

# **Çokkültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Katılımının İncelenmesi**

**Büşra Yıldızlı**

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

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eylül 2023  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

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

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Prof. Dr. Canan Zeki  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

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

---

Prof. Dr. Sıtkıye Kuter  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ahmet Güneyli

2. Prof. Dr. Sıtkıye Kuter

3. Prof. Dr. Canan Zeki

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı ebeveynlerin, çocukta demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde eğitim sürecine katılımını incelemektir. Amaç doğrultusunda, ebeveynlerin demokratik kültür bilincine ilişkin algıları, eğitim sürecinde nasıl yer aldıkları, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve karşılaşılan zorluklara ilişkin yapılan çözüm önerileri incelenmiştir.

Bu çalışma, fenomenolojik olarak tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulan çalışma grubu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gazimağusa ve İskele ilçelerindeki çokkültürlü beş ilkokuldaki 5. sınıfta okuyan 10 öğrencinin ebeveyni, 15 öğretmen ve 5 okul müdüründen oluşmaktadır. Veriler, tüm katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizine tabi tutularak, tematik olarak analiz edilmiştir.

Bulgular, ebeveynlerin demokratik kültür yetkinliklerine sahip olduklarına yönelik bir genelleme yapılamayacağını; söylemlerinin aksine, ebeveynlerin eğitim sürecine katılım göstermede yetersiz olduklarını göstermiştir. Ayrıca, bulgular çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde, ebeveyn yaklaşımından, çocukların bireysel ve kültürel farklılıklarından, ekonomik durumlardan, geleneksel öğretim yöntemlerinden ve eğitim programları ve politikalarından kaynaklanan sorunların ebeveyn katılımını sınırladığını göstermiştir. Son olarak, bulgular ebeveyn katılımını sağlamak için, eğitim ve öğretim programlarının ve politikalarının yapılandırılmasına yönelik çözüm önerileri ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Ebeveyn katılımı, çokkültürlülük, demokratik kültür bilinci, demokratik birey

## ABSTRACT

This study aims to examine parental involvement in developing child consciousness of democratic culture. In line with the purpose, the parents' perceptions of democratic culture consciousness, how they take part in the education process, the difficulties faced in this process, and the suggestions recommended for resolving the difficulties encountered were examined.

This is a qualitative study designed within the realm of the phenomenological approach. The study group, shaped through the purposive sampling method, included the parents of 10 5th-grade students, 15 teachers, and 5 school principals in five multicultural primary schools in Famagusta and Iskele regions in Turkish Republic of Cyprus. The data were collected from all participants through semi-structured interview forms and were subjected to content and thematic analysis.

Findings showed that no generalization can be made in relation to whether parents have democratic culture competencies and that, contrary to their statements, parents displayed a lack of involvement in the education process. In addition, the findings showed that, in the process of developing child consciousness of democratic culture, there are difficulties arising from the parental approach, the children's individual and cultural differences, economic conditions, traditional instructional methods, and education programs and policies. Finally, the findings make recommendations to promote parental involvement through restructuring education and training programs and policies.

**Keywords:** Parental involvement, multiculturalism, democratic culture consciousness, democratic individual

## TEŞEKKÜR

Adım adım, tutkuyla ilerlediğim akademik hayatıma devam ederken, büyük bir heyecanla başladığım yüksek lisans sürecimin sonuna yaklaşıyorum. Bu süreçte öğrendiklerimin ve edindiğim deneyimlerin bana çok şey kattığına inanıyorum. Eğitim hayatım boyunca bana güvenen ve beni koşulsuz bir şekilde destekleyen anneme, babama, kardeşlerime ve her koşulda yanımda olup bana inanan ve motive eden eşime teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın karar süreci dahil her aşamasında, büyük bir içtenlikle her zaman yanımda olan, ihtiyacım olan her anda bana zaman ayıran, tez yazım sürecinde zorluklar yaşadığım dönemlerde varlığını güçlü bir şekilde hissettiren, benim için bir öğretmenden daha fazlası olarak şefkatle yaklaşan ve karakterine, bilgisine, disiplinine hayran olduğum, başta çok kıymetli öğretmenim Sayın Prof. Dr. Sıtkıye Kuter olmak üzere; yüksek lisans eğitimi sürecimde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan tüm öğretmenlerime teşekkürü borç bilirim.

Tez araştırmam süresince çalışmama destek veren, yaptığımız görüşmelerde sorularıma içtenlikle cevap veren anne-babalara, öğretmenlere ve okul müdürlerine teşekkür ediyorum.

Ayrıca tez yazma sürecimde kaybettiğim büyükbabam İsmail Kök'e, bana her zaman "Hızlı çalış, güçlü çalış!" diyerek beni motive ettiği için, eğitim hayatım boyunca bana güvenip destek olduğu ve inandığı için ona buradan sonsuz teşekkürlerimi iletiyor ve bu çalışmamı ona armağan ediyorum.

# İÇİNDEKİLER

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| ÖZ .....                            | iii |
| ABSTRACT .....                      | iv  |
| TEŞEKKÜR .....                      | v   |
| TABLO LİSTESİ .....                 | x   |
| ŞEKİL LİSTESİ .....                 | xi  |
| 1 GİRİŞ .....                       | 1   |
| 1.1 Araştırma Problemi .....        | 5   |
| 1.2 Araştırmanın Amacı .....        | 6   |
| 1.3 Araştırmanın Önemi.....         | 7   |
| 1.4 Araştırmanın Tanımları .....    | 9   |
| 2 LİTERATÜR .....                   | 10  |
| 2.1 Demokrasi Kavramı .....         | 10  |
| 2.2 Demokratik Kültür Bilinci ..... | 11  |
| 2.3 Demokrasi ve Eğitim .....       | 14  |
| 2.4 Çokkültürlülük ve Eğitim .....  | 16  |
| 2.5 Ebeveyn Katılımı .....          | 18  |
| 2.6 İlgili Araştırmalar .....       | 20  |
| 3 YÖNTEM .....                      | 35  |
| 3.1 Araştırma Modeli .....          | 35  |
| 3.2 Çalışma Grubu .....             | 36  |
| 3.3 Veri Toplama Araçları .....     | 39  |
| 3.4 Veri Toplama Süreci .....       | 40  |
| 3.5 Veri Analizi .....              | 42  |

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.6 Geçerlik ve Güvenirlik .....                                                               | 44 |
| 3.7 Verilerin Toplanması ve Etik Süreç .....                                                   | 45 |
| 4 BULGULAR .....                                                                               | 47 |
| 4.1 Ailelerin Demokratik Kültür Bilincine İlişkin Algıları .....                               | 47 |
| 4.1.1 Tutumlar .....                                                                           | 47 |
| 4.1.2 Değerler .....                                                                           | 49 |
| 4.1.3 Beceriler .....                                                                          | 50 |
| 4.1.4 Bilgi ve Eleştirel Anlayış .....                                                         | 51 |
| 4.2 Ebeveynlerin Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirme Sürecinde Yer Alması ..... | 52 |
| 4.2.1 Eğitim ve Öğretime Önem Verme .....                                                      | 53 |
| 4.2.2 Geleneksel Yaklaşımları Uygulama .....                                                   | 58 |
| 4.2.3 Katılım Gösterme .....                                                                   | 60 |
| 4.2.4 Rol Model Olma .....                                                                     | 62 |
| 4.2.5 Okulla İş Birliği/İletişim İçinde Olmak .....                                            | 64 |
| 4.2.6 Demokratik Davranışlarda Bulunma .....                                                   | 66 |
| 4.3 Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorluklar.....        | 67 |
| 4.3.1 Ebeveyn Yaklaşımından Kaynaklanan Zorluklar .....                                        | 68 |
| 4.3.2 Çocukların Bireysel Farklılıklarından Kaynaklanan Zorluklar .....                        | 73 |
| 4.3.3 Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Zorluklar .....                                     | 75 |
| 4.3.4 Ekonomik Durumdan Kaynaklanan Zorluklar .....                                            | 77 |
| 4.3.5 Eğitim Programları ve Politikalarından Kaynaklanan Zorluklar .....                       | 80 |
| 4.3.6 Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Zorluklar .....                            | 83 |

|                                                                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4 Demokratik Kùltür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorlukların Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri ..... | 84  |
| 4.4.1 Etkin Ebeveyn Katılımı Sağlamak .....                                                                                      | 85  |
| 4.4.2 Eğitim ve Öğretim Programlarının Yapılandırılması .....                                                                    | 89  |
| 4.4.3 Eğitim Politikalarının Yapılandırılması .....                                                                              | 96  |
| 5 TARTIşMA .....                                                                                                                 | 98  |
| 5.1 Ailelerin Demokratik Kùltür Bilincine İlişkin Algıları .....                                                                 | 98  |
| 5.2 Ebeveynlerin Demokratik Kùltür Bilincine Sahip Birey Yetiştirme Sürecinde Yer Alması .....                                   | 101 |
| 5.3 Demokratik Kùltür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorluklar.....                                          | 107 |
| 5.4 Demokratik Kùltür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorlukların Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri ..... | 115 |
| 6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                                                                                         | 120 |
| KAYNAKLAR .....                                                                                                                  | 123 |
| EKLER .....                                                                                                                      | 142 |
| EK 1: Görüşme Soruları (Ebeveynler) .....                                                                                        | 143 |
| EK 2: Görüşme Soruları (Öğretmenler) .....                                                                                       | 144 |
| EK 3: Görüşme Soruları (Okul Müdürleri) .....                                                                                    | 145 |
| EK 4: 2021-2022 Bahar Dönemi Millî Eğitim Bakanlığı Çalışma Uygulama İzni.....                                                   | 146 |
| EK 5: 2021-2022 bahar dönemi Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Uygunluk Onayı .....                                   | 147 |
| EK 6: 2022-2023 Güz Dönemi Millî Eğitim Bakanlığı Çalışma Uygulama İzni ...                                                      | 148 |

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EK 7: 2022-2023 Güz dönemi Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Uygunluk Onayı .....                                                     | 149 |
| EK 8: Katılımcı Yanıtlarına Göre Oluşturulmuş Demokrasi/Demokratik Birey/Demokratik Kültür Bilincine İlişkin Algıları İçeren Kategorik Şema..... | 150 |

## **TABLO LİSTESİ**

Tablo 3.1: Katılımcı Okul Müdürü ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Tablo..... 37

Tablo 3.2: Katılımcı Ebeveynlere İlişkin Demografik Tablo..... 38

## ŞEKİL LİSTESİ

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1: Avrupa Konseyi Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi.....                                | 13 |
| Şekil 4.1: Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi 'ne göre Ailelerin Demokratik Kültür Bilinci Algıları.....  | 48 |
| Şekil 4.2: Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirmede Ebeveynlerin Aldığı Roller.....                  | 53 |
| Şekil 4.3: Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirmede Karşılaşılan Zorluklar.....                      | 68 |
| Şekil 4.4: Demokratik Kültür Bilincine Sahip Çocuk Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorluklara Çözüm Önerileri ..... | 85 |

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Eğitim, insanın bireysel, sosyal ve çevresel olarak başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araç olarak tanımlanmıştır (Arslan & Eraslan, 2003). John Dewey’e göre eğitim sosyal bir süreçtir ve etkili bir eğitim, öğrencilerin sorgulayabildiği, bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabildiği ve etkin ve demokratik bir birey olarak yer alabildiği uygun ortamlarda yapılabilir (Selvi, Özüdoğru, & Sönmez, 2014). Eğitim, insana bilgi kazandırıp belli bir süre sonra son bulan bir etkinlik değil; ailede başlayıp okulda devam eden, hayat boyu insanın gelişmesini, olgunlaşmasını ve toplumsallaşmasını sağlayan bir süreçtir. Çotusöken’in (2008) “eğitim süreçlerinin toplamı insanlaşma sürecinin diğer adıdır” ifadesiyle; Kant’ın (2007) “insan ancak eğitimle insan olur” ifadesi topluma insan yetiştirmede eğitimin önemini vurgulamaktadır (Akt., Tanrıöğren & Sarpkaya, 2019).

Şu an, küreselleşen dünyada ekonomik, siyasi, toplumsal, sağlıksal, çevresel faktörler ve doğal afetler gibi birçok sebepten ülkelerarası göçlerin artmasıyla toplumlar hızla çokkültürlü bir yapıya geçmektedir. Toplumlarda kültürel çeşitliliğin ve çokkültürlülüğün yaşandığı bu günlerde, eğitimin temel amaçlarından biri de demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirerek, bireyi topluma ve yaşama hazırlamaktır. Dewey (1930), demokrasinin bir yönetim biçiminden daha fazlası olduğunu ve ortak bir yaşam tarzını ifade ettiğini belirtir. Biesta (2007) ise, demokrasiyi bireyin demokratik bir ortamda katıldığı ve kendi toplumunda diğerleriyle demokratik bir yaşamda deneyimlerle öğrenilen bir eylem olarak görür.

Kuter ve Sanal-Erginel (2022) demokratik eğitiminin sınırlı bir ortamda bilgi ve ürün odaklı bir temelde yürütölmekten ziyade, daha kapsayıcı bir yaklaşıma yönelik olduğu ve insan varoluşunun hem bireysel hem de kolektif yönlerini kucaklayan bütöncöl bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Çokköltrölöl toplumlarda demokratik költöl bilincine sahip bireylerin yetişmesi, eğitim kurumu açısından birtakım zorluklara sebep olmaktadır. Sleeter (2001)'a göre, çokköltrölöl bir öğretim programı olduğunu söyleyen eğitim sistemlerinin birçoğu genellikle sınıf veya alandan ibaret olarak geleneksel yöntemlerin dışına çıkmamaktadır. Smolen, Colville-Hall, Liang ve Mac Donald (2006), farklı költörlerden oluşan bir toplumda öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı sağlanabilmesi için öğretmenlerin gerekli beceri ve yetkinliklere sahip olmasının gerekliliğini vurgulamışlardır (Akt., Demirdağ, 2020). Sosyo-költröl, demografik, ekonomik ve toplumsal değışme ve gelişmeler, çocukların eğitim hayatında toplumun, okulun ve ailenin önemini ortaya koymuştur (Karaçöp, 2020).

İnsanın bilinçli ve topluma yararlı bir birey olarak yetiştirilmesi sürecinde en önemli rolöl oynayan iki kurum vardır: aile ve eğitim. Aile, çocukların pek çok boyutta gelişebilmesi için hayatlarında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bebek dünyaya gelir ve ilk öğrenmelerini, sosyalleşmesini, toplumsallaşmasını ve etkileşimini ailesiyle gerçekleştirir, bu doğal durum da ailenin eğitim açısından önemini ortaya koymaktadır (Cavkaytar, vd., 1999; Akt., Tavi & Karasu, 2013). Birey, demokrasi kavramıyla ilk olarak aile içinde karşılaşmaktadır ve bireyin demokratik değerleri aile içindeki yaşantı, davranış, görüş ve algılarla şekillenmektedir (Özilhan, 2016). Böylece, aile bağı olduğu değerleri, tutumları ve ait olduğu költölün özelliklerini çocuğa aktararak çocuğun toplumsallaşmasının ilk tohumlarını atmaktadır (Erden, 2007). Ailede başlayan sosyalleşmenin demokratik temeller atılarak şekillendirilmesi için, öncelikle ebeveynlerin ve diğer aile bireylerinin kendi davranış ve tutumlarında demokratik

özellikler taşımaları gerekir (Özpolat, 2010). Ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin çocuğa rol model olacak davranış ve tutumlar sergilemesi ile çocuk ilk olarak aile ortamında demokratik kültürle tanışmış olur (Sever, 2008). Erken yıllarda başlayan bu süreçte, çocuğun hayata, çevreye ve insana karşı duyarlılığı gelişmekte ve demokratik kültür bilinci şekillenmektedir (Çer, 2020).

Jørgensen (2004) bireyin demokratik öğrenme sürecinde "dış dünya" bağlamında aile halkasında ve sosyal ilişkilerde aktif katılımının bireyin kimlik oluşumunda önem arz ettiğini vurgular. Biesta, Lawy ve Kelly (2009) ise bireyin yakın çevredeki demokrasi deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla demokratik kültür bilincinin geliştirilmesi için demokratik ortamda eğitim bir gerekliliktir. Biesta (2013), bireyin demokratik kültür bilincinin toplum ve çeşitlilik içinde demokratik ortam ve eylemlerde aktif olarak yer alarak geliştirileceğini vurgulamaktadır. Eğitim kurumları ise, eğitim programları aracılığıyla toplumsal değişime uyum gösterebilecek ve toplumsal gelişimi sağlayabilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip bireyler yetiştirme işlevini üstlenmektedir (Erden, 2007). Avrupa Konseyi'nin yayınladığı Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesinde (Avrupa Konseyi, 2018b), eğitim sistemlerinin ve okulların bireylerin gelecekleri ile ilgili sorumlu kararlar alabilmeleri için onlara değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış yetkinliklerini kazandırmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılan bir araştırmada, değişime ayak uydurmada ailelerin eğitim süreçleri içinde yer almalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Chalkiadaki, 2019). Diğer bir araştırmada ise, çocuklar, aileyi yerel ve küresel sorunları ele almada birincil ve en yüksek umut kaynağı olarak gösterirken, okul/öğretmenleri dokuzuncu önem sırasına yerleştirmiştir (Warwick, 2007). Çocuğun eğitimi ve topluma kazandırılması sürecinde

birincil düzeyde etkisi olan aile (Tavil & Karasu, 2013), toplumsal çeşitliliğin yaşandığı günümüzde bir o kadar daha önem arz etmektedir.

Demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirme, eğitim programlarının hedefleri arasında duyarlı ve etkin vatandaş yetiştirme kapsamında yer almakta (EACEA, 2017) ve Sosyal Bilgiler, Türkçe, Vatandaşlık Eğitimi ve Ahlak Eğitimi gibi derslerin öğretim programlarına entegre edilmektedir (Toomey, 2007). Barış dolu, sürdürülebilir ve kapsayıcı toplumlar yaratabilmek için, görev ve sorumluluklarının farkında olan, diğer bireylerin hak ve özgürlüklerine saygılı olan, farklılıkları bir zenginlik olarak görüp kucaklayabilen, bulunduğu toplumda etkin bir vatandaş rolüne sahip bireylere ihtiyaç vardır (Tibbitts, 2015). Etkin vatandaş, toplumsal sorunlara duyarlı, haklarının bilincinde olan, başkalarının haklarını kısıtlamadan haklarını kullanabilen, topluluk içinde kendini özel hissedebilirken aynı zamanda kendini bir gruba veya topluma ait hissedip kendini soyutlamadan sorumluluk alabilen, saygılı, hoşgörülü olan, kendisinin ve çevresinin farkında olup değer veren bireydir (MEB, 2021). Bir bireyin etkin vatandaş olabilmesi için öncelikle kendisinin, sonra çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun yapısının ve özelliklerinin farkında olması gerekmektedir. Bireyin etkin bir vatandaş olması demokratik kültür bilincine sahip olmasını gerektirir. Demokratik kültür, bağımsız düşünebilen, bireysel farklılıklara saygı duyup tüm farklılıkları içtenlikle kucaklayabilen, kaba kuvvete karşı bir duruş sergileyen, hakikate bilimin yol göstericiliğinde ulaşılabilceğine inanan, duygu, düşünce ve algı kanalları açık olan bireylerin edindiği davranışlar bütünüdür (Sever, 1998). Semiz'e (2010) göre, demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesi, ancak demokrasiyi oluşturan değerlerin şekillendirdiği bir gelenek içinde var olan ve yetişen binlerce nitelikli ve etkin bireyle gerçekleşir (Akt., Özilhan, 2016).

## 1.1 Araştırma Problemi

Yaşam arayışları ve göçler neticesinde, aileler farklı kültürlerde yaşamlarını sürdürmeye ve geçimlerini kazanmaya karar vermektedirler. Farklı değerlere, inançlara, gelenek ve göreneklere sahip bir ülkede yaşamak, çocuklarını farklı bir eğitim sisteminde okutmak hem ailelerin hem çocukların hem de öğretmenlerin farklı deneyimler yaşamalarına ve beklenmedik olumsuz durumları deneyimlemelerini neden olabilmektedir. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2015 yılında, daha sürdürülebilir ve yaşanılabilir bir dünya için, açlık, yoksulluk, su ve iklim, nitelikli eğitim hakkı, toplumsal cinsiyet eşitliği, barış ve adalet, üretim ve tüketim, eşitsizliklerin azaltılması gibi sorunların giderilmesine yönelik amaçlar ortaya koymuştur (BMKP, 2022). Bunun yanında, Avrupa Konseyi (2018b), Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesini geliştirerek, çokkültürlülüğün ve toplumsal çeşitliliğin ve bunların yarattığı sorunların arttığı günümüzde, bireyin demokratik kültür bilincini geliştirmeye yönelik çalışmalar başlatmıştır.

Çocukların demokratik kültür bilincini kazanmaları, okulda demokratik bir eğitim-öğretim süreci deneyimlemeleriyle ilişkilidir. Demokratik değerleri yaşam biçimi olarak benimseyen öğretmenlerin hazırladığı öğrenme ortamları çocuğun demokratik değerleri benimsemesine ve demokratik kültür bilincini kazanmasına katkı sağlamaktadır (Yağcı, 1998; Akt., Akan & Akın, 2020). Her ne kadar bu değerler, eğitim programları yanında örtük program aracılığıyla da kazandırılabilir (Yarar Kaptan, 2019), yalnızca okul ve öğretmenlerin öğretimi ile sınırlı olması bu değerlerin kazandırılmasında yetersiz kalmaktadır.

Şu an, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, okulların çokkültürlü bir yapıya sahip olması, yabancı öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmasında etken olabilmektedir. Literatür, göçmen kökenli ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ilgi ve

katılım eksikliği gösterdiğini, okul-veli iletişimde isteksiz olduklarını ve yerel eğitim sistemi hakkında farkındalıklarının olmadığını ortaya koymuştur (Sanal-Erginel & Kuter, 2023). Bunun yanında, kendi sorumluluk, hak, değer ve inançlarına ilişkin çelişkiler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Farklı kültürlerden gelen yabancı öğrenciler bu sıkıntıları daha fazla hissedebilmekte ve deneyimleyebilmektedir. Buna istinaden, Kendir ve Güneyli (2021)'nin KKTC'deki göçmen öğrenci velilerinin eğitime ilişkin görüşleri adlı çalışmasında, öğrencilerin deneyimlediği en büyük zorluğun dil öğrenimi ve kullanımı ile alakalı olduğu, ebeveynlerin eğitime dair pek de kaygıları olmadığı, öğrencilerin sosyalleşmekte zorlandığı ortaya koyulmuştur. Çalışmada ebeveynlerin eğitime ilgisiz oluşlarının öğrencilerin eğitim süreçlerini zorlaştıran bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada, ebeveyn katılımının söz konusu süreçte nasıl yer aldığının incelenmemesi bu çalışmanın gerekliliğini oluşturmuştur.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Çokkültürlülük, şu an küreselleşen dünyada, değişim ve Çokkültürlülük, KKTC'de giderek hızlı bir şekilde artmaktadır. İstatistiksel veriler, 2021–2022 akademik yılında, kayıtlı olan öğrencilerin %66' sının Kuzey Kıbrıs, %27'sinin Türk ve %7'sinin üçüncü ülke vatandaşı (MoE 2022) ve 30'dan fazla -Azerbaycan, Beyaz Rusya, Bulgaristan, Rusya, Kanada, Letonya, Fransa, Birleşik Krallık, Çin, Suriye ve Türkmenistan- gibi ülkeden geldiklerini göstermiştir (Sarpten 2019, Akt., Kuter & Sanal-Erginel, 2022).

Duyarlı ve Etkin Vatandaş' yetiştirme, Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi'nde (MEB, 2016) ara disiplin olarak, KKTC'deki temel eğitim düzeyindeki tüm programlara entegre edilerek, öğrencilerin “insan haklarının, demokrasinin, yaşadığı toplumun ve değerlerinin farkında olması, topluma ve yaşadığı ülkeye karşı

sorumluluklarını bilmesi, çevre duyarlılığı, kültürel farkındalık” bilinçlerini geliştirmeyi hedeflemiştir (s. 19).

Bu çalışmanın amacı, çocukların demokratik kültür bilincine sahip birer birey olarak yetiştirilmesinde çokkültürlü ilkokullarda ailelerin katılımının ne derece ve nasıl yer aldığını incelemektir. Bu amaç kapsamında çalışma, ailelerin demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirmede nasıl bir katılım gösterdiklerini, ailelerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların giderilmesine ilişkin yapacakları önerileri ortaya koyacaktır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ailelerin demokratik kültür bilincine ilişkin algıları nedir?
2. Aileler demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirmede nasıl yer almaktadır?
3. Aileler demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirmede ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadır?
4. Demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirmede karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öneriler nelerdir?

### **1.3 Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma kapsamında yapılan literatür taraması, demokratik kültür bilinci üzerine yapılan çalışmaların sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersinde demokratik kültür bilincini geliştirmeye ilişkin görüşleri (Cavkaytar, 2013), ortaöğretimde okuyan öğrencilerin demokrasi bilinci (Akan, 2011), kavramsal bir inceleme olarak demokrasi ve eğitim (Erdem & Eğmir, 2020), demokratik kültür bilincinin ediniminde çocuk romanlarının etkisi (Özilhan, 2016), demokratik kültür bilincinin oluşturulmasında Türkçe öğretiminin sorumlulukları (Çer, 2020) konularıyla sınırlı olduğunu göstermiştir. Argon ve Kıyıcı (2012) ailelerin çocuklarının eğitime aktif olarak

katılımının öğretmen görüşleriyle de desteklenerek, tüm dünyada çok önemsendiğini ve okul sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve ailelerin çocuklarının eğitime etkin katılımının güçlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kendir ve Güneyli (2021), Kıbrıs'a göç eden ailelerin çocuklarının eğitim yaşantısı ve Kıbrıs'taki eğitime ilişkin görüşlerini incelemiştir. Tavl ve Karasu (2013) eğitim sistemimizde, aile eğitimi üzerine çok az sayıda çalışmanın olduğunu altını çizmektedir.

Bu çalışma, aşağıda belirtilen noktalar açısından önem arz etmektedir. Öncelikle, çocuğa demokratik kültür bilincini kazandırmanın sadece okulların ve öğretim programlarının bir yükümlülüğü olmadığı, bu süreçte ailenin ve devamında sosyal çevrenin önemli sorumlulukları ve rollerinin olduğu (Merey, Kuş, & Karatekin, 2012; Kuş & Yakar, 2017) ortaya çıkan bir gerçektir. Literatür, yabancı ebeveynlerin eğitime katılımının olmadığını ve bunun problem teşkil ettiğini göstermiştir (Sanal-Erginel & Kuter, 2023). Bu bağlamda, çalışma, çokkültürlü ilkokullarda ailenin demokratik kültür bilincini kazandırma sürecinde nasıl yer aldığını ve ne tür sorunlar yaşadıklarını belirlemeyi hedeflemesi açısından önemlidir. Bu okullarda, aile katılımının nasıl olduğunun belirlenmesinin, bu süreçte eksik halka olan aileye ilişkin önemli bulgular ortaya çıkaracağını ve ortaya koyulacak önerilerin, eğitim sistemi ve programlarına kaynaklık yapacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, eğitim ve öğrenme sürecinin en önemli ayaklarından biri olan ailenin çocuğa demokratik kültür bilincinin kazandırmasına ilişkin literatürde herhangi bir çalışma olmaması ve bu süreçte ailenin eksik halka olması bu çalışmanın gerekliliğini ve önemini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın, hem KKTC eğitim sistemine ve eğitim programlarına hem de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.4 Araştırmanın Tanımları

**Demokrasi:** Sadece siyasi olarak bir yönetim biçimi değil, toplumda bireyler arasındaki inanç, dil, etnik kimlik, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve bunlar gibi açıdan farklı olan kişilerin birbirine saygı ve hoşgörü duyabildiği yaşam tarzını yansıtan bir kültürdür (Elkatmış, 2016).

**Demokratik Kültür Bilinci:** Demokrasi kültürünün oluştuğu ve yerleştiği, toplumdaki bireylerin eşit haklara sahip olduğu, tüm farklılıklarının hoşgörü ve saygıyla karşılanan değerlere sahip olunduğu, adalet, özgürlük ve eşitlik değerlerini barındıran düşünce biçimi. Özetle demokrasi kültürünün gerekli değerlerinin benimsendiği bilinçtir (Aslan & Aybek, 2019).

**Çokkültürlülük:** Aynı coğrafya üzerinde bulunan ortak yaşantıya sahip insanların çoksesli bir düşünce sistemine sahip olabilecekleri, farklı değerleri savunabilecekleri düşüncesinin bir ürünüdür (Kervan, 2017; Akt., Aslan & Aybek, 2019).

**Ebeveyn Katılımı:** Okul ve aile arasındaki ortaklık. Gönüllü olarak okula gidip-gelme, ev ödevlerine veya etkinliklere yardımcı olarak çocukların evde öğrenmelerini destekleme gibi farklı şekillerde yatırım yaparak ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecinde sorumluluk almalarıdır (Karaçöp, 2020).

## Bölüm 2

### LİTERATÜR

Bu bölümde, demokrasi kavramı, demokratik kültür bilinci, demokratik değerler ve demokratik bireye ilişkin tanımlamalar, çokkültürlülük kavramı, ebeveyn katılımına ilişkin kavramsal açıklamalar ve alan yazında taranmış ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1 Demokrasi Kavramı

Demokrasi kelimesi temelinde Yunanca iki kelimenin, yani *halk* anlamına gelen ‘*demos*’ ve *hakimiyet, idare, iktidar, kudret* anlamlarına gelen ‘*kratos*’ kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Eski Yunan’da siyasi sistemi tanımlayabilmek için ‘*demos*’ ve ‘*kratos*’ kelimeleri birleştirilerek ‘*Demokratia*’ kavramını kullanmışlardır (Elkatmış, 2016). Eski Yunan döneminde Aristo demokrasi kavramına açıklık getirmek istemiş ve demokrasinin bireylerin oligarşiye eğilim gösteren yönlerini engelleyen bir rejim olduğunu savunmuştur (Çeçen, 2020). Demokrasi tarihten günümüze zaman içinde değişime ve gelişime uğramıştır. Bilinen en yaygın tanımı Abraham Lincoln’ün “halkın halk tarafından, halk için yönetilmesi” şeklindedir (Çeçen, 1984, s.13). “Bir yönetim biçimi olarak demokrasi genel anlamıyla siyasi gücün halkın elinde olması demektir” (Gözütok, 1995, s. 18). Demokrasinin tanımlaması hangi şekilde yapılırsa yapılsın, her şeyden evvel insan haklarını temel odak noktası olarak kabul eden bir özgürlük rejimidir (Özüerman, 1995).

Yapılan bu tanımlamalara göre demokrasi kavramına yüklenen anlamların genelde yönetim biçimi/rejimi üzerine olduğu söylenebilir. Ancak demokrasinin

üzerinde durduğu en temel nokta birey olmanın gereklilikleridir. Halkın hükümet olduğu, yönetme gücünün halkın elinde bulunduğu, toplumun en küçük birimi olan bireyin değerli olduğu, bireylerin haklarına saygı duyulduğu, karşılıklı saygı, iş birliği, eşitlik ve hoşgörüyü içinde barındıran toplumsal ilişkileri yansıtan bir yaşam tarzıdır (Akan, 2011). Demokrasi kavramı, birçok kaynakta halkın egemenliğini temel alan siyasi bir yönetim biçimi ya da politikası olarak tanımlansa da (Şişman & Dönmez, 2010), John Dewey'e (1930) göre, demokrasi bir yönetim biçiminden daha fazlasını ifade eder. Evvela toplumdaki bireylerin birbiriyle ilişkili olduğu bir yaşam tarzını, insanların yaptığı eylemleri başkalarınıninkine atfetmesi ve başkalarının eylemlerini kendi davranışlarına yön verecek şekilde düşünmesini; yani bireylerin toplumsal yapıdaki ortak deneyimlerini, algılarını ve varsayımlarını kapsar. Demokrasi insanların davranış ve etkinliklerinin öneminin algılanmasının önüne geçen sınıfsal fark, ırk, din, dil, ulusal bölge sınırları gibi engellerin yıkılmasına eşdeğer bir yaşam tarzını ifade eder (Dewey, 1930).

Elbette demokrasinin ilkelerinden yola çıkıldığında, demokratik değer ve demokratik tutum gibi kavramlar da akla gelmektedir. Bu kavramların demokratik kültür bilinci çerçevesinde ele alınması gerekmektedir.

## **2.2 Demokratik Kültür Bilinci**

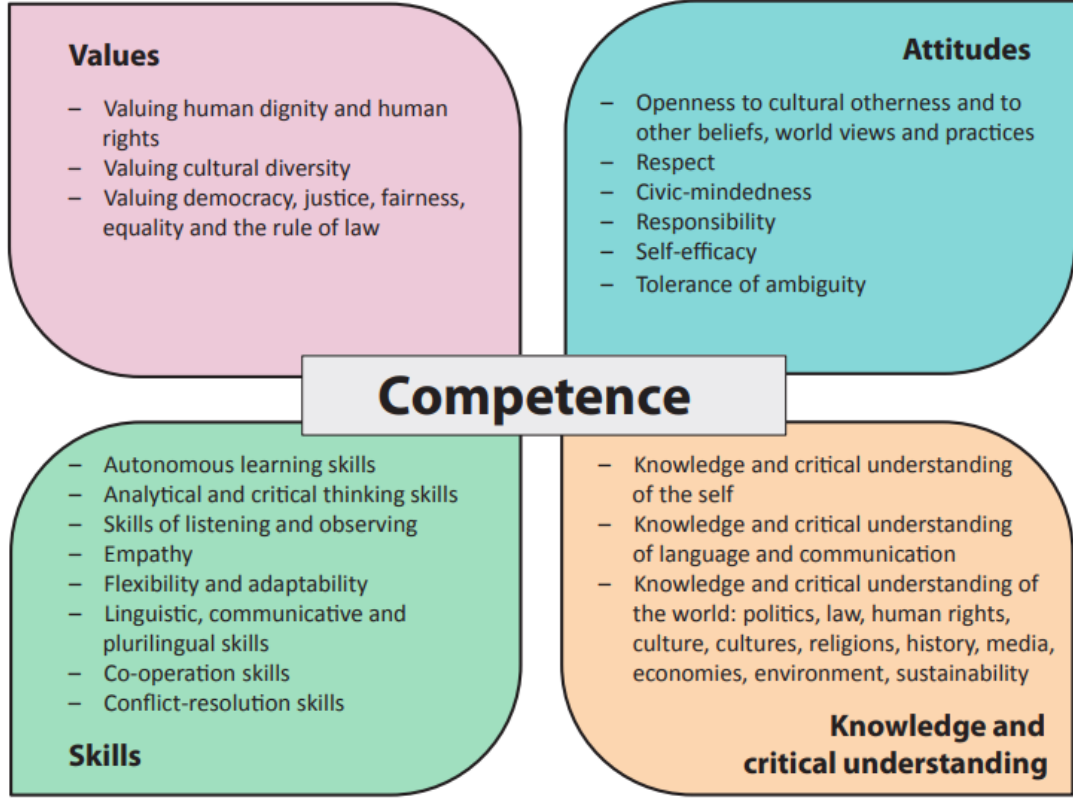
Demokratik değerler; temelinde eşitlik, insan haklarına saygı, özgürlük, katılım, uzlaşma, iş birliği, serbest tartışma ortamı, açıklık, hoşgörü, çoğulculuk, farklılıklara saygı, duyarlılık, şiddetten kaçınma, ifade özgürlüğü, eleştirel düşünme gibi yeterlikleri içermektedir (Yeşil & Aydın, 2007). Demokratik değerler birey bazında oturmuş bir karakteristik yapıyla ve bu karakteristik yapının yansıması olan hoşgörü anlayışına dayanan demokratik tutumlarda kendini gösterir (Büyükkaragöz & Kesici, 1996). Demokratik değerler gibi, demokratik tutumlar da bireyin ulaşabileceği

fırsatların ve imkanların eşitliği, adalet ve özgürlük gibi değerlerin ve sınırların kanunlar tarafından belirlenmiş bir çerçevenin içinde biçimlenmiş olan yaşam tarzının ürünü olan davranışlar bütünü göstermektedir (Büyükkaragöz & Kesici 1996). Demokratik değer ve tutumlara sahip olan birey ele alındığında, Edgar, Patton ve Day-Vines (2002)'e göre demokratik birey, demokrasinin gerekliliklerini kendi yaşam tarzına yansıtabilen, başkalarına saygı duyan, sorumluluk alabilen, demokratik ideallerini başarabileceğine dair kendine inanan, iyimser yaklaşım gösteren, kendi becerilerine güvenen, hoşgörü sahibi olarak demokratik eğilimler gösteren bireydir (Akt., Şişman & Dönmez, 2010).

