

Çok Kùltürlü Okullardaki Barış Kùltürü Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Cemre Beşerler

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim Yönetimi
ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Şubat 2022
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Gülen Onurkan Aliusta
Eş-Tez Danışmanı

Doç. Dr. Şefika Mertkan
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Sıtkıye Kuter
2. Doç. Dr. Şefika Mertkan
3. Yrd. Doç. Dr. Serap Emil

ÖZ

Bu araştırmada, KKTC’de bulunan çok kültürlü ilkokullardaki çok kültürlülük ve barış kültürü hakkında yönetici görüşleri incelenmiştir. Araştırmada çok kültürlü okullarda görev yapan yöneticilerin çok kültürlülüğü ve barış kültürünü ne şekilde betimlediklerini ortaya koymak ve çok kültürlülüğün oluşabilecek sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma karma araştırma yönteminin sıralı modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında seçilen okulların çok kültürlülük düzeyi belirlenmiştir. Bu aşamada çok kültürlü okulları belirleyebilmek için farklı ilçelerde bulunan 7 ilkokulun etnik kökene göre nüfus yapısı istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Bu sayede nitel aşamasının örneklemi belirlenmiştir. Çalışmanın nitel aşamasına, nicel aşamada belirlenen çok kültürlü ilkokullarda görev yapan 7 müdür ve 8 müdür muavini olmak üzere toplam 15 okul yöneticisi dahil edilmiştir. Bu aşamada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Çalışmanın Covid – 19 Pandemi döneminde gerçekleşmesi nedeniyle görüşmelerin 4 tanesi yüz yüze gerçekleşirken 11 tanesi internet aracılığıyla çevrimiçi sistemler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki ilkokulların çok kültürlü bir hal almaya başladığı gözlemlenirken çok kültürlülükle ilgili eğitim politikalarındaki yetersizlik dikkat çekmektedir. Belirlenen çok kültürlü okullarda şiddet, iletişim zorluğu ve akademik başarısızlık gibi sorunlar yaşanmaktadır. Yöneticiler bu sorunlar karşısında bir takım çözüm önerileri belirtmektedirler. Görüşmeler sırasında yöneticilerin zaman zaman sergilediği ırkçı tavırlar dikkat çekmektedir.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin çok kültürlülükle ve barış kültürü ile ilgili eğitime ihtiyaç duyduğu sonucu

ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte KKTC’deki eğitim sisteminin güncellenerek çok kültürlülüğe adapte edilmesi ve barış kültürünü destekler boyuta getirilmesi gerektiği gözlemlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlülük; Yapısal Şiddet; Barış Kültür

ABSTRACT

This study examines multiculturalism and peace culture in multicultural primary with a particular focus on the problems caused by ethnic differences, the reasons for these problems and the potential solutions that could be made to address them from the perspective of school administrators. It employs mixed-method approach and a sequential design where the qualitative method is more central to the study. In the quantitative phase, ethnic distribution of students in seven potentially diverse primary schools was statistically analysed to identify the schools from which the participants could be selected for the qualitative phase of the study. Fifteen school administrators participated in the qualitative phase of the study. Data were collected through in-depth semi-structured interviews conducted in participants' natural settings.

Findings indicate administrators believe the problems faced due to ethnic diversity are multifaced and include different forms of violence, communication difficulties and academic problems. It is important to note participating school administrators have repeatedly emphasized existing educational policies fail to address the problems faced in ethnically diverse schools. It was common for the participants to highlight the importance of strengthening these policies to ensure they support the increasingly multicultural schools and promote peace culture within such these contexts.

Keywords: Multiculturalism; Peace Culture; School Leadership

TEŞEKKÜR

Büyük bir heyecanla başlamış olduğum yüksek lisans eğitimimin sonuna gelmiş bulunuyorum. Zevkli olduğu kadar yorucu geçen bu süreçte farklı açılardan geliştiğimi görmek kendi kendimle gurur duymamı sağlamıştır. Bu gurur yüksek lisans eğitimimden elde edebileceğim en büyük mutluluk ve başarıdır. Bu gururu ve mutluluğu yaşamamı sağlayan, her zaman yanımda olan ve bana güç veren herkese teşekkürlerimi sunarım.

Öncelikle deneyimlerini ve fikirlerini benimle paylaşarak bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan değerli katılımcılara teşekkür ederim. Geçirdiğimiz Covid-19 salgını döneminde bana zaman ayırdığınız için teşekkürler. Samimi tavırlarınız ve yardım çabalarınız benim için çok değerliydi. Sizlerle tanışmaktan onur duydum.

Yüksek lisans eğitimimin ilk döneminde karşıma çıkmasını şans olarak gördüğüm, danışmanım olması ayrıcalığına eriştiğim sevgili hocam Sn. Doç. Dr. Şefika Mertkan'a bana kazandırdığı her şey için teşekkür ederim. Akademik katkılarınızın yanı sıra duruşunuz ve kişiliğinizle bende bıraktığınız iz benim için çok kıymetlidir. Desteğiniz olmasaydı böyle bir tezi ortaya çıkaramazdım. Ayrıca tez eş danışmanım sevgili hocam Sn. Doç. Dr. Gülen Onurkan Aliusta, tez çalışmamda ve tez çalışmamın dışında, araştırma konum ile ilgili bana kazandırdığınız bilgiler ve bakış açısı için teşekkür ederim. Samimi ve destekleyici konuşmalarınız benim için her zaman güç kaynağı oldu. Sizler gibi iki değerli ismin güvenini kazanmış olmak yüksek lisans sürecinde elde ettiğim en büyük başarılarından biridir.

Sevgili ailem, geçirdiğim bu yoğun dönemde sizin gibi insanların arkamda olmasını hissetmek en büyük desteklerimden biri oldu. Hayatımın her alanında beni destekleyen ve bana güvenen canım annem Zehra Beşerler'e ve canım babam Ahmet

Beşerler’e teşekkür ederim. Çalışmam sırasında bana elinden gelen desteği sunan kız kardeşlerim Tuğçe ve Zülal Beşerler’e ayrıca teşekkür ederim. Sizin gibi bir aileye sahip olmak benim için bir ayrıcalıktır.

Ve hayatımı anlamlandıran güzel nişanlım Peyman Zaifoğlu. Tez çalışmamın yorucu ve stresli geçen sürecinde sergilediğim huysuzluklara, aksi ve dengesiz tavırlara her zaman şefkatle yaklaştığın için sana teşekkür ederim. Karşılaştığım zorluklar karşısında ümitsizliğe kapıldığımda beni yeniden ayağa kaldıran sen oldun. Sen olmasaydın başaramazdım. Her zaman yanımda olduğun için ve bana güvendiğin için sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı ve Problem Soruları	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Temel Kavramlar.....	5
2 LİTERATÜR	7
3 BAĞLAM	21
4 YÖNTEM.....	23
4.1 Araştırmanın Deseni.....	23
4.2 Çalışma Grubu.....	26
4.3 Veri Toplama Süreci	31
4.4 Verilerin Analizi.....	33
4.5 İnanırcılık, Aktarılabirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik.....	35
4.6 Araştırma Etiği	36
5 BULGULAR.....	39
5.1 Kavramlar	39
5.1.1 Çok Kültürlülük	40
5.1.2 Barış Kültürü.....	42
5.2 Sorunlar	45

5.2.1 Şiddet	46
5.2.2 İletişim Zorluğu	49
5.2.3 Akademik Başarısızlık	54
5.3 Sorunların Nedenleri	57
5.3.1 Olumsuz Veli Tutum ve Davranışları	58
5.3.2 Olumsuz Öğretmen Tutum ve Davranışları	62
5.3.3 Yetersiz Eğitim Politikaları	66
5.4 Sorunların Giderilmesine Yönelik Yönetici Önerileri	69
5.4.1 Kaynaştırma Etkinlikleri	70
5.4.2 Etkili İletişim	74
5.4.3 İşbirliği	76
5.4.4 Seminerler ve Hizmet İçi Eğitimler	79
5.4.5 Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	82
6 TARTIŞMA	86
7 SONUÇ VE ÖNERİLER	96
KAYNAKLAR	98
EKLER	116
Ek 1: Temel Görüşme Soruları	117
Ek 2: Demografik Dağılım Tablosu	118
Ek 3: Kod Tablosu	120
Ek 4: Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu İzni	122
Ek 5: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü İzni	123
Ek 6: Bilgilendirilmiş Onam Formu	124

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Şiddet Türleri	6
Şekil 2: Okul 1 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	27
Şekil 3: Okul 2 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	28
Şekil 4: Okul 3 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	28
Şekil 5: Okul 4 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	29
Şekil 6: Okul 5 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	29
Şekil 7: Okul 6 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	30
Şekil8: Okul 7 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği.....	30

Bölüm 1

GİRİŞ

Günümüz toplumları çeşitli sebeplerden ötürü göç alarak çok kültürlü bir hal almıştır (Ee & Gandara, 2020). Etnik köken bakımından zenginleşen toplumlarda farklı kültürel değerlere sahip, farklı dili konuşan, farklı dine inanan bireyler bir arada yaşamaktadır. Özellikle yeni göç almaya başlayan toplumlarda, yerli halktan oluşan bireyler, kendi kültürel değerlerini korumak amacıyla, farklı etnik kökene sahip olan göçmenleri dışlayabilmektedirler. Bu da toplumda yapısal şiddet kapsamında yer alan ırkçılık, ayrımcılık gibi davranışların ortaya çıkmasına ve artmasına neden olabilmektedir (Pujolar, 2010).

Şiddet dendiği zaman akla ilk etapta savaş, kavga, fiziksel şiddet gibi olaylar gelse de şiddet her zaman kolaylıkla görülebilen bir yapıda olamayabilir. Sıcak savaş ve kavga ortamlarının aksine şiddet kendini daha zor anlaşılan psikolojik ve duygusal boyutlarda da gösterebilmektedir (Galtung, 1969; Parsons, 2007). Özellikle etnik çeşitliliğin yoğun olduğu ortamlarda, şiddet, bireylerin birbirlerini anlayamaması, empati kuramaması, problemlerini insancıl yollarla çözmemesi, insan haklarına saygı göstermemesi gibi nedenlerle ırkçılık, ayrımcılık gibi psikolojik ve duygusal açıdan karşıdaki bireye zarar verebilecek şekilde de kendini gösterebilmektedir (Hughes, 2020). Bunun yanında, yanlış politikalar nedeniyle yeni göç eden bireyler ekonomik sıkıntılar çekebilmekte, insan hakları açısından mağdur edilebilmekte ve birçok açıdan fırsat eşitsizliğine maruz kalabilmektedirler. Bu da toplumlarda sosyal adaletsizliğin büyümesine ve bu sayede şiddetin artış göstermesine neden olabilmektedir (Glock,

Kovacs & Cate, 2019). Yerel halkın göçmenler hakkında sağlık, eğitim, barınma, iş bulma, gibi hizmetlerden yararlanmaması gerektiğini düşünmesi ile bu bireyler yeni göç ettikleri ülkede iyice dışlanabilmekte ve zor zamanlar yaşayabilmektedirler. Şiddet gösteren ve şiddete maruz kalan bireylerin bir ülkenin normal yaşam döngüsü içerisinde normal karşılanması şiddeti yapısal hale getirebilmektedir (Borgna, 2016; Galtung, 1983; Hughes, 2020).

Tüm bu olumsuz şartları ve her türlü şiddet türünü en aza indirmenin yolu her bir bireyin barış kültürünü içselleştirmesi ile mümkün olabilmektedir (Bajaj, 2015; Galtung, 1983; Mumtaz, 2019). Bunu başarmanın yolu da bir ülkenin en kritik kurumlarından biri olan okullarda barış kültürü eğitiminin sistematik bir şekilde uygulanması ile mümkün olabilmektedir. Barış kültürü eğitimi bireylere empati kurma, etkili iletişim kurma, birbirini anlama, çatışmaları çözme, etkili düşünme becerilerini kazandırarak huzurlu bir ortamın kurulmasını amaçlamaktadır (Harris, 2007; Tuncel ve Balcı, 2016). Göçler ve farklı sebeplerle etnik köken bakımından yeniden şekillenen ve değişen okul ortamlarında farklı kültüre sahip bireylerin barış kültürü çerçevesinde eğitim görmesi önem taşımaktadır (Ee & Gandara, 2020).

Okul yöneticileri, okul ortamında barış kültürü ile ilgili sosyal etkiyi başlatabilecek ve bunun etkileşim sürecine dönüşerek okuldaki tüm bireylere yayılmasını sağlayabilecek kişiler olmaktadır (Johnson & Park, 2018). Lider özelliği gösterebilen yöneticiler etkili liderlik süreçleri ile barış kültürünü okullarında oluşturarak şiddetin, sosyal adaletsizliğin ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin okullarında oluşmamasını sağlayabilmektedirler. Yöneticiler öğrencilerin akademik, psikolojik, duygusal ve fiziksel açıdan gelişmelerini sağlayarak okul ortamında barış temellerine dayanan bir öğretim ortamı oluşturabilmektedirler (Brooks & Brooks, 2019; Johnson

& Park, 2018). Bu nedenle okul yöneticilerinin etkili liderlik süreçleri ile okullarında barış kültürü eğitimini sürdürmesi önemli görülmektedir.

1.1 Problem Durumu

Dünya genelinde yaşanan savaşlar, ekonomik buhranlar, dini baskılar, siyasi sorunlar, iş kaygısı, eğitim yetersizliği gibi sebeplerle artan göçler birçok ülkeyi etkileyen kültürel bir farklılaşmaya yol açabilmektedir (Cırık, 2008; Ibrahim, 2007; Sogunro, 2001; Taştekin, vd., 2016). Ülke genelinde meydana gelen bu etnik köken farklılıklarından ülkenin birçok organı etkilenebildiği gibi eğitim kurumları da etkilenebilmekte ve okul çatısı altında etnik farklılıklardan oluşabilecek problemler ortaya çıkabilmektedir.

Etnik köken farklılıklarından kaynaklı problemlerin aşılması okullarda barış kültürünün oluşturulmasını gerekli kılmakta, barış kültürünün oluşturulması noktasında ise barış kültürü eğitimi önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Etnik köken farklılıkları bulunan ve azınlık durumunda olan bireylere ayrımcılık yapılmaksızın insan haklarına ve sosyal adalete uygun şekilde barış kültürü çerçevesinde eğitim verilmesi için okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Etnik çeşitlilik açısından zengin olan okullarda görev yapan okul yöneticilerine, barış kültürünü yaymak ve etnik köken farklılıklarından doğabilecek problemleri en aza indirgeyip okullarda kaliteli eğitim verilmesini sağlamak açısından büyük sorumluluk düşerken, yapılan literatür taramasında bu konu ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. KKTC'deki okulların gün geçtikçe etnik köken açısından çeşitlendiği ve öğrenci – veli profilinin etnik köken açısından farklılaştığı görülmesine karşın ülkemizde bu konu ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Problem Soruları

Bu araştırmanın amacı, çok kültürlü okullarda görev yapan yöneticilerin barış kültürünü ve çok kültürlülüğü ne şekilde betimlediklerini ortaya koymak, okul yöneticilerinin bakış açısından çok kültürlü okullarda etnik köken farklılığından dolayı karşılaşılan sorunları belirlemek ve belirlenen sorunların aşılabilmesi için okul yöneticilerinin taşıması gereken becerileri yine okul yöneticilerinin bakış açısından irdelemektir. Bu doğrultuda yapılacak olan çalışmada aşağıda belirlenen araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Çok kültürlü okullardaki okul yöneticileri barış kültürünü ve çok kültürlülüğü ne şekilde betimlemektedirler?
2. Çok kültürlü okullarda, etnik farklılıklardan dolayı meydana gelen sorunlar nelerdir?
3. Okul yöneticileri etnik farklılıklardan dolayı yaşanan sorunların giderilmesi noktasında yöneticilerin ve öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri nasıl değerlendirmektedirler?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma çok kültürlü okullarda görev yapan okul yöneticilerinin gözünden, çok kültürlü okullarda etnik köken farklılığından doğabilecek problemleri belirlemek, bu problemlere çözüm bulmak ve barış kültürü eğitiminin gerekliliğini vurgulamak açısından önemli olacaktır. Dünyada çok kültürlülüğün ve etnik farklılıkların hızla artmasına rağmen literatürde bu konu ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmamasından dolayı bu çalışma literatüre sağlayacağı katkı açısından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmada, okul yöneticilerinin bakış açısından etnik köken farklılığından kaynaklanan sorunlar ve okul yöneticilerinin taşıması gereken özellikler

yine okul yöneticilerinin bakış açısından irdeleneceğinden, araştırmanın politika yapıcılara yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4 Temel Kavramlar

Bu bölümde araştırmada sıkça bahsedilen kavramların tanımları yer almaktadır.

Çok Kültürlülük: Etnik köken, dini inanç, fiziksel görünüm, cinsel yönelim, konuşulan dil gibi özellikler açısından farklılık gösterebilen bireylerin, kendine has özelliklerini koruyarak tek bir topluluk altından yaşaması (Galtung, 1969).

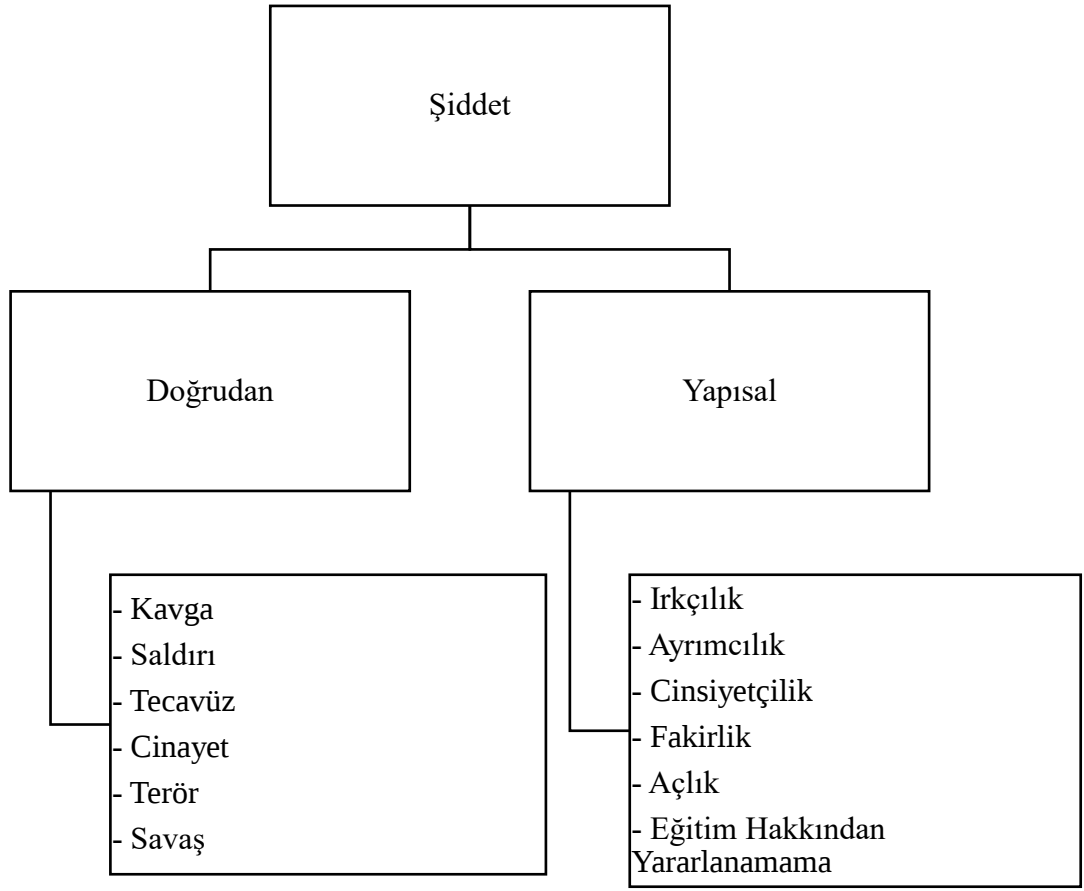
Barış Kültürü: Şiddetin olmadığı ve anlaşmazlıkların karşılıklı anlayış ve işbirliği ruhu içerisinde çözülebildiği olumlu, dinamik ve katılımcı süreç (Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, 1999).

Barış Kültürü Eğitimi: Temelde empati, önyargıların farkında olma, affetme ve problemler karşısında şiddet içermeyen yaratıcı çözümler bulabilme becerilerini bireylere kazandırma süreci (Galtung, 1997).

Doğrudan Şiddet: Savaş, kavga, saldırı, cinayet, tecavüz gibi fiziksel olarak gözlemlenen şiddet türü (Galtung, 1983).

Yapısal Şiddet: Sosyal yapılarda gerçekleşen ayrımcılık, ırkçılık, cinsiyetçilik, fakirlik, açlık, eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanamama gibi davranışlarla ve durumlarla insanların temel ihtiyaçlarının engellenmesi (Galtung, 1969).

Şiddet türleri aşağıdaki Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1: Şiddet Türleri

Bölüm 2

LİTERATÜR

Dünya genelinde yaşanan çeşitli sosyal, kültürel, politik ve ekonomik sebeplerle insanlar daha iyi koşullarda yaşayabilme umuduyla bulundukları ülkeden başka ülkelere göç etmekte, bunun bir sonucu olarak etnik köken bakımından farklılık gösteren bireyler bir arada yaşamaya başlayarak globalleşmeye neden olmaktadır (Ee & Gandara, 2020; Suarez-Orozco, 2001). Ulaşımın ve teknolojinin hızla gelişmesi adaletsiz ortamlardan kaçmaya çalışan insanların göç etmesini kolaylaştırmakta ve dünyanın etnik köken dağılımını hızla değiştirmektedir (Junn, 2004; Suarez-Orozco, 2001). İnsan onuruna yaraşır ortamlarda hayatlarını sürdürmek isteyen bu insanlar gittikleri ülkelerde azınlık gruplar meydana getirerek göç ettikleri ülkelerin çok kültürlü bir hal almasına neden olmaktadır (Ee & Gandara, 2020; Jones, 1987; Pujolar, 2010).

Çok kültürlü yapıya sahip olan toplumlar, etnik köken bakımından farklılık gösteren bireylerin, kendi etnik kimliklerinden unsurları da beraberlerinde getirerek, tek bir topluluk altında yaşamaya çalışmalarıyla oluşmaktadır. Çok kültürlülük, farklı inançlara, davranışlara ve tutumlara sahip olan bireylerin bir arada bulunması anlamına gelmektedir (İbrahim, 2007). Çok kültürlülük toplumun ideolojilerini, inançlarını, politikalarını ve eğitim sistemini etkileyebilmektedir. Bahsi geçen bu yapısal etkiler olumlu olduğu takdirde toplumu oluşturan bireyler etnik farklılıklar açısından farkındalıklarını geliştirebilmekte, bilinçlenebilmekte ve çok kültürlülüğü bilimsel çalışmalar ile inceleyip sürdürülebilir bir toplum oluşturmak için çaba

harcayabilmektedirler. Diğer taraftan bu etkilerin negatif yöne çekilmesi azınlık grupların ayrımcılığa ve ırkçılığa maruz kalmasına ve toplumun sosyal adaletinin bozularak şiddetin normalleştirilmesine neden olabilmektedir (Hughes, 2020; Verkuyten, 2006). Çok kültürlü olan toplumların yerel halkı kendilerini azınlık gruplara göre daha üstün ve öncelikli görebilmekte, azınlık gruplarla arkadaşlık, evlilik gibi sosyal ilişkilerden kaçınabilmekte, onların eğitim, sağlık, kaliteli hayat gibi önemli ihtiyaçlardan daha az yararlanmaları gerektiğini düşünebilmektedirler (Dunn, Kamp, Shaw, Forrest & Paradies, 2010; Milner, Flowers, Moore, Moore & Flowers, 2003; Onyekwuluje, 2000; Parekh, 2001). Kart & Şimşek (2019) yaptıkları çalışmada göçmen bireylerin bulundukları yere uyum sağlama sürecinde büyük bir stres ve kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu da toplumun sosyal adaletine ciddi şekilde zarar verebilmekte ve yapısal şiddetin önünü açabilmektedir.

Eğitim kurumları olan okulların hem etkiledikleri hem de etkilendikleri yakın ve uzak çevreleri bulunmaktadır. Çok kültürlü toplumlarda çevreleri ile etkileşim sürecinde bulunan okullar, etnik farklılıkların yol açtığı problemlerden etkilenebilmektedirler (MacBeath & McGlynn, 2002; Prew, 2009). Etnik kökeni farklı olan bireylerin toplumda yapısal şiddete maruz kalması okulla olan ilişkilerini kötü etkileyebilmektedir. Okulun çevresini oluşturan bu bireylerin okula karşı tutumları, beklentileri ve okula karşı yaklaşımları farklı olabilmekte, bu farklılıklar da öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal yaşantılarını etkileyebilmektedir (Barbarin & diğerleri, 2008; Marjoribanks, 1978). Bu bireylerin dil yetersizlikleri nedeniyle okuldaki eğitimciler ve yöneticilerle, okulun çevresini oluşturan veliler ve kurumlarla etkili iletişim kuramaması, veli - okul ilişkisinin kurulamamasına neden olabilmekte ve okul akademik ve sosyal adalet yönünden aksaklıklara uğrayabilmektedir (Klugman, Lee & Nelson, 2012; Wong & Hughes, 2019). Farklı kültürlere sahip ve

etkili iletişim kurmakta zorlanan bu bireyler gittikleri ülkenin eğitim sistemini tam olarak anlayamamakta, bu nedenle kendilerini daha fazla dışlanmış hissetmekte, bu hislerle de çocuklarını okula istenilen şekilde hazırlayamamaktadırlar (Barbarin & diğerleri, 2008; Klugman, Lee & Nelson, 2012). Literatür incelendiğinde göçmen velilerin yaşam mücadelesinden dolayı çocuklarının eğitim hayatıyla ilgilenemediklerini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Kart & Şimşek, 2019; Roxas, 2010; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016). Bu da göçmen öğrencilerin bulundukları ülkedeki eğitim sistemine uyumunu zorlaştırabilmektedir. Tüm bu koşullar okul ortamında sosyal adaletin bozulmasına ve bunun sonucunda da eğitim faaliyetlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir.

Sosyal adalet kavramı, etnik kimliği, sosyo – ekonomik durumu, cinsiyeti, cinsel yönelimi, fiziksel durumu farklı olan bireylere karşı adaletli, eşitlikçi, saygılı ve insancıl tutumlar sergileyip bu bağlamda politikalar geliştirebilmeyi anlatmaktadır (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005). Sosyal adaletin temelleri, empati becerisinin gelişmesiyle, karşıdaki bireyi tanıyarak, onu her haliyle kabul ederek ve farklılıklara saygı göstererek tüm insanlara eşit ve adil davranmak üzerine kurulmaktadır. Etnik köken açısından zenginleşmeye başlayan toplumlarda sosyal adaletin bozulması bir ülkenin en önemli kurumlarından biri olan eğitim kurumlarını da yakından etkilemektedir (Hughes, 2020; Theoharis, 2007). Toplumlarda ve okullarda güdülen yanlış politikalar, etnik farklılıkları olan, farklı dili konuşan, farklı inançlara sahip olan bireylerin baskılanmasına, adil olmayan ortamlarda yaşamasına ve eğitim görmesine neden olmakta, bu da toplumlarda ve okullarda sosyal adaletin ciddi anlamda zarar görmesine neden olabilmektedir (Marshall, 2004). Okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi için her öğrencinin, hiçbir ayırım yapılmaksızın, eşit şekilde eğitim hizmetlerine ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Etnik farklılıkları olan bireylerin hazır

bulunuşluğu, dil yeterlikleri, ekonomik durumları ve kültürel farklılıkları göz önüne alınarak okul yaşantılarının düzenlenmesi gerekmektedir (Lupton, 2005). Yanlış politikalar ve yanlış liderlik süreçleri nedeniyle başlayan sosyal adaletsizlikler özellikle etnik kökeni farklı olan ve azınlık grupları oluşturan bireyleri mağdur edebilmekte ve ülke genelinde yapısal şiddetin oluşmasına neden olabilmektedir (Cambron-McCabe & McCarthy, 2005; Thrupp & Lupton, 2006).

Farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerin okul ortamında yapısal şiddete maruz kalması, dil yetersizliklerinden ötürü okuldaki bireylerle etkili iletişim kuramaması, bu öğrencilerin, yerel halktan olan öğrencilerle, eşit olarak eğitim hizmetlerine ulaşamamasına neden olmakta ve eğitimde fırsat eşitsizliği oluşmaktadır (Borgna, 2016). Bu öğrencilerin yaşadığı ekonomik ve psikolojik sıkıntıların yanı sıra okul ortamının bu öğrencilere yönelik düzenlenmemesi nedeniyle bu öğrenciler eğitim sistemine uyum sağlayamamakta ve eğitim hizmetlerinden yararlanamamaktadırlar (Jackson, Jonsson & Rudolphi, 2012). Bu öğrencilerin akranları tarafından dışlanması, eğitimciler tarafından önyargılı tutumlar ile baskı altına alınması eğitimden daha da uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Manatschal & Stadelmann-Steffen, 2013).

Galtung (1969) barış ve şiddet kavramlarını birbiri ile yakından alakalı iki kavram olarak açıklamaktadır ve şiddetin oluşmasına neden olan unsurlar ortadan kalkmadan barış ortamının oluşamayacağına vurgul yapmaktadır. Şiddet, yaratılması mümkün olan iyi koşullar ile hayata geçirilen kötü koşullar arasında oluşan boşlukta oluşmaktadır (Galtung, 1969; Ho, 2007; Parsons, 2007). Herhangi bir bireyin zarar görebileceği bir koşulu ortadan kaldırmak mümkünken bu olumsuz koşulları ortadan kaldırmayıp birilerinin zarar görmesine izin veriliyorsa şiddet yapılaşdırılıyor demektir (Galtung, 1969; Parsons, 2007). Kavga, saldırı, cinayet, savaş gibi durumlarda bireyin fiziksel olarak zarar görmesine neden olan doğrudan şiddetin

gözlemlenmesi kolay olabilirken, ırkçılık, ayrımcılık ve fakirlik gibi yollarla bireylerin fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak zarar görmesine neden olan yapısal şiddet kolayca gözlemlenemeyebilmektedir (Galtung, 1969; Ho, 2007; Parsons, 2007). Azınlık durumunda olan ve etnik farklılıkları olan bireyler bulundukları toplumda ve okullarda yapısal şiddete maruz kalabilmektedirler. Ekonomik bakımdan kötü olan bireyler beslenme, hijyen, barınma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamazken sağlık ve eğitim gibi kritik hizmetlere de ulaşamamakta, bu hizmetlere ulaşırsalar bile dil ve kültürel farklılıklardan dolayı bu hizmetlerden yeteri kadar faydalanamayabilmektedirler (Schwebel & Christie, 2001). Irkçılık, ayrımcılık ve fakirlik gibi durumlardan yüksek düzeyde etkilenecek yapısal şiddete en fazla maruz kalan bireyler, etnik köken bakımından farklılık gösteren ve azınlık grupları oluşturan bireyler olmaktadır (Ogbu, 1995). Ülkenin yerel halkının bu bireylere ‘diğerleri’ demesiyle ırkçılık başlamakta ve yapısal bir hal almaktadır (Devine, 2005). Ülkenin genelinde uygulanan yanlış politikalar ve kültürel tutumlar nedeniyle bireyler farkında olmadan ya da isteyerek azınlık gruplara karşı ayrımcı ve ırkçı davranışlarda bulunabilmektedirler (Zembylas, 2010a).

Yapısal şiddet içerikli davranışların yansımaları okul ortamında da kendini gösterebilmektedir ve okullarda bu durum kontrol altına alınmadığı takdirde yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir (Ahmad & Yusof, 2010). Literatür incelendiğinde çok kültürlü okullarda dil problemi, davranış problemi, kültürel problemler ve okul – aile işbirliği problemi gibi problemlerin bulunduğu görülmektedir (Hamurcu & Demirçelik, 2015; Kaştan, 2015; Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş, 2016). Etnik farklılıkları olan bireyler kültürel öğeleri, dil farklılıkları, inançları ve tutumları nedeni ile okul ortamında yanlış anlaşılabilen ve kendilerini ifade edemeyebilmektedirler (Devine, 2005; Ogbu, 1995). Kendilerini ifade edemeyen ve yanlış anlaşılan bu

bireyler gerek diğer öğrenciler gerekse eğitimciler tarafından dışlanabilmekte ve psikolojik olarak kötü etkilenebilmektedirler (Ahmad & Yusof, 2010; Glock, Kovacs & Cate, 2019). Okullarda disiplin adı altında adil olmayan bir şekilde sadece belli etnik kökenden gelen öğrencilerin cezalandırılması, yarış kültürüne dayalı öğrenme ortamlarının yaratılmasıyla eğitim sistemine uyum sağlamayan ve yoksulluk ile mücadele eden öğrencilerin fırsat eşitsizliğine uğraması, okul ortamında yapısal şiddetin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Burnett, 1998; Krek, 2020). Etnik köken bakımından farklı olan çocuklar okulda baskı altına alındıkları, dışlandıkları ve kendilerini ifade edemedikleri için duygusal, psikolojik ve fiziksel şiddete maruz kalırken, diğer çocuklar da şiddetin nasıl yapıllaştığını okulda gözlemleyerek bunu günlük hayatlarına yansıtabilmektedirler (Burnett, 1998; Watts & Erevelles, 2004). Kendilerini yerel halk olarak gören öğrenciler ve eğitimciler, farklı kültürden gelen öğrencileri henüz tanımadan, fiziksel görünümüne ve konuştuğu dile göre onlara karşı olumsuz önyargı oluşturabilmekte ve onları psikolojik yönden kötü etkileyebilmektedirler (Ahmad & Yusof, 2010; Watts & Erevelles, 2004). Irkçı olarak nitelendirilebilecek olan bu davranışlar, farklı kültürden gelen bireylerin okulun ortamını bozacağı ve ne olursa olsun bu bireylerin akademik başarısızlık yaşayıp okulun ve öğretmenlerin başarısını düşüreceği gibi ayrımcı inançlara dönüşebilmektedir (Glock, Kovacs & Cate, 2019; Ogbu, 1995). Eğitimciler tarafından dışlanan öğrenciler, eğitim sistemlerindeki yetersizlikler ve okul politikalarındaki yanlışlıkların da etkisiyle, akademik olarak okullarda başarısız olabilmektedirler (Glock, Kovacs & Cate, 2019). Kart & Şimşek (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yapısal şiddete maruz kalmasıyla birlikte tüm okul ikliminin bundan olumsuz etkilenebileceğini vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan öğrencilerin ırkçı ve ayrımcı davranışları tam olarak anlamadan bu davranışları sergilediklerini, bu

davranışları yetişkinlerden görerek taklit ettiklerini gösteren çalışmalar, okulun çevresinin, okulları etnik ayrımcılık ve ırkçılık gibi yapısal şiddet açısından ne kadar etkilediğini göstermektedir (Zembylas, 2010b).

Çok kültürlü toplumlarda ve okullarda oluşan sosyal adaletsizliği, yapısal şiddeti ve eğitimdeki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmanın yolu barış kültürünü tüm bireylere kazandırmaktır. Barış kültürü, en kritik kurumlardan biri olan okullarda barış kültürü eğitiminin verilmesi ile oluşturulabilmektedir (Bar-Tal, 2002; Bar-Tal & Rosen, 2009). Barış, etnik kökeni ne olursa olsun herkesi ilgilendiren bir kavram olduğundan dolayı, barış eğitiminin sadece barışın ve şiddetin ne olduğunu açıklayan teorik yapıda değil, bireyi, barış ortamını oluşturmak için harekete geçiren, bir şeyler yapmasına olanak sağlayan bir yapıda olması gerekmektedir (Galtung, 1983) . Barış ortamı, aktif çalışma ile kazanılan, akılcı yöntemler gerektiren, oluşması belli bir süre ve güven gerektiren ve olduğu zaman pasif değil dinamik bir yapıya sahip olan ortamlardan oluşmaktadır. Barış eğitimi uzun soluklu olmasına rağmen evrensel boyutta barış ortamı sağlamak ve çatışmaları önlemek için en güçlü araç olarak görülmektedir (Brantmeier, 2013).

Barış eğitimi bireylerin empati, hoşgörü ve problem çözme becerilerini geliştirerek her türlü şiddeti ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Brion-Meisels & Brion-Meisels, 2012). Barış eğitimi öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayata bakış açılarını geliştirerek olaylara daha adil bir çerçeveden bakabilmelerine olanak sağlamak ve okul ortamında sosyal adaleti güçlendirebilmektedir (Bajaj, 2015). Barış eğitimi sayesinde öğrencilere kültürel farklılıklardan dolayı oluşabilecek çatışmalardan kaçınmak yerine sorunlarla şiddet içermeyen ve insancıl çözümler üretebilmek öğretilmektedir (Mumtaz, 2019). Bununla birlikte barış eğitimi öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri şiddet içerikli sorunlar ile ilgili

de psikolojik bir yardım sağlayabilmektedir (Wessells, 2005). Barış eğitimi, kültürel farklılığı olan bireylerin bulunduğu okullarda ırkçılık ve dışlama gibi yapısal şiddet içerikli olayları azaltarak okul ortamında sosyal adaletin güçlenmesine yardımcı olmaktadır (Quezada & Romo, 2004). Barış kültürü adına okulda başlayacak pozitif yönlü bireysel değişim toplumu, ülkeyi ve tüm dünyayı etkileyebilecek düzeye çıkabilmektedir (Galtung, 1983).

Barış kurucu rolünü üstlenen eğitimciler farklı yöntemler kullanarak okul ortamındaki tüm bireyleri etkileyen yapısal şiddete karşı barışçıl çözümler bulmaya çalışmakta ve şiddeti azaltarak okullarda barış kültürü oluşturmaya çalışmaktadırlar (Mumtaz, 2019). Barış kurucu eğitimciler çok kültürlü okullarda çocukların problem çözme, etkili düşünme, yaratıcılık, empati ve dil becerilerini geliştirerek şiddet gerektirmeyen yollarla kendilerini ifade etmelerini sağlamaktadırlar. Bu sayede barış kurucu rolünü üstlenen eğitimciler öğrencilerin kendi tutumlarında, davranışlarında ve inançlarında değişiklik yapabilmelerinin önünü açmaktadırlar (Bar-Tal, 2002; Harris, 2007). Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmada empati becerisi gelişen öğrencilerin birçok şiddet içerikli davranışında azalma olduğunu gözlemlemişlerdir. Eğitimciler okul ortamında şiddetin azalmasına neden olarak adil şekilde öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlayabilmektedirler (Brion-Meisels & Brion-Meisels, 2012). Böylece etnik farklılıkları olan çocuklar akran zorbalığı, ırkçılık, önyargı gibi baskı unsurlarından kurtularak kendilerini akademik ve sosyal yönden geliştirebilmektedirler (Bar-Tal, 2002; Harris, 2007). Kabasakal, Sağkal ve Tüknüklü (2015)'nin yaptıkları çalışma, barış eğitimine katılan öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarında azalma meydana geldiğini, çatışma çözme becerilerinde ve insan ilişkilerinde ise gelişme kaydettiklerini göstermektedir.

Okul ortamında barış eğitiminin sürdürülebilir olması o okuldaki lider özelliği gösteren yöneticilerin niteliklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Etnik kökeni ne olursa olsun tüm insanların beklentisi olan barış ortamında yaşamak için güdülen politikalar ve eğitim sistemleri yetersiz kalabilmektedir. Bu durumda da okullarda barış eğitimini sağlama konusunda öğretmenlere ve okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir (Demir, 2011). Yöneticilerin barış eğitimi ile ilgili hazır bulunuşlukları ve tutumları okul ortamında barış eğitiminin ve barış kültürünün şekillenmesi üzerinde etkili olmaktadır (Johnson, 2009; Tuncel ve Balcı, 2016).

Bir okulu, içerisinde bulunduğu şartlar doğrultusunda, uygun planlamalarla geliştirecek olan kişiler, okul ortamında liderlik sürecini başlatıp etkili şekilde yönetebilecek lider özelliklerini gösteren yöneticilerdir (Erdem & Dikici, 2009). Yönetici ve lider kavramları birbiri ile karıştırılan iki kavram olarak ortaya çıkmaktadır ancak lider, gücünü yönetsel erkten alan yöneticinin aksine, onu kendi hür iradesi ile benimseyen takipçiler sayesinde güçlenmektedir. Bu nedenle birçok farklı tanıma sahip olan lider kavramı, bir grubu kendi istekleri doğrultusunda arkasında toplayabilen, vizyonu olan, takipçileri üzerinde sosyal etki yaratabilen kişi olarak özetlenebilmektedir (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009; Yılmaz & Ceylan, 2011). Lider özelliği gösteren bir okul yöneticisi barışçıl hareketleri, konuşmaları, insan ilişkileri ve üstlendiği sorumluluklar ile hem okulun içinde bulunan bireyleri hem de okulun çevresinde bulunan bireyleri ve kurumları etkileyebilmektedir (Miller, 2016). Lider yöneticiler, bilgileri, vizyonları, tecrübeleri ve kendilerine olan güvenleri ile öncelikle barış konusunda eğitimcilerin ona gönülden inanmasını ve bu yönde harekete geçmelerini sağlayarak okul ortamında sosyal etkiyi başlatabilmektedirler (Bradley-Leyine & Zainulabdin, 2020; Vervaet, Houtte & Stevens, 2018). Okul yöneticisinin

etkileşim sürecine girdiği eğitimciler ve öğrenciler bu etkileşim sürecini okulun dışına taşıyarak sosyal etkinin büyümesine neden olabilmektedirler (Goddard, 2004).

Lider – Takipçi etkileşim teorisi olan LMX teorisine göre okul ortamında başlayan bu sosyal etki iyi bir liderlik süreci sayesinde büyüyüp güçlenerek tüm toplumu etkisi altına alabilmektedir (Aslan & Özata, 2009). Lider yöneticiler çevresi ile kurduğu olumlu ilişkiler sayesinde okul ortamında başlattıkları sosyal etkiyi topluma yayarak barış konusunda toplumsal bir etkileşim süreci başlatabilmektedir (Bradley-Leyine & Zainulabdin, 2020; Hantzopoulos, 2011). Okulu kendi içinde kapalı bir sistem olarak düşünmek olanaksız olduğundan yöneticiler okullarını geliştirirken öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra veliler ve okul çevresindeki kurumlar ile etkileşim sürecine girerek hem okul hem de toplum için adil ve demokratik ortamlar kurma çabasına girebilmektedirler (Louis, 2003). Bunu yaparken liderler risk alarak yöneticilik görevlerinden fazlasını yapmak durumunda kalabilmektedirler ancak barış kültürünü toplumsal boyutlara çıkarmak için bu etkileşim süreci oldukça kritik anlamlar taşıyabilmektedir (Bradley-Levine & Zainulabdin, 2020; Harris, 2004; Miller, 2016).

Liderlik ise liderin becerileri ile belli bir amaca ulaşmak için takipçileri etkilemesi, bu etkiyi etkileşim sürecine dönüştürerek bu sürecin büyümesini sağlaması, bu doğrultuda farklılıkları olan bireyleri bir araya getirerek tek bir amaç etrafında toplayabilmesi olarak açıklanmaktadır (Spillane, 2004). Liderlik süreci özellikle etnik bakımdan kontrolsüzce çeşitlenen okullarda önemli olmasına karşın günümüzde okul yöneticilerinin, çarpık politikalar ve kısıtlı ekonomik imkânlar nedeniyle okullarda sadece finansal, bürokratik ve öğretmen idareciliği gibi işlerle uğraştığı ve lider özelliği gösteremedikleri görülmektedir (Mertkan, 2014). Çok kültürlü okullarda liderlik sürecinin doğru şekilde işlememesi sosyal adaletsizliğin ve

şiddetin okula yıkıcı zararlar vermesine neden olabilmektedir (Zembylas & Iasonos, 2010). Etnik bakımdan zengin olan okullarda yöneticiler, şiddete maruz kalan öğrencilerin sesi olabilmekte, eşitsizliğe, adaletsizliğe ve ayrımcığa karşı önlemler alabilmektedirler (Hantzopoulos, 2011; Johnson & Park, 2018). Bu nedenle yöneticilerin okullarda demokrasi ve adalete dayanan ortamlar kurması ve barış eğitimini etkili şekilde uygulayarak okul ortamında sosyal adaleti sağlaması gerekmektedir (Demirtaş, 1991).

Etnik açıdan zengin olan okullarda görev yapan yöneticiler karmaşık ve zorlu problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler (Johnson & Park, 2018). Böyle durumlarda barış kültürünü benimsemiş olan lider yöneticilerin okul ortamını uygun şekilde hazırlayarak hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin önyargılı tutumlarını ve ayrımcı davranışlarını önleyerek şiddetin okulda oluşmasını engellemeleri gerekmektedir (Vervaet, Houtte & Stevens, 2018). Yöneticiler doğru pedagojik ve demokratik yollarla okul ortamında şiddetin ortadan kaldırılmasına ve barış kültürünün okulda yayılmasına yardımcı olmaktadır (Harris, 2004). Literatür incelendiğinde çok kültürlülük, şiddet ve barış kültürü konularında eğitim almış olan yöneticilerin okullarında sosyal adaleti destekleyen liderlik süreçleri sürdürdükleri görülmektedir (Balcı, 2011; Hamurcu & Demirçelik, 2015; Vedy, 2007). Etnik farklılıklarından dolayı problemler yaşayan öğrencilerin eğitimde fırsat eşitsizliğine uğramaması için yöneticiler, okul ortamının ve öğretim süreçlerinin düzenlenmesi konusunda da büyük rol oynamaktadırlar (Mahieu & Clycq, 2007). Okul yöneticileri, yöneticilik pozisyonlarından farklı olarak öğrencilere psikolojik, duygusal ve akademik yönlerden danışmanlık yaparak onlar üzerinde önemli etki yaratmaktadırlar (Hantzopoulos, 2011). Tüm bu sebeplerle etnik açıdan zengin olan ve bu nedenle kompleks bir yapıya sahip olan okullarda barış kültürünü yaymak ve okulu geliştirmek

için gerekli barış eğitimi ve gelişim planlarını yapmak lider özelliği gösteren yöneticilerin sorumluluğundadır (Vervae, Houtte & Stevens, 2018).

Liderlik süreci değişen şartlar, çatışmalar ve etnik farklılıklara göre süreç içinde değişikliğe uğrayabilmekte bu nedenle lider içerisinde bulunduğu duruma göre liderlik stilini değiştirmek durumunda kalabilmektedir (Brooks & Brooks, 2019; Shah, 2006). Okul gelişimine yardımcı olacak birçok liderlik stili bulunmasına karşın etnik farklılıkların ve sosyal adaletsizliklerin bulunduğu okullarda daha çok bireysel farklılıkları, adaleti ve barış kültürünü öne çıkaran, sosyal adalet liderliği ve barış liderliği gibi liderlik stilleri etkili olmaktadır (Zembylas & Iasonos, 2010). Sosyal adalet ve barış liderliği çok kültürlülük ile ilgili bilgisi ve vizyonu olan liderlerin kritik kararlar alarak, öğrenci merkezli olmayan, merkeziyetçi eğitim sistemlerinde bile sosyal adaletin eğitsel faaliyetlerin temelini oluşturmasını sağlamaktadır. Bu liderler ırkçılığa ve ayrımcılığa karşı demokratik ve adil stratejilerle, bireylerin empati ve iletişim becerilerini güçlendirip sosyal adaleti ve barış kültürünü okul ortamında yapısalıştırmayı amaçlamaktadırlar (Zembylas & Iasonos, 2017).

Literatür incelendiği zaman, ABD, Avrupa ve Asya gibi farklı bölgelerdeki okullarda sosyal adalet liderliğinin olumlu yönde etki göstererek özellikle etnik köken ayrımcılığı gibi konularda okul ortamına adaletli bir ortam sağladığı görölmektedir (Ezzani & Brook; 2019; García-Carmona, Fuentes-Mayorga & Rodríguez-García, 2021; Khalifa, Khalil, Marsh & Halloran, 2019; Liou & Liang, 2021). Sosyal adalet liderliği hakkında eğitim alan okul yöneticilerinin okulları hakkında doğru şekilde bilgi toplayıp etkili okul geliştirme planları hazırladıkları ve okullarında sosyal adalet bakımından doğru politikalar geliştirdikleri yapılan çalışmalarda görölmektedir (Mavrogordato & White, 2020; Richardson, Imig & Ndoeye, 2013). Yöneticilerin bu eğitimi özellikle bulundukları kültürel ortamdan farklı bir yerde ve farklı etnik

kökenden bireylerle alması onların çok kültürlülüğü ve sosyal adaleti daha iyi anlamalarına, farkındalık ve empati geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Brooks & Brooks, 2019; Richardson, Imig & Ndoeye, 2013). Literatürde sosyal adalet liderliği hakkında eğitim alan yöneticilerin okul ortamında sosyal adaleti ve barış kültürünü sağlayacak şekilde etkinlikler düzenlediği, okul içinden ve okul çevresinden farklı kültürden bireyleri bir araya getirebildiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Evans, 2007; Richardson, Imig & Ndoeye, 2013). Lider özellikleri gösteren bu yöneticilerin okul ortamında farklı etnik kökenden öğrenciler ile birlikte sohbet toplantıları ve atölye çalışmaları yaptıkları, dünyadaki kültürler hakkında bilgilendirici sunumlar yapmak için okula farklı kültürden bireyleri davet ettikleri görülmektedir (Wang, 2018). Bu yöneticiler dili etkili bir şekilde kullanıp ırkçı ve ayrımcı konuşmaları ortadan kaldırmakta, öğrenciler ile etkili iletişim kurmakta ve bu sayede farklı etnik kimlikten öğrencilerden olumlu dönütler almaktadırlar (Evans, 2007; Wang, 2018). Bu dönütler sayesinde okul kaynakları yoksulluk, dil problemi, şiddet gibi farklı problemler ile mücadele eden öğrencilere uygun olarak harcanmaktadır (Mavrogordato & White, 2020; Wang, 2018). Sosyal adalet bakımından kendini geliştiren yöneticilerin adil bir okul ortamı yaratmak adına veli – okul iş birliğini artıracak şekilde veli toplulukları oluşturdukları, bu sayede farklı kültürden veliler ile öğrencileri bir araya getirerek kültürel farklılıkların problem yaratacak bir durum olmadığını öğrencilere göstermeye çalıştıkları görülmektedir (Wang, 2018). Bunların yanında bu yöneticiler okulda bulunan öğretmenleri okul ortamında sosyal adalet yaratma konusunda cesaretlendirmekte ve bunun önemini somut örneklerle onlara göstermeye çalışmaktadırlar (Mavrogordato & White, 2020).

Diğer taraftan liderlik sürecinin her zaman yapıcı değil yıkıcı olabileceğinin de hatırlanması gerekmektedir. Bir yöneticinin lider özelliklerini sergilerken kişiliğini

ortaya koyma şekli liderlik sürecinin sonuçta ya da süreç içinde yıkıcı bir hal almasına neden olabilmektedir (Green, 2014; Gündüz & Dedekorkut, 2014). Liderin isteyerek ya da istemeden takipçilerine karşı şiddet içerikli davranışlarda bulunması ya da yanlış tutumlar beslemesi, liderlik sürecinin olumlu amaçlarla başlamasına rağmen, süreç içerisinde yıkıcı bir hal almasına neden olabilmektedir (Reyhanoğlu & Akın, 2016). Yıkıcı lider, takipçi ve ortam tarafından oluşan toksik üçgen içerisinde gelişerek okul ve barış ortamı için istenenlerin tam aksine oldukça kötü sonuçlar ve çatışmalar meydana getirebilmektedir (Padilla, Hogan & Kaiser, 2007). Bu nedenle liderlerin kendilerini ve yarattıkları sosyal etkiyi eleştirel bir gözle değerlendirmeleri gerekmektedir (Mehta & Maheshwari, 2014).

Bu nedenle okul yöneticilerinin çok kültürlü okullarda barış eğitimini ne şekilde betimlediği, şiddeti ortadan kaldırıp barış kültürünü yaymak adına neler yapılması gerektiği hakkında neler düşündükleri önemli olmaktadır.

Bölüm 3

BAĞLAM

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Kıbrıs adasında yaşayan Kıbrıslı Türkler ve Kıbrıslı Rumlar arasında yaşanan olaylar sonucunda, 1983 yılında adanın kuzey yarısında kurulmuştur. Kıbrıs adası, bulunduğu coğrafi konum ve jeopolitik önemi nedeniyle farklı dönemlerde çeşitli ülkelerden göç almıştır ve almaya devam etmektedir (Öğün & Tatar, 2019). Bu çalışmanın gerçekleştirildiği tarih göz önünde bulundurulduğunda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yapılmış en güncel nüfus sayımı 2006 ve 2011 yıllarında yapılan nüfus sayımları olmaktadır. 2006 yılında yapılan nüfus sayımına göre KKTC nüfusu 256.644 olarak belirlenmiştir. 2011 nüfus sayımına göre ise toplam nüfus %11.5 oranında artış gösterecek şekilde 286.257 olarak belirlenmiştir (KKTC Başbakanlık DPÖ, 2021). 2011 nüfus sayımına göre genel nüfusun 190.494'ü KKTC vatandaşı, 80.550'si Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve 15.213'ü diğer ülke vatandaşı olarak sınıflandırılmıştır (Öğün & Tatar, 2019).

KKTC'de tüm eğitim faaliyetleri KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı bünyesi altında yürütülmektedir (Milli Eğitim Yasası, 1986). KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı kurumunun en üst makamı Milli Eğitim ve Kültür Bakanıdır. İlgili bakanın altında ise müsteşar, özel kalem müdürü ve bakanlık müdürü bulunmaktadır. İlköğretim Dairesi bakanlık müdürüne bağlıdır. Bakanlık müdürüne bağlı daireler arası ilişkiyi ise Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi sağlamaktadır (K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Teşkilat Yapısı, <http://www.mebnet.net/>). Milli Eğitim ve Kültür bakanlığı bünyesinde bulunan Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi'nin her yıl yayımladığı

eğitim istatistiklerine göre 2021 yılında ilköğretim alanında toplam 26.738 ğrenci bulunmaktadır. Bu ğrencilerin etnik kökenlerine göre dağılımlarına bakıldığında 17.738'i KKTC vatandaşı, 7.257'si Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ve 1.743' diğer ülkeler vatandaşı olarak sınıflandırılmaktadır (KKTC MEB İstatistik Yıllığı, 2021). Yayımlanan istatistikler içerisinde farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin etnik kökenleri ile ilgili detaylı bilgi bulunmamaktadır.

Bölüm 4

YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın yöntemi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel ve nitel boyutları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ardından çalışmanın amacına uygun olarak seçilen çalışma grubundan bahsedilmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma grubunu belirlemek için gerekli olan nicel verilerin ne şekilde toplandığından ve çalışma grubu oluşturulduktan sonra nitel verilerin ne şekilde toplandığından bahsedilmiş, kullanılan veri toplama yöntemleri detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Devamında toplanan nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiğinden bahsedilmiştir. Çalışma sürecinde geçirilen aşamaların inandırıcılığı, aktarılabilirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yöntem bölümünün sonunda çalışma boyunca özen gösterilen bilimsel araştırma etiği ilkelerine değinilmiştir.

4.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki (KKTC) çok kültürlü ilkokullarda etnik köken farklılığından doğan problemleri, bu problemlerin ortaya çıkmasına neden olan etmenleri ve bu problemleri önlemek için alınabilecek önlemleri ilkokul yöneticilerinin bakış açısından derinlemesine incelemek hedeflenmiştir. Çalışmada nitel ağırlıklı karma araştırma yöntemi kullanılmış, çalışmanın nitel aşamasına geçebilmek için nicel bulgulara ihtiyaç duyulduğundan karma araştırma modellerinden sıralı model tercih edilmiştir. Sıralı karma araştırma modelinde, ikinci araştırma dizisinin başlayabilmesi için birinci araştırma dizisinin sonuçlarına ihtiyaç

duyulur (Greene, 2007; Teddlie & Yu, 2007). Birbirine bağılı olarak ilerleyen nitel ve nicel araştırma dizileri aynı ağırlıkta olabileceğı gibi biri diğlerinden daha baskın olabilmektedir (Mertkan, 2015). Çalışmada nitel yaklaşım ağırlıklı olarak kullanılmış, nicel yaklaşıma nitel araştırma dizisinin örneklemini belirlemek amacı ile yer verilmiştir.

Nicel araştırma dizisinin nitel araştırma dizisinin örneklemini belirlemek için kullanılması alanyazında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve karma araştırma deseninin temel amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Azorin & Cameron, 2010; Greene, Caracelli & Graham, 1989). Karma araştırma yönteminin sıralı modelinin kullanılma amaçlarından biri örneklem geliştirmedir. İkinci araştırma dizisinin hayata geçebilmesi için birinci araştırma dizisinden elde edilen veriler çalışma grubunu belirlemede kullanılmaktadır (Mertkan, 2015; Teddlie & Yu, 2007).

Çalışma kapsamında çok kültürlü okullarda görev yapan okul yöneticilerinden veri toplanması hedeflenmiştir. Çok kültürlü ilkokullarda görev yapan yöneticilerin belirlenebilmesi için öncelikle KKTC'deki çok kültürlü ilkokulların belirlenmesi gerekmektedir. Bir okulun çok kültürlü olarak kabul edilebilmesi için birden fazla etnik kökenden öğrenci bulunması ve bunun yanında hiçbir etnik kökenin %75'in üzerinde olmaması gerekmektedir (Rabinowitz, Emamdjomeh & Meckler, 2019). Çalışmaya başlamadan önce yapılan ön araştırmada Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının son üç yılda yayımladığı eğitim istatistikleri yıllığı incelenmiş ancak öğrencilerin etnik kökenine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bunun üzerine Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi'ndeki İstatistik Bölümü araştırmacı tarafından aranmış ve istenilen veriler sorgulanmıştır. Bu aşamada Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın ilkokul öğrencilerinin etnik köken dağılımı ile ilgili ilçe bazında verileri olduğu ancak bu etnik köken sınıflandırmasının ise sadece

‘KKTC, TC ve 3. Ülke’ şeklinde yapıldığı öğrenilmiştir. Farklı etnik kökenden öğrencileri sadece 3. Ülke vatandaşı olarak ele almak çalışmanın amacına uygun olmayacağından ve bu verilerin okul bazında değil ilçe bazında olmasından dolayı bu veriler yeterli bulunmamıştır. Araştırmacı, daha sonra gerekli olan verilerle ilgili Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) ile iletişime geçmiş, ancak gerekli olan verilere bu şekilde de ulaşamamıştır. Bu nedenle, çok kültürlü ilkokulların belirlenebilmesi için çalışmanın birinci ve nicel aşamasında etnik köken farklılıklarını yansıtacak şekilde okul bazında öğrenci sayılarının istatistiksel olarak ortaya konulmasının gerekli olduğuna karar verilmiştir. Bu durum çalışmanın karma araştırma yöntemi ile yürütülmesini gerekli kılmıştır.

Araştırmanın birinci ve nicel aşamasında çok kültürlü okulları belirlemek için öncelikle KTÖS’ün önerdiği, çok kültürlü olabilecek okullara gidilmiş ve öğrencilerin etnik köken dağılımları ile ilgili bilgi talep edilmiştir. İlgili okul yönetimlerinden bu bilgiye ulaşamadığından öğrenci kayıt belgelerinden yola çıkarak okullardaki öğrencilerin etnik kökenleri ile ilgili veri toplanmış ve toplanılan veriler kullanılarak öğrencilerin etnik kökenlerine göre frekans dağılımı oluşturulmuştur. Frekans dağılımı, sayısal verileri tablolar ve grafikler haline getirerek daha kolay anlaşılmasını sağlayan istatistik yöntemler içerisinde yer almakta ve sayısal verilerin sıklık dağılımını göstermektedir (Karasar, 2014).

Çalışmanın ikinci ve nitel aşamasında, KKTC’deki çok kültürlü ilkokullarda etnik köken farklılığından doğan problemleri, bu problemlerin ortaya çıkmasına sebep olan etmenleri, bu okullarda yaratılacak barış kültürünün önemini ve barış kültürü yaratma noktasında barış eğitime olan ihtiyacı, ilkokul yöneticisi bakış açısıyla derinlemesine ve bütüncül bir şekilde incelemek hedeflenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 41) nitel araştırmayı; “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve

bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi anlam ve anlama üzerine yoğunlaşan tümevarımsal bir süreç olup bu sürecin sonunda ise ortaya oldukça zengin betimlemeler içeren açıklayıcı bir ürün çıkmasını olanaklı kılmaktadır (Merriam, 2018).

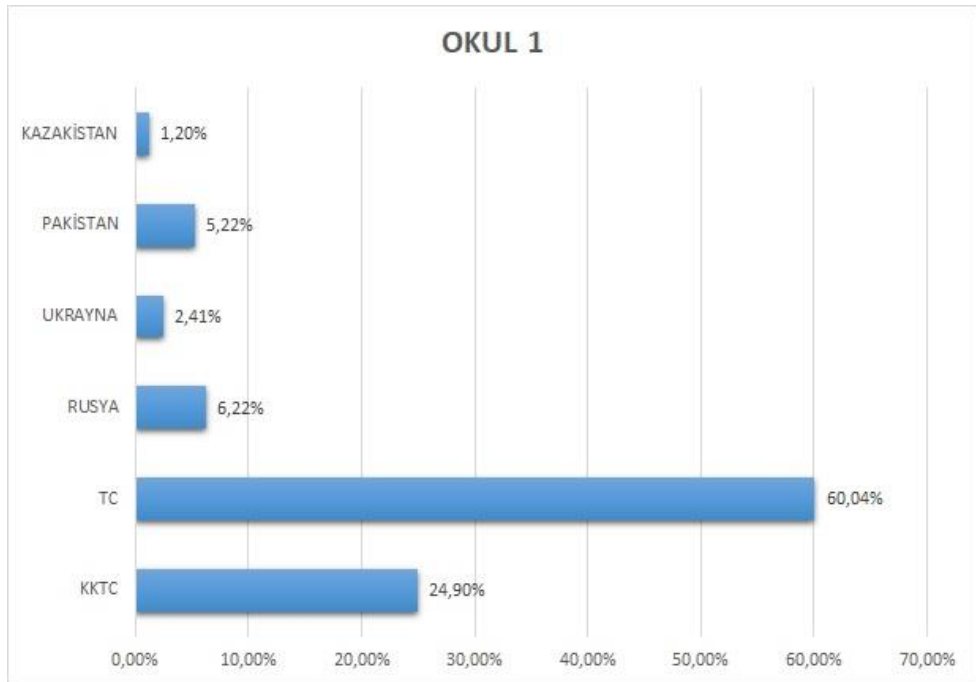
4.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki 7 çok kültürlü ilkokulda çalışan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada derinlemesine inceleme yapmak hedeflendiğinden katılımcıların incelenilen fenomenle ilgili deneyimi olması araştırma açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına uygun olarak, araştırmacının önceden belirlediği ölçütlere göre çalışma grubunun belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışma için araştırmacı, çok kültürlü okul olma özelliği taşıyan devlete bağlı ilkokul kurumlarında çalışan müdür ve müdür muavini kriterine dikkat etmiştir. Bu durum etnik köken yönünden zengin olan okulların çalışmaya dahil edilmesini araştırmanın çalışma grubunu belirleme açısından önemli kılmaktadır.

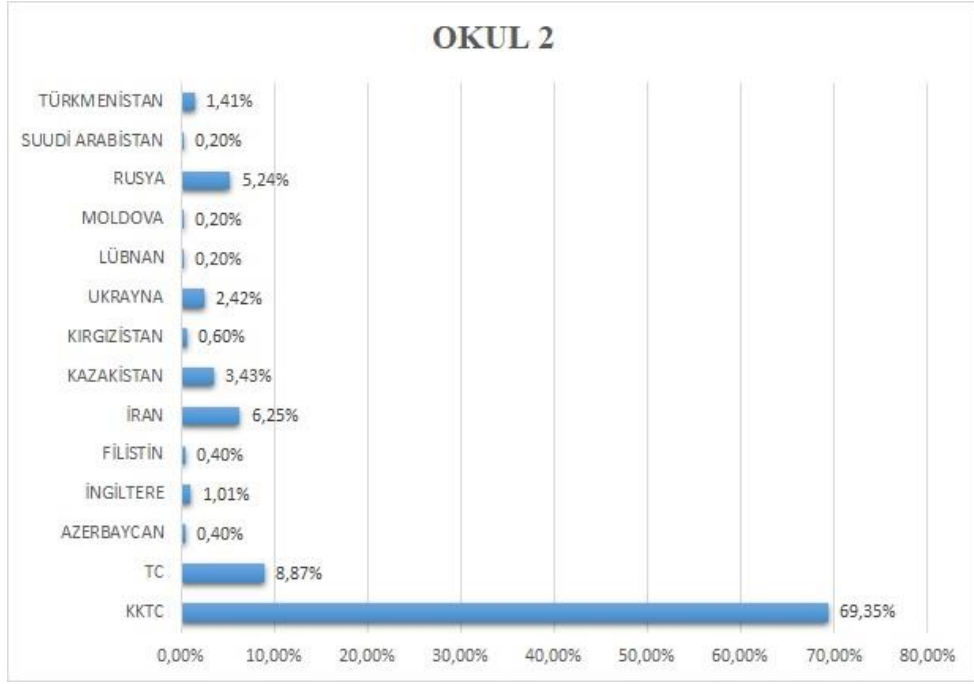
KKTC ilkokullarındaki etnik dağılım ile ilgili yeterli istatistiksel veri bulunmadığından çalışmanın birinci aşaması olan nicel araştırma aşamasında etnik köken yönünden çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu düşünülen ilkokullarda eğitim gören öğrencilerin etnik köken açısından istatistiksel dağılımı ortaya konmuştur. KKTC’deki tüm ilkokullar arasından, KTÖS’ten alınan bilgilerle, etnik köken bakımından çok kültürlü olduğu düşünülen ilkokullara öncelik verilmiştir. Elde edilen istatistiksel dağılımdan yola çıkılarak etnik köken yönünden çok kültürlü bir yapıya

sahip olan okullar belirlenmiştir. Etnik kökene göre elde edilen frekans dağılımlarına göre, birden fazla etnik kökenden öğrencinin bulunduğu ve hiçbir etnik kökenin %75'ten fazla baskınlık kurmadığı okullar çok kültürlü okul olarak seçilmiştir (Rabinowitz, Emamdjomeh & Meckler, 2019). Çalışmaya bu kriteri karşılayan Girne bölgesinden 4, Mağusa bölgesinden 2 ve İskele bölgesinden 1 ilkokul olmak üzere toplamda 7 ilkokul dahil edilmiştir.

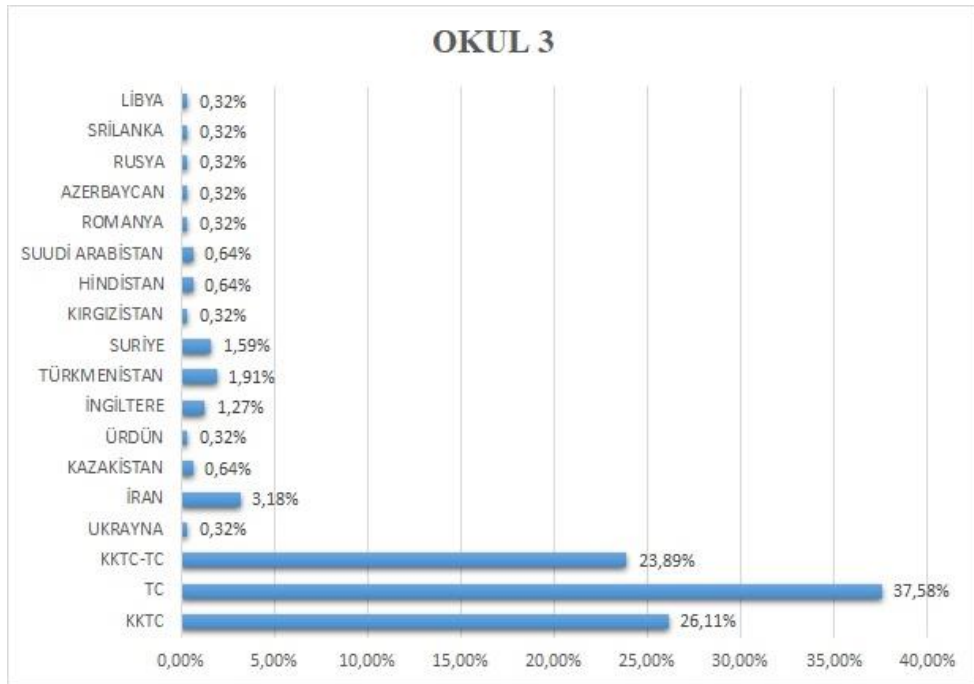
Çalışmanın nicel aşamasında belirlenen çok kültürlü okulların etnik kökene göre nüfus grafikleri aşağıdaki gibidir:



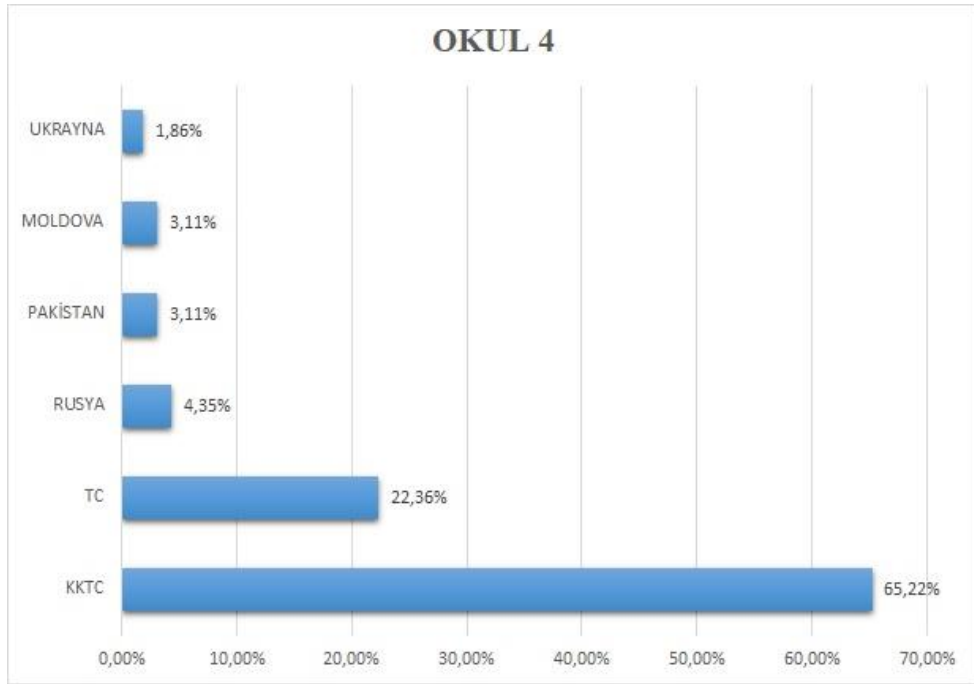
Şekil 2: Okul 1 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği



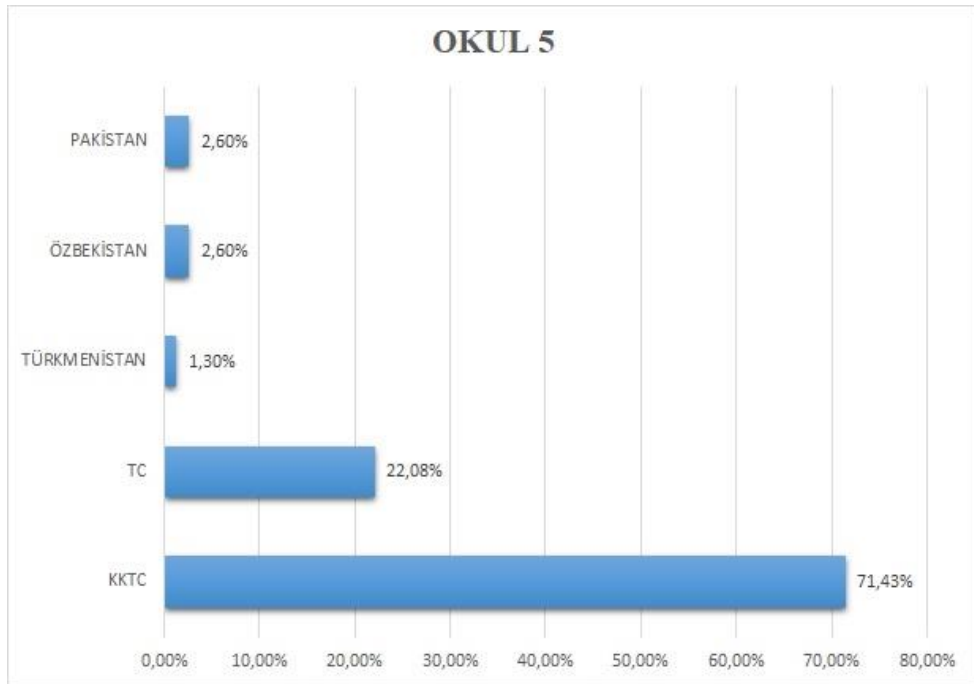
Şekil 3: Okul 2 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği



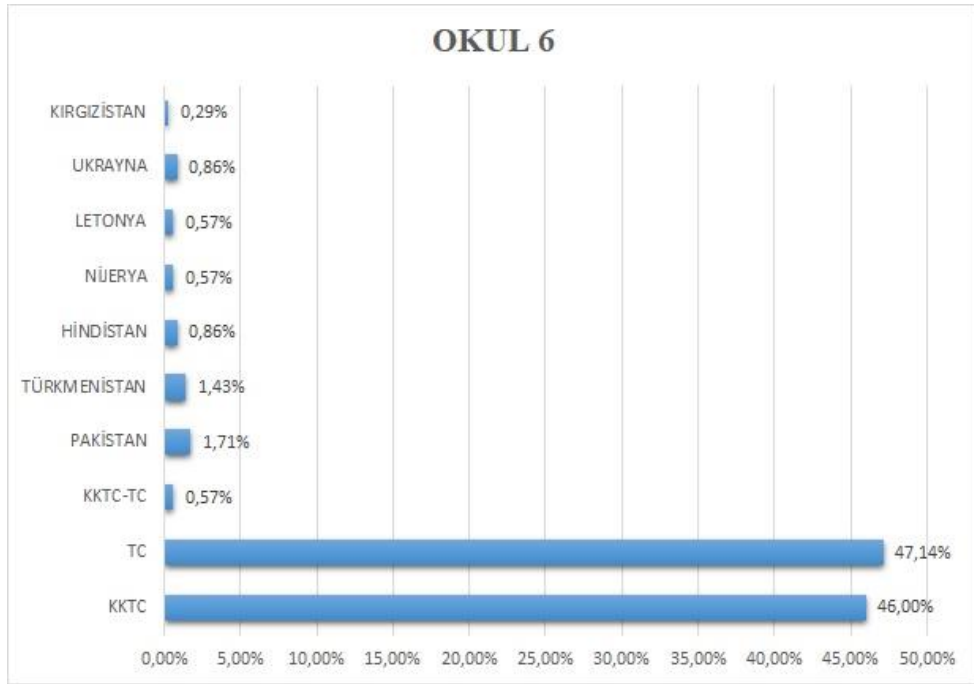
Şekil 4: Okul 3 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği



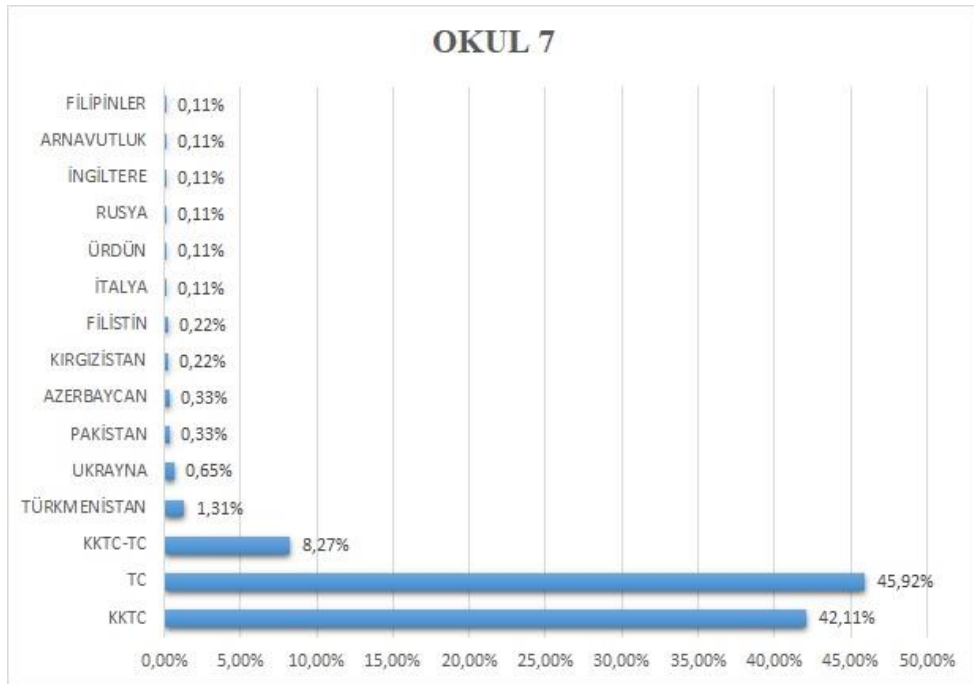
Şekil 5: Okul 4 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği



Şekil 6: Okul 5 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği



Şekil 7: Okul 6 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği



Şekil 8: Okul 7 Etnik Kökene Göre Nüfus Grafiği

Elde edilen grafikler incelendiğinde okulların etnik köken bakımından kendileri içerisinde farklılık gösterdikleri görülmektedir. Çok kültürlü olarak nitelendirilen bu 7 okulda toplam 26 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Bu 7 okul

içerisinden 3 tanesinde kültürel çeşitlilik daha azken (Bkz: Şekil 2, Şekil 5, Şekil 6) 4 tanesinde kültürel çeşitliliğin çok fazla olduğu görülmektedir (Bkz: Şekil 3, Şekil 4, Şekil 7, Şekil 8). Etnik köken bakımından en çeşitli olan okulda 17 en az çeşitli olan okulda ise 5 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Yine bu okullar içerisindeki 2 okulda yerel halk olarak nitelendirilen KKTC uyruklu öğrencilerin okulda azınlık grubu oluşturması dikkat çekmektedir (Bkz: Şekil 2, Şekil 4). Bu okulların 4 tanesinde TC uyruklu öğrenciler okulun en kalabalık nüfusunu oluşturmaktadır (Bkz: Şekil 2, Şekil 4, Şekil 7, Şekil 8).

Çalışmanın nitel aşamasının çalışma grubunu, nicel aşamada belirlenen çok kültürlü ilkokullardaki, 2020 – 2021 eğitim – öğretim yılında görev alan 7 müdür ve 8 müdür muavini oluşturmuştur. Nitel araştırma dizisinin örnekleminin belirlenmesi açısından çalışmanın nicel aşaması büyük önem taşımıştır. İstatistiki verilerle belirlenen çok kültürlü ilkokulların yöneticileri araştırmacı tarafından telefon ile aranıp çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve bu çalışmaya katkı koymak isteyip istemedikleri kendilerine sorulmuştur. Çalışmaya katkı koymak isteyen yöneticilerle, kendilerini rahat ve hazır hissettikleri bir zamanda, görüşmeler ayarlanmıştır. Çalışmaya katkı koymak istemeyen yöneticiler ile görüşme ayarlanmamıştır.

Bu ölçütler doğrultusunda, adanın farklı bölgelerinde bulunan çok kültürlü 7 ilkokulda görev yapan 17 ilkokul yöneticisinden 16 kişi ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerden birincisi pilot görüşme olarak kullanılmıştır.

4.3 Veri Toplama Süreci

Çalışmanın nicel ve nitel aşamalarında farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın nicel aşamasında araştırmacı bizzat KTÖS’ün önerdiği Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı devlet ilkokullarına giderek bu okullarda bulunan öğrencilerin etnik kökenleri ile ilgili verileri toplamıştır. Alandaki veri

eksikliğinden dolayı araştırmacı bu okullarda, okul müdürü gözetiminde, öğrencilerin etnik kökenlerinin bulunduğu okul kayıt dosyalarını incelemiştir. Nüfusu 77 ile 919 arasında olan bu ilkokullarda araştırmacı, toplamda 2,815 öğrencinin etnik kökenini titizlikle incelemiştir. Alınan okulun nüfusa göre etnik köken dağılımına yönelik veriler bilgisayar ortamında SPSS programına kaydedilerek analiz edilmiştir.

Çalışmanın nitel aşamasında veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşme yöntemi ile veri toplanması katılımcının bile fark edemeyeceği şekilde derinlemesine ve yoğun verinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının amacına uygun olarak önceden hazırlanmış birkaç soru temeline dayanan, bununla birlikte katılımcının vereceği cevaplar karşısında değişikliğe uğrayabilen ve önceden belirlenemeyen yan sorular içeren bir görüşme çeşididir (Mertkan, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde veri toplama enstrümanı araştırmacının kendisi olduğundan araştırmacının bu konu hakkında iyi bir eğitiminin olması önemli olmaktadır (Merriam, 2018; Patton, 2014). Bu nedenle araştırmacı görüşmelere başlamadan önce tez danışmanları tarafından, nitel ve karma araştırma yöntemi felsefesi hakkında, bunun yanında yarı yapılandırılmış görüşmeler hakkında bilgilendirilmiş ve uygulamalı bir eğitime tabii tutulmuştur. Tez danışmanları veri toplama sürecinde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile ilgili araştırmacıyı, örnek görüşmelerle bilgilendirmiş, bu görüşmelerin deşifre edilmesi, kodlanması ve analiz edilmesi hakkında araştırmacıyı titizlikle eğitmiş, akademik yazım dili hakkında etkili bir şekilde yol göstermişlerdir.

Çok kültürlü olduğu belirlenen okullarda görev alan yöneticiler telefon ile aranarak çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve çalışmaya katkı koymak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Gönüllülük esasına uyularak çalışmaya katkı koymak

istemeyen yöneticiler ile görüşme ayarlanmamıştır. Çalışmaya katkı koymak isteyen yöneticiler ile randevu ayarlanmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin katılımcının kendini rahat ve güvende hissedeceği bir ortamda gerçekleşmesi planlanmıştır. İçerisinde bulunulan pandemi şartlarından dolayı katılımcıların çoğu yüz yüze görüşme yapmaktan çekinmiş görüşmeleri çevrimiçi olarak gerçekleştirmeyi uygun görmüşlerdir. Etkileşimin daha iyi sağlanabilmesi, katılımcının jest ve mimiklerinin izlenebilmesi için görüşmeler çevrimiçi ortamlarda görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Görüntülü olarak görüşme yapmak istemeyen katılımcılar ile çevrimiçi sistemler üzerinden sadece sesli görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların 10 kişisi ile görüntülü, 1 kişisi ile sadece sesli ve 4 kişisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Katılımcıdan konu ile ilgili derinlemesine bilgi alabilmek için katılımcıya belirli bir tema çerçevesinde sorular sorulmuş (Ek 1), katılımcının verdiği cevaplar karşısında çalışmanın amacına uygun olarak katılımcıya sorulan yan sorularla cevaplarını detaylandırması ve örneklendirmesi istenmiştir (Glesne, 2016; Mertkan, 2015; Patton, 2014). Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler 45 ile 70 dakika arası sürmüştür. Her görüşme katılımcının izni ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında ve görüşmeden hemen sonra görüşme ile ilgili alan notları tutulmuş, tutulan notlar informal şekilde analiz edilmiştir. İnformal analiz, verilerin toplanırken aynı zamanda analiz edilmesini kapsayan bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Patton, 2014)

4.4 Verilerin Analizi

Bu çalışmada, sıralı karma araştırma modeline ve araştırmanın amacına uygun olarak sıralı veri analizi yapılmıştır. Sıralı veri analizinde öncelikle nicel ya da nitel aşamada toplanan veriler analiz edilmekte ve buradan elde edilen bulgular araştırmanın diğer aşamasını şekillendirmektedir (Mertkan, 2015). Araştırmanın

öncelikle nicel aşamasında toplanan veriler analiz edilmiş, çalışmanın nitel aşaması planlanırken nicel bulgular kullanılmıştır. Daha sonra çalışmanın nitel aşamasında toplanan veriler analiz edilmiştir.

Çalışmanın nicel aşamasında araştırmacı okullara giderek öğrencilerin etnik kökenlerini de içeren okul kayıt formlarını tek tek incelemiş ve okul nüfusuna göre etnik köken sayılarını okul demografik dağılım tablosuna elle doldurmuştur (Ek 2). Elde doldurulan bu tablo SPSS paket programına işlenmiş ve burada her okulun ayrı ayrı nüfusa göre etnik köken dağılımı frekansı alınmıştır. Betimsel analiz içerisinde yer alan frekans analizi ile elde edilen sonuçlar, daha kolay anlaşılabilmesi için, grafikler haline getirilmiştir. Betimsel analiz, problem durumunun çözülebilmesi için, toplanan verilerin bize ne kadar anlam ifade ettiğini, çalışma üzerinde ne derece etkili rol üstlendiğini ve bu verilere olan ihtiyacı geniş bir çerçeveye görebilmemizi sağlayan analiz şeklidir (Loeb, vd., 2017).

Çalışmanın nitel aşamasında öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında informal analiz yapılmış, katılımcılara “söylediklerinizden şunu mu anlıyorum? Doğru mu anladım?” gibi sorular sorularak verilen cevapların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler daha sonra içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sayesinde görüşme sırasında toplanan detaylı bilgiler kodlanıp temalar oluşturulmakta, bilgiler arasında bağlantılar kurulup karşılaştırmalar yapılmakta ve böylece ilk etapta görülmesi kolay olmayan bilgiler gün yüzüne çıkarılabilmektedir (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları tek tek deşifre edilmiş ve katılımcıların söyledikleri yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı hale getirilen dokümanlar birkaç kez okunarak araştırma sorularına uygun olan boyutlar belirlenmiştir. Bu boyutlar öncelikle farklı renklerle gruplandırılmış ve genel hatlarına

ayrılmıştır. Belirlenen bu boyutlar, nitel araştırma felsefesine uygun olarak, tümevarımsal şekilde kodlanmış, bu kodlardan belirli kategorilere ulaşılmış ve bu kategoriler de temaların belirlenebilmesini sağlamıştır. Kod tablosu tez danışmanları tarafından birçok kez kontrol edilmiş ve araştırmacı ile tez danışmanları arasında yapılan fikir alış verişleri ile son şeklini almıştır (Ek 3). Kod tablosunda ‘psikolojik şiddet, duygusal şiddet, sözel şiddet ve fiziksel şiddet’ gibi kodlar ‘şiddet’ kategorisinin oluşmasına, ‘şiddet, akademik başarısızlık, iletişim zorluğu’ gibi kategoriler de ‘sorunlar’ temasının meydana gelmesine olanak sağlamıştır. Araştırmanın nitel aşamasında kavramlar, sorunlar, sorunların nedenleri ve sorunların giderilmesine yönelik yönetici önerileri olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır.

4.5 İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Çalışmanın nitel aşamasında, toplanan verilerin doğru ve inandırıcı olması için, araştırmacı katılımcı gözünde güven yaratmaya çalışarak görüşme öncesinde sohbet kurmuş ve katılımcıyı rahatlatmıştır. Bu sayede araştırmacı görüşme öncesi ve sonrasında katılımcılar ile uzun süreli etkileşim kurma fırsatını yakalamıştır. Uzun süreli etkileşim inandırıcılığı artırmada etkili yöntemlerden biri olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bulguların okuyucu tarafından etkili şekilde anlaşılabilmesi için uzun betimlemelere yer verilmiş, katılımcıların kurduğu cümleler ağızlarından çıktığı şekilde alıntılanmıştır. Uzun betimlemeler ve katılımcılardan yapılan direkt alıntılar nitel çalışmalarda inandırıcılığı artıran etmenlerden olmaktadır (Merriam, 2018).

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için görüşmeler sırasında katılımcıların verdiği cevaplar sık sık teyit edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların teyit edilmesi için araştırmacı katılımcıya “şunları söylediniz, doğru mu anladım? Söylediklerinizden bunları anlıyorum, doğru mu?” gibi sorular sormuştur. Çalışmanın inandırıcılığını ve teyit edilebilirliğini güçlendirmek için yapılan görüşme ses kayıtları

ve deşifreler tez danışmanları tarafından eleştirel bir gözle çalışmanın her aşamasında değerlendirilmiştir.. Nitel araştırmalar konusunda uzman olan kişilerin yapılan çalışmayı tarafsız ve eleştirel olarak inceleyip yapıcı yorumlarda bulunması çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Nitel çalışmalar genelleme amacı gütmendiğinden çalışmada ortaya çıkan bulguların benzer çalışmalara ne şekilde aktarılabilirdiği önemli olmaktadır. Bu nedenle nitel çalışmalarda aktarılabilirliği saptamak için çalışma grubunun seçimi, katılımcı özellikleri ve çalışma ortamı açıkça belirtilmelidir (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışma KKTC’de çok kültürlü olduğu belirlenen devlet ilkokullarında görev yapan 16 ilkokul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu sayede bu çalışmada ortaya çıkan bulguların KKTC’deki diğer çok kültürlü ilkokullara aktarılabilmesine olanak sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırma enstrümanı araştırmacının kendisi olduğundan araştırmanın tutarlılığı için araştırmacının bu yönde bir eğitim alması önemli olmaktadır. Bu nedenle araştırmacı tez danışmanları ile örnek görüşmeler gerçekleştirmiş ve konu ile ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen görüşme deşifreleri, veriler, kodlar ve oluşturulan tema tabloları birçok kez tarafsız olarak okunmuş ve katılımcının verdiği bilgilerin doğru anlaşılması sağlanmıştır. Tez danışmanlarının, çalışmanın her aşamasında, uzman gözüyle yaptığı tarafsız eleştiriler çalışmanın tutarlılığını artırmıştır.

4.6 Araştırma Etiği

Bilimsel araştırmalarda çalışmanın başından sonuna kadar araştırmacının uyması gereken etik kurallar bulunmaktadır. Bu etik kurallar araştırmacının, çalışmaya katkı koyan katılımcılara, araştırmaya, araştırmacının kendisine ve etrafındaki akademisyenlere saygı göstermesi ve çalışmalarını dürüstlük çerçevesi içerisinde

yürütülmesini gerekli kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların çalışma hakkında bilgilendirilmesi, çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmaları, kimlik bilgilerinin ve verdikleri yanıtların gizlilik esasına göre saklanması araştırma etiği açısından önemli olmaktadır (Mertkan, 2015).

Bu çalışma için gerekli olan araştırma başlamadan önce Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurulmuş gerekli incelemelerin ardından yapılan çalışmanın etik ilkelere uygun olduğunu gösteren etik uygunluk belgesi alınmıştır (Ek 4). Bir sonraki aşamada KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Dairesi'ne gerekli başvurular yapılmış ve İlköğretim Dairesi'nden de çalışmanın daireye bağlı ilkokullarda yürütülmesi için gerekli olan izinler alınmıştır (Ek 5). Yasal izinler alındıktan sonra çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri telefon ile aranıp görüşme için randevu alınmıştır. Çalışmanın hem nicel hem de nitel aşamasında veri toplanmadan önce alınan izin belgeleri okul yöneticilerine gösterilmiştir.

Nicel aşama için yapılan doküman incelemeleri okul yöneticileri gözetimi altında yapılmıştır. Nitel aşama için gerçekleştirilecek görüşmelere başlamadan önce katılımcıları araştırma ile ilgili detaylıca bilgilendirmek için bilgilendirilmiş onam formu kullanılmıştır (Glesne, 2016). Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esası ile katılmış ve görüşmeye başlamadan önce bilgilendirilmiş onam formu katılımcıya okunmuştur (Ek 6). Katılımcıya, onam formundaki bilgileri kabul edip etmediği hem ses kaydı başlamadan önce hem de başladıktan sonra sorulmuş ve gönüllülüğü teyit edilmiştir. Çalışmaya katılmak istemeyen katılımcılar üzerinde bir baskı oluşturulmamıştır. Katılımcıya, kimlik bilgilerinin, okul bilgilerinin ve elde edilen verilerin gizli tutulup saklanacağı konusunda güven verilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı katılımcılardan izin alınarak yapılmış, katılımcı ses kaydının durdurulmasını istediği yerde ses kaydı durdurulmuştur. Ses kayıtları deşifre edilirken katılımcıların

isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Görüşme sonunda katılımcılara, istedikleri zaman araştırmacıya ulaşabilecekleri bir telefon numarası verilmiştir.

Bölüm 5

BULGULAR

Bu bölümde KKTC’de bulunan çok kültürlü ilkokullarda çalışan yöneticiler ile yapılmış olan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, bulgulara ve bu bulguların ayrıntılı olarak yorumlanmasına yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda bu araştırmada dört temel temaya ulaşılmıştır. Bu temalar kavramlar, sorunlar, sorunların nedenleri ve sorunları giderilmesine yönelik yönetici önerileri şeklindedir. Bulgular bölümünde bu dört temel tema üzerinde ayrıntılı olarak durulmaktadır.

5.1 Kavramlar

Çok kültürlü okullarda görev yapan yöneticilerin ‘çok kültürlülük’ ve ‘barış kültürü’ kavramlarını ne şekilde betimledikleri çalışma açısından önemli görülmektedir. Yöneticilerin ‘çok kültürlülük’, ‘etnik farklılık’, ‘barış’, ‘barış kültürü’ gibi kavramları betimleme şekilleri bu konu ile ilgi yaşanabilecek problemlere yönelik stratejilerini şekillendirebilmektedir. Yapılan görüşmeler incelendiği zaman ilkokul yöneticilerinin çok kültürlülüğü ve barış kültürünü betimlemek için kullandıkları açıklamalar ile ilgili bulgulara rastlanmıştır. Çalışma boyunca ortaya çıkan en çarpıcı bulgulardan biri, yöneticilerin söz konusu kavramları açıklamaya çalışırken birbirinin zıttı denebilecek kadar ters betimlemelere yer vermeleri olmuştur. Yöneticilerin büyük bir bölümü çok kültürlülüğü ve barış kültürünü olumlu şekilde betimlerken bazı yöneticiler farklı bakış açılarıyla betimlemeler yapmışlardır.

5.1.1 Çok Kültürlülük

Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu çok kültürlülük kavramını dünyanın globalleşmesi ve göçlerle ilişkilendirmiştir. Katılımcılardan Erman çok kültürlülük kavramını globalleşmeye değindirek “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nin her hangi bir noktasında, dünya globalleştiği için, hele hele ucuz iş gücü talebinden dolayı, bu çok kültürlülük vardır” şeklinde aktarmıştır. Çok kültürlülüğü tanımlamaya çalışan yöneticilerin bu kavramı KKTC’ye yapılan göçler üzerinden yola çıkarak açıklamaya çalıştıkları açık bir şekilde görülmektedir:

...yani çok kültürlülük gelişen, hızla değişen Dünyamızda ister istemez insanların yaşam şartlarını daha iyi şartlara getirmek için bir ülkeden başka bir ülkeye gitmeleri sonucu ister istemez çok kültürlülük oluşur. (Ekman)

Çok kültürlülük derken yani ülkemiz gerçekten göç alan bir ülke konumuna geldi. Ve dünyanın her yerinden insanlar buraya göç ediyor. Dolayısıyla da göç eden ailelerin kendileriyle birlikte çocukları da geldiği için bu bizim okullarımıza da yansıyor. Veya dünyada yaşanan savaşlardan kaçan, ülkesini terk eden insanlar, farklı yaşam alanları arayan insanlar, yani göç nedenleri çok farklı olabilir ama dünyada yaşanan olumsuzluklara bir seçenek de daha şey olarak, güvenli olarak da bizim ülkemiz görülüyor sanırım. (Feriha)

Elde edilen bulgular incelendiği zaman, okul ortamındaki çok kültürlülüğü betimlemeye çalışan yöneticilerin bir kısmının olumlu, bir kısmının ise olumsuz ifadeler kullanarak betimlemeler yaptığı dikkat çekmektedir. Çok kültürlülüğe olumlu bir bakış açısıyla yaklaşan yöneticiler özellikle ‘çeşitlilik’ ve ‘zenginlik’ betimlemelerine yer vermektedirler.

...yani bunu da kötü düşünmemek lazım. Şu an çalıştığım bu okul çok çeşitlidir çünkü biliyorsunuz bir yerleşim şeyi var... Ondan dolayı işte sürekli değişen bir de, yani şu an şey de olduğu için, hastalık olduğu için, Covid olduğu için sürekli değişen bir şeyler var. Gelir öğrenci kalır 4 sene 5 sene. Senin kültürünü da alır. Türkçe öğrenir. E şimdi değişiyor çocuklar sürekli. (Sabiha)

Çok kültürlülüğü etnik köken bakımından bir çeşitlilik olarak gören yöneticiler, çalıştıkları farklı okullarda bu durumu gözlemlediklerini söylemektedirler. Yöneticilerden Tuğçe okul ortamındaki çok kültürlülüktən bahsederken “Evet çok çeşitliliğimiz var. Lefkoşa’da da çalıştım Girne’de de. Sadece bizim okul değil.

Bölgesel olarak çok çeşitlilik var. Yani İtalyan'dan Rus'a, Türkmen'e, İngiliz'e... Bu da bizim zenginliğimizdir yani.” ifadelerini kullanmıştır.

Çok kültürlülük kavramına olumlu bir bakış açısıyla yaklaşan yöneticiler bu kavramı ‘paylaşım’ olarak tanımlayarak kültürel alışverişe vurgu yapmaktadırlar. Kültürel alışverişi pozitif bir durum olarak gören Zehra “çok kültürlülük aslında bana göre pozitif açıdan baktığımda güzel bir şeydir. Birbirleriyle kültürleri arasında alış veriş yaparlar” ifadeleriyle çok kültürlülüğe değinmektedir. Yöneticiler okul ortamında yaşanan kültürel alışverişin öğrenciler arasındaki paylaşımı da artırdığını düşünerek çok kültürlülük kavramını paylaşım ile ilişkilendiren ifadeler kullanmışlardır. Çok kültürlülüğü betimlerken paylaşım dikkat çekmeye çalışan Serkan “çok kültürlülük öncelikle bir zenginliktir. Çünkü o farklı ülkelerden gelen çocuklardan illa ki değişik şeyler öğrenirsiniz. Farklı paylaşımlar olur” açıklamasını yapmıştır.

Çok kültürlülük kavramını ‘zenginlik’, ‘çeşitlilik’ ve ‘paylaşım’ gibi niteliklerle tanımlayan yöneticilerin yanı sıra bu kavramı ‘farklılık’, ‘zorluk’ ve ‘problem’ olarak ifade eden yöneticiler de bulunmaktadır. Etnik köken bakımından çeşitliliği olan ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri çok kültürlülüğü tanımlarken birçok farklılığa değinmişlerdir. Bu farklılıkların arasında en çok dil farklılıkları, kültür farklılıkları ve gelenek – görenek farklılıkları dikkat çekmiştir. İbrahim bu farklılıkları “...ya da dediğim gibi gözler sürmeli, kıyafetler farklı, konuşma farklı...” ifadeleriyle dile getirirken, Metin “Bu insanların dediğim gibi farklı kültürel özellikleri da var, gelenekleri var, dini inançları var, konuştukları dil farklı” ifadelerini kullanmıştır. Özellikle dil, din, etnik köken, kültür ayrımı üzerinden çok kültürlülüğü betimleyen yöneticilerin bakış açısına göre bu kavram problemler ve zorluklarla tanımlanmaktadır:

Aslında çok kültürlülük birçok kültürden, değişik milletten, dinden insanın ya da etnik kökenden insanın bir arada yaşamasıdır aslında... Birbirlerinden farklı

oldukları için, etnik kökenleri, dilleri ya da dinleri tabi ki yaşayış tarzları da farklı olur çocukların. Ailelerinden aldıkları kültür doğrultusunda ve değerler eğitimi konusunda farklılık gösterebiliyor. E bu farklılıklar da zorluklar yaratabiliyor. Bu da davranışlarına yansır sonuç olarak. Mesela Rus öğrencilerin Christmas'ı ve Noel'i varken işte o dönemlerde o Noel'le ilgili şapkalarıyla veya şarkılarıyla birlikte gelirler okula. Onların Noel'i olduğunu belli edecek davranışlarda bulunurlar. E diğer taraftan da işte bizim öğrencilerimizin Noel'i yoktur Müslüman olanların. Onların da Ramazanı vardır ve çok küçük yaşlara kadar oruç tutma düşmüştür. İşte dördünü, beşinci sınıf olan öğrenciler derste “bugün ben oruçluyum öğretmenim” diyebilir. Onlar da yabancıdır, farklıdır. Bu sefer zaman zaman çatışmalar olabiliyor. (Peyman)

Araştırmaya katılan yöneticiler etnik köken farklılıklarından dolayı hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bazı zorluklar yaşadıklarının düşündüklerinden çok kültürlülüğü ‘zorluk’ olarak betimlemişler. Çok kültürlülüğü çeşitli zorluklarla ilişkilendirip tanımlamaya çalışan bir yönetici deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadır:

...bizim açımızdan, belirli bir müfredatımız ve belli bir vermemiz gereken bir şey olduğu için konular falan filan, biraz da eğitim sistemimiz buna müsait olmadığı için, çok kültürlülük zorluyor bizi yani hem öğretmenler hem de biz yöneticiler olarak zorlanıyoruz. (Sabiha)

Benzer koşullardaki ilkokullarda görev yapan yöneticilerin bir kısmının çok kültürlülük kavramını ‘zenginlik’ ve ‘paylaşım’ olarak tanımlarken bir kısmının ‘zorluk’ ve ‘sorun’ olarak tanımlaması yöneticilerin bakış açılarındaki farklılıkları gözler önüne sermektedir.

5.1.2 Barış Kültürü

Araştırmaya katılan yöneticiler “barış kültürü sizin için ne ifade etmektedir?” sorusuna yönelik barış kültürünü, farklı şekillerde, birçok olumlu tutum ve davranışla betimlemişler. Çok kültürlülüğü zorluk ve sorun olarak gören yöneticilerin barış kültürünü betimlerken, çok kültürlülüğü zenginlik ve paylaşım olarak gören yöneticilerle benzerlik gösterecek şekilde, olumlu ifadeler kullanmaları dikkat çekici bir bulgu olmuştur. Yöneticilerin barış kültürü denince ilk akıllarına gelen terim ‘empati’ olmaktadır. Yöneticilerden Tuncel barış kültürünü betimlerken “Yani bir nevi

empatidir bu aslında” ifadesini kullanmıştır ve diğer birçok yönetici de, ilk etapta, barış kültürünü kısaca empati olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Empati becerisini barış kültürünün temel unsurlarından biri olarak gören yöneticiler okul ortamında barış kültürü ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Dedik ya empati, empati yaparak da bu çocukları anlayacağız ama sadece bizim empati yapmamız yeterli değil çocukların da empati yapmalarını onlara öğretmemiz gerekir. Çocuklar kendi aralarında da empati yapması gerekir, birbirlerini anlaması gerekir. Bizim istediğimiz zaten çocukların birbirlerini anlamasıdır. Bu da barış eğitimiyle olur. (Yamaç)

İlk etapta empati kavramına değinen yöneticilerin barış kültürü ile ilgili detaylı betimlemelerinde ‘sevgi’, ‘saygı’ ve ‘hoşgörü’ ifadelerini bu kavramla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Metin barış kültürünü betimlerken “Barış kültürü bana göre, ilk başta da bahsettiğim o geleneklere, göreneklere, inançlara saygı göstermek demektir” cümlesini kurarak barış kültürünü saygı ile bağdaştırmıştır:

Dediğim gibi barış kültürü insanların bir birini anlamasını, birbirine saygı göstermesini sağlar. Empati aslında. İnsanlar empati yapmaya başlar. Bu sayede ilk başta konuştuğumuz o farklılıkların alay konusu olması ya da gruplaşmalar, ayrımcılıklar barış kültürüyle önlenebilir bence. Hatta barış kültürü sadece çok kültürlülüğten doğan problemleri değil okuldaki birçok farklı alanda ortaya çıkan problemleri de azaltabilir. Çünkü sevgi, saygı, anlayış olan yerde problemler az olur diye düşünürüm. (İbrahim)

...bu kültürel farklılıkları doğru bir şekilde anlamak ve bunları sorun değil de bir renk olarak görebilmek için barış kültürü çok önemli bence. Sohbetin başından beri sürekli söylediğim gibi bu konularda anahtar kelime bana göre anlayıştır. Anlayışın, saygının, sevginin, olumlu diyalogların yaratılabilmesi için de barış kültürü önemli bir yere sahiptir bana göre. (Melih)

...yani barış kültürünün gelişmesiyle birbirlerine karşı çok güzel davranışlar sergilemeyi, birbirlerine karşı saygılı davranmayı, olduğu gibi kabul etmeyi, eleştirmemeyi, yargılamamayı, birbirlerini olduğu gibi kabul ederek güzel davranmayı öğrenirler. (Zülal)

Bu görüşlere göre yöneticilerin barış kültürünü, çok kültürlülüğten doğabilecek sorunları azaltabilecek bir unsur olarak görmesi dikkat çekici bir bulgu olmaktadır.

Barış kültürünün bireyler arası iletişimi ve öğrenciler arası kaynaşmayı etkilediğini düşünen yöneticiler betimlemelerinde barış kültürünü ‘iletişim’ ve

‘kaynaşma’ kavramları üzerinden tanımlamaya çalışmışlardır. Barış kültürünü iletişim olarak gören ve olumlu diyalogları artırdığına inanan bir yönetici barış kültürünü tanımlarken şu deneyimlerini aktarmıştır:

...gerek şeyde olsun törenlerde olsun gerek boş zamanlarında, birlikte geçirdikleri teneffüs vakitlerinde benim takip ettiğim kadarıyla gayet güzel ilişkileri var. Hatta dediğim gibi ne dediğini anlamasa bile beden dilini kullanarak ne demek istediğini anlatmaya çalışıyor. Barış kültürünün bize kazandırdıklarıdır aslında bunlar. Gayet güzel iletişim kuruyor çocuklar. Diyalogları artıyor gün geçtikçe. (Feriha)

Olumlu diyaloglar ve iletişimle birlikte barış kültürünü kaynaşma ve işbirliği ile açıklamaya çalışan yönetici görüşleri de bulunmaktadır. Yöneticilerden Peyman barış kültürünü tanımlarken “...bir araya geldiklerinde de ister istemez bir kaynaşma olacaktır” ifadelerini kullanarak bu durumu gözler önüne sermektedir.

Bu farklı ülkelerden gelen çocukların bizim çocuklarımızla birlikte oynaması, bir şeyler paylaşması ya da dediğim gibi işte dili, Türkçeyi öğrenmesi bile büyük bir paylaşımdır. (Metin)

İyi ilişkiler ve kaynaşmayla birlikte barış kültürünü öğrenciler arası ‘işbirliği’ olarak gören yöneticiler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden Tuğçe bu konu ile ilgili düşüncelerini “Bence barış kültürünü oluşturmak için birincisi etrafına saygı, sevgi, birbirleri ile iş yapabilme, işbirliği” şeklinde aktarmıştır ve işbirliğine vurgu yapmıştır. Farklı etnik kökenden öğrencileri aynı takımın üyesi olarak gören bir diğer yönetici ise barış kültürünün işbirliği niteliğini şu şekilde örneklendirmiştir:

Mesela nedir barış eğitimi bir örnek vereyim sana, erkek çocuklarını mesela alın futbol takımına monte eden ve o da barış şeyinin bir parçasıdır. O da hemen adapte olur çünkü aynı takımın bir parçasıdır. (Serkan)

Elde edilen bulgular arasında barış kültürünü mutlu ve eşit bir ortamın kaynağı olarak gören yöneticiler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticiler barış kültürünü öğrencilerin mutluluğu ile açıklamaya çalışmışlardır. Mutlu bir ortamdan bahseden yöneticiler öğrenciler arası eşitliğe ve adalete de değinerek barış kültürü ile ilgili kişisel görüşlerini aktarmaya çalışmışlardır. Bu yöneticiler barış kültürünü okul

ortamındaki bir denge unsuru olarak nitelemektedirler. Bir yönetici bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

...barış kültürü uygulamada her zaman çocuklara mutlu bir ortam sağlamak, dengeli bir ortam sağlamaktır. Yani adil olmak gerekir sınıf ortamında. Her öğrenciye eşit davranmak gerekir. Sevgi ile yetişen ve mutlu olan çocuklar her zaman başarılı olur. Bu durum da işte sınıfta eşit davranmayla olur. Barış eğitimiyle okulumuzda, sınıfımızda bir barış kültürü oluşturursak olur. (Niyazi)

Barış kültürünü ‘mutluluk’ ve ‘eşitlik’ ile ilişkilendiren diğer yöneticilerin görüşleri de bu görüşle benzerlik göstermektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, çok kültürlülüğü olumsuz yönlerle betimleyen yöneticiler de dâhil, neredeyse tüm yöneticilerin barış kültürü kavramını olumlu olarak betimlemeleri dikkat çekici bir bulgu olmuştur. KKTC’deki çok kültürlü ilkokullarda görev yapan yöneticilerin barış kültürünü benzer özelliklerle tanımlamaları barış kültürüne olan beklentilerin ve düşüncelerin benzer olduğunu göstermektedir.

5.2 Sorunlar

Elde edilen veriler çok kültürlü okullarda yöneticilerin etnik farklılıklardan dolayı bir takım sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul yöneticilerinin çok kültürlü okullarda yaşanan sorunları sadece farklı etnik kökenden gelen öğrencilerle bağdaştırmaları dikkat çekmektedir. Sorunlardan bahseden bazı yöneticilerin zaman zaman öğrenciler arasında ayrımcı söylemlerde bulunması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin gözlemlediği sorunlar ‘şiddet’, ‘iletişim zorluğu’ ve ‘akademik başarısızlık’ olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Çok kültürlülüğün dolayı okul ortamında şiddetin meydana gelmesi okuldaki tüm bireyleri olumsuz etkileyebilmektedir. Oluşan şiddet içerikli davranışların yapısal bir hal alarak tüm okulu etkisi altına almasıyla birlikte gözle görülür sorunlar yaşanabilmektedir. Bunun

yanında çeşitli nedenlerle farklı etnik kökenden öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kuramaması okul ortamında önemli sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca bu bireylerin kültürel farklılıklarından dolayı akademik olarak başarısız olması gözle görülür sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Yöneticiler okullarında yaşanan bu sorunlar ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini detaylıca aktarmışlardır.

5.2.1 Şiddet

Araştırmaya katılan yöneticilerin neredeyse tamamı okullarında çok kültürlülüğün dolayı şiddet içerikli olaylarla karşılaştıklarını söylemektedirler. Etnik köken farklılığı ve kültür farklılığı gibi sebeplerle okul ortamında şiddet içerikli sorunların yaşanması okul ortamında şiddeti yapısal hale getirmektedir. Bulgular incelendiği zaman şiddetin birçok farklı boyutuyla gözlemlenebileceği ve bunun önemli sorunlar doğurabileceği görülmektedir. Bahsi geçen bu boyutlar okul ortamında kendini çok farklı şekillerde göstermektedir. Yöneticiler, okullarında şiddet unsurlarının öğrenciler arasındaki etkileşim süreçlerinde gözlemlendiğini dile getirmektedirler.

Yöneticilerin aktardığı bilgilere göre farklı etnik kökenden öğrenciler okul ortamında çatışmalar yaşamaktadırlar. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar güçlenerek fiziksel ve sözel şiddete dönüşebilmektedir. Öğrencilerin, kültürel farklılıklardan dolayı tartışırken, birbirlerine vurarak ve küfür ederek kavga ettikleri yöneticiler tarafından gözlemlenmektedir. Yöneticilerden Niyazi, tartışmalar sırasında öğrencilerin agresifleşerek birbirlerine karşı şiddet uygulayabildiklerini “...bundan dolayı iki tarafta da agresiflik oluşur. Birbirlerine ya sözlü ya da temaslı şiddet olabiliyor” ifadesiyle belirtmiştir. Tuncel ise bu durumu benzer şekilde “bazen bu laf atışmaları büyüyor ve birbirlerine vurma, itirme gibi olaylar oluyor” cümlesiyle ifade etmiştir. Peyman ise ‘okulda çok kültürlülüğün dolayı yaşanan sorunlar nelerdir?’

sorusuna kısaca “bana göre okulu en çok etkileyen olay şiddettir aslında yani çocuklar arasındaki küfürleşme ya da kavga” cevabını vermiştir. Farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasında yaşanan kavga ve küfürleşmeleri gözlemleyen Yamaç deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadır:

Özellikle TC kökenli öğrencilerimiz böyle daha kavgacı oluyorlar. Diğer 3. ülkeden gelenler de böyle bunun tam tersi, bilemiyorum medeniyetin daha gelişmiş olduğu yer olduğu için mi, Avrupa’dan gelen öğrenciler bu kötü tavırları, şiddete yönelen tavırları kaldıramıyorlar. Bu defa özellikle 3. Ülke öğrencilerimiz ile TC kökenli öğrenciler arasında çatışmalar oluyor. Kavga ediyorlar ya da birbirlerine laf atıyorlar, küfür ediyorlar. (Yamaç)

Bu öğrenciler arasında yaşanan şiddet içerikli olayların büyüyerek kontrol edilmesi zor noktalara gelebildiği aktarılmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler arasında hem fiziksel kavga gibi doğrudan şiddetin hem de ayrımcılık, dışlama gibi yapısal şiddetin meydana geldiği gözlemlenmektedir. Yamaç’ın düşüncelerini aktarırken TC kökenli öğrencilere karşı önyargılı yaklaşması dikkat çekmektedir. Ekman çok kültürlülükten dolayı çalıştığı okulda karşılaştığı kavga olaylarının büyüklüğü karşısında yaşadığı şaşkınlığı şu şekilde dile getirmektedir:

...başımıza gelen bir olay, ben 5. sınıfların müdür muaviniyim, bir öğretmenimiz geldi “hocam” dedi “alın bu iki çocuğu bir konuşun kendileriyle bakın üstümü ne hale getirdiler.” dediğinde adamın üstü toz toprak. Çocuklar biri birilerine tekmeleyecek diye öğretmeni tekmelediler ve bunun farkında bile değiller. Yani şiddet boyutu o kadar bir yükselir ki çocuklar ne yaptıklarının farkında bile değiller. Öldüresiye girişirler birbirlerine. Yani birbirlerine vurduklarını görürken maalesef insanlar birbirine bu derece vurur mu? diye, iki çocuk birbirine bu şekilde vurabilir mi? diye düşünür. (Ekman)

Ekman’ın yaşadığı bu deneyim ilkökul öğrencilerinin, hissettikleri yoğun öfkeyle, birbirlerine zarar verecek derecede vurduklarını göstererek şiddet boyutunun düşündürücü seviyelere ulaşabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

Yöneticiler okullarında yaşanan sözel şiddetin ‘lakap takma’ ve ‘alay etme’ şeklinde de gözlemlendiğinden bahsetmektedirler. Yöneticilerden Niyazi şiddetin bu boyutu ile ilgili düşüncelerini “yani sorun dediğim işte çocuklar arasında olan, alaylar

olabilir, lakap takmalar olabilir” cümlesiyle dile getirmiştir. Farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin göç ettikleri ülkeden getirdikleri kültürel özelliklerin okul ortamında alay konusu olması yöneticiler tarafından sıklıkla dile getirilen bir sorun olmaktadır. İbrahim bu düşüncelerini “ya da bu çocukların konuşmaları, kıyafetleri, giyimleri alay konusu olabiliyor” şeklinde dile getirirken Melih “farklı kültürden gelen öğrencilerin gerek giyim tarzları gerek yedikleri içtikleri farklı olabiliyor. Çocuklar da bazen bunları görüp farklı söylemlerde bulunabiliyor. Birbirleriyle alay edebiliyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Tuncel düşüncelerini şu şekilde ortaya koymuştur:

Bazen de bu farklı ülkelerden gelen çocukların dediğim gibi giyim tarzları ya da yedikleri içtikleri farklı oluyor, bunlar alay konusu olabiliyor. İşte “bak giydiği kıyafete, ne biçim kıyafet” gibi sözler söyleyebiliyorlar. (Tuncel)

Çok kültürlü okullarda görev yapan yöneticilerin okullarda karşılaştıkları şiddet sorunları arasında ‘ayrımcılık’ ve ‘gruplaşma’ yer almaktadır. Yaşanan bu sorunlar okul ortamında sistematik hale gelen şiddetin fiziksel ve sözel boyutlarının yanında psikolojik boyutlarının gözlemlenmesine olanak sağlamaktadır. Yöneticilerin aktardığı bilgilere göre ayrımcılık ve gruplaşmalar çocukların en önemli sosyalleşme araçlarından biri olan oyunlar sırasında kendini göstermektedir. Niyazi bu konu hakkındaki görüşünü “genelde oyunlardan dışlama üzerine gerçekleşir. Yani kabullenmeme. Farklı kültürdeki çocuğu kabullenmeme...” şeklinde dile getirmektedir. Yöneticiler deneyimlerini aktarırken oyunlardan dışlanan ve ayrımcılığa uğrayan öğrencilerin duygusal olarak mutsuz olduklarını, psikolojik ve duygusal olarak yara alan bu öğrencilerin de doğrudan şiddete başvurdıklarını dile getirmektedirler:

...e tabi dışlama olunca o çocuk da üzüliyor, agresif oluyor. Bu durumda bir kavga çıkması da normal oluyor. İşte mesela 5. sınıflarda bir öğrencimiz var. Ona karşı bir gruplaşma olur, dışlanır çocuk. Konuşmasını alay ederler, kıyafetleri eski diye alay ederler. Çocuğu istemezler, oyunlarına katmazlar. Bu defa ne olur o çocuk da arkadaşlarına karşı şiddet göstermeye başlar. Vurur ya

da kötü laf söyler. E karşıdaki da boş durmaz. O da bir şeyler söyler ve işler büyür. Kaç kez üzüntüden ağlarken bulduk bu çocuğu mesela. (İbrahim)

...o zaman çocukları tarafından da bir dışlanma olur. Şöyle bir örnek vereyim mesela, diyelim ki Pakistanlı bir ailenin çocuğu işçi, fakir, okula gelir ama diğer tarafta sınıftaki Kıbrıslı Türk çocuk o çocuğu hor görür, oyununa almak istemez ya da arkadaşlık kurmak istemez. (Peyman)

Peyma'nın aktarmış olduğu bu örnek öğrencilerin okul ortamında kültürel farklılıklardan dolayı birbirlerini dışladığını göstermektedir. Elde edilen ilgi çekici bulgulardan biri de yöneticilerin bu gruplaşmaları anlatırken 'çeteleşme' ifadesine sıkça yer vermeleri olmuştur. Öğrencilerin okul ortamında gruplaşıp çete oluşturmaları ve birbirlerine isteyerek şiddet uygulamaları şiddetin sistematik hale geldiğini gösteren bir bulgu olmaktadır. Yöneticilerin okul ortamındaki şiddeti tanımlarken aktardıkları çete ifadesini barındıran düşünceler şu şekildedir:

...yani karşılaşıyoruz bunlarla çok sık, çocuklar daha tehlikelidir bence bu konuda. Yani hemen gruplaşabilirler. Onlardan etkilenme yerine gruplaşıp yani ötekileştirirler diğerlerini. Ama tabi baktığında ahbaptırlar da, öyle bir an gelir ki Kıbrıslılar toplanabilir bir yere ve onlara karşı bir çeteleşme oluşturabilirler. (Tuğçe)

Şimdi bu sene bir olayla karşılaştım onu anlatayım size. Rus bir öğrenci geldi ama babası Türk. Fakat çocuk Türkçe bilmiyor. Yani nasıl deyim ikinci babası diyeyim. Öz babası değil. Onun için çocuk hiç Türkçe bilmiyor. Adam geldi dedi " benim çocuğuma çete varmış okulda, çete saldırıyor çocuğuma. T-shirt'ünü almaya çalıştılar. İşte şeyini almaya çalıştılar falan. Takip ettik yakaladık çeteyi. E çete gene bunlardan. Gene Rus. Yeni gelenlere öyle yaparlar. Olayı çözdük yani. Kızdık dedik böyle böyle olur mu hiç bak geldi arkadaşınızdır. Yapmayın etmeyin. Böyle sorunlar çıkıyor yani. (Sabiha)

Araştırmaya katılan yöneticilerin aktardığı deneyimler okullarında yaşanan şiddet olaylarının istenmeyen boyutlara ulaştığını göstermektedir. Yapısal şiddetin artmasıyla okulda karşılaşılan fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet içerikli sorunlar öğrencileri okul ortamında olumsuz etkileyebilmektedir.

5.2.2 İletişim Zorluğu

Araştırmaya katılan yöneticilerin aktardığı bilgilere göre okul ortamında çok kültürlülükten dolayı yaşanan sorunlardan biri de iletişim zorluğudur. Yöneticiler,

farklı etnik kökenden gelen ve dil farklılıkları olan öğrencilerin iletişim kurmada yaşadıkları zorlukları okullarında gözlemlemektedirler. Elde edilen bulgular ve okulların etnik köken dağılımı dikkate alınarak İngiltere, Rusya, Pakistan, İran, Hindistan gibi farklı etnik kökene sahip bireylerin kullandıkları farklı diller düşünüldüğünde öğrenciler arası iletişim sorununun boyutu daha çarpıcı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Diğer taraftan, yaşanan iletişim sorunları öğrenciler arasında olabileceği gibi öğrenci – öğretmen, öğrenci – yönetici ve veli - öğretmen arasında da yaşanmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde yöneticilerin iletişim zorluğunu genel olarak dil yetersizliğine bağlaması dikkat çekmektedir. Yöneticilerin Türkçe dilini bilmeyen öğrencilere karşı olan olumsuz tutumları, eleştirel bir bakış açısıyla incelendiğinde, bu öğrencilere karşı önyargılı söylemlerde bulunduklarını ortaya koymaktadır.

Yöneticilere göre öğrencilerin okul ortamında sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, anlaşabilmesi ve aralarında bir bağ kurabilmesi için birbirlerini anlamaları gerekmektedir. Birbirini anlamayan ve iletişim kuramayan öğrenciler okul ortamında çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler. Okul yöneticileri iletişim sorunundan bahsederken özellikle öğrenciler arasında yaşanan olaylara vurgu yaparak bu durumun öğrenciler arası ilişki kurmada yarattığı sorunlara dikkat çekmektedirler. Yöneticiler ilişki kurmada yaşanan sorunları açıklarken öğrencilerin birbirleri arasında bağ kuramadıklarını ve arkadaş edinmede sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedirler. Metin çok kültürlü okullarda Türkçe bilmeyen öğrencilerin iletişim sorunu yaşadığını “bu farklı ülkelerden gelen çocukların zaten bir dil sorunu vardır. Türkçe konuşmayı bile bilmeyen öğrencilerimiz var” ifadeleri ile dile getirmektedir. Metin’in “Türkçe konuşmayı bile bilmeyen...” ifadesi Türkçe bilmeyen öğrencileri suçlar şekilde dile getirilmektedir. Aktarılan bu bilgiye göre Metin iletişim açısından yaşanan tek sorun

‘Türkçe dilini bilmemek’ olduğunu düşünmektedir. Yöneticilerin Türkçe dilini bilmeyen öğrencilere karşı küçümser ve suçlayıcı tavırlar sergilemesi araştırma açısından dikkat çekici bir bulgu olmaktadır. Zehra ise öğrenci ilişkileri ile ilgili yaşanan zorlukları “Yani gelen çocuklar Türkçeyi bilmezse ya da bizim öğrencilerimiz onların dilinden anlamazsa bu kendileri için zor olur bizimkiler için da zor olur” şeklinde ifade etmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler dil problemi yaşayan bir öğrencinin ilişki kurmada, arkadaş bulmada ve kendini kabul ettirmede yaşadığı sorunları şu şekilde dile getirmektedirler:

Yani mesela bazı başka ülkelerden gelen çocuklar vardır, yabancı ülkeden gelir, çok hızlı da öğrenir ama dil konusunda sıkıntı yaşar. Farklı kültürlerden geldiği zaman burada adaptasyon sürecinde sıkıntı yaşayan öğrenciler vardır. Yani önce bir geldiği ülkeye uyum sağlamaya, arkadaş çevresi, kendini kabul ettirmeye çalışırken çocuk muhakkak yani zorluk yaşar. (Zülal)

Farklı kültürden gelen çocuğun zaten bir dil sıkıntısı olduğu için kendini ifade edemiyor, arkadaşlık ilişkilerini geliştirmekte sıkıntılar yaşıyor. Bu çocuğu yalnızlaşmaya itiyor. Birlikte bir şey paylaşamıyor çünkü kendini anlatamadığı için... Zaten her şey temelde dil farklılığından kaynaklanıyor. (Feriha)

Yöneticiler, öğrenciler arasında yaşanan iletişimsizliğin sosyalleşme sorunu olarak karşılırlarına çıktığını aktarmaktadırlar. Yöneticiler dil farklılığı olan öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunlarını teneffüs saatlerindeki oyunlarda sıkça gözlemlediklerini aktarmaktadırlar. Katılımcılara göre oyun çocuklar için önemli bir sosyalleşme aracı olmaktadır ve dil sorunlarından dolayı yalnız kalan öğrenciler oyun oynayamadıkları için arkadaş edinememekte ve sosyalleşememektedirler. Niyazi bu durumu “Filipinlerden bir çocuk. Gelir okulumuza dili yoktur... Kendini çocuklar arasında oyunda anlaşılamadığı için dışlanmış hissedebilir” şeklinde dile getirmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinden Feriha ve Ekman konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ortaya koymuşlardır:

...destek alamadığımız tek nokta aslında bu çok kültürlü yapıda dildir. Dil sorununu çözmek için alternatif çözümlerimiz yok. Hani bir Suriyelidir örneğin biri Rus’tur bence çocukların evrensel dili oyundur. Dediğim gibi en

önemli ihtiyaçları oyun ve arkadaşlık. O sorunu çözdükten sonra zaten mutlu bireyler olarak devam ediyorlar. Ama arada bir iletişimsizlik var. Okulda oyun oynayamıyor bu çocuklar. (Feriha)

Yani çocukların iletişim konusunda, biri birleri ile davranış arasında sorunlar yaşar oyunlarda. İşte bir çocuk başka bir çocuğa bir şey söylemiştir ancak onun kültüründe ağır bir konuşmadır o bu sefer çocuklar arasında teneffüslerde iletişim eksikliğinden dolayı tartışma çıkar. (Ekman)

Yöneticilere göre öğrenciler akranları ile yaşadıkları iletişim sorununa benzer sorunları öğretmenler ve yöneticilerle de yaşamaktadırlar. Yöneticiler iletişim sorunlarını anlatırken farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin öğretmenleri ile yaşadıkları iletişim sorunlarının okul ortamında gözlemlendiğine değinmişlerdir. Erman bu konu hakkındaki düşüncelerini “Bir iletişim sorunu yaşar öğretmeni ile. Bu yaşadığımız en belirgin sorundur” şeklinde aktarmıştır. Yöneticilerden Serkan ise “Öğretmeni dinlemezdi, öğretmen otur der o konuşur yanındakini dürterdi, yani dili anlamamadan dolayı bu problem vardı” ifadeleri ile yaşadığı deneyimleri aktarmaktadır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin farklı etnik kökenden öğrencilerle iletişim kurmada yaşadıkları zorluklar şu şekilde göze çarpmaktadır:

Her biri bir dil konuşur yani. Hangi birine. Mesela bir gün ben ilk gittim. Bir hafta geçti üstünden. Öğretmen geldi dedi ki “iki tane çocuk var sınıfta Rus’turlar. Bu çocuklar teneffüsten sonra gelirim sınıfa, hepsi gelir onlar gelmez. Kızdım anlattım ama anlamazlar” diyor. Çağırın gelsinler dedim. Konuşurum hiçbir şey anlamazlar. Bakarlar yüzüne boş yani. (Sabiha)

...ama böyle büyük okullarda isim bilerseniz bile çocuğu fiziksel olarak tanımaya bilirsiniz ve hani ben bir şey söylüyorum çocuk cevap vermiyor. Soruyorum cevap vermiyor ben o çocuğun isim olarak biliyorum ama o çocuk olduğunu bilmiyorum. Bana öğretmenlerden biri dedi hocanın Türkçe bilmiyor haa bu o çocuk mu dedim mesela. Siz orda içinde bir sürü şey zannetmeleriniz geçiyor. Bu çocuk neden cevap vermiyor, bu çocuk acaba konuşmayı mı bilmiyor, acaba bu çocuğun dil problemi yani dil terapisti, dil bozuklu var gibi bir sürü şey geçer kafanızdan ama sorun o değil. Sorun çocuğun dili bilmemesi. Sizi anlamıyor. Yani bence bu şeyde, çok kültürlü yapıda en temel şey dil sorunudur. (Feriha)

Yöneticilerden Sabiha’nın iletişim kurmadaki zorlukları anlatırken kullandığı ‘konuşurum hiçbir şey anlamazlar’ ve ‘bakarlar yüzüne boş boş’ ifadeleri yöneticilerin

farklı kültürden gelen öğrencilere karşı olumsuz tutumları ve önyargıları olabileceğini göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ve yöneticilerin zaman zaman Türkçe yanında İngilizce dilini kullanarak da bu öğrencilerle iletişim kurmaya çalıştıklarını göstermektedir. Her iki dili de bilmeyen öğrenciler ile iletişim kurma noktasında problemler daha da artmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilere göre öğretmenlerin bu konuda yaşadığı en büyük sorunlardan biri öğrencilere sınıf ve okul kurallarını aktaramamaları noktasında yaşanmaktadır. Dil yetersizliğinden dolayı yaşanan bu iletişim sorunu hakkındaki yönetici deneyimleri şu şekilde aktarılmaktadır:

İngilizce bilen öğretmenlerimiz var ancak yabancı kültürden gelen öğrencilerimizin hepsi İngilizce de bilemiyor. Bazı ülkelerdeki genel yabancı dil, İngilizce, bilme seviyesi oldukça yüksek olabilirken bazı ülkelerde yabancı dil bilme seviyesi düşük olabiliyor. Bu durumda öğrenci ne Türkçe ne de İngilizce bilmediği zaman hem öğrenci hem de öğretmen problemler yaşayabiliyor. (Melih)

...ha bir da atıyorum Pakistan'dan öğrencilerimiz var ne Türkçe bilir ne da İngilizce. E öğretmen bu çocuklarla hiçbir iletişim kuramaz. Sınıf kurallarını öğretemez, iletişim kuramaz yani. Bu zor bir durumdur. (Metin)

Yöneticiler ve öğretmenler okulun en önemli paydaşlarından biri olan velilerle de benzer iletişim sorunlarını yaşamaktadırlar. Farklı etnik kökenden gelen velilerle sağlıklı iletişim kurulamaması çeşitli sorunların ortaya çıkmasına zemin oluşturabilmektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin velilerle de Türkçe ya da İngilizce dillerini kullanarak iletişime girmeye çalıştığı gözlemlenmekte ancak öğrencilerde olduğu gibi bu iki dilden herhangi birini bilmeyen veliler karşısında zorlukların arttığı gözlemlenmektedir. Velilerle yaşanan bu iletişim sorununu Sabiha “Çünkü anne babalarıyla da, biz İngilizce biliyoruz sadece, e İngilizce de bilmiyor, gelen aile de bilmiyor, çocuk da bilmiyor. Onun için anlaşmak çok zor” şeklinde ifade etmiştir. Diğer yöneticiler de bu konu hakkında yaşadıkları sorunları şu şekilde dile getirmektedirler:

E gene velilerle da zaman zaman bir dil sorunu yaşıyoruz. Bazen aileler gelir okula anlamayız kendilerini. Öğrencilerle aynı şey aslında. İngilizce bilirse veliler bir şekilde bir yol buluruz, bizde İngilizce biliriz biraz, öğretmenlerden de İngilizcesi iyi olan var. Bu şekilde ailelerle anlaşılır ama düşünün hiç ne Türkçe ne de İngilizce bilmez. Anlaşamayız bu velilerle. Çok zorlanırsınız bu konuda. (Metin)

İletişim konusunda çocuklar ile yaşadıklarımıza benzer olayları veliler ile de yaşayabiliyoruz. Bazı veliler az da olsa Türkçeyi öğrenmiş, bazıları İngilizce biliyor onlar ile İngilizce anlaşıyoruz bir şekilde. Ancak bazı veliler ne Türkçe ne de İngilizce bilmiyor. Böyle veliler ile anlaşmak, iletişim kurmak maalesef çok zor oluyor. (Melih)

Araştırmaya katılan diğer çoğu katılımcı da öğrencilerle yaşadıkları iletişim sorunlarının benzerlerini velilerle de yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerle okul arasında yaşanan iletişim sorunlarının okul – aile işbirliği süreçlerinde gözlemlendiği yöneticiler tarafından aktarılmaktadır. Bu durum da velilerle yaşanan iletişim sorunlarının yine öğrencilerin okul yaşantısını olumsuz etkilediğini gözler önüne sermektedir. Araştırmaya katılan bir yönetici bu durumu çarpıcı bir şekilde örneklemiştir:

Bu farklı kültürden gelen öğrencilerin aileleri de Türkçe bilmiyorsa bu velilerle öğretmenin iletişime girmesi de zor olur. Bazen veliyi okula çağırmak gerekir, bir izin olur bir şey olur ya da dediğim gibi kavga olur, bir sorun olur veli ile konuşmak gerekir, izin almak gerekir. E iletişime giremez öğretmen. Zaten okula çağırdığımız zaman gelmezler. Gelirler anlaşamayız. Yüzümüze bakar gider. Anladı mı anlamadı mı belli değil. Bu pandemi döneminde de, sen de yaşadın, dolaba kitap, defter, ödev, çalışma bir şeyler bırakırsınız mesela. Herkes gelir alır bir tek bu çocukların aileleri gelip almaz. Günlerle kalır o kitaplar dolapta. Çünkü anlamazlar, okuyamazlar. İletişim kurmak zor olur. (İbrahim)

5.2.3 Akademik Başarısızlık

Bulgular incelendiği zaman çok kültürlü okullarda gözlemlenen önemli sorunlardan bir diğeri ise akademik başarısızlıktır. Çok kültürlü okullarda çalışan yöneticilerin görüşlerine göre farklı etnik kökenden gelen öğrenciler, yaşadıkları diğer sorunların yanında, akademik olarak da sorunlar yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan yöneticiler okuldaki öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak yaşanan akademik sorunları aktarmakta ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin akademik

başarısızlıklarına vurgu yapmaktadırlar. Kültür ve dil farklılıklarından dolayı öğrencilerin derslerinde başarısızlığa uğramasını yöneticiler akademik sorun olarak nitelemektedirler.

Araştırmaya katılan yöneticilere göre akademik olarak yaşanan en önemli sorunlar arasında farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin dersi takip edememeleri ve öğrenmede zorluk yaşamaları yer almaktadır. Özellikle dil farklılıklarından dolayı öğrencilerin ders kitaplarını takip edememesi, sınıfta not tutamaması ve öğretmenin anlattıklarını anlamaması büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerden Metin dersi takip edemeyen öğrencileri tanımlarken “düşünün Türkçe bilmeyen bir  ocuk okulda nasıl ders işleyecek?  ğretmenini anlamaz, kitapları anlamaz” ifadelerini kullanarak kaygılarını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan yöneticiler, derslerini takip edemeyen öğrencilerin yaşadığı sorunları betimlerken bu öğrencilerin özellikle öğretmenlerini ve ders kitaplarını anlamadıkları noktasına vurgu yapmaktadırlar. KKTC’deki ders kitaplarının sadece Türkçe dilini desteklediği ve alternatif kitapların bulunmadığı düşünüldüğünde öğrencilerin ders kitaplarını takip edememesi önemli bir akademik sorun olarak görülmektedir. Bununla birlikte dersi takip edememede öğrencilerin ders notu tutamamalarını sorun olarak gören yöneticiler de bulunmaktadır. Bu konu hakkında önemli ifadeler barındıran yönetici görüşleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Akademik anlamda öğrenciler ile en çok zorlandığımız nokta sanırım yabancı dil oluyor. Biliyorsunuz eğitim dilimiz Türkçe. Ders kitaplarımız Türkçe. Öğretmen sınıfta derslerini Türkçe anlatıyor. Anadilimiz Türkçe. Ancak okulumuzda Türkçe bilmeyen, hiç bilmeyen öğrenciler bulunabiliyor. Belli bir süre sonra bu  ocuklar Türkçeyi de alışmaya başlıyor ancak alışana kadar öğretmenlerini takip etmede, kitaplarını takip etmede zorlanabiliyorlar. (Melih)

Akademik olarak yaşanan en büyük sorun tabi dildir bu konuda. Daha önce de dediğim gibi hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerimiz var. Bu  ocuklar Türkçe bilmediği için sınıfta öğretmenlerini de anlamakta zorlanıyor. Öğretmen ders

anlatırken bu çocuklar anlatılan dersi anlayamıyor, ders notu tutamıyorlar defterlerine. (Yamaç)

Çok kültürlülükten dolayı yaşanan en büyük problem dil problemidir. Farklı ülkeden geliyorsa çocuk ve Türkçe bilmiyorsa ki bizim okulumuzda da var bu, problem yaşanır. Çocuk hiç Türkçe bilmiyorsa öğretmenin anlattıklarını anlayamaz, ders kitaplarını anlayamaz. E bunlar da sorun oluyor... Bunların dışında ama daha önce de dediğim gibi dil sorunu bence öğretmenleri çok etkiler. Sınıfta ders işleme olarak düşünecek olursak dil büyük bir problem. Bu çocuklar derslerinde geri kalmasın, arkadaşlarına yetişebilsin diye öğretmen de ekstra çaba harcar. (İbrahim)

Yöneticilere göre çok kültürlülükten dolayı yaşanan bir akademik sorun, özellikle yeni göç etmiş olan öğrencilerin akademik hazır bulunuşluklarındaki yetersizlikler olmaktadır. Bu olayı ifade etmeye çalışan yöneticiler yeterli akademik donanıma sahip olmayan öğrencilerin yeni geldikleri sınıf ortamında yaşadıkları akademik sorunlara değinmektedirler. Yöneticiler yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmayan öğrencilerin akademik uyum sorunu yaşadığını dile getirmektedirler. Bu durumu alt yapı yetersizliği olarak betimleyen Zülal şu ifadeleri aktarmaktadır:

İngilizceyi görmemiştir, en çok İngilizce konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar olur. Özellikle Türkiye’den gelen çocuklarımız yani İngilizce konusunda oldukça alt yapı olarak yetersiz olarak gelirler. Burada birazcık uyum sürecinde zorlanırlar. Gene işte 3. Dünya ülkelerinden gelen öğrencilerimiz olur. Direkt devlet okuluna geldiklerinde onlar da dil konusunda bazen sıkıntı çekerler. (Zülal)

Yöneticilerin aktardığı bu bilgiler incelendiğinde göç eden öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yanında yeni geldikleri ülkedeki eğitim sistemine uyum sorunu yaşadıkları da görülmektedir. Katılımcılardan Tuğçe yeni göç etmiş olan bir öğrencinin yaşadığı akademik uyum sorunları “Kırgızistan’dan çıktın geldin Kıbrıs’a 5.sınıfa koydun çocuğu. Zaten arkadaşları, mecburen sistemden dolayı, kolej derdinde. E çocuk dil bilmez ki, sistemi bilmez ki....” şeklinde ifade etmiştir.

Yöneticiler yeni göç etmiş olan öğrencilerin öğrenme zorluğu yaşamalarını ve bununla birlikte öğrenciler arasında akademik eşitsizliğin oluşmasını da akademik sorunlar arsında görmektedirler. Türkçe bilen ve bilmeyen öğrenciler arasındaki

akademik farkı ciddi bir sorun olarak gören Yamaç “Bu durumda Türkçe bilen çocukla bilmeyen çocuk arasında akademik olarak bir uçurum oluyor” cümlesiyle bu durumu çarpıcı bir şekilde dile getirmektedir.

...kendi ülkesinde yaşamıştır. Daha sonra geliyor ilköğretime bizim ülkemizde, bizim okulumuza kendi ana dili dışında bir dilde eğitim almaya başlar. Bu onun öğrenme güçlüğü yaşamasına neden olur. En büyük sıkıntı burada. (Erman)

Araştırmaya katılan yöneticilerden elde edilen bulgulara göre çok kültürlü sınıflarda yaşanan akademik başarısızlık arasında özgüven eksikliği de yer almaktadır. Özgüven eksikliği okula devam sorununu da beraberinde getirebilmektedir. Yöneticiler etnik farklılıkları olan öğrencilerin sınıf ortamında özgüvenlerini kaybetmelerini ve okula devam etmek istememelerini akademik bir sorun olarak görmekte ve yaşanan bu sorunu başarısızlık olarak betimlemektedirler. Yöneticilerin, sınıf ortamında kültürel farklılıkların ön plana çıkmasıyla başarısızlığı bağdaştırması ve bunu akademik sorun olarak görmesi önemli bir bulgu olmaktadır:

...söylediğim gibi çocuklarda bir dil problemi var. Mesela öğretmenin, arkadaşının dilini anlamayan çocuklar başarısız olur, özgüveninin kaybeder. Özgüvenini kaybedince arkadaşıyla öğretmeniyle bir iletişim kuramayan çocuklar hem oyun anlamında hem ders anlamında yetersiz olur. Bu süreci olumsuz etkiler. Bunun için yani hani devamsızlıkları artar çocukların. Farklılıklar ön plana çıkar. Başarısızlık olur. (Niyazi)

Diğer yöneticilerin açıklamaları da bununla benzerlik göstererek, öğrencilerin kültürel farklılıklarından dolayı özgüvenlerini kaybetmelerinin akademik başarısızlığa yol açtığı düşüncelerini barındırmaktadır.

5.3 Sorunların Nedenleri

Katılımcıların aktardığı bilgiler bize bir önceki başlık altında incelenen sorunların nedenlerini gün yüzüne çıkarma fırsatı vermektedir. Yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular neticesinde çok kültürlü okullarda yaşanan sorunların nedenleri üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar ‘olumsuz veli tutum

ve davranışları’, ‘olumsuz öğretmen tutum ve davranışları’ ve ‘yetersiz eğitim politikaları’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada belki de elde edilen en önemli bulgu çocukların yaşadığı sorunların nedenlerinin öğretmenler, veliler ve yöneticiler gibi yetişkinlerden kaynaklanıyor olmasıdır. Yetişkinlerin olumsuz tutumlarından dolayı ve yine yetişkinlerin hazırladığı yetersiz eğitim politikalarından dolayı öğrencilerin mağdur olması dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.3.1 Olumsuz Veli Tutum ve Davranışları

Okulların en önemli paydaşlarından biri veliler olmaktadır ve yöneticilere göre veliler okulu farklı şekillerde etkileyebilmektedirler. Araştırmaya katılan yöneticilere göre çok kültürlü okullarda veliler, çok kültürlükten meydana gelen sorunların nedeni olabilmekte ya da var olan sorunları destekleyebilmektedirler.

Yerel halktan olan velilerin etnik farklılığı olan öğrencilere ve velilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi okul ortamında yapısal şiddet içerisinde yer alan ayrımcılık ve ırkçılığa yol açabilmektedir. Velilerin ayrımcı tutum ve davranışlar sergileyerek öğrencilere yanlış rol model olması çok kültürlü okullardaki şiddet sorununun nedeni olabilmektedir. Katılımcılara göre veliler bu olumsuz tutumlarıyla çocuklarına yanlış rol model olarak onların da bu olumsuz tutumları benimsemelerine neden olabilmektedirler. Araştırmaya katılan yöneticilerden Erman “Yani ırkçılığı yapan yetişkinlerdir, düşmanlığı, savaş kültürünü yaşatan yetişkinlerdir. Çocuklar hiç bunun farkında bile değil. Onlar temizdirler. Biz onları kirletirsek kirlenirler. Yoksa onlar kirlenmezler” sözleriyle çocukların ırkçılık, ayrımcılık gibi davranışlarına ailelerin neden olduğunu söylemektedir. Bu veliler çocuklarına farklı etnik kökenden öğrencilerle oyun oynamamalarını söyleyerek öğrencilerin kaynaşmalarını engelleyebilmektedirler. Tuncel bu konuyla ilgili deneyimlerini “Maalesef bazen bu çocuklara karşı farklı tutumlar içerisinde olan aileler de olabiliyor. İşte “sen onlarla

oynama, onun yanına oturma” diyen velilerimiz olabiliyor” şeklinde aktarmaktadır.

Velilerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri Zülal tarafından şu şekilde gözlemlenebilmektedir:

...küçük çocuklarda her zaman etkisi vardır, rolü vardır ailelerin da. Şimdi mesela bazı aileler vardır ta anaokulundan beri aynı sınıftadırlar. Hatta şimdi Whatsapp gruplarından sınıf anneleri şey oluşturur. Dolayısıyla kendi tanıdığı, kendi yakın olanlarla genellikle o gruplar oluştururlar. Sonra onları mesela görüştürmek için bir araya gelirler atıyorum. Veya derler ki sen filan çocukla oyna filan çocukla oynama, o tür etkilerin da olduğu oluyor. (Zülal)

Yöneticiler velilerin farklı kültürden bireylere karşı olan olumsuz tutumları yüzünden çocuklarını bulundukları okuldan alıp başka okula kaydetme girişiminde bulunduklarını aktarmaktadır. Velilerinin, çok kültürlülüğe olan olumsuz tutumları yüzünden, öğrencilerin okul değiştirmek ve arkadaşlarından ayrılmak zorunda kalmasıyla yaşanan travma ve zorluklara neden olmaları önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Velilerin bu yanlış rol model ve ayrımcı tutumları ile ilgili Peyman’ın deneyimleri şu şekildedir:

Bu hatırladığım bu yıl bir tane oldu hatta çocuk okul değiştirdi yani. Aile çok tavırlıdır gerek Türkiyeli gerek Pakistanlı yani bu çok kültürlü derken Türkiye’den gelen çocukları da ben işin içerisinde katıyorum çünkü bilin farklı farklı yerlerden gelirler ve farklı geleneklere sahiptirler, farklı kültüre sahiptirler. O öğrencilerle bir türlü kaynaşamadı o çocuk ve en son ikinci dönem aile başka bir okula aktardı çocuğunu. Ama anne da tepkilidir yani o insanlara. Ben görüyorum aile geldiğinde okula bana şey dedi, “nasıl bunlarla okuyacak, nasıl bu çocuklar farklı kültüre sahip, dilleri farklı...” gibi gibi bir sürü şikayette bulundu. E yani anne öyle konuşursa tabi ki çocuk da öyle davranır diye düşünürüm. (Peyman)

Yöneticilere göre velilerin bir diğer olumsuz tutum ve davranışı okul ortamında yöneticilerle ve öğretmenlerle çatışmalarıdır. Katılımcılara göre bu durum velilerin okul ortamındaki şiddet sorununu desteklemesine neden olmaktadır. Veliler KKTC eğitim sistemine adapte olma süreçlerinde sorunlar yaşayarak okulda yönetici ve öğretmenlere zorluklar yaşatabilmektedirler. Bir katılımcı veli ile arasında geçen gergin bir olayı şu şekilde aktarmaktadır:

Geldi velinin biri, çocuğuna kızmış öğretmen, yüksek sesle konuşmuş. Onun için kendi ülkesinde olsa hapse girermiş öğretmen. Onun için o öğretmeni istemez alıp başka bir sınıfa koymamı istedi çocuğunu. Saatlerce odamda oturdu. Böyle bir sistem yok, böyle bir şey yapamam dedim. Saatlerce oturdu. En son yani kesin noktayı koyduk ve gitti. Benim ülkemde olsa diyor mahkeme alacaydı, polis alacaktı kendini kelepçeyle gitsin. Böyle da olaylar yaşıyoruz yani. (Sabiha)

Veli ve yönetici arasında yaşanan bu gerginlik daha ileriye giderek kavga ve tartışmaya dönüşebilmektedir. Tuğçe deneyimlediği bir olayı “Hem da bilin böyle çok fevri gelir özellikle Ruslar. Bakan sen anne bas bas bağırr bana” şeklinde aktarmaktadır. Okul ortamında velilerle öğretmenlerin ve yöneticilerin şiddete kadar giden tartışmalar yaşamaları o okuldaki öğrencileri de olumsuz etkileyebilmektedir:

...konunun ne olduğunu hiç bilmem ve anlamaya çalışırım. Bakın dedim, ben müdür muaviniyim. Siz bana sen diye hitap edemezsiniz. Sen sorduğum soruya cevap ver dedi bana. Artık tabi ok yaydan çıktı, sınırlar gerildi. Sen kimsin dedim ben da artık kendisine ve artık tabi sesimiz yükseldiği için aşağıdan bazı öğretmen arkadaşlar çıktı yukarıya, araya girdiler. (Ekman)

Çok kültürlü okullarda velilerin okula karşı olan farklı beklentileri akademik sorunların nedenlerinden olabilmektedir. Farklı kültürden gelen ve farklı sosyo – ekonomik düzeye sahip olan bireylerle yerel halktan olan bireyler akademik olarak farklı beklentilere sahip olabilmektedirler ve bu durum okul ortamında bazı sorunlara neden olabilmektedir. Feriha bu durum ile ilgili görüşlerini “bu ailelerin eğitime bakış açıları çok farklı olabiliyor. Geldikleri kültürdeki eğitim anlayışıyla bizim eğitim anlayışımızın çatışması gibi sorunlar yaşıyoruz” şeklinde aktarmaktadır. Farklı etnik kökenden gelen ve düşük sosyo – ekonomik düzeye sahip olan bireylerin eğitime olan farklı bakış açıları ve okula karşı olan farklı beklentileri yöneticiler tarafından şu şekilde gözlemlenmektedir:

...mesela İranlı velilerimiz çok titizdir. Okula karşı, çocuklarına karşı çok ilgilidirler. Zaten buradaki İranlıların çoğu DAÜ doktora eğitimi gören ya da belirli yerlerde görev alan insanlardır. Eğitimin önemini bilen insanlardır yani. Bu nedenle bu aileler okula karşı ilgili oluyor. Diğer taraftan bir Pakistanlı aileler, Türkmenistanlı aileler bu kadar ilgili olmuyor. Sadece bir problem olduğunda biz okula çağırırsak okula gelir bu veliler. Çok bir beklentileri

yoktur. Çocuklar okula gelsin yeter. Bizim velilere baktığınızda da büyük bir kolej beklentisi vardır bilirsiniz bizim velilerimiz çocuklarının koleji kazanmasını ister. (Tuncel)

...akademik başarı, velilerin beklentileri bunlar çok çok önemli şeyler. Yani Türkiye'nin doğusundan gelen bir ailenin akademik başarı beklentisi yoktur çocuğundan. İşte ona göre çocuğunun okulda olması yeterlidir. Çok bir akademik başarı beklemez çocuğundan. Ancak atıyorum Türkiye'nin batı illerinden gelen ya da işte diğer ülkelerden gelen, Avrupa'nın farklı ülkelerinden gelen ailelerin çocuklarında akademik başarı daha fazla önem taşır. O yüzden şimdi ailelerin beklentileri de çok önemlidir burada. Ha tabi bu batı ülkelerinden gelen yani Rusya'dan gelen ya da Ukrayna'dan gelen öğrencilerimiz var. Bir kısmı burada doğdu. Onların beklentileri daha yüksektir... (Ekman)

Bu ifadeler incelendiğinde, sosyo – ekonomik düzeyin velilerin okula karşı tutumlarını etkileyen bir etmen olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ifadeler sosyo – ekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan velilerin tutumlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sosyo – ekonomik durumu yüksek olan velilerin çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilendiği düşüncesi yöneticiler tarafından aktarılmaktadır. Diğer taraftan sosyo – ekonomik durumu düşük olan velilerin çocuklarından akademik bir başarı beklemedikleri ve çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenmedikleri bulgusu gözlemlenmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilere göre farklı etnik kökenden gelen velilerin yarattığı bir diğer akademik sorun ise velilerin okula ve öğrencilere karşı olan ilgisiz tutumları olmaktadır. Göç eden, düşük sosyo – ekonomik düzeyde bulunan ve KKTC'ye yeni iş imkanları için gelip yeni bir hayat kurmaya çalışan bu bireyler yoğun bir dönem geçirebilmektedirler. Hayatlarındaki bu yoğunluk nedeniyle de çocuklarının eğitimini ikinci plana atabilmektedirler. Katılımcılardan Niyazi bu durumun okula yansımalarını “ailelerde öyle ailelerimiz var mesela farklı etnik kökenden gelen ailelerden iş için buraya gelir kendini işe verir telefonla bile ulaşmada zorluk yaşarsınız cevap vermez” şeklinde aktarmaktadır. Elde edilen bulgularda velilerin okula karşı ilgisiz bir tavır sergilemesinin okul – aile iş birliğini kötü etkilediği, aileler ile

iletişimsizliğin meydana geldiği ve çocuklarının velilerinden akademik yönden bir destek bulamadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler bu konu ile ilgili görüş ve deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadırlar:

Bir de tabi bu insanların çoğu kumarhanelerde çalışan insanlar. Düzensiz yaşamları var. Yaşam savaşı içerisinde bu insanlar. Küçümsediğimden değil bu insanlar yaşam savaşı verirler. Kendi başlarına bakabilecek kadar ancak başarılı olabilirler. Çok zor şartlarda çalışırlar. Çok ağır şartlarda çalışırlar. Çocuklarıyla ilgilenecek vakitleri yoktur bu da bir etkidir çocukların akademik başarısının düşük olmasında. (Ekman)

E şimdi bazen oluyor, çocuklar arasında örneğin TC kökenlileri aileleri, velileri dörtte üçü işçi çocuğudur. Çok ilgilenmiyorlar çocuklarla. İlgenmeyince çocuklar döner kendi başlarına çözümler arıyorlar ya da yardım almadan diyelim, öğretmenlerinin yaptığı kadar, yardım ettiği kadar uğraşıyorlar. Yani velinin çok yardımcı olduğu bir durum olmuyor, çok yardımcı olmuyor veliler. Bu şekilde çocuk da bildiği kadarıyla okula geliyor ve bildiği kadarını yapıyor. (Yamaç)

Bu bulgular incelendiğinde okul – aile işbirliğinin önemi karşımıza çıkarken veli ilgisizliğinin akademik başarısızlıklara yol açabileceği düşüncesi gözlemlenmektedir. Katılımcılara göre veli ilgisizliğinin olumsuz veli tutum ve davranışı olarak karşımıza çıkması önemli bir bulgu olmaktadır.

5.3.2 Olumsuz Öğretmen Tutum ve Davranışları

Araştırmaya katılan ilkökul yöneticilerine göre çok kültürlü okullarda karşılaşılan sorunların nedenlerinden biri de öğretmenlerin sergilediği olumsuz tutum ve davranışlardır. Katılımcılara göre öğretmenlerin farklı etnik kökenden gelen bireylere karşı olan olumsuz tutum ve davranışları okul ortamında akademik sorunlara ve iletişim sorunlarına neden olabilmekte ve yapısal şiddeti destekleyebilmektedir.

Öğretmenlerin okul ortamında şiddeti azaltıp barış kültürünü aşılama için öğrencilere rol model olma imkanları varken bunun aksi şekilde ayrımcı, adaletsiz ve şiddet içerikli tutumlar sergilemesi dikkat çekici bir bulgu olmaktadır. Akranları ve akranlarının aileleri tarafından ırkçılığa ve ayrımcılığa uğrayan öğrenciler öğretmenleri tarafından da aynı tutum ve davranışlara maruz kalmakta ve bu durum

öğrencilerin okul yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları okul ortamındaki şiddeti güçlendirirken barış kültürünün gelişmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Böylelikle öğretmenler okul ortamında ciddi şiddet sorunlarına neden olabilmektedirler. Yöneticilerin aktardığı bilgilere göre öğretmenler etnik kökeni farklı olan öğrencilere ve onların velilerine karşı agresif tutumlar sergileyebilmekte ve bu bireylere karşı ayrımcı tutumlarla yaklaşabilmektedirler. Katılımcılardan Sabiha “...ve bazen öğretmen çok katı olabiliyor bu konuda. Yani iş öğretmende bitiyor bazen” sözleriyle öğretmenlerin katı ve agresif tutumlarının yaratabileceği olumsuzluklara vurgu yapmaya çalışmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin ayrımcı tutumlarının okul ortamındaki barış kültürünü olumsuz olarak etkileyen en büyük unsurlardan biri olarak görmektedirler:

Ben baktığımda belki da sistemdeki en eski öğretmenlerdenim ben kendi neslimin içinde dahi. Yeni neslin içinde dahi, sizin jenerasyonunuzda dahi öğrencilerini kategorilere ayırıp da ayrımcılık yapabilen öğretmenler vardır. Bence ayrımcılık yapılırsa zaten barış kültürü başından yok olur. (Tuğçe)

Ayrımcı tutum ve davranışlar içerisinde olan öğretmenlerin etnik kökeni farklı olan öğrencilere karşı agresif tutumlar sergileyebildiği yöneticiler tarafından aktarılmaktadır. Velilerin ve öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarından şikayet eden öğretmenlerin benzer davranışları kendilerinin de sergilemesi düşündürücü bir bulgu olmaktadır. Yöneticilere göre öğretmenler agresif tutumları sınıflarında daha kolay disiplin sağlamak için sergilemektedirler:

Mesela hep iyi öğretmenden bahsettik ama mesela saldırgan tipli öğretmenler de zaman zaman olabiliyor. Kısa sürede sınıf içerisinde farklı kültürden çocuklar üzerinde saldırgan bir tavır belirleyip etki yapıp disiplini çok rahat sağlayabilir öğretmen, bu tip öğretmenlerde vardır. Bu yabancı öğrenciler için çok büyük sorunlar yaratır. Öğrencide öfke, tırnak yeme gibi etkiler görürüz, duyarız. (Niyazi)

Yöneticilere göre çok kültürlü okullarda görev yapan öğretmenlerin sergilemiş olduğu bir diğer olumsuz tutum da farklı kültürden olan öğrencilere yeteri kadar ilgi

göstermemeleridir. Yeni bulunduğu toplumda dil ve adaptasyon sorunu yaşayan öğrenciler ayrı ve özel bir ilgiye ihtiyaç duyabilmekte ancak öğretmenler bu ihtiyacı karşılıksız bırakabilmektedirler. Öğretmenlerin özellikle etnik kökeni farklı olan ve yeni göç etmiş olan öğrencilere yeteri kadar ilgi göstermemesi akademik sorunlara ve iletişim sorunlarına neden olabilmektedir. Bu durum sınıf ortamında adaletsiz bir ortamın doğmasına neden olarak bu öğrencilerin akademik olarak başarısız olmalarına yol açabilmektedir. Katılımcılardan İbrahim bu öğrencilerin ayrı bir ilgiye ihtiyaç duyduğunu “Çünkü bu çocuklar ayrı bir ilgi ister zaten. Yani sınıfta öğretmen ders mi anlatacak yoksa bu çocuklara Türkçe mi öğretecek. Böyle bir zaman yok maalesef” sözleriyle dile getirerek öğretmenlerin yabancı öğrencilere yeteri kadar ilgi göstermediğini dile getirmektedir. Yöneticilerden Serkan ise öğretmenlerin farklı etnik kökenden gelen öğrencilere akademik açıdan yeteri kadar ilgi gösteremediğini “Mesela bizim sınıflarımız 29 civarındır, kalabalık bir sınıf sayısı vardır. Kalabalık sayılacak bir rakamdır 29. Yani o çocuğa ne kadar zaman ayıracak” sözleriyle açığa çıkarmaktadır.

Yöneticilerden bazıları öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar ilgi gösterememesini zaman kaygısı, kalabalık sınıf ortamı ve Maarif Koleji giriş sınavlarının yarattığı yoğun akademik tempoya bağlamaktadırlar. Yöneticiler, çok kültürlü sınıflarda Maarif Koleji giriş sınavı odaklı ders işleyen öğretmenlerin, öğrencilere karşı ilgisiz olmalarını kaçınılmaz bir durum olarak görmektedirler. Bu durumun akademik sorunlara neden olabileceğine inanan yönetici görüşleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Öğretmenin uyması gereken bir müfredat var. Öğretmen konusuna göre ilerliyor. Sınıflarımız kalabalık, koleje hazırlanan öğrenciler var. Hal böyleyken öğretmen bu farklı kültürden gelen öğrenciler ile ayrı olarak ilgilenemeyebiliyor. Bu çocukların özel ilgiye ihtiyacı var bana sorarsanız. Ancak bu şekilde bu mümkün olmuyor. (Melih)

Bu durumda öğretmen gidip o çocuğa ayrı ilgi göstermeye çalışıyor ama öğretmenin de yetiştirmesi gereken bir müfredat var, bir süre var. Bu defa öğretmen zaman konusunda sıkıntı yaşıyor. Bir de düşünün ki 25 kişilik bir sınıf olsun mesela. İçerisinde 1 ya da 2 öğrenci yabancı olsun. Öğretmen bu 1 öğrenciye ayrı zaman ayıracak diye diğer 24 öğrencinin zamanından çalmış olur. O çocuklara da haksızlık baktığınız zaman. Bunun böyle olmaması gerekir. (Tuncel)

Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu bu görüşlere benzer görüşler sunarak, zaman ve eğitim programı kaygısıyla, öğretmenlerin yabancı öğrencilere karşı yeterli ilgiyi gösteremediğini ve bunun öğrenciler arasında akademik soruna ve adaletsizliğe neden olabileceğini düşünmektedirler.

Yöneticiler öğretmenlerin çok kültürlülük hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamalarını olumsuz tutum ve davranış olarak görmektedirler. Bu durumu öğretmenlerin yeterli eğitim almamasına bağlayan yöneticiler bu eksikliğin öğretmen kaynaklı birçok soruna neden olduğunu düşünmektedirler. Bahsi geçen sorunlardan en dikkat çekici olanı ise akademik başarısızlık olmaktadır. Yöneticilere göre öğretmenlerin çok kültürlü okullarda ayrımcı tutumlar sergilemeleri ve öğrencilere yeterli ilgi gösterememelerinin nedeni öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili yeterli bilgilerinin olmamasından kaynaklanabilmektedir. Görüşmeler sırasında aktarılan bilgilere göre öğretmenler farklı etnik kökenden gelen öğrencilere akademik ve sosyal olarak nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmemekte ve zor anlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenler bu öğrencilere nasıl ders anlatacaklarını bilmediklerini dile getirmektedirler. Bu durum belki de akademik sorunlara öğretmenlerin de neden olabileceğini gösteren en çarpıcı bulgulardan biri olmaktadır. Yöneticilerden Sabiha bir öğretmenle aralarında geçen diyalogu "...şimdi diyor hep sınıfım hep Rus. Kime ne anlatayım diyor. Nasıl anlatayım bilemiyorum diyor" şeklinde aktarmaktadır. Çok kültürlülük hakkındaki yetersiz bilgilerinden dolayı öğretmenlerin okul ortamında

yaşadıkları zorlukları ve neden oldukları sorunları gösteren yönetici görüşleri şu şekilde aktarılmaktadır:

Öğretmen orda mesela, ben muavindim orda, öğretmen gelirdi “ne yapacağız?” deyip neredeyse saçlarını çekecek. Ne yapacağız, bu çocuğa laf anlatamıyorum ben. Ne Türkçe bilir ne İngilizce bilir. Hiçbir şekilde ulaşamıyorum yani. El hareketleriyle bile. (Sabiha)

Bu da onları tabi akademik açıdan zorluyor haliyle. Sadece öğrencileri değil öğretmenleri de zorluyor bu durum bana sorarsanız. Öğretmen de bu çocuklara nasıl davranacağını, nasıl ders işleyeceğini bilemiyor. Zorlanıyor. (Melih)

5.3.3 Yetersiz Eğitim Politikaları

Araştırmaya katılan yöneticiler okullarında yaşanan problemlerin nedenlerinden biri olarak eğitim politikalarındaki eksiklikleri ve hataları işaret etmektedirler. Yöneticiler Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının çok kültürlülükle ilgili yanlış bir tutum içerisinde olduğunu ve bu nedenle doğru politikalar güdemediğini düşünmektedirler. Katılımcılar doğru politikaların hayata geçmemesinin çok kültürlü okullarda çeşitli sorunlara neden olabileceğini düşünmektedirler.

Yöneticilere göre ilgili bakanlığın doğru politikaları güdememesi ilk olarak farklı etnik kökenden gelen öğrenciler ile ilgili doğru ve yeterli verinin tutulmamasıyla gerçekleşmektedir. Yöneticilere göre birçok farklı etnik kökenden gelen öğrencinin sadece üçüncü ülke vatandaşı olarak sınıflandırılması yeterli olmamaktadır. Bu araştırmanın yöntem kısmında da veri eksikliği olarak görülen bu durum yöneticiler tarafından şu şekilde aktarılmaktadır:

Yani bak bizim okulda Ruslar var, İngilizler var, Türkiyeliler var, Pakistanlılar var. Bu saydıklarımın hepsinin ana dili farklı. Şimdi sen bu çocuklara kaynaştırma eğitimi verip Türkçe dilini öğreteceksen bu çocuklarının ana dilinden anlayan birilerini bulman lazım. Bu çocukların sayısını bilmen lazım. Sadece üçüncü ülke vatandaşı demek yeterli olmayabilir tabi. (Yamaç)

Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu bu görüşleri doğrulayacak şekilde farklı etnik kökenden olan öğrencilerin üçüncü ülke vatandaşı olarak ele alındığını belirtmektedirler. Üçüncü ülke vatandaşı sınıflamasıyla birçok

kültür ve dil farklılığının gözden kaçabileceği ve doğru politikaların güdülemeyeceği düşünülmektedir.

İlgili bakanlığın yöneticilere yeterli ve beklenen hizmeti sunmaması ve bilgilendirme eksikliklerinin olması bu okullarda oluşabilecek sorunların nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Yöneticiler çok kültürlülüğün yarattığı problemler karşısında ne yapılması gerektiği ile ilgili bakanlıktan daha çok bilgilendirme beklediklerini ancak bunu bulamadıklarını aktarmaktadırlar:

Bakanlığın yaptığı bir tek nedir. Sene başı bu çocuklar bakanlığa gider. Orada bir değerlendirilir ve işte normalde 3. Sınıfa gitmesi gerekir ama siz 2. Sınıfa yerleştirin der. Bunu biz de biliyoruz zaten artık. Bunun dışında da bir şey yok. Atıyorum şöyle bir durumda bunu yapın, şunu yapın gibi bir yönlendirme yok. (Tuncel)

Bir hizmet yok ortada. Yani bakanlığın ayarladığı bir şey yok. Bizden sadece kaç tane yabancı çocuğumuz var bunun sayısını isterler onu göndeririz o kadar. Başka bir şey yok. İşte bu durumda bunu yapın şunu yapın gibi bir bilgilendirme yok. Yani işte yeni bir öğrenci geldiğinde sorarız bu çocuğu bir alt sınıfa yerleştirin derler o kadar. Ama bu çocukları kaynaştırmak ya da dil problemlerini gidermek için bir hizmet yok. Başta da dedim ya bu çocukları önce kaynaştırmamız lazım, bir kaynaştırma sınıfı lazım. Böyle hizmetler görmüyoruz bakanlıktan maalesef. Aslında bu konuların artık gün yüzüne çıkması lazım. Umarım böyle çalışmalar işe yarar da bu konularda da adım atılır. (Yamaç)

Bu açıklamalara bakılarak farklı kültürden gelen öğrencilerin, yeterli değerlendirmeler olmaksızın, bir alt sınıfa yerleştirildiği görülmektedir. Yöneticilere göre bu durum yeterli olmamaktadır ve çeşitli akademik sorunlara neden olabilmektedir.

Yöneticiler eğitim programlarının, ders saatlerinin ve ders kitaplarının ilgili bakanlık tarafından güncellenmesi ve çok kültürlülüğe uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Mevcut eğitim programının, ders kitaplarının ve ders saatlerinin çok kültürlü sınıf ortamını desteklemediği ve bunun okul ortamında sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir. Erman bu durumu “Kesinlikle kitaplarımız yabancı kültürlülüğü desteklemez. Maalesef merkezi eğitim sisteminin

getirdiği bir takım eksiklikler vardır” şeklinde ifade etmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı eğitim programını, ders kitaplarını ve ders saatlerini ‘eğitim sistemi’ olarak betimleyerek şu açıklamaları yapmaktadırlar:

...biraz da eğitim sistemimiz buna müsait olmadığı için, çok kültürlülükle ilgili bir şey olmadığı için eğitim sistemimizde zorluyor bizi. Zorlanıyoruz yani hem öğretmenler hem de biz yöneticiler olarak. (Sabiha)

Ama bizim ders saatlerimiz, ders konularımız buna müsait değil. Hele dediğim gibi son sınıflarda 4. 5. Sınıflarda çocuklar artık kolej sınavına hazırlanır, çocuklar, veliler artık kolej beklentisine girer, öğretmen de vakit kaybedemez. (Metin)

Yöneticiler çok kültürlülüğün etkisiyle okullarda oluşması muhtemel olan değişimleri Milli Eğitim Bakanlığı’nın ön görüp eğitim sistemini buna göre güncellenmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bu güncellemeler yapılmadan, bulunduğumuz döneme hitap etmeyen bir eğitim sistemiyle eğitim – öğretim faaliyetlerini sürdürmenin okullara zarar verebileceği ve birçok soruna neden olabileceği düşüncesi bulunmaktadır:

Yani devlet diyelim ya da oradaki görevliler hani bu kadar farklı kültürlerden gelen insanlarla birlikte yeniden bir toplum oluşacağını ön göremedikleri için eski yani ilk başta oluşturulmuş programlarla devam ediyoruz. Ama bunu artık değişmemiz gerekiyor. Yani değişmedikçe toplumda ciddi anlamda kayıplarımız olur. (Feriha)

Yöneticilerin, yetersiz eğitim politikalarının sorunlara neden olduğu ile ilgili bir diğer gözlemleri de öğretmen kadrolarındaki yetersizlik olmaktadır. Yöneticiler çok kültürlülüğün ve sınıflardaki nüfusun artmasıyla birlikte öğrencilere yeterli ilgiyi gösterebilmek için öğretmen kadrolarının artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Yöneticilere göre özellikle farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklarından dolayı ayrı bir ilgiye ihtiyaç duyabilecekleri düşünüldüğünde çok kültürlülük alanında bilgi sahibi olan öğretmenlere olan ihtiyaç da artmaktadır. Yöneticilere göre bu ihtiyacın ilgili bakanlık tarafından giderilmemesi özellikle akademik sorunlara neden olabilmektedir. Zehra bu ihtiyaca olan talebin

karşılanmadığını “...işte bu alanda eğitim alıp bu işle ilgilenen bir öğretmen olsa, bu çocuklara bu eğitimi verse ama maalesef böyle bir şey yok” şeklinde dile getirerek hissettiği üzüntüye vurgu yapmaktadır. Diğer yöneticiler de yetersiz öğretmen kadrolarından dolayı, öğretmenlerin ders saatlerinin dolu olduğunu dile getirerek farklı etnik kökenden gelen ve özel ilgiye gereksinim duyan öğrencilerle ilgilenmenin ancak gönüllülük esasına göre yapılabildiğini söylemektedirler. Öğretmenler bu ekstra ilgiyi göstermede gönüllü olmadığı takdirde etnik farklılığı olan öğrenciler okul ortamında mağdur olabilmektedirler. Feriha konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ama öğretmenin ders saatleri dolu. Öğretmenin gönüllülüğüne kalmış bir şey farklı bir saat öğleden sonra veya akşamüzeri farklı bir kurs açıp da bu çocuklarla dil öğretimi gerçekleştirmek. Yani artık bu tür şeylerin gönüllülük ya da bireysellikten çıkması lazım. (Feriha)

Bir diğer yönetici İngiltere’de geçirdiği süre zarfında yaşadığı deneyimi aktararak çok kültürlülük alanında uzmanlaşmış yeterli öğretmen kadrosunun önemine vurgu yapmaktadır:

Bir öğretmenin vicdanına kalmış bir olaydır ama vicdanla da çözülecek bir iş değildir. Şöyle ki mesela ben 2 yıl İngiltere’de görev yaptım orda okullarda 4 farklı hatta 5 çeşit öğretmen var. Benim kız da ilkokul 3 ve 4’ü orda okudu, yeterli olmadığı için İngilizcesi normal ders saatlerinde, haftanın belirli günlerinde, belirli saatlerde ayrı bir oda, tabi muntazam bir okul ve oda, düzenli. Oradaki masada ayrı bir yardımcı öğretmen ona orada ekstra İngilizce olarak yardımcı olurdu. Bizim okullarımıza bu kesinlikle yoktur ve böyle bir yardımda bulunamayız çocuklara. Yani öğretmen ne kadar iyi niyetli olursa olsun günün sonunda biran evvel bitirmesi gereken bir müfredat vardır ve maalesef bu çocuklara yardımcı olamayız ve çoğu heba olup gider. Bu bir gerçek. (Serkan)

5.4 Sorunların Giderilmesine Yönelik Yönetici Önerileri

Araştırmaya katılan ilkokul yöneticileri çok kültürlülüğten kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için bir takım öneriler sunmaktadırlar. Yönetici bakış açısıyla aktarılan bilgilerden elde edilen bulgulara göre gerekli önlemler alındığı takdirde çok kültürlülüğten oluşabilecek sorunlar önlenilmekte ya da bu sorunların etkileri azaltılabilmektedir. Katılımcılara göre

‘kaynaştırma etkinlikleri’, ‘etkili iletişim’ ve ‘işbirliği’ artırıldığı zaman okul ortamındaki şiddet ve iletişim sorunları azalabilmektedir. Yöneticiler öğretmenlere ve yöneticilere yönelik ‘seminer ve hizmet içi eğitim’ uygulamalarının artırılmasıyla bu okullardaki sorunların azalabileceğine inanmaktadırlar. Bununla birlikte eğitim programlarının güncellenmesiyle birlikte farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin akademik sorunlarının azaltılabileceği yöneticiler tarafından düşünülmektedir. Bir ilkokul yöneticisi gözüyle aktarılan bu öneriler incelendiği zaman karşımıza son derece önemli bulgular çıkmaktadır.

5.4.1 Kaynaştırma Etkinlikleri

Araştırmaya katılan yöneticilere göre doğru kaynaştırma etkinlikleri sayesinde farklı etnik kökene sahip öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve iletişim sorunları azaltılabilmektedir. Yöneticilere göre kaynaştırma etkinlikleri öğrenciler arasındaki olumlu diyalogları artırarak birbirlerini daha çok tanımalarına olanak sağlamaktadır. Katılımcılara göre bu etkinlikler sayesinde öğrenciler kendilerini bir bütünün parçası olarak görebilmekte ve birbirlerinin kültürlerini daha yakından tanıma fırsatı bulabilmektedirler. Birbirlerini ve birbirlerinin kültürlerini daha yakından tanıyan öğrenciler arasındaki sorunlarda ise azalmalar görülebilmektedir.

Yöneticilerin önerilerine göre ‘oyun’, ‘spor’ ve ‘folklor’ etkinlikleri kaynaşma açısından önemli olmaktadır. Yöneticiler öğrenciler arası iletişimi artırdığı ve birbirlerini tanıma fırsatı sunduğu için bu etkinliklerin çok kültürlü okullarda kullanılmasını önermektedirler. Yöneticilerden Tuncel iletişim kuramayan ve çatışma yaşayan öğrencilerin beden eğitim derslerinde düzenlenen oyun etkinlikleri sırasında bir araya gelebildiğini “beden eğitimi derslerinde öğretmen bir oyun kurduğunda bu çocuklar gayet güzel bir şekilde birbirleri ile oyun oynarlar” sözleriyle aktarmaktadır. Yöneticilere göre yaşanan sorunlara karşı öğretmenlerin uygulayacağı planlı

kaynaştırma oyunları öğrencilerin kültürel paylaşımını artırarak kaynaşmalarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Yaşanan sorunlara karşı kaynaştırma oyunlarını öneren Feriha düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

Oyunlara yönelik birlikte oyun oynayacaklar, planlanmış bir şekilde, bizim kendimiz bile yaptığımız aslında eskiden oynadığımız oyunları okullarımızda getirebiliriz yani. Bu tür etkinliklerle çocukları daha çok bir araya getirip dediğim gibi daha böyle kaynaşmaları sağlanabilir. Uçurtma etkinliği yapılıyor, resim etkinliği yapılıyor. Bizim öğrencilerimize de çok katkısı olur artı yani o çocuklarla birlikte bu tür etkinliklerin olması paylaşım sırasında kültür aktarımını da, karşılıklı kültür aktarımını sağlayabilir. Yani o çocuk da kendi ülkesinden ona benzeyen bir yer varsa, benim ülkemde de böyle böyle bir şeyler vardır, bir kültür aktarımı da olur. Bir oyun en basit oyun yani belki onun kültüründe de vardır ama taşla değil çubukla oynanıyordur. O da bir kültür aktarımıdır. (Feriha)

Yöneticiler öğrenciler arası paylaşımı artırmak ve öğrencileri kaynaştırmak için spor ve folklor etkinliklerini de önermektedirler. Spor ve folklor etkinliklerinin öğrenciler arası etkileşimi artıracağına inanan Melih “Okulda yapılacak bir halk dansları faaliyeti ya da bir spor faaliyeti farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerine yakınlaşmasını sağlayacaktır.” sözlerini aktarmaktadır. Kaynaştırma etkinliği olarak spor ve folklor etkinliklerini öneren yöneticilere göre bu etkinlikler sırasında öğrenciler ayrımcılık yapmamayı ve birlikte zaman geçirmeyi öğrenmektedirler. Ayrımcılığa karşı spor etkinliklerinin kullanılabileceğini savunan Tuncel “...ya da spor takımları da olabilir bunun için. İşte bir futbol takımında çocuk ayırmaz arkadaşını bu Türk’tür bu Türk değil diye. Gayet birlikte oynarlar” sözleri ile bu durumu örneklemektedir. Yöneticilerin büyük bir kısmı spor ve folklor etkinlikleri sayesinde öğrencilerin birbirini daha iyi tanıdığını ve bu sayede kaynaştığını düşünmektedirler. Kültürel paylaşımı olumlu etkilediği düşünülen spor ve folklor etkinlikleri yöneticiler tarafından kaynaştırma etkinliği olarak önerilmektedir. Yöneticiler bu konu ile ilgili gözlemlerini şu şekilde aktarmaktadır:

...ayrıca çocukların birbirlerini tanımalarını da sağlar bu durum. Geçmiş yıllarda Afrika’dan gelen öğrencimiz vardı. Bunlardan bir tanesi futbol

takımında oynardı. Spor etkinliklerinde, takımlarımızda da bu kaynaşma olur mesela. Biz de böyle etkinliklere özen gösterebiliriz. Bunlar olmazsa olmaz önemli şeylerdir. (Erman)

...mesela bizim folklor kolumuz vardı, 3 tane Rus kızımız folklore girdi ve çok severek öğrenmeye başlamışlardı. Yani onlar bizimkilerle kaynaştılar. Belki de ilerleyen zamanlarda onların farklı kültürlerinden gelen danslarını bizimkiler öğrenecekler. Bu güzel bir paylaşım olur öğrencilerimiz arasında (Zehra)

Çok kültürlü okullarda çalışan yöneticiler farklı etnik kökenden bireyleri kaynaştırmak için ‘kültür gezileri’ ve ‘okulda kültür tanıtım günleri’ etkinliklerini önermektedirler. Yöneticilere göre bu etkinlikler sayesinde kültürel paylaşım artırılabilmekte ve öğrenciler arası kaynaşma sağlanabilmektedir. Yöneticilere göre farklı etnik kökenden gelen öğrencilere göç ettikleri ülkenin kültürünü tanıtmak önemli olmaktadır. Bu da okulca yapılacak kültürel gezilerle mümkün olabilmektedir. Yöneticilerden İbrahim kültürel geziler hakkındaki düşüncelerini “...hem bu farklı kültürlerden gelen öğrencilere kültürümüzü doğamızı da tanıtmamız lazım. Bunu için de geziler, doğa gezileri, kültür gezileri yapılması lazım bence” ifadeleri ile dile getirmektedir. Yöneticilere göre kültür gezileriyle birlikte okulda yapılacak kültür tanıtım günleri de öğrenciler arası kültürel paylaşımı artırarak kaynaşmayı olumlu etkilemektedir. Yöneticiler kültür tanıtım günlerinin öğrencilerin kültür alışverişi yaparak empati becerilerini de geliştirdiğini düşündükleri için bu etkinlikleri önermektedirler. Yöneticilerden Peyman bu konu ile ilgili “Bu da kesinlikle empati duygusunu geliştirecektir. Sınıfında okuyan, yanında oturan çocuğun niye öyle giyindiğini bilmeli diğer çocuk” sözlerini aktarmaktadır. Yöneticilerin okulda yapılacak kültürel günleri önermelerinin bir nedeni de bu etkinliklere velilerin de dahil edilebilmesidir. Velilerin de işin içine katılmasıyla hazırlanacak olan kültür günü etkinlikleri hem öğrencilerin hem de velilerin birbirlerini daha iyi anlayarak empati yapmalarına ve kaynaşmalarına neden olabilmektedir. Bu konu hakkındaki yönetici görüşleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Bu farklı kültürden gelen öğrencilerin kendi kültürlerini yansıtacakları bir gün yapılabilir okulda. Yani işte gerekirse ailesiyle gelir çocuk okula, kültürel kıyafetlerini giyip gelebilir ya da kültürlerine ait yemek, tatlı yapıp getirebilirler. Böyle kültür aktarımı yapılırsa bence çocuklar birbirlerini de daha iyi tanır ve o bahsettiğim farklılıkları anlama olayı, empati kurma daha basit olur. O ön yargılar gidince kaynaşma da daha kolay olur. (Metin)

öncelikle tabi ki biz örgün eğitimle kendi kültürümüzü aktarmaya çalışıyoruz. Ama bu farklı kültürden gelen çocuklara da onların kültüründe, bazı faaliyetleri de alıp uygulamamız lazım. Mesela yeme, içme kültürü nasıldır. Bunları anlatmamız lazım. Ya da görev verip bizleri de katması gerekir. Bizden olan çocukları da katarak yabancı öğrencileri de katarak kaynaştırarak etkinlikler düzenlemeliyiz. Böylece hem yabancı çocuklar bizim kültürümüzü öğrenecek hem de bizim çocuklarımız diğer kültürleri öğrenecek. (Yamaç)

Yöneticilerin farklı kökenden bireyleri kaynaştırmak için sundukları bir diğer önerisi ise grup çalışmaları olmaktadır. Yöneticilere göre öğretmenlerin ders içeriklerini hazırlarken grup çalışmalarına yer vermesi farklı kültürel özelliklere sahip olan öğrencilerin kaynaşmalarını sağlayabilmektedir. Derslerde grup çalışmalarına yer verilmesi teneffüsler ve eğitsel etkinliklerin yanı sıra akademik ders saatlerinde de bu öğrencilerin kaynaşmalarına olanak sağlayabilmektedir. Yöneticilerden Sabiha bu konu ile ilgili görüşlerini “sınıfta birkaç çocuğu yan yana oturtma olabilir en basit belki. Yan yana oturtup grup çalışması olayı mesela bunu hep kullanırız. Grup çalışmasıyla da kaynaştırabiliriz” şeklinde dile getirmektedir. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu, birçok sorunu azaltabileceği düşüncesiyle, grup çalışmalarının tüm derslerde kaynaştırma yöntemi olarak kullanılmasını önermektedirler. Tüm ders öğretmenlerinin, kaynaşmayı artırmak için, grup çalışmalarına yer vermesi gerektiğini düşünen Yamaç şu ifadeleri aktarmaktadır:

Yani öğretmenin bazı faaliyetler yapması gerekir. Mesela örneğin beden eğitimi öğretmeni bu yönde bazı faaliyetler yapması gerekir bana göre. İşte resim öğretmeni olsun hatta İngilizce öğretmeni, diğer sınıf öğretmenleri olsun değişik faaliyetler yaparak bu çocukları da katması gerekir. Yani bir grup yapıp bu çocukları da bu gruplara katması gerekir. Yani arkadaşlığı öğretmesi gerekir. Kaynaştırması gerekir. (Yamaç)

Elde edilen bulgular incelendiğinde yöneticilerin kaynaştırma etkinliklerini farklı şekillerde ele aldığı görülmektedir. Ancak yöneticilerin ortak düşüncesi,

kaynaştırma etkinliklerinin okul ortamında çok kültürlülükten doğması muhtemel olan sorunları önleyebileceği ya da bu sorunları azaltabileceği yönündedir. Bu nedenle yöneticilerin neredeyse tamamı çok kültürlü okullarda kaynaştırma etkinliklerinin uygulanmasını önermektedirler.

5.4.2 Etkili İletişim

Araştırmaya katılan yöneticiler özellikle iletişim sorununu azaltmak için okul ortamında etkili iletişim kurmayı önermektedirler. Yöneticiler etnik farklılığı olan bireylerle etkili iletişim kurulmasının şiddet sorununu ve akademik sorunları da azaltabileceğini düşünmektedirler. Yöneticiler etkili iletişim kurmayı ‘yüz yüze iletişim’, ‘hızlı iletişim’, ‘öğrenciyi tanımaya yönelik iletişim kurma’ ve ‘arabuluculuk’ gibi kavramlarla bağdaştırmaktadırlar.

Katılımcılar okul ortamında çok kültürlülükten oluşabilecek sorunların önüne hızlı bir şekilde geçebilmek için öncelikle hızlı ve yüz yüze iletişim kurulması gerektiğine inanmaktadırlar. Yöneticilere göre öğretmenlerin, oluşan ya da oluşması muhtemel olan sorunların fark edilmesiyle birlikte hızlı bir şekilde öğrencilerle ve yöneticilerle iletişime geçmesi sorunları en aza indirgeyebilmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerle hızlı iletişim kurması yöneticilerin istenmeyen olayları kontrol altına alabilmelerine olanak sağlamaktadır. Yöneticilerden Metin bu olayın önemine “yani bir durum karşısında öğretmenler bize gelir tabi hemen anlatırlar ne oldu. Nerelerde zorlandılar. Biz de onlara destek olmaya çalışırız. Velilerle bir şey yaşanırsa biz devreye gireriz” şeklinde vurgu yapmaktadır. Yöneticilere göre öğretmenlerin yanı sıra velilerle de kurulacak olan hızlı ve yüz yüze iletişim son derece önemli olmaktadır. Yöneticilere göre okulun en önemli paydaşlarından biri olan velilerle yaşanan istenmeyen olaylar hakkında hızlı iletişime geçmek sorunların daha fazla büyümeden

özölmesine yardımcı olabilmektedir. Yöneticilerden Niyazi ve Tuncel bu durumun önemi hakkındaki düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

...böyle durumlarda aileyi biz okula çağırırız yüz yüze konuşuruz. En ufak bir sorunu bile biz hemen aile ile iletişime geçtiğimiz için sorunlar büyümeden çözümünü de buluruz. (Niyazi)

...bu olayların önünü hemen alabilmek için, zaten böyle durumlarda biz hemen aileyi de ararız. Okula çağırırız. Burada onlara da anlatırız “bakın çocuğunuz böyle böyle yaptı.” Ona göre bir orta yol buluruz her zaman. (Tuncel)

Yöneticiler hızlı ve yüz yüze iletişimi ilgisiz veli tutumlarına karşı önermektedirler. Okula ve öğrencilere karşı ilgisiz olan velilerin okula çağırılıp öğretmenler ve yöneticilerle yüz yüze iletişime geçmesi yöneticilere göre çeşitli sorunları önleyebilmektedir. Melih bu konu hakkındaki düşüncelerini “Farklı kültürden gelen bu öğrencilerin velileri biz aramadığımız sürece bizi aramıyorlar. Çocuklarını çok sormuyorlar. Biz bir problem yaşandığı zaman tabi hemen aileyi okula çağırıyoruz” şeklinde aktarmaktadır.

Yöneticilerin sorunları gidermede etkili iletişim kurmayı önerme nedenlerinden biri de etkili iletişim kurmanın öğrencileri tanımayı kolaylaştırdığını düşünmeleridir. Yöneticilere göre öğretmenlerin ve velilerin aktardığı bilgiler yanında öğrencilerle birebir etkili iletişim kurmak etkili olabilmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde yöneticilerin birebir öğrencilerle etkili iletişim kurarak sorunlar hakkında bilgi toplayabildikleri görülmektedir. Yöneticilere göre bu sayede öğrencilerle temas kurmak kolaylaşmakta ve sorunların önüne daha hızlı geçilebilmektedir. Bu konu hakkında yöneticiler görüşlerini şu şekilde aktarmaktadırlar:

Bunun dışında ben mesela bu sosyal beceri derslerine girerim. Diğer okullarda da sosyal beceri derslerine müdür muavinlerinin girdiği olur. Bu sayede bire bir bu çocuklarla da iletişim kurma, ilgilenme, temas kurma şansımız olur. Bu da önemlidir. Tamam öğretmen gelip bize sınıfta olup biteni her zaman anlatır. Ya da nöbetçi öğretmenlerimiz teneffüslerde olan olayları anında bize aktarır biz de ona göre hareket ederiz. Ama bire bir bu çocuklarla temas kurmak, onları

anlamaya çalışmak da önemli. Olaylara daha hızlı müdahale edersiniz bazen bu şekilde. (Tuncel)

...mesela çocuklar işte kavga eden çocuklara geldiklerinde yanımıza mesela ve çocuğa dediğimde ne izlen sen televizyonda, çocuğu tanımak adına, mesela “çukur” ya da benim adını hiç duymadığım, izlemediğim vurdulu, kırdılı diyebileceğimiz filmleri izler çocuklar. Aileleri ile birlikte izlerler işin kötü yanı. Ben çocukla birebir bu konuşmayı yapınca öğrenirim bunları tabi. Ona göre da hemen aileyi uyarırım ya da çocuğu uyarırım artık. (Ekman)

Sorunlara öneri sunmaya çalışan yöneticiler görüşmeler sırasında etkili iletişim olarak arabuluculuğu betimlemeye çalışmışlardır. Yöneticilere göre özellikle şiddet sorunları karşısında öğrencilerle etkili iletişim kurarak arabuluculuk yapmak sorunların büyümesini engelleyebilmektedir. Katılımcılardan Tuncel etkili iletişim kurarak arabuluculuk yapmanın önemini şu şekilde aktarmaktadır:

...işte bir kavga olduğunda bir şey olduğunda çocukları çağırırız, iletişime geçerim ben kendim, dikkatlice konuşuruz, çözmeye çalışırız. Arabuluculuk yaparım yani. Bunu yapmazsak arkamızı döndüğümüzde kavga daha da büyüebilir. Bunu önlemek için müdür olarak arabulucu olmanız gerekir bazen. (Tuncel)

5.4.3 İşbirliği

Araştırmaya katılan yöneticiler çok kültürlülükten oluşabilecek sorunları önleme noktasında işbirliği yapmayı önermektedirler. Yöneticilere göre sözü geçen işbirliğinin hem okul içerisindeki bireyler arasında hem de okulun yakın ve uzak çevresini oluşturan kurumlar arasında yapılması gerekmektedir. Yöneticiler bu durumu kendi görüşlerine göre açıklamaya çalışırken okul içerisinde öğrenci – öğrenci, öğretmen – yönetici ve okul – aile işbirliğinden bahsetmektedirler. Okulun çevresi hakkında görüşler incelendiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı, sivil toplum örgütleri ve elçilikler ile işbirliği yapılması gerektiğine inanan yönetici görüşleri göze çarpmaktadır.

Katılımcıların aktardığı bilgilere göre okul içerisinde farklı etnik kökenden öğrencilerin birbirleri arasında işbirliği yapması sorunları önleme açısından önemli bir uygulama olmaktadır. Yöneticilerin öğrenciler arası işbirliğini güçlendirmek adına

akran arabuluculuğu uygulamasını kullandıkları görülmektedir. Yöneticilere göre akran arabuluculuğu sayesinde öğrenciler kendi aralarında işbirliği yaparak sorunlara kendi aralarında çözümler aramaktadırlar. Yöneticilerin deneyimlerine göre akran arabuluculuğu öğrencilerin işbirliği yaparak problem çözme becerilerini geliştirme ve demokratik ortamlar yaratma noktasında başarılı olmuştur ve okullarındaki problemleri azaltabilmiştir. Bu konu hakkında deneyimlerini aktaran Peyman şu ifadeleri aktarmaktadır:

Akran arabuluculuğu programını başlattık çocuklar arasında. Biliyorsun akran arabuluculuğu kendi problemlerini çocukların kendi aralarında işbirliği yaparak sınıftan seçilen bir akranları tarafından çözülebilmesi yönündedir. Biz bu akran arabuluculuğu öğrenciler içinde rehberlik odasını da kullanabilme izni verdik bu çocuklara. Formlar hazırladık, sorun nedir, kim arasında yaşandı ve nasıl çözüldü diye. Akran arabulucuları biz seçmedik, her sınıf kendi seçti. Her sınıfta oylama yapıldı, bir kız bir erkek her sınıftan birer akran arabulucu seçildi. Onları rehber öğretmenim eğitti. Bu akran arabulucuları çıkan problemleri rehberlik odasına problemleri tarafları alarak çözmeye çalıştı. Çoğu zaman da başarıya ulaştı. (Peyman)

Yöneticilere göre çok kültürlü okullarda oluşabilecek problemleri önleyebilmek ya da azaltabilmek için öğretmenlerle yöneticilerin ve okul ile velilerin de işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Katılımcılar sorunları gidermek için, öğretmen – yönetici işbirliğini başlatmak adına yöneticilerin çaba harcamalarını önermektedirler. Yöneticilere göre öğretmenlerle yöneticilerin sorunlarla ilgili işbirliği yaparak durum değerlendirmeleri yapmaları önemli olabilmektedir. Yöneticilerden Yamaç bu durum hakkındaki düşüncelerini “biz yönetici olarak öğretmenlerle işbirliği yaparız ve öğretmenin yaptığı değerlendirmeleri alıp nasıl daha bir yardımcı olabiliriz yönetici olarak onlar üzerinde konuşuyoruz” şeklinde aktarmaktadır. Katılımcılardan Peyman ise öğretmen – yönetici işbirliğinin sorunları azaltıp barış kültürünü güçlendirebileceğine dair düşüncelerini “barış kültürünün ilerlemesi için önce yöneticinin adım atması lazım. Öğretmeni bir araya getirmesi ve onlarla işbirliği yapması lazım” şeklinde aktarmaktadır. Yöneticilere göre çok

kültürlülükten oluşması muhtemel olan sorunları gidermek için öğretmenlerle yapılacak işbirliği kadar velilerle yapılacak olan işbirliği de önem göstermektedir. Yöneticiler velileri okulun önemli paydaşlarından biri olarak görmekte ve sorunları giderme noktasında okul – aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Katılımcılardan Niyazi okul ortamında oluşabilecek sorunları önleyip barış kültürünü desteklemek için okul – aile işbirliğine olan ihtiyacı “ilkokullarda öğretmenin vereceği bu barış kültürü eğitimi sorunları önlemek için çok önemli bunun için okul ve aile işbirliği içerisinde olmalıdır” sözleriyle dile getirmektedir. Yönetici görüşleri incelendiğinde çok kültürlü okullarda sorunları gidermek adına öğretmen ve yöneticilerin yalnız başına yeterli olamayacağı görülmekte ve velilerle mutlaka işbirliği yapılması önerilmektedir. Yöneticilerden Yamaç bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

Tabi bunun da biliyorsunuz örgün eğitimde bir şey öğretmek istiyorsan yalnız öğretmen yeterli değildir. Bu sorunları ortadan kaldırmak için de yeterli değildir. Öğrenci de yeterli değildir. Veli de işin içinde olmalıdır ve veli, öğretmen, öğrenci üçlüsü içinde bu sorunlar önlenir. Okul aile birliklerini işe kattığımızda onlar da yardımlaşıyor ve daha farklı etkinlikler ortaya çıkıyor. Bu da o konuştuğumuz sorunları ortadan kaldırıyor. (Yamaç)

Yöneticilere göre okulun içerisindeki bireylerle ve okulun yakın çevresiyle kurulacak işbirlikleri kadar okulun uzak çevresini oluşturan kurumlarla da işbirliği yapmak sorunları gidermek açısından önemli olabilmektedir. Yöneticiler bu yönde yapılacak işbirliklerini tanımlamaya çalışırken en çok Milli Eğitim Bakanlığı, sivil toplum örgütleri ve elçiliklerle işbirliği yapılmasını önermektedirler. Yöneticiler okullarında ihtiyaç analizi yapıp sorunları belirledikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmanın sorunları azaltma aşamasında etkili olabileceğini düşünmektedirler. Yöneticilerden Feriha bu konu hakkındaki deneyimlerini şu şekilde aktarmaktadır:

Yani müdürün çalıştığı grubu çok iyi tanıması ve ihtiyaç analizi yapması gerekiyor. İhtiyaç analizini belirledikten sonra da belirli girişimlerle gerek bakanlıkla gerekse sivil toplum örgütleriyle işbirliği yaparak bu soruna çözüm üretmek, üretirsek ilerleyebiliyoruz. Ben bu noktada şunu yapmaya çalıştım, benim okuluma Türkçe bilmeyen 6 tane çocuğum var. Hiç Türkçe bilmiyor. Dolayısıyla bu sorunun farkındayım. İhtiyaç analizi yaptım. Bu ocukların çıkan sorun dil sorunu. Bunu nasıl aşabilirim. İlkönce tabi ki merkezi yönetimden ynetildiğim için bakanlığımla işişare ettim ve bu soruna birlikte çözüm aramaya çalıştım. Daha sonra sivil toplum örgütlerine ulaşmaya çalıştım. Evet dil, dernekten şey çözüm olabilir mi değerlendirdik hep birlikte. (Feriha)

Yöneticilerin önerdiği bir diğer kurum işbirliği de elçiliklerle yapılacak olan işbirliği olmaktadır. Yöneticiler farklı ülkelerin elilikleriyle işbirliğine girerek bu ülkelerden gelen öğrencilere yardım etmeyi önermektedirler. Yöneticilerin bu noktada işbirliğini maddi destek olarak betimledikleri dikkat çekmektedir. Katılımcılar elçiliklerden alınacak maddi destekle ğretmen sayılarının ya da ğretim materyallerinin artırılmasını ve akademik sorunların azaltılmaya çalışılmasını önermektedirler. Yöneticilere göre gerekli analizlerle ve bilimsel çalışmalarla elçiliklere gidildiğinde işbirliği yapma şansı doğmakta ve bu konu ile ilgili olumlu sonuçlar elde edilebilmektedir. Yöneticilerden Serkan bu durum ile ilgili fikirlerini şu şekilde aktarmaktadır:

...bunu ben çok da dile getirdim mesela bizde çok Rus var özellikle, İngiliz, yani biz bunların elçiliklerine gidip bu durumu anlatabiliriz ve onlardan da işbirliği yapıp bir katkı isteyebiliriz. İstememiz gerek daha doğrusu. Ne güzel bak sen yapıyorsun bu istatistiği, inşallah değer bulur bu çalışma gittiği yerde, ne güzel hazırlanmış bir şey var. Ve ya müfettişler mesela okullara gittiği zaman bu sorunları onlar özellikle tespit etsin, gidelim bu elçiliklere diyelim “yahu sizin bu kadar öğrenciniz var.” ve işbirliği yapalım. (Serkan)

5.4.4 Seminerler ve Hizmet İçi Eğitimler

Çok kültürlü okullarda çalışan yöneticiler oluşması muhtemel olan sorunları nleme noktasında öğretmenlere, yöneticilere ve velilere çok kültürlülükle ilgili seminer ve hizmet içi eğitimler verilmesini önermektedirler. Katılımcılar bu yönde yapılacak yetişkin eğitimlerinin ve atölye çalışmalarının okul ortamında çok

kültürlükten dolayı oluşabilecek öğretmen ve veli kaynaklı sorunları azaltabileceği düşünmektedirler.

Yöneticiler çok kültürlü okullarda sorunları gidermek ya da en aza indirmek için öğretmen ve yönetici eğitimlerini son derece önemli bulmaktadırlar. Çok kültürlülüğün ülkemizde ve dünyada artış gösterdiğini düşünen yöneticiler, öğretmen ya da yönetici ayrımı yapılmaksızın bu konu hakkında tüm eğitimcilerin eğitilmesini önermektedirler. Yöneticilerden Niyazi bu konu hakkındaki görüşlerini “bu konuda eğitimcilerin de eğitilmesi, yani kendi kendilerini geliştirmesi gerekir ki yardımcı olabilsin” sözleriyle dile getirmiştir. Yöneticilere göre çok kültürlülük hakkındaki seminer ve hizmet içi eğitimler söyleşiler, toplantılar ve atölye çalışmaları şeklinde yapılabilmektedir. Katılımcılardan Zülal çok kültürlülük üzerine yapılabilecek hizmet içi eğitimler ile ilgili düşüncesini “yani farklı kültürlerden gelen insanların farklı yapılara sahip olabileceğini fark ettirme iyi olabilir. Bu konuyla ilgili eğitimcilere söyleşiler, toplantılar, kurslar düzenlenebilir” şeklinde dile getirmektedir. Yöneticilerden Melih ve Tuncel bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadırlar:

Ben müdür muavini olarak kendimi sürekli geliştirdiğimi ve olayı yakından takip ettiğimi düşünüyorum. Ama yeterli görmek demek daha fazla gelişemeyeceğimiz anlamına gelmiyor tabi ki. Yöneticilerin de öğretmenlerin de kendilerini bu konuda sürekli olarak yenilemesi ve geliştirmesi gerekir. Artık bakanlığın düzenleyeceği hizmet içi eğitimler, atölye çalışmaları olabilir, sizin gibi bu alanda eğitim sürdürmek olabilir. (Melih)

Öğretmenleri ve yöneticiler bu konuda bilgilendirmek için hizmet içi eğitimler yapılabilir bence. Yani artık bu konularda, daha güncel konular bunlar, bu konularda hizmet içi eğitimler ve daha verimli atölye çalışmaları yapılmalıdır... Eğitim hiçbir yaşta bitmez. Yöneticilerin de kendini her zaman geliştirmesi, yenilemesi gerekir. Özellikle de bu gibi konularda. (Tuncel)

Yöneticiler çok kültürlü okullarda oluşabilecek sorunları önlemek için eğitimcilerin eğitilmesi kadar velilerin de eğitilmesini önermektedirler. Yöneticiler çok kültürlülüğün dolayısıyla yaşanan veli kaynaklı sorunları önlemek için velilere çok

kültürlülük ve barış kültürü ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan Ekman “bununla ilgili mesela işte velilere yönelik çalışmalarımız olurdu bizim. Okulda velileri de bu barış kültürü konusunda bilgilendirmek gerekir bence” sözleriyle bu konu hakkındaki düşüncelerini aktarmaktadır. Yöneticiler velileri okulun önemli bir paydaşı olarak görmektedirler ve çok kültürlülük ile ilgili okulda atılacak olumlu adımların evde de veliler tarafından devam ettirilmesini önermektedirler. Bunun gerçekleşebilmesi için de velilerin bu yönde eğitim alması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Katılımcılardan Peyman bu durum hakkındaki görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

Çok kültürlülükle ilgili çeşitli çeşitli eğitimler yapılabilir, çalışmalar yapılabilir ama eğitim tek bacaklı değil, aile de çok önemli bacaklarından birisidir. Biz çocuklarla 4-5 saat beraberken geriye kalan vakitlerini aileleriyle birlikte geçirirler. O yüzden bu çok kültürlülük kavramının ve birlikte yaşamının kabul edilebilir olması için öncelikle bence velilerin, ailelerin, yetişkinlerin bilinçlendirilip yetiştirilmesi gerekir diye, eğitilmesi gerekir diye düşünüyorum. (Peyman)

Katılımcılar velileri eğitip çok kültürlü okullarda sorunlara çözüm bulabilmek adına yöneticilerin okul ortamında veli eğitimleri organize etmelerini önermektedirler. Farklı etnik kökenden bireylere karşı ayrımcı tutumlar besleyen velilere karşı eğitimler düzenlediğini belirten Zülal “bu konuda biz daima anneleri ayrımcı olmasınlar, dışlayıcı olmasınlar çocuklar arasında diye hem aile eğitimleri düzenlerim hem görüşmelerde muhakkak bu konulara değiniriz” ifadelerini kullanmaktadır. Çok kültürlü okullarda oluşabilecek sorunlara karşı veli eğitimlerini öneren ve bu eğitimleri düzenleme konusunda sorumluluk üstlendiğini belirten Yamaç şu ifadeleri aktarmaktadır:

...biz yönetici olarak ne yaptık, zaman zaman bu velileri çağırıp, özellikle bu kültür farklılığı olan velileri çağırıp, seminerler düzenlemeye çalıştık. Seminerlerle anlatmaya çalıştık velilerimize. Biz yöneticiler seminerler ayarlayıp, uygulayıp bunu yapmaya çalıştık. Tabi bunun hem biz yaptık hem de bu işin uzmanı olan kişiler, bazen biz yönetici olarak yetersiz kalıyoruz,

uzman olan kişileri bulup velilere bir seminer şeklinde anlatmaya çalışıyoruz ki veliler de kaynaşabilsin. (Yamaç)

5.4.5 Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

Araştırmaya katılan yöneticilerin çok kültürlü okullarda yaşanabilecek sorunları gidermek için ortaya attığı bir diğer öneri de eğitim programlarının geliştirilmesi olmaktadır. Yöneticiler bu bağlamda öncelikle ilköğretim programlarının güncellenerek çok kültürlülüğe adapte edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim programlarının geliştirilmesi kapsamında ‘barış eğitimi’, ‘insan ve çocuk hakları eğitimi’ ve ‘sosyal beceri dersleri’ gibi içeriklere daha çok yer verilmesine dair öneriler göze çarpmaktadır. Bununla birlikte öğretmen eğitim programlarının da güncellenmesi gerektiğine değinen yöneticiler bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan yöneticiler ilköğretim programlarının güncellenmesi gerektiğini ve eğitim programlarının farklı etnik kökene sahip olan bireylere hitap etmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Yöneticiler mevcut olan eğitim programlarının çok kültürlülüğe hitap etmediğini aktarmaktadırlar ve bu programların ciddi bir değişime tabi tutulmasını önermektedirler. Mevcut eğitim programının yeterli öngörü ile hazırlanmamış olduğunu savunan Feriha “zaten eğitim sistemimiz bu öngörüde bulunmadan yapılmış bir programla yürütülüyor. O yüzden ciddi bir değişime ihtiyacı vardır eğitim programımızın” ifadeleri ile bu durumu dile getirmektedir. Eğitimin planlı ve programlı yapılması gerektiğini hatırlatan Zehra “tabi bu artık bu şekilde olmaz. Bunun bir plana, programa oturtulması lazım. Yeni bir eğitim programı, öğretim programı oluşturulması lazım” sözleriyle çok kültürlülüğün programlarda yer alması gerektiğini ifade etmektedir. İlköğretim programlarının bu yönde güncellenmesi gerektiğini düşünen Tuğçe deneyimlerini şu şekilde aktararak bu durumu örneklendirmiştir:

Benim fikrim eğitim sistemimizde, müfredatlarımız da mesela, bu etnik kökenleri da böyle birazcık şey yapmamız lazım dahil etmemiz lazım programlarımıza. Çok basit bir örnek vereyim şimdi aklıma gelen. Mesela düşün yeni yıl konusu. Ben karşılaştım yeni yılda niçin çam ağcı süsleriz diyerekten isyan eden çocuk var. Halbuki biz Christmas kutlamıyoruz yeni yılı kutluyoruz... E düşündüğünde bunun gibi şeylere yer verilmesi lazım müfredatlarımızda ki doğruları öğretebilelim. Ayrıca Christmas da işleyebiliriz ki o farklı kültürlerden gelen çocuklara da birazcık hitap edebilmeliyiz. (Tuğçe)

Yöneticiler eğitim programlarının güncellenmesi durumunda ‘barış eğitimi’, ‘insan ve çocuk hakları’ ve ‘sosyal beceri dersi’ gibi içeriklere daha çok yer verilmesini önermektedirler. Yöneticiler özellikle şiddet olaylarını azaltıp barış kültürünü okul ortamında yaymak için okullarda barış eğitimi verilmesini önermektedirler. Eğitim programlarına barış eğitimi ve insan hakları ile ilgili içeriklerin yerleştirilmesi yöneticilere göre okulların daha demokratik ortamlar olmasını sağlayabilmekte ve sorunları azaltabilmektedir. Yöneticilerden İbrahim ve Niyazi bu konu hakkındaki görüş ve düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadırlar:

Barış içinde yaşayan ve eğitim alan öğrenciler ileriki yaşamlarında bunu yaşam felsefesi haline getirebilirse şiddetten de kavgadan da zorbalıktan da uzak duracak. Tabi bu tüm ülkemiz ve dünyamızın da bunun meyvelerini alacağını düşünürüm. Yani bu sağlıklı bir toplum için mutlaka adil, mutlu bir eğitim olması lazım. Bunun için de barış eğitimi ile ilgili konuların programlarımıza yerleştirilmesi ve okullarda uygulanması lazım. (Niyazi)

Bunun yanında ilkokul öğrencilerinin seviyesine göre insan hakları, çocuk hakları konusunda da çocuklar bilgilendirilmeli bence. Bu sayede demokrasi kavramı okulun her alanında hissettirilip içselleştirilmeli. Okul demokratik bir ortam olmalı, çocuklar böyle bir ortamda yetişmeli ki barış kültürü, anlayış da gelişsin. (İbrahim)

Bununla birlikte yöneticiler programlara sosyal beceri dersleri ile ilgili daha fazla içerik yerleştirilmesini önermektedirler. Yöneticilere göre sosyal beceri dersleri sayesinde farklı etnik kökenden öğrenciler, sorunların yaşanmaması için gerekli olan becerileri kazanabileceklerdir. Sosyal beceri derslerini karakter gelişimi olarak betimleyen Zülal “biz müdür muavinleri sosyal beceri derslerini kendimiz işleriz. Biz girdiğimiz zaman değiniriz bu konulara ama yeterli değil, artırılmalı. Yani benim

düşünceme göre en önemli derstir karakter gelişimi” sözleriyle sosyal beceri derslerine daha fazla yer verilmesini önermektedir. Yöneticilere göre özellikle okul ortamındaki yapısal şiddeti azaltma noktasında sosyal beceri dersleri etkili olabilmektedir. Yöneticilere göre sosyal beceri dersleri sayesinde farklı etnik kökenden olan öğrenciler kendilerini ifade edebilecek ortamlar bulabilmektedirler. Bu öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesiyle de birçok problemin azalabileceği düşüncesi bulunmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için eğitim programlarında yoğun akademik derslerin yanı sıra sosyal beceri derslerine yeteri kadar yer verilmesi gerektiği aktarılmaktadır. Yöneticilerden Feriha bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

Kesinlikle ben okullardaki şu an en önemli dersin, akademik derslerle birlikte, en önemli dersin sosyal beceri dersi olduğunu düşünüyorum ve bu sosyal beceri derslerinin etkili bir şekilde yapılması için de gerekli planlamayı yapıyorum. Yani geçirtilmiyor bu sosyal beceri dersi. Çünkü gerçekten çocuklar kendilerini ifade edecek ortamlar arıyorlar. Ama bu derslerin müfredatta da artırılması gerekiyor artık bence. (Feriha)

Yöneticilerin bir diğer önerisi de öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılara göre çok kültürlü okullarda olumsuz öğretmen tutum ve davranışlarını gidermek için öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi gerekmektedir. Yöneticiler öğretmen adaylarının çok kültürlülük ile ilgili yeterli donanıma sahip olduktan sonra bu okullarda göreve başlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle öğretmen eğitim programlarının çok kültürlülüğe göre yeniden düzenlenmesini önermektedirler. Yöneticilerden Feriha bu durum ile ilgili “artık bu çok kültürlü yapıyla ilgili ders konması gerekiyor. Gerek dil öğretimi gerekse işte farklı kültürlerle ilgili ders konmalı sınıf öğretmenliği bölümlerine” gibi öneriler aktarmaktadır. Yöneticilerden Tuğçe ve Peyman öğretmen yetiştirme programı olarak Atatürk Öğretmen Akademisi’ne değinerek şu görüşleri aktarmaktadırlar:

Bence öğretmen akademisine bile bu konu girmelidir ders olarak. Yani öğretmen yetiştirirken... Çocukları böyle gruplamaya, kategorize etmeye, çünkü var böyle öğretmenler... Öğretmen akademisinden artık bunlarla donanımlı altyapısı uygun öğretmenler çıkması gerekir. Değiştirmemiz gerekir artık bazı şeyleri. (Tuğçe)

...mesela Atatürk Öğretmen Akademisi'nde böyle bir ders yoktur bildiğim kadarıyla. Aynı zamanda ben orda da görev yaparım çünkü böyle bir ders yok. Yani bu çok kültürlülükle bir ders kesinlikle olmalı. Yani öğretmen adayları bunun bilinciyle yetişmeli. Mezun olup okullara gittikleri zaman bunu karşılarında bulacaklar ve ne yapacaklarını bilmeleri gerekir. (Peyman)

Yöneticiler öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi durumunda öğretmen adaylarının çok kültürlü okullarda staj yapmaları ile ilgili yeniliklerin getirilmesini önermektedirler. Stajların önemine vurgu yapan yöneticiler öğretmen kaynaklı sorunların yaşanmaması için yeni öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili yeterli deneyimi kazanarak okullara gitmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bunun da ancak çok kültürlü okullarda staj yapmaları ile mümkün olabileceğini savunmaktadırlar. Yöneticilerden Zülal bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

...stajlar çok önemlidir. Öğretmenlerin yeterli stajları yapması, çok kültürlülüğü, bu sorunları sahada öğrenmelerini sağlamak bence çok önemlidir. Tabi ki gereken bütün akademik formasyonun yanında yeterli tecrübeye de ulaşılabilmesi için, yani bire bir sınıfın önünde yalnız kalmadan önce, stajlara katılmaları bence çok gerekli ve önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce mutlaka bizim okulumuz gibi farklı kültürlerin olduğu bir okulda staj yapması gerekir. (Zülal)

Bölüm 6

TARTIŞMA

KKTC’de bulunan ilkokulların çok kültürlü bir hal almaya başlamasına karşın çalışmanın başında karşılaşılan ve daha sonra katılımcıların da bahsini ettiği veri eksikliği KKTC eğitim sisteminde çok kültürlülüğe verilen önemi gözler önüne sermektedir. Bu çalışma sonucunda okullarda gerçekçi olarak etnik kökene göre nüfus bilgilerinin belirlenmediği ortaya çıkmaktadır. Bu alanda daha önce bilimsel bir çalışma yapılmamış olmasına ve sözü geçen veri eksikliğine bakılarak bu çalışmanın KKTC’deki politika yapıcılarını düşünmeye teşvik edebileceği söylenebilmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde okullarda çok kültürlülüğün araştırıldığı, bu okullarda çok kültürlülüğe göre uygun olan liderlik stillerinin seçilmeye çalışıldığı ve bu yönde politikalar geliştirildiği görülmektedir (Rabinowitz, Emamdjomeh & Meckler, 2019; Zembylas & Iasonos, 2017).

Yapılan çalışmada ortaya çıkan önemli bir sonuç, yöneticilerin ‘çok kültürlülük’ kavramını tezatlık oluşturabilecek kadar farklı açılarla betimlemeleri olmaktadır. Yöneticilerin bir kısmı bu kavramı olumlu yönleriyle betimlemekte bir kısmı ise olumsuzlukları ön plana çıkararak betimlemeler yapmaya çalışmaktadır. ‘Çok kültürlülük’ kavramını olumlu açılarla betimleyen yöneticilerin bu kavramı ‘çeşitlilik’, ‘zenginlik’ ve ‘paylaşım’ olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. ‘Çok kültürlülük’ ile ilgili literatürle yöneticilerin olumlu betimlemeleri arasında benzerlikler görülmektedir (Ezzani & Brook; 2019; Ibrahim, 2007). Çalışma sırasında ‘çok kültürlülük’ ve ‘etnik köken’ gibi kavramları okul ortamında etnik kökenden

dolayı oluşabilecek sorunlarla bağdaştıran yöneticilerin ise olumsuzluklar üzerinden betimlemeler yapmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Bu yöneticilerin ‘çok kültürlülük’ kavramını ‘sorun’, ‘farklılık’ ve ‘zorluk’ olarak gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde çok kültürlülük hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan bireylerin etnik farklılıklara karşı olumsuz tutumlar sergileyebilecekleri görülmektedir (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019; Verkuyten, 2006; Wainer & Holder, 2019).

Diğer taraftan yöneticilerin ‘barış kültürü’ kavramını betimlemeleri istendiğinde neredeyse tamamının olumlu ifadelerle betimlemeler yapmaları ilgi çekici olmaktadır. Birbiri ile son derece ilişkili olan ‘çok kültürlülük’ ve ‘barış kültürü’ kavramlarından birinin olumsuz diğerinin olumlu olarak betimlenmesi düşündürücüdür. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çok kültürlü okullarda çalışan yöneticiler barış kültürünü hoşgörü ve işbirliği olarak görmektedirler. Yöneticilerin bu kavramı betimlerken empati becerisine de sık sık vurgu yaptıkları gözlemlenmektedir. Yöneticilerin bu tanımlamaları literatürdeki barış kültürü tanımları ile uyum göstermektedir. (Galtung, 1983; Tuncel ve Balcı, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler çok kültürlü okullarda bir takım sorunlar meydana gelebileceğini düşünmektedirler. Elde edilen sonuçlara göre bu okullarda ‘şiddet’, ‘iletişim zorluğu’ ve ‘akademik başarısızlık’ gözlemlenmektedir. Yöneticiler, etnik farklılıkları olan öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanabileceklerini öne sürmektedirler. Yöneticilerin aktardığı bilgilere göre bu okullarda şiddetin farklı boyutlarda kendini gösterdiği ve sistematik bir hal alabildiği söylenebilmektedir. Yöneticilerin aktardığı bu bilgiler okul ortamındaki yapısal şiddet ile ilgili literatürle uyumludur (Rivera-McCutchen, 2021). Yapılan araştırmada, öğrenciler arasında yaşanan dışlamaların, ayrımcı ve ırkçı tutumların okul ortamında

doğrudan şiddete dönüşebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma yeni göç eden bireylerin sahip olduğu kültürel özelliklerin, okul ortamında alay konusu olabileceğini bizlere göstermektedir. Öğrenciler arasında başlayan sözel şiddetin özellikle teneffüs saatlerinde fiziksel şiddete de dönüşebileceği görülmektedir. Yöneticilere göre okul ortamında yaşanan şiddet olayları öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşantılarını kötü etkileyebilmektedir. Literatür incelendiğinde çok kültürlü okullarda öğrencilerin ayrımcı ve ırkçı tutumlarıyla birlikte şiddete maruz kalabileceği karşımıza çıkmaktadır (Glock, Kovacs ve Cate, 2019; Zembylas, 2010a).

Araştırma sonuçlarına göre çok kültürlü okullarda karşılaşılan bir diğer sorun ‘iletişim zorluğu’ olmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticiler okullarında kültürel çeşitliliğin artmasıyla dil farklılıklarının da artış gösterdiğini ifade etmektedirler. Yapılan çalışmada dil yetersizliklerinden dolayı öğrenciler arasında, öğretmen ve öğrenciler arasında ayrıca öğretmen ve veliler arasında iletişim sorunları yaşandığı görülmektedir. Araştırmada öğrenciler arasında yaşanan iletişim sorunu olarak öğrencilerin birbirleri arasında bağ kuramadıkları ve arkadaş edinemedikleri sonucu karşımıza çıkmaktadır. Yöneticilere göre bu durum öğrencilerin okul ortamındaki sosyal yaşantılarını oldukça kötü etkilemektedir. Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları araştırmada çok kültürlü okullarda iletişim yetersizliklerinden dolayı öğrenciler arasında sorunlar yaşandığını söylemektedirler. Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan iletişim sorunu olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle etkili bağ kuramadığı ve istenilen düzeyde akademik bilgi aktaramadığı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Yöneticiler yaşanan iletişim sorunları karşısında Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce dillerinin okullarında yetersiz kaldığını dile getirmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ve yöneticilerle velilerle de iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Velilerle yaşanan bu iletişim sorunları etkili okul – aile işbirliğinin kurulamaması sonucunu

karşımıza çıkarmaktadır. Yöneticiler farklı etnik kökenden gelen velilerle iletişim kuramadıklarını dile getirerek öğrencilerin bu durumdan kötü etkilenebileceğini düşünmektedirler. Klugman, Lee ve Nelson (2012)'nin araştırmasına göre çok kültürlü okullarda velilerle iletişim kurulamadığı takdirde öğrenciler akademik ve sosyal açılardan olumsuz etkilenebilmektedirler.

Bu araştırma sonuçlarına göre çok kültürlü okullarda karşımıza çıkan bir diğer sorun 'akademik başarısızlık' olmaktadır. Yöneticilere göre farklı kültürden gelen öğrencilerin yaşadığı akademik sorunlardan biri derslerini takip edememe şeklinde görülmektedir. Araştırmada etnik farklılıkları olan öğrencilerin ders kitaplarını ve ders öğretmenlerini takip edemedikleri ve ders notu tutamadıkları sonucu çıkmaktadır. Bu öğrencilerin özellikle dil farklılıklarından dolayı derslerini takip edemedikleri ifade edilmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde etnik farklılığı olan öğrencilerin okullarındaki eğitimi takip edemediklerine dair bilgiler gözlemlenmektedir (DeMatthews, Serafini & Watson, 2021). Araştırmada farklı kültürden gelen öğrencilerin KKTC'deki eğitim sistemine adapte olmada geciktikleri ve okullarındaki eğitim sistemine göre yeterli hazır bulunuşlukları olmadığı düşüncesi akademik bir sorun olarak görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada, farklı etnik kökene sahip olan öğrencilerle yerli öğrenciler arasında oluşan eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin akademik bir sorun olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu yönde yapılan literatür taramasında etnik farklılıklarından dolayı öğrencilerin okul ortamında fırsat eşitsizliğine uğrayabileceklerine dair çalışmalar bu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olmaktadır (Borgna, 2016; Manatschal & Stadelmann-Steffen, 2013).

Yapılan görüşmeler sırasında çok kültürlü okullarda yaşanan sorunlardan bahsederken bazı yöneticilerin farklı etnik kökenden gelen öğrencileri suçlar

nitelikteki açıklamaları ilgi çekici bir sonuç olmuştur. Bu yöneticilerin yaşanan sorunların sebebi olarak Türkçe dilini bilmeyen öğrencileri işaret etmesi dikkat çekmektedir. Yöneticilerin kültürel farklılıklar karşısında ırkçı ve ayrımcı denebilecek tavırlar sergilemesi çalışmadan elde edilen önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin farkında olarak ya da olmayarak ırkçı davranışlar sergileyebileceği literatürdeki çalışmalarla uyum göstermektedir (Glock, Kovacs ve Cate, 2019; Mullen, 2020; Sezer & Kahraman, 2017).

Yapılan araştırmada çok kültürlü okullarda meydana gelebilecek sorunların nedenlerinin ‘olumsuz veli tutum ve davranışları’, ‘olumsuz öğretmen tutum ve davranışları’ ve ‘yetersiz eğitim politikaları’ şeklinde olduğu sonucuna varılmaktadır. Velilerin çok kültürlülüğe karşı olumsuz tutum ve davranışlarından dolayı çocuklarına yanlış rol model oldukları belirtilmiştir. Yöneticiler, öğrencilerin okul ortamında ırkçı ve ayrımcı davranışlar sergileyerek şiddete başvurmalarının bir nedeni olarak velilerin onlara yanlış rol model olmalarından söz etmektedirler. Klugman, Lee ve Nelson (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin ailelerinden öğrendikleri olumsuz ve şiddet içerikli davranışları okul ortamına taşıyabileceklerini ifade etmektedirler. Yöneticiler okul ortamında öğretmenler ve yöneticilerle çatışan ve bunu şiddet boyutuna taşıyan velilerin yine öğrencilere yanlış rol model olduklarından söz etmektedirler. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bir diğer olumsuz veli tutum ve davranışı, okula ve öğrencilerin akademik yaşantısına olan ilgisizlikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle düşük sosyo – ekonomik düzeye sahip olan ve yeni göç eden velilerin iş hayatına yoğunlaşarak çocuklarının eğitimi ile yeteri kadar ilgilenmedikleri ve okula karşı ilgisiz kaldıkları sonucuna varılmaktadır. Göçmen velilerin okula ve çocuklarının eğitimine ilgisiz kalması ile ilgili yapılan literatür taraması ile bu

araştırmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir (Arar, Örüü & Ak-Küçükçayır, 2020; Zembylas & Iasonos, 2017).

Bu araştırmada çok kültürlü okullarda oluşabilecek sorunlara bir neden de ‘olumsuz öğretmen tutum ve davranışları’ gösterilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin etnik kökeni farklı olan öğrencilere agresif ve ayrımcı tavırlar sergileyebildiği görülmektedir. Yöneticilerin aktardığı bilgilere göre öğretmenler bu katı tutum ve davranışları sınıflarında disiplini daha kolay sağlayabilmek için uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilere doğru rol model olmak yerine şiddeti ve ayrımcılığı destekleyerek öğrencilere yanlış rol model olabilmeleri düşündürücü bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Mullen (2020) yaptığı çalışmada, kültürel farklılıklara açık olmayan öğretmenlerin farklı etnik kökenden gelen öğrencilere karşı ayrımcı tutumlar sergileyebileceğinden bahsetmektedir. Olumsuz öğretmen tutum ve davranışları ile ilgili elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin bu öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmemesi olarak görülmektedir. Yöneticiler, kalabalık sınıf sayıları ve yoğun akademik eğitim programları nedeniyle öğretmenlerin farklı kültürden gelen ve özel bir ilgiye ihtiyaç duyan öğrencilerle yeteri kadar ilgilenemediklerini dile getirmektedirler. Yöneticilerin aktardığı bilgilere göre öğretmenler çok kültürlülük ile ilgili yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıkları için bu öğrencilere sosyal ve akademik yönden nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmemektedirler. Sezer ve Kahraman (2017)’nın yaptığı araştırmada çok kültürlülük hakkında bilgili olmayan öğretmenlerin farklı kültürden öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını bilmedikleri görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre çok kültürlü okullarda oluşabilecek sorunların nedenlerinden biri ‘yetersiz eğitim politikaları’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticiler bu konu hakkında ilk olarak, farklı kültürden gelen

bireyler hakkında, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından yeterli verinin tutulmadığından söz etmektedirler. İlgili bakanlığın yeterli veri toplamaması ile doğru politikalar geliştiremediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın başında karşılaşılan veri eksikliği yöneticilerin dile getirdikleri ile uyum göstermektedir ve bu durumun akademik araştırmaları zorlaştırabileceği de gözlemlenmektedir. Yöneticiler çok kültürlülüğün dolaylı karşılaştıkları sorunlar karşısında ilgili bakanlıktan daha fazla destek ve bilgilendirme beklediklerini ancak bu beklentilerinin karşılık bulamadığını söylemektedirler. Araştırma sonuçlarına göre eğitim sistemindeki eğitim programları, ders saatleri, ders kitapları gibi birçok unsurun ilgili bakanlık tarafından güncellenip çok kültürlülüğe uyumlu hale getirilmesi beklenmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde çok kültürlü bir hal almaya başlayan okullarda eğitim programlarının güncellendiği ve öğrencilere çok kültürlülüğe uygun beceriler kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (Arsal, 2019; Shannon-Baker, 2018).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çok kültürlü okullarda çalışan yöneticiler oluşabilecek sorunlara karşı bir takım öneriler belirtmektedirler. Yöneticilerin önerileri ‘kaynaştırma etkinlikleri’, ‘etkili iletişim’, ‘işbirliği’, ‘seminer ve hizmet içi eğitimler’ ve ‘eğitim programlarının güncellenmesi’ şeklinde gözlemlenmektedir. Bu önlemlerin alınması halinde çok kültürlü okullardaki birçok sosyal ve akademik sorunun en aza indirgenebileceği düşünülmektedir.

Yöneticiler okul ortamında farklı etnik kökenden öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmaları için oyun, spor ve folklor gibi etkinliklerin önemli olabileceğini düşünmektedirler. Yöneticilere göre öğrenciler doğru oyun ve spor aktiviteleri ile kaynaşarak sorun çözme becerisi kazanabilmektedirler. Yanık ve Kozandağı (2020) Türkiye’de yaptıkları araştırmada farklı etnik kökenden öğrencilerin doğru oyun etkinlikleriyle ilişkilerini güçlendirebildiklerini gözlemlemektedirler. Araştırmadan

elde edilen bir diğ er sonuca göre öğrenciler arası kaynaşmayı sağlamak için kültür gezileri ve okul ortamında kültür tanıtım günü etkinlikleri yapılması gerektiği görülmektedir. Yöneticilere göre bu yolla öğrenciler empati becerilerini geliştirerek arlarındaki şiddet içerikli sorunlara da çözüm bulabilmektedirler. Karaseyfi  glu ve  alışkan (2021)'nın kültür tanıtımı ile ilgili yaptıkları çalışma ile yöneticilerin bu  nerileri uyum göstermektedir. Yöneticiler  ğrenciler arası kaynaşmayı sağlamak için derslerde daha fazla grup çalışması yapılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin bir diğ er  nerisi çok kültürlü okullarda etkili iletişimi geliştirmek olmaktadır. Yöneticiler velileri okulun önemli bir paydaşı olarak gördüklerini aktararak okul ortamında karşılaştıkları sorunlar karşısında velilerle hızlı ve yüz yüze iletişim kurmanın sorunları önlemede etkili olduğunu anlatmaktadırlar. Literatür incelendiğinde ortaya çıkan, veli ile kurulacak yüz yüze iletişimin sorunları gidermede etkili olabileceği bu çalışma sonuçları ile uyumludur (Bay, Bahçıvan & Kalay, 2018). Özellikle okula karşı ilgisiz olan velilerle yüz yüze iletişime geçilmesiyle bu velilerin çocuklarının eğitimleriyle daha fazla ilgilendikleri sonucuna varılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler öğrencileri daha iyi tanıyıp sorunlar hakkında daha çok bilgi sahibi olabilmek için öğrencilerle de etkili iletişim kurulması gerektiğini aktarmaktadırlar. Yöneticilerin öğrencilerle etkili iletişim kurarak şiddet olayları karşısında arabuluculuk görevi  stlenebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada karşılaşılan bir diğ er yönetici  nerisi 'işbirliği' olarak görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda çok kültürlü okullarda hem okul içerisindeki bireylerle hem de okulun çevresiyle kurulacak işbirliklerinin önemine vurgu yapılmaktadır. Yöneticiler  ğrenciler arası işbirliği geliştirmek için akran arabuluculuğu uygulamasının önemini anlatmaktadırlar. Yapılan literatür taramasında

akran arabuluculuğunun barış eğitimleri sırasında öğrenciler arası diyalogu ve işbirliğini güçlendirmek için kullanıldığına rastlanmaktadır (Leek, 2019; Turk, 2018). Çok kültürlü okullarda sorunları en aza indirgeyebilmek için velilerle de işbirliği yapılması gerektiği sonucu karşımıza çıkmaktadır. Akademik ve sosyal yönde oluşabilecek sorunları önleyebilmek ve azaltabilmek için okul – aile işbirliğinin kurulması gerektiğine dair bilgiler literatürde yer almaktadır (Bay, Bahçivan & Kalay, 2018). Ortaya çıkan bir diğer sonuca göre yöneticiler okulun çevresini oluşturan sivil toplum örgütleri, yabancı ülke elçilikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı ile okulun işbirliği içerisinde olmasını önermektedirler. Yöneticiler bu işbirliğini genel olarak maddi destek olarak anlatmaktadırlar.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre yöneticiler yetişkinlere yönelik eğitimler düzenlenmesini önermektedirler. Yöneticiler yapılacak olan seminerler ve hizmet içi eğitimlerle eğitimcilerin ve velilerin çok kültürlülük hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini anlatmaktadırlar. Elde edilen yönetici görüşlerine göre öğretmen ve müdür ayrımı yapılmaksızın tüm eğitimcilerin çok kültürlülük hakkında eğitilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler KKTC’de etnik köken bakımından veli profilinin de sürekli değiştiğine dikkat çekerek veli kaynaklı problemlerin azaltılabilmesi için sistemli olarak veli eğitimleri düzenlenmesi önerisini sunmaktadırlar. Ertem (2020) yaptığı çalışmada veli eğitimlerinin okul ortamı için oldukça önemli olduğunu dile getirmektedir.

Bu araştırmaya göre çok kültürlü okullardaki sorunları gidermek için ortaya çıkan bir diğer yönetici önerisi ise eğitim programlarının güncelleştirilmesi olmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre yöneticiler öncelikle ilköğretim programlarının çok kültürlü okul ortamlarına adapte edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu noktada ‘barış eğitimi’, ‘insan ve çocuk hakları’ ve ‘sosyal beceri dersleri’ gibi

içeriklerin eğitim programlarına eklenmesi ve çoğaltılması gerektiği sonucu karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası literatür incelendiğinde çok kültürlü okullarda uygulanan eğitim programlarının güncelleştirilmesinin muhtemel sorunlar karşısında olumlu sonuçlar doğurduğu gözlemlenmektedir (Arsal, 2019; Shannon-Baker, 2018). Bununla birlikte yöneticiler, etnik köken bakımından değişen okul ortamlarıyla birlikte öğretmen eğitim programlarının da güncellenmesini önermektedirler. Elde edilen sonuçlara göre çok kültürlü okullarda çalışacak olan öğretmen adaylarının çok kültürlülükle ilgili yeterli donanıma sahip olarak göreve başlaması oluşabilecek sorunları önleme noktasında etkili olabilmektedir. Yapılan literatür taraması bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Kim & Choi, 2020; Yasemin, 2019).

Bölüm 7

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada KKTC’de devlete bağlı çok kültürlü ilkokullarda etnik köken farklılıklarından dolayı yaşanması muhtemel olan sorunlar ve barış kültürüne olan ihtiyaç yönetici bakış açısıyla incelenmiştir. Çok kültürlülüğün dünya genelinde hızla artması ve bu durumun okulları da etkiler duruma gelmesine karşın literatürde bu durumdan dolayı yaşanabilecek sorunlar hakkında yeterli çalışma olmaması, KKTC’de ise çok kültürlülükle ilgili hiç çalışma bulunmaması nedeniyle bu çalışma literatüre katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda yerel halktan olan öğrencilerin azınlık durumuna düştüğü okullarda inceleme yapılmış olması bu çalışmayı ilgi çekici ve farklı kılmaktadır. Bunun yanında bu çalışmada öğrencilerin etnik kökenleri ile ilgili karşılaşılan veri eksikliği politika yapıcıların ilgisini çeker niteliktedir. Bu nedenle KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının farklı etnik kökenden öğrenciler ile ilgili verileri titizlikle toplayıp Eğitim İstatistikleri Yıllığı’nda belirtmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma bizlere KKTC’deki ilköğretim okullarının büyük bir bölümünün, etnik köken farklılığı göz önünde bulundurulduğunda, çok kültürlü olarak kabul edilebileceklerini göstermektedir. Buna karşın KKTC’de çok kültürlülükle ilgili belli bir vizyona, plana ve programa dayandırılacak bir eğitim politikası bulunmadığı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Çok kültürlülükle ilgili yapılan uygulamaların gelişigüzel yapıldığı ve öğretmenlerle yöneticilerin inisiyatifine bırakıldığı gözlemlenmektedir. Bu noktada okullarda çok kültürlü yapıdan kaynaklanan sorunlar meydana geldiği, bu sorunların eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabileceği sonucu

ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların giderilmesi noktasında acilen tüm paydaşların dahil olacağı barış kültürü eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre tüm yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin bu alanda eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim programlarının, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının ve ilköğretim ders kitaplarının güncellenmesi, çok kültürlülüğe ve barış eğitimine uyumlu hale getirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Tüm bu sonuç ve önerilerle bu çalışmanın uluslararası literatüre katkı sağlayacağı KKTC'deki politika yapıcılara ise yol gösterir nitelikte olacağı düşünülmektedir. Bu sayede KKTC eğitim sistemi çok kültürlülüğe göre güncellenebilecek ve barış kültürünü destekler bir boyuta gelebilecektir.

KAYNAKLAR

- Ahmad, Y. & Yusof, N. M. (2010). Ethnic boundary among students in Malaysian primary schools and social interaction: A conceptual framework. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(1), 82-91.
- Arar, K., Özücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2020). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 7-23.
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118.
- Aslan, Ş. & Özata, M. (2009). Lider-üye etkileşiminin (LMX) yöneticiye duyulan güven düzeyine etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 94-116.
- Assembly, U. G. (1999). Declaration and programme of action on a culture of peace. *Fifty-third session. A/53/L*, 79.
- Azorín, J. M., & Cameron, R. (2010). The application of mixed methods in organisational research: A literature review. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 8(2), 95-105.
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166.

Balcı, A. (2011). *Çok Kültürlü Eğitimin Yönetimi*. Ankara: PEGEM Akademi.

Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C. & Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671-701.

Bar-Tal D. ve Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.

Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. *Peace education: The concept, principles, and practices around the World*, 1(1), 27-36.

Bay, D. N., Bahçıvan, E., & Kalay, B. (2018). Okul öncesinde okul aile işbirliğine yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-82.

Borgna, C. (2016). Multiple paths to inequality. How institutional contexts shape the educational opportunities of second-generation immigrants in Europe. *European Societies*, 18(2), 180-199.

Bradley-Levine, J. & Zainulabdin, S. (2020). Peace building through teacher leadership, *Journal of Peace Education*, 1(1), 1-16.

- Brantmeier, E. J. (2013). Toward a critical peace education for sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(3), 242-258.
- Brion-Meisels, L. & Brion-Meisels, S. (2012). Peace education across cultures: Applications of the peaceable schools framework in the west bank. *Peace & Change*, 37(4), 572-600.
- Brooks, M. C., & Brooks, J. S. (2019). Culturally (ir) relevant school leadership: Ethno-religious conflict and school administration in the Philippines. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 6-29.
- Burnett, C. (1998). School violence in an impoverished South African community. *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 789-795.
- Cambron-McCabe, N. & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 27-40.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J., W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Dekkers, H. P. J. M., Bosler, R. j. & Driessen, G. W. J. M. (2010). Complex inequalities of educational opportunities. A large-scale longitudinal study on the relation between gender, social class, ethnicity and school success. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), 59-82.
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.
- Demir, S. (2011). An overview of peace education in Turkey: Definitions, difficulties, and suggestions: A qualitative analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1739-1745.
- Demirtaş, A. (1991). Barış, savaş ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 41-46.
- Devine, D. (2005). Welcome to the celtic tiger? Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49-70.
- Dunn, K. M., Kamp, A., Shaw, W. S., Forrest, J. & Paradies, Y. (2010). Indigenous Australians' attitudes towards multiculturalism, cultural diversity, race and racism. *Journal of Australian Indigenous Issues*, 13(4), 19-31.
- Ee, J., & Gándara, P. (2020). The impact of immigration enforcement on the nation's schools. *American Educational Research Journal*, 57(2), 840-871.

- Erdem, O. & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Ertem, H. Y. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91.
- Evans, A. E. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159-188.
- Ezzani, M., & Brooks, M. (2019). Culturally relevant leadership: Advancing critical consciousness in American Muslim students. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 781-811.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1983). Peace education: learning to hate war, love peace and to do something about it. *International Review of Education*, 29(3), 281-287.
- Galtung, J. (1997). Peace education is only meaningful if it leads to action. *Unesco Courier*, 50(1), 4-8.
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A. M. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94.

- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New Jersey: Pearson. <https://eric.ed.gov/?id=ED594812>
- Glock, S., Kovacs, C. & Cate, I. P. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 616-634.
- Goddard, J. T. (2004). The role of school leaders in establishing democratic principles in a post-conflict society. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 685-696.
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Eric*, 15(1), 18-33.
- Greene, J. C. (2007). *Mix methods in social inquiry*. USA: John Wiley & Sons.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward conceptual framework for mixed – method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gündüz, Y. & Dedekorkut, S. E. (2014). Yıkıcı liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 95-104.
- Hamurcu, H. & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim – öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 24-39.

- Hantzopoulos, M. (2011). Institutionalizing critical peace education in public schools: A case for comprehensive implementation. *Journal of Peace Education*, 8(3), 225-242.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. M. (2007). Peace education in a violent culture. *Harvard Educational Review*, 77(3), 350-391.
- Ho, K. (2007). Structural violence as a human rights violation. *Essex Human Rights Review*, 4(2), 1-17.
- Hughes, C. (2020). Addressing violence in education: From policy to practice. *Prospects*, 48(1), 23-38.
- Ibrahim, R. (2007). Multiculturalism and education in Malaysia. *Culture and Religion*, 8(2), 155-167.
- Jackson, M., Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158-178.
- Johnson, L., & Pak, Y. (2018). Leadership for democracy in challenging times: Historical case studies in the United States and Canada. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 439-469.

- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451-465.
- Jones, F. E. (1987). Age at immigration and education: further explorations. *International Migration Review*, 21(1), 70-85.
- Junn, J. (2004). Diversity, immigration and the politics of civic education. *PS: Political Science and Politics*, 37(2), 253-255.
- K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Teşkilat Yapısı. 12 Şubat 2022 tarihinde <http://www.mebnet.net/> adresinden erişildi.
- Kabasakal, Z. T., Sağkal, A. S. & Törnüklü, A. (2016). Barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 43-62.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaseyfoğlu, F., & Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Kart, M. & Şimşek, H. (2019). Çok kültürlü eğitim mümkün mü ?. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-11.

- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Khalifa, M. A., Khalil, D., Marsh, T. E., & Halloran, C. (2019). Toward an indigenous, decolonizing school leadership: A literature review. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 571-614.
- Kim, Y., & Choi, M. (2020). Towards critical multicultural teacher education in the midst of ethno-nationalism: Korean pre-service teachers’ international learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 96(1), 103-155.
- Klugman, J., Lee, J. C. & Nelson, S. L. (2012). School co – ethnicity and hispanic parental involvement. *Social Science Research*, 41(5), 1320-1337.
- Krek, J. (2020). Structural reasons for school violence and education strategies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(2), 145-173.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası, 1986.
- Leek, J. (2019). Decentralization policies concerning leadership of parents and students in school councils in Poland. From autocracy to democracy within the state monopoly. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 1-18.
- Liou, D. D., & Liang, J. G. (2021). Toward a theory of sympathetic leadership: Asian American school administrators’ expectations for justice and excellence. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 403-436.

- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573325.pdf>
- Louis, K. S. (2003). School leaders facing real change: shifting geography, uncertain paths. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 371-382.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-Evaluation: What's In It For Schools?*. Londra: New Fentte Lanet
- Mahieu, P. & Clycq, N. (2007). School leadership and equity: the case of Antwerp – a report on good practices in three primary schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 35-49.
- Manatschal, A. & Stadelmann-Steffen, I. (2013). Cantonal variations of integration policy and their impact on immigrant educational inequality. *Comparative European Politics*, 11(5), 671-695.
- Marjoribanks, K. (1978). Ethnicity, family environment, school attitudes and academic achievement. *The Australian Journal of Education*, 22(3), 249-261.

- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Mavrogordato, M., & White, R. S. (2020). Leveraging policy implementation for social justice: How school leaders shape educational opportunity when implementing policy for English learners. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 3-45.
- Mehta, S. & Maheshwari, G. C. (2014). Toxic leadership: tracing the destructive trail. *International Journal of Management*, 5(10), 18-24.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertkan, S. (2014). In search of leadership: what happened to management?. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 226-242.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miller, W. M. (2016). Toward a scholarship of peace leadership. *International Journal of Public Leadership*, 12(3), 216-226.
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L. & Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.

- Mullen, C. A. (2020). De/colonization: Perspectives on/by Indigenous populations in global Canadian contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 671-690.
- Mumtaz, F. (2019). Addressing challenges of multiculturalism through peace education in Pakistan. *Journal of Current Affairs*, 3(2), 1-22.
- Ogbu, J. U. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences part two: case studies. *The Urban Review*, 27(4), 271-297.
- Onyekwuluje, A. B. (2000). Adult role models: Needed voices for adolescents, multiculturalism, diversity and race relations. *The Urban Review*, 32(1), 67-85.
- Öğün, M. N. & Tatar, A. (2019). Kıbrıs sorununa ilişkin algılamaların KKTC nüfus dinamiği içinde değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 11(20), 82-105.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176-194.
- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- Parsons, K. A. (2007). Structural violence and power. *Peace Review*, 19(2), 173-181.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3. Baskı). (M. Bütün, Çev. & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.
- Prew, M. (2009). Community involvement in school development. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(6), 824-846.
- Pujolar, J. (2010). Immigration and language aducation in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education*, 21(3), 229-243.
- Quezada, R. & Romo, J. J. (2004). Multiculturalism, peace education and social justice in teacher education. *Multicultural Education*, 11(3), 2-11.
- Rabinowitz, K., Emamdjomeh, A. & Meckler, L. (2019). How the nation's growing racial diversity is changing our schools. *The Washington Post*, 1(1), 1-13.
- Reyhanoğlu, M. & Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi?. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Richardson, J. W., Imig, S. & Ndoeye, A. (2013). Developing culturally aware school leaders: Measuring the impact of an international internship using the MGUDS. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 92-123.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2021). "We don't got time for grumbling": Toward an ethic of radical care in urban school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 257-289.

- Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddled masses” anyway?: Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 208-229.
- Schwebel, M. & Christie, D. (2001). Children and structural violence. *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century*, 1(1), 120-129.
- Sezer, G. O., & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- Shah, S. (2006). Educational leadership: An Islamic perspective. *British Education Research Journal*, 32(3), 363-385.
- Shannon-Baker, P. (2018). A multicultural education praxis: Integrating past and present, living Theories, and Practice. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 48-66.
- Sogunro, O. A. (2001). Toward multiculturalism: implication of multicultural education for schools. *Multicultural Perspectives*, 3(3), 19-33.

- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172.
- Suarez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-366.
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking ‘cultural activities’: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and teacher education*, 79(1), 176-187.
- Tahaoğlu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E. & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 1-20.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with example. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational studies*, 54(3), 308-328.
- Tuncel, G. & Balcı, A. (2016). Çokkültürlülük ve barış eğitimi için model geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 41-60.
- Turk, F. (2018). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies*, 11(1), 25-43.
- Vedy, G., & Miller, J. (2007). Successful school leadership for diversity. Examining two contrasting examples of working for democracy in norway. *ISEA*, 35(3), 58- 66.
- Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 148-184.
- Vervaet, R., Van Houtte, M. & Stevens, P. A. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76(1) , 68-77.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership – theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498.

- Watts, I. E. & Erevelles, N. (2004). These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2), 271-299.
- Weiner, J. M., & Holder, S. (2019). Why lead?: Using narrative to explore the motivations of those aspiring to be principals in high needs schools. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 555-572.
- Wessells, M. (2005). Child soldiers, peace education and postconflict reconstruction for peace. *Theory Into Practice*, 44(4), 363-369.
- Wong, S. W & Hughes, J. N. (2019). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Reaview*, 35(4), 645-662.
- Yanık, B., & Kozandağı, H. (2020). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-28.
- Yasemin, A. Ç. (2019). Çokkültürlü eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranışı düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 1-25.
- Zembylas, M. (2010a). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkishs peaking children's identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies*, 33(8), 1372-1391.
- Zembylas, M. (2010b). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood*, 17(3), 312-328.

EKLER

Ek 1: Temel Görüşme Soruları

1. İlkokullarda çok kültürlülük sizin için ne ifade etmektedir?
2. İlkokullarda, etnik köken dağılımına göre, kültür yapısını ne şekilde yorumlarsınız?
3. İlkokullarda etnik farklılıklardan dolayı karşılaşılan problemler nelerdir?
4. İlkokullardaki barış kültürünü ne şekilde betimlersiniz?
5. İlkokullarda etnik farklılıklardan doğabilecek problemleri aşma konusunda okul yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler nelerdir?
6. Bulunduğunuz okulda barış kültürü eğitimi ile ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir?
7. Bulunduğunuz okulda etnik farklılıklardan dolayı oluşan problemler nelerdir?
8. Bulunduğunuz okulda, etnik köken farklılıklarından oluşan problemler ile baş etmede kendinizi yeterli hissettiniz mi?
9. İlkokullarda etnik köken farklılıklarından doğabilecek problemleri önlemede barış kültürü eğitimine olan ihtiyaç konusunda neler düşünüyorsunuz?
10. İlkokullarda barış kültürü eğitiminin uygulanması açısından kendinizi ne şekilde tanımlarsınız?

Ek 2: Demografik Dağılım Tablosu

KKTC		TC		3. ülke							
				Rusya		Pakistan		İngiltere		Nijerya	
1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
7	8	7	8	7	8	7	8	7	8	7	8
9	10	9	10	9	10	9	10	9	10	9	10
11	12	11	12	11	12	11	12	11	12	11	12
13	14	13	14	13	14	13	14	13	14	13	14
15	16	15	16	15	16	15	16	15	16	15	16
17	18	17	18	17	18	17	18	17	18	17	18
19	20	19	20	19	20	19	20	19	20	19	20
21	22	21	22	21	22	21	22	21	22	21	22
23	24	23	24	23	24	23	24	23	24	23	24
25	26	25	26	25	26	25	26	25	26	25	26
27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28
29	30	29	30	29	30	29	30	29	30	29	30
31	32	31	32	31	32	31	32	31	32	31	32
33	34	33	34	33	34	33	34	33	34	33	34
35	36	35	36	35	36	35	36	35	36	35	36
37	38	37	38	37	38	37	38	37	38	37	38
39	40	39	40	39	40	39	40	39	40	39	40
41	42	41	42	41	42	41	42	41	42	41	42
43	44	43	44	43	44	43	44	43	44	43	44
45	46	45	46	45	46	45	46	45	46	45	46
47	48	47	48	47	48	47	48	47	48	47	48
49	50	49	50	49	50	49	50	49	50	49	50

51	52	51	52	51	52	51	52	51	52	51	52
53	54	53	54	53	54	53	54	53	54	53	54
55	56	55	56	55	56	55	56	55	56	55	56
57	58	57	58	57	58	57	58	57	58	57	58
59	60	59	60	59	60	59	60	59	60	59	60
61	62	61	62	61	62	61	62	61	62	61	62
63	64	63	64	63	64	63	64	63	64	63	64
65	66	65	66	65	66	65	66	65	66	65	66
67	68	67	68	67	68	67	68	67	68	67	68
69	70	69	70	69	70	69	70	69	70	69	70

Ek 3: Kod Tablosu

Kod	Kategori	Tema
Paylaşım Çeşitlilik Zenginlik Kültür alışverişi Farklılık Zorluk Sorun Göç Etnik köken Globalleşme	Çok Kültürlülük	Kavramlar
Empati Mutluluk Eşitlik İyi ilişkiler İletişim Sevgi Saygı Hoşgörü İşbirliği Kaynaşma Kültür alışverişi	Barış Eğitimi	
Dışlama Lakap takma Ayrımcılık Oyuna katmama Alay etme Gruplaşma Kavga Küfretme Dövme	Şiddet	Sorunlar
İlişki kuramama Anlaşamama Bağ kuramama Arkadaş edinememe Sosyalleşememe Uyum sağlayamama	İletişim Zorluğu	
Dersi takip edememe Öğrenmede zorlanma Devamsızlık Sınıf içinde özgüven eksikliği Not tutamama	Akademik Başarısızlık	
İş yoğunluğu Veli ilgisizliği Kültürel farklılıklar Veliler arası çatışma Veli yönetici arası çatışma	Olumsuz Veli Tutum ve Davranışları	Sorunların Nedenleri

Velilerin farklı akademik beklentisi Yanlış rol model Ayrımcılık		
Agresif tutum Ayrımcılık Yetersiz Öğretmen İlgisi	Olumsuz Öğretmen Tutum ve Davranışları	
Yetersiz eğitim programları Yetersiz uzman öğretmen kadrosu Bilgilendirme eksikliği Yetersiz hizmet Olumsuz bakanlık tutumu	Yetersiz Eğitim Politikaları	
Kültür Gezileri Oyun Spor Folklor Okulda Kültür Tanıtım Günleri Grup Çalışmaları	Kaynaştırma Etkinlikleri	
Yüz Yüze İletişim Hızlı İletişim Arabuluculuk Öğrenciyi Tanımaya Yönelik İletişim	Etkili İletişim	
Öğrenci İşbirliği – Akran Arabulucu Yönetici – Öğretmen İşbirliği Okul – Aile İşbirliği Kurum İşbirliği – Bakanlık Kurum İşbirliği – Elçilik	İşbirliği	Yönetici Önerileri
Veli Eğitimi Öğretmen Eğitimi Yönetici Eğitimi Atölye Çalışmaları	Seminerler ve Hizmet İçi Eğitimler	
İlköğretim Programlarını Güncelleme Öğretmen Eğitim Programlarını Güncelleme Öğretmen Adayı Stajlarını Artırma Sosyal Beceri Derslerini Artırma İnsan & Çocuk Hakları Barış Eğitimi	Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	

Ek 4: Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu İzni

 Doğu Akdeniz Üniversitesi <i>"Erdem, Bilgi, Gelişim"</i>	Eastern Mediterranean University <i>"Virtue, Knowledge, Advancement"</i>	99628, Gazimağusa, KIZILYAKKAS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 E-mail: bayrakpenti@emu.tr
Etik Kurulu / Ethics Committee		

Sayı: ETK00-2020-0223

13.11.2020

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Cemre Beşerler

Eğitim Fakültesi.

Eğitim Etik Alt Kurulu'nun 10.11.2020 tarih ve 2020/79 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunan, Doç. Dr. Şefika Mertkan ve Yrd. Doç. Dr. Gülen Onurkan Aliusta danışmanlığında yürüttüğünüz **"Çok Kültürlü Okullarda Barış Kültürü Eğitimi Hakkında İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri"** adlı Yüksek Lisans tez çalışmanız, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Bilgize rica ederim.


Prof. Dr. Yücel Vural
Etik Kurulu Başkanı

YV/ns.

www.emu.edu.tr

**Ek 5: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür
Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü İzni**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı : İÖD.0 00-006-20/E.4273

15 Eylül 2020

Konu : Cemre Beşerler'in Anket Çalışması
Hk.

Sayın Cemre BEŞERLER

İlgi : 10 Eylül 2020 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görev yapan yöneticilere yönelik uygulamak istediğiniz "Çok Kültürlü Okullardaki Barış Eğitimi Hakkında İlkokul Yöneticilerinin Görüşleri" konulu çalışmanız Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup, gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışmayı uygulamadan önce okul müdürleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : PFZMFVUZPJNDHWDWZF Evrak Takip Adresi : <http://dogrulama-ebys.gov.ct.tr>
Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak, No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için: Yasemin ŞENOL
Eğitim Öğretim Uzmanı
(Görevlendirme)

Ek 6: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli katılımcı,

Bu araştırma Cemre Beşerler tarafından, Doç. Dr. Şefika Mertkan ve Doç. Dr. Gülen Onurkan Aliusta denetimi altında yürütülen bir yüksek lisans tez araştırmasıdır. Araştırmanın amacı çok kültürlü okullarda barış kültürü eğitimi hakkında ilkökul yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir. Veri, görüşme yöntemi kullanılarak toplanacak, görüşmeler en fazla 60 dakika sürecektir. Görüşme sırasında, konu ile ilgili görüşleri derinlemesine öğrenebilmek amacıyla, katılımcılara literatür taraması sonucu hazırlanan temel sorular sorulacak, gerekli görüldüğü durumlarda görüşmeye yeni sorular eklenebilecektir. Katılımcıların tercih etmesi durumunda görüşmeler bilgisayar ortamında yapılabilecektir. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan izinler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Çalışmaya katılımınız zorunlu değildir ve katılmayı reddetme hakkına sahipsiniz. Çalışmadan, istediğiniz bir anda, herhangi bir açıklama yapmaksızın çekilme hakkına sahipsiniz. Araştırmadan çekilmeniz durumunda yanıtlarınız yok edilecek ve kullanılmayacaktır. Eğer araştırmaya katılmayı ve tamamlamayı kabul ederseniz altta bulunan bilgilendirilmiş onam formunu imzalamanız gerekmektedir. Toplanan veri bilgisayar ortamında, araştırmacı dışında herhangi biri tarafından ulaşılamayacak şekilde korunacaktır. İsminiz ve tanımlayıcı bilgileriniz, görüşme verilerinden ayrı olarak muhafaza edilecek ve herhangi biri ile paylaşılmayacaktır. Katılımcıların kimliği yazım aşamasında kullanılacak kodlar veya takma isimler aracılığı ile gizlenecek, gerek yüksek lisans tezinde gerekse yazılacak olan makalelerde katılımcıların kimliğinin herhangi bir şekilde ortaya çıkmasına yol açabilecek bilgilere yer verilmeyecektir. Toplanan veri, yüksek lisans tezine ek olarak çalışma ile ilgili yazılacak makalelerin yazımında kullanılacaktır.

Gönüllü katılımınızı belirtmek için, lütfen aşağıda bulunan bilgilendirilmiş onam formunu imzalayınız.

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Araştırmanın Başlığı: Çok Kültürlü Okullarda Görev Yapan Yöneticilerin Barış Kültürü Eğitimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmacının İsmi: Cemre BEŞERLER

Cep No: 0533 844 44 00

Email: cemre_beserler@hotmail.com

Her ifadeye katıldığınızı belirtmek için lütfen yanda bulunan kutuları işaretleyiniz.

1. Bilgileri okuyup anladığımı ve soru sorma fırsatımın olduğunu onaylıyorum ☐
2. Katılımımın gönüllü olduğunu ve açıklama yapmaksızın, istediğim bir anda araştırmadan çekilebileceğimi anlıyorum. ☐
3. Herhangi bir baskı altında kalmadan bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ☐

Tarih

İmza

Araştırmanın etiği ile ilgili bir endişeniz var ise, endişenizi detaylı bir şekilde açıklayan yazılı bir metin ile Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu başkanı Yücel Vural ile iletişime geçebilirsiniz (yucel.vural@emu.edu.tr).