

# HİTİT İLAHİYAT DERGİSİ

Hitit Theology Journal

e-ISSN: 2757-6949

Cilt | Volume 23 • Sayı | Number 2

Aralık | December 2024

## Uyum ve Barış Kültürü için Kültürlerarası Eğitim: Bir Uygulamanın Yansımaları

Intercultural Education for a Culture of Harmony and Peace: Reflections of a Practice

### Aybıçe TOSUN

Corresponding Author | Sorumlu Yazar

Doç. Dr. | Assoc. Prof.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology

Philosophy and Religious Sciences, Religious Education

Eskişehir, Türkiye

atosun@ogu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-6555-419X>

### Ayşe YORULMAZ

Dr. Arş. Gör. | Res. Asst. PhD.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi

Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Theology

Philosophy and Religious Sciences, Religious Education

Eskişehir, Türkiye

ayorulmaz@ogu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-0066-9914>

### Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü | Article Type: Araştırma Makalesi | Research Article

Geliş Tarihi | Received: 03.07.2024

Kabul Tarihi | Accepted: 14.11.2024

Yayın Tarihi | Published: 30.12.2024

### Atıf | Cite As

Tosun, Aybıçe-Yorulmaz, Ayşe "Uyum ve Barış Kültürü için Kültürlerarası Eğitim: Bir Uygulamanın Yansımaları". *Hitit İlahiyat Dergisi* 23/2 (2024), 991-1014.  
<https://doi.org/10.14395/hid.1509585>

#### Yazar Katkı Oranları:

Araştırmanın Tasarımı: Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

Veri Toplanması: Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

Araştırma -Veri Analizi-Doğrulama: Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

Makalenin Yazımı: Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

Metnin Tashihi ve Geliştirilmesi: Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

**Değerlendirme:** Bu makalenin ön incelemesi iki iç hakem (editörler-yayın kurulu üyeleri) içerik incelemesi ise iki dış hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik modeliyle incelendi.

Benzerlik taraması yapılarak (Turnitin) intihal içermediği teyit edildi.

**Etik Beyan:** Bu çalışma için etik kurul izni, ESOGÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 19.10.2021 tarih ve 2021/16 sayılı kararı ile alınmıştır. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Yapay Zeka Etik Beyanı:** Yazarlar bu makalenin hazırlanma sürecinin hiç bir aşamasında yapay zekadan faydalanılmadığını; bu konuda tüm sorumluluğun kendisine(kendilerine) ait olduğunu beyan etmektedir.

**Etik Bildirim:** ilafdergi@hitit.edu.tr | <https://dergipark.org.tr/pub/hid/policy>

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

#### Author Contribution Rates:

Conceptualization: Author-1 (%50) - Author-2 (%50)

Data Curation: Author-1 (%50) - Author-2 (%50)

Investigation-Analysis-Validat: Author-1 (%50) - Author-2 (%50)

Writing: Author-1 (%50) - Author-2 (%50)

Writing - Review & Editing: Author-1 (%50) - Author-2 (%50)

**Review:** Single anonymized - Two internal (Editorial board members) and Double anonymized - Two external double-blind peer review. It was confirmed that it did not contain plagiarism by similarity scanning (Turnitin).

**Ethical Statement:** Ethics committee permission for this study was received by the decision of ESOGÜ Graduate Education Institute Scientific Research Ethics Committee dated 19.10.2021 and numbered 2021/16. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and that all studies used are stated in the bibliography.

**Artificial Intelligence Ethical Statement:** The author declares that artificial intelligence was not utilized at any stage of the preparation process of this article and accepts full responsibility in this regard.

**Complaints:** ilafdergi@hitit.edu.tr | <https://dergipark.org.tr/en/pub/hid/policy>

**Conflicts of Interest:** The author(s) has no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The author(s) acknowledge that they received no external funding to support this research.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0



## Intercultural Education for a Culture of Harmony and Peace: Reflections of a Practice

### Abstract

Cultural diversity experienced at all levels of society provides opportunities such as recognizing differences and learning from others, but it also brings along various adaptation problems stemming from the necessity of living together. Diversity-based differences in the social structure make it necessary to be sensitive to the new structure and to develop adaptation policies, especially in areas such as education, health and social services. Despite having centuries of experience coexistence with cultural diversity, Turkey has felt the need to relearn how to live together, especially due to refugee migrations over the past decade.

Numerous studies have been conducted to identify the challenges faced in multicultural classroom environments formed with immigrant students. These studies focus on the integration problems of immigrant students, their experiences of specific courses or the learning outcomes of these courses, the problems between migrant and native students, and the experiences and attitudes of teachers and school administrators regarding the education of migrant students. These studies make various recommendations for educational policy makers, school administrators, teacher training institutions, and teachers to address the problems identified. Among the common points of the suggestions are the acceptance of cultural diversity as a fact at every stage of education, from policy makers to practitioners, and the inclusive approach to diversity. However, there has not been enough interest in studies aiming at course application and their evaluation for multicultural learning environments. This study aims to contribute to the literature not only by identifying problems but also by developing practical suggestions for solutions.

Intercultural education is considered as an effective approach to enable coexistence by building a culture of reconciliation and peace in educational environments where cultural diversity exists. Intercultural education promotes interactive educational environments that enable learning and doing together beyond the juxtaposition of cultures. It is expected that the gains from such a learning experience will be transferred from school to other areas of life, thereby supporting coexistence.

Considering the need for practical suggestions for multicultural educational environments, this study aims to develop educational solutions to the problems faced by immigrant and native students regarding coexistence. The goal is to achieve this by identifying the impact of culture and social adaptation-themed courses conducted with a group of immigrant and native students at high school level. Identifying how migrant and native students experience these lessons and creating a list of outcomes for an intercultural education practice that centers on reconciliation, a culture of peace, and the ability to live together constitute the sub-objectives of the study.

The research was conducted using a case study design from qualitative research methods. A learning environment was created in which a study group consisting of 7 native and 7 immigrant high school students received education together, and creative drama-based educational practices were organized in line with the intercultural education approach. After a total of 8 sessions of 80 minutes each, students' evaluations of these educational experiences were identified through focus group interviews. The data obtained were thematised and analysed according to the content analysis technique. The findings showed that participants gained the competencies in accepting diversity, tolerating uncertainty, empathy, openness, discovery, interaction, and flexibility at the level of knowledge, skills, attitudes, and behaviors, and that these are parallel/consistent with intercultural competencies pointing to skills for living together in a positive culture of peace.

Following the identification of the problems of immigrant and native students in the study, the implementation of a programme developed for solving these problems and the evaluation of students' experiences towards this implementation is important for developing and proliferating solution-oriented applications, ensuring the right of all students to receive education in learning environments where cultural diversity exists, and increasing the quality of educational environments. The findings of the study showed that organizing educational environments and practices in a way that allows for interculturality provides an opportunity to review students' attitudes towards language barriers and prejudices, which are shown as the main causes of adaptation problems, and also motivates students towards empathy and openness. This result indicated that an intercultural approach could be effective in building a culture of harmony.

**Keywords:** Religious Education, Education, Intercultural Education, Intercultural Competences, Coexistence, Culture of Peace.

### Uyum ve Barış Kültürü için Kültürlerarası Eğitim: Bir Uygulamanın Yansımaları

#### Öz

Toplumun her kademesinde deneyimlenen kültürel çeşitlilik, farklılıkları tanıma ve ötekinden öğrenme gibi fırsatlar sunmakla birlikte, bir arada yaşama zorunluluğundan kaynaklanan çeşitli uyum sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Sosyal yapıda meydana gelen çeşitliliğe dayalı farklılıklar, özellikle eğitim, sağlık, sosyal hizmetler gibi alanlarda oluşan yeni yapıya duyarlı olmayı ve uyum politikaları geliştirmeyi gerekli

kılmaktadır. Yüzyıllardır kültürel çeşitlilikle bir arada yaşama deneyimine sahip olmasına karşın Türkiye, özellikle son on yılda yaşanan mülteci göçleriyle bir arada yaşamayı yeniden öğrenme ihtiyacı duymaktadır.

Göçmen öğrencilerle beraber oluşan çokkültürlü sınıf ortamlarında karşılaşılan güçlüklerin tespitine yönelik çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmalar, göçmen öğrencilerin uyum sorunlarını, belirli dersler ya da bu derslerin kazanımları ile ilgili deneyimlerini, göçmen öğrenciler ile yerli öğrenciler arasındaki sorunları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili tutum ve deneyimlerini tespit etmeye odaklanmaktadır. Bu araştırmalarda tespit edilen sorunların çözümüne yönelik eğitim politikası yapıcılara, okul yöneticilerine, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlere çeşitli öneriler sunulmaktadır. Önerilerde, eğitim öğretimin her aşamasında kültürel çeşitliliğin bir olgu olarak kabul edilmesi ve kapsayıcı bir şekilde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak çokkültürlü eğitim ortamları için ders uygulamaları ve bunların değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalara yeterli ilgi gösterilmemiştir. Bu çalışmanın sadece sorunların tespitiyle kalmayıp çözüme yönelik uygulama önerisi geliştirmesiyle literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Kültürel çeşitliliğin var olduğu eğitim ortamlarında, uzlaşa ve barış kültürünü inşa ederek bir arada yaşamı mümkün kılmak için kültürlerarası eğitim etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Kültürlerarası eğitim, kültürlerin yan yanalığının ötesinde birlikte öğrenmeyi ve birlikte yapmayı mümkün kılacak etkileşimsel eğitim ortamlarını teşvik etmektedir. Böyle bir öğrenme deneyiminden elde edilen kazanımların okuldan yaşamın diğer alanlarına taşınması ve böylece birlikte yaşamın desteklenmesi beklenmektedir.

Çokkültürlü eğitim ortamları için uygulama önerilerine duyulan ihtiyaç dikkate alındığında, bu çalışma göçmen ve yerli öğrencilerin bir arada yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlara eğitim alanından çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Lise düzeyinde göçmen ve yerli öğrencilerden oluşan bir grupla yürütülecek kültür ve toplumsal uyum temalı derslerin öğrenciler üzerindeki etkisini tespit ederek bu amaca ulaşmak hedeflenmiştir. Göçmen ve yerli öğrencilerin bu dersleri nasıl deneyimlediklerini tespit etmek ve uzlaşa ve barış kültürü ile birlikte yaşam becerisini temele alan bir kültürlerarası bir eğitim uygulaması için kazanım listesi oluşturmak çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Lise düzeyinde 7 yerli ve 7 göçmen öğrenciden oluşan bir çalışma grubunun birlikte eğitim aldığı bir öğrenme ortamı oluşturularak, kültürlerarası eğitim yaklaşımına uygun yaratıcı drama temelli eğitim uygulamaları düzenlenmiştir. Her biri 80 dakika süren toplam 8 oturumluk öğrenme sürecinin ardından öğrencilerin bu eğitim deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri odak grup görüşmeleri yoluyla tespit edilmiştir. Ulaşılan veriler içerik analizi tekniğine göre temalandırılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular katılımcıların bilgi, beceri, tutum ve davranış düzeyinde; çeşitliliği kabul etme, belirsizliği tolere etme, empati, açıklık, keşfetme, etkileşim ve esneklik yetkinliklerini kazandıklarını ve bunların pozitif bir barış kültürü içinde bir arada yaşamaya dönük becerilere işaret eden kültürlerarası yetkinliklerle paralel/uyumlu olduğunu göstermiştir.

Çalışmada göçmen ve yerli öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesinin ardından sorunların çözümü için geliştirilmiş bir programın uygulanması ve uygulamaya dönük deneyimlerin değerlendirilmesinin yapılmış olması; çözüme dönük uygulamaların geliştirilmesi ve çoğaltılması, kültürel çeşitliliğin var olduğu öğrenme ortamlarında tüm öğrencilerin eğitim alma haklarının yerine gelebilmesi ve eğitim ortamlarının kalitesinin artması açısından önemlidir. Çalışmanın bulguları, eğitim ortamlarının ve uygulamalarının kültürlerarasılığa imkan verecek şekilde düzenlenmesinin uyum sorunlarının sebebi olarak gösterilen dil engeli ve ön yargılara dönük öğrenci tutumlarını gözden geçirme imkanı sunduğunu, ayrıca öğrencileri empati ve açıklığa karşı motive ettiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç kültürlerarası yaklaşımın uyum kültürü inşa etmede etkili olabileceğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Eğitim, Kültürlerarası Eğitim, Kültürlerarası Yetkinlikler, Bir Arada Yaşama, Barış Kültürü.

## Giriş

İnsan hareketliliği olarak göç yeni bir olgu olmasa da olgunun varlığı küresel ölçekte toplumsal yaşamın göz ardı edilemez bir boyutu haline gelmiştir. Bugün tanımlama, sebeplerini ve etkilerini analiz etme, ilişkili sorunları ve kazanımları değerlendirme gibi çeşitli boyutlarla ele alınan göç ve göçmenlik geniş bir yelpazede gerçekleşen hareketlilik olarak kabul edilmektedir (Nail, 2022, 13). Nail'in (2022, 11) tespitiyle "21. yüzyıl göçmenlerin yüzyılı olacak." denilebilir. Çünkü uluslararası hareketlilik daha önce hiç olmadığı kadar artmış ve tahminler artışın devam edeceğini kabullenmiş görünmektedir (McAuliffe - Triandafyllidou, 2021). Politik ve ekonomik istikrarsızlıkların hareketliliğin temel motivasyonları olduğu açıkken önümüzdeki yıllarda ekolojik istikrarsızlıkların da benzer bir etkiye sahip olacağı varsayılmaktadır (Global Trends,

2021). Bu tabloda ülkelerin acil endişesi göçmenlerin sosyal, sağlık ve eğitim alanlarında ihtiyaç duydukları hizmetlere erişiminin sağlanması olmaktadır. Ancak temel gereksinimler sağlansa da -bu konuda pek çok ülke yasal dayanaklara sahiptir- göçmen ve yerel halk arasında sosyal uyumun inşa edilmesi için yeni politikaların benimsenmesinin gerekliliği sürmektedir.

Eğitimin önemli amaçlarından birinin toplum ve bireyler arasındaki ilişkiyi kurmaya katkı sağlamak olduğu düşünüldüğünde, göçlerle oluşan yeni toplumsal ve kültürel yapılar eğitim öğretim ortamının toplum yapısını yansıtacak ve öğrencileri bir arada yaşama kültürüne hazırlayacak şekilde yeniden inşa edilmesini gerektirmektedir. Çokkültürlü toplumsal yapılarda bütün öğrencilerin dini, kültürel ve sosyal arka planlarını kuşatan eğitim uygulamaları öncelikli ihtiyaçlar arasındadır. Kültürel çeşitliliğin var olduğu ortamlar farklı kültürlerden bireylerin karşılaşması ve iletişim kurması için bir fırsat yaratır. Bu karşılaşmalar sonucunda bireyler farklı kültürlerin ürettiği fikirler, gelenekler, ahlaki ve toplumsal değerleri anlama, araştırma ve analiz etme imkânı bulur. Bu tür karşılaşmalar bir kültürün tek başına üretemeyeceği yeni bilgi, tutum ve değerlerin üretilmesine kaynaklık edebilir. Bu potansiyelin gerçekleşebilmesi kültürlerarası iletişim ve etkileşimi mümkün kılacak ortamlar ve uygulamalarla desteklenmesini gerektirmektedir.

Uzlaşma ve barış kültürü içinde bir arada yaşam becerisinin kazandırılması modern çağ ile birlikte önemli bir odak noktası haline gelmiştir. UNESCO yeni yüzyılda eğitimin temel değerlerini; öğrenmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, birlikte yaşamayı öğrenme ve var olmayı öğrenme olarak sıralamaktadır (Delors, 1996). Görüldüğü gibi birlikte yaşamayı öğrenme 21. yüzyıl eğitim becerileri içinde temel değerler arasında sayılmakta ve sadece tek bir dersin ya da alanın konusu olarak değil tüm eğitim felsefesinin ya da yaklaşımının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Birlikte yaşamayı öğrenme öğrencilerin; sosyal ve kültürel çeşitliliği anlama, farklılıklarla uyumlu bir şekilde yaşama, ötekiyle iletişim kurma ve çeşitliliği anlamlandırma gibi başka beceriler kazanmalarına olanak tanır.

Türkiye yüzyıllardan beri farklı kültür, etnik köken ve dinden insanların bir arada yaşadığı bir sosyal yapıya sahiptir. Bunun yanında özellikle son yıllarda mülteci göçleriyle belirginleşen çokkültürlü yapı ve bu çokkültürlülük ile birlikte ortaya çıkan çeşitli sorunlar eğitim ortamında uzlaşma ve barış kültürü içinde bir arada yaşam ile ilgili yeni bir hedefi de gündeme getirmiştir. Mülteci göçlerinin yanı sıra okul kültüründe var olan şiddet sorununun çözümü, öteki ile barışçıl ilişkiler kurma, dünya vatandaşı olmanın bir gerekliliği olarak barış kültürünü benimseme ve toplumda var olan çatışmaları barışçıl bir biçimde çözme ihtiyacı da eğitimin anlam ve amaç fonksiyonunun belirlenmesinde dikkate alınmalıdır.

Bilindiği gibi Türkiye son yıllarda Suriye, Afganistan, İran ve Irak gibi ülkelere çok sayıda göçmene ev sahipliği yapmaktadır. UNHCR verilerine göre Türkiye; 3.3 milyon geçici koruma altında Suriyeli ve çeşitli ülkelere 300 binin üzerinde uluslararası koruma başvurusu yapmış göçmen ile dünyanın en büyük mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülke konumundadır (UNHCR, 2024). Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2022 yılı itibarıyla Türkiye'de 1.2 milyon uluslararası koruma altında yabancı uyruklu çocuk ve genç bulunmaktadır. Bu çocuk ve gençlerin sadece %67'si okullarda kayıtlı öğrenci durumundadır (MEB, 2022). Türkiye'de eğitim ortamlarında ortaya çıkan bu yeni durum göçmen ve yerli öğrencilerin bir arada eğitim almasıyla ilgili yeni düzenlemeleri ve öğretim sürecinin yeniden tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

Mülteci öğrencilerin buldukları ülkelerde öncelikli olarak eğitime erişememe, eğitim süreçleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olamama, eğitimin niteliği ve eğitim ortamının çokkültürlü bağlama

uygun olmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (Şimşek, 2018; Taylor - Sidhu, 2012). Bunun yanında dil engeli, kültürel uyum problemi, ayrımcılık ve ırkçılık gibi bazı temel problemlerle de baş etmeleri gerekmektedir (Block, vd., 2014; Myriam, 2023). Bu sorunlar sadece eğitim öğretim ortamıyla sınırlı olmadığından göçmenlerin genel olarak sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlar ile birlikte değerlendirilmelidir.

Türkiye’de mülteci eğitimine dönük yapılan ilk araştırmalar oluşan yeni sınıf ve okul ortamlarındaki sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, rehber öğretmenlerin, yerli ve mülteci öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin alındığı araştırmalar yürütülmüştür (Üstün, vd., 2017; Başar, vd., 2018; Cırt Karaağaç-Güvenç, 2019; Dinler-Hacıhafızoğlu, 2020; Nacar-Ünsal, 2022; Topaloğlu-Çam Aktaş, 2022; Çolak-Tüzel İşeri, 2022; Arslan-Ergül, 2022; Üstün-Baş, 2022). Araştırma sonuçları genel olarak mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve farklılaşan eğitim ortamlarında oluşan güçlükler/sorunlar gibi temalar etrafında yoğunlaşmaktadır. Uluslararası literatürde ortaya çıkan sorun alanlarına paralel olarak Türkiye’de yapılan araştırmalar da göçmen öğrencilerin dil, iletişim ve uyum sorunları yaşadıklarını ve bunlara bağlı olarak eğitim ortamında akademik başarının düşmesi, yerli öğrencilerle göçmen öğrenciler arasında ortaya çıkan dışlama, zorbalık gibi bazı problemler ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarının tasarımı ile ilgili yaşadıkları güçlükler ön plana çıkmaktadır.

Göçmen ya da mülteci öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarına ilişkilerin sorunların tespitine odaklanan araştırmaların sonuç bölümlerinde ilgili problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler içinde göçmen ve yerli öğrencilere dönük eğitim uygulamalarına işaret eden öneriler; öğretim programının kültürel çeşitliliğe duyarlı hale getirilmesi, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarının tasarımı ve eğitim uygulamaları ile ilgili yetkinliklerinin artırılması ve bu öneriye bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, eğitim yöneticilerinin okul iklimini kültürel çeşitliliğe duyarlı hale getirmeleri, göçmen ve yerli öğrencilerin etkileşimlerini artıracak uygulamaların geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Erdem, 2017; Demir-Başaran, 2021; Zayimoğlu-Öztürk, 2021; Sarier, 2020). Araştırmacıların çözüm için getirdiği bu önerilerin uygulamaya dönük adımlar haline getirilmesi önerilerin işlerliğini ve sorunların çözümü ile ilgili potansiyellerini göstermek için önemlidir. Yılmaz ve Günel’in (2022) çalışması göçmen ve yerli öğrenciler için tasarlanan bir eğitim uygulamasını ve sonuçlarını tartışması yönüyle bir örnek oluştururken, alanyazına bakıldığında kültürel çeşitlilikten kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik bu tür uygulamaların ve bunların etkisini gösteren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Eğitim süreçlerinde ortaya çıkan sorunların tespiti çok önemli bir literatür sunmakla birlikte bu sorunların çözümüne dönük uygulamaya dayalı araştırmalar da bir o kadar önemlidir. Kültürel çeşitliliğin hâkim olduğu eğitim ortamlarında var olan sorunların çözümüne yönelik kültürlerarası eğitim uygulamalarının tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi problemlerin çözümüne yönelik somut bir örnek sunması bakımından dikkate değerdir. Kültürlerarası eğitime dair örnek uygulamalar bir yandan alanyazını desteklerken diğer yandan eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere rehberlik etmeleri açısından önemlidir.

Bu çalışma göçmen ve yerli öğrencilerin bir arada yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlara eğitim alanından çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, lise düzeyinde eğitim alan göçmen ve yerli öğrencilerden oluşan bir grupta; kültür ve toplumsal uyum temalı dersler yürütülmüş ve sürecin etkisini tespit etmek için öğrencilerden görüşme yöntemi ile veri

toplanmıştır. Göçmen ve yerli öğrencilerin bu dersleri nasıl deneyimlediklerini tespit etmek ve uzlaş ve barış kültürü ile birlikte yaşam becerisini temel alan bir eğitim içeriği hazırlamak çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Bu kapsamda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yerli ve göçmen öğrenciler kültür ve toplumsal uyum temalı eğitimleri nasıl deneyimlemişlerdir?
2. Kültür ve toplumsal uyum temalı derslerin temel öğrenme çıktıları nasıl şekillenir?

### **1. Eğitimin Bir Amacı Olarak Barış Kültürü**

Kamusal alanlardan başlayarak günlük hayatın her alanında diyalogun ve etkileşimin kaçınılmaz olduğu çokkültürlü toplumlarda demokratik/adil bir yaşam için umulan ve talep edilen barış kültürünün bir ideal olmaktan çıkıp gerçek bir yaşam pratiğine dönüşmesi mümkün müdür? Eğitimin, çokkültürlü öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin ötesinde barış kültürünün inşası için etkililiği nasıl sağlanabilir? Bu sorulara verilecek cevaplar barış kültürünün nasıl anlaşıldığına göre değişiklik gösterecektir.

Barış kültürü, kendisini oluşturan barış ve kültür kavramına yüklenen anlamlar ve uygulamaya konulduğu çeşitli sosyo-politik bağlamlar düşünüldüğünde farklı şekillerde tanımlanabilir. Barış kavramının nasıl tanımladığı barış kültürünün çerçevesini belirleyeceğinden kritik bir öneme sahiptir. Kavrama ilişkin literatürde barışın çok çeşitli anlamlılığı vurgulandıktan sonra yapılan tanımlamaların temelde negatif ve pozitif olarak şekillendiğinden bahsedilir. Buna göre eğer barışı silahlı çatışmaların önlenmesi, savaşızsızlık, şiddetsizlik ile ilişkili olarak açıklıyorsak negatif; şiddetsizliğin ötesinde adil bir yaşam olarak betimliyorsak pozitif barış tanımlaması yapıyoruz demektir (Galtung, 1996). Bu durumda pozitif barış, negatif barışı içeren ve onu aşan, sadece şiddetten arınmış değil aynı zamanda sivil, politik, ekonomik, kültürel, sosyal ve hatta ekolojik düzlemde gerçekleşen adil bir yaşam düzeni olarak yorumlayabiliriz. Burada negatif barışın eylemsizlikle, pozitif barışın ise iradeyle gerçekleşen eylemlilikle ilişkili olduğunu görebiliriz. Zira Galtung'a (1996, 61) göre "Pozitif barış ile 'pasif barış içinde bir arada yaşamın' ötesinde, uyumun olumlu sinerjik meyvelerini ortaya çıkarabilecek bir iş birliği sistemi" kastedilmektedir. Öyleyse demokratik/adil bir yaşam için istenilen barış kültürü atmosferinin gönüllü bir eylemlilikle mümkün olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada eğitime düşen barışı meşrulaştıran bir kültür perspektifine dayanmak olacaktır.

Eğitimin pozitif bir barış kültürü inşa etmeye yönelik niyete aracılık edebilmesi için kültürün nasıl anlaşıldığının da gözden geçirilmesi gerekir. Bu noktada Nieto'nun (2008) dikkat çektiği hususlar önemlidir. Ona göre kültürün günümüzde genellikle ırkla veya etnik kökenle eş anlamlı olarak kullanılması, nesilden nesile aktarılan özsel, değişmez ve statik bir kimlik unsuru olarak anlaşılmasına sebep olmaktadır. Diğer taraftan kültürün bir ürün olarak anlaşılması ise onun çeşitli sanatsal üretimlere, ritüellere ve geleneksel uygulamalara indirgenmesiyle sonuçlanır. Dolayısıyla bir kültürü tanımak tatil günlerini, yemeklerini, kıyafetlerini öğrenmeye indirgenir. Böyle bakıldığında kültür, baskın topluluğun onaylanmış yaşamının dışında kalanlara ait uygulamalara verilen isme dönüşme tehlikesini taşımaktadır (pek çok beyaza göre kültürün kendisinden farklı olana işaret etmesi gibi).

Kültürün aktif, değişken, dinamik bir yapıya sahip oluşunun göz ardı edilmemesi için kültür tanımlarının yalnızca kültürel olarak kabul edilen içeriğe ve ürüne işaret etmeyip aynı zamanda onların hangi koşullarda üretildiğini ve nasıl aktarıldığını da belirtmesi önemlidir. Zira kültürün

insan dışında var olmadığı, insanla birlikte insan eyleminde var olduğu açıktır. Bu sebeple kültürü isim veya sıfat gibi kullanmak yerine onun bir eylemlilik belirttiğinin farkında olmak gerekir. Trompenaars ve Hampden-Turner'ın (2020) kültürün kaynağı olarak "bir grup insanın sorunları çözme ve ikilemleri uzlaştırma yolu" tespiti eylemliliği anlamaya yardımcı olabilir. Böylece kültürel ürün olarak nitelendirilen unsurların aslında kanıksanmış çözümler olduğu anlaşılabilir.

Nieto'ya (2008) göre kültür, dinamik, çok yönlü, sosyal, siyasal, ekonomik etkiler bağlamında inşa edilen, öğrenilen ve yaşamın diyalektiğinden ortaya çıkan bir yapıya sahiptir. Bu bağlamsal yapı göz ardı edildiğinde, onun boşlukta, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde oluştuğunu dolayısıyla da değişimlerden azade olduğunu düşünebiliriz. Bu durum kültürle duygusal bir bağ kurmaya yol açar ki bu da, hiç var olmamış bir geçmiş özlemine ya da gerçekte var olanın temizlenmiş ideal bir versiyonuna adanmakla sonuçlanabilir. Yaşamın çelişkili ve karmaşık yapısını yansıtmaktan uzak bu tutumlar yeni çözümler üretmeyi de sınırlandıracaktır.

Kültür konusundaki bu daralmaya sebep olan faktörlerden biri zamansal yönelim olabilir. Bryant ve Knight'in (2019) çalışması, insanı ve kültürleri anlamada gelecek ve geçmiş perspektiflerinin farklı tutum ve davranışlar ortaya çıkarabileceğini göstermektedir. Herhangi bir olaya veya olguya geçmiş perspektifinden bakmak farkındalık kazandırırken, gelecek perspektifinden bakmak aynı zamanda harekete geçmeye çağırır. Kültür üzerine çalışmalar genellikle geçmiş perspektifinden ve hafızayla ilişkilendirilerek yürütülür. Böyle bir bakış açısıyla kültür, muhafaza edilmesi gereken bir değerler listesi hâline dönüşür. Bunun eğitim açısından sonucu ise eğitimin değerlerin aktarımıyla görevlendirilmesidir. Ancak kültüre gelecek perspektifinden bakıldığında, onu yaşam için çözümler olarak görmeye başlayabiliriz. Bu durumda eğitim geleceğin aktörlerini çözüm odaklı becerilerle yetiştirme görevini üstlenecektir.

Kültürü insan yaşamının öğrenilmiş kısmı olarak formüle ettiğimizde, eğitim yaşamın taşıyıcı bir unsuru olma anlamı kazanır. Bu kıyasla yaşam tasavvurumuz eğitim anlayışımızı belirlerken aynı zamanda eğitim yaklaşımımız yaşamlarımızı şekillendirmeye devam eder. Kültür yaşama rağmen devam etmeyeceği gibi eğitim de kültüre rağmen işlevlerini sürdüremez. Başlangıçta da ifade edildiği gibi 21. Yüzyılın göçmenlik olgusuyla karakterize edileceğini düşündüğümüzde toplumların kültürel çeşitlilik konusunda daha kapsayıcı yaklaşımlara ihtiyaç duyacağı muhtemeldir. Geleceğin nesillerinin bu perspektifle yetişebilmesi de kapsayıcı eğitim yaklaşımları üzerinde düşünmeyi zorunlu kılar.

## 2. Kültürlerarası Eğitim

Farklı kültürlerin bir arada var olduğu ortamlarda kültürel çeşitliliğin varlığını merkeze alarak sürdürülen eğitim yaklaşımları söz konusu olduğunda çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ya da kültüre duyarlı eğitim gibi kavramlarla karşılaşmak mümkündür. Çokkültürlü eğitim ilk olarak 1970'lerde ABD'de ortaya çıkmış, hemen ardından Kanada'da Fransızca konuşan azınlıkların eğitim sürecine katılımı ile ilişkili olarak öğretim programında resmi olarak yer almıştır. Çokkültürlü eğitim yerelliği, göçmenliği ve eğitimin amaçlarını tanımlaması açısından başat kültürü merkeze alan ve azınlık kültürünün asimilasyonuna alan yaratan yapısı sebebiyle eleştirilse de (Altaş, 2003) eğitim literatüründe ve uygulamalarında kendine yer bulmaya devam etmiştir. Aslında geçmişte kalan etnik ve dinsel ayrımcılıkların canlanma tehlikesi, geçmişte yaşanan adaletsizlikleri telafi etme sürecinde kırılgan grupların aşırı tepki gösterme riski ve buna bağlı olarak kapanmış sorunların yeniden gündeme gelmesi gibi durumlar çokkültürlülüğün eleştirilen yönleri arasında sayılmaktadır. Bu bağlamda, geçmişi geride bırakıp yeni bir başlangıç yapmak mı, yoksa geçmiş sorunları çözerek uzlaşma sağlamak mı gerektiği ikilemi gündeme



gelmektedir (Göküş, 2020; Altaş, 2012).1980'lere gelindiğinde ise özellikle Avrupa'da göçmenlerin varlığı ile oluşan kültürel çeşitlilik eğitim bakanlıklarını harekete geçirmiş ve önce çokkültürlü eğitim merkeze alınmışsa bile sonrasında kültürlerarası eğitim kavramı Avrupa Konseyi'nde 1983 yılında Avrupa eğitim bakanları tarafından kabul gören bir kavram olarak kullanılmaya başlanmıştır (Portera, 2008). Günümüzde Almanya, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Belçika ve Portekiz gibi ülkeler kültürlerarasılık kavramına eğitim sistemi, öğretmen eğitimi ya da göçmenlerin uyumu gibi alanlarda yer vermektedir (Gube, 2023).

Kültürlerarasılık kavramının kültürel çeşitliliğe aktif bir rol biçtiği, bireyler ve topluluklar arasındaki etkileşimi ön gördüğü söylenebilir. Kültürlerarası eğitimin tanımı, kapsamı, amaçları ve uygulama biçimleri eğitim sistemlerinin genel yapısına ve amacına göre değişkenlik gösterse de kültürel çeşitlilik ile ilgili farkındalık, ötekini tanıma ve bir arada yaşam yetkinlikleri tanımların merkezinde vurgulanan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Gube'e (2023) göre kültürlerarası eğitim farklı kültürler arasındaki barışçıl ya da gerilimli karşılaşmalar sonucu toplumdaki değişimleri ve kültürel çeşitlilikten kaynaklanan zorluklar ve fırsatları konu edinir. Bu tanımla paralel olarak Cunha ve Gomes'e (2009) göre kültürlerarası eğitimin temel amacı tek bir etnik grubun bakış açısının baskın hale gelmesine engel olmak, kültürel önyargılarla mücadele etmek ve insan onurunu ve kültürel çeşitliliği savunmaktır.

Kültürlerarası eğitim bireylerin kültürel farklılıklar ve çeşitlilik içinde bir arada var olma ve yaşama ile ilgili temel yetkinlikleri kazanabilmeleri için bir alan yaratmaktadır. Sandu ve Lyamouri-Bajja'e (2018) göre kültürlerarası eğitim; çeşitliliğe değer veren, farklı bakış açılarının varlığını kabul eden, her tür ayrımcılığa ve sosyal adaletsizliğe karşı olan, eşit fırsatlar sunan, eğitim sürecine aktif katılım imkanı yaratan, sosyal bütünlüğün oluşumuna katkı sağlayan ve çatışmaları bir arada yaşam için bir fırsata çeviren bir yapıya sahiptir. Bu noktada kültürlerarası eğitimin çokkültürlü eğitim ile ayrıştığını vurgulamak gereklidir; kültürlerarası eğitim pasif bir biraradalık vurgusunun ötesine geçerek farklı kültürler arasında karşılıklı ve eşit bir iletişim ve etkileşimi mümkün kılmayı amaçlar.

Kültürlerarası etkileşim ve eğitim süreçlerinin teori ve uygulama aşamalarını açıklayan çeşitli öğretim yaklaşımlarından ve modellerinden söz etmek mümkündür. Kültürlerarası etkileşim teorileri, tarihi ve sosyal olaylardan yola çıkarak farklı kültürlere mensup bireylerin birbirleriyle nasıl iletişim/etkileşim kurduğu sorunsalına odaklanır ve kültürlerarası eğitim ya da kültürlerarası iletişim uygulamalarına temel oluşturur. Kültürlerarası iletişim alanı, iş dünyasındaki çeşitlilikten sosyal alan veya eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin yönetimine kadar çok farklı alanları konu edinebilmektedir. Bu çalışmanın odak noktası eğitim uygulamaları olduğundan kültürlerarası eğitim yaklaşımı merkeze alınmıştır.

Kültürlerarasılığa eğitim alanında yer vermenin birçok farklı yolu ve formu mevcuttur. Kültürlerarası eğitime her ülke kendi sosyal yapısı doğrultusunda bir yaklaşım geliştirir ve uygular, çünkü eğitim uygulamaları toplumsal gerçeklikten bağımsız düşünülemez. Özellikle vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilgili dersler kültürlerarası eğitim için bir fırsat olarak görülmektedir. Bunların yanında öğretim programlarının tasarımı, eğitim yönetimi uygulamaları, öğretim ortamının tasarımı ve kullanılan sınıf içi modeller de kültürlerarasılık kavramına ya da çeşitli kazanım ya da becerilere atıf yapabilir (Akkari-Radhouane, 2022). Buradan yola çıkarak Türkiye özelinde uygulanacak bir kültürlerarası eğitimin kültürel çeşitlilikten kaynaklanan sorunlar ve eğitim ortamlarının imkân ve sınırlılıkları çerçevesinde tasarlanması gerektiğinin altı çizilmelidir.

UNESCO (2006), Kültürlerarası Eğitim Rehberi'nde kültürlerarası eğitim için üç ana prensip belirlemiştir. İlk olarak, kültürlerarası eğitim kültürel olarak uygun ve sorumluluk sahibi bir eğitim yaklaşımıyla öğrenenin kültürel kimliğine saygı duyar. İkinci olarak, kültürlerarası eğitim her bir bireye topluma aktif ve tam katılım sağlayabilmek için gerekli olan kültürel tutum, bilgi ve beceriye ulaşması için alan açar. Son olarak, kültürlerarası eğitim farklı bireylere, farklı etnik, kültürel, dini ya da sosyal arka plana sahip gruplara ve toplumlara karşı saygı, anlayış ve dayanışma gösterebilecek kültürel bilgi, tutum ve davranışa sahip olabilecek alan sağlar (Aydın-Osmanoğlu, 2015, 139-149). Bu doğrultuda kültürlerarası eğitim uygulamalarının bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde çeşitli becerilere yönelik çıktıları olması beklenir.

Kültürlerarası beceriler konusunda ise her geçen gün artan geniş bir literatür bulunmaktadır (Bennett, 2015; Byram, vd., 2001; Byram, 2021; Deardoff, 2009; Dervin-Gross, 2016; INCA, 2004; López-Jiménez - Sánchez-Torres, 2021; Lustig-Koester, 2010; Stier, 2006; Wagner, Perugini-Byram, 2017). Çalışmalarda, sosyal, politik, ekonomik, dini bağlamlarının farkında olarak kendi kültürünü ve diğerinin kültürünü sosyal roller ve yaşam tarzı üzerindeki etkisini görebilecek şekilde bilme; açıklık, duyarlılık, merkezîyetçilikten uzaklaşma, merak, alçakgönüllülük, duyguların ve yeni durumların yönetiminde saygı, sorumluluk, eleştirel düşünme, kabul, empati ve uyum gibi tutumları benimseme; dil yeteneklerini, eleştirel düşünme, dinleme, diyalog gibi iletişim becerilerini ve yeni durumları değerlendirme, işbirlikçi ve kapsayıcı gruplarda çalışma gibi ilişki becerilerini, arabuluculuk, önyargı ve çatışmaların yönetimi gibi çözüm becerileri geliştirme öne çıkmaktadır.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma kategorisinde değerlendirilen durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları; bir durum, program, olay ya da bireyler ile ilgili çeşitli veri toplama yöntemleri ile detaylı bilgi toplanarak derinlemesine analiz edildiği bir araştırma deseni (Creswell, 2016). Bu makale, kültürel çeşitliliğin olduğu bir ortamda öğrenim gören göçmen ve yerli öğrencilerin içinde yaşadıkları ortamı nasıl algıladıklarını, yeni karşılaştıkları kültürlerarasılık durumunu nasıl deneyimlediklerini ve uzlaşma ve barış kültürünün inşasında kültürlerarası eğitimin etkisini tespit etmeyi amaçlaması yönüyle bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

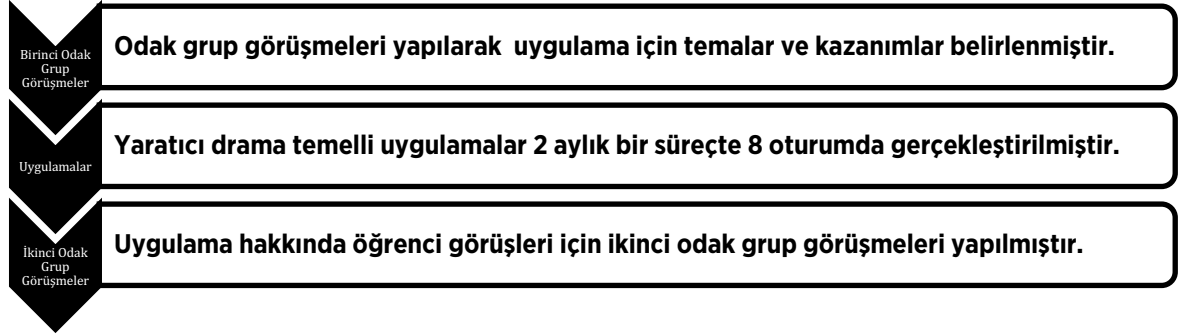
#### 3.2. Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem ile belirlenen çalışma grubu, 10. sınıfa devam eden 14 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçimindeki önemli noktalardan bir diğeri, göçmen öğrencilerin yoğun olarak yer aldığı bir eğitim kurumunun seçilmesi olmuştur. Bu durum, araştırmaları imam hatip liselerine yönlendirdiği için çalışma grubu tek cinsiyetli bir yapıda şekillenmiştir. Katılımcılardan 7'si Türk öğrencilerden oluşurken diğer 7'si farklı milliyetlere (4 Suriye, 2, Afganistan, 1 İran) mensup öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin en az iki yıldır bir arada eğitim görüyor olmaları temel kriter olarak belirlenmiştir. Görüşme verileri aktarılırken, Türk öğrenciler yerli olduklarını belirtmek üzere Y harfiyle, göçmen öğrenciler ise G harfiyle kodlanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Sürecinin Tasarımı

Araştırma süreci; kültürel çeşitliliğin var olduğu bir öğrenme ortamındaki sorunların tespit edildiği birinci odak grup görüşmelerinin yapılması<sup>1</sup>, görüşmelerden çıkan sorun alanlarına göre kültürlerarası eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve uygulamanın etkilerinin tespit edildiği ikinci odak grup görüşmelerinin yapılması olmak üzere üç ana aşamadan (Şekil 1) oluşmuştur. Odak grup görüşmesi, birden fazla katılımcı ile aynı anda görüşme yapılmasını ve bu görüşmenin raporlanmasını içeren bir veri toplama yöntemidir. Bryman' (2012)a göre belli bir durum ile ilgili ortak bir tecrübe yaşamış bireylerden oluşan bir grup ile yürütülmesi odak grup görüşmelerinin ön plana çıkan yönüdür. Bu çalışmada da çokkültürlü ortamda eğitim alma deneyimi bir ortaklık olarak kabul edilerek veri toplama yöntemi için odak grup görüşmeleri tercih edilmiştir.

Şekil 1. Araştırma Aşamaları



Temel sorun alanlarını, ortak ve farklı noktaları tespit etmeyi amaçlayan ilk aşama katılımcılar için tasarlanacak olan ders konuları ve içeriklerine kaynaklık etmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen ders temaları, içerikler ve kazanımlar ilk aşama verilerinin elde edilmesinden sonra tasarlanmış ve elde edilen veriler ışığında oluşturulan temalar birer ders planına dönüştürülmüştür. Ardından sorun alanlarına dönük özellikle kültür ve toplumsal uyum temalı 8 oturumdan oluşan dersler yapılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında sorun olarak tespit edilen en önemli noktalar öğrenciler arasındaki iletişim eksikliği, gruplaşma ve göçmen öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasından kaynaklanan hoşnutsuzluk olmuştur. Bu aşamada öğrencilerin bir arada yaşama deneyimini desteklemesi beklenen ders planlarının grup içi etkileşimi güçlendirecek ve öğrencilerin bir taraftan kendilerini ifade etmelerine fırsat verirken diğer taraftan öteki hakkında önyargılardan uzak bilgiler öğrenmelerine olanak sağlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oturumların ilk aşamasında grup içi iletişim ve güven ile ilgili kazanımlara, sonrasındaki aşamalarda ise göç, göçmenlik, ötekini tanıma ve bir arada yaşam ile ilgili temalara yer verilmiştir. Oturumlar için belirlenen ve ders planlarının temelini oluşturan kazanımlar şu şekildedir:

1. Grup üyeleri ile iletişim kurar, iletişim engellerini fark eder.
2. Grup üyelerine karşı güven duygusu geliştirir.
3. Göçmenlik olgusunu analiz eder.
4. Kültürel farklılıkların sebeplerini araştırır.

<sup>1</sup> Makalenin ilişkili olduğu araştırma projesinin, göçmen ve yerli öğrencilerin eğitim ortamında karşılaştıkları güçlüklerle dönük bulguları şu çalışmada yayımlanmıştır: A. Tosun Suvüt-A. Yorulmaz-F. Hazar, "Türk ve Mülteci Öğrencilerin Birlikte Yaşam Deneyimi, Bir Arada Yaşama Hukuku ve Eğitim", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 31 (2022), 350-368.

5. Farklı kültürleri tanıma becerisi geliştirir.
6. Kültürel çeşitliliği analiz eder.
7. Bir arada yaşama kültürü ile ilgili anlayış geliştirir.

Yaratıcı drama yöntemi ile etkileşimli ve öğrenci merkezli bir bakış açısıyla tasarlanan bu oturumların her biri 80 dakika olarak planlanmıştır. Eğitim sürecinin ardından son aşama olarak öğrencilerin eğitim sürecini nasıl deneyimlediklerini tespit etmek amacıyla odak grup görüşmeleri ile veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır; içerik analizi çıkarsama esasına dayanan ve mesajda yer alan unsurlardan yola çıkarak yorum yapma amacı taşıyan bir tekniktir (Bilgin, 2014).

Bu çalışma söz konusu araştırmanın son aşamasında toplanan verilerin yorumlanması ile sınırlıdır. Verilerin toplanması için yapılan görüşmeler 12 Mayıs 2022 tarihinde yüz yüze odak grup görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir.

### **3.4. Eğitimin Uygulanması**

Her bir oturumun temasına uygun olarak planlanan dersler katılımcıların rahat hareket edeceği, oturabileceği, herhangi bir mobilya vb. bulunmayan dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama oturumları rol oynama, doğaçlama ve canlandırma gibi etkinlikleri içerdiğinden dersliğin fiziksel koşullarının yeterli mobiliteye imkan vermesi önem arz etmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile tasarlanan bu dersler ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından meydana gelmektedir. Isınma aşaması katılımcıların kazanım ile ilgili farkındalık yaşadıkları bir aşamadır ve bazen fiziksel bazen de zihinsel aktiviteler içerir. Canlandırma aşaması katılımcıların kazanım ile ilgili düşündükleri, yeni yaşam durumları tasarladıkları ve grupla rol oynama ve canlandırma yaptıkları bir aşamadır. Bu aşamada tüm öğrenciler bir grup içinde hem canlandırmalar yapar hem de diğer grupların yaptığı canlandırmaları izler ve dönüt verir. Son aşama olan değerlendirme aşaması ise katılımcıların günün etkinliklerini yansıtıcı bir biçimde değerlendirdikleri aşamadır. Burada katılımcılar yine küçük canlandırma etkinlikleri yapabilecekleri gibi broşür, gazete, poster vb. hazırlama, mektup yazma, etkileşimli şiir ve hikaye yazma gibi çeşitli etkinlikler de yapabilirler. Tüm bu aşamalar yaratıcı drama eğitmeni/liderinin yönlendirmesi ve kontrolüyle gerçekleşir ve ders sürecinin her aşamasında eğitmen katılımcılara rehberlik eder.

Bu proje özelinde yürütülen oturumlardan biri sürecin daha iyi açıklanabilmesi için özet olarak verilebilir. Kazanım listesinin üçüncü sırasında yer alan 'Göçmenlik olgusunu analiz eder' kazanımı için oluşturulan dersin ısınma aşaması iki farklı etkileşimli yürüyüş etkinliği ile başlar. Birinci etkileşimli yürüyüşte eğitmen öğrencilerden derslik içinde farklı zeminlerde ve farklı şekillerde yürüyormuş gibi yapmalarını ister. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrencilerden, ilk defa gittikleri ve dilini bilmedikleri bir şehrin sokaklarında kendi ürettikleri bir dil ya da şekille insanlarla selamlaşmaları istenir. Her iki etkinliğin ardından öğrencilerle yürüme ve selamlaşma deneyimleri üzerinden hisleri, düşünceleri ve bu etkinlikte kolay ya da zor buldukları yönler hakkında konuşulur. Oturumun canlandırma aşamasında eğitmen role girer ve katılımcı grubunun ve kendisinin deniz kenarında yaşayan bir grup insan olduğunu ifade eder. Ufukta bir gemi gördüğünü ve bu gemiyle gelen insanların kimler olduğu ve kendilerinden ne istiyor olabilecekleri ile ilgili fikirler üretmelerini ister. Böylece öğrenciler yeni bir grupla karşılaşma durumu hakkında aktif düşünme süreci geçirirler. Daha sonra eğitmen grubu dört kişilik gruplara ayırır ve daha önce hiç gitmediği bir yere seyahat eden bir kişinin, o bölgede karşılaşabileceği bir sorunu canlandırmalarını ister. Bu aşamada öğrencilere canlandırmalarını tasarlayacak kadar

süre verilir. Tüm canlandırmalar tamamlandıktan sonra, katılımcılar çember hâlinde oturarak canlandırmaları değerlendirir ve neler hissettiklerini, anladıklarını, öğrendiklerini tartışır. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise eğitmen katılımcıları dörder kişilik farklı gruplara böler ve gruplardan şehirlerine yeni gelen bir yabancı için bir tanıtım broşürü hazırlamalarını ister. Bu oturumun temel amacının, göçmenlik durumunun anlatılması yoluyla katılımcıların empati kurma, ötekini anlama ve problem çözme gibi becerilerinin gelişimini desteklemek olduğu ifade edilebilir.

Diğer oturumlar da yukarıda verilen örnekte olduğu gibi öğrenci merkezli ve etkileşimli bir biçimde tasarlanmış ve öğrencilerin her defasında farklı gruplarla bir arada çalışmaları ve yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmiştir. Proje için tasarlanan oturumlar bir bütünlük arz ettiğinden tüm planlamalar problem çözme, ötekini tanıma, empati kurma gibi temel becerileri desteklemeyi amaçlamıştır. Ayrıca katılımcı grubu yerli ve göçmen öğrencilerden oluşan karma bir yapıya sahip olduğundan öğrencilerin olaylar ve durumlar ile ilgili algı, farkındalık ve düşünceleri farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple etkinlikler esnasında ve özellikle değerlendirme aşamasında öğrencilerin kedilerini ifade etmeleri önemli olduğundan her bir öğrencinin kendi bakış açısını yansıtılabileceği bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

#### 4. Bulgular ve Tartışma

Kültürel çeşitliliğin var olduğu sosyal ortamlarda eğitim süreçlerinin tasarımında bir ihtiyaç haline gelen kültürlerarası eğitim, farklı birey, ırk, kültür ve cinsiyetlerin farklı bakış açılarına rağmen bir arada yaşamının imkanına odaklanmaktadır. Her toplum kültürel çeşitliliğe kendi sosyal bağlamı, kültürü ve politik yaklaşımı uyarınca yanıtlar vermekte ve bu durum, kültürlerarası eğitimin kavramsallaştırılması, içeriğinin belirlenmesi ve uygulanmasında çeşitliliğe yol açmaktadır (Gube, 2023). Bu bakış açısından yola çıkılarak, çalışma kapsamında öncelikle öğrencilerin birlikte yaşama tecrübelerine dair ön görüşme yapılarak sorun alanları tespit edilmiş ve eğitimin içeriği bu birlikte yaşam engelleri göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yansıtıcı ve katılımcı kapasitelerini açığa çıkarabilmeleri için eğitim faaliyetleri yaratıcı drama etkinlikleri olarak düzenlenmiştir.

Birlikte yaşama becerisi sadece ötekinin sahip olduğu sosyo-kültürel özelliklere ilişkin bilgi edinmekle geliştirilemez. Bunun yanında ötekilik durumunu ve farklı olmayı anlamlandırmada yardımcı olabilecek bir dizi bilgi ve beceri geliştirmeyi gerektirir (Huber, 2012). Gerçekleştirilen uygulamaların barış içinde bir arada yaşama dönük etkilerini değerlendirebilmek için katılımcı deneyimleri beceriler göz önüne alınarak incelenmiş; tutum ve hisler, bilgi ve yetkinlik, davranış ve eylemlilik gibi beceri alanları çerçevesinde ele alınmıştır. Becerilere ek olarak katılımcıların kültürlerarası eğitim ortamını nasıl deneyimlediklerine ilişkin veriler ayrı bir başlık altında incelenmiştir (Şekil 2).

Şekil 2. Kültürlerarası Eğitim Deneyiminin Çıktıları

<b>Kültürlerarası Eğitim</b>	•Kültürlerarası eğitim deneyimi
<b>Tutum</b>	•Çeşitliliği kabul etme •Belirsizliği tolere etme •Açıklık
<b>Bilgi ve yetkinlik</b>	•Keşfetme ve Etkileşim •Empati
<b>Davranış ve Eylemlilik</b>	•Esnek olmak •Ortak iyiye katkı ve sorunları çözme

Verilerin analizi ile elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitim deneyimine ilişkin ifadelerinde işaret ettikleri becerilerin alan yazında kültürlerarası beceriler olarak sınıflandırılan becerilerle benzerlikler taşıdığını göstermiştir. Eğitim, sosyal hizmetler, iş yaşamı ve yönetim gibi çeşitli alanlarda kullanılan çok sayıda kültürlerarası beceri modelinin en önemli ortak noktası kültürlerarası beceriyi oluşturacak bilgi, kavrayış, beceri, duygu, tutum, davranış ve eylem düzeylerinde çeşitli temaları ilgili alanın odak noktasına uygun bir şekilde bir araya getirmiş olmalarıdır. Bu çalışma ile ulaşılmış olan beceriler de kültürlerarası beceri modelleriyle ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

#### 4.1. Bir Deneyim Olarak Kültürlerarası Eğitim

Kültürel çeşitliliği anlamlı bir şekilde karşılamak ve verimli bir şekilde kucaklamak, böylece barışçıl ve demokratik anlatılar inşa etmek, karşılaşmalarda amaçlı ve niyetli bir eylemliliğe izin verecek ortamlara ihtiyaç duyar. Yan yanalığı aşan, birlikte ve beraberce eylemeyi mümkün kılan ortamlar iletişim ve etkileşimi kolaylaştırıp hızlandırabilir. Bir süredir göçmen öğrencilerle aynı sınıfı paylaşmasına rağmen Y6 katıldığı eğitim uygulamasını değerlendirirken şu ifadelerle yer veriyor: “Dönem başında yabancı öğrencilerle hiçbir şekilde iletişimim yoktu. Aynı dili konuşmadığımız için... Sürekli aramızda tartışma, kavga çıkıyordu. X hocayla konuştuğumda sizin dersinize bir kere de olsa katılmamı söyledi. Biraz geç katıldım ama çok faydası oldu. İyi ki böyle bir derse katılmayı kabul etmişim. Sizin sayenizde şu an aramızda bir iletişim var.” (Y6, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022). Bu ifadelerden iletişim engellerinin beslediği güvensizliğin/tekinsizliğin en iyi ihtimalle mesafelere; ileri düzeylerde ise vardığında çatışmalara ve şiddete yol açtığını çıkarsamak mümkün. Bu durumda güvene dayalı bir ortam oluşturmak, öğrencileri iletişime cesaretlendirmek için önceliklidir. Zira aynı öğrenci en sevdiği etkinliği şu sözlerle ifade ediyor: “Gözlerimiz kapalı arkadaşımızı yönlendirdiğimiz oyun. İlk oynadığımda biraz endişelensem de ilerleyen zamanda onun bana zarar vermeyeceğine inandım ve güvendim. Güven duygum arttı.” (Y6, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022).

Kültürlerarasılığın vaadi olarak etkileşimselliğin imkanını sürdürmek karşılıklılığa cesaret etmekle mümkün olabilir. Durağanlık ve hiyerarşiyi reddeden; eşit koşullarda diyalog ve ilişkiyi teşvik eden bir ortam (Portera, 2017) için, güven duygusunun yerli olanın konumunu ve konforunu koruyan bir beklentiyi beslemenin ötesine geçmesi önemlidir. Bu noktada göçmen öğrencilerin “Gözümüzü kapatarak oyun oynadık<sup>2</sup> ve bir arkadaşımız bize yardımcı oluyordu. Öylece güven ile ilgili daha çok şey öğrendik.” (G2, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022), “Şimdi gözümüzü kapattık, elimizden arkadaşımızla tutuyorduk ya. Yaptık ya ondan çok hoşlandım. Bu oyunla arkadaşlarımıza daha çok güvendik.” (G6, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) ifadelerine yer vermeleri kendilerini buldukları bu yeni ortamın oluşturduğu korkuyu/kaygıyı aşmanın ötesinde bir anlam taşıdığını göstermektedir. Öğrencilerin ifadelerinde dikkat çeken husus güvenin öğrenilen, kazanılan, artan bir duygu olarak paylaşılmasıdır. Bu sonuçta eğitim uygulamasının kazanım olarak güven duygusunu hedeflemesinin yanında deneyime dayalı bir etkileşimin doğrudan temas kurma olanağı vermesinin etkililiğini Y7'nin ifadelerinden çıkarsayabiliriz: “En çok sevdiğim gözümüzü kapatarak arkadaşımızın bizi yürütmesiydi. Çünkü bu bir nevi bizim birbirimize olan güvenimizi test ediyordu. Oyun 3 aşamayıydı. Aşama ilerledikçe güven oranı da artıyordu. Bu oyunla birlikte arkadaşlarıma daha çok güvenmem gerektiğini öğrendim.” (Y7, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022).

<sup>2</sup> Bu etkinlik ikişerli gruplar haline yapılır. Katılımcılardan bir tanesi gözlerini kapatır diğer katılımcı ilk aşamada gözleri kapalı katılımcıyı elinden ve kolundan tutarak, ikinci aşamada sadece kolundan tutarak son aşamada ise sadece parmağının ucuyula yönlendirmeye çalışır. Güven, sorumluluk ve uyum gerektiren bir etkinlikdir.

Kültürlerarası eğitim ortamları için kooperatif öğrenme modelini ele aldığı çalışmasında Sharan (2017) birlikte öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendi aralarında iletişimi ve etkileşimi teşvik eden etkinliklere yer verilmesinin gerekliliğinden bahseder. Ona göre bu türden etkinlikler göçmen öğrencilerin yeni ülkelerinde kaybettikleri topluluk duygusunu telafi etmeye dönük bir adımdır. Göçmen öğrencilerden G6'nın ifadeleri Sharan'ın bu savını destekler niteliktedir: "Arkadaşarımla bilmediğim bilgileri öğrendim. Tiyatro<sup>3</sup> yapmamıştım hiç onu öğrendim. Önceden hiç konuşmuyordum utanıyordum. Şimdi gülmedikleri için konuşmaya başladım. Bazılarıyla hiç konuşmamıştım şimdi burada grup olduğu için konuştum. Çok tatlıymışlar ama biz konuşmuyorduk." (G6, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022). Bu ifadeler, öğrencilerin birlikte öğrenip birlikte yaptıkları bir grup çalışmasının üyeleri olarak, beraberliklerinin ötesinde arkadaşça bir tanışıklık geliştirme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Bu türden bir ilişkilmenin yerli öğrenciler tarafından da tespiti öğrenme ortamının etkisini değerlendirmek için önemlidir. "Kendimi arkadaşarımla çok yakın gördüm. Hoşuma gitmeyen öğrenciyle yakından tanıştım ve anladım ki o da aslında tatlı bir kız. İnsanların birbirine ne kadar bağlı olduğunu anladım. Eğlendik ve kendimi sınıf arkadaşarımla yakın ve samimi hissettim." (Y3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) sözleriyle Y3 bu çıkarıma izin vermektedir.

Diğer taraftan bu çıktılar kültürlerarasılığın gerektirdiği önemli becerilerden tanıma ve kabul için anlamlı bir zemin oluşturulduğunu göstermektedir. Bu becerilerin kazanıma dönüşeceği bir öğrenme için katılımcıların kişisel önyargıları üzerinde düşünebilecekleri ve yargılanmayacaklarını bildikleri güvenli bir ortam yaratmanın (Sandu - Lyamouri-Bajja, 2018) önemli olduğu görülmektedir. Nitekim yerli öğrencilerden Y2'nin "Oyunları oynarken herkesin benim gibi eğlenmesi çok hoşuma gitti. Sınıf (formal-örgün eğitim kastediliyor) içinde gruplaşmalarımız olmasına rağmen burada (proje uygulamasından bahsediyor) öyle olmaması, herkesin bir olması da hoşuma gitti." (Y2, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) sözlerinden oluşturulan öğrenme ortamının ve uygulanan etkinliklerin kültürlerarasılığın eşit koşullarda etkileşim beklentisine cevap verdiğini anlayabiliriz. Benzer şekilde "Bu süreçte en çok hoşuma giden şeyler: iyi vakit geçirmek, yeni şeyler denemek, yeni insanlarla tanışmak" (G3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyen G3'ün uzun süredir birlikte eğitim aldığı arkadaşarıyla proje uygulamalarındaki birlikteliğini *yeni insanlarla tanıştım* olarak ifade etmesi dikkate değerdir.

Öğrencilerin kültürlerarasılığın etkileşim temelli yapısına hazırlanmasında öğrenme ortamının ve uygulama etkinliklerinin etkisini takip edebildiğimiz bu çıktıların yanında sürecin öğrenciler için kazanıma dönüştüren yönünü göçmen öğrencilerden G1, "İletişim oyunları bizi hem daha çok yakınlaştırdı hem de bunun zorluklarını çektik." (G1, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) ifadeleriyle özetlemiştir. Kültürlerin karşılaşmasında önyargıları aşır birbirini tanımanın, keşfetmenin, birlikte öğrenmenin, yapmanın ve yaşamının kolaylıkla takıldığı engel olarak niteleyebileceğimiz iletişim engellerinin sadece dil bilgisine indirgenemeyeceğini, iletişime teşvik etmenin zorlayıcı da olsa iletişim için yollar aramaya ve böylece çabanın ortaklığından keyif almaya götürdüğünü görmekteyiz.

Kültürlerarasılığın deneyimlenebilmesi için kültürlerarası bir sınıf ortamı ve öğrenme yaklaşımının benimsenmesi esastır. Bunun için öğrenme ortamının öğrencilerin kişisel deneyimlerini paylaşmaları konusunda aktif olarak teşvik edildiği dinamik ve etkileşimli bir atmosfere sahip olması gerekir. Çünkü bireysel deneyimler öğrencilerin bir kültür veya inanç hakkında genellemelere düşmeden tanışma fırsatı sunar ve böylece önyargıları törpülemeye

<sup>3</sup> Yaratıcı drama çalışmalarının canlandırma kısmında yer alan rol oynama ve doğaçlama etkinliklerinden bahsediyor.

yardımcı olur. Bu uygulamada drama etkinliklerinin seçilmesi kültürlerarası eğitim atmosferinin oluşturulmasında ayrıca etkili olmuştur. Fleming'in (2002) tespit ettiği gibi drama etkinliklerinin doğrudan temas edildiğinde karmaşık gelecek deneyimleri basitleştirdiğini, aktif katılımı ve düşünmeyi teşvik ettiğini görmek mümkündür.

#### 4.2. Tutum ve Hisler

Bugünün çeşitlilik gösteren dünyasında öğrencilerin yalnızca eğitim ortamlarında değil yaşamın her alanında barış kültürü inşa edecek aktörler olarak yetiştirilmelerinde tutum, bilgi ve beceri, davranış düzeyinde kültürlerarası yetkinlikleri edinmesi beklenmektedir. Tutum, "*kendi değerlerini, inançlarını ve davranışlarını yansıtmaya ve diğerlerinin bakış açılarını düşünmeye dönük yetenek ve istek*" olarak tanımlanabilir (Dutta, 2015, 45). Dutta'ya (2015) göre diğer kültürlerden insanlara karşı açıklık geliştirerek, diğer bakış açılarına saygı duymayı teşvik ederek, farklı kültürel bağlantılara sahip insanlarla empati kurmayı aşılıyarak ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmek için belirsizlik ve belirsizliğe karşı hoşgörüyü artırarak, paydaşlar arasında tutumları olumlu yönde iyileştirmeye yardımcı olur. Bu çerçevede öğrencilerin tutum belirten çıktıları; farklılıklar kabul etme, farklılıklara saygı gösterme, belirsizliği tolere etme ve pozitif ve negatif duyguları ayırt etme tutumlarıyla birlikte düşünülmüş ve değerlendirilmiştir.

##### 4.2.1. Çeşitliliği Kabul Etme

Byram, Nichols ve David'a (2001) göre farklı kültürleri tanımaya dönük açıklık ve farklı değer, inanç ve davranışlara sahip kişilerin bakış açılarında olaylara bakabilme kültürlerarası tutumun temelini oluşturmaktadır. Katılımcılardan G3 "Aramızdaki farkı kabul ediyoruz ve düşünmedeki farklılıkları görmezden gelir ve onları kabul ederiz." (G3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek bir arada yaşam için ilk adımlarından ötekini kabul etmeye dair niyetini göstermiştir.

Farklı olanın kabulü ona saygı duymayı da beraberinde getirir. Ötekine saygı gösterme; ötekini anlamaya çalışmaktan, kimliklerini kabul etmekten ve onları önceden kabul edilmiş kutulara koymaktan kaçınmaktan başlar. Diğer taraftan *kişinin kendi kültürü hakkındaki inançları askıya alabilecek ve diğer kültürlerin 'doğallığına' inanabilecek bir hazır oluşu* ifade etmesi açısından farklılığa saygı 'merkezden çıkma' yeteneği olarak görülür (INCA, 2004). Zira bu tutum kendi değerlerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı göreceli hale getirmeyi, bunların tek doğru olarak varsaymamayı içerir. Bu duruma yerli öğrenciler; Y2: "Bizim yasaklarımızı ve onların kültüründeki yasakları vb. şeyleri saygı çerçevesi içinde uygulamak." (Y2, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) ve Y6: "İletişim sorunu yaşadığımda eşit olduğumuzu düşünmeliyiz, saygı duymalıyız, yüksek ses yapmamalıyız." (Y6, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) şeklinde atıf yaparken göçmen öğrencilerden G2: "Farklı kültürlerin huzur içinde yaşamları için onlarla iletişim kurmalıyız. Onların dili ve kültürleri farklı oldu diye onlarla dalga geçmemeliyiz." (G2, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek işaret etmektedir. Hem kültürel farklılıktan hem de iletişim eksikliğinden kaynaklanan sorunların çözümü olarak her şeyden önce saygının vurgulanması anlamlıdır. Deardorf'a (2006) göre farklı kültürlerin değerlerine ve kültürel çeşitliliğe saygı göstermek kültürlerarası beceriler için öncelikli tutumlar arasında yer almaktadır.

##### 4.2.2. Belirsizliği Tolere Etme

Veriler aracılığıyla öne çıkan tutumlardan bir tanesi de belirsizliği tolere etme becerisidir. Bu tutumu belirsizliği ve netlik eksikliğini kabul etme ve bununla yapıcı bir şekilde başa çıkabilme yeteneği olarak tanımlayabiliriz. Bu durum diğer insanların fikirlerini, duygularını ve niyetlerini kavrayabilme, herhangi bir verilen durumun çoklu bakış açılarına ve yorumlarına sahip olabileceğini kabul etme, ancak aynı zamanda diğer insanların nasıl hissettiklerini ve durumları



nasıl algıladıklarını gerçekten merak etme anlamına gelir (Sandu - Lyamouri-Bajja, 2018). Huber'e (2012) göre bazen 'öteki'nin 'biz'den farklı olduğu gerçeğini ve çeşitlilikle ilgili kesin cevaplar bulunamaması durumunu kabul etmek oldukça zordur ve bu sebeple kültürel çeşitlilikten kaynaklanan belirsizlikle başa çıkmak için stratejiler geliştirmek kültürlerarası eğitimin en önemli amaçlarından biridir.

Katılımcılardan G1 kültürel çeşitlilikten kaynaklanan belirsizlik durumunda baş vuracağı stratejiyi şu şekilde açıklıyor: "İnsanlarla pek iletişim sorunlarım yok onlarla konuşmaya çalışırım. Beni tersleyen ve konuşmayan insanlara ben de aynısını yaparım fakat dersler sayesinde şunu öğrendik. İnsanların iletişim ile sorunu yaş farkı, statü farkı veya çekincesi olabilir. Bundan dolayı önyargı olmaman ve beni tersleyen birine peşin hüküm vermeden ben de onu terslemeyeceğim." (G1, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022). Burada belirsizliğin kaynağını ve belki de sebeplerini anlamaktan ortaya çıkan bir başa çıkma yönteminin olduğu söylenebilir. Bu yöntemin ileriye dönük karşılaşmalar için yapıcı bir bakış açısını da beraberinde getirebileceği öngörülebilir. Cunha ve Gomes (2009) belirsizliği tolere etmeyi açıklarken belirsizlik durumunun göreceliği de içerdiğini ve kültürlerarası yetkinliğin farklı kültürleri anlayıp tanımaya çalışırken bu durumu göz ardı edemeyeceğini vurgulamaktadır. Katılımcının ifadelerinden belirsizliğin yanında bu görecelilik vurgusunu da görmek mümkündür.

#### 4.2.3. Açıklık

Farklı kültürden gelen insanlara karşı açıklık ve ön yargıların kırılması bu çalışmada ortaya çıkan beceriler arasında yer almaktadır. Hoşgörü, saygı ve güven gibi farklı yetkinliklerle ilişkilendirilebilecek olan açıklık becerisi hem kültürel çeşitliliğin tanınması ve onaylanması aşamasında hem de diğer kültürlerden gelen bireylerle yaşanan etkileşimde önemli bir rol oynamaktadır (Byram, vd., 2001; Deardorf, 2006; Huber, 2012). Öteki ile ilk karşılaşma ve tanışmada açıklık ilkesinin işlerliğini Y5: "Bence en önemli şey insanların ilk bakış açıları iyi olması gerekiyor. Yani bir insanın kıyafetinden, konuşmasından, dilinden dalga geçilmemeli. Çünkü o insanın ne yaşadığını ne hissettiğini bilemeyiz. Onun için ilk adım iyi bakış açısı ve sevgi en önemlidir." (Y5, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) şeklinde ifade ederken Y3: "Öncelikle bence empati yapmak gerekiyor ve kendimi başka insanların yerine koymak gerekiyor. Sonra onlara yardım etmek gerekiyor bir insan olarak. Sonrası onlarla arkadaş olup ve isterse piknik falan yapmak ve kendimizi insanlardan daha üstü görmemek. Herkes insan ve duyguları var." (Y3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek benzer bakış açısını vurgulamaktadır. Burada katılımcıların duygusal ve zihinsel açıklığı kültürlerarası karşılaşmaların ilk adımlarından bir tanesi olarak değerlendirildiği ifade edilebilir.

Eğitim yoluyla edinilen becerilerin gelecekteki karşılaşmaların kodlarını belirlemesinin mümkün olduğu katılımcılardan Y3'ün "Fikrim değişti ve bundan sonra insanları daha pozitif bir düşünceyle karşılayacağım." (Y3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) şeklindeki ifadelerinden görülebilir. Kültürlerarası eğitim deneyimi aracılığıyla edinilen becerilerin bundan sonraki karşılaşmalarında nasıl kullanacaklarının belirtildiği bu alıntıdan yola çıkılarak kültürlerarası öğrenme deneyiminin katılımcıları ötekine karşı daha olumlu bir tavra yönelttiği ifade edilebilir.

Katılımcılardan gelen bir başka bakış açısı ise iletişim sorunlarının doğrudan açık olma becerisiyle ilişkilendirilmesidir; G3: "İletişim sorunlarını çözmek için bundan sonra insanlara karşı daha açık ve kabul edici olmalıyım." (G3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) derken; Y7: "Bundan sonra iletişim engelini ortadan kaldırmak için önyargılı davranmayı onları tanımaya çalışacağım." (Y7,

Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek bu bakış açısını desteklemektedir. İletişim ve açıklık ile ilgili vurguyu hem göçmen hem de yerli öğrencilerin yapması da ayrıca dikkat çekicidir.

### 4.3. Bilgi ve Yetkinlikler

Kültürlerarası yetkinliğin önemli bir bileşeni olan bilgi ve bu bilgilere bağlı becerilerin dışarıdan verili olarak sunulmasının ötesinde kültürlerarası karşılaşmalarda merak ve keşif yoluyla geliştirilmesi beklenir. Dutta'ya (2015) göre, kültürlerarası etkileşim süreçleri, kişisel ve kültürel öz farkındalığı, kültürel çeşitlilik hakkında iletişimsel farkındalığı artırır; bu da bireyleri çatışmaları etkili bir şekilde çözmeye hazırlar. Yeni fikirleri fark edip kabul edebilmek, ötekini dinlerken sabırlı olmak ve bilişsel esneklik göstermek, çoklu bakış açıları geliştirmeye ve böylece birlikte bir kültür inşa etmeye yatkın hale getirir. Burada öğrencilerin hem kendilerine hem de diğerine dair keşifleri ve bu keşifleri mümkün kılan empatik yönelimleri ele alınmıştır.

#### 4.3.1. Keşfetme ve Etkileşim

Alanyazında yer alan kültürlerarası beceriler arasında keşfetme ve etkileşim kurma becerileri bireylerin kültürel çeşitliliğin var olduğu ortamlarda farklı kültürden gelen insanları tanımak için sorular sormak, bilgi aramak, ortak ve farklı yönleri keşfetmek gibi temel düzeyde bazı özellikler olarak yer almaktadır. Byram, Nichols ve David'e (2001) göre kültürlerarası karşılaşmalarda öteki ile ilgili bilgi sahibi olmanın yanında farklı kültür, inanç, değer ve geleneklerle ilgili nasıl soru sorulması ve nasıl araştırma yapılması gerektiğini bilmek de son derece önemlidir. Katılımcı G1'in "Yabancıları tanıyıp onların kültürleri mesela yemeklerini, oyunlarını bir ortamda biz de kendi kültürümüzdeki yemekleri, oyunları onlara tanıtabiliriz. Birbirimize derste tiyatro sırasını kültürel yemekleri anlattık. Afiş hazırlama sırasında yazılarımızı bayraklarımızı öğrendik." (G1, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) ifadeleri bir taraftan farklı kültürleri tanıırken hangi yönlere odaklanılması gerektiği hakkında bilgi verirken diğer yandan ders içi etkinliklerin bu bilgi arayışına nasıl destek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların keşfetme ve etkileşim ile ilgili kültürler arasında var olan hem ortak noktaların hem de farklılıkların önemine vurgu yaptığı da görülmüştür. Katılımcılardan Y2'nin "Yemek ve danslarımızdaki benzerliklerden yararlanarak kaynaşmalıyız. Çok dans ederiz sınıfta." (Y2, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) sözleri yeme ve eğlenme kültüründeki benzerlikleri keşfetmenin önemini vurgularken Y4 ise "İki kültür arasındaki ortak şeyler bulunabilir ya da birbirlerine kültürlerine tanıtılarak iletişim kurabilirler." (Y4, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek ortak noktaların yanında kültürlerin tanıtılmasını da ötekini tanımak için bir yol olarak göstermiştir. Farklı kültürleri tanımak için çeşitli yöntemler içeren bu beceri kültürlerarası okur-yazarlıkla da ilişkilendirilebilir.

#### 4.3.2. Empati

Ötekini tanıma ve bir arada yaşam ile ilgili beceriler söz konusu olduğunda ön plana çıkan becerilerden bir tanesi şüphesiz ki empatidir (Huber, 2012; Sandu-Lyamouri-Bajja, 2018). Zira karşılaşma ve etkileşim kurma konusundaki endişelerin aşılabildiği diyaloga girildiğinde dil ve iletişim becerileri kadar diğerinin bakış açısını anlayabilmek için empati de gerekecektir (Barrett, 2017). Kültürlerarası beceriler ile ilgili alan yazında hem kültürlerarası etkileşim kurmanın ön koşulu hem de önemli bir çıktısı olarak yer alabilen empati başka birinin bakış açısını alabilme, onların düşüncelerini, duygularını, görüşlerini ve niyetlerini hayal edebilme ve kendi eylemlerimizde bunları göz önünde bulundurma yeteneği olarak açıklanabilir. Katılımcılardan Y6 farklı olanla bir arada yaşamanın imkanından bahsederken "Ona yaşadıkları karşısında saygı duymalıyız. Onun yaşadıklarını düşünüp onunla empati kurabiliriz." (Y6, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek empatiye atıf yapmaktadır.

Yerli öğrencilerin empati ile ilgili düşüncelerinde, göçmenlerin öncelikle kendi ülkelerindeki çatışmalarda, sonrasında göç süreçlerinde ve son olarak göç ettikleri ülkede yaşadıkları ile ilgili bir anlayış geliştirme çabasına vurgu yaptıkları söylenebilir. Bu durumu Y7: “Yani din, dil, ırk ayırımı yapmadan hoşgörülü davranılmalıdır. Hep kendi ülkemizde yaşadığımız için dışlanmamış olabiliriz ama bunun kötü bir duygu olduğunu anlayabiliriz. Çünkü ülkelerinde karışıklıklar olması onların suçu değil kimse kendi ülkesini bırakıp başka topraklarda yaşamak istemez.” (Y7, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) sözleriyle ayrıntılı bir şekilde tasvir etmektedir. Cunha ve Gomes’e (2009) göre empati zaman zaman bireysel ön yargılardan etkilendiği için ötekini kimliğine ve kişiliğine saygı becerisini de işe koşmak gerekmektedir. Katılımcının dışlanma ve hoşgörüsüzlük üzerinden göçmenlerin bireysel hikayelerine dair çıkarım yapmaya çalışması kişiliğe saygı ile ilişkilendirilebilir.

#### 4.4. Davranış ve Eylem

Kültürlerarası eğitim süreçlerinin öğrencilerin davranışsal yönünü etkileyerek, tarafları kültürel ve iletişimsel davranışlarında esnek olmaya ve böylece ortak iyi için çözüm üretmeye hazırlamaları beklenir. Bu doğrultuda öğrenci deneyimleri bilişsel ve davranışsal esneklik, sorun çözmeye isteklilik bağlamında değerlendirilmiştir.

##### 4.4.1. Esnek Olmak

Uzun süreli kültürlerarası çalışmalarının ardından Charles R. Bantz, çoklu bakış açılarının farkında olmanın; farklı durumlar, sorunlar ve ihtiyaçlara uyum sağlamak için esneklik ve uyum isteği korumanın; hem sosyal ilişkileri hem de görev uyumunu inşa etmenin; karşılıklı uzun vadeli hedefleri net bir şekilde belirleme ve vurgulamanın dikkat ve çaba gösterilmesi gereken alanlar olduğunu belirtir (Bantz, 2009). Bantz’ın dikkat çektiği alanlardan biri olan esneklik “birçok şeyi yapmanın yollarını görmek ve değişime özgüven ve zarafetle karşılamak yeteneği” (Stringer, 2015, 351) olarak tanımlanabilir ve bu anlamıyla etkili ve uygun tepkileri verebilmenin koşulu olarak görülebilir.

Yerli öğrencilerden Y1: “Karşımızdakini anlamamız zaman alıyor. Sabretmemiz gerekiyor. Önyargılı olmamız gerekiyor. Ayna etkinliğinde<sup>4</sup> karşıdakine uyum sağlamak zordu hızlı olduğu sürece. Ama onu beklersek uyum sağlmasına yardımcı olursak iyi bir insan olmuş oluruz.” (Y1, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) sözlerini esneklikle birlikte düşündüğümüzde; uyum niyetine işaret etmesi, bunun bir ilgisizlik değil bir dikkat ve çaba olduğunu belirtmesi Bantz’ın bu becerinin altını çizmesini anlaşılabilir kılmaktadır. Ayrıca öğrencinin bu davranış eğilimini iyi bir insan olmak amacıyla etik bir forma sokması kültürlerarası beceriler konusunun değer inşa etme rolünü göstermesi açısından kıymetlidir.

Esneklik aynı zamanda başkalarından gelen girdilere değer vermek ve bunları aramak ve bilindik olana güvenmek yerine yeni zorluklar aramakla da karakterize edilir (Stringer, 2015). Yerli öğrencilerden Y4’ün ifadelerini ötekini anlamaya dönük çabanın bir örneği olarak okuyabiliriz: “İlk önce iletişim sorununun ne olduğunu bulmak gerekir ve ona göre çözüm yollarına başvurulmalı. Karşımdaki kişiyi dinleyeceğim. Empati kuracağım onların ne hissettiğini anlamaya çalışacağım. Onlarla ortak şeyler bulmaya çalışacağım eğer yoksa birlikte etkinlikler yaparak ortak noktalar bulabiliriz bulamazsak da onun sevdiği şeylere saygı duyacağım.” (Y4, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022).

<sup>4</sup> Ayna etkinliğinde katılımcılar ikiye bölünmüş gruplar halinde çalışırlar. Katılımcılardan bir tanesi ‘insan’ diğeri ise ‘ayna’ olur ve birbirlerine bakacak şekilde dururlar. İnsan çeşitli hareketler yapar ve ayna insanın jest ve mimiklerini takip ederek aynısını yapmaya çalışır. Dikkat ve uyum gerektiren bir etkinliktir.

Esneklik, öncelikle göçmenlik durumunda kişinin yeni bir ülke, yeni insanlar ve yeni durumlar karşısında kendini var edebilmesinin bir yolu olarak düşünülür (Stringer, 2015). Ancak bu çalışmada esneklik becerisine dair çıktıların yerli öğrencilerden gelmesi dikkat çekicidir. Bu durum yerli olanın da yeni bir durumla karşı karşıya olduğunun dolayısıyla kültürel çeşitlilik durumunda neden kültürlerarası bir yaklaşım benimsenmesinin daha uygun olabileceğini gösterir. Bu bağlamda esneklik, kültürlerarası eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve uygulamalarının yürütülmesinde dikkate alınması gereken bir nitelik olarak değerlendirilmelidir.

#### 4.4.2. Ortak İyiye Katkı ve Sorunları Çözme

Katılımcılar projenin ilk aşamasında iletişim eksikliğini büyük bir sorun olarak nitelendirmişlerdi. Eğitim uygulamalarının ardından geleceğe dair projeksiyonlarını iletişim engelini aşma ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durumu Y1: “Bundan sonra iletişim sorunu için çok kitap okumalı ki bir insan farklı bakış açıları yakalayabilelim. Önyargımızı yıkabilelim.” (Y1, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) şeklinde ifade ederek önyargıları kırmak ve iletişim engelini aşmak için bir öneri getirmektedir. Buna paralel bir şekilde Y3: “İletişim sorunları çözmek için: bence daha çok psikoloji ve iletişim ile ilgili kitaplar okumak gerekiyor. Empati yapmak. Karşı tarafımıza dinlemek ve onu duymadan yargı yapmamak gerekir.” (Y3, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek bir çözüm üretmektedir.

Katılımcıların eğitim süreci aracılığıyla edindikleri becerileri yaşadıkları iletişim sorunlarıyla ilişkilendirerek davranış düzeyinde bir farkındalığı işaret ettikleri görülmektedir. Bunu Y2: “İletişim sorunlarını çözmek için bundan sonra karşımdakinin dilini biraz araştırarak güler yüz ve beden dili ile anlaşmaya çalışacağım. Öyle yapıyorum onlara soruyorum. Aramızda çok çekinen arkadaşlarımız vardı. Ebeleme oyununda ikinci ebe olarak onu seçtim ve oyun oynarken hiç çekinmediğini fark ettim.” (Y2, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) diyerek ayrıntılandırmaktadır. Bununla birlikte Y7: “Farklı kültürlerin bir arada yaşaması için herkesin birbirine saygılı davranması, birbirlerine kültürlerini tanıtmaları, karşılıklı sorunları olduğunda güzel bir şekilde konuşarak soruna kalıcı çözüm aramaları gerekir.” (Y7, Odak Grup Görüşmesi, 12 Mayıs 2022) dediği ifadesinde iletişim farkındalığı ile ilgili bir dizi öneri sunmaktadır.

Council of Europe’ın (2013) ürettiği ‘kültürlerarası beceri’ modelinde kültürlerarası becerilerin son aşaması olarak ortak iyiye katkı için tek başına ya da diğerleriyle beraber bazı faaliyetleri üstlenme isteği eylem farkındalığı olarak yer almaktadır. Bulgular katılımcıların özellikle iletişim eksikliğinden kaynaklanan sorunların çözümü için hem bireysel hem de kolektif bir eylemi gerekli kılan çeşitli eylemler üzerinde düşündüklerini göstermektedir. Bu eylemlerin bir arada yaşam kültürüne katkı sağlamaya dönük olması eğitim uygulamaların davranış düzeyindeki etkisi olarak yorumlanabilir. Sandu ve Lyamouri-Bajja (2018) ortak bir hedef için çalışmayı kültürlerarasındaki ön yargıların kırılması için bir ön şart olarak ele almaktadırlar.

Eğitim aracılığıyla oluşan çıktıların tutum, bilgi ve eylem düzeylerinde şekillenmesi eğitim bilimsel açıdan bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu durum katılımcıların kültürlerarası karşılaşmalar ile ilgili farkındalık kazanmanın yanında bunları eyleme dönüştürebilme yetkinliklerini keşfetmiş olduklarını düşündürmektedir. İletişim sorunlarını merkeze alan bu eylemlilik durumunun farklı sorunlara çözüm geliştirme süreçleri için bir dayanak noktası olabilmesi mümkündür.

#### Sonuç ve Öneriler

Göçmen ve yerli öğrencilerin kültürlerarası eğitim temalı dersleri nasıl deneyimlediklerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın ilk araştırma sorusu, ‘Yerli ve göçmen öğrenciler kültür ve toplumsal uyum temalı eğitimleri nasıl deneyimlemişlerdir?’ şeklinde tasarlanmıştır. Elde edilen

bulgulardan yola çıkarak yerli ve göçmen öğrencilerin aktif katılıma dayalı uygulamalar sonucunda 'öteki' ile ilgili algılarında olumlu bir değişim yaşadıkları görülmüştür. Çeşitliliği kabul etme, belirsizliği tolere etme, empati ve açıklık gibi bilgi ve becerilerin artması, öğrenme süreci sonunda öğrencilerde kültürlerarası eğitimin ulaşmak istediği becerilerin gerçekleştiğini göstermiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu, 'Kültür ve toplumsal uyum temalı derslerin temel öğrenme çıktıları nasıl şekillenir?' olarak belirlenmiştir. Bulguların yoğunlaştığı temalardan hareketle Tablo 1'de sunulan öğrenme çıktıları önermek mümkündür. Tabloda yer alan öğrenme çıktılarının kültürlerarası eğitim teorilerinin amaçları ve kazanımlarıyla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

**Tablo 1.** Öğrenme Çıktıları

Çeşitliliği Kabul Etme	Kültürel çeşitliliğin topluma kattığı değerleri tanır ve kabul eder. Farklı bakış açılarını anlamaya çalışır.
Belirsizliği Tolere Etme	Belirsizlik ve değişimle başa çıkma becerilerini geliştirir. Beklenmedik durumlarda belirsizliği giderici çözümler üretir.
Empati	Ötekinin duygularını ve bakış açısını analiz eder. Empatik iletişim kurarak etkili ve duyarlı ilişkiler kurar.
Açıklık	Yeni ve farklı fikirlere karşı açıklık ilkesini uygular.
Keşfetme	Farklı kültürel deneyimleri ve bilgileri araştırır.
Etkileşim	Farklı kültürel geçmişlere sahip kişilerle etkili iletişim kurar. Kültürlerarası ortamlarda iş birliği ve takım çalışmasını planlar.
Esneklik	Farklı kültürel bağlamlarda uyum sağlama ve esnek olma yeteneklerini kullanır.

Toplumsal yaşamda ve dolayısıyla eğitim ortamlarında kültürel çeşitliliğin artmasıyla odak noktası haline gelmeye başlayan birlikte yaşama kültürünün barışçıl yollarla inşası ve bu amaca dönük imkanları araştırılan kültürlerarası eğitim yaklaşımları eğitim sistemlerini birçok açıdan zorlayacak gibi görünmektedir. Bulgular aracılığıyla ulaşılan sonuçlar öğrenme ortamlarının kültürlerarası eğitim uygulamalarına uygun olarak düzenlenmesinin ve öğrencilerin kültürlerarası becerilere dönük ihtiyacının altını çizmektedir. Bu sonuç eğitim politikasını belirleyenlerin, eğitim liderlerinin ve uygulayıcılarının kültürlerarası eğitime hazır olup olmadığını sorusuna odaklanmalarını gerektirmektedir. Bu noktada kültürlerarası eğitim ile ilgili bir farkındalık sahibi olma ya da yabancı öğrencileri eğitim sürecinin bir parçası haline getirme yeterli değildir. Bu hazır olma durumu kültürlerarası eğitim ile ilgili eğitimin bütün paydaşlarını kapsayan bir yol haritası belirlenmesinden öğretim programının güncellenmesine, kültürlerarası becerileri destekleyen içeriklerin geliştirilmesinden uygun yaklaşım ve modellerin kullanılmasına, kültürlerarası eğitim becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinden öğrenme ortamlarının kültürel çeşitliliğe uygun hale getirilmesinden kadar bir dizi değişikliği içermelidir. Kültürlerarası beceriler her ülkenin kendi bağlamına uygun olarak geliştirildiğinden bu alanda yapılan çalışmalar derinleştirilerek Türkiye'nin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun bir beceri paketi oluşturulmalıdır. Söz konusu beceriler hem öğretmen yetiştiren programlarda hem de ilk ve ortaöğretim programlarında odak noktası haline getirilmelidir.

Kültürlerarası eğitim ve öğrencilerin kültürlerarası eğitim aracılığıyla kazandıkları beceriler, bir arada yaşama ve barış kültürünün oluşturulması ve korunması için bir fırsat sunabilir. Uygulama, öğrencilerin birlikte yaşama hazırlanabileceklerini, bu konuda açık bir tutum sergileyebileceklerini ve engelleri yok saymak yerine çözmeye yönelik niyetler geliştirebileceklerini göstermiştir. Eğitim ortamlarının düzenlenmesiyle başlayan kültürlerarası

eğitim kazanımlarının toplumun geneline yayılması ve bireylerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri becerilere dönüşmesi hem bireysel hem de toplumsal yaşamın kalitesini artırabilir.

Kültürlerarası eğitimin beklendiği gibi barış içinde bir arada yaşam için toplumsal dönüşüm niyetine katkı sunabilmesi kültüre ve onun bilgisine ilişkin kavrayışların gözden geçirilmesini gerekli kılar. Kültürel çeşitliliği anlamak, kültürün insanın ontolojik değil, aksiyolojik boyutuyla ilgili olduğunu fark etmeye böylece onun içinde bulunulan durumlara ilişkin benimsenen tutum ve davranış yönelimleriyle ilgili olduğunu görmeye dönük bir çabayı içerir. Eğitimi bir kültürleme faaliyeti olarak tanımlayan ve böylece öğrencileri pasif birer alıcıya dönüştüren kültür kavrayışlarıyla yürütülecek bir kültürlerarası eğitimin sonuçsuz kalması muhtemeldir. Bunun için kültürün ne olduğu ve eğitim programında nasıl yer alması gerektiği ile ilgili bakış açısının gözden geçirilmesi ilk adım olabilir. Bu noktada kültürün özsel, muhafaza edilmesi gereken, geçmişe odaklı belli gelenekler ve ritüellerle sınırlanmış tanımlarına odaklanmak yerine, yaşam durumları ile değişip gelişen bir yapı olduğunun anlaşılması önemlidir. Böylece öğrenciler kültürün; aktif, değişikliğe açık ve sorunların çözümü için bir kaynak olma yönlerini keşfedebilirler. Bu durum bir yandan kültürün ne olduğu ile ilgili derin bir farkındalık yaratırken diğer yandan öğrencilerin kültürel değişim süreçlerinde aktif bir rol oynamalarını sağlayabilir. Böyle bir sonucun ise bir arada yaşama ve barış kültürüne önemli katkılar yapacağı aşikârdır.

Araştırmanın ulaştığı sonuçlar doğrultusunda kültürlerarası eğitim uygulamalarına yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Göçmen öğrencilerle yerli öğrencilerin okul içi etkileşimlerini artıracak fırsatlar yaratılmalıdır.
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim uygulamalarıyla ilgili yeterliklerini artırmaya yönelik faaliyetler yürütülmelidir.
- Eğitim politikaları ve uygulamaları kültürlerarasılığa duyarlı hale getirilmelidir.
- İletişim engellerini aşabilmek için öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak yollar bulmaları desteklenmelidir.
- Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karma gruplar aracılığıyla bir araya gelmeleri sağlanmalıdır.
- Farklı kültürleri anlamaya dönük kazanımlar söz konusu olduğunda yaratıcı drama yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.
- Öğrenciler, farklı kültürlere dair yansıtıcı düşüncelerini paylaşabilecekleri empati günlükleri yazma, broşür veya rehber hazırlama gibi etkinliklere teşvik edilmelidir.

## Kaynakça

- Akkari, Abdeljalil-Radhouane, Myriam. *Intercultural Approaches to Education From Theory to Practice*. Cham: Springer, 2022.
- Altaş, Nurullah. "Küreselleşmenin Dini Anlama Biçimlerine ve Din Öğretimindeki Yeni Yönelişlere Etkisi (Çokkültürlülük Kavramı Etrafında Bir Analiz)". *Dini Araştırmalar* 6/17 (2003), 215-240.
- Altaş, Nurullah. "Küreselleşme, Çokkültürlülük ve Din Eğitimi". *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. ed. Mustafa Köylü, 17-46. İstanbul: Dem Yayınları, 2012.
- Arslan, Ümüt-Ergül, Merve. "Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 54 (2022), 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Aydın, Muhammet Şevki-Osmanoğlu, Cemil. *Kültürlerarası Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.
- Bantz, Charles R. "Cultural Diversity and Group Cross-Cultural Team Research". *Journal of Applied Communication Research* 21/1 (2009), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00909889309365352>
- Barrett, Martyn. "Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue". *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. ed. Agostino Portera-Carl A. Gran. 47-63. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- Başar, Murat vd. "Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar". *Kastamonu Education Journal* 26/5 (2018), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Bennett, Janet M. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.
- Block, Karen vd. "Supporting Schools to Create an Inclusive Environment for Refugee Students". *International Journal of Inclusive Education* 18/12 (2014), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Brummernhenrich, Benjamin vd. "Being (Un)safe Together: Student Group Dynamics, Facework and Argumentation". *Dialogue for Intercultural Understanding Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning*. ed. Fiona Maine-Maria Vrikki. 119-134. Cham: Springer, 2021.
- Bryant, Rebecca-Knight, Daniel M. *The Anthropology of the Future*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- Bryman, Alan. *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, 2012.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon: Multilingual Matter, 2021.
- Byram, Michael vd. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- Byram, Michael vd. "Introduction". *Developing Intercultural Competence in Practice*. ed. Michael Byram vd. 1-8. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- Cirit Karaağaç, Fatma vd. "Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 11/18 (2019), 530-568. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.530733>
- CoE, Council of Europe. "Autobiography of Intercultural Encounters". Erişim 17 Mart 2024. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>
- Craig, Gary. (2015). *Migration and Integration: A Local and Experiential Perspective*. Birmingham: Institute for Research into Superdiversity, 2014.
- Cunha, Teresa-Gomes, Rui. "Against the Waste of Experiences in Intercultural Learning". *Intercultural Learning in European Youth Work: Which Ways Forward? Seminar Report*. ed. Ingrid Ramberg. 86-101. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009.
- Çolak, İremnur-Tüzel İşeri, Emel. "Okul Yöneticilerine Göre Sığınmacı Öğrencilerin Eğitim Sorunları". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 10/18 (2022), 93-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707>
- Deardorf, Darla K. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization". *Journal of Studies in International Education* 10/3 (2006), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Deardoff, Darla K. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009.
- Delors, Jacques (ed.). *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of The International Commission on Education for The Twenty-First Century (highlights)*. UNESCO Publishing, 1996.
- Demir Başaran, Semra. "Being the Teacher of Syrian Refugee Students: Teachers' School Experiences." *Education and Science* 46 (2021) 331-354. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9182>
- Dervin, Fred-Gross, Zehavit. *Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Dinler, Caner-Hacıhafızoğlu, Özge. "Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri". *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8/6 (2020) 1717-1728. <https://doi.org/10.18506/anemon.671367>
- Dutta, Uttaran. "Change-Agentry". *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. ed. Jant M. Bennett. 44-45. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.
- Erdem, Cahit. "Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözümüne Dair Önerileri". *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1/1 (2017), 26-42.
- ERG, Eğitim Reformu Girişimi. "Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek". Erişim 4 Nisan 2024. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporTR.02.01.19.web-2.pdf>
- Fleming, Mike. "Intercultural Experience and Drama". *Intercultural Experience and Education*. ed. Geof Alfred vd. 87-100. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- Galtung, Johan. *Peace by Peaceful Means*. Oslo: SAGE Publications, 1996.
- Global Trends. "Global Trends 2040: A More Contested World". Erişim 5 Nisan 2024. [https://www.dni.gov/files/ODNI/documents/assessments/GlobalTrends\\_2040.pdf](https://www.dni.gov/files/ODNI/documents/assessments/GlobalTrends_2040.pdf)
- Göküş, Şeref. "DKAB ve İHL Meslek Dersleri Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 44 (2012), 106-126.
- Gube, Jan. "Origins, Concepts, and Trends in Intercultural Education (2023, 02 22)". *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Erişim 4 Mart 2024. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-450>
- Huber, Josef. *Intercultural Competence for All Preparation for Living in A Heterogeneous World*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012.
- European Commission, European Website on Integration. "The INCA Project". Erişim 5 Nisan 2024. [https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-08/doc1\\_9372\\_399031269.pdf](https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2009-08/doc1_9372_399031269.pdf)
- López-Jiménez, María Dolores - Sánchez-Torres, Jorge. *Intercultural Competence Past, Present and Future: Respecting the Past, Problems in the Present and Forging the Future (Intercultural Communication and Language Education)*. Singapore: Springer, 2021.
- Lustig, Myron W.-Koester, Jolene. *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Boston: Pearson, 2010.
- McAuliffe, Marie-Triandafyllidou, Anna. *World Migration Report 2022*. Geneva: International Organization for Migration, 2021.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı. 2021-2022 Öğretim Yılı Verileri (2022). Erişim 4 Nisan 2024. [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)
- Nacar, Davut-Ünsal, Serkan. "Okul Yöneticilerinin Suriyeli Mülteci Velilerle Yaşadıkları Sorunlar Sorunların Nedenleri ve Çözüm Önerileri". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19/3 (2022), 1243-1256.
- Nail, Thomas. *Göçmen Figürü*. çev. Dilşa Ritsa Eşli. İstanbul: İletişim Yayınları, 2022.
- Nieto, Sonia. "Culture and Education". *Why do we Educate? Renewing the Conversation*. 1. Cilt. ed. David L. Coulter-John R. Wiens. 127-142. Massachusetts: National Society for the Study of Education, 2008.



- Portera, Agostino. "Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects". *Intercultural Education* 19/6 (2008), 481-491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Portera, Agostino. "Intercultural Competences in Education". *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. ed. Agostino Portera-Carl A. Grant. 23-46. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- Radhouane, Myriam. "Pedagogical Challenges in Integrating Refugee Students in the Global North: A Literature Review". *Prospects* 53 (2023), 151-168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Sandu, Oana Nestian-Lyamouri-Bajja, Nadine. *T-Kit 4 Intercultural Learning*. Council of Europe, 2018.
- Sarıer, Yılmaz. "Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri". *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 3/1 (2020), 80-11.
- Sharan, Yael. "What Cooperative Learning Contributes to the Intercultural Classroom". *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World*. ed. Agostino Portera-Carl A. Grant. 173-185. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- Solano, Giacomo-Huddleston, Thomas. "Migrant Integration Policy Index 2020". MIPEX. Erişim 6 Nisan 2024. <https://www.mipex.eu/>
- Stier, Jonas. "Internationalisation, Intercultural Communication and Intercultural Competence". *Journal of Intercultural Communication* 6/1 (2006), 1-06. <https://doi.org/10.36923/jicc.v6i1.422>
- Stringer, Donna M. "Global Diversity Management". *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. ed. Janet M. Bennett. 349-352. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.
- Şimşek, Doğuş. "The Processes of Integration and Education: The Case of Syrian Refugees and Syrian Refugee Children in Turkey". *Syrian Refugee Children in the Middle East and Europe Integrating the Young and Exiled*. ed. Michelle Pace-Somdeep Sen. 10-32. Routledge, 2018.
- Taylor, Sandra-Sidhu, Ravinder Kaur. "Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?". *International Journal of Inclusive Education* 16/1 (2012), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Topaloğlu, Bilge-Çam Aktaş, Bilge. "Okul Psikolojik Danışmanlarının Gözünden Mülteci Öğrenciler". *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 13/1 (2022). 69-84. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079>
- Trompenaars, Fons - Hampden-Turner, Charles. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. New York: McGraw-Hill, 2020.
- Tüzün, Işık. *Türkiye'de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumunu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar Raporu*. İstanbul: Avrupa Liberal Forumu, 2017.
- UNESCO. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO Education Sector, 2006.
- UNHCR, The UN Refugee Agency. "Türkiye Bilgi Notu". Erişim 04 Mart 2024. [https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2024/03/Bi-annual-fact-sheet-2024-02\\_Turkiye\\_TR.pdf](https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2024/03/Bi-annual-fact-sheet-2024-02_Turkiye_TR.pdf)
- Üstün, Ahmet vd. "Mülteci Çocukların Ailelerinin Algılarına Göre Eğitim Sorunları". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 4/12 (2017), 747-755.
- Üstün, Ahmet-Baş, Nimet Ayşegül. "Mülteci Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar". *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences* 8/59 (2022), 1762-1767. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.65982>
- Wagner, Manuela vd. *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range: From Theory to Practice*. Bristol: Multilingual Matter, 2017.
- Yılmaz, Ayşegül Pehlivan-Günel, Elvan. "Culturally Responsive Teaching Practices in Social Studies: Interaction with Refugee Students in Turkey". *Education and Science* 47/212 (2022), 121-159. <http://doi.org/10.15390/eb.2022.11338>
- Zayımoğlu Öztürk, Filiz. "Refugees in the Educational System: Views of Turk and Refugee Students". *Education and Science* 46 (2021), 321-348. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10439>