Demokratik kültür; başkalarından bağımsız düşünebilen, gerçeğe bilimin ışığında ulaşılabilmesine inanan, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, algıları açık, şiddete karşı duran, siyasal olarak çoğulcu ve sosyal hukuk devleti yapısını savunabilen bireylerin davranış bütünüdür (Sever, 1998). Demokratik kültür birikimi kazanımının içselleştirilebilmesi, öğretilmesiyle değil, bireylerin bilinçli bir hareketle edindiği gerçek yaşam deneyimleriyle sağlanabilir (Sever, 1998; Akt., Özilhan, 2023). Bireyin deneyimler aracılığıyla bilinç kazanması onun tek başına veya toplum içinde bir davranış sergilediği esnada, bu davranışın nitelikleri ve nicelikleri hakkında bir fikir sahibi ve farkındalığı olmasını gerektirir (Zeman, 2006).

Bu bağlamda, demokratik kültür bilinci, demokratik kültürü oluşturan değer, tutum, davranış ve eylemler ile ilgili bireyde oluşan farkındalık durumunu ifade etmektedir (Özilhan, 2016). Sever'e (1998) göre, demokratik kültür birikiminin oluşması bir duyarlık sorunudur. Şekil 1'de görüldüğü üzere, Avrupa Konseyi'nin yayınlamış olduğu Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi 'ne (Avrupa Konseyi, 2018b) göre, demokratik kültürü oluşturan yeterlikler tutumlar, değerler, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış olarak dört ana kolda toplanmıştır ve demokratik

kültür bilincinin oluşması ve yerleşmesi için bireyin bu yeterliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2018b).



Şekil 2.1: Avrupa Konseyi Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi, değerler, tutumlar, beceriler, bilgi ve eleştirel anlayış olarak dört başlık altında belirlenen davranışları içermektedir (Avrupa Konseyi, 2018b). Bu çerçeveye göre, bu değerlere sahip olan bireyler insan haklarına saygı duyar ve koruma eğilimi gösterir, toplumda farklı bakış açılarına ve inançlara karşı toleranslı ve destekleyici rol üstlenir. Bu çerçeve, okulların çocuklara demokrasi kavramını, demokrasinin bir yaşam tarzı olarak nasıl benimseneceğini ve demokratik bir birey olarak nasıl hareket edileceğine ilişkin rehberlik etmesinin yanında, her bireyin sosyal statüsü veya özellikleri ne olursa olsun yasalar önünde eşit olduğunu kabul eder, ayrıca yasaların da her insana eşit ve

adil şekilde etki etmesi gerektiğine inanır gibi davranışları kapsamaktadır (Avrupa Konseyi, 2018b).

Bireylerin demokratik kültür bilincine sahip olarak yetişmelerinde eğitim kurumunun üzerine büyük pay düşmekte; kültürü oluşturan her bir öge o toplumun bireyleri tarafından paylaşılmak ve sonraki nesillere aktarılmakta ve bir kültür aktarma süreci olarak eğitim, uygulanan etkinlikler ve ders programı kapsamında, bireylere hayatlarında ortak kullanacakları, paylaşacakları bir kültürü kazandırma çabasıdır (Linton, 1945; Tezcan, 1993; Akt. Berkant, 2007). Eğitimin demokratik kültür bilinci kazanımına etkisi üzerine taranan literatüre bakıldığında; Çer (2020), yapmış olduğu çalışmada Türkçe eğitiminin, demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde öğrencilerde demokratik tutum ve davranışları ortaya çıkarabilmek açısından büyük önemi olduğunu vurgulamaktadır. Erdem ve Eğmir (2020), çalışmasında demokratik kültürü kazandırabilecek eğitimin ancak demokrasinin içselleştirildiği ortamlarda demokratik bir öğrenme ortamı ile mümkün olabileceğini, eğitimin tüm gerekliliklerinin demokratik ilkeler doğrultusunda yürütüldüğünde demokratik bir yaşam biçimi benimseneceğini vurgulamıştır.

### **2.3 Demokrasi ve Eğitim**

Her ülkenin bir yönetim politikası olduğu gibi, eğitim politikası da bulunmaktadır. Eğitimin temel işlevlerinden biri de demokrasiyi bilen ve inanan, demokratik tutum ve davranışlarda bulunan, demokratik yaşam tarzını benimseyen, etkin bireyler yetiştirmektir (Yağcı, 1998). Demokrasi bilinci, demokratik yaşam tarzı ancak demokratik bir eğitim politikasıyla öğrencilere kazandırılabilir ve demokratik yönetimlerin etkili olabilmesi, demokrasiyi içselleştirmiş bireyler ile mümkündür. Dolayısıyla, demokratik anlayış doğumla kazanılan bir özellik olmadığı için bu anlayışın kazanılmasında eğitim hayati role sahiptir (Erdem & Eğmir, 2020).

Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, bireylerin hak ve özgürlüklerinin eğitim hedefleri haline getirilerek öğrenme deneyimleri aracılığıyla bireylere uygulamalı bir şekilde kazandırıldığı bir eğitimidir (Hotaman, 2010). Demokratik eğitimin amacı; bağımsız, sorgulayabilen ve problem çözme becerisine sahip olan ve demokrasinin kuralları ile uygulamalarını bilen vatandaşlar yetiştirmektir. Bu nitelikler, bireylere fırsat eşitliği sunan, öğrenci merkezli olan, paylaşmaya ve yardımlaşmaya açık, etkin katılıma imkân sağlayan ve öğrenci farklılıklarını kucaklayarak birlikte öğrenmeye olanak tanıyan bir eğitim ve öğretim programı sayesinde kazandırılabilir (Hotaman, 2010).

Demokrasi kavramı, eğitim politikaları kapsamında öğretim programlarına farklı şekillerde entegre edilmiştir. Avrupa’da demokrasi eğitimi, ülkelerin politikaları doğrultusunda, öğretim programları ve hedefleri açısından her ülkenin kendi bağlamına göre değişmektedir (Kiwan, 2016; Akt., Kuter & Sanal-Erginel, 2022). Demokrasi kavramı, Slovakia’da Çokkültürlü Eğitim, Almanya’da Kùltürlerarası Eğitim, Hırvatistan ve Portekiz’de Vatandaşlık Eğitimi olarak belli bir disiplin kapsamında öğretim programında entegre edilirken; Litvanya, Türkiye, Norveç, Belçika, Malta Kıbrıs gibi ülkelerde, Sosyal Bilgiler, Din, Dil, Coğrafya gibi derslerin içeriğine konu edilmiştir (EACEA, 2017).

Türkiye’de demokrasi kavramı, 1990’lı yıllarda uluslararası eğitim projelerinin etkisiyle başlayıp günümüzde devam etmekte ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Vatandaşlık Eğitimi olarak entegre edilmiştir (Şen, 2019). Ancak, 1998’de Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, 2010’da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, 2015 ve 2018 öğretim programlarında ise İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi isimli derslerle öğretim programlarına dahil edilmiştir (Haçat, Önlen, & diğerleri, 2018). Bu öğretim programının hedefleri kolektif değerleri vurgulamak, aileye ve

devlete karşı sadakat duygusunu aşlamak, ülkedeki herkesi din, dil, etnik köken ayırt etmeksizin eşit yurttaş kabul etmektir (Şen, 2019). Türkiye’de MEB’in yayınlamış olduğu 2023-2024 eğitim-öğretim yılının Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programında ise, Etkin Vatandaşlık konusu Değerler Eğitimi kapsamında entegre edilmiştir (MEB, 2023). KKTC’de ise, demokrasi kavramı Temel Eğitim Programı’nda Duyarlı ve Etkin Vatandaşlık ara disiplini altında yerleştirilirken, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde konulara yayılarak dahil edilmiştir (MEB, 2016).

## **2.4 Çokkültürlülük ve Eğitim**

Günümüzde dünyanın en çok gündemde olan olgularından biri uluslararası göç durumlarıdır. Göç, insanların doğdukları yerden başka yerlere gidişini açıklayan, basit bir ifadeyle yaşanan yerin değiştirilmesi şeklinde tanımlanabilmektedir ve insanlar çoğunlukla ekonomik sebeplerden dolayı olmakla beraber (Roldan, 1998; Akt., Gemici & Çatal, 2019), savaş, eğitim, farklı kültürleri öğrenme ve oralarda yaşama gibi pek çok sebeplerden dolayı, iç ve dış göçler olmak üzere, zorunlu veya gönüllü bir şekilde doğdukları yerden başka bir yere göç edip yaşamlarını kurma çabasında olabilmektedir (Murat, 2007; Akt., Gemici & Çatal, 2019). Göç olgusunun sürekliliği önemli değişimleri gizlemektedir. Yani belirli aralıklarla sürekli göç alan bir ülkenin kültüründe zamanla köklü bir şekilde değişmek durumunda olan birtakım özellikler meydana gelecektir (Doytcheva, 2014). Küreselleşme sürecinde özellikle 21. yüzyıldan sonra kentlere doğru yönelen göç oranları artmış, bu durumun bir sonucu olarak kentlerde yabancı nüfus sayısı artmış, insanlar birbirine karşı güvensizleşmiş ve toplum çokkültürlü bir hal almıştır (Ertürk & Tosun, 2009). Farklı kültürlerin ayırt edici ve belirleyici özellikleri, bir arada yaşayan bireyler veya toplumlar için doğal olarak çokkültürlülük gerçeğini ortaya koymuştur (Banks & Banks, 2009; Akt., Aslan & Aybek, 2019).

Çokkültürlülük; 1980 yıllarından sonra modern toplum ve ulus devlet modeline karşı yapılan eleştiriler ile yükselişe geçen küreselleşme eğilimleri sonucunda yaygınlaşan bir sosyo-kültürel olgudur (Çelik, 2008). Çokkültürlülüğün bir tehdit oluşturduğunu savunan Fay (2001), çokkültürlülüğün farklı diller içerdiğini ve toplumun homojen yapısını bozduğu gerekçesiyle çatışmalara sebep olabileceğini ifade ederken; Yalçın (2002), çokkültürlülüğün toplumu birleştirici bir nitelik taşımaktan ziyade, ayrıştırıcı bir faktör olduğunu savunmuştur (Akt., Demirdağ, 2020). Çokkültürlülüğe ilişkin olumsuz yaklaşımlara karşın Taylor (1996), çokkültürlülüğün tanınması gerektiğini savunmuştur. İnsanların çokkültürlülük hakkında bilgi eksikliği olmasından kaynaklanan, etnik köken, yaşam tarzı, kültürel ve bireysel farklılıklara yönelik olumsuz düşüncelerinin, olumsuz tutum ve davranışlara dönüşebileceği söz konusudur (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019; Verkuyten, 2006; Weiner & Holder, 2018). Farklı kültürlerin tanınması gerektiğine değinen Taylor (1996), bir topluma canlılık kazandıran noktanın farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların insanlar tarafından kabul edilmesi, saygı ve hoşgörüyle kucaklanması gerektiğini, insan kültürlerinin hepsinde tüm insanlığa söylenmesi gereken önemli şeylerin bulunduğunu ve bunun kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla eşit olarak tanınmak; sağlıklı, demokratik değerlere sahip olan bir toplum için en uygun üslupken; öte yandan kültürlerin tanınmayışı, reddedilişi bundan mahrum kalanlara zarar verecektir (Çelik, 2008).

Çokkültürlü bir ortamda toplumsal olarak en önemli ilke adalettir ve her birey kendi kimliğini geliştirebileceği eşit hak ve imkanlara adalet çerçevesinde sahip olmalıdır (Çelik, 2008). En önemli imkân ve haklardan biri eğitim hakkıdır. Algan ve Algan (2013), eğitimin insan hakları ile aynı paralelde bir ideali barındırdığını ve eğitim hakkının bireylerin doğduğu andan itibaren sahip olduğu ve devlet tarafından

eşit bir şekilde sağlanması gereken hak olduğunu vurgular (Akt., Binbir & Arastaman, 2021). Eğitimin temel bir insan hakkı olmasının sebebi bireylerin eğitim hakkıyla başka hak ve özgürlüklerini kendileri için işlevsel duruma getirebilmeleri ve yararlanabilmeleridir (Altunya, 2018).

Fakat çokkültürlü bir toplum yapısında eğitim kurumunun işlevlerini yerine getirebilmesini zorlaştıran bazı faktörler bulunmaktadır. Okullardaki sınıf ortamlarında farklı kültürlere mensup öğrencilere öğretim sağlayan öğretmenlerin, kültürel farklılıklardan oluşan çeşitliliğin içinde öğrencilerin kültürlerine ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olması eğitim-öğretim için kritik olmaktadır (Demirdağ, 2020). Ezera, Millet ve Patkins (2006)'e göre çokkültürlü unsurları bilen ve bu doğrultuda öğretim stratejileri belirleyen öğretmenlerin, bu stratejilerin yararlı olabilmesinin, öğrencilerin ihtiyaçları, eğitimcilerin rolleri ve okulların imkanları ile ilişkili olduğunu belirtmiş ve bunun gerçek hayatta uygulanmasının kolay olmadığını vurgulamışlardır (Akt., Demirdağ, 2020). Ayrıca Gay (2002), yapmış olduğu bir çalışmada eğitimcilerin farklı kültürlerden olan öğrenciler için ideal bir öğretim ortamı sunma noktasında yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

Çokkültürlü bir toplum yapısında, eğitimde karşılaşılan zorlukları göğüsleyen bir diğer kurum da ailedir. Sosyo-kültürel ve demografik değişimler sürecinde, çocukların eğitiminin aile, okul ve toplumun birlikte yol alacağı ortak bir çabayı yansıtması fikri göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Dolayısıyla çocukların eğitim sürecinde kritik rol oynayan ailelerin okulla iş birliğini sıkı bir hale getirmek, aileleri buna isteklendirmek okul açısından değerli bir kazanım olmaktadır (Karaçöp, 2020).

## **2.5 Ebeveyn Katılımı**

Çalışma kapsamınca yapılan alan yazın taramasında ulaşılan kaynaklara göre, ebeveyn katılımı, çocuğun başta akademik anlamda eğitim hayatı olmak üzere sosyal,

psikolojik, duygusal, kişisel, toplumsal ve bireysel anlamda gelişmesine etki etmekte ve ailenin eğitimdeki rolünün öneminin daha çok fark edilmesiyle ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif olarak katılmaya yönlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Karaçöp, 2020). Alan yazında, aile/ebeveyn katılımı okul-aile iş birliği kavramı ile eş anlamlı bir terim olarak sunulmuştur (Compton-Lilly, Caloia, Quast, & McCann, 2016; Glueck & Reschly, 2014).

Aile katılımı; ailelerin ihtiyacı olan her konuda desteklenmesine, eğitilmesi ve çocuklarının eğitim sürecine katkı sağlamasına, ev ve okul ilişkilerinde sürekliliği sağlayacak etkinliklerle çocukların deneyimlerinin artırılmasına ve çeşitlilik kazandırılmasına ve programların ebeveyn katılımı ile zenginleştirilmesine yönelik bir sisteme sahip yaklaşımı ifade etmektedir (Zembat & Unutkan, 1999; Akt., Akkaya, 2007). Başka bir ifadeye göre; aile katılımı, anne ve babalarla birlikte diğer aile bireylerinin çocuklarının eğitim ve gelişme süreçlerine katkı sağlamaları için düzenlenen uygulamalar bütünüdür (Akkaya, 2007). Aile katılımı öğrencilerin gelişim süreçlerine olumlu etkide bulunduğu gibi, anne ve babaların ebeveynlik üzerine bireysel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Hill & Taylor, 2004).

Ebeveyn katılımı ise anne ve babanın çocuğun eğitim yaşantısında olumlu bir biçimde ve bu süreç boyunca aktif olarak iştirak etmesi, yani çocuğun eğitim yaşamında yer alması demektir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ayrıca ebeveyn katılımı, gönüllülük ile ebeveynlerin okula gidiş-geliş yaparak çocukların eğitimine destek olmayı kapsamaktadır (Karaçöp, 2020). Ebeveyn katılımı ev, okul ve iş birliği temelli olmak üzere 3 ana boyutta ele alınabilir. Ev temelli ebeveyn katılımı, okul dışında anne-baba ile çocuğun birbirleriyle olan etkileşimini ifade eder. Örneğin; ev ödevlerinde çocuğa yardımcı olma, çocuğun öğrenmelerini takipte olma ve bunlar gibi okul temelli ebeveyn katılımı, ebeveynlerin çocuğu odağa alarak yaptıkları okul

içindeki etkinliklerini ifade eder. Örneğin; okuldaki etkinliklere çocuğuyla birlikte katılma ve bunlar gibi iş birliği temelli ebeveyn katılımı ise ebeveynlerin öğretmen ve okul görevlileri ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşimlerini ifade eder. Örneğin; ebeveynlerin okul etkinlikleri veya okuldaki sorunlarla ilgili öğretmenlerle ve okul yönetimiyle iletişim halinde olması ve bunlar gibi şekillerde açıklanabilir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Bu alandaki çalışmaların birçoğunda aile ve ebeveyn katılımı kavramlarının aynı anlama geldiği gibi bir algı olduğu gözlenmiştir (Karaçöp, 2020). Ayrıca bu kavram üzerine yapılmış olan tanımlamalarda büyük çoğunlukla ‘aile katılımı’ ifadesi tercih edilse de bu çalışma özelinde, anne ve babaların diğer aile bireyleri olmaksızın çocuklarının eğitim ve gelişim süreçlerinde, çokkültürlü bir okul ortamında nasıl katılım gösterdiklerini incelemek üzere ‘ebeveyn katılımı’ ifadesi tercih edilmiştir.

Ebeveyn katılımının önemini vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Çengelci Köse (2019)’ye göre eğitim konusunda ebeveynlerin bilgi ihtiyaçlarını karşılayacak ve okul-aile iş birliğinin kuvvetlendirilmesini sağlayacak çalışmaların önemi artmaktadır (Akt., Yıldırım, 2021). Yapılan araştırmalar, okul-aile iş birliğinin çocukların eğitim süreçlerini olumlu yönde desteklediğini, ancak ebeveynlerin aktif bir şekilde katılım göstermesi konusunda birtakım zorlukların da bulunduğunu ortaya koymaktadır (Özeke, 2006). Ebeveynlerin, okul ve aile arasındaki etkileşimi arttırmak için yapılan etkinliklere katılmak için zaman bulamamaları (Gordon, 2002), okula gidiş-geliş yapmaktan rahatsız olmaları (Brown, 1989), literatürde bahsedilen zorluklardan bazılarıdır.

## **2.6 İlgili Araştırmalar**

Bu bölüm tezin konusu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılan ulusal ve uluslararası çalışmaları içermektedir. Tavil ve Karasu (2013) eğitim

sitemimizde, aile eğitimi üzerine çok az sayıda çalışmanın olduğunu altını çizmektedir. Literatür taramasında özellikle çokkültürlülüğün olduğu bir ortamda aile katılımını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazın taramasında, ‘ebeveyn/aile katılımı, demokratik kültür bilinci, çokkültürlülük, demokrasi ve eğitim’ gibi kavramları içeren araştırmalar incelenmiştir ve hepsinde aile katılımının önemi açıkça ortaya koyulmuştur. Konu ile ilgili araştırmalar günümüzden başlayarak geçmişe doğru sıralanarak sunulacaktır.

*‘KKTC’deki Göçmen Öğrenci Velilerinin Eğitime İlişkin Görüşleri’* (Kendir & Güneyli, 2021) adlı çalışmada KKTC’ye göç etmiş ailelerin çocuklarının eğitim yaşantısı ve KKTC’deki eğitime ilişkin görüşlerini betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma Girne ilçesindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin velileri ile uygulamaya alınmıştır. Araştırma kapsamında göçmen öğrencilerin eğitimde yaşadığı sorunlar ve öğrenci velilerinin görüşleri, bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri belirlenmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerden ulaşılan bilgilere göre öğrencilerin en büyük sorununun dil öğrenimi-kullanımı ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde göç etme sebeplerine ilişkin yanıtlarda velilerin büyük çoğunluğu iklim, doğa güzelliği veya güvenlik konusunu hedef alarak geldiği; geri kalan katılımcıların ise çalışmak için göç ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Yani hiçbir aile çocuğunun eğitimini hedefleyerek gelmemiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerin sonucunda, ailelerin eğitime dair fikri olmasa da okullardan memnun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı aileler çocuklarının arkadaş edinmekte zorluklar yaşadığını dile getirmiş fakat çok fazla üstünde durmamışlardır, yine çocukların kendi ülkelerinden öğrenciler bulup onlarla arkadaşlık kurduğu gözlemlenmiştir şeklinde bulgular sunulmuştur. Sonuç olarak, çokkültürlü bir ortamda dilin, kendini ifade edebilmenin önemi ortaya çıkmıştır. Aile ya da ebeveyn katılımının önemi daha önce

birçok araştırmada vurgulanmıştır, bu çalışma özelinde ailelerin eğitime ilgisizliği de durumu zorlaştıran etken faktörlerden biri olmuştur.

Meehan, Almeida, Bäckström vd. (2021) '*Yeni Gelen Göçmenler İçin Üst Düzey Eğitim Politikaları*' adlı çalışmalarında 6 Avrupa ülkesindeki öğrencileri incelemişlerdir. Belçika, İrlanda, Malta, Norveç, Portekiz ve Romanya' da yürütülmüş olan bu çalışmada göçmen öğrenciler için eğitim desteğinin nasıl olduğu ve olması gerektiği ve her ülkenin kendi bağlamında bu eğitim politikalarını nasıl uyguladığı incelenmiştir. Çok farklı ulusal bağlamlara rağmen, Avrupa düzeyinde homojenleştirme politikası gözlemlenmiştir. Bu çalışma kapsamında, literatürde ebeveyn katılımı/erişimi ve iş birliği ele alınmıştır. Ebeveyn katılımının resmi eğitimde önemli bir unsur olduğu kanaatine varılmıştır. Ebeveyn katılım düzeyinin yerli veya yabancı öğrencilere göre farklılık gösterdiği gözlemlenmiş, fakat yerli veya göçmen öğrenci fark etmeksizin, ebeveyn katılımının akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu kanısına varılmıştır. Okula katılımın daha düzenli olması, daha iyi sosyal ilişkiler kurabilme, iletişim becerilerinin ve davranışların geliştirilmesi, sosyal ve akademik uyum, öz düzenleyici beceriler gibi çeşitli olumlu etkileri de ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, farklı ülkelerde farklı milletlerden öğrenciler ve aldıkları eğitim doğrultusunda eğitim politikası ne olursa ve nasıl uygulanırsa uygulansın ebeveyn/aile katılımının önemi bir kez daha ortaya konulmuştur.

Yıldırım (2021), '*Karakter ve Değer Eğitimi*' adlı çalışmasında 2018-2020 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarının karakter ve değer eğitiminde demokratik tutumları benimsemelerine, okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının demokratik değerleri kazanmalarını gerekli buldukları ve önemsedikleri ortaya çıkmasına rağmen, bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bağlamda ebeveynlerin bilgi eksikliklerinin giderilmesine ve okul-aile etkileşiminin artırılmasına yönelik uygulamaların yapılması önerilmiştir.

Çer (2020), '*Demokratik Kültür Bilincinin Oluşturulmasında Türkçe Öğretiminin Sorumlulukları*' adlı çalışmasında, demokratik kültür bilincinin oluşturulmasında Türkçe öğretiminin önemini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada Türkçe öğretiminin temel amacının anlama ve kendini ifade etme becerileri gelişmiş, düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmek olduğu ileri sürülerek demokratik kültürle ilişkisi kurulmuştur. Türkçe öğretimi sürecinde demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması, güzel sanatlardan yararlanılması, rekabet ortamı yerine iş birliği ve paylaşıma önem verilmesi, okuma kültürünün benimsenmesi, çok uyaranlı bir öğretim anlayışının hâkim olması ve baskıcı ve otoriter yaklaşımların zorlukları çözüm aracı olarak görülmemesi gibi faktörlerin Türkçe öğretiminin sorumlulukları arasında olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada diğer çalışmalarda olduğu gibi demokratik eğitimin aile ile başlayan ve okul türü öğrenmelerle yapılandırılması gerçekleşen bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çocukların aileden gördüğü eğitimin niteliğine göre küçük yaştan başlanarak hayata karşı duyarlılıkları, düşünme becerileri ve duygu altyapıları şekillenmektedir ve bu süreç okul türü öğrenmelerde daha sistemli bir hal almaktadır.

Ardakoç (2020), '*Eğitimde Veli/Aile Katılımının Önündeki Engeller*'i incelediği çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmalarının önünde birtakım engellerin olduğuna vurgu yapmıştır. Çalışmada ebeveyn katılımının önündeki engelleri ebeveyn, öğretmenden, okuldan ve sistemden kaynaklı olarak dörde ayırmıştır. Bulgular ebeveyn kaynaklı engellerin başını yoğun çalışma temposunun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocuk vaktinin büyük bir bölümünü okul ve aile içinde geçirdiği için; birbirinden haberi olmayan ebeveyn ve öğretmen arasındaki

uyumsuzlukların çocukta ikilemlere sebep olabileceği öne sürülmüştür. Öğretmenlerden kaynaklanan engellere ilişkin olarak, öğretmenlerin ebeveyn katılımını arttırmaya yönelik olumlu hareketlerinin aksine ebeveynlerin eğitim sürecine katılıma karşı ilgisiz ve bilinçsiz olduklarını düşünüp, ebeveynlere yol gösterici bir şekilde davranmamaları ve ebeveyn katılımı için yeterli vakti ayırmamaları okul-aile iş birliğini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Okuldan kaynaklı engeller konusunda ise, ebeveynler ve öğretmenler veya okul müdürlerinin iletişimi sıklaştırmak adına görüşmeleri için uygun odaların olmayışının, okul-aile etkileşimini sınırladığı görülmüştür. Ebeveynlerin, okul çıkış saatlerinde okul bahçelerinde konuşmak zorunda kaldıkları, bu durumun da okul bahçesinde yoğun bir kalabalığa neden olduğu, öğretmenlerle görüşmek için veli toplantılarını beklemek zorunda kaldıkları için okula gidiş-geliş yapmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Sistemden kaynaklanan engellere ilişkin olarak, ebeveyn katılımını okullarda çoğaltmaya yönelik herhangi bir uygulamanın bulunmadığı öne sürülmüştür. Okulda ebeveyn katılımını arttırmak için kurulan okul aile birliği faaliyetlerine, okul veli derneklerinin uygulamalarına bakıldığında; okullarda öğretmenlerin düzenlediği veli toplantılarının haricinde diğer toplulukların uygulamalarının düzenli bir şekilde yürütülmediği ortaya çıkan bulgular arasındadır.

Karaçöp (2020), *‘Teori ve Uygulamalarıyla Aile Katılımı’* adlı çalışmasında aile katılımını ve aile katılımının önündeki engelleri incelemiş ve bu konuya açıklık getirmiştir. Bu engellerden bazıları dil bilmemekten, öğretmen tutumlarından, zaman eksikliğinden, ailenin çalışma temposundan, yoksulluktan, tek ebeveyn olmaktan, sosyo-ekonomik ve kültürel izolasyondan, samimi olmayan okul ortamından, toplum baskısından ve ailenin iş bulmasından kaynaklanabilecek engellerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım göstermelerinin

sağlanması konusunda sözde oldukça geniş çapta bir destek vardır fakat uygulamada maalesef böyle olmadığı ortaya çıkmıştır. Söylenen ve uygulanan arasındaki bu farkın; aile-çocuk, aile-öğretmen ve toplumsal olarak oluşan faktörlerin aile katılımına engel oluşturabilecek etkilerinden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Ayrıca bulgular, ebeveynlerin yapılması gereken idealler ile pratikteki uygulamaları arasında büyük ölçüde değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Bunların sebebi olarak ebeveynlerin katılım ile ilgili görüşleri, içinde bulundukları yaşam şartlarına, katılımı ile ilgili davet algılarına, sosyal statü ve etnik kökenlerine, yaş ve eğitim düzeylerine, gündemlerinde olan konuların içeriğine, ekonomik durumlarına bağlandığı ortaya konulmuştur.

Erdem ve Eğmir (2020), Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde yürütülen '*Demokrasi ve Eğitim: kavramsal bir inceleme*' adlı çalışmada demokrasi kavramı ve kısaca demokrasi tarihçesi açıklanmış ve demokrasinin eğitimdeki yeri ve önemini incelemek amaçlanmış ve bu bağlamda demokrasinin okullarda nasıl öğretilbileceği ile ilgili yaklaşımlara ve demokratik eğitimin ilkelerine yer verilmiştir. Ayrıca demokrasi eğitimi ile demokratik eğitimin farklılıkları belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise demokratik eğitimin ancak demokrasinin içselleştirildiği ortamlarda mümkün olabileceği; bunun da başta ebeveyn/aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve zorunlu eğitimin tüm aşamaları demokratik ilkeler doğrultusunda yürütüldüğünde demokratik bir yaşam biçimi benimsenmiş olacaktır kanısına varılmıştır.

Takır ve Özerem (2020), KKTC'de '*Farklı Kültürlerin Bulunduğu Okul Ortamlarında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorlukları Çokkültürlülük Kapsamında İncelenmesi*' adlı çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı zorlukları, bu zorlukların sebeplerini ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim- öğretim sürecinde öncelikli

olarak Türkçe dilini bilmemelerinden ötürü sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında dil probleminden dolayı arkadaş edinmekte, sosyalleşmekte sorun yaşadıkları, iletişim problemleri yaşadıkları ve dersleri anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Çalışmada öğretmen görüşleri ile öğrenci görüşleri tutarlılık göstermiş olup, KKTC MEB izni ve yetkisi ile yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dili öğretilmesi gerekliliğine yönelik öneriler yapılmıştır. Dil farklılığından dolayı zorluk yaşamayan yabancı uyruklu öğrenciler, ailelerinin Türkçe veya İngilizce bilmesi, İngilizce dilinin yaygın şekilde kullanılması, Türkçe'nin kendi dillerine benzemesi gibi sebepler sunmuşlardır. Ayrıca çalışmada yapılan önerilere ilişkin öğrencilerin aile yapılarının öğrenilmesi, ailelerle daha sık iletişim kurulması, okul-aile etkileşiminin kuvvetlendirilmesine yönelik öneriler yapılmıştır.

Peköz (2018), Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde yürüttüğü, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları ve Kültürel Zekalarının İncelemesi* adlı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamayı hedeflemiştir. Peköz, kültürel çeşitliliklerin olduğu toplumlarda bireylerin uyum içinde yaşayabilmeleri için çokkültürlülüğü benimsemiş ve eğitimlerini çokkültürlü eğitime göre düzenlediklerini ifade etmiştir. Fakat KKTC'de farklı ülkelerden göç alımının yoğunluğuna rağmen çokkültürlü eğitim ile ilgili bir düzenleme yapılmadığını vurgulamıştır. Araştırma problemlerinden biri olan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekalarının çokkültürlü eğitimle alakalı tutumları, yabancı dil bilmelerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Buna göre yabancı dil yetkinliğine sahip olan öğretmenlerin, bir dilde uzmanlaşmanın motivasyon ve davranış biçimlerine olumlu bir şekilde etki ederek çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Peköz, 2018).

Kakırman Yıldız (2016), *Okul Öncesi Çocukların Okuma Alışkanlıkları Kazanmalarında Rol Modeli Olarak Aile* adlı çalışmasında, okuma alışkanlığının yerleştirilebilmesi bir kültüre dönüştürülebilmesi için aile katılımının, ailenin rol model olmasının önemi üzerinde durmuştur. Çalışmanın sonucunda çocuğun kitapla ilk kez ailede tanıştığı, bu alışkanlığın çocukta oturtulabilmesi için öncelikle ebeveynlerin kendilerinin kitap okuyarak çocuğa rol model olmaları gerektiği, çocuğun evde bir kitaplık olduğunu ve anne-babasını kitap okurken görmesinin son derece önemli olduğu kanısına varılmıştır. Ancak çalışmanın bulgularında ailelerin çocuklarına okumaları için kitap aldıkları, bu şekilde örnek olmaya çalıştıkları, fakat kendilerinin yapılan aktiviteler sıralamasında televizyon izlemek, resim ve boyama yapmak gibi aktiviteler bulunurken birlikte kitap okumayı listeye bile yerleştirmedikleri görülmüştür. Bu durumda aile katılımının önemi ortaya çıkmıştır.

*Çocuk Romanlarının Demokratik Kültür Bilinci Edinimine Etkisi (Burdur İli Örneği)* (Özilhan, 2016) adlı çalışmada, Burdur ilinin merkezinde bulunan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu'nda, ortaokul 2. sınıfta öğrenim gören deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 42 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisini incelemek için üç yerli, üç yabancı çocuk romanı uzmanlar tarafından belirlenmiştir. Bu romanlarla oluşturulan eğitim durumları 12 hafta süresince uygulanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubu demokratik kültür bilinci edinimleri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Deney ve kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin demokratik kültür bilinci kazanımında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiş; gelişime süreç olarak bakıldığında ise kız öğrencilerin daha yüksek oranda gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda bunun sebebinin aile ve toplumsal yaşamdaki ayrıcalıkların erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha

özgüvenli olmasına ve hazır bulunuşluklarının yüksek olmasına neden olabileceği; demokratik kültür bilinci kazanımının aile içindeki demokratik veya otoriter yapıyı da etkileyeceği öne sürülmüştür. Dolayısıyla demokratik bir bilinç oluşturma, ancak ailede anne-baba-çocuk ve okulda da öğretmen-öğrenci ilişkilerinde tutum ve davranışlar demokratik bir zemine oturtulduğunda ve demokratik yaşam tarzı desteklendiğinde olanaklı olacağı kanısına varılmıştır.

Kılınç (2014), Antalya’da yaşayan yabancı uyruklu ailelerin çocuklarının eğitimde karşılaştığı sorunları ele aldığı çalışmada, öğrenci velileriyle anket ve görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle çalışma kapsamında velilerden alınan bilgilere göre, öğrenciler en fazla beş yıldır Antalya’da yaşamakta ve 1-2 yıldır Türkçe konuşabildikleri görülmüştür. Çalışmada ortaya çıkan sonuca göre, Rus vatandaşların sayısının artışı ile verilen Türkçe dersi paralellik göstermiş ve Türkçe ders saatlerinin arttırılmış olmasının öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı öğrendiklerini, öğrencilerin Türkçe öğrenmekte zorluk yaşamadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükseldikçe dil öğrenme hızlarının yavaşladığı ortaya çıkmıştır. Bir diğer nokta ise, Rus öğrencilerin okul içinde olmamakla beraber okul dışındaki çevrede dışlandıkları, okul içinde arkadaşlarının hoşgörülü ve cana yakın davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arkadaşlık veya iletişim sorunundan ziyade kültür açısından güçlük çektikleri gözlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin kendi gelenek ve göreneklerini sürdürmeye çalışırken, Türk kültürüne uyum sağlamakta zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Bu duruma ilişkin olarak ailelerin, eğitimcilerin, yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarının gerekli düzenlemeler, yapmaları önerilmiştir.

Cavkaytar (2013) çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersinde demokratik kültür bilincini geliştirmeye ilişkin görüşlerini ortaya koymayı

amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 100 öğrenci/öğretmen adayına anket uygulaması yapılmış ve bunlardan 79'u değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak çözümlenmiş ve büyük çoğunluğun demokrasi kavramını tanımlarken 'başkalarının hak ve özgürlüklerine zarar vermeden özgür olmak' ifadesini kullandığı görülmüştür. Katılımcıların çoğu, aile ortamında saygılı, eşitlikçi bir özgürlük ortamı sunulmayan çocuğun okulda da saygılı davranışlar sergilemediğini ifade etmişlerdir. Birçok katılımcı aile katılımını ve aile eğitiminin önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada görüş belirten öğretmen adaylarının, demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde kişinin karşısına çıkabilecek temel sorunların demokratik olmayan aile ve çevreden ileri geldiği ifadeleri çoğunluktadır.

Argon ve Kıyıcı (2012), Dicle Üniversitesi'nde yürüttükleri, *İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri* adlı çalışmada, ilköğretim kurumlarında ebeveynlerin/ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Kayseri ili İncesu merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ailenin eğitim sürecine katılımının öğrencinin kişisel gelişimi ve akademik başarısını arttırdığını, fakat istenen düzeyde olmadığını göstermiştir. Bu durumun öğretmenin de motivasyonunu düşürdüğü, öğretmenlerden etkilenen öğrencilerde özgüvensizlik, davranış bozuklukları, disiplin sorunları, ilgi ve isteksiz olma gibi sorunlara yol açtığı ileri sürülmüştür. Bunların nedenlerinin ise ailelerin eğitim, kültür ve ekonomik düzeyinin düşük olması ve aile içi sorunlar gibi faktörlerden kaynaklanacağı ifade edilmiştir. Çalışmada yapılan öneriler ise ailelerin eğitim sürecine katılımını arttırmak üzere toplantı, konferans gibi etkinliklerin düzenlenmesi, ev ziyaretleri ve aileyi içine alan eğitsel-sosyal faaliyetlerin uygulanması şeklinde

olmuştur. Sonuç olarak, bu çalışmada ailelerin çocuklarının eğitime aktif olarak katılımının tüm dünyada çok önemsendiğini ve okul sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu ve ailelerin çocuklarının eğitime etkin katılımının güçlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Akan (2011) *Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Demokrasi Bilinci (Sakarya İli Örneği)* adlı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi bilincini farklı faktörlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, 2010-2011 öğretim yılında Sakarya iline bağlı 5 farklı türdeki devlet lisesinden 249 lise son sınıf öğrencisi katılımcı olmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanıp geçerlik ve güvenirlik testlerinden geçmiş bir ölçek kullanılmıştır. Veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada cinsiyet, ailenin yaşadığı yer, ailenin ekonomik seviyesi, ailenin başarı durumu ve ebeveyn tutumları ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark bulunmamış ve öğrencilerin başarı durumu ve öğrencilerin okudukları okul türü ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Meredith & Steele'in (1995) Slovakya'da '*Pedagojik Uygulama ve Demokrasi Etiği*' adlı çalışmalarında öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, çocuklar, öğretmen eğitimleri ve hükümetin önde gelenleri katılımcı olmuştur. 16 deneyimli ilkökul öğretmeni ile çalışma yapılmış ve bu öğretmenler öğretmen lideri olarak yerleştirilmişlerdir. Bu çalışmadan ulaşılan sonuçta Meredith ve Steele'e göre demokratik bir toplumun gelişmediği için vatandaşların demokratik ideallerini destekleyici biçimde yaşamaları öğrenmeleri gerekmektedir, bu da sadece oy kullanmakla olmayıp ilişkilerde tutum ve davranışlarla desteklenmelidir. Ayrıca demokrasiyi öğrenmenin aile içinde başlayan ve okul döngüsü içinde anaokulundan itibaren başlaması ve devam etmesi gerektiği, yüksekökul öğretiminin demokrasiyi öğrenmek için çok geç olacağı ileri sürülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada demokratik

bir aile ortamında çocuk yetiştirilmesini ve eğitim-öğretim sürecinin de bunu destekleyici nitelikte olmasının önemi vurgulanmıştır.

Özpolat (2010), çalışmasında ailelerin çocuğun eğitime katılım sürecinde benimsedikleri yaşam tarzlarını incelemiştir. Buna göre katılımcı ve katılımsız aile olarak aile yapılarını ikiye ayırmıştır. Demokratik tutum, değer, beceri, davranış ve bilinci benimseyen ailelerin, ev içinde ailenin bütününe ve aile üyelerine ilişkin karar süreçlerinin ortaklaşa halledildiği, çocuğa kendisiyle ve ailesiyle alakalı olan durumlarda söz hakkı verildiği, aile üyelerinin bireysel haklarına değer verildiği bir aile yapısıdır. Katılımsız aile ise, geleneksel olarak yürütülen aile ilişkilerinde ‘aile reisi/tek adam’ anlayışının hâkim olduğu, sadece çocukların olmayıp diğer yetişkin aile üyelerinin de karar mercinde söz sahibi olmadıkları, aile üyelerinin bireysel haklarına değer verilmediği, aile bireylerinin demokratik bir zeminde karakter gelişiminin oluşmadığı bir aile yapısını ifade etmektedir. Çalışmada, ailenin kararlara katılmasına ilişkin tutum ve davranışları incelenmiştir. Aile içindeki mevzular, eğitim, finansal durumlar, iş-çalışma mevzuları, sosyallik, kültür-eğlence ve bunlar gibi konularda, katılımsız aile yapılarına göre kararların %70’inden çoğunun ailenin reisi tarafınca karara bağlandığı görülmüştür. Bu araştırmada çocukların bireysel haklarının göz ardı edilişi ve söz hakkı tanınmayışının sebebi olarak ‘geleneklere aykırı-otorite gereği’ ifadeleri gerekçe gösterilmiştir.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), *Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri* adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler ve yöneticilerle yapmış olduğu görüşmeler sonucunda ailelerin eğitim sürecinin içinde yer almasının önemli bir gereklilik olduğu ortaya koyulmuştur. Bu duruma gerekçe olarak eğitimin ailede devam etmesi gerektiği, okul ve ailenin birlikte ilerleyerek bir bütünü temsil etmesi gerektiği öne sürülmüştür. Çalışma kapsamında

incelenen başka araştırmalara göre aile katılımının, çocukların eğitim ve gelişim sürecinde olumlu etkilerine değinilmiştir. Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif olarak katılım gösterdiklerinde okuldaki disiplin durumlarında azalmalar, devamsızlıkta azalmalar, akademik başarıda yükselmeler olduğu vurgulanırken; bir diğer yandan bazı öğretmenlerin aile katılımından, velilerin kendilerine uzman oldukları alanda müdahale edilmelerinden ve bilinçsizce katılım göstermelerinden ötürü, şik yet ettikleri ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında ebeveynleri bilin lendirebilecek aile katılımının sorumluluklarına ilişkin seminerler verilebileceği önerilmiştir.

Gürşimşek (2010), KKTC'nin Gazimağusa ilçesinde ailelerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerinin saptanmasını, aile katılımını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, çocukları okul öncesi eğitim sürecinde olan ebeveynlerle bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin katılım düzeyleri farklı boyutlarda ele alınmış ve ebeveyn katılımında uyrukların farklılığına ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Kıbrıslı Türk kökenli ebeveynlerin ev ortamındaki aktiviteler ve okul-aile iş birliğini sürdürme davranışları açısından Türk kökenli ebeveynlere göre katılımının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmış ve anlamlı derecede farklılık gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak varılan sonuç, Kıbrıslı Türk velilerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olması ailelerin eğitime katılım göstermesi ile ilişkili bulunmuştur.

şahin ve  zbey (2007), aile eğitim programlarında baba katılımının önemini incelediği çalışmasında, babanın eğitim sürecinde aktif rol almasının önemini vurgulamıştır. Baba faktörünün süreçte anne ile birlikte etkin bir şekilde yer alması, çocukların duygusal, zihinsel, psikolojik ve davranışsal açıdan gelişimine katkı sağladığı kanısına varılmıştır. Baba yokluğunun ya da eksikliğinin çocukların eğitim hayatlarındaki başarı seviyesini düşürdüğü, çocukta davranışsal olarak problemler

doğurduğu saptanmıştır. Bu bağlamda babaların ebeveynlik eğitimiyle birlikte çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili eğitimlere katılım göstermeleri önem teşkil etmektedir.

Martin, Tett ve Kay (1999), İngiltere’de Edinburgh Üniversitesi ve Birmingham Üniversitesi’nde ebeveyn, okul ve toplumun iş birliği üzerine ortaklığının geliştirilmesini incelediği çalışmalarında, okul-toplum-eğitim sistemi arasındaki karmaşık ilişkileri merkezine alarak, ebeveynlerin çocukların eğitim süreçlerine dahil edilebilmesi için tasarlanan ev-okul ve toplum bağlarına ilişkin üç vaka çalışmasına odaklanmıştır. Vaka 1’de ev-okul topluluğu projesi eski bölgesel otorite altında kurulmuş bir okuldur. Vaka 2’de bir ilkokul, eski bir ortaokulun içinde yer almaktadır ve bir anaokulu ile bir toplum merkezi olarak iki ayrı kuruluşa ev sahipliği yapmaktadır. Vaka 3’de ise “Ne bereketli ne de dezavantajlı” şeklinde nitelendirilen bir köyde yer alan 29 öğrencili küçük bir kırsal ilkokuldur. Seçilen bu okullar, küçük okulların velilerle geliştirdiği bağları vurgulamaktadır. Okullar, veliler ve toplum arasındaki etkileşimi kolaylaştıracak unsurlar ailenin eğitim sürecine katılım göstermesine ilişkin uygulamaları içermektedir. Ev-okul toplumu vakasına göre birçok okul, hem çocukların öğrenmesini pekiştirmek ve gelişimlerini sağlamak için hem de ebeveynlerin kendi eğitimini ilerletebilmeleri için ebeveynlerle çeşitli aktiviteler uygulamaktadır. Birçok okul hem çocukların öğrenmesini geliştirmek hem de ebeveynlerin kendi eğitimini geliştirmek için ebeveynlerle ortak çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre okullar başarı puanlarına göre sıralanmış ve en başarılı okullar bile ebeveynlerin tümüne ulaşamadığı ve ebeveynlerin çoğunun ne toplum gelişimine ne de demokratik yenilenmeye katılım göstermediği gözlenmiştir. Özellikle 1 ve 2'deki vakalarda özellikle anneler, çocuklarının okullaşmasıyla aktif bir şekilde ilgilenmeye ve kendi eğitime dönüşlerini düşünmeye teşvik eden programlar başlatmışlardır. Buna rağmen, ebeveynlerin okullarla olan bağlarında kopuklukların

mevcut olduğu saptanmıştır. Okul-ebeveyn-toplum ortaklıklarının yürümesi için okulları, gönüllü kuruluşları, ebeveynleri ve daha geniş toplumu kapsayan bir toplum eğitim sisteminin anlamı ve amacı hakkında bir anlaşmaya varılması gerekmektedir. Demokratik katılım, hem öğrencilere hem de ebeveynlere, akademik yeteneklerinden bağımsız olarak, çocukların okullarda demokratik olarak katılma kapasitelerini destekleyerek ve geliştirerek sağlanabilir.

Yapılan literatür taramasında çokkültürlülük, demokratik kültür bilinci ve ebeveyn katılımına ilişkin veri kaynağının oldukça sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Eğitimde ebeveyn katılımı, çokkültürlü okul ortamları ve demokratik kültür bilincinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar genellikle öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca bu alanda yapılan nitel çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın literatüre önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Bölüm 3

### YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmacının rolü ve etik ilkeler açıklanmıştır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, çokkültürlü ilkokullarda ailenin çocuğa demokratik kültür bilincini kazandırmada nasıl yer aldığını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Demokratik kültür bilinci olgusunun incelenmesi fenomenolojik olarak desenlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım, yaşanmış olan deneyimin kendisine ve bu deneyimin herhangi bir durumu nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapan bir felsefi akımdır (Merriam, 2013). Temel amacı, bir fenomenle yani olayla ilgili yaşanan bireysel nitelikteki deneyimleri evrensel nitelikte bir açıklamaya kavuşturmadır (Van Manen, 1990; Akt., Creswell, 2013). Öncelikle araştırmaya konu olacak olan fenomen belirlenir, daha sonra araştırmacı fenomenle ilgili deneyim yaşamış olan katılımcılardan verileri alır ve bütün deneyimlerin özünü bütüncül bir bakış açısıyla ifade eden bir betimleme ortaya koyar (Moustakas, 1994; Akt., Creswell, 2013). Bu çalışmanın fenomenleri ‘çokkültürlülük’, ‘demokratik kültür bilinci’ ve ‘ebeveyn katılımı’dır ve çalışma kapsamında bu olgular üzerinde durularak ebeveynlerin çokkültürlü bir toplum yapısında, demokratik kültür bilincini kazanabilmeleri için çocuklarının eğitim süreçlerinde nasıl yer aldıkları incelenmiştir.

### 3.2 Çalışma Grubu

Nitel bir araştırmada örneklem seçimi, sonucunda genelleme yapma amacı olmayan, rastgele örneklem seçimini anlamlı kılacak kadar büyük grup olmayan, amaçlı örneklemle belirlenir (Patton, 2002). Amaçlı örneklem, belirlenen amaç bağlamında seçilen ve derinlemesine bilgi sağlayan durumları kapsar (Patton, 2002).

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayınlamış olduğu 2021-2022 İstatistik Yıllığı'nda belirtildiği üzere, KKTC'deki yabancı nüfus dağılımı, Lefkoşa'da %24,6 T.C. ve %5,4 3. ülke vatandaşı; Güzelyurt'ta %19,8 T.C. ve %2,7 3. ülke vatandaşı; Lefke'de %25,3 T.C. ve %3,6 3. ülke vatandaşı; Girne'de %35,5 T.C. ve %13,9 3. ülke vatandaşı; Gazimağusa'da %16,1 T.C. ve %7,8 3. ülke vatandaşı; İskele'de ise %5,7 T.C. ve %9,3 3. ülke vatandaşı bulunmaktadır (MEB, 2021). Bu araştırmanın çalışma grubu, 3. ülke vatandaşlarının yoğun olduğu Gazimağusa ve İskele ilçelerindeki çokkültürlü yapıya sahip ilkokullardan rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, İskele ilçesinden bir, Gazimağusa ilçesinden çokkültürlü öğrenci profiline sahip iki ilkokul ve bu ilkokullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri, ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırmada, çalışma grubunun demokratik kültür bilinci kavramının incelenmesi kapsamında, yurtdışından gelen göçle birlikte çokkültürlülüğü içinde barındıran öğrenci ve aile profillerine sahip olması söz konusu okulların seçiminde belirleyici faktör olmuştur.

Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük ilkesine göre gerçekleştirilmiştir. Ancak veri toplama sürecinde bir öğretim dönemi boyunca yeterli katılımcı sayısına ulaşamadığından ve veri doyumuna erişilemediğinden dolayı, çalışma grubundaki okullar, İskele ilçesinden bir ilkokul ve Gazimağusa ilçesinin farklı bölgelerinden dört ilkokul olmak üzere toplamda beş ilkokul olarak güncellenmiştir. Çalışma grubunun katılımcıları ise, çokkültürlü öğrenci profiline sahip beş ilkokul ve bu ilkokullarda

öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin ebeveynleri, öğretmenleri ve okul müdürleri olarak güncellenmiştir. Çalışma grubunda belirlenen okulların, çokkültürlülüğü yansıtır nitelikte olmasının ve yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin bu okullardan seçilecek olmasının, çocuğun demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde aile katılımının incelenmesinin, çalışmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubu, Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, 15 sınıf öğretmeni ve 3 rehber öğretmen olmak üzere toplamda 18 öğretmen ve 5 okul müdüründen oluşmaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcı Okul Müdürü ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Tablo

| Katılımcı Özellikleri (Okul Müdürü/Öğretmen) | Okullar (Öğrenci Sayısı)      |                |                         |                             |              |              | Toplam (1.226) |
|----------------------------------------------|-------------------------------|----------------|-------------------------|-----------------------------|--------------|--------------|----------------|
|                                              | Okul A (319)                  | Okul B (429)   | Okul C (85)             | Okul D (239)                | Okul E (154) | Okul F (154) |                |
|                                              | 5. sınıf 75                   | 5. sınıf 135   | 5. sınıf 30             | 5. sınıf 50                 | 5. sınıf 32  | 5. sınıf 32  | 5. sınıf 322   |
| Cinsiyet                                     | Kadın                         | Ö1             | M1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8      | M2, Ö11, Ö12, R1, R2        | M3           | -            | 12             |
|                                              | Erkek                         | Ö2, Ö3, Ö4     | Ö9, Ö10                 | Ö13, Ö14, Ö15               | R3           | M4, M5       | 11             |
| Yaş                                          | 25-35                         | Ö2, Ö4         | Ö7, Ö8, Ö9              | -                           | -            | -            | 5              |
|                                              | 36-45                         | Ö1             | Ö6, Ö10                 | R1, R2                      | R3, M3       | -            | 7              |
|                                              | 46-60                         | Ö3             | M1, Ö5                  | M2, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 | -            | M4, M5       | 11             |
| Okuldaki Görevi                              | Okul Müdürü/ Müdür Yardımcısı | -              | M1                      | M2                          | M3           | M4, M5       | 5              |
|                                              | Sınıf Öğretmeni               | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 | Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 | Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15     | -            | -            | 15             |
|                                              | Rehber Öğretmen               | -              | -                       | R1, R2                      | R3           | -            | 3              |

Katılımcıların demografik bilgilerine göre, 7 sınıf öğretmeni kadın, 8 sınıf öğretmeni erkek, 2 rehber öğretmen kadın, 1 rehber öğretmen erkektir. Okul müdürlerinden 3

katılımcı kadın, 2 katılımcı erkektir. Katılımcı okul müdürleri ve öğretmenlerin yaş ortalamaları, 5 kişi 25-35, 7 kişi 36-45 ve 11 kişi 46-60 yaşları arasındadır.

Ebeveynler çalışma grubuna baktığımızda, Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, 10 ebeveyn katılımcı sayısı mevcuttur. Ebeveyn katılımcı grubunun 6’sı kadın, 4’ü erkek katılımcıdır. Katılımcı ebeveyn grubunun 7’si evli, 3’ü bekar/boşanmış annelerdir.

Tablo 3.2: Katılımcı Ebeveynlere İlişkin Demografik Tablo

| Katılımcı Özellikleri (Ebeveyn) |                  | Okullar (Öğrenci Sayısı) |                |             |              |              |                |
|---------------------------------|------------------|--------------------------|----------------|-------------|--------------|--------------|----------------|
|                                 |                  | Okul A (319)             | Okul B (429)   | Okul C (85) | Okul D (239) | Okul E (154) | Toplam (1.226) |
| Cinsiyet                        | Kadın            | E1                       | E3, E4, E5, E6 | E8          | -            | -            | 6              |
|                                 | Erkek            | E2                       | E7             | E9, E10     | -            | -            | 4              |
| Yaş                             | 25-35            | -                        | E5, E6         | E8          | -            | -            | 3              |
|                                 | 36-45            | E1                       | E4, E7         | E9, E10     | -            | -            | 5              |
|                                 | 46-60            | E2                       | E3             | -           | -            | -            | 2              |
| Medeni Durum                    | Evli             | E1, E2                   | E3, E7         | E8, E9, E10 | -            | -            | 7              |
|                                 | Bekar (Boşanmış) | -                        | E4, E5, E6     | -           | -            | -            | 3              |
| Uyruk                           | Türkiye          | -                        | E5, E6         | E8, E9, E10 | -            | -            | 5              |
|                                 | İran             | -                        | E3, E4, E7     | -           | -            | -            | 3              |
|                                 | Diğer            | E1, E2                   | -              | -           | -            | -            | 2              |
| Meslek                          | Ticaret          | -                        | E7             | E8, E9      | -            | -            | 3              |
|                                 | Turizm           | E1                       | -              | E10         | -            | -            | 2              |
|                                 | İşçi             | E2                       | E6             | -           | -            | -            | 2              |
|                                 | Muhasebe         | -                        | E4, E5         | -           | -            | -            | 2              |
|                                 | Çalışmıyor       | -                        | E3             | -           | -            | -            | 1              |
| Çocuk Sayısı                    | 1-2              | E1                       | E3, E4, E5, E6 | E9, E10     | -            | -            | 7              |
|                                 | 3-4              | E2                       | E7             | -           | -            | -            | 2              |
|                                 | 5-6              | -                        | -              | E8          | -            | -            | 1              |

Yaş ortalamaları ise; 3 kişi 25-35, 5 kişi 36-45 ve 2 kişi ise 46-60 yaşları arasındadır. Ebeveyn grubundaki katılımcıların 5'i Türkiyeli, 3'ü İranlı, 1'i Romanyalı ve 1'i Kazakistanlıdır. Meslek durumları ise, 3 kişi ticaret, 2 kişi turizm ve 2 kişi muhasebe ile uğraşmakta, 2 kişi işçi ve 1 kişi çalışmamaktadır. Çocuk sayıları ise, 7 ebeveyn 1-2, 2 ebeveyn 3-4 ve 1 ebeveyn 6 çocuk sahibidir.

Kendir ve Güneyli (2021)'nin göçmen öğrenci velilerinin eğitime ilişkin görüşleri üzerinde yaptığı çalışmasının Girne ilçesinde yapılması, bu çalışma grubunun ise İskele ve Gazimağusa ilçelerinde çokkültürlülüğü barındıran ilkokullardan seçilerek oluşturmanın, KKTC ilkokullarındaki demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde anlamlı bulgular ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veriler; literatür, araştırma kapsamı ve amacı doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Bu tür görüşme soruları, katılımcıların olay veya durum hakkındaki algılarını kendi düşünceleriyle ifade edebilmesini sağlar. Ayrıca, bu tür görüşmeler araştırmacıya, katılımcılarda gözlemlenemeyen duygu, düşünce, davranış ya da dünyanın katılımcılar tarafından nasıl algılandığını farkına varma, önceden yaşanmış ve yeniden yaşanmayacak olayları inceleme gibi imkanları sağlar (Merriam, 2013).

Görüşme soruları belirlenmeden önce literatür taraması yapılarak çalışmanın amacı doğrultusunda, uzman yardımıyla taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu görüşme soruları, pilot görüşme sürecine tabi tutulup, sonrasında güncellenerek, gerekli görülen düzeltmeler ve sondalar yapılarak, revize edilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken, veri çeşitlemesi yapabilmek adına, araştırma soruları çerçevesinde, farklı katılımcı gruplara yönelik sorular üretilmiştir. Her bir katılımcı grup için - ebeveynler (Bknz. Ek 1), öğretmenler (Bknz. Ek 2) ve okul

müdürleri (Bknz. Ek 3) - ayrı üç farklı boyutta ve paralel olarak görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme sorularında kişisel bilgilere dair 1, çalışmanın amacına dair 4 soru bulunmakta ve görüşme esnasında katılımcıların soruları yanıtlamasına kolaylık sağlayacak sondalar eklenmiştir.

Sorular açık uçlu ve esnek yapıda tasarlanmıştır. Çocukların demokratik kültür bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmesinde aile katılımını derinlemesine inceleyebilmek için; görüşme sorularının odak noktası olarak, ebeveynlerin demokrasi, demokratik birey, demokratik kültür bilinci gibi kavramlara ilişkin algıları, çocukları yetiştirme sürecinde ebeveynlerin nasıl rol aldıkları, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara önerilebilecek alternatif çözümlerin neler olabileceğine yönelik sorular oluşturulmuştur. Bu kapsamda hem aileler hem öğretmenler hem de okul müdürlerinden toplanan verilerin olgunun üç bakış açısından derinlemesine incelenmesine ve bütüncül olarak ele alınmasına katkıda bulunması hedeflenmiştir.

### **3.4 Veri Toplama Süreci**

Bilimsel araştırmalarda, çalışmanın yöntem ve sürecin nasıl işlediğinin açık bir dille ifade edilmesi, veri toplamaya ilişkin detaylı açıklamalar yapılması araştırmacı kişinin nesnel yönünü öne çıkaran maddelerdendir (Miles & Huberman, 2015). Bu çalışmanın veri toplama süreci 20 Nisan 2022 – 15 Haziran 2022 ve 16 Eylül 2022 – 30 Kasım 2022 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışmayı uygulamaya başlamadan önce, 2021-2022 bahar döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'ndan çalışma uygulama izni (Bknz. Ek 4) ve Doğu Akdeniz Üniversitesi'nden bilimsel araştırma uygunluk onayı (Bknz. Ek 5) alındıktan sonra, çalışmanın yapılacağı okullar ziyaret edilmiştir. Okul Müdürleri aracılığıyla öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmıştır. Katılımcı adaylarına gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış

görüşme soruları öncelikle pilot görüşmeye tabi tutulmuş, pilot görüşmeden elde edilen veriler analiz edildikten, gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapıldıktan sonra, esas uygulamaya geçilmiş ve gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

Esas veri toplama sürecinde, çalışma grubunun bir ayağını çocuklar oluşturmaya rağmen, hiçbir ebeveyn çocuğunun çalışmaya katılmasına gönüllü olmamıştır. Bunun yanında, 2021-2022 bahar dönemi boyunca, çalışmaya katılmak için çok az veli gönüllü olmuştur ve bu durum veri doyumunu sınırlamıştır. Veri doygunluğu, ulaşılan veriler tekrarlanmaya başladığında, yeni bilgiler ortaya çıkmamaya başladığında ve daha fazla veri kodlaması artık mümkün olmadığında ulaşılır (Fusch & Ness, 2015). Veri doyumuna ulaşmak, yürütülen çalışmanın niteliği ve ulaşılabilecek bulguların güvenilirliği açısından önem arz etmektedir (Fusch & Ness, 2015).

Dolayısıyla, çalışma uygulama başvurusu 2022-2023 güz döneminde tekrardan yapılmış, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan çalışma uygulama izni (Bknz. Ek 6) ve Doğu Akdeniz Üniversitesi'nden bilimsel araştırma uygunluk onayı (Bknz. Ek 7) alınmış ve 16 Eylül – 30 Kasım 2022 tarihleri arasındaki akademik dönemde veri toplama süreci tamamlanmıştır. Ancak ikinci başvuruda, çalışma grubuna daha fazla okul eklenmiş; katılımcı gruplara öğrenci bakış açısı çıkarılarak yerine okul müdürü bakış açısı eklenmiştir. Böylelikle, katılımcı grupları ebeveynler, öğretmenler ve okul müdürleri olmuştur. Çalışmadan öğrenci grubunu çıkarıp okul müdürlerinin eklenmesinin sebebi, müdürlerin velilere en az öğretmenler kadar yakın olmaları ve onları tanımaları, olgunun derinlemesine ve bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlayacak olması, okullardaki aileler hakkında geniş bilgi sahibi olmalarıdır. Dolayısıyla, müdürlerin çalışmaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

Daha sonra, çalışmanın yapılacağı okullar ziyaret edilmiş; okul müdürlerine, okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere ve ebeveynlere bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmış, katılımcı adaylarına gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gönüllü olan kişilerle istedikleri formatta (yüz yüze veya çevrimiçi), yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde, görüşme soruları yarı yapılandırılmış olarak oluşturulduğu için araştırmacı, önceden hazırlamış olduğu görüşme sorularına sadık davranmakla beraber, görüşmenin seyrine göre hazırladığı soruları sorarken aynı zamanda doğaçlama olarak veya ayrıntılı bilgi edinmek için ek sorular yöneltilmiştir.; böylece benzer konular doğrultusunda farklı katılımcılardan aynı konulara ilişkin bilgiler elde edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çokkültürlü ilkokullarda, ailelerin Türkçe diline hâkim olamayabilecekleri göz önünde bulundurularak, görüşme soruları katılımcıların dil seçeneğine göre Türkçe veya İngilizce dilinde hazırlanmış ve katılımcıların onayı alınarak, arzu ettikleri takdirde yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Katılım gösteren tüm katılımcılar Türkçe dilini bildikleri için, tüm görüşmeler Türkçe dilinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 30-55 dk arasında bir sürede gerçekleşmiştir. Yeterli katılımcı sayısına yani veri doyumuna ulaşıldığında veri analizi aşamasına geçilmiştir.

### **3.5 Veri Analizi**

Veri analizi sürecinde birtakım adımlar takip edilmiştir. Analize başlamadan önce, ilk olarak görüşmelere katılan 33 kişinin isimleri, etik ilkeler gereğince gizlilik ilkesine bağlı kalarak; okul müdürleri M1, M2..., sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2..., rehber öğretmenler R1, R2..., ebeveynler ise E1, E2... şeklinde kodlanmıştır. Amaçlı örnekleme göre seçilen çokkültürlü öğrenci profiline sahip okullar ise A, B, C, D ve E harfleriyle kodlanmıştır. Buna göre örneğin; A okulundan bir öğretmenin kodlaması

A-Ö1, B okulundan bir rehber öğretmen kodlaması B-R2, C okulundan bir okul müdürünün kodlaması C-M3, D okulundan bir ebeveynin kodlaması ise D-E4 şeklinde oluşturulmuştur.

Daha sonra, veri analizine başlarken, katılımcılarla yapılan görüşme kayıtları dinlenmiş ve yazılı metne dönüştürülmüş ve araştırma sorularına yanıt aranarak defalarca okunmuştur. Görüşme metinlerinin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri tanımlayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma amacının kapsamına sadık kalarak, araştırma sorularına göre ayrıştırılan veriler farklı renklerle kodlamalar yapılarak kategorize edilmiş ve bu kategoriler alt temaları, alt temalar ise temaları oluşturmuştur. Kodlamalara ilişkin kontrollerin yapılması esnasında, veriler arası tutarlılığın, benzerliğin ve farklılığın ortaya koyulması açısından uzman yardımı alınmıştır.

Kodlamalar sonrasında, tema ve alt temalar, araştırma sorularının da dahil olduğu katılımcı yanıtları ile birlikte tablo haline getirilmiştir (Bknz. Ek 8). Çalışmanın 4 araştırma sorusuna yönelik 4 ayrı tablo oluşturulmuş ve bu tablolar için program geliştirme alanında uzman görüşünden destek alınmıştır. Neticede, araştırma sorularına ilişkin oluşturulan analiz tabloları konuya ilişkin büyük resim ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu analizde elde edilen verilerin detaylı olarak çözümlenmesi önceden tema ve boyutları ortaya çıkarma imkânı sunmaktadır. Temaların belirlenebilmesi için kodlamalar yapılır, bu kodlamalar bir araya toplanır ve birbirine benzeyen kodlamaları başlık altında toplayabilecek temalar belirlenir. Kodlar ile temaların bulunması işlemine tematik analiz de denebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodların buradaki avantajı, bilgileri etiketlemek ve o bilgileri tekrardan geri getirebilmektir. Bu özellik veri analizinin daha güçlü ve daha kısa sürede tamamlanmasına olanak sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015).

### 3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırılan olgunun araştırmacı tarafından objektif olarak gözlenmesidir ve araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın geçerli ve güvenilir olması, elde edilen bulguların doğruluğu ve tutarlılığı, inandırıcılığı ve teyit edilebilirliğinin sağlanmasıyla elde edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma kapsamında, çalışmanın doğru ve güvenilir bulgulara erişimi öncelikle veri çeşitleme yöntemiyle sağlanmıştır. Veri çeşitlemesi, bulguları doğrulama yöntemleri içerisinde, elde edilmiş bulguların ölçme yöntemleriyle veya araçlarıyla çelişmediğini göstermek amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Miles & Huberman, 2015). Ayrıca verilerin tutarlılığını, güvenilirliğini ve gerçek ve doğruyu yansıtmalarını sağlar (Miles & Huberman, 2015). Çalışmada farklı bakış açılarından verilerin toplanması ulaşılan bulguların tutarlılığı ve doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Üçgenleme ya da veri çeşitlemesi, aynı fenomenin farklı düzeylerini ve perspektiflerini keşfetme yoludur ve bu yöntemle çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaktadır (Fusch & Ness, 2015). Karşılıklı olarak yapılan görüşmeler aracılığıyla, araştırmacının detaylı veri toplama, uzun süreli veri elde etme ve ekstra veri toplayabilme fırsatı bulmasının, nitel araştırmalarda geçerliğe katkı sağlamasında önemi büyüktür (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın denetlenebilir olması açısından araştırma sorularının açık ve net bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir (Miles & Huberman, 2015). Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre, araştırmacı dokümanlar okuyup, görüşmeler yaparak, gözlemlerde bulunarak edindiği bilgileri ilk olarak yorumsuz, salt bir şekilde aktarmalı ve yorum kısmını daha sonra yapmalıdır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcıların sunduğu şekilde yorum

eklenmeden, tarafsız ve tutarlı bir şekilde okuyucuya önce sunulup sonra yorumlanarak irdelenmiştir.

### **3.7 Verilerin Toplanmasında Etik Süreç**

Bilimsel araştırmalarda araştırmacı, planlama ve tasarlama süreci de dahil olmak üzere çalışmanın tüm süreçlerinde ne gibi etik kaygıların olacağını ve bu durumların nasıl ele alınacağını düşünmek durumundadır. Araştırmacının, etik ilkeleri sadece veri toplama sürecinde dikkate alması bir yanlış algılamadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada, araştırma süresince yapılan her aşamada etik ilkelere bağlı kalınmıştır.

Bilimsel araştırma etiği kapsamında, veri toplama sürecinde araştırmacı ile katılımcı arasındaki diyalog, araştırmayı yürüten kişinin etiği açısından büyük önem arz etmektedir ve bu durum verilerin geçerliği ve güvenilirliği ile doğrudan alakalıdır. Yani araştırmacının; katılımcıyı çalışmanın amaçları doğrultusunda açık bir şekilde bilgilendirme derecesi, çalışmaya katılmayı kabul edenlerin çalışmada yer aldıklarıyla alakalı bilgilerinin olup olmaması ve gönüllü olarak katılmaları, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğine saygılı olma derecesi, onları olası bir olumsuzluktan korumaya çalıştığını gösterir (Merriam, 2013).

Çalışmaya başlamak için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmış, daha sonra Doğu Akdeniz Üniversitesi'nden bilimsel araştırma uygunluk onayı alınmış ve çalışmanın uygulanmasından önce okul müdürlerinden sözlü onay alınmıştır. Çalışma süresince, okul müdürleri gerekli rehberliği ve yönlendirmeleri yapmışlardır. Öğretmenlere okul müdürleri aracılığıyla, ebeveynlere ise öğretmenler aracılığıyla ulaşım sağlanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve bilgilendirilmiş onam formları verilmiştir. Katılımcılar, okuduktan ve gönüllü olarak katılmayı kabul ettikten sonra görüşmeler yapılmıştır. Katılmak istemeyen katılımcılara hiçbir şekilde baskı veya zorlama yapılmamıştır.

Katılımcılara görüşme sırasında ses kaydı alınacağına, kişisel bilgilerinin kullanılmayacağına dair bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların belirledikleri gün ve saatlerde yapılmış, okul müdürlerinin görevlerini, öğretmenlerin ders saatlerini ve öğrencilerin öğrenim süreçlerini, ebeveynlerin işlerini ihlal etmeyecek şekilde yürütülmüştür.

Bilimsel araştırmada etiğin gerekliliklerinden gizlilik ilkesine göre çalışmanın yürütüldüğü okullar ve çalışmaya destek veren katılımcılar harfler ve sayılarla kodlanmıştır. Katılımcılara, görüşlerinin bu kodlar aracılığıyla çalışmaya aktarılacağı kişisel bilgilerinin ve görüşlerinin gizli kalacağına dair bilgi verilmiş ve bu konuda güven sağlanmıştır.

## Bölüm 4

### BULGULAR

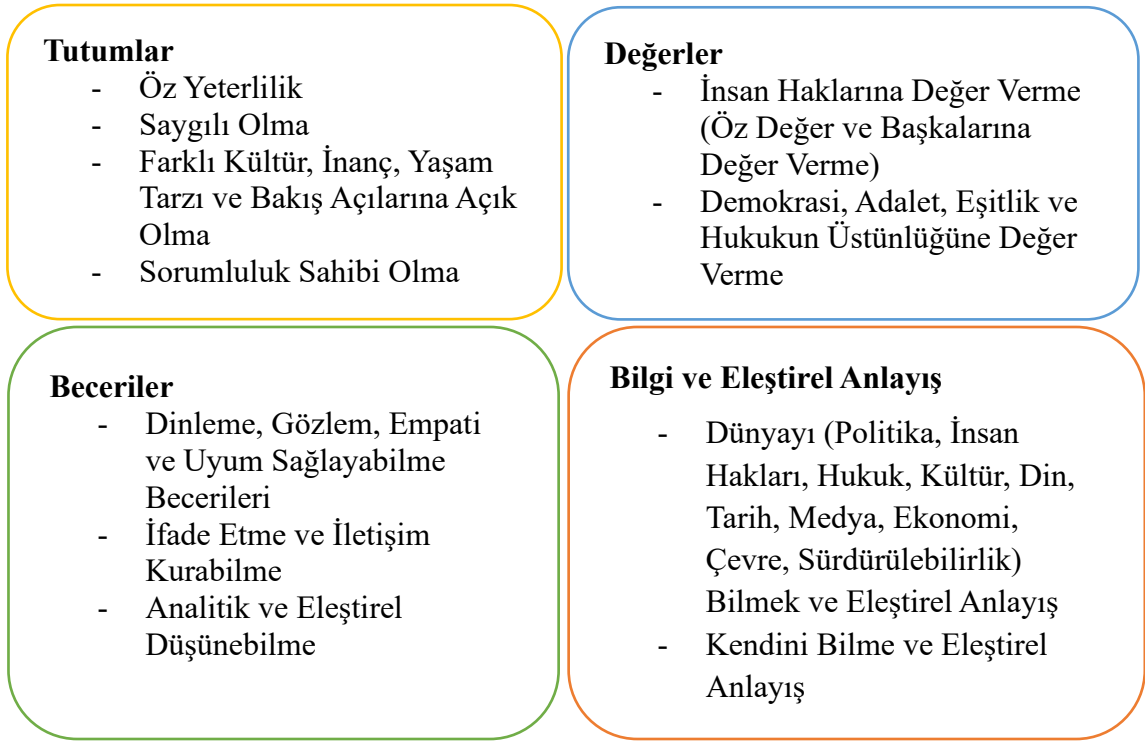
Bu bölümde, çokkültürlü ilkokullarda çocuğun demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde ebeveyn katılımının incelenmesi kapsamında yapılan görüşmelerden edinilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sunulmaktadır.

#### 4.1 Ailelerin Demokratik Kültür Bilincine İlişkin Algıları

Bu bölümde, demokratik kültür bilinci kavramlarına dair algılar, ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda Avrupa Konseyi (2018b)'nin geliştirmiş olduğu Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi baz alınarak dört ana temada - *Tutumlar, Değerler, Beceriler, Bilgi ve Eleştirel Düşünme* - oluşturulup sunulmuştur.

##### 4.1.1 Tutumlar

Bulgular aşağıda Şekil 4.1'de görüldüğü gibi ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip bireylerin *özyeterlik, saygılı olma, farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olma ve sorumluluk sahibi olma* davranışlarına sahip olduklarını belirttiklerini göstermiştir.



Şekil 4.1: Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi 'ne göre Ailelerin Demokratik Kültür Bilinci Algıları

Katılımcı gruplarının büyük çoğunluğunun verdiği yanıtlardan *öz yeterlik* alt temasına ulaşılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin demokratik bireyin kendi kararlarını verebilen ve uygulayabilen, kendi seçimlerini yapabilen, kendine yetebilen, öz değerlendirme yapabilen birey olduğu yönündeki tutumlarını ortaya koymuştur.

Ebeveynlerden birinin (B-E5) görüşleri şu şekildedir:

Demokrasi, benim gözümde bir kere seçebilme özgürlüğüdür. Bir şeyin sana dayatılmadan, bu herhangi bir şey olabilir. Bir iş olabilir, siyasi düşünce olabilir, evlilik olabilir, arkadaşlık olabilir, bir kıyafet olabilir, bir yemek olabilir... Yani biraz daha böyle seçebilme karar verebilme özgürlüğü diye düşünüyorum ve bu kararları bireysel olarak gerçekleştirebilmedir...

Bunun yanında, bulgular katılımcı gruplarının demokratik kültür bilincine sahip bireyin *saygılı olma* davranışının önemli olduğu görüşünde örtüşmüştür. Bu kapsamda, bir velinin (C-E9) ifadelerine göre, demokratik bireyde en önemli özelliklerden biri, insanların düşüncelerine, kültürlerine, hayatlarına saygılı olmaktır.

Bulgularda ortaya çıkan diğ er bir tutum ise, demokratik bireyin *farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olması* gerektiğidir. Bir ebeveyn (B-E4) demokratik bireyin hangi ülkede ve yerde yaşadığının fark etmediğini, nerede yaşarsa yaşasın başka insanların hayatlarına saygı duyması ve bu fırsatı karşıdaki insanlara tanınması ve kimsenin hayatına karışmaması gerektiğini belirtmiştir.

Bulgular ışığında, demokratik kültür bilincine sahip olan bireyin *sorumluluk sahibi olması* gerektiğ  her katılımcı grubu tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda bir ebeveyn (B-E4), demokratik bireyin kendine, ailesine ve çevresine karşı sorumluluklarını bildiğini ve görev üstlenebildiğini vurgulamıştır.

#### **4.1.2 Değerler**

şekil 4.1’de g r ld ğu gibi, bulgular demokratik kültür bilincine sahip bireylerin *insan haklarına değer verme ( z değer ve başkalarına değer verme) ve demokrasi, adalet, eşitlik, hukukun üstünlüğüne değer verme* davranışlarına sahip olmaları gerektiğini göstermiştir.

 nsan haklarına değer verme alt temasında öz değer ve başkalarına değer verme gibi ifadelerde bütünleşen bulgular göstermektedir ki demokratik kültür bilincine sahip olan birey farklılıkları zenginlik olarak görür, kendinin farkındadır ve değerini bilir, insan haklarını ve sosyal hakları önemser. Bu doğrultuda bir ebeveyn (A-E2), demokratik olmanın kişinin  zg r olması ve var olan tüm haklardan yararlanması ve mahrum olmaması anlamına geldiğini vurgulamıştır. Bir başka ebeveyn (A-E1) ise demokrasi kavramının “olduğun yerde istediğin gibi yaşamak ama sonunda bir toplumun içinde yaşadığını unutmamak. Kendi haklarını bilmek ve kullanabilmek aynı zamanda başkalarının da haklarını kullanabilmesine müsaade etmek” olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun üzerinde yoğunlaşmış olduğu bir diğer davranış ise *demokrasi, adalet, eşitlik ve hukukun üstünlüğüne değer vermek* olmuştur. Yapılan görüşmeler esnasında eşitlik, özgürlük, adalet kavramları çoklukla vurgulanmıştır. Ebeveynlerden biri (C-E8) demokrasi, demokratik birey ve demokratik kültür bilinci kavramlarına ilişkin herhangi bir fikri olmadığını belirtmiş olsa da 6 çocuklu ve çalışan bir anne olarak çocuklarına her zaman ev içinde adaletli davrandığını ve eşit imkanlardan faydalanmalarını sağlamak için çabaladığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, katılımcı yanıtları çerçevesinde, bulgular eşitlik, özgürlük ve adalet gibi kavramların demokrasi, demokratik kültür bilinci, demokratik birey gibi kavramlar ile yadsınamaz bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

#### **4.1.3 Beceriler**

Bulgular, Şekil 4.1’de görüldüğü gibi, demokratik kültür bilincine sahip olan bireyin birtakım becerilere - *dinleme, gözlem yapabilme, empati ve uyum sağlayabilme, ifade etme ve iletişim kurabilme, analitik ve eleştirel düşünebilme*- sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Yapılan görüşmelerden edinilen bulgularda katılımcıların *dinleme, gözlem yapabilme, empati, uyum sağlama* becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcı velilerden biri (B-E3), İran’dan Kuzey Kıbrıs’a göç etmiş, dört çocuklu ev kadını bir anne ifadesinde, İran’da insanlar, çocuklar ve özellikle kadınlar için demokrasi olmadığını, göç etme sebeplerinin en büyük temeli olarak insan haklarından faydalanamadığı ve bir kadın olarak zor durumda kaldığı için ailesiyle birlikte ülkesini terk etmek zorunda kaldığını dile getirmiştir. Farklı kültürden göç eden biri olarak demokratik bir bireyin uyum sağlayabilmesi gerektiğini ve önemini vurgulamış ve şöyle demiştir: “...yaşadığım yerde demokrasi yoktu, çocuklarım için onların geleceği için geldim. Buraya uyum sağlamaları için çabaladım, ...onları zorladım, okula

götürdüm getirdim. Buradaki insanlar çok zaman sıcakkanlılar, ama olmayan da oldu ama buraya alışmak için çabaladım, dil öğrendim, buranın kültürünü öğreniyorum, çocuklarımla öğreniyoruz...”.

*İfade etme ve iletişim kurabilme* becerilerine ilişkin olarak ise, tüm katılımcılar demokratik bir bireyin görüşlerini özgürce ifade etmeleri ve iletişime açık birey olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcı bir veli (B-E6), ifade edebilme ve iletişim kurabilme becerisinin önemini demokratik birey başkalarının etkisi altında kalmadan kendini özgürce ifade edebilmeli diyerek vurgulamıştır. Bulgular göstermektedir ki iletişim kurabilmek ve ifade özgürlüğü demokratik olmanın temellerini oluşturan unsurlardandır.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler ışığında oluşan diğer bir alt tema *analitik ve eleştirel düşünebilme* becerilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, bir ebeveyn (C-E9), demokratik bir bireyin en belirgin özelliklerini özgüvenli ve adil olması, doğrunun ne olduğunu çok iyi bilmesi ve tarafsız olması şeklinde ifade etmiştir.

#### **4.1.4 Bilgi ve Eleştirel Anlayış**

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi, bulgular demokratik kültür bilincine sahip bireylerin dünyaya (politika, insan hakları, hukuk, kültür, din, tarih, medya, ekonomi, çevre, sürdürülebilirlik) ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış ve kendine ilişkin bilgi ve eleştirel anlayış olmak üzere iki yeterliğe sahip olması gerektiğini göstermiştir.

Bulgular göstermektedir ki, demokrasi veya demokratik birey denildiğinde akla gelen ilk maddelerde eşitlik, özgürlük gibi kavramlar vurgulanırken, bunun yanı sıra insan haklarını bilmek, başkalarının haklarını bilmek ve kısıtlamamak, çocuk ve hayvan haklarını bilmek ve korumak gibi maddeler de sunulmuştur. Bu doğrultuda, *‘dünyaya ilişkin bilgi (politika, insan hakları, hukuk, kültür, din, tarih, medya,*

*ekonomi, çevre, sürdürülebilirlik) ve eleştirel anlayış' yeterliklerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.*

Katılımcı bir veli (B-E5), görüşünü demokratik birey olabilmek için kendisinden örnek vererek bir bireyin sahip olması gereken davranış ve eylemleri şöyle açıklamıştır:

Demokratik birey olmak için çevremdeki insanların yaşamlarına, özel alanlarına, insani haklarına, vatandaşlık haklarına saygılı olarak bunu yapabilirim, yani birey olarak bunu yapabilirim, yani herkesin yaşam koşullarına saygılı olarak hayvanlara, hayvanların yaşam haklarına saygı göstererek örnek veriyorum, yani bir eşcinselin tercihlerine saygı göstererek kadınların erkeklerin yani cinsiyet ayrımcılığı yapmadan herkesin vatandaşlık haklarına sosyal haklarını bilerek ve saygılı olarak bu görevimi bu şekilde yerine getirebilirim.

Son olarak, demokratik bireyin *kendini bilmesi ve eleştirel anlayış* davranışlarına sahip olması gerektiği katılımcı görüşleri tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı velilerden (A-E1) biri, demokratik bireyin kendi haklarını bilen ve kullanabilen, aynı zamanda kendini eleştirip kendine yönelik gözlemini yapıp objektif yorum yapabilen birey olduğunu ifade etmiştir.

## **4.2 Ebeveynlerin Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirme Sürecinde Yer Alması**

Bu bölümde, çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde ebeveynlerin nasıl yer aldıkları ve ne gibi roller üstlendikleri katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde, Şekil 2'de de gösterildiği gibi oluşan tema ve alt temalarla birlikte sunulmuştur.

#### **Eğitim ve Öğretime Önem Verme**

- Çocuğun Gelişimini Destekleme/Desteklememe
- Zaman ayırma/Ayırmama
- Okula, Öğretime ve Öğrenmeye İlişkin Olumsuz Yaklaşma

#### **Geleneksel Yaklaşımları Uygulama**

- Telkin, Açıklama, Nasihatlerde Bulunma ve Deneyimleri Paylaşma
- Eleştiri, Emir ve Yasaklarda Bulunma

#### **Katılım Gösterme**

- Birlikte Karar Verme, Oyun Oynama ve Etkinlikler Yapma/Yapmama
- Babanın Çocuğu Yetiştirme Sürecinde Yer Almaması

#### **Rol Model Olma**

- Olumlu/Olumsuz Tutum ve Davranışlar Sergileme
- Eğitim-Öğretime Değer Verme
- Bağınaz Davranışlarda Bulunma

#### **Okulla İş Birliği/İletişim İçinde Olma**

- Öğretmenle İletişim Halinde Olma/Olmama
- Çocuğu Okula Getirip Götürme

#### **Demokratik Davranışlarda Bulunma**

- Saygı Duyma/Duymama
- Çocuğun Özgürlüğünü Kısıtlama
- Çocuklar Arasında Eşit Davranma/Davranmama

Şekil 4.2: Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirmede Ebeveynlerin Aldığı Roller

#### **4.2.1 Eğitim ve Öğretime Önem Verme**

Şekil 2’de görüldüğü gibi bulgular, çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde ebeveynlerin nasıl yer aldıklarını ve rol üstlendiklerini olumlu ve olumsuz yönleriyle -Çocuğun gelişimini destekleme/desteklememe, Zaman ayırma/ayırmama, Okula, öğretime ve öğrenmeye ilişkin olumsuz yaklaşma- ortaya çıkarmıştır.

Bulgular neticesinde oluşan *çocuğun gelişimini destekleme/desteklememe* alt temasına bakıldığında, çoğunlukla ebeveynlerin çocuklarının gelişimine destek olduğu üç bakış açısından da vurgulanmıştır. Buna karşın, katılımcı öğretmen ve müdür bakış açısından olumsuz şekilde yanıtlar da alınmıştır.

Ebeveynlerin, çocuğun demokratik kültür bilincini edinme sürecinde öğretim ortamı ve imkânı sağladıkları yönde ifade eden öğretmen (A-Ö4), kendi sınıfındaki öğrencilerin velilerinin öğretim ortamı açısından oldukça imkân sağladıklarını, çocuklarının etkinliklere katılmalarını desteklediklerini ve dil öğrenmeleri için kurslar ayarladıklarını vurgulamıştır. Bir öğretmen (B-Ö5) ebeveynlerin çocuğun gelişiminde destekçi rol üstlendiğini ifade ederken, verdiği örnekte velilerin çocuklarının uyum sağlama ve gelişim süreçlerinde çok ilgili olduklarını, bazı durumlarda okula sırf öğretmene teşekkür etmek için geldiklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmen (B-Ö7) de anne-babaların, çocukların öğretim sürecine katkı sağlaması için kendileri de dahil dil dersleri aldıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda çocuğun anne-babayı örnek alarak öğrenmeye ilgisinin arttığını vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen (A-Ö4) ebeveynlerin dil öğrenimini/gelişimini önemseydiğini şöyle ifade etmiştir:

Mesela bende geçen sene bir İranlı vardı sene başında. Annesi bana diyordu ki, “Bana kapalı bir zarfta yapacağın sınavları gönder”. Ben de gönderiyordum o sınav kağıdının üstüne Türkçelerini, parça parça yazıyordu mesela, kapalı zarfta bana geri gönderiyordu, çocuk öyle giriyordu sınava. Yukarıda Farsçasını okur alta Türkçesini okurdu. Böyle yapa yapa çocuk kendini çok geliştirdi ve Türkçesi çok iyi şu an.

Bir ebeveyn (A-E1) ise çocuğunun demokratik bir birey olarak yetişmesi için her zaman destekçi olduğunu dile getirirken, devamında aşağıdaki eylemlerde bulunduğunu ifade etmiştir:

Demokratik bir vatandaş olması için ne yapıyorum, bir kere eğitime çok önem veriyorum ki evde çok güzel bir programı var. Yani çocuğum gelsin, hadi televizyonu aç, izle ben de işime bakayım... Öyle bir şey yok. Ben çocuklar okuldayken işimi bitiriyorum, çocuklarım eve geldikten sonra ya tenise gider ya piyanoya gider ya da şu anda İngilizce kursları var, koleje hazırlanıyor. Yani

hayatında sürekli bir meşguliyet olması gerekiyor, yaşına göre tabii ki... Abartmayacaksın çocuğu sürekli sürüklemeyeceksin yollarda...

Ancak, bir okul müdürü (B-M1), bazı ebeveynlerin çocukların dil öğrenimine ve gelişimine katkı sağlamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Aileler de önemsemiyor çocuğun dil öğrenmesini, buraya alışmasını... bazı veliler çocuğu okula gitsin de rahat etsin gibi hareket eder. Çocuk kendisi meraklıysa öğrenir Türkçe, ama annesi babası umursamayınca o da sadece okula oyun oynamaya gelir. İlgili olanlar aileler de vardır ama benim gözlemim genelde bu şekilde.

Diğer taraftan, bir okul müdürü (B-M1), çocuğun demokratik kültür bilincini kazanma sürecinde ebeveynlerin teknolojiyi kullanımına şu şekilde dikkat çekmiştir.

Velilerin bazıları çok ilgili hemen videolar izletiyor, interneti aktif olarak kullanan aileler var mesela sürekli çocuğuna ders konularını izletiyor. Türkçe öğrenmesi için online sözlükler kullanıyor, anne babadan bunu gören çocuk kendisi de daha istekli oluyor. Bir de biz pandemide öğretmenlerin kendi çektikleri öğretim videolarını ... istiyorlar, öğretmenleri onları gönderiyor. Çocuğunu kendi çabasıyla çok erken zamanda uyum sağlaması için Türkçe konuşabilen uyum sağlayabilen çocuklar varken burada olup birkaç yıldır Türkçe konuşamayan çocuklarda var.

Aynı okul müdürün Türkçe dilini öğrenemeyen çocukların olduğunu da vurgulaması, bulgular ışığında, dikkati velilere yoğunlaştırmıştır. Bulgulara göre, her ne kadar çocuğun gelişim sürecinde destekçi rol üstlenen ebeveynler olsa da öğretmen ve müdür bakış açısından tam tersi ifadeler de mevcuttur.

Öğretmenlerden biri (B-Ö8), bazı ailelerin çocuklarının demokratik birey olmalarını hiç önemsemediğini, anne-babanın kendi yetiştirilme tarzından dolayı çocuğuyla ilgilenmediğini, demokratik olmak için hiç çabalamadıklarını, duyarsız kaldığını ve aile böyle davranınca çocuğun da okulu, dil öğrenmeyi umursamadığını ifade etmiştir. Bir okul müdürü (D-M3) de bu durumu benzer şekilde şu şekilde vurgulamıştır:

Maalesef aileler çocuğunun sorumluluğunu üstlenmiş vaziyette değil, aksine bize çok yük biniyor. Yani çocuk bütün sıkıntısını, bütün enerjisini, anne-babanın bütün ilgisizliğini tabii ki de okulda davranışlarıyla gösteriyor. Evde de mutlaka gösteriyordur da maalesef velilerin çoğu yani çok ilgili değil, önemsemezler öyle söyleyeyim.

Bulgular neticesinde oluşan *zaman ayırma/ayırmama* alt teması aynı anda hem olumlu hem de olumsuz çerçevede, üç bakış açısından da desteklenerek oluşmuştur. Buna bir öğretmen (B-Ö7), bazı ailelerin çocuklarına iyi vakit ayırdığını, hatta okul dışından Türkçe dersleri aldirdıklarını, birlikte derslere katıldıklarını, anne-babanın bu şekilde çocuğa vakit ayırdığını ve bunun çocukların da merakını arttırdığını ifade etmiştir. Velilerin biri (C-E9) fırsat buldukça çocuğuyla oyunlar oynadığını, birlikte aktiviteler yaptıklarını, bunun için zaman ayırdığını anlatırken, verdiği bir örnekte, kızını halı saha maçına götürdüğünü ve kızının da çok keyif aldığını, birkaç gün sonra kızının sokakta arkadaşlarıyla futbol oynadığını gördüğünü ifade etmiştir. Buna karşın, bir rehber öğretmen (C-R1) birçok ailenin çocuğuna vakit ayıramadığını, çocuğun ailede ilgi görmediğini ve bunun okula yansıyan davranış bozukluklarından gözlemlendiğini ve bu durumun çocuğun da eğitime ve dil öğrenmeye karşı ilgisini yitirmesine sebep olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında, bir okul müdürü (E-M5) çocuğun demokratik kültür bilincini kazanma sürecinde vakit ayıran ve ayırmayan ebeveynlerin olduğunu “Kimisi vakit ayırır gerçekten çocuğu gelişsin, öğrensin bir şeyler kapsın diye, etkinlik yapar oyun oynar, karısıyla çocuğuyla birlikte ev işi bile yapan babalar vardır. Ama kimisi de ilgilenmez vakit ayırmaz, ayıramaz başka kaygıları olur...” şeklinde ifade etmiştir.

Verilerin analizi, öğretmen ve müdür bakış açılarından *okula, öğretime ve öğrenmeye ilişkin olumsuz yaklaşma* alt temasını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, bir öğretmen (A-Ö2) okulun veliler tarafından bir bakım hizmeti olarak görüldüğüne ve eğitimin önemslenmediğini şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuğunu okula getirip öylece bırakan da var ve bu anne babalar bir şekilde örnek oluyorlar aslında bir şekilde çocuk da onlar gibi okulu önemsemiyor, veli çocuğum orada okulda olsun kafam rahat olsun diye düşünerek hareket edebiliyor”. Bu ifadeyi destekleyen bir okul müdürü (D-M3)

kimi velilerin okulu sadece bir bakım hizmeti olarak gördüğünü vurgularken şu şekilde eklemiştir:

Bazı veliler düşünür der ki kendi kendine “Ben nasıl olsa okuldan istediğim hizmeti alıyorum, çocuğumun verimli olmasına ya da öğretmenin verimli olmasına gerek yok” ... Annesinden babasından bunu gören çocuk da okulu öyle görür, şımartılmış çocuklar öğretmenini dadısı gibi görür bazen.

Birkaç öğretmen (A-Ö2 ve B-Ö6) velilerin çocukların yanında öğretmene karşı saygısızca bir tavır içerisinde olabildiklerini ve hatta demokratik olmayı önemsemeyen öğretmen ile münakaşaya girebildiklerini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak, bir öğretmenin (A-Ö2) sınıfında birkaç kez uyarı yaptığı ve sonuç olarak velisine ulaştığı bir öğrencisiyle yaşadığı olaya ilişkin ifadesi şu şekildedir:

Yani biz okula çağırıp zar zor getirdiğimizde bile kabullenmek yerine çocuğunu savunmak şekilde oluyor davranışları. Bu da çocuğun artık bir yerde öğretmeni ‘sallamamasına’ sebep oluyor. Zaten okulda çocuğa ceza verme gibi bir durumumuz yok, ne yaparsa yapsın en çok aileyi çağırabiliyoruz ya da müdüre gönderebiliyoruz ya da en çok sınıftan atabiliyoruz. Yani çocuğun da çok umurunda olmuyor bu yaptığı davranışı... Yanlışını düzeltmesine etkisi olmuyor, çünkü annesinin babasının yaptığı davranışı doğru kabul etti çocuk zaten bir kere...

Öğretmenlerden biri (A-Ö4) ise, ebeveynin okula, öğretime ve öğrenmeye ilişkin olumsuz yaklaşımının çocuğa etkisini şu şekilde ifade etmiştir: “Velilerin bazılarının demokratik olmayı önemsediklerini sanmam çünkü bazı çocuklar çok saygısızca davranışlar yapıyor arkadaşlarına olsun, öğretmenlerine olsun... çocuklar da haliyle rol alırlar en yakınlarından o yüzden bunlar da aslında anne-babanın bir yansımasıdır”.

Bulgular çerçevesinde ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirmede eğitim ve öğretime hem değer vererek hem de vermeyerek davranışlar ortaya koyarak yer aldıkları görülmektedir.

#### 4.2.2 Geleneksel Yaklaşımları Uygulama

Şekil 2’de görüldüğü gibi bulgular, demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirmede ebeveynlerin birtakım geleneksel yaklaşımları *-telkin, açıklama, nasihatlerde bulunma ve deneyimleri paylaşma; eleştiri, emir ve yasaklarda bulunma ve öğretim ortamı ve imkânı sağlamak/sağlamamak-* uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Çeşitlenen bulgularda katılımcı yanıtları, olumlu ve olumsuz yönleriyle, *telkin, açıklama, nasihatlerde bulunma ve deneyimleri paylaşma* alt temasını ebeveyn, müdür ve öğretmen bakış açılarından doğrulanmıştır. Buna göre ebeveynlerin büyük çoğunluğu (A-E1, A-E2, B-E3, B-E4, B-E5, B-E6, B-E7, C-E8, C-E9), rol model olduklarını düşündüğü noktalarda, çocuklara nasihat verdiklerini, içinde bulundukları durumları çocuklara açıkladıklarını, çocukların çıkarım yapabilmeleri için kendi deneyimlerini çocuklarla paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bir veli (C-E10) çocuğunun ekonomik açıdan tutumlu olmasını istediğini ve içinde bulunduğu finansal durumu açıklayıp, öğütler vererek ihtiyacı olmayan şeyleri satın almaması konusunda uyardığını, çocuğun da birkaç uyarıdan sonra ihtiyacı olmayan bir oyuncakı satın almak istemediğini dile getirmiştir. Bir diğer veli (A-E1) ifadesini şu şekilde belirtmiştir:

Ben hayatı gördüğüm geçirdiğim belli bir yaşa geldiğim için, onlara bir sürü öğüt verebilirim. Ama bir de şöyle bir şey var kendin yaşamadan inanmazsın. Öğütlediğim bazı şeylerin meyvesini görürüm, dinlerler bazen kendilerine örnek çıkarırlar, ama bazılarını da kendileri yaşayana kadar anlamazlar, sonra benim sözüme gelirler yine...

Bir okul müdürü (E-M4) ebeveynlerin çocuklara demokratik birey olmaları için rol model olma kapsamında gerekli açıklamalarda bulunmaları gerektiğini savunurken, birçok velinin yaptıkları açıklamalardan öte gidemediğini, telkinlerin hayata geçmediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, bir rehber öğretmen (C-R1) bazı velilerin

çocuklarına olması gerekeni açıklayıp uygulamada eksik kaldıklarını ifade etmiştir. Bu durumu destekleyen bir ifade olarak bir öğretmenin (A-Ö3) vermiş olduğu örnek olay şu şekildedir:

Anne-baba çocuğa yere çöp atmanın sakıncalı olduğunu, iyi bir şey olmadığını anlatarak öğretiyor. Aile içerisinde çocuk evini temiz tutuyor veya tutmuyor bilemem ama aynı şeyi okula gelince yapmıyor. Çocuk yediği yemişin kağıdını yere atabiliyor, kardeşiyle işte daha iyi ilişkileri içindeyken arkadaşıyla kavga edebiliyor.

Bir rehber öğretmen (D-R3) ise çocuklarda demokratik kültür bilinci gelişmediğini bunun nedeni olarak ebeveynlerin ataerkil/geleneksel/otoriter düşünce yapısını benimsediklerini ve bunun olumsuz etkilerini sınıfta gözlemlediğini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde, bir müdür (C-M2) geleneksel yaklaşımın öğrenciye olumsuz yansımalarını şöyle vurgulamıştır:

Yani ataerkil bir toplumun çoğu zaman cinsiyetçi yaklaşımları var. Bizim okulda da var ataerkil aile yapısı. Mesela adam karısının konuşmasına bile izin vermez. Kadın kocası ne derse yapar, hiç karşılık vermez, susar. Sanki emrinde bir asker... Bu sınıf ortamında çocuklara yansır, erkek çocuklar kızlara karşı eşit bakmazlar, kendilerini üstün görenler vardır.

Ebeveyn ve öğretmen bakış açısından desteklenen bulgular doğrultusunda oluşan diğer bir alt tema *eleştiri, emir ve yasaklarda bulunmadır*. Bir veli (A-E2) annenin çocukları yüksek sesle uyarmasının etkisini vurgularken şu ifadeleri kullanmıştır: “Anneleri bu konuda serttir biraz, bazen yüksek sesle söyler çocuklara yataklarını toplamadıkları zaman, çocuk unutabiliyor umursamıyor pek, belki de ergenlik dönemine giriyor ondan olabilir. Bazen ne kadar uyarsan dinlemez... Ama suyuna gidersen yapar.” Bir öğretmen (A-Ö2) ise, öğretmenin uyardığı bir öğrenciye yapıcı eleştirilerde bulunmayan anne-babanın yaklaşımının, çocuğun okulda bocalamasına neden olduğunu vurgularken, yasaklayıcı tutum sergilemelerinin etkisini ise şu şekilde vurgulamıştır:

Sürekli uyarmak, yasaklamak da çözüm olmuyor maalesef çocuğa bir şeyler öğretemiyoruz öyle olunca çocuk kendini kapatıyor. Mesela bir anne baba

vardı, çocukları da bayağı hareketli bir çocuk, birçok şeyi yasaklamışlar çocuğa, sokakta oyun oynamak, bilgisayarda oyun oynamak, okulda arkadaşlarıyla oyun oynamasını bile istemezlerdi. Çocuk bu sefer agresif davranışlar sergilerdi. Veli çocuğu korumak ister belki ama bu çözüm değildir.

Bir diğer öğretmen (B-Ö9) ise, otoriter bir şekilde çocuğuna sürekli emir veren bazı velilerin sebep olduğu durumu anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır:

Evde hiçbir söz hakkı olmayan çocuklar ya da bunu iddia eden çocuklar sürekli onu yap bunu yap sürekli komutlar alıp onları yerine getirmek zorunda kaldığını ifade eden öğrencilerim oldu. Mesela o öğrenciler anne babalarıyla çok iletişim kuramıyorlardı. Okulda da içlerine kapanıklardı.

#### 4.2.3 Katılım Gösterme

Çeşitlenen bulgular, Şekil 2’de görüldüğü gibi, demokratik kültür bilincinin kazanım sürecinde ebeveynlerin katılım göstermelerinin *-birlikte karar verme, oyun oynama ve etkinlikler yapma/yapmama* ve *babanın çocuğu yetiştirme sürecinde yer almaması*- alt temalarında şekillendiğini göstermiştir.

Çeşitlenen bulgular, tüm katılımcı grup bakış açılarından ebeveynin, çocuğun demokratik bir birey olarak yetişmesine *birlikte karar verme, oyun oynama ve etkinlikler yapma/yapmama* şeklinde katılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Neredeyse bütün ebeveynler çocuğun gelişim ve öğrenim sürecinde, çocukla birlikte karar vermenin, oyun oynamanın ve aktiviteler yapmanın önemi üzerine görüşler sunmuştur. Buna göre, bazı veliler (A-E1, A-E2, B-E4, C-E9) ifadelerinde karar aşamasında çocuklarıyla birlikte fikir alışverişi yaptıklarını ve ortak karar aldıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca velilerden biri (A-E2), birlikte karar vermenin, aile içinde aktiviteler yapmanın aile ortamında duygusal ilişkileri de kuvvetlendirerek çocuğun demokratik bir birey olma sürecinde katkı sağladığını şu şekilde dile getirmiştir.

Evin içinde daha çok birbirlerini sevmelerini bağlı kalmalarını kızmamaları gerektiğini söylerim. Birlikte güzel vakit geçirsınler diye oyunlar oynarız. Mesela bir yere gideceğiz ikisinin de fikrini alırız diğeri üzülmesin diye. Ailece etkinlik yapınca, mesela kararları da beraber alınca çocuk kardeşine saygılı olur, bize saygılı olur çünkü biz de ona saygı duyduk fikirlerini önemsedik yani.

Müdürlerden biri (B-M1), bazı ailelerin çocuklarıyla birlikte ders videoları izlediğini, aile içi aktiviteler yaptıklarını ve bunların çocuğun dil gelişimi ve okul içindeki sosyal gelişimi açısından olumlu yönde etki ettiğini dile getirmiştir. Bir öğretmen (C-Ö13) ise, ebeveynin ev içindeki demokratik tutum ve davranışlarının - çocukla konuşmak, dinlemek, evdeki herkese saygı duymak, birlikte oyun ve aktiviteler yaparken demokratik tutum sergilemek- çocuğun ebeveyni örnek almasını sağlayarak bireysel gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu durumların tam tersi yönde yanıtlar veren bazı öğretmenler (B-Ö9, B-Ö6, B-Ö8, D-R3), çocuğunu dinlemeyen ve saygı göstermeyen, çocuğuyla iletişim kurmayan, ev içinde ailece hiçbir etkinlik yapmayan, kısacası; aile içinde demokratik tutum ve davranışlar sergilemeyen ebeveynlerin oluşturduğu aile ortamında yetişen çocukların okuldaki davranışlarında da demokratik birey özelliklerini yansıtmadıklarını ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan, birkaç veliden elde edilen bulgular *babanın çocuğu yetiştirme sürecinde yer almadığını* ortaya koymuştur. Velilerden biri (B-E4), bekar bir anne olduğunu ve çocuk yetiştirme sürecinde tüm sorumluluğun kendi omuzlarında olduğunu, bu sebeple bazen zorlandığını; kendisinin, çocukların her zaman yanında olmasına rağmen babalarının yokluğundan ötürü çocukların özgüven eksikliği yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu konuya ilişkin olarak, bir diğer veli (A-E1), babanın çok yoğun çalıştığından ötürü çocuk yetiştirme sürecinde kendisi kadar katılım gösteremediğini, bir anne olarak kendisine çok fazla sorumluluk düştüğünü, çocukların babayı daha az sıklıkta görmelerinden ötürü babadan çekindiklerini ifade etmiştir. Bir diğer ebeveyn (B-E5) ise, babanın çocuğun gelişim sürecinde yer almamasından dolayı, kendinin çocuğun belirli becerilerini geliştirmede aktif olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Ben çocuğumu hep saygılı ve sakin olması için uyarıyorum nasıl diyeyim hep ona mesela benim erkek çocuğum olduğu için, belki babasının yokluğunda beni

koruma içgüdüsüyle mi hareket ediyor emin olamıyorum, ama arkadaşlarıyla kavgalı gürültülü hareket eder. Bu beni bazen yoran bir durum haline geliyor. Ben ona en güçlü silahının kasları değil beyninin olduğunu her zaman söylerim...

#### 4.2.4 Rol Model Olma

Çeşitlenen bulgular, Şekil 2’de görüldüğü gibi, demokratik kültür bilincinin kazanım sürecinde ebeveynlerin *olumlu/olumsuz tutum ve davranışlar sergileyerek, eğitim-öğretime değer vererek ve bağnaz davranışlarda bulunarak* çocuklara rol model olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Bulgular, her katılımcı grubunun ifadelerinde ebeveynlerin *olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlar sergilediklerini* göstermiştir. Buna göre, bir veli (B-E3), çocuklarının demokratik bir birey olarak yetişebilmeleri için ev içinde kendisinin ve kocasının davranışlarına dikkat ettiğini, çocukların yanında yüksek sesle tartışmadıklarını, birbirlerine karşı hep saygılı olduklarını, çocukların da bu şekilde yetiştiğini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı veli (C-E9) ise, çocuğuna dürüstlük, empati, saygılı olma gibi becerileri kazandırabilmek için kendisinin ve eşinin bu şekilde bir tutum ve davranış sergilediklerini ifade etmiştir. Aynı veli, çocuğunu demokratik bir birey olarak yetiştirmek için eşiyle birlikte gösterdikleri eylem ve davranışları şöyle ifade etmiştir:

Kızımız iyi bir insan olarak yetişsin diye ona özgüvenin yanında alçak gönüllü ve saygılı olmayı, dürüstlüğü, empati yapabilmeyi aşılamaaya çalışıyoruz eşimle. Bunların olması için söylemek yetmiyor maalesef bizim de öyle davranmamız lazım. O yüzden özellikle çocuğun yanında sözlü kavga etmek, yalan konuşmak, anlayış göstermemek, saygısız ve kibirli davranmak gibi davranışlardan kaçınıyoruz. Kızımın da bu davranışları sergilediğini hiç görmedim.

Bazı öğretmenler (A-Ö1, B-Ö8, C-Ö13, C-R2), bazı velilerin okulu/eğitim ve öğretimi önemsemediklerinden dolayı, çocuklarının da anne-babadan görerek okulu/eğitim ve öğretimi umursamadıklarını ve bu anlamda ebeveynlerin çocuklara olumsuz örnek olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir öğretmen (B-Ö6) ise, bazı

velilerin aile içinde kontrolü çocuğa bıraktığını, ev içinde çocuk ne derse o yöne doğru çekilen ebeveynlerin olduklarını ve hatta bazı ailelerin kendilerinin her konuda bilgili olduğunu düşünerek öğretmenlerle münakaşaya girdiklerini, dolayısıyla bunlara şahit olan çocukları okul içinde kontrol etmenin öğretmenler için daha zor olduğunu vurgulamıştır. Başka bir öğretmen (A-Ö2) ise, bazı ailelerin çocukları aracılığıyla farklı ailelerle rekabete ve münakaşaya girdiklerini, ailelerini böyle gören çocukların da sürekli arkadaşlarıyla yarışır halde olduklarını gözlemlediğini açıklamıştır. Diğer taraftan, müdürlerden biri (C-M2), anne-babanın çocuğun yanında kötü alışkanlıklar sergilemesine vurgu yapmıştır. Verdiği örnekte çocuğun yanında sigara içen bazı velilerin olduğunu söylemiş ve bunun çocuğun davranışlarına yansıdığını, çocuğun teneffüste kalemi parmaklarıyla sigara gibi tutup ağzına koyarak sigara içmeyi taklit ettiğini gözlemlediğini söylemiştir.

Öğretmen ve ebeveyn bakış açılarından çeşitlenen bulgular ebeveynlerin rol model oldukları noktada *eğitim-öğretime değer verme* alt temasını oluşturmuştur. Bir veli (B-E7) İran’da profesör olduğunu ve Kıbrıs’ta döviz bürosu işiyle uğraştığını, Kıbrıs’a yerleştikten sonra ailece dil öğrendiklerini anne-baba olarak eğitimi çok önemsediklerini, çocuklarının okul süreçlerini sıkı bir şekilde takip ettiğini ve çocuklarının da buraya uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak çocuklarına yaptıklarıyla örnek olduğunu ifade eden ebeveyn, ek olarak, kendi gözlemlerinden yola çıkarak, çevresinde eğitimi önemsemeyen ailelerin çocuklarının da eğitimi önemsemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri (B-Ö8) ise, bazı ailelerin çocuklarının yetişmesini önemsemediklerini, anne-babaların eğitim-öğretim ile ilgili kaygılarının olmadığını, böyle olduğunda çocuğun da okulu, Türkçe öğrenmeyi umursamadığını vurgulamıştır.

*Bağnaz davranışlarda bulunan* ebeveynlerin çocuklara nasıl rol model olduklarına ilişkin ise, müdürlerden biri (C-M2), sınıfta öğrencilere ‘Gingle bells’ şarkısını söyletmek istediğini ve bir öğrencinin sert bir şekilde şarkı söylemeyi ‘Hristiyan şarkısı’ olduğu için reddettiğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin çocuğun kendi kararı olup olmadığı ve sert bir şekilde reddetmesinin sebebi olarak ifadesine şöyle eklemiştir:

Çocuğun kararıydı ama nasıl anneyi model alarak. Bence 9 yaşında bir çocuk bu kadar kendini özgür hissederek söyleyemez. Bence evdeki ortamdan etkilenmiştir. Annesi fikirlere çok kapalı olan dindar bir insandır. Belki din baskısı hâkim evde. Şimdi bu çocuk 25-26 ya da 18 yaşından büyük olsa kendi tercihidir diyeceğim ama 9 yaşında evde gördüğü modele inanır. Onu model olarak kabul eder.

#### **4.2.5 Okulla İş Birliği/İletişim İçinde Olmak**

Şekil 2’de görüldüğü gibi, çeşitlenen bulgular ebeveynlerin çocukların demokratik kültür bilincini kazandırma sürecinde *Öğretmenle iletişim halinde olma/olmamalarına* ilişkin bulgular ortaya çıkarmıştır.

Katılımcı ebeveyn, öğretmen ve müdür bakış açılarından desteklenen bu temanın ortaya koyduğu bulgular doğrultusunda, bir öğretmen (B-Ö7), ebeveynlerle iletişim haline olmanın çocuk üzerindeki etkisini yabancı uyruklu aileler ile yerli aileleri kıyaslayarak şöyle belirtmiştir:

Mesela herhangi bir etkinlik olur hemen yazarlar yani öğrencilerin uyum sağlaması için gerçekten çok uğraşırlar. Özellikle yabancı aileler sürekli bana mesaj yazarlar çocuklarla ilgili tavsiyeler isterler, ders konuları olsun etkinlikler olsun...ben de yönlendiririm. Bu şekilde iletişimde olunca veli kendini de çocuğunu da güvende hisseder, çocuk da anne-babayı öğretmenle böyle içli dışlı gördüğünde okula gelme isteği artar. Yani bazı Türk ailelerden daha çok uğraşırlar diyebilirim.

Romanyalı bir ebeveyn (A-E1), çocuklarının öğretmenleri ile sürekli iletişim halinde olduğunu, herhangi bir okul etkinliğine dahi elinden geldiğince destek olduğunu, öğretmene karşı çok saygılı davrandığını ve çocuklarına da bunu aşıladığını

ifade etmiştir. Katılımcı bir müdür (E-M4) ise, ebeveynlerin öğretmenle iletişim halinde olmasının önemini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuk ailesini “beni okula gönderdi ve ben ne yaparsam bana aittir” tarzında değil, “benim eğitimimle ilgileniyor benim bir şeyler kazanmamı istiyor. Ben gerektiğinde okulda yaşadığım şeyi yansıtmam bile ya da yapamadığım bir konu varsa bile öğretmenimle bir konuda görüşüp bunun üzerine gidebilirim” diye düşünüyor. Yani kontrol amaçlıdan ziyade destek amaçlı olduğunu hissetmesi açısından anne-babaların bizimle sürekli iletişim halinde olması önemli.

Bir başka öğretmen (A-Ö2), bazı velilerin öğretmenlerle hiç iletişim kurmadığını ve bunun çocuğa olumsuz yansıdığını şöyle vurgulamıştır:

Yani burada bir birliktelik olması lazım okulla aile arasında aynı şeyi çocuğa işlemeliyiz ki çocuk doğruyu yanlış öğrenebilmesine katkıda bulunabilelim. Burada velilerle iletişim kurmak bazen imkânsız oluyor. Telefonları açmayanlar bile vardır yani. Böyle olunca aile çocuğa ne öğretiyor bilemiyoruz, çocuk bizim vereceğimiz öğretiye kendini kapatabiliyor.

Tüm katılımcılar tarafından desteklenen *Çocuğu okula getirip götürme* alt temasına ilişkin ise, ebeveynlerin birçoğu, çocuğun demokratik birey olarak yetişmesi sürecini takip ederken okula gidiş-geliş yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bir veli (B-E5) fırsatı oldukça okula gidip öğretmenlerle görüştüğünü, çocuğunu okula götürdüğü günlerde çocuğunun iyi hissettiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Başka bir veli (B-E6) ise, imkân buldukça okula gittiğini, ama çoğu zaman yoğun çalıştığından ötürü gidiş-geliş yapamadığını ifade etmiştir. Katılımcı rehber öğretmenlerden biri (C-R2), bazı velilerin değil okula gelmek, çoğu zaman aradıklarında bile ulaşamadıklarını, bazı velilerin ise yoğun iş temposu nedeniyle okula gidiş-geliş yapamadıklarını ve telefonla iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında, diğer bir öğretmen (B-Ö5) bazı velilerin Türkçe bilmediklerinden dolayı çekindikleri için okula gelmeme veya öğretmenle iletişime geçmeme ihtimalleri olabileceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda bir rehber öğretmenin (D-R3) bulunduğu okuldaki

ebeveynlerin çocuklarının demokratik kültür bilincini geliştirmeyi öncelemediklerinin sebeplerini şöyle açıklamıştır:

Burada biraz daha sosyo-ekonomik durumu düşük aileler bulunmakta. Bu ailelerin temelinde biraz daha eğitim düzeyi düşük, tamamen hem de. Hem eğitim hem de ekonomik düzeyleri düşük olduğu için, daha çok günlük yaşam şartlarında kendi hayatlarını idame etmek için çalışmak durumundadırlar. Çoğu da zaten çocuklarını okula bırakıp, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayıp, genelde çalışmak zorunda olan ailelerdir. Okula hususi olarak gidiş geliş yapmazlar, bizimle iletişime de geçmezler genelde. Yani burada ailelerin çok da fazla çocuklarda bir demokratik bilinç geliştirdiğini söylemek zor olur.

#### 4.2.6 Demokratik Davranışlarda Bulunma

Şekil 2’de görüldüğü gibi, çeşitlenen bulgularda demokratik kültür bilincinin kazanım sürecinde ebeveynlerin nasıl yer aldığı dört alt temada -*Saygı duyma/duymama*, *Çocuğun özgürlüğünü kısıtlama*, *Çocuklar arasında eşit davranma/davranmama*, *Çocuğa baskı uygulama*- toplanmıştır.

Katılımcı ebeveyn ve öğretmen bakış açısından desteklenen bulgular doğrultusunda, *Saygı duyma/duymama* alt teması altında, ebeveyn grubunun neredeyse tümü, çocuklarının kararlarına ve tercihlerine saygı duyduklarını; çocuklarına fikir ve tercih özgürlüğü sağladıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, bir rehber öğretmen (C-R2), gözlemlediği bazı öğrencilerde saygısız davranışların sebebinin aile içinde saygı eksikliği olabileceğini vurgulamıştır.

*Çocuğun özgürlüğünü kısıtlama* alt teması söz konusu olduğunda, katılımcı bir öğretmen (B-Ö9), bazı ebeveynlerin ev içinde çocuğa söz hakkı tanımadığını ve bu şekilde yetişen çocukların anne-babalarıyla iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını, okulda da içe kapanık olduklarını belirtmiştir. Bir rehber öğretmen (C-R1) görüşünde bazı ebeveynlerin çocuklarına tercih özgürlüğü sağladıklarını iddia etseler dahi, kendine göre çocukları belli bir kalıba sokmaya çalıştıklarını şu şekilde vurgulamıştır:

Çocuklara bir seçenek sunup seçim yapmasını istemenin demokratik olduğunu düşünmüyorum çünkü özgür olmuyor aslında, aile içinde de bu durum böyle. Maalesef buradaki ailelerde de var. Çocuğu belli bir kuralların ya da kalıbın

içine sokup o kurallar çerçevesinde onun bir davranışı seçmesini ve bir şey öğrenmesini istiyorlar, biz de istiyoruz aslında. Doğru yaparsa ödüllendiriyoruz yanlış yaparsa cezalandırıyoruz ya da uyarıyoruz kendimizce iyi yetiştirdiğimizi sanıyoruz ama o şekilde çocuklarda davranış bozuklukları ve travmalar meydana geliyor.

*Çocuklar arasında eşit davranma/davranmama* alt temasına ilişkin ise, ebeveynler (A-E1 ve A-E2) çocukları arasında her zaman eşit olmaya gayret ettiklerini, evlatları arasında ayrımcılık yapmadıklarını ve tüm evlatlarına da aynı miktarda sevgi ve ilgi vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın bir okul müdürü (C-M2), bazı ebeveynlerin çocuklar arasında ayrımcılık yaptığını ve eşit olmadıklarını şöyle vurgulamıştır:

Ben kız çocukları konusunda çok hassasım ama cinsiyet ayrımı yapmayalım. Çünkü şu da var. Çocuklar arasında ayrımcılık yapılırsa, cinsiyet ayrımcılığı var çünkü maalesef, o çocuk hayatı boyunca doğru seçim yapamaz. Mesela üvey anneden şiddet gören erkek çocukları da var, bu da cinsiyet ayrımcılığının bir getirisidir. Şimdi böyle bir ev ortamında demokratik olmaktan bahsedilebilir mi? Eşitlikçi olmak lazım.

### **4.3 Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken**

#### **Karşılaşılan Zorluklar**

Bu bölümde, çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde ebeveynlerin karşılaştıkları zorluklar katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde Şekil 3’de altı boyutta sunulmuştur.

**Ebeveyn Yaklaşımından Kaynaklanan Zorluklar**

- Eğitim-Öğretime Önem Vermemek
- Geleneksel Düşünce Yapısının Benimsenmesi
- Çocuğa Güvenli, Konforlu ve Demokratik Aile Ortamı Sağlayamamak
- Farklı Din, Dil, Köken, Kültür ve Bakış Açılarına Açık Olmamak
- Babanın Çocuğun Eğitiminde Yer Almaması

**Çocukların Bireysel Farklılıklarından Kaynaklanan Zorluklar**

- Fiziksel, Davranışsal ve Zihinsel Farklılıklar
- Adaptasyon Sorunu

**Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Zorluklar**

- İletişim Sorunları
- Gruplaşmalar ve Çatışmalar

**Ekonomik Durumdan Kaynaklanan Zorluklar**

- Çalışma Şartlarından Ötürü Zaman Ayırma
- Birincil İhtiyaçları Karşılayamama
- Eğitim İhtiyaçlarına Bütçe Ayırmama/Ayıramama

**Eğitim Programları ve Politikalarından Kaynaklanan Zorluklar**

- Oryantasyon Uygulamasının Yapılmaması
- Öğretim Programlarının ve Ortamının Adil Olarak Planlanmaması
- Dil Öğretiminin Yetersizliği
- Kolej rekabeti

**Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Zorluklar**

- Ezber odaklı eğitim
- Yapararak Yaşayarak Öğrenmenin Eksikliği

Şekil 4.3: Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirmede Karşılaşılan Zorluklar

**4.3.1 Ebeveyn Yaklaşımından Kaynaklanan Zorluklar**

Çeşitlenen bulgular neticesinde, demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirirken, ebeveyn yaklaşımından kaynaklanan zorluklar beş alt temada- *Eğitim-öğretime önem verilmemesi, Geleneksel düşünce yapısının benimsenmesi, Çocuğa güvenli, konforlu ve demokratik aile ortamı sağlanmaması, Farklı din, dil, köken, kültür ve bakış açılarına açık olunmaması, Babanın çocuğun eğitiminde yer almaması*- toplanmıştır.

Her katılımcı grubunun bakış açısından çeşitlenen bulgular demokratik birey yetiştirme sürecinde ebeveynlerin *eğitim-öğretime önem vermediklerini* ortaya koymuştur. Bir öğretmen (A-Ö4) ifadesinde

Aileyle ortak ilerlemeye çalışırız ama bazen zor oluyor, her aile ilgili değil, ilgili olanı da var ama ailenin umurunda değilse ve çocuğunun öğrenip öğrenmemesi, biz ne kadar canımızı yesek olmayacaktır yani. Bunları gördük yani anne baba önemsemeyince biz okulda ne kadar çırpınsak da çocuk okulda öğrense bile doğru davranışları, eve gidince yine bozulur ailenin umuru olmayınca.

Bir rehber öğretmen (D-R3), bazı ailelerin çocuklarının eğitimine dair kaygıları olmadığı için, dil öğrenme girişiminde bile bulunmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler (A-Ö2 ve A-Ö3), öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları davranışların aile ortamında desteklenmediğini, çocuk okulda öğrense bile ev içinde bu davranışı sergilemediğini ve bunun öğrencinin okuldaki davranışından anlaşıldığını belirtmişlerdir. Bir diğer öğretmen (C-Ö12) ise, eğitimi önemsemeyen ailelere hiçbir şekilde ulaşım sağlayamadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Bazı aileler gerçekten Kıbrıs'a sadece yaşamak için gelirler buraya çalışmaya. Çocuğu formaliteden yazdırırlar okula. Mesela 30-35 gün okula gelmeyen bir çocuğumuz vardı. Annesinin babasının umurunda değil çocuğu okulu aksatmış aksatmamış... Biz gittik yola düştük evi aradık adresi bile yalan, telefon yalan, arıyoruz ulaşamıyoruz.

Bir başka öğretmen (C-Ö14) ise görüşünü şöyle vurgulamıştır:

Bizim okulda şimdi veli-öğretmen bacağında çok sıkıntı yaşıyoruz, çok az veli bizimle temasa giriyor. Mesela bizim zamanımızda neydi, bizi okula anne babamız getirirdi, çoğu zaman bizi teslim ederlerdi. Şimdi servis taşımacılığından dolayı veli çocuğunu sabahtan otobüse bindiriyor, okula getiriyor okuldan tekrar eve gidiyor. Biz veli ile pek muhatap olamıyoruz bazı sıkıntılar yaşıyoruz yani burada iletişim olmadığı için...

Bir öğretmen (C-Ö11) ise bazı velilerin eğitimi-öğretimi önemsemediğini şu açıdan ifade etmiştir:

Her şeyi ben bilirim durumu olan velilerle, akıl vermeye kalkan velilerle zorluk yaşıyoruz. Ben bu ailelerin çocuklarının iyi yetişmesini çok önemseydiğine de inanmam. Çünkü öyle olsa çocuğa iyi örnek olmak isterler. Diğer ailelerle yarışan aileler vardır. Hatta öğretmenle bile rekabet halindedir bazıları akıl vermeye kalkar yani.

Benzer şekilde diğerk bir öğretmen (C-Ö14), bazı velilerle iletişim kuramadığını, ayrıca velilerin çocuklarının okul süreçleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmediğini ifade ederken oldukça zorluk yaşadığını şu şekilde vurgulamıştır:

Pek iletişime geçemiyoruz, arasam bile birtakım şeyleri ona iletiyorum, Çocukla ilgili sıkıntılar vardır ama herhangi bir dönüş yok... Yani onlarla ilgili bir gelişme yok çocuklara nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili, bilhassa ev ödevleri ile ilgili ciddi sıkıntımız var. Çocuk evde hiçbir şekilde bir hazırlık yapıp gelmiyor. Verdiğimiz ödevleri defterine yaz diye söylememe rağmen hiçbir düzelme iyileşme gözlemlemedik bu konularda... onun için yani şimdi dediğim gibi, ailelerin bu evde ne kadar ilgilendiğiyle alakalı bir durum anne-baba çocuğun okuluyla ilgili hiç sorumluluk almıyor ki...

Ebeveyn grubunun neredeyse yarısı, çalışma rutinlerinden dolayı okula gidiş-geliş yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bir veli (C-E10), vardiyalı sisteme dayalı olarak çalıştığını, geceleri işte olup gündüzleri evde olduğundan dolayı ve bedenen çok yorulduğu için gündüzleri evde uyduğunu, dolayısıyla okula gidiş-geliş yapamadığını ifade etmiştir. Bir okul müdürü (E-M4) ifadesini, “Eksik olarak şöyle diyebilirim birçok kişinin birçok çocuğun ailesi zaten gün içinde çalışıyor. Bütün gün işte olan aile çocuğuna haliyle vakit ayırmaz, ayıramaz hatta. Yani geçim derdi daha ağır basar” şeklinde belirtmiştir. Aynı müdür ebeveynlerin Türkçe dilini bilmemeden kaynaklanan sorunu şöyle eklemiştir:

Çok rahat ulaşıyoruz biz ailelere, genelde Türkçe bilirler, Türkçe bilmeyen ailelerde ise zaten sadece bir tane var onunda kardeşleri ya da akrabalarıyla temasa geçip onlarla beraber geliyorlar bizim söylediklerimizi ona onu söylediklerini bize tercüme ediyorlar okula geliyorlar sürekli söylediklerimizi çevirecek biriyle geliyorlar okula. Ama dil bilmemeleri bir sorun çünkü akrabaları olmayınca ne yapacağız?

Buna ilişkin diğerk bir müdür (D-M3) ise, veliye ulaşamadığında, velinin tepkisiz kaldığı durumlarda ve velinin yeterince çocuğuyla ilgili okula gelip istişare etmediğinden sıkıntı ve sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır.

Çeşitlenen bulgular ışığında, öğretmen ve müdür bakış açısından desteklenen bulgular ebeveynlerin *geleneksel düşünce yapısını benimsemelerinin* öğrencilerin

demokratik kültür bilincini sınırladığını ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerden birisine (C-Ö12) göre, bazı velilerin toplumsal kaynaklı olarak ataerkil düşünce yapısını benimsemeleri ve çocuklar arasında cinsiyet ayrımı yapmaları çocukların okul içindeki davranışlarına net bir şekilde yansımaktadır. Bir müdür (E-M5), öğrencilerin bazı konularda sınıf arkadaşlarına karşı önyargılı olduklarını ve karşısındakileri kırmaktan çekinmediklerini ifade etmiştir. Başka bir okul müdürü (C-M2) ise, bazı velilerde ataerkil/otoriter yapının hâkim olduğunu, ailedeki cinsiyet/ırk/din önyargılarının sınıf ortamında çocukların davranışlarına yansıdığını, bu ailelerin çocuk haklarına saygı duymadıklarını belirtmiştir. Diğer bir müdür (E-M5), yukarıda belirttiği ifadesi bağlamında, önyargıya ve dışlayıcı tavırlara maruz kalan çocukların bir süre sonra kabuklarına çekildiklerine değinmiş ve ailelerin bu konuda bilinçlenmesi, çocuklarını doğru yönlendirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çeşitlenen bulgular ebeveynlerin *çocuğa güvenli, konforlu ve demokratik aile ortamı sağlayamadıklarını* ortaya koymuştur. Bir öğretmen (A-Ö4), ev içindeki negatif durumların çocuk üzerinde de olumsuz etki ettiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bir rehber öğretmenin (C-R2) ifadesi aşağıdaki gibidir.

Geçen gün şöyle bir olay oldu, kadını kocası terk etmiş, ruhsal duygusal durumu bozuk, kadın temizliğe gidiyor, temizliği bırakıp gelemesin yani kadına telefonda söylüyorum okula gelmesi gerektiğini, kadın bana diyor ki ben bunu şu an bırakıp gelemem... .. aile içindeki o tatsız durum çocuğu kötü etkiliyor tabi ki.

Diğer bir öğretmen (B-Ö6) bazı ebeveynlerin bencilleştiklerini, çocukların teknolojiye fazla maruz kaldıklarını ve bunun sebebini ve etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

Bireyler bencilleşti, bireyselleşti ... çocuklar bilgisayarda tablette oyun oynar TikTok izler. Çocuk gizli gizli başka hesap açıyor ve bunu öğretmenine söyleyecek cesareti de var yani. Bu ev ortamında iletişimi de tamamen bitiren bir şey aslında ... aileler bu konuda çocuklarını bilinçlendirme yolunu değil de kolayı tercih ediyorlar yasaklıyorlar. Böyle olunca demokratik bir ev ortamından bahsetmek de yersiz olur zaten.

Bunun yanında, sadece öğretmen bakış açısından desteklenen bulgular ebeveynlerin *farklı din, dil, köken, kültür ve bakış açılarına açık olmadıklarını* ortaya çıkarmıştır. Bulgulara göre, bir öğretmen (C-Ö11) ifadesini şu şekilde vurgulamıştır:

Hristiyan din konusunda sorun oldu bir kez. Hristiyan çocuklar, yani okunuyor ailelerden dolayı, birazcık şey bakıyorlar... Bir öğrenci var, dışlandı sanırım, biraz çekindi “Ben de Müslüman oldum” falan demeye başladı sınıfta kabul görmek için. Yani kim bilir, belki sınıfta arkadaşları arasında hor gördüler onu farklı dinden diye... Dışlayan çocuklar da bence aile etkisindedir yani, önyargı olmuş çocuklarda. Çocuk nereden bilecek yoksa ‘Hristiyanlık kötüdür’ mü diyecek.

Bu bağlamda, bir öğretmen (B-Ö7) yaşadığı bir deneyimi şu şekilde aktarmıştır:

Ruslarla Ukraynalı savaştan dolayı öğrencilerin aralarında gerginlik oldu. Hatta bana aileleri yazdı... “istemiyorum yakın otursunlar birlikte oturmasınlar” diye... Problem yaşanmasını da istemem tam olarak kültürlerine de hâkim olmadığım için “peki” dedim onlara... Ruslarda da “Türkler bizi istemez, onlar daha çoktur biz daha azız” düşüncesi oluştu. Çünkü bir olay yaşandı yine Türk öğrencim dedi ki ‘kesin Ruslar yapmıştır öğretmenim’... Belki burada anne babalarından bir şeyler duydular da çocuklar etkilendi. Normalde birlikte oyun da oynuyorlar ama bazen böyle sataşmalar dışlamalar olabiliyor.

Sadece ebeveyn bakış açılarından desteklenen veriler, *babanın çocuğun eğitiminde yer almamasının* çocuğun demokratik kültür bilincinin gelişmesini sınırladığını göstermiştir. Bulgulara göre, bir ebeveyn anne (A-E1), eşinin çok yoğun tempoda çalıştığını ve ev ile çocukların sorumluluğunun çok büyük bir kısmının kendisine yüklendiğini, çocukların bazı noktalarda babadan çekindiklerini dile getirmiştir. Başka bir anne (B-E4) ise, bekar bir anne olduğunu ve başka bir ülkede iki çocukla birlikte hem çalışıp hem bütün sorumlulukları yüklenmenin büyük zorlukları olduğunu belirtmiştir. Kızının okulda dışlanma sorunu yaşadığını, öğretmen aradığında bile okula gitmekte zorlandığını da eklemiştir.

#### 4.3.2 Çocukların Bireysel Farklılıklarından Kaynaklanan Zorluklar

Çeşitlenen bulgular, demokratik birey yetiştirilirken ebeveynlerin, *çocukların fiziksel davranışsal ve zihinsel farklılıklarından ve adaptasyon sorunu* yaşamalarından dolayı, sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Buna göre bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bireysel farklılıklar söz konusu olduğunda, her üç katılımcı bakış açısından çeşitlenen veriler, çocukların *fiziksel, davranışsal ve psikolojik farklılıklarından* dolayı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Buna ilişkin, bir öğretmen (A-Ö1), çocuğun evde yaşadığı sorunları okula yansıttığını şöyle ifade etmiştir: “Bir tane çocuk vardı ... asi bir çocuktu, çok katılmak istemiyordu. Arkadaşları onu almak istiyordu ama kimsenin yanına katılmak istemiyordu. Sınıfta da bazı asilikleri olurdu”. Çocukların bireysel farklılıklarının da aile etkisi kadar önemli olduğunu belirten öğretmen (A-Ö2), “Demokratik bir aile ortamında olmayınca çocuk kendisi de o bilince sahip olmadığından o bencilliği kolaylıkla ön plana çıkabiliyor bu sınıf ortamında zorluk yaratıyor. Çocuğun yapısı da önemli tabi ama aile tutumu o yüzden son derece önemlidir.” şeklinde ifadesini sunmuştur. Diğer bir öğretmen (B-Ö8), çocuğun yapısal özelliklerinin önemli olduğunu, bazı çocukların daha içine kapanık, bazılarının daha girişken bir yapıya sahip olduğunu ifade ederek, sınıf içinde çocukların zorluk çıkaran davranışlarına şu örnekleri vermiştir: “Arkadaşı rahatsız etme olayları birazcık olur... ...arkadaşı ders dinlerken rahatsız etmek olsun ya da işte dikkat dağınıklığı ya da arkadaşına kâğıt atmadır vs. o tarz şeyler oluyor.” Bir öğretmen (C-Ö14), öğrencilerin demokratik kültür bilincini kazanma sürecinde davranışsal bozuklukların açtığı zorluklara ergenlik dönemine değinerek açıklama getirmiştir:

Bu yaş grubunda birtakım sıkıntılar yaşıyoruz şöyle yaşıyoruz kurallara uyma açısından sıkıntılar yaşıyoruz yani devamlı bu yaştaki çocuklar kuralları bozma eğilimindeler bir grup çocuk kurallara resmen uyuyorken bir takımında devamlı kuralları bozma yönünde hareket ediyor, eğilim gösteriyorlar. Belki buluş çağından kaynaklı olabilir.

Bir rehber öğretmen (C-R1), fiziksel farklılıkların öğrencilerde farklı duygu durumlarına sebep olabileceğini şu şekilde açıklamıştır: “Siyahi öğrencimiz vardı kendisini diğer arkadaşlarından farklı gördüğü için ya da arkadaşları mı öyle hissettirdi bilemiyorum, o çok uzak durdu, çok çekingendi mesela.” Bir diğer rehber öğretmen (C-R2) ise, öğrencilerin bazılarında duygu durumu bozukluğu olduğunu, bazılarının küfürlü konuşma davranışları gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmen B-Ö7 ise öğrencilerin fiziksel farklılıklarına değinirken şu örnekle ifadesini açıklamıştır:

Fiziksel özellikler var mesela bizim okulumuzda daha kurallı... Saçlar kesilmiş olacak, öğrenci dediğin düzenli, tertipli olur. Ama yabancı öğrencilerde, özellikle Ruslarda pek o yok. Saçlar kuyruk, kulakta bir küpe yani bu belki onlarda kültürel bir şey, herhalde onlarda öyle ... ama bizim öğrencilere göre farklı dış görünüş olarak algılanıyor uyum sağlamakta zorlanıyorlar biz de müdahale etmekte zorlanıyoruz.

Ebeveynler (B-E4 ve C-E9), çocuklarının bazen kendilerini kapattıklarını, kendileriyle iletişim kurmak istemediklerini, hırçınlaşabildiklerini, bazen okul ortamında da içe kapanık haller sergilediklerini ve bunun ergenlik dönemine girmeleriyle ilişkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı bir müdür (E-M5), yukarıda öğrencilerin önyargılarının olduğunu anlatırken verdiği örnekte kanser hastası bir çocuğun, kemoterapi sonrası saçlarının olmaması ve şapkasını çıkardığında arkadaşlarının onunla kırıcı bir şekilde alay ettiklerini belirtmişti. Benzer şekilde bir diğer okul müdürü (D-M3) ise, bazı öğrencilerin arkadaş ortamında birbirlerini dışlayıp kırıcı sözler söylemekten çekinmediklerini ifade etmiştir. Diğer bir müdür (E-M5), bu gibi durumların dışlanan çocuklarda içe kapanıklığa sebep olduğunu da vurgulamıştır.

Her katılımcı grubunun bakış açısından doğrulanan veriler çocuğun *adaptasyon sorunu* yaşamasının demokratik bir birey olmasını sınırladığını belirtmiştir.

Bu soruna ilişkin olarak, katılımcı öğretmenlerden birçoğu, özellikle yabancı ülkelerden gelen çocukların okul ortamında uyum sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bir öğretmen (C-Ö13) ifadesini aşağıdaki gibi vurgulamıştır:

Mesela geçen sene Kamerun'dan gelen bir öğrencimiz vardı. Onun adaptasyonu bayağı uzun sürdü, kendini diğer arkadaşlarından soyutladı, hep yalnız dolaştı, yalnız duruyordu. Onu adapte etmek de bayağı zorlandık ama zaman içerisinde bazı çocukların adaptasyonu çok kolay olurken, bazılarınınki geldiği çevre, yaşadığı sosyal ortam, onun sonucunu etkiliyor ve bazıları yavaş uyum sağlıyor.

Birkaç rehber öğretmenler (C-R1 ve D-R3) ise, bazı velilerin çocuklarının okula uyum sağlamaları, çabuk alışmaları gibi kaygıları olmadığından, okula gidiş-geliş yapmamalarından ve çocuğa zaman ayırmadıklarından ötürü öğrencilerin okula adapte olmalarının çok uzun sürdüğü hatta çok zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcı bir ebeveyn (C-E10) ise, çocuğunun sosyal çevreye ve okula uyum sağlamakta zorlandığını, bunun sebebi olarak, yoğun tempoda çalıştığından ötürü çocuğuna sosyal ortam yaratamadığını dile getirmiştir. Bir müdür (B-M1) ise, öğrencilerin küçük yaşta uyum sağlamalarının yetişkin bireylere göre daha kolay olduğunu, “Anne sevgisine muhtaç bir yandan uyum sağlamaya çalışıyor, aslında çocuk çabalıyor yani küçük olduğu için zorlanıyor ama zamanla alışırlar.” sözleriyle desteklemiştir.

#### **4.3.3 Kültürel Farklılıklarından Kaynaklanan Zorluklar**

Çeşitlenen bulgular demokratik birey yetiştirilirken, ebeveynlerin kültürel *iletişim sorunları ve gruplaşmalar ve çatışmalardan* kaynaklanan sorunlar yaşadığını ortaya koymuş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

*İletişim sorunlarına* ilişkin olarak, neredeyse tüm öğretmenler, dil bilmemekten kaynaklanan iletişim kuramama ve bu doğrultuda karşısındakini anlayamama/yanlış anlaşılmalarda üzerinde yoğunlaşmışlardır. Katılımcı bir öğretmen

(B-Ö9) “...sadece Rusça bilen öğrenci ile birebir iletişim kurmakta ben yetersiz kalırım, çünkü Rusça bilmediğim için ... ancak bir tercüman aracılığıyla anlaşabiliyoruz” şeklinde görüşünü sunmuştur. Ebeveynlerden biri (B-E3) ise, yaşadığı bir olayda çocuğuna okulda güldüklerini, çocuğunun durumu yanlış anlayıp üzülerek sınıf ortamında içine kapandığını, durumu öğretmeni ile konuştuğunda öğretmenin aslında arkadaşlarının şaka yaptıklarını söylediğini dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin bir müdürün (B-M1) ifadesi ise aşağıdaki gibidir:

Geçen hafta bir olay oldu bir yanlış anlaşılardan dolayı bir kavga çıktı okulda. Niye böyle bir kavga oldu dedik, öğrenciler dedi ki iki tane Rus çocuk konuşuyormuş, Türk öğrencilere bakmışlar, onlar da zannetmiş ki kendilerine küfür ediyor. Halbuki onlar kendi aralarında konuşuyorlarmış ama kendilerine sövüyor zannettikleri için onlara saldırmışlar. Rus öğrenciler de onlar hakkında konuşuyorlarmış fakat küfür etmiyorlarmış. Böyle bir yanlış anlaşılma oldu. Ama aslında onlar kendi aralarında konuşuyorlarmış sadece, yani dil bilmeyince oluyor maalesef...

Bunun yanında, çeşitlenen bulgular kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorluklar çerçevesinde *gruplaşmalar ve çatışmaların* sorun ortaya çıkardığını göstermiştir. Buna göre bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Katılımcı bir öğretmenin (C-Ö15) ifadesi şu şekildedir: “Mesela etkinlik yapacağımızda ki grup olduğu zaman devamlı birbirleriyle sataşırılar bunu sözlü ifade ederler görüntüleri ile de ifade ederler. Bazen sınıf içinde de çatışmalar olabiliyor, öğrencinin biri arkadaşı kalemini aldı diye onu ufacık bir itekledi mesela, tartıştı arkadaşıyla...” Katılımcı öğretmenlerin birçoğu, aynı kültürden olan öğrencilerin arasında gruplaşmalar olduğu yönündedir. Bu doğrultuda, bir öğretmen (B-Ö5), teneffüs sırasında genelde aynı ülkeden olan öğrencilerin, grup olup kendi grupları ile birlikte gezdiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde bir müdür (B-M1) ise ifadesini şu şekilde vurgulamıştır:

Teneffüslerde falan kendi dillerinde olan çocuklarla oynuyorlar, gruplaşma oluyor. Kendi ırklarından çocuklarla oynuyorlar, bu defa Türkçe öğrenmeleri çok gecikiyor. Türkçeye mecbur kalmıyorlar. O yüzden çok sorun yaşıyoruz...

... hep kendi grupları arasında takıldıkları için, dil öğrenmeleri gecikti, uyum sağlamaları gecikti, hep kendi aralarında oyun oynuyorlar. Bu sefer yabancılar buraya alışmıyor.

#### 4.3.4 Ekonomik Durumdan Kaynaklanan Zorluklar

Çeşitlenen bulgular, ekonomik durumdan kaynaklanan zorlukların - *çalışma şartlarından ötürü zaman ayıramama, birincil ihtiyaçları karşılayamama, eğitim ihtiyaçlarına bütçe ayırmama/ayıramama* - demokratik birey yetiştirilmesini sınırladığını ortaya çıkarmıştır.

*Çalışma şartlarından ötürü zaman ayıramama* teması bağlamında, birçok ebeveyn, iş temposundan ötürü çocuklarının yetişme sürecinde aktif katılım sergileyebilmek için vakit bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Bir veli (C-E8), eşi ile birlikte online ticaret yaptıklarını ve oldukça yoğun çalıştıklarını dile getirirken; başka bir veli (B-E6), bekar bir anne olduğunu da vurgulayarak muhasebecilik ile uğraştığını, çoğu zaman çocuğunun eğitim sürecine fiilen katılamadığını - okula gidiş-geliş yapamadığını - belirtmiştir. Buna ek olarak, diğer bir veli (C-E10), ülkenin genel olarak ekonomik durumundan şikayetçi olduğunu, zor koşullarda ve gece vardiyasında çalıştığı için çocuğunun eğitim süreçlerine katılmaya vakit bulamadığını dile getirmiştir. Katılımcı bir velinin (A-E2) ifadesi ise şu şekildedir: “Çocuk yetiştirirken olan zorlukların sebebi temelde ekonomiktir hep gider dayanır yine ekonomik şartlara dayanır. Çalışmam lazım ki yaşayabilelim, belki maddi zorluklar olmasa ben de daha çok zaman ayırabilirim çocuklarıma, yine elimden geldiğince ayırmaya çalışırım ama her zaman olmaz”.

Müdürlerin birkaçı da benzer şekilde görüş sunmuştur. Müdürlerden biri (E-M5) bazı velilerin çocuklarına vakit ayırdıklarını, bazılarının ise ayıramadıklarını şu şekilde açıklamıştır:

...kimisi de ilgilenmez vakit ayırmaz, ayıramaz başka kaygıları olur mesela maddi açıdan kaygılar her zaman ağır basar. Çünkü karnın açsa okuduğundan

bir şey anlamazsın. Yani çalışmak zorunda insanlar, elbet ister onlar da çocuğuyla vakit geçirsın, ilgilensın... ama vakit bulamaz çalışmaktan yorulur eve gelince uyur anne-baba. En fazla ev ödevlerine yardım eder biraz o kadar, fazlası yok...

Diğer bir müdür (C-M2) ebeveynlerin çalışma şartlarından ötürü çocuğun yetiştirme sürecine vakit ayıramamalarını bir örnekle ifadesini şu şekilde sunmuştur:

Mesela bir öğrencim var benim. Ailesiyle görüştüm. Öğrenci için mesela pazartesi günü okulda kalmasın dedim ben. Kendim izin verdim, çünkü altı tane kardeş var evde, anne araba kullanamaz baba ağır şartlarda çalışan inşaat işçisi. Öğrenci dönecek okula, otobüs öğleden sonra öğrencinin evinden geçmez. Önümüz kış. Anne evde başka bebekler olduğu için çocuğunu gelip alamaz. Baba zaten çok yoğun çalışır çocukla ilgilenemez. Arabayla baba işe gider ikinci bir araba yok. Bu çocuk öğleden sonraki etkinliklerden uzaktır. Ne yapar? Evde çocuk bakar. Neden? Ekonomik şartlar...

Bir öğretmen (C-Ö14), kendi okulundaki genel öğrenci profilini açıklarken “bizim burada daha çok işçi çocuklarıdır yani böyle aileler çocuğuyla pek ilgilenme fırsatı bulamayan ailelerdir. Burada yani anne baba işte çalışıyor gün boyu devam ediyor çok ağır şartlarda çalışan velilerin çocuklarıdır.” ifadesinde bulunmuştur. Bir rehber öğretmenin (C-R1) ifadesi ise şu şekildedir:

Çoğu aile iş bularak geliyor Mesela İranlı öğrencimizin ailesi; girmişler bir adamın yanına, orada beden işi yapıyorlar. Dil öğrenme gereği duymuyor. Zaten çok fazla saatlerde çalışıyorlar. Nasıl vakit ayırsın çocuğuna dil bile öğrenmiyor... ..özellikle Türkiye’den ve diğer ülkelerden gelenler yoğun çalışıyorlar. Yoğun çalıştıkları için okula vakit ayıramıyorlar. Öğrenciye de şu şekilde vakit ayıramıyor olabilirler, zaten yorgun geliyorlar, yorgun geldikleri için de evde yemektir onu bunu yapmadır, uykudur derken... Çocuğun günlük durumunu, ödev durumunu soramıyor olabilir.

Çeşitlenen bulgulara göre, ekonomik durumdan kaynaklanan zorlukların bir ayağı da velilerin *birincil ihtiyaçları karşılayamamasıdır*. Katılımcılardan ebeveyn grubunun yarısı, birincil ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını veya zorlukla karşılayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir ebeveynin (C-E10) ifadesi şu şekildedir: “...yeri geliyor eve yumurtayı, peyniri zor alıyoruz. Bir kitap beş bin lira olabilir mi? Ülkenin hali çok kötü, yani bu halde nasıl düzelecek? Biz eve ekmeği zor götürürken çocuğun eğitim ihtiyaçlarına sıra zor gelir yani...” Benzer şekilde başka bir ebeveyn

(B-E4), ifadesinde çocuklarının her istediklerini, her beğendiklerini alamadığını; öncelikle evin ihtiyaçlarına yönelmek zorunda olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı bir rehber öğretmen (C-R1), ailelerin ekonomik sıkıntılar yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir: “Burada hayatını düzene oturtması gerekir ve çok yoğun çalışıyorlar yani çocuğunun ekstra olan ihtiyaçlarını, okul etkinlikleri için gereken malzemeleri bazen eksik alabiliyor. Ancak geçimini sağlıyorlar çünkü”. Bir diğer rehber öğretmen (D-R3) ise ebeveynlerin “hayatlarını idame etmek için çalışmak durumdadır çoğu da zaten çocuklarını okula bırakıp fiziksel ihtiyaçlarını karşılayıp genelde çalışmak zorunda olan ailelerdir. Bazı aileler evini ancak geçindiriyor” diye görüşünü ifade etmiştir.

Çeşitlenen bulgulara demokratik kültür bilincine sahip birey yetiştirilirken karşılaşılan diğer bir sorunun *eğitim ihtiyaçlarına bütçe ayırmama/ayıramama* olduğunu göstermiştir.

Katılımcı bir öğretmen (A-Ö1), bazı velilerin, çocuklarının eğitim-öğretim giderlerini her zaman karşılayamadıklarını, bir öğrencinin velisinin kitap alamadığını ve okuldan fotokopi ile destek olduklarını belirtmiştir. Başka bir öğretmenin (C-Ö14) ise, pandemi döneminde ortaya çıkan eğitim açığı ile ilgili şöyle bir görüşte bulunmuştur:

Sosyo-ekonomik durumları iyi olan aileler bu açığı bu dönemde çok iyi kapattı. Gerek evde ders desteği, kendilerinin dilediği dersleri, eksikleri açıkları kapattılar. Ama kapatmayan aileler çok oldu. Bilhassa bizim okul için söyleyebilirim. Yani ailenin maddi imkânı yok maaş anca yetiyor, o yüzden eğitim eksiklerini tamamlayamaz. Dediğim gibi hep bunlar neyle olur, sosyo-ekonomik olarak aile yapısının çok etkileri oluyor bunda.

Ebeveynlerden biri (A-E2), eğitime ayrılan bütçenin önemini şöyle vurgulamıştır:

Yani çocuk yetiştirirken olan zorlukların sebebi temelde ekonomiktir hep gider dayanır yine ekonomik şartlara dayanır ... Ben bugün çocuğumu koleje sokamazsam, 50 almış birinci sınavdan, gidebilmesi için devletin Kolejini en

az 90 not alması lazım. Tutturamazsa alacağım götüreceğim düz okula yazdırayım. Peki ben demokratik bir şey yapabilmem için, ben de öbür aileler gibi alıp da bir koleje yerleştirmem lazım. Bu da benim yıllık bütçemi aşar bu çocuk ne olacak? Kardeşi de sırada arkadan gelir... ..bütün şey ekonomiye bağlanıyor yine...

Bir müdür (D-M3) ise, velinin zararlı alışkanlığını ve geçim sıkıntısını karşılaştırarak şöyle söylemiştir:

Geçim sıkıntısı olabilir, çocuğuna gerekli okul malzemelerini alamıyor olabilir. Ama şöyle mesela bir veli sigarasını alıp da çocuğuna kitap almıyorsa ben onu geçim sıkıntısı olarak görmem tercih olarak görürüm. Örneklerini de gördük yani burada. Adamın elinden sigarası düşmez ama çocuğuna kitap alamam der.

#### **4.3.5 Eğitim Programları ve Politikalarından Kaynaklanan Zorluklar**

Çeşitlenen bulgular doğrultusunda, demokratik birey yetiştirilirken, eğitim programları ve politikalarından kaynaklanan zorluklar - *oryantasyon uygulamasının yapılmaması, öğretim programlarının ve ortamının adil olarak planlanması, dil öğretiminin yetersizliği ve kolej rekabeti* - olduğu ortaya çıkmıştır.

*Oryantasyon uygulamasının eksikliği* tüm öğretmen, ebeveyn ve müdür bakış açılarından ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını, Kıbrıs'a yurtdışından gelen aileler ve öğrencilerin dil öğrenebilmesi, Kıbrıs kültürüne uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırabilecek bir adım olarak oryantasyon uygulamalarına değinmişlerdir. Bu bağlamda, bir öğretmen (A-Ö3) sınıfına üç ay önce yeni bir öğrenci geldiğini Türkçe ve İngilizce bilmediğini, kendisinin Farsça bilmediğini ve anlaşılabilmelerinin çok zor olduğunu bu durumda öğrenciye normal eğitimin veremezken, demokrasiyi anlatmanın imkânsız olduğunu vurgulamıştır. Bir öğretmen ise oryantasyon eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını şöyle ifade ediyor:

Çocuk Kıbrıs'a geliyor, uçaktan iniyor, ertesi gün okula geliyor. Yani belki bir şekilde uyum sağlar kültürümüze, zaman içinde öğrenir de. Ama dili bilmiyor, onun bayağı zorluklarını çekiyorlar. Bir dil eğitimi veya oryantasyon süreci çok büyük eksik, bunun sıkıntısını biz de çekiyoruz. (A-Ö2)

Bir rehber öğretmen (D-R3) ise, yabancı uyruklu öğrencilerin dil eğitiminin eksikliğinden dolayı büyük sıkıntılar çektiklerini, hatta ailelerle de iletişim zorluğu

yaşandığı için yabancı ülkeden gelenlerin ailece dil eğitimi almaları gerektiğini vurgulamıştır.

Ebeveynlerin neredeyse hepsi, bir dil eğitimi/oryantasyon sürecinin eksikliğine vurgu yapmışlardır. Bir ebeveyn (B-E4), kendi kızının yaklaşık olarak iki ayda Türkçe öğrendiğini, fakat başka ailelerin çocuklarında dil öğrenemeyen, dil bilmeyen ailelerin olduğunu, bunun için bir dil eğitiminin eksik olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı veli (B-E7) ise, yurtdışından gelen öğrenciler için dil eğitimi ve uyum sağlama sürecinin desteklenmesinin eksikliğini vurgulamıştır. Bir müdür (B-M1) ise oryantasyon eksikliğinin bir sorun olduğunu ve gün geçtikçe yabancı nüfus çoğalmasının ve Türkçe konuşan yabancı öğrenci sayısı az olmasının bu sorunu artırdığını belirtmiştir. Müdürlerden biri (D-M3) ise, ifadesini şu şekilde vurgulamıştır: “Bizim öyle ayrı dil eğitimi verme ya da okula alıştırma süreci gibi bir şey yapma yetkimiz ya da kaynağımız yok hani oryantasyon kursu da yok, aslında olması gereklidir. Tabi oryantasyon yapabilmemiz için o dili konuşabilen öğretmenler lazım. O da maalesef yoktur bu bir sıkıntı yani”.

Öğretmen ve ebeveyn bakış açılarından çeşitlenen veriler *öğretim programlarının ve ortamının adil olarak planlanmamasının* demokratik birey yetiştirme açısından sorun yarattığını göstermiştir.

Buna ilişkin olarak, öğretmenler sınıfların giderek kalabalıklaştığı ve ders işlemenin zorlaştığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, bir öğretmen (A-Ö2) ifadesinde, öğrencilere gerekli ve yeterli zamanı ayıramadığını, çocukların sorunlarını dinleyemediğini, bunun sebebinin de sınıf mevcudunun çok kalabalık olmasından kaynaklandığını vurgulamıştır. Bir başka öğretmenin (A-Ö4) ifadesi ise şu şekildedir: “Yani yabancı nüfus da artıyor bir yandan, sınıfa hâkim olmak zorlaşıyor sınıf mevcudu çok kalabalık olunca.” Bir diğer öğretmen (B-Ö9) ise ifadesini şu şekilde

vurgulamıştır: “Yani bir anda çözülebilecek bir şey değil sürekli bir nüfus artışı oluyor sınıflar çok kalabalık, yabancı nüfus geliyor sürekli ve bunun önüne geçemiyoruz.”

Buna ek olarak, ebeveynlerin üzerinde yoğunlaştığı konu ise, ders saatlerinin yetersiz oluşudur. Bu konuda, bir ebeveynin (A-E2) ifadesi şöyledir: “Bu şekilde eksik ders görmüş oluyorlar, bir derste bir konu tek seferde anlatmayla öğrenilmez. Eksiktir yani ders saatleri...” Diğer bir ebeveyn (B-E3) de, benzer şekilde ders sayılarının yetersiz olduğunu, özellikle Türkçe öğretimi açısından ders saatlerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bir ebeveyn (C-E9) ise ifadesinde yabancı öğrencilerin dil öğrenmesi için ders saatlerinin yetersiz olduğunu, Türkçe bilmeyenler için ayrı olarak dil dersleri açılmadığını vurgulamıştır.

Diğer bir sorun olan *dil öğretiminin yetersizliğine* ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır. Katılımcı ebeveynin (C-E9) ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ben Türkiye’den gelen bir vatandaş olmama rağmen, kızımın anlattıklarından ve kendi gözlemlerimden yola çıkarak Türkçe’nin öğretiminin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü kızıma soruyorum genelde “Arkadaşların Türkçe biliyor mu?” diye bilmediklerini söylüyor. Mesela aradan zaman geçiyor tekrar soruyorum, “Arkadaş ediniyor musun?” veya “Türkçe öğrendi mi arkadaşların?” diye, hala tam olarak Türkçe bilmeyenlerin olduğunu söylüyor

Benzer şekilde başka bir veli (B-E3), çocuğunun sadece okulda verilen derslerle Türkçe dilini öğrenmekte zorlandığını dile getirmiştir.

Bir müdürün (B-M1) ifadesi şu şekildedir: “Mesela bazı öğrenciler Rusça konuşur, İngilizce yok Türkçe yok. Bizim öğretmenler de Rusça bilmez, bu sefer öğretmen yetersiz kalır neyi nasıl öğretecek öğrenciye...”. Benzer şekilde diğer bir müdürün (D-M3) ifadesine göre, oryantasyon uygulamasının olmayışı dil bilmeyen öğrenciler için sıkıntılara sebep olmaktadır, ayrıca oryantasyon yapılabilmesi için o dili konuşabilen öğretmenlerin eksikliği de ayrı bir sorun olarak belirlenmiştir.

Bulgularda, diğer bir sınırlayıcı konunun *kolej rekabeti* olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmen (C-Ö14) ifadesinde kolej sınavlarının sınıfta demokratik bir atmosfer oluşmasının önüne geçtiğini, öğrencilerin birbiriyle yarış halinde olduğunu ve böyle olunca demokratik bir öğrenme ortamı sağlayamadığını vurgulamıştır.

Verdikleri yanlış eğitim, eğitim adı altında yaptıkları her neyse, kolej furyası ile bunalıma soktukları anneler, depresif insanlar ve ‘koleje geçen çocuklar akıllıdır diğerleri değildir’ gibi yanlış mantaliteleri ile ezbere dayanan ve hiçbir geçerliliği ve güvenirliliği olmayan şeylerle, yazdıkları bir masada, koleje geçme profiliyle insanları strese sokuyorlar. Nerede demokratiklik? (C-Ö12)

#### 4.3.6 Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Zorluklar

Çeşitlenen bulgular demokratik birey yetiştirilirken, geleneksel öğretim yöntemlerinden - *ezber odaklı eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenmenin eksikliği* - sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Ezber odaklı eğitime ilişkin olarak, ebeveyn ve müdür bakış açısından çeşitlenen veriler aşağıdaki bulguları ortaya koymuştur:

Ebeveynlerin birçoğu okullarda baskıcı ve ezberci yönetimin hâkim olduğu konusunda yoğunlaşmışlardır. Buna ilişkin bir ebeveyn (A-E2), ifadesinde şu vurguyu yapmıştır:

Çocuk normal kendi kıyafetiyle gelse serbest, o çocuk kendini rahat hissetsin bence bu çocukların üzerinde bu da bir baskıdır. ...Bir baskı çocuğun üzerinde tabii ki. Finlandiya’da ilkokulda çocuk giymez kıyafet yani, kesinlikle ödev götürmezler. Bizdeki ezber öğretmeni, bir ezbercilik bu nereye kadar... bu çocuğun oyunu var, arkadaşı var, arkadaş ortamı var. Şimdi hele bu zamanda tableti telefonu bilgisayarı var televizyonu YouTube vs. var, bu çocuk nereye verecek kendini...

Diğer bir ebeveyn (C-E9), okullardaki ödev sistemini doğru bulmadığını, bunun çocukları sadece evde oyalamak olduğunu, ezberci öğretim uygulandığını ve çocuğun öğrendiğini hemen unuttuğunu, bu durumun çocuğun okul hayatına destek olmak açısından kendilerini de zora soktuğunu dile getirmiştir.

Bunun yanında, bir müdür (C-M2) ezberci eğitim sistemi ile ilgili şunu söylemiştir: “Eğitim sistemi falan değildir bizdeki maalesef... yani ezbere dayalı bir sistemdir. Sürekli çocuklara bilgi vermeye çalışırız aslında bir dayatma gibi, tabi ki her

şeyi öğrenemez çocuk”. Diğer bir müdürün (C-M2) öğretmenlerin demokratik tutum sergilememesine ilişkin ifadesinde demokratik tutum benimsemeyen öğretmenlerin ailelerin çocuğa destek olmakta işini zorlaştırdığını, bu tarz yaklaşım gösteren öğretmenlerin aileleri okuldan soğuttuğunu vurgulamıştır.

Öğretmen ve ebeveyn bakış açısından çeşitlenen veriler, yaparak *yaşayarak öğrenmenin eksikliğinin* olduğunu göstermiştir. Buna ilişkin olarak, bir öğretmen (C-Ö12), eğitimin teoride kaldığını, çocukların öğrendiklerini çabuk unuttuğunu ifade etmiştir. Bir rehber öğretmen (D-R3) ifadesini şu şekilde belirtmiştir: “Ailedeki kültürel yapıya göre yetişiyor çocuk. Ama okulda bu çocukları demokratik olarak yerleştirmek için sosyal ve kültürel aktivitelerimiz, çalışmalarımız oluyor. Ama yeterli olur mu, maalesef bilemiyorum. Yani tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum, yetersiz kalıyor”. Diğer bir ebeveyn (A-E2) ise, çocukların kalıcı öğrenmeler yaşayabilmeleri için, okullardaki sosyal ve kültürel aktivitelerin eksikliğinin çocukların öğrenmelerini zorlaştırdığını, ezberci öğretim sebebiyle çocuğun öğrenmelerine katkı koymakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

#### **4.4 Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorlukların Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri**

Bu bölümde, çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde ebeveynlerin karşılaştıkları zorlukların giderilmesine ilişkin ortaya çıkan öneriler *Ebeveyn Katılımı, Eğitim ve Öğretim programlarının ve Politikalarının Yapılandırılmasının* gerekliliği açılarından sunulacaktır.

#### **Etkin Ebeveyn Katılımı Sağlamak**

- Okul-Aile İş Birliğinin Güçlendirilmesi
- Çocuğun Gelişim Sürecine İmkân Sağlamak
- Demokratik Tutum Benimsemek
- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Desteği Almak

#### **Eğitim ve Öğretim Programlarının Yapılandırılması**

- Çağdaş Öğretim Yöntemlerini Uygulamak
- Dil Öğretimine Ağırlık Vermek
- Demokratik Yaklaşımları Uygulamak
- Oryantasyon Süreci Uygulamak

#### **Eğitim Politikalarının Yapılandırılması**

- Fırsat Eşitliği Sağlamak
- Baskıcı Tutumdan Uzaklaşmak

Şekil 4.4: Demokratik Kültür Bilincine Sahip Çocuk Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorluklara Çözüm Önerileri

#### **4.4.1 Etkin Ebeveyn Katılımı Sağlamak**

Çeşitlenen bulgular doğrultusunda, demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirilirken karşılaşılan zorluklara, katılımcıların yapmış olduğu çözüm önerilerinden biri etkin ebeveyn katılımını sağlamaktır. Bulgularda, etkin ebeveyn katılımının *Okul-aile iş birliğini güçlendirerek, Çocuğun gelişim sürecine destekleyerek, Demokratik tutum benimseyerek ve Psikolojik danışmanlık ve rehberlik desteği alarak* sağlanabileceği ortaya çıkmıştır.

Bu önerilere ilişkin bulgulara baktığımızda, öğretmen, müdür ve ebeveyn bakış açısına göre çeşitlenen veriler *okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi* gerekliliğini göstermektedir. Bir öğretmen (A-Ö1) okul ile ailenin birlikte hareket etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir diğer öğretmenin (A-Ö2) ifadesine göre, çocuğun kendi davranışlarını düzeltebilmesi için aile çocuğuna yapıcı bir şekilde uyarı ve eleştirilerde bulunmalı, okulla aile arasında bir birliktelik olmalı, çocuğa doğru öğrenmeler kazandırabilmek için okul ve aile aynı şeyleri çocuğa işlemelidir. Öğretmenlerden biri

(B-Ö8) ailelerin okulla iletişimini sıklaştırması gerektiğini vurgularken, bir rehber öğretmen (C-R2) “Her zaman, ne olursa olsun, ailenin işin içinde olmasını, yani çocuğunun okul ilerlemesini takip ederken bizimle de haberleşir durumda olmasını istiyoruz” şeklinde görüşünü vurgulamıştır. Bir diğer öğretmen (B-Ö9), özellikle yabancı uyruklu ailelerle yaşanan iletişim sorunlarına ilişkin kendisinin Rusça bilmediğini, o anda bulabildikleri tercümanlık edebilecek biri aracılığıyla iletişim kurduklarını, okulda tercüman olması gerektiğini ve bunun faydası olacağını ifade etmiştir. Bir rehber öğretmen (C-R1) ise, okul-aile iş birliğinin kuvvetlendirilebilmesi için şu öneriyi yapmıştır:

Öğrenciye ne verirsiniz verin, illaki bir şey değişecektir içinde. Ama aile prototipinin içine girdiğinde, kazandırdığınız şey her zaman bir tık geri gidecektir. Yani bu çok önemli bir şey. Bu sebeple aileyi de çocuğu da iyi tanımak ve ona göre yönlendirmek iletişim kurmak gerek diye düşünüyorum.

Bir öğretmen (C-Ö12) ifadesinde çocukları da velileri de eğitimle ilgili bilinçlendirmeye çalıştığını, bunun tüm öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bir müdür (D-M3) ise, bazı velilerle görüşebilmek için evlerine kadar gidip ziyaret ettiğini, velilerin öğretmenle daha sık iletişime geçmesi gerektiğini, bir noktadan sonra öğretmenlerin de çabasının bir sınırı olduğunu ve ailelerin kendilerinin adım atması gerektiğini savunmuştur. Bir diğer okul müdürünün (E-M4) ifadesi ise şu şekildedir:

Ailelerin bizimle daha fazla diyalog kurabilmesi için veli toplantıları yapılıyor bunlar sıklaştırılabilir; veyahut, ailelerin çocuklarını sürekli ilkokulda ziyaret etmeleri bizim için önemli. Çocuk şunu hisseder ki ‘yani ben saat sabah geldiğimde öğlene kadar başı boşum, serbestim’ hissini almaması gerekir. Gün içerisinde gelmese bile haftada veya on beş günde bir aileyi gören çocuk, aslında üzerindeki ilgiyi hissederse daha başarılı olur diye düşünüyorum.

Bunun yanında, bir veli (C-E9), çocuğunun eğitimiyle alakalı en doğru bilgiyi öğretmeninden alabildiğini, daha iyi takip edebilmek için de öğretmenle daha sık iletişime geçilebileceği önerisini yapmıştır. Bir ebeveyn (B-E3) ise, çocuğunu okula

götürüp getirirken öğretmenlerle kısa da olsa görüşmeler yaptığını, bunun çocuğa destek olabilmesi açısından katkı sağladığını ve tüm velilerin bunu yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Bulgular, etkin ebeveyn katılımı sağlayabilmek için *çocuğun gelişim sürecinin desteklenmesi* gerekliliğini ortaya koymuştur.

Katılımcı ebeveynlerin yarısından çoğu, çocuğun gelişimine imkân sağlamak için aile içinde aktiviteler yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Bir ebeveyn (B-E7), çocuğa ev içinde ne kadar aktivite yaptırılırsa, çocuğun da o kadar motivasyonunun arttığını, zihinsel olarak geliştiğini şu örnekle belirtmiştir: “Mesela bazen oturup hafıza oyunu ya da kelime oyunu oynuyoruz, çok kelime öğrendi mesela. Hafıza oyununda da görsel olarak çok iyi hatırlıyor şekilleri. Birkaç oynamadan sonra ustalaşiyor.” Başka bir ebeveyn (A-E2) ise, çocuklarının gelişim sürecini desteklemek için çocuklarının gezip görerek öğrenmelerini istediğini ve bundan dolayı her hafta mutlaka onları bir yere götürdüğünü, tarihi yerleri gezdirdiğini, bu aktiviteler sayesinde çocuğunun öğrendiğini unutmadığını belirtmiştir.

Bu bağlamda, öğretmenlerden biri (A-Ö1), ailelerin ev içinde çocuklarıyla en azından sohbet dahi olsa, aktiviteler yapmalarının veya oyun oynamalarının çocuğun gelişimine katkısı olacağını vurgulamıştır. Bir rehber öğretmen (D-R3) ise, önerisini şu şekilde sunmuştur: “Sadece öğrenci dil öğrendiğinde sorun çözülüyor. Ailenin de dil öğrenmesi lazım ki evde çocuğunun gelişimini destekleyebilecek şekilde hareket etsin, aktiviteler yapsın veya birlikte dil pratiği gibi şeyler yapabilsin”.

Bunun yanında, bir müdür (B-M1), çocuğun gelişimini desteklemek için ailenin çocuklara vakit ayırması gerektiğini ve çocukları bilinçlendirip onlara açıklamalarla öğrenmelerini desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Bir diğer müdür

(E-M4) ise, velilerin, çocukların söyleyecekleri herhangi bir şeyi dahi dinlemelerinin onların gelişimine destek sağlayacağını vurgulamıştır.

Sadece ebeveyn bakış açısından çeşitlenen veriler, etkin ebeveyn katılımı sağlayabilmek için *demokratik tutumu benimsemeleri* gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Ebeveynlerden biri (A-E1), çocuğun demokratik bir birey olarak yetişme sürecinde karşılaştığı zorluklara çözüm bulabilmek için, iletişime açık ebeveynler olunması gerektiğini, çocukların yetişirken gelişebilmesi için onlara alan tanıyıp hata yapmalarına izin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir ebeveyn (B-E5), çocuğunun karşısında demokratik tavır takınmaya özen gösterdiğini, her zaman onu dinlediğini ve konuşmaya açık olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde diğer bir ebeveyn (C-E9), çocukların hatalarından ders çıkararak öğrenebilmeleri için onlara alan sunulmasının, çocukların öğrendiklerini hayatta uygulayabilmeleri açısından iyi olabileceğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak bir ebeveynin (A-E2) ifadesi aşağıdaki gibidir:

Biz de bazen zorlanırız. Mesela çocuk ısrarla yapma dediğin şeyi ister ya da yapar... ne bileyim öyle zamanlarda zor gelse de bazen, illa ki konuşup çözmeye dikkat ederiz. Benim hanım kontrolcüdür biraz çocuklar üzerinde yani ama ben derim mesela bazen ‘bırak yanlış yapsınlar kendilerine ders olsun’ çünkü öyle öğrenirse bir yapar, iki yapar, sonra bir daha yapmaz yani kendisi yanlışından pay çıkarır.

Bulgular, etkin ebeveyn katılımı sağlamak için *psikolojik danışmanlık ve rehberlik desteğinin* gerekliliğini ortaya koymuştur.

Müdür ve öğretmen bakış açısından ulaşılan bulgulara baktığımızda, bir müdür (C-M2), çocukların demokratik birey olabilmeleri sürecinde karşılaşılan zorluklarla mücadele edebilmek için ilkokulda psikolojik danışman gerektiğini, hatta ortaokul ve liselere de bilen, vizyonu olan psikolojik danışman verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu doğrultuda katılımcı bir öğretmen (C-Ö12) okulda bir sorun yaşandığında PDR öğretmenin devreye girip müdahale ettiğini, tek tek çocuklarla ilgilendiğini,

psikolojik olarak destek olduğunu ve her okulda böyle olması gerektiğini savunmuştur.

Bir başka öğretmen (C-Ö13) ise ifadesi:

Olur sorunları... bu konuda rehberlik ve danışmanlık hocamız bu açıdan bize çok büyük fayda sağlıyor. Yani ben ekstra efor sarf etmek zorunda kalmıyorum bu durumlarla ilgili o gerekli temasları kuruyor ve onlarla iletişime geçiyor. Ama psikolojik desteğin sağlanmadığı okullar var burada yani her okulda aslında iki tane PDR öğretmeni olmalı diye düşünürüm.

Diğer bir öğretmen (A-Ö1) ise ifadesinde özellikle yabancı uyruklu ailelerin Kıbrıs'a uyum sağlayabilmeleri için hem velilere hem de öğrencilere okulda PDR desteği verilebileceği, bunun çocuğa ve ebeveyne adapte olmalarının hızlanması açısından iyi geleceğini düşündüğünü belirtmiştir. Katılımcı rehber öğretmenin (D-R3) önerisi ise şöyledir: "Onun haricinde psikolojik destek de olmalı. Haftada bir de olsa, ailelerle olsun çocuklarla olsun, durumun gidişatını öğrenip doğru yönlendirmek adına bir bilgi alışverişi gibi... bu hem veliyi rahatlatır, güvende hissettirir, hem de çocuk daha motive olur kendisiyle ilgilenildiği için."

#### **4.4.2 Eğitim ve Öğretim Programlarının Yapılandırılması**

Çeşitlenen bulgular demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirilirken karşılaşılan zorlukların giderilmesi için, *çağdaş öğretim yöntemlerini uygulanmasının, dil öğretimine ağırlık verilmesinin, demokratik yaklaşımlar uygulanmasının ve oryantasyon sürecinin uygulanmasının* gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu temalara göre bulgular aşağıda sunulmaktadır.

*Çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanmasına* ilişkin önerilere baktığımızda, katılımcı bir öğretmen (B-Ö5) sosyal ve kültürel aktivitelerin öğrenciye çok şey kattığını, derste öğrendiklerinden daha fazla şeyler öğrenebildiklerini, bunları hayata geçirdiklerini ve bu tür etkinliklerin daha sık yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bir rehber öğretmen (C-R1), okula yeni gelen yabancı uyruklu öğrencilerin çekingenliğini atıp özgüven kazanması açısından sınıf içinde aktiviteler yapılmasının faydası

olacağını ifade etmiştir. Bir diğer rehber öğretmen (D-R3) ise, çağdaş aktivitelerin gerekliliğini şu şekilde vurgulamıştır:

Kaynaşmayı da olumlu etkiler bu... aslında tabi etkinliklerle pekiştirilmesi lazım. Yani okulda ailelerin de katılabileceği kaynaştırma etkinlikleri yapılabilir, projeksiyondan sınıfça birlikte film izlenebilir, spor müsabakaları, resim yarışmaları düzenlenebilir. Mesela çocuk kendisi katılır, ailesi de izlemeye, destek vermeye gelir. Böylelikle hem çocuk hem aile spor olsun sanat olsun bir şeyler öğrenirler. Veliler diğer ailelerle kaynaşır, çocuğunun nasıl bir ortamda olduğunu görür, çocukların da özgüveni artar. Daha iyi sosyalleşir her açıdan faydası olur.

Başka bir rehber öğretmen, Türkiye’de yaptıkları uygulamalardan bahsederek önerilerde bulunmuştur:

Türkiye’de biz demokratik bir ortam sağlayıp uygulamak için genelde okul öğrencisi temsilci seçimleri falan yapardık. Çocuklara demokrasi bilincini yerleştirmek, seçimlerin nasıl olduğunu, neler yapılması gerektiğini... O bilincin yerleşmesi için bu gibi uygulamalar yapıyorduk. Burada ilkokullarda aslında bu demokratik kültür birinci geliştirici faaliyetleri biraz daha fazla yer verilebilir. (D-R3)

Bunun yanında, bir öğretmen (C-Ö13), çözüm önerisi olarak ifadesini şu örnekle sunmuştur:

Bizim okulumuzda müzik dersleri resim dersleri artı diğer etkinliklerle yapılan dersler var. Zaten çocuklar bu ortamında sosyalleşiyor. Beraber şarkı söylüyorlar, oyun oynuyorlar, maç yapıyorlar, resim dersinde konu ile ilgili beraber resim yapıyorlar, boyaları paylaşıyorlar... Okullarda müzik, resim, beden eğitimi, el sanatları gibi derslerin artırılması lazım ki öğrenciler kendilerini keşfedebilsinler ve yetenekleri yönünde ilerleyebilsinler.

Bunlar yanında, bir diğer öğretmen (B-Ö5), çağdaş öğretim yöntemleri uygulanması gerektiğini, bunları uygularken öğrencilerin dikkatini canlı tutmak gerektiğini savunmuştur. Aynı öğretmen, sınıf içinde kendisinin yaptığı uygulamalara değinerek çağdaş öğretim yöntemlerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Bazen çok dikkatleri dağınık sınıfta, o zaman ilgilerini çekecek şeyler yaparım, ses tonumla vurgulayarak anlatırım. Öyle de olmuyorsa, açarım öğretici bir film sınıfta izleriz beraber. Başka, oyunlar, aktiviteler yaptırıyorum derse ilgileri azalmasın diye, hepsine görevler veririm. Sınıfta herkes eşit ve herkes eşit miktarda aktivitelere katılıyor, eşit miktarlarda soru cevap alıyor benden. Ona verilen görev diğerine de verilebiliyor. Bu şekilde hem sorumluluk duygusu hem de ayrımcılık olmadan dengeli bir şekilde süreci götürmeye çalışıyorum.

Diğer taraftan, bir müdür, (C-M2), sınıf içinde topluca aktiviteler yapılması gerektiğini, resim, tiyatro, müzik, münazara etkinliklerinin etkili olacağını, böylelikle öğrencilerin birbiriyle kaynaşabileceğini ifade etmiştir. Diğer bir müdür (E-M4), öğrencilere yaşayarak öğrenme teknikleri uygulanması gerektiğini şu şekilde savunmuştur: “Mesela arkadaşının eşyasına zarar veren bir çocuğun eşyalarını alıp o gün, gün boyu kısıtlı olarak kullandığımızda arkadaşının hissettiğini anlamış oldu. Aslında empati kazandırmak için yapılan bir şeydir bu ve öğrenci aslında yaşayarak öğrenmiş oldu.”

Ebeveynlerden biri (C-E9), öğrencilerin hem dil öğrenmelerinin gelişebilmesi hem de sosyalleşebilmeleri için okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle daha fazla sosyal etkinlik yapılmasının faydası olacağını belirtmiştir. Diğer bir ebeveyn (A-E2), ezberci eğitim sisteminden rahatsızlığını dile getirirken, öğretmenlerin öğrencilere yaşayarak öğreteceği yöntemleri uygulaması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır:

Çocuğa hayatta yaşayarak öğreneceği taktikler bulması lazım öğretmenlerin. Yani çocuk deneyim sahibi olursa öğrendiği şeyi unutmaz daha. İlla bir ders konusu değil yani kastettiğim. Yani mesela paylaşmayı öğretirsin, söz hakkı tanımayı öğrenir, öğrenci kendi sırasını beklemeyi öğrenir gibi şeyler... Yani sosyal aktiviteleri daha fazla olsun, daha fazla şey öğrenip okulda vakit geçirsinler.

Bulgular, tüm katılımcı bakış açılarından çeşitlenen veriler ışığında *dil öğretimine ağırlık verilmesi* gerekliliğini ortaya koymuştur.

Buna ilişkin olarak, bazı katılımcı öğretmenler müfredat dışında yabancı öğrenciler için ek olarak dil dersleri yapılmasının gerekliliğini (A-Ö2), Türkçe bilmeyen öğrenciler için normal derslerin haricinde her gün bir saat Türkçe dersi verilebileceğini (A-Ö3), dil öğretim sınıfları ve kursları açılabileceğini (B-Ö5) ifade etmiştir. Benzer şekilde, bir öğretmen (A-Ö1) ifadesi ise şu şekildedir:

Haftanın belli günleri Türkçe sınıfına giriyorlar, onlara özel kitaplar hazırlandı. Türkçe öğretimi olarak, konuşabilme ile ilgili özel derslere giriyorlar. Benim sınıfımda da matematik, müzik, fen bilgisi gibi derslere giriyorlar. Ama Türkçe

öğretimini orada daha iyi öğreniyorlar. Çünkü dil öğrenmek için buna ihtiyaçları var. Okuldaki Türkçe dersinde ben dil bilgisi anlatırım, nasıl sıfırdan Türkçe öğreteyim hiç bilmeyen öğrenciye? Bu sefer buralı öğrenciler ilerleyemez. O açıdan özel dil dersleri olmalıdır.

Diğer bir öğretmen (A-Ö4) ise ifadesinde yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı bir dil okulunun açılabileceğini, kendisinin de öğleden sonra o okulda ders verebileceğini, bu şekilde daha demokratik bir öğretim ortamı sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Bir okul müdürü (B-M1) dil derslerinin artırılmasının iyi olabileceğini, bu şekilde dil öğretim desteği sağlanması gerektiğine değinmiştir. Benzer şekilde, bir diğer müdür (C-M2) de, öğrencilerin dil öğrenmeleri için ayrıca çaba sarf edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Müdürlerden biri (E-M5) ise, ifadesini şu şekilde vurgulamıştır:

Öncelikle çocukların bu yaşantısını demokratik hale getirmek için, diğer çocuklarla eşit şartlarda yaşamaları lazım okul bağlamında düşünürsek. Dolayısıyla her şeyden önce dil öğrenmelerini desteklemek şarttır. Zaten biz tercüman olabilecek birini bulup bir şekilde anlarız, ama bir şekilde dil öğretimi pekişmesi lazım yani belki kurs olur belki ders sayısı yükseltilir.

Bazı ebeveynler, dil öğretimine önem verilmesi gerekliliğini, kendi deneyimlerinden yola çıkarak yapmışlardır. Bir ebeveyn (B-E4), kızını sürekli arkadaş ortamına sokmaya özen gösterdiğini, Türkçe öğrenebilmesi için okul haricinde kursa götürdüğünü ve kızının iki ay gibi kısa bir sürede Türkçe'yi söktüğünü ifade etmiştir. Bir diğer ebeveyn (B-E7), İran'dan Türkiye'ye göç ettiklerini ve geldikten sonra internetten ailece Türkçe öğretim videoları izlediklerini, sonrasında bir öğretmenden özel ders aldıklarını ve şu an ailece Türkçe konuşabildiklerini, çocuklarının da okula oldukça kolay adapte olduklarını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı Romanyalı ebeveynin (A-E1) ifadesi ise şu şekildedir: “Dil eğitimi olmadan çok zor ben Türkçe bilmesem çok zorlanırdım. Hem çocuk hem aile için dil eğitimi olması şart burada okula başlamadan önce.”

Bulgular, *oryantasyon sürecinin uygulanmasına* ilişkin ise aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır.

Bir öğretmen (A-Ö2), mutlaka bir oryantasyon, dil öğretimi uygulamasının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Başka bir öğretmen (A-Ö3) de, oryantasyon uygulamasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen (B-Ö5), görüşme esnasında oryantasyon uygulamasının önemini defalarca şöyle vurgulamıştır:

...insanlar mesela eğitimi olan bir süreçten geçebilirler. Gelirken bir oryantasyondan geçmeleri olabilir ... Bir oryantasyona girmeleri lazım, sonra bize gelmeleri lazım. Ancak bu olabilir yani geldiğinde bir hazır olmuşluk olması lazım. Çocuk bize geldiğinde bizden önce bu çocuğun dil sorununu aşmış olması lazım. Öyle olması gerekir, anlatabildim mi? Yani ancak bu şekilde olabilir ... Türkçe öğretmeni ile bu iş dönmez. Bu ciddi bir oryantasyon gerektirir. Ülkeyi, sistemi tanıması gerekir gelenlerin belli gelenekleri görenekleri anlaması gerekir...

Bir diğer öğretmen (B-Ö6) ise yabancı öğrencilerin bir yıl boyunca oryantasyona tabi tutulmaları gerektiğini ifade etmiş ve şöyle eklemiştir: “Birinci sınıfa gelen bir çocuk bir yıl boyunca uyum sağlarken hem uyum sağlamayı öğrenir hem Türkçeyi öğrenir. Siz ona zaten at öğretirsiniz tut öğrenirsiniz, diğer becerileri desteklenir”.

Katılımcı ebeveynlerin neredeyse tümü, Türkçe bilmeyen öğrenciler için bir oryantasyon uygulaması yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, bir ebeveyn (B-E4), kendi kızının kolaylıkla Türkçe öğrendiğini fakat hala Türkçe bilmeyen sınıf arkadaşları olduğunu, normalde okula başlamadan dil eğitimi olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir diğer ebeveyn (C-E9) de, kendi çocuğunun anadili Türkçe olup sınıftaki yabancı uyruklu arkadaşlarıyla iletişime geçemediğini, o çocukların okula başlamadan önce veya okul süresince ayrı bir dil eğitimi almaları gerektiğini savunmuştur. Başka bir ebeveyn (B-E5) ise ifadesini şu cümlelerle belirtmiştir: “Yabancı öğrenciler için ekstra Türkçe dersi yapıyorlar saatleri

faan var. Okul bunu yapıyor, ben gördüm. Katılım nasıldır ne değildir bilmiyorum ama katılım zorunlu hale gelmeli bu süreçte Türkçe bilmeyen öğrencilere oryantasyon mecburi olmalı”.

Bir okul müdürü (B-M1), yabancı uyruklu öğrencilerin okula gelmeden önce Türkçe öğrenmesi gerektiğini, bunun için oryantasyon eğitiminin şart olduğunu, çocukların oryantasyona tabi tutulup okula ondan sonra başlatılmasının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir müdür (C-M2) ise, şöyle ifade etmiştir: “Çokkültürlü okullarda okuyan çocukların MEB tarafından özel müfredatlara tabi tutulmaları gerekir. Bu çocukları belki hazırlık sınıflarına, belki oryantasyon süreçlerine dahil edilmesi, alternatif çözümler düşünülmesi gerekir”. Bir diğer okul müdürü (D-M3) de oryantasyonun gerekliliğini şu şekilde açıklamıştır: “Tabii ki de oryantasyon. Yani sadece çokkültürlülükle ilgili değildir bu. Tabi ki yabancıların dil öğrenerek gelmesi lazım. Ama her çocuğun yeni okula başlarken bile oryantasyona ihtiyacı var. Bırakın bu farklı ülkeden gelmesini, dilinin farklı olmasını...”.

Veriler, *demokratik yaklaşımların uygulanması* önerisine ilişkin olarak, aşağıdaki bulguları ortaya çıkarmıştır:

Bazı öğretmenler (B-Ö5, B-Ö8, C-Ö11 ve C-Ö12) demokratik kültür bilincini geliştirmek için, sınıfta öğrencilere karşı iletişime açık olmalarının, öğrencilerin sorunlarını dinlemelerinin, gerekli açıklamalar yapmalarının ve gerektiğinde öğrencileri makul bir dille uyarmalarının önemli olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda, bir öğretmen (B-Ö8) öğrencilere empati ve dinleme becerileri kazandırabilecek deneyimler paylaşılmasının iyi sonuç verdiğini ifade etmiştir. Bu ifadesini verdiği örnekle aşağıdaki gibi vurgulamıştır:

İki arkadaş, birbirini rahatsız edici davranışlarda bulunuyordu. “Nasıl ki sen arkadaşının istemediği bir davranış sergilediğinde o rahatsız olabiliyor. Sen de onun davranışından rahatsız olabiliyorsun. Eğer sen de arkadaşını rahatsız etmezsen, empati kuracaksın, o da aynı şekilde sana yapmaz. Çünkü belki de

sen onu rahatsız ettiğin için, onu anlayabilmen için sana bunu yapıyordu. Bunu hiç düşündün mü?” dedim. Durdu durdu “okey” dedi işte mesela kafa salladı. Ondan sonra bir durulma falan da oldu. Bir daha öyle bir şeyle karşılaşmadım yani şu an için son zamanlarda...

Diğer taraftan, bir rehber öğretmen (C-R2), öğrencilerin demokratik birey olarak yetişmesi sürecinin meşakkatli bir süreç olduğunu, çıkan zorluklar karşısında öğrencilere zaman tanımak gerektiğini, acele etmemek gerektiğini şöyle vurgulamıştır: “Bunlar tabi eğitimle zamanla düzelebilecek şeyler. Kimse kimsenin bir anda düzelmesini bekleyemez, bir anda gelişmez kimse. Daha küçük çocuklar ve her şey tertemiz zihinlerine yazılıyor aslında. Yani bu çocuklara da zaman vermek gerekiyor ki gelişsinler”. Bir öğretmen (B-Ö6) ise, öğrencilere karşı demokratik tutum sergilemeye ilişkin olarak sınıfta tüm öğrencilere eşit derecede ilgi gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, bir öğretmenin (C-Ö13) ifadesi şöyledir:

Çocuklara eşit bir alanda yaklaşmak gerekir. Birbirlerine karşı kayırmak veya birine imtiyazlı davranmak gibi bir şeyim yok. Mümkün olduğunca eşit davranmaya çalışıyorum. Çevrelerine göre başarılı-başarısız diye ayırım yapmıyorum. Her çocuğa eşit yanasmaya çalışıyorum. Bu çok önemli. Bir kere, demokratik yaşamda çocuk şeyi hissetmesi gerekir. “Ben sınıf içerisinde her haktan eşit olarak faydalanacağım.” Birilerine ayrıcalık yapmak bu eşitsizliği yapmak, demokratik yaşamı en büyük sarsan odur.

Diğer bir öğretmen (A-Ö4), öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri için öğretmenlerin, özellikle ailelerin ifade özgürlüğü tanımaları gerektiğini ve öğrencilerin tercihlerine saygı duymaları gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen (B-Ö6) ise, sınıfta demokratik yaklaşımları uygulamak adına yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır:

Kültür öğrenilen bir şeydir, demokrasi kültürü yani. Ben sınıfta konuşmalarına izin veririm beklerim kendini ifade etsin özgürce konuşabilsin diye o da bunlara cevap veriyor davranışlarıyla. Çekingen duran bir öğrencim vardı. Başta çekingen davranan çocuk sonra kendini daha rahat ifade etti yani şu an kendi hatalarını tahmin etmeye başlar özür dilemeyi bilir hata yapmayı bilir ama hatasını kabul etmeyi de bilir.

Diğer taraftan bir müdür (C-M2), öğrencilere karşı demokratik davranışlar sergilemenin, öğrencilerin problemlerini dinleyip onlara gerekli açıklamalarda

bulunmanın, empati becerileri kazandıracak uygulamalar yapıp ve deneyimler paylaşmanın ve interaktif olarak çocukların sosyalleşebileceği ortamlar yaratmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

#### 4.4.3 Eğitim Politikalarının Yapılandırılması

Çeşitlenen bulgular, demokratik kültür bilincine sahip bireyler yetiştirilmesi için eğitim politikalarının *fırsat eşitliğini sağlayacak ve baskıcı tutumdan uzaklaştıracak* şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Bulgular, demokratik kültür bilincini geliştirmek için, fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcı ebeveynlerin yarısı, ifadelerinde ders saatlerinin uzatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Fırsat eşitliği çerçevesinde ders saatlerinin uzatılmasının gerekliliğini bir ebeveyn (A-E1) şu şekilde açıklamıştır:

Aileler çalıştıkları için dershaneye, etüde göndermeye çalışıyorlar. Çocuk için çalışıp ilgileniyorlar. Aslında okulda ek dersler olsa ailelerin ekonomik durumuna da katkısı olur bence. Çünkü özel derslere ayrı para ödeniyor. Yani bu dönemde zor çocuk yetiştirmek. Yabancı aileler ekstra fazladan dil kursuna para ödüyor. Burada biraz haksızlık oluyor sanki. İlgilenen ailelere de böyle destek olması lazım okulların.

Ebeveynlerden biri (B-E7), okulda herkesin Türkçe öğrenebilmesi için sınıflara ayrılıp ayrı bir dil eğitimi verilmesi gerektiğini bunun için ders sayılarının çoğaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir ebeveyn (C-E9) ise, öğrencilerin sınıf ortamında dil bilmek açısından da aynı seviyede olmaları gerektiğini, eşitlikten bahsediliyorsa her öğrencinin dil öğrenme hakkının olduğunu ve bunun için okulda ayrı dil dersleri açılması gerektiğini savunmuştur.

Diğer taraftan bir öğretmen (B-Ö9), yaşadıkları sıkıntıları vurgulayarak, okullarda yabancı öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik şöyle öneriler yapmıştır:

Yani bir anda çözülebilecek bir şey değil. Sürekli bir nüfus artışı oluyor. Sınıflar çok kalabalık, yabancı nüfus geliyor sürekli ve bunun önüne geçemiyoruz. Bunun belki daha belirgin kriterlere bağlı olması ya da daha farklı okullara bölüştürülmesi gerekir yani bununla ilgili bir politika olması

lazım diye düşünüyorum. Çünkü genel yabancı nüfus yoğunluğu buradadır ve çok zorluk çekeriz bu yabancı nüfusun okullara adaletli dağıtılması lazım.

Eğitim politikalarının yapılandırılmasına ilişkin son öneri *baskıcı tutumdan arındırılmış* bir eğitim sistemi yaratılmasına ilişkindir.

Bu kapsamda, öğretmenlerden biri (C-Ö14), öğrencilerde oluşan kolej rekabetinin yaratmış olduğu stres ve kaygı bozukluklarına ilişkin olarak; “Yani buna bir politika sunulması lazım. Böyle bir eğitim zihniyeti olmamalı. Kolej rekabetini ortadan kaldıracak eğitim politikaları uygulamak lazım.” ifadelerinde bulunmuştur. Bir diğer öğretmen (C-Ö12) ise, ifadelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Eğitim sistemimiz yanlış yönde ilerliyor. Yani hedefe yanlış yoldan ulaşmaya çalışıyoruz, çocuklarımız yıpranıyor böyle. Bence yetkili insanların buna bir dur demesi lazım. Bakanlığın yeni bir politika geliştirmesi lazım bu kolej zihniyetinden kurtulmak için...”

## Bölüm 5

### TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, ortaya çıkan bulguların araştırma soruları çerçevesinde literatürdeki çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

#### 5.1 Ailelerin Demokratik Kültür Bilincine İlişkin Algıları

Çeşitlenen bulgulara göre katılımcıların demokrasi, demokratik birey, demokratik kültür bilinci gibi kavramlara ilişkin algıları, Avrupa Konseyi (2018b)'nin geliştirmiş olduğu Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi baz alınarak dört ana temada -*Tutumlar, Değerler, Beceriler, Bilgi ve Eleştirel Anlayış*- toplanmıştır.

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi ve bulgular baz alındığında çalışmanın sonuçları; ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip bireyde olması gereken tutumlara - *özyeterlik, saygılı olma, farklı kültür, inanç, yaşam tarzı ve bakış açılarına açık olma, sorumluluk sahibi olma* - sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sürecindeki rolleri incelendiğinde öğretmen ve müdürlerin bakış açılarından ebeveynlerin aslında ev içinde çocuklarına karşı ve bazen öğretmenlere karşı pek de saygılı olmadıkları, çocuğun kararlarına ve söz hakkına saygı duymadıkları, çocuklarına karşı eğitim sorumluluklarını yerine getirmedikleri gibi durumlar ebeveyn yanıtları ile tezatlık oluşturmaktadır. Karaçöp (2020)'ün çalışmasında elde ettiği bulgular, ebeveynlerin yapılması gereken idealler ile pratikteki uygulamaları arasında büyük ölçüde değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan demokrasi anlayışı; bireylerin toplumsal yapıda birbiriyle bağlantılı olan bir yaşam sürdüklerini, bireylerin ortak deneyimlerini, algılarını ve

varsayımlarını kapsamaktadır (Dewey, 1930). Dolayısıyla bulgular, ebeveynlerin algıları ve gerçek hayattaki eylemleri arasındaki farklılıklar ve tutarsızlıklar, pek de demokratik bir aile ortamı sağlamadıklarını göstermiştir.

Bulgular incelendiğinde, çalışmanın sonuçları ebeveynlerin demokratik kültür yetkinliklerinden *insan haklarına değer verme (öz değer ve başkalarına değer verme) ve demokrasi, adalet, eşitlik, hukukun üstünlüğüne değer verme* değerlerini önemseydiği ve sahip olduğu yönündedir. Ancak ebeveynlerin çocuğun eğitimine katılma sürecinde karşılaşılan zorluklar üzerine öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerinde, bazı ailelerin ataerkil/otoriter bir düşünce ve yaşam tarzını benimsediklerini vurgulamışlardır. Özpolat (2010), çalışmasında ataerkil aile yapısını katılımsız aile olarak tanımlamış ve bu tip aile yapılarında çocuğun, hatta diğer yetişkinlerin dahi karar mercinin dışında tutulduğu, otoritenin ‘aile reisi’ tarafından sağlandığı ortaya koyulmuştur. Bu durum, demokratiklik anlayışına aykırı bir şekilde aile içindeki diğer üyelerin bireysel haklarına değer vermeyi reddetmektedir. Ayrıca, bulgularda çokkültürlü bir eğitim ortamı ile alakalı öğretmen-müdür ve ebeveynlerin görüşlerindeki tutarsızlık da dikkat çekmektedir. Öğretmen ve okul müdürleri çokkültürlülüğü, farklılıkları bir zenginlik olarak gördükleri yönüyle; ebeveynlerin bu konuda herhangi bir görüş belirtmemesi, demokratik bireye ilişkin algılarının eksik olduğu ve günlük uygulamalarında farklı kültürden insanlara karşı çekingen durdukları gözlenmiştir. Alan yazına göre, çokkültürlülük kavramına ilişkin bilgi eksikliği olan bireylerin etnik köken farklılıklarına, farklı kültürlere ve insanlara karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulunabilecekleri ortaya çıkmaktadır (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019; Verkuyten, 2006; Wainer & Holder, 2019).

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi ’ne göre, bulgularda ortaya çıkan demokratik bir bireyin sahip olması gereken beceriler - *dinleme, gözlem, empati ve*

*uyum sağlama becerileri, ifade etme ve iletişim kurabilme, analitik ve eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, iş birliği yapabilme* - incelendiğinde; eğitime katılım sürecinde karşılaşılan ebeveyn kaynaklı zorluklara bakıldığında, ebeveynlerin bu becerilere sahip olmadığı veya kısmen sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ve okul müdürleri ile örtüşen görüşler belirtmiş olmalarına rağmen, ‘fikirleri ifade edebilme, empati yapabilme, uyum sağlayabilme ve objektif yaklaşım gösterebilme’ dışında, diğer önemli becerilere ilişkin herhangi bir ifadelerinin olmayışı bu anlamdaki yetkinliklerinin eksik olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ve okul müdürlerinin ifadeleri, sınırlı olan katılımcı görüşleri baz alındığında; bazı ailelerin KKTC’deki yaşamlarına ve okul ortamına uyum sağlamakta zorlandıkları hatta dil bilmeyenlerin hiç uyum sağlayamadıkları, dil bilen ailelerin kısa sürede uyum sağladığı yönündedir. Öte yandan ailelerin problem çözme ve iş birliği becerisine ilişkin algılarının olmaması da ebeveynlerin bu yetkinlikler yönünden eksik olduğunu ortaya koymaktadır. Göktaş (2015)’ın aile katılımı ve sosyal beceriler üzerine yürüttüğü çalışmasında, ailelerin sahip olduğu becerilerin, katılım sürecinde çocuklardaki becerileri geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarına rol model oldukları göz önünde bulundurularak, ebeveynlerin sosyal ve zihinsel becerilere sahip olmasının önemi ve gerekliliği ortaya koyulmuştur; bu duruma ilişkin ailelere bilinçli ve eksiksiz katılım göstermeleri önerilmiştir.

Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi’ne göre demokratik bireyin sahip olması gereken bilgi ve eleştirel anlayış – *dünyayı (politika, insan hakları, hukuk, kültür, din, tarih, medya, ekonomi, çevre, sürdürülebilirlik) bilmek ve eleştirel anlayış ve kendini bilmek ve eleştirel anlayış* - hususunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde; çalışmanın sonuçları ebeveynlerin dünyaya/çevrelerinde olup bitenlere ve kendilerine karşı bilgi ve eleştirel anlayışa sahip oldukları yönündedir. Birbiriyle tutarlılık gösteren

katılımcı yanıtları ailenin bu yetkinliğini kanıtlamaktadır. Ancak gerçek yaşamda ebeveynlerin kendilerine yönelik eleştirel anlayış benimsemediği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler bazı ailelerin demokratik olmayı önemsemeden, okulla ilgili konularda kendileriyle ve diğer velilerle münakaşaya girmekten çekinmediklerini, okul içi problemlerde kusuru başkalarında arayıp kendilerine yönelik eleştirel anlayışa sahip olmadıklarını vurgulamıştır. Bu durum ebeveynlerin, çocuklarının eğitime katılım süreçlerinde bilgi ve eleştirel anlayış yetkinliği açısından eksik olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum, ebeveyn katılımının önemi açısından incelendiğinde; yapılan bir araştırma çocukların bilişsel ve kişisel anlamdaki gelişiminde en önemli role sahip olan ailenin, çocuklarının sorumlu, duyarlı ve kendini bilen birey olarak yetiştirmeleri için kendi bilgi dağarcıklarını genişletmeleri, eleştirel anlayışa sahip ve yapıcı davranışları ve onlara iyi örnek olmaları gerekliliğini ortaya koymuştur (Aslanargun, 2007).

## **5.2 Ebeveynlerin Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirmede Yer Alması**

Ebeveynlerin çocuğun demokratik kültür bilinci kazanımında - *Eğitim ve Öğretime Önem Vererek/Vermeyerek, Geleneksel Yaklaşımları Uygulayarak, Katılım Göstererek, Rol Model Olarak, Okul ile İş Birliği/İletişim İçinde Olarak, Demokratik Davranışlarda Bulunarak/Bulunmayarak* -; bazı durumlarda katılım gösterirken, bazı durumlarda kısmen veya hiç göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin, *Eğitim ve Öğretime Önem Verme* açısından çocuğun gelişimini *destekleme/desteklememe* hususunda dikkat çekici noktalar göze çarpmaktadır. Bulgular incelendiğinde bazı ebeveyn görüşleri; eğitim-öğretime değer verdikleri yönünde öğretmen ve müdürlerin görüşleri ile örtüşürken; öğretmen ve okul müdürleri, ebeveynlerin eğitim-öğretime değer vermediklerini ifade ettikleri

noktalarda bazı ebeveynlerin görüş belirtmediği için örtüşmemektedir. Bu doğrultuda bazı ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerinde gelişimini destekleme konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir; ancak eğitim-öğretime değer verdiklerine ilişkin bir genelleme yapmak mümkün değildir. Karaçöp (2020), çalışmasında ebeveynlerin idealdeki ve pratikteki ifade ve davranış farklılıklarına dikkat çekmiş, bunlara sebep olarak ebeveynlerin katılım ile ilgili düşünceleri, içinde bulundukları yaşam koşulları, katılım ile ilgili davet algıları, sosyal statü ve etnik kökenleri, yaş ve eğitim düzeyleri, gündemlerinde olan konuların içeriği, ekonomik durumları ile bağdaştırılmıştır (Karaçöp, 2020). Dolayısıyla, ebeveynlerin söylemleri veya idealleri ile gerçek hayattaki uygulamaları arasındaki tutarsızlıklar göz önüne alındığında çalışma sonuçları birbiri ile uyumaktadır.

Ebeveynlerin çocuğun demokratik kültür bilincine sahip bir birey olarak yetişmesi sürecinde bulgular, çocuğun eğitimine *zaman ayırıp ayırmaması* üzerine çelişkili bir durumu doğurmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre her bakış açısından çeşitlenen bulgular, ebeveynlerin çocuklarına hem vakit ayırmakta hem de çeşitli sebeplerden dolayı ayırmamakta veya ayıramamakta olduğunu gözler önüne sermektedir. Yoğunlukta olan öğretmen ifadeleri, ebeveynlerin çocuklarına vakit ayırması gerekliliğinin önemini vurgulamaktadır. Ancak ebeveynlerin çocuğa vakit ayırmaması veya ayıramaması, ebeveyn katılımının önüne bir engel oluşturmaktadır. Ebeveynler çocuklarına vakit ayıramamalarının en büyük sebebi olarak ekonomik durumlarının kısıtlı oluşunu ve bu bağlamda iş koşullarını ve yoğun çalışma temposunu gerekçe göstermektedirler. Bu durum öğretmen ve okul müdürlerinin ifadeleriyle örtüşmektedir. Literatüre bakıldığında Ardakoç (2020), Bu doğrultuda çocuğa vakit ayırmama/ayıramama engeli, ebeveynlerden kaynaklanan engellerden

biridir. Sonuç olarak ebeveynlerden kaynaklanan engellerin en başında yoğun çalışma temposu gelmiştir.

Bulgular, ebeveynlerin, çocukların demokratik birey olma yolculuğunda *okula, öğretime ve öğrenmeye ilişkin olumsuz yaklaşım* gösterdiklerini ortaya koydu. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yaklaşım göstererek süreçte zorlukları doğurdıkları veya konu ile ilgilenmedikleri çıkan bulgular arasındandır. Öğretmen ve müdürlere göre bu durumun gerekçeleri, ailenin okulu bakım hizmeti olarak görmesi, eğitim-öğretim süreçlerini ve demokratik olmayı önemsememeleridir. Literatüre bakıldığında Karaçöp (2020), ebeveynlerin çocukların eğitim sürecindeki rollerine ilişkin inançlarının önemine vurgu yapmaktadır. Eğer ebeveynler çocuklarının sadece okula gittiğinden emin olup, neyi nasıl öğrendikleriyle ilgili değilse, çocuklarının eğitimine katılımını doğrudan etkileyeceği bir faktör haline gelmektedir. Ayrıca Karaçöp (2020), ailelerin okula-öğretime-öğrenime olumsuz yaklaşımlarının, ebeveynlerin kendi geçmişlerindeki olumsuz okul deneyimleri olabileceğini ve eğitime katılmaya isteksiz olabileceğine vurgu yapmıştır. Kaya ve Bacanlı (2016) ise, bunu kendi okul deneyimlerini pozitif yönde hatırlayan ve algılayan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha istekli katılım gösterdikleri şeklinde yorumlamaktadır.

Bulgular, çocukların eğitim sürecinde ebeveynlerin demokratikliğe zıt bir şekilde (Özpolat, 2010), geleneksel yaklaşımları uygulayarak *telkin, açıklama, nasihatlerde bulunma ve deneyimleri paylaşma* eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ebeveynlerin demokratik tutum benimsediklerini ifade etmelerinin yanında, geleneksel yöntemlerle çocuklarına öğrenme kazandırma girişimlerine yönelik ifadeleri ebeveynlerin kendi içlerinde çeliştiğini göstermektedir. Öte yandan ebeveynler bu durumu olumlu bir ifadeyle dile getirirken öğretmen ve okul müdürleri

olumsuz yönleri üzerinde durmuşlardır. Bulgular, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken, *eleştiri, emirler içeren ve yasaklarda bulunarak* geleneksel tutumları gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarına demokratik bir aile ortamı sağlamadıklarını göstermektedir. Literatüre bakıldığında Özpolat (2010), çalışmasında geleneksel olarak yürütülen aile ilişkilerinin ev ortamında demokratik bir zemin hazırlanmasının önüne geçtiğini vurgulamıştır.

Bulgular ayrıca, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken *birlikte karar verdiklerini, oyun oynadıklarını ve etkinlikler yaptıklarını* ortaya çıkarmasına karşın, öğretmen ve müdür bakış açıları bu bulguyla çelişmekte ve ev ortamında demokratik bir aile yapısının olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin kendi içlerinde çelişmeleri, ev içinde demokratik tutum yerine geleneksel tutumları benimsediklerini ve bu bağlamda eğitime katılmadıklarını göstermektedir. Literatüre bakıldığında bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, Yapıcı (2010)'nın Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisini incelediği çalışmasından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Birlikte yapılacak olan aktivitelerde ve etkinliklerde karar verme yetkisinin baba figüründe olduğu ortaya çıkmıştır. Birlikte karar verme eğilimi gösteren ailelerin de bir uzlaşma ve ikna süreci uyguladıkları ortaya koyulmuştur (Yapıcı, 2010).

Çalışma kapsamında ebeveyn katılımına ilişkin bulgular, boşanmış ailelerin çocuklarının babaları ağırlıkta olmak üzere, *babaların eğitime katılmadığını* göstermektedir. Ancak Şahin ve Özbey (2007) aile eğitim programlarında baba katılımının önemini incelediği çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre toplumda çocuk bakımı yalnızca annelerin sorumluluğu olarak görülmüş ve babaların katılım eksikliği/yokluğu çocukların eğitim süreçlerinde olumsuzluklara yol açtığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca baba rolünün olmayışı, çocuklarda davranış bozukluklarına sebep

olması da çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Dolayısıyla, çocukların eğitim süreçlerinde baba figürünün önemi büyüktür (Şahin & Özbey, 2007).

Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme sürecine hem olumlu hem de olumsuz *rol model* olarak - *eğitim-öğretime değer verme/vermeme, olumsuz tutum ve davranışlar sergileme ve bağnaz davranışlarda bulunma* – katılım göstermektedirler. Çalışmanın bulguları incelendiğinde bazı ebeveynlerin eğitim-öğretimi önemseyerek rol model oldukları hususundaki görüşleri, bazı öğretmen görüşleri ile örtüşmektedir. Ancak ebeveynler çocuklara demokratik davranışlar ve beceriler kazandıracak şekilde yol izlediklerini iddia ederken; bu bulgu yoğunlukta olan okul müdürü ve öğretmen görüşleriyle tutarsızlık göstermektedir. Dolayısıyla, ebeveynlerin eğitim-öğretime değer verdikleri yönünde bir genelleme yapmak imkansızdır. Ayrıca bulgularda ebeveynlerin çocuklarına örnek olmak istedikleri noktada geleneksel yaklaşımı benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu sonuç, Kakırman Yıldız (2016)'ın çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçlarında, ebeveynlerin çocuklarına kitap okumayı alışkanlık haline getirebilmeleri için kitap satın aldıkları, ancak kendilerinin hiç kitap okumadıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada varılan sonuç, ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri davranışları, kendilerinin yaparak ve yaşayarak çocuklarına rol model olmaları gerektiğidir. Bir diğer yandan geleneksel yaklaşımlar demokratik ortam sağlanmasının önüne geçmekte; demokratik kültür bilincinin kazanılabilmesi, bireyin toplumda ve ailede demokratik bir ortamda, demokratik davranış ve eylemlerle aktif bir şekilde yer alması ile mümkündür (Biesta, 2013).

Bulgular, ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken, öğretmenle iletişim halinde olarak ve çocuğu okula getirip götürerek *okulla iş birliği içinde* yer aldıklarını göstermiştir. Fakat, bulgular ebeveynlerin öğretmenle iletişim halinde olmaları ve

çocuklarını okula getirip götürmeleri açısından çelişki göstermektedir. Ebeveynler her iki konuda da katılım gösterdiklerini belirtmiş olsa da okul müdürü ve öğretmenlerin, ebeveynlerin okulla iş birliği içinde olma yönünde katılım gösterdikleri ve göstermedikleri yönünde ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu noktada ebeveynlerin katılım gösterdiğini söylemek pek de mümkün olmayacaktır. Yapılan bazı çalışmalarda, okul-aile iş birliğinin çocukların eğitimini olumlu yönde desteklediğini, ancak ebeveynlerin aktif bir şekilde katılım göstermesi konusunda birtakım zorlukların da bulunduğunu ortaya koymaktadır (Özeke, 2006). Çocuk vaktinin büyük bir bölümünü okul ve aile içinde geçirdiği için, birbirinden haberi olmayan ebeveyn ve öğretmen arasındaki uyumsuzlukların çocukta ikilemlere sebep olabileceği öne sürülmüştür (Ardakoç, 2020). Ebeveynlerin, okul ve aile arasındaki etkileşimi arttırmak için yapılan etkinliklere katılmak için zaman bulamamaları (Gordon, 2002), okula gidiş-geliş yapmaktan rahatsız olmaları (Brown, 1989), literatürde bahsedilen zorluklardan bazılarıdır (Akt., Karaçöp, 2020).

Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirirken hem *Demokratik Davranışlar* gösterdikleri hem de göstermedikleri - *çocuğa saygı duyma/duymama, çocuğun özgürlüğünü kısıtlama, çocuklara eşit davranma/davranmama* – çıkan bulgular arasındadır. Ebeveynlerin kendilerini demokratik tutumlar içinde değerlendirdikleri noktada okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri ile çelişkiler göze çarpmaktadır. Yani ebeveynler kendilerini demokratik anne-babalar olarak görürken; okul müdürü ve öğretmenlerin gözlemlerine ve deneyimlerine göre, ebeveynlerin çocuklarına karşı saygı eksikliği olduğu, geleneksel yapı hâkim olduğu için bazı çocukların cinsiyet ayrımına maruz kaldığı noktada ebeveyn katılımına ilişkin olumlu yönde bir sonuca varmak güçtür. Literatür incelendiğinde Cavkaytar (2013)'ın çalışmasında, aile ortamında saygı çerçevesinde, herkesin eşit olduğu, özgürlüklerin kısıtlanmadığı bir

aile ortamı sunulmayan çocuğun okulda da saygılı davranışlar sergilemediği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla çocukta demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde, bireylerin karşılaştığı temel sorunlardan biri demokratik olmayan aile ortamıdır (Cavkaytar, 2013).

### **5.3 Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorluklar**

Araştırma kapsamında ebeveynlerin çocuklarını demokratik kültür bilincine sahip bireyler olarak yetiştirme sürecinde, *Ebeveyn Yaklaşımından, Çocukların Bireysel Farklılıklarından, Kültürel Farklılıklardan, Ekonomik Durumdan, Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden ve Eğitim Programları ve Politikalarından Kaynaklanan Zorluklarla* karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

*Ebeveyn Yaklaşımından Kaynaklanan* zorluklara ilişkin olarak ebeveynlerin *eğitim-öğretime önem vermemesi* hususunda bulgular incelendiğinde katılımcılar görüş birliği içindedir ve ebeveynlerin eğitim-öğretime pek de değer vermedikleri gözler önüne serilmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre başta ekonomik olmak üzere, türlü sebeplerden dolayı ebeveynler eğitim-öğretimi hayatlarındaki bir öncelik haline getirememişlerdir. Literatür incelendiğinde, KKTC’de Kendirli ve Güney (2021), göçmen velilerin eğitimle ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine karşı ilgisiz ve yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Sanal-Erginel & Kuter, 2023).

Ebeveynlerin *geleneksel düşünce yapısını benimsemesinden* dolayı karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular incelendiğinde, ebeveynler geleneksel yaklaşımı benimsediklerine ilişkin görüş belirtmemiş olsa da öğretmen ve okul müdürlerinin ifadeleri ebeveynlerin demokratiklikten uzak bir yaklaşım sergilediklerini ortaya çıkarmaktadır. Ebeveynlerin çocuk eğitiminde geleneksel yaklaşım benimsemesi

çocuğun disiplin ve takdir edilme anlayışında yanlış yönlendirmelere sebep olmaktadır. Geleneksel anlayışta disiplinden anlaşılan ceza ve yasaklamalarken; ilgi gösterilmesinden anlaşılan şımartılmadır (Şengül, 2005). Ayrıca ebeveynlerin bu konuda görüş belirtmemeleri, Demokratik Kültür Yetkinlikleri Çerçevesi'ndeki yeterliklerden, kendilerine yönelik eleştirel anlayışa da sahip olmadıklarını göstermektedir (Council of Europe, 2018b).

Ebeveynlerin *çocuğa güvenli, konforlu ve demokratik aile ortamı sağlayamamasından* kaynaklanan zorluklara ilişkin bulgular incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarına sağlıklı bir aile ortamı sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda ebeveynlerin çocuğa demokratik, güvenli ve konforlu bir ev ortamı sağlayarak katılım gösterdiklerinden bahsetmek yersiz olacaktır. Literatür incelendiğinde ailelerin çocuklarına konforlu, güvenli ve demokratik bir öğrenme ortamı hazırlamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Beaty (2000), ebeveynlerin çocuklarına ev ortamında eğitim süreçlerine katılım göstermesi ve zengin nitelikte bir öğrenme ortamı sunması çocukların özgüven ve özyeterliklerini geliştirdiği; okuldaki disiplin durumlarının da azalmasına katkı koyduğu ortaya çıkmıştır (Akt., Çakmak, 2010).

Ebeveynlerin *farklı din, dil, köken, kültür ve bakış açılarına açık olmamasından* kaynaklanan zorluklara ilişkin bulgular, ebeveynlerin tutumlarının öğrencilerin sınıftaki davranışlarına yansımaları açısından okul ortamında demokratik kültür bilincinin geliştirilmesine yönelik zorluk çıkardığını ortaya koymuştur. Bulgular doğrultusunda, ebeveynlerin çocuklarına olumsuz yönde örnek oldukları ve eğitime katılım göstermedikleri saptanmıştır. Ayrıca ebeveynlerin demokratik kültür bilincine sahip olmadıkları söylenebilir. Bireylerin etnik köken, yaşam tarzı, kültürel ve bireysel farklılıklara yönelik olumsuz düşüncelerinin, olumsuz tutum ve davranışlara

dönüşebileceği söz konusudur (Szelei, Tinoca & Pinho, 2019; Verkuyten, 2006; Wainer & Holder, 2019). Dolayısıyla çocuğa rol model olan ebeveyn davranışları, çocuğun da benzer davranışları sergilemesine sebep olmaktadır (Kakırman Yıldız, 2016).

*Ebeveynlerin Yaklaşımından Kaynaklanan zorluklardan babanın çocuğun eğitiminde yer almamasına ilişkin bulgular, anne rolündeki ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerinde yalnız kaldıklarını, katılım gösterecekleri dahi yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, çocukların akademik hayatındaki başarılarında baba rolünün önemi ortaya çıkarken; babanın eğitim sürecinde olmayışı çocukta duygusal ve davranışsal problemlere yol açabileceği sonucuna varılmıştır (Şahin & Özbey, 2007).*

*Çocukların Bireysel Farklılıklarından Kaynaklanan zorluklara ilişkin bulgular, fiziksel, davranışsal ve psikolojik farklılıklardan kaynaklanan zorluklara ilişkin, katılımcıların çocukların okul içindeki davranışları konusunda hemfikir olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynler çocukların asilik/şiddet eğilimi, duygusal bozuklukları gibi olumsuz davranışlarını ergenlik döneminde olmaları ile bağdaştırmıştır. Literatür incelendiğinde; ebeveyn katılımının ergenlik dönemindeki olumsuz davranışları ve disiplin durumlarını azalttığı ve buna ilişkin okul-aile iş birliği uygulamaları yapıldığı görülmüştür. Ancak bu çalışmanın bulguları, çocukların demokratik olmayan olumsuz davranışlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Aksoy, Kahraman ve Kılıç (2008)'ın çalışması, anne-babanın eğitim sürecinde çocuğu izlemesinin ve katılım göstererek destek olmasının, uluslararası literatürle paralel olarak ergenlik dönemlerinde azalış gösterdiğini ortaya koymaktadır (Akt., Lindberg & Demircan, 2013). Bu çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında, ebeveynlerin çocukların eğitimine katılmadıklarını söylemek mümkündür.*

Çeşitlenen bulgular, ebeveyn ve çocukların *uyum sağlama* konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak, ebeveynlerin bu konuda katılım göstermedikleri ve uyum sağlayabilmek için herhangi bir girişimde bulunmadıkları ortaya çıkarmıştır. Literatüre bakıldığında yerli olmayan ailelerin eğitime katılım oranlarının daha az olması, Meehan, Almeida, Bäckström vd. (2021)'nin, göçmen aileler için eğitim politikalarını incelediği çalışmasından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Çalışmada, yerli ailelerin eğitim süreçlerinde daha aktif rol aldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveyn katılımının çocukların sosyal ve uyum sağlama becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır (Meehan, Almeida, Bäckström vd. 2021).

*Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan iletişim zorluklarına* ilişkin öğretmen görüşleri, çocukların ve ebeveynlerin dil bilmemekten iletişim kuramadıkları, karşısındakini anlayamadıkları veya yanlış anladıkları, bunun da farklı sorunlara yol açtığı yönündedir. Lea, (2012), çalışmasında öğrenci çeşitliliğinin olduğu ortamlarda farklı dil, kültür ve etnik kökenlere sahip öğrencilerin zorluklar yaşadıklarını; bu bağlamda aileden gerekli desteğin ve katılımın gösterilmesinin çocuklara olumlu etki edeceğini ve öğrencilere sınıf içi etkinlikler yaptırmanın iletişim zorluklarını hafifleteceğini söylemiştir (Demirdağ, 2020).

*Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan okul ortamında öğrencilerin gruplaşmaları ve çatışmalara* ilişkin bulgular incelenmiştir ve öğrencilerin okul ortamında aynı kültürü paylaşmayan diğer öğrencilerle çatışmalar yaşadığı, kendileriyle aynı kültüre sahip olan öğrencilerle gruplaşmalara eğilimli olduğu; ebeveynlerin ise sosyal izolasyon yaparak çevreyle ilişkiler kurmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, ebeveyn ve öğrencilerin çokkültürlü ortamlara ilişkin olumsuz tutumlar benimsediğini göstermektedir ve bu bağlamda ailenin demokratik kültür bilincini geliştirici bir katılımı söz konusu olmamaktadır. Literatüre bakıldığında,

Yılmaz ve Şekerci (2016) çalışmalarında çokkültürlü okullarda iletişim eksikliklerinden dolayı öğrencilerin birtakım problemler yaşadığını vurgulamaktadırlar. Klugman, Lee ve Nelson (2012)'un ebeveynlere ilişkin araştırmasına göre, çokkültürlü okullarda ebeveynlerle iletişim sağlanamadığında öğrenciler akademik ve sosyal açılardan olumsuz etkilerle karşılaşmaktadırlar.

*Ebeveynlerin Ekonomik Durumlarından Kaynaklanan Zorluklara* ilişkin çalışma sonucuna bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarına *çalışma şartlarından ötürü zaman ayırma, birincil ihtiyaçları karşılama, eğitim ihtiyaçlarına bütçe ayırma* hususlarında zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bulgular ebeveynlerin finansal anlamda yaşadığı güçlüklerin, eğitime katılımı önünde birtakım engeller teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin yoğun iş tempolarından ötürü çocuklarına vakit ayıramadıkları, eğitim ihtiyaçlarına bütçe ayıramadıkları/ayıramadıkları, özellikle yoksul ailelerin çocukların birincil ihtiyaçlarını karşılayamadığı/karşılamakta zorlandıkları için çocukların eğitim süreçlerine katılım göstermede yetersiz kaldıkları sonucuna varılmıştır. Ancak bulgular, bazı ailelerin maddi imkanları olmasına rağmen, sahip oldukları imkanları çocuklarının eğitime ayıramadıkları da göze çarpmıştır. Karaçöp (2020), çalışmasında ebeveyn katılımının önündeki engellere ilişkin olarak, ekonomik sıkıntıları ve yoğun çalışma temposunu vurgulamaktadır. Argon ve Kıyıcı (2012), ise yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerine göre aile katılımını incelemiş ve ebeveynlerin istenilen düzeyde katılım göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunların sebepleri arasında ekonomik düzeyin düşük olması göze çarpmaktadır (Argon & Kıyıcı, 2012). Bu bağlamda, çalışma sonuçları literatürdeki diğer çalışma sonuçları ile tutarlı niteliktedir.

Bir diğer yandan, çalışmada veri toplama sürecinin ilk aşamasında yeterli katılımcı sayısına ulaşılamamış ve veri doyumu sağlanamamış ve ikinci bir veri

toplama sürecine gidilmiş olduğu hatırlatılarak; ilk aşamada katılımcı aday ebeveynler çalışmaya katılmamışlardır. İkinci aşamada ebeveynlerin çalışmaya katılmak istememesinin sebeplerinin neler olabileceği hakkında okul müdürleri ve öğretmenlerine fikirleri sorulmuş ve görüşler; ailelerin dil bilmediği için çekinmesi, eğitime önem vermemeleri ve ekonomik kaygıların ağır basmasıyla yoğun çalışma saatlerinden ötürü vakit ayıramamış olabilecekleri yönünde olmuştur. Bu maddelerin ebeveyn katılımının önüne geçen engeller arasında olduğu göz önüne alındığında, çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü göze çarpmaktadır.

*Geleneksel Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Zorluklara ilişkin ezber odaklı eğitim ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin eksikliği* konularında katılımcı görüşleri örtüşmektedir. Çalışmanın sonucuna ilişkin bulgular incelendiğinde, okullarda ezbere dayalı geleneksel öğretim yöntemleri kullanılması, deneyimleyerek öğrenmedikleri için çocukların öğrenmelerinin kalıcı olmamasına, ebeveynlerin akademik anlamda yetersiz olduğu noktalarda çocuklarına öğretim sağlayamamasına ve dolayısıyla katılım gösterememesine neden olmaktadır. Geleneksel eğitim tekçi bir kimlik ve homojen bir toplum imajı oluşturmayı, var olan politik sistemin nasıl yürüdüğünü genç kuşaklara aktarmayı amaçlarken; çağdaş eğitim, öğrencilerin insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü ve farklılıklara saygı gibi değerleri benimsemesini ve politik katılım yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Şen, 2019). Öğretmenlerin sınıf ortamında geleneksel öğretim yöntemlerini benimsemeleri, çocuklara demokratik kültür bilincinin aşılmasına bir engel oluşturmakta ve bu durum aile katılımının işini zorlaştırmaktadır. Çalışmanın bu sonucu, literatürde Ardakoç (2020)'un ebeveyn katılımının önündeki engelleri incelediği çalışmasının sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Eğitimde geleneksel sistemlerin uygulandığı dönemlerde okullarda eğitim-öğretim süreçlerinin ailelerden uzak bir şekilde

yürütüldüğü vurgulanmıştır. Ancak küreselleşen dünyada modernleşme ile birlikte geleneksel yöntemler bırakılıp, demokratik yöntemleri uygulamaya eğilim artmıştır. Bu yönelim çocukların okul hayatlarında öğretmen-öğrenci-müdürlerin yanı sıra ailelerin eğitime katılımının değerini ortaya çıkarmaktadır (Ardakoç, 2020).

*Eğitim Programları ve Politikalarından Kaynaklanan Zorluklara ilişkin oryantasyon uygulamasının yapılmaması, öğretim programlarının ve ortamının adil olarak planlanmaması, dil öğretiminin yetersizliği ve kolej rekabeti ile ilgili konularda çalışmanın bulguları incelendiğinde, aile katılımının işlevselliğini köreltebilecek zorluklar ortaya çıkmıştır. Bulgular incelendiğinde oryantasyon uygulamalarının yapılmaması, öğrencilerin ve ebeveynlerin dil bilme konusundaki yetersizliklerini ve bu yetersizliklerin demokratik yapıyı bozabilecek sorunlara yol açtığı, ebeveyn ve öğrencilerin topluma uyum sağlama süreçlerini geciktirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim politikalarının yetersiz oluşu okulların ortamını da olumsuz şekilde etkilemekte ve tutarsız yönetim biçimleri öğrenciler üzerindeki sınav baskısını arttırmakta; dolayısıyla, yabancı uyruklu öğrencilerin de uyum sağlama sürecinin zorluğu da okullardaki demokratik ortamı olumsuz yönde etkilemektedir (Sanal-Enginel & Kuter, 2023). Demirdağ (2020), öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim adlı çalışmasında, çokkültürlü bir öğretim programı ve oryantasyon uygulamalarının, dil öğretiminin eksikliğinin farklı kültürlere sahip olan öğrenciler açısından; öğrencilerin ve ebeveynlerin kendi kültürlerinin yok sayıldığı bir öğretim programında, kendilerini geliştirmelerinin zorluğu, bir süre sonra dışlanma veya kendini izole etme hislerine girmelerine ve bulundukları toplumun kültürüne karşı önyargılara sahip olmalarına sebep olmaktadır (Demirdağ, 2020). Sonuç olarak bu durum ebeveyn katılımını destekler nitelikte değildir.*

Bulgular, kalabalıklaşan yabancı nüfus ile birlikte okullardaki sınıf mevcutlarının dengesiz bir şekilde yükseliş gösterdiğini ve bu durumun demokratik bir sınıf ortamı sağlamanın önüne bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Hotaman (2010), demokratik bir eğitim programı adlı çalışmasında kalabalık sınıflarda öğrencilerin derse katılmaları, pratik yapmaları pek de mümkün olmamakla beraber, kalabalık sınıflar öğretmeni geleneksel yöntemleri kullanmaya itmektedir. Ders müfredatının yoğun olduğu programlar kalabalık sınıflara uygulandığında, eğitim-öğretimden bahsetmek güçtür. Duruhan (2004)'a göre bu durum ezber ve tekrar odaklı, öğrendiklerini pratikte hayata geçiremeyen öğrenciler yetişmesine neden olmaktadır (Akt., Hotaman, 2010). Durumun nedenselliğine inildiğinde, kalabalık sınıfların öğretmenleri geleneksel yöntemleri kullanmaya sevk edişi, önceki bölümlerde bahsedildiği gibi geleneksel yöntemlerde eğitimin aileden uzak bir şekilde yürütüldüğü noktasında ebeveyn katılımının güçleştiği ortaya çıkmaktadır.

Okullarda oluşan kolej rekabetine ilişkin öğretmen görüşleri, kolejlere girmek isteyen öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettikleri ve sınıf arkadaşlarıyla bir yarış halinde oldukları yönündedir. Bulgular bu zorlukların öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak baskı altında hissetmelerine ve oluşan kolej rekabeti neticesinde demokratik sınıf ortamının yapısının bozulmasına etken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Duruma bakıldığında kolej rekabeti oluşumunun, eğitimdeki fırsat eşitliğinin de önüne bir engel koyduğu gerçeği de göz ardı edilememektedir. Bulgular yabancı uyruklu ve dil bilmeyen öğrencilerin yerli öğrencilere kıyasla aynı ortamda eğitim görmelerine rağmen aynı şekilde yararlanamadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. “Eğitimde fırsat eşitliği” kavramı ise eğitimsel kaynaklara ulaşabilme veya onlardan yararlanma eşitliğidir (Tezcan, 2016, s. 159). Literatür incelendiğinde eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçen engeller arasında ekonomik durumlar, toplumsal faktörler (dil, din, ırk ve

bunlar gibi ayrımlar) gösterilmektedir (Akgül, 2019). Çalışmanın bulguları, daha önce bahsi geçen ebeveynlerin ekonomik sıkıntılarından, yoğun çalışma tempolarından ötürü eğitim süreçlerine katılamadığı sonuçları ile ilişkilendirildiğinde; bu ekonomik sıkıntıların eğitimde fırsat eşitliğine de dolayısıyla ebeveyn katılımına da engel oluşturduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

#### **5.4 Demokratik Kültür Bilincine Sahip Birey Yetiştirilirken Karşılaşılan Zorlukların Giderilmesine İlişkin Çözüm Önerileri**

Araştırma kapsamında katılımcı ifadelerine göre çeşitlenen bulgulara ilişkin, demokratik kültür bilinci kazanım sürecinde karşılaşılan zorlukların giderilmesi için, *Etkin Ebeveyn Katılımının Sağlanması ve Eğitim-Öğretim Programlarının ve Eğitim Politikalarının Yapılandırılması* önerilmiştir.

Çalışmanın kapsamında, *Etkin Ebeveyn Katılımı Sağlamak* için *okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, çocuğun gelişim sürecine imkân sağlanması, demokratik tutum benimsenmesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik desteği alınması* üzerine çözüm önerileri sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde bu süreçte karşılaşılan zorluklar da göz önüne alınarak, ebeveynlerin eğitime katılımının güçlendirilmesi için veli-öğretmen iletişiminin sıklaştırılması gerektiği, öğretmen ve velinin eğitim sürecinde aynı paralelde ilerlemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn katılımı, okul-aile arasındaki etkileşimin artması veya azalmasını, dolayısıyla iletişiminin miktarını da kapsamaktadır (Karaçöp, 2020). Bulgulara göre ebeveynlerin, çocuklarına evde aktiviteleri içeren demokratik bir öğrenme ortamı sağlayarak, dil öğrenimini destekleyerek ve çocuklarına vakit ayırarak gelişim süreçlerine katkı sağlamaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde, aile katılımı üzerine yapılan bir çalışma kapsamında, ebeveynlerin eğitime katılım göstermediği; dolayısıyla, ebeveynlerin çocuklarının eğitime imkân ve olanak sağlamaları için onların eğitime

katılımı konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik öğretici seminerlerin verilmesi önerilmiştir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Bir diğer yandan bulgular, ebeveynlerin demokratik yaklaşım ve yaşam tarzını benimsemelerine, aile içindeki bağların kuvvetlendirilmesine yönelik önerileri içermektedir. Büyükkaragöz (1992) aile içi demokrasi ve eğitim adlı çalışmasında, çocukların kişilik ve karakter gelişiminin, eğitim süreçlerinin, duygusal ve zihinsel gelişmelerinin aile ortamında uyumlu ilişkiler olmasıyla, sevgi, saygı unsurlarını barındıran güvenli bir aile ortamıyla sağlanabileceği sonucuna varılması; literatürün de bu durumu destekler nitelikte olduğunu ortaya çıkmaktadır. Özetle, demokratik bir aile ortamının, aile içinde karşılıklı ilişkileri kuvvetlendiren, çocuğa araştırmacı bir özellik kazandırdığı noktasında eğitimdeki rolü önem arz etmektedir (Büyükkaragöz, 1992). Bir diğer yandan bulgular incelendiğinde, demokratik kültür bilinci kazanım sürecinde ebeveynlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların giderilebilmesi için psikolojik rehberlik ve danışmanlık desteğinin çözüme ulaşmada yardımcı olabileceği kanısına varılmıştır. Literatür incelendiğinde, okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan bir çalışmada, psikolojik destek hizmetlerinin öğrenci ve ebeveynlerin eğitim ve gelişim süreçlerinde aktif rol almalarına katkı sağlayacağı ve psikolojik danışmanlık desteğinin öneminin giderek arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Taylı, 2008).

*Eğitim ve Öğretim Programlarının Yapılandırılmasına ilişkin yapılan öneriler, çağdaş öğretim yöntemlerinin ve demokratik yaklaşımların uygulanması, dil öğretimine ağırlık verilmesi ve oryantasyon sürecinin uygulamasına yöneliktir. Çalışma sonuçlarına göre, çağdaş öğretim yöntemleri ve demokratik yaklaşımların uygulanması üzerine yapılan öneriler; sosyal ve kültürel aktiviteler barındıran, sanat ve sporla çocukların bedensel ve zihinsel gelişiminin desteklendiği öğrenimin*

deneyimlerle gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin demokratik bir yaklaşımla öğretim sağladığı bir okul ortamının, öğrencilerin gelişim süreçlerine ve ebeveynlerin bu süreçlere katılımına faydalı etkileri olacağı yönünde ve bunun bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede taranan literatürdeki çağdaş öğretim yöntemlerinin önemi bu çalışmada olduğu gibi açıkça görülmektedir. Ardakoç (2020), çalışmasında, çağdaş ve demokratik öğretim yöntemlerinin öneminin artmasıyla birlikte uygulamalara eğilimin yükseldiğini, bu eğilimin çocukların akademik hayatlarının yanı sıra ebeveynlerinin de eğitim süreçlerinde aktif rol almalarını desteklediğini ortaya koymuştur (Ardakoç, 2020). Bulguların gösterdiği bir diğer nokta, *dil öğretimine ağırlık verilmesi ve oryantasyon süreci uygulaması* üzerine yapılan önerileri içermektedir. İncelenen bulguların sonuçlarına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin ve ebeveynlerin ortama uyum sağlama sürecini kısaltabilmek adına dil derslerinin arttırılması, dil sınıfları/okullarının açılması ve oryantasyon uygulamalarının yapılması gerekliliği doğmaktadır. Literatür incelendiğinde çokkültürlü ortamlarda dil öğesinin önemini oraya koyan çalışmalar mevcuttur. Ateş ve Aytekin (2020) çalışmasında, çokkültürlü toplumda yaşayan ve eğitim gören çocukların ve ailelerin açısından dil eğitimi ve öğreniminin arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca dil öğretiminin kültürü de kapsadığına ve kültürden ayrıştırılamayacak bir unsur olduğuna vurgu yapılmıştır (Ateş & Aytekin, 2020). Bunun yanında, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere geleneksel yaklaşımla ‘dil bilmeyen’ olarak değil, demokratik bir yaklaşımla ‘çok dilli/yeni öğrenen’ olarak yaklaşması gerekmektedir (Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019). Bunlara ek olarak Kendir ve Güneyli (2021)’nin KKTC’nin %13,9 oranında 3. ülke vatandaşı bulunan Girne ilçesinde yürüttüğü, göçmen öğrenci velilerinin eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin en büyük probleminin dil öğrenimi-

kullanımı ve buna bağılı olarak uyum sağılama sorunu olduğı ortaya çıkmıştır. Buna bağılı olarak KKTC’de MEB veya ilgili kurumlara, göçmen öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin uyum sağılama ve dil öğretimi destek programı geliştirmeleri, rehberlik-oryantasyon çalışmaları yaptırılması önerilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubuna bakıldığında ise, İskele ve Gazimağusa ilçelerinde %5,7 ve %7,8 oranında 3. ülke vatandaşı bulunması, dil öğretiminin ve kullanımının, öğrencilerin topluma ve okula uyum sağılama sürecinde, oryantasyon uygulamalarının pekiştirici bir rolde olması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, çalışma bulguları Kendir ve Güneyli (2021)’nin çalışma bulguları ile birlikte ele alındığında, dil sorunun KKTC gerçeğinde önemli bir sorun olduğı ve önlenmesi için dil öğretime ve oryantasyon çalışmalarına ağırlık verilmesinin büyük önem arz ettiğı ortaya çıkmıştır.

*Eğitim Politikalarının Yapılandırılması* gerekliliğine ilişkin ise, *fırsat eşitliğinin sağılanması* ve *baskıcı tutumdan uzaklaşılması* yönünde çözüm önerileri yapılmıştır. Bulgular çerçevesinde, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmelerinin yerli öğrencilerle birlikte ilerleyebilmesi için ders saatlerinde düzenlemeler yapılması ve bu öğrencilerin okullara dağılımının eşit olarak sağılanması gerekliliğı oluşmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, devlet politikalarının tutarlı bir şekilde aile ve eğitim kurumlarının arasındaki iş birliğini önemseyerek gerekli finansal desteğı sağılaması gerekmektedir (Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019). Bu durum, yapılan diğeri bir öneri olan fırsat eşitliğinin önemini ve gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Öğrencilerde baskıcı yaklaşımın oluşturduğu kolej rekabetinin giderilmesinin gerekliliğı önem taşımaktadır. Böylece daha önce de bahsedildiğı gibi, fırsat eşitliğı sağılanarak öğrencilerin din, dil, etnik köken, kültür yönünden bireyleri ayırmaksızın herkesin eğitim olanaklarından eşit derecede faydalanabilmesi sağılanacaktır (Tezcan, 2016). Öğrencilerin üzerindeki

kolej rekabetinin oluşturduğu baskı çocukların eğitim sũreçlerini zorlaştırdığından eğitim politikalarının bu alanlarda yeni dũzenlemeler yapması gerektiği gũzler ẽnũne serilmektedir. Bunun yanında, yabancı uyruklu ẽnėrencilerin kişisel potansiyellerine ulaşabilmeleri için dil yeterliliğinin ve okkũltũrlũ eğitim politikalarının koşullandırılması ve farklı ũlkelerdeki eğitim politikaları ile entegrasyon sağlanması gerekmektedir (Rodrĩguez-Izquierdo & Darmody, 2019).

## Bölüm 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgular, KKTC'nin Gazimağusa ve İskele bölgelerinde bulunan çokkültürlü ilkokullardaki öğrencilerin, demokratik kültür bilincine sahip bireyler olma yolunda ebeveynlerin kendi bakış açılarından demokratik kültür yetkinliklerine sahip oldukları yönünde bir algıya sahip olduklarını göstermekteyken; elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin demokratik kültür yetkinliklerinden – *Değerler, Tutumlar, Beceriler, Bilgi ve Eleştirel Anlayış* - bazılarına sahipken, bazılarına kısmen sahip veya sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar ebeveynlerin söylemlerinin zıttı yönünde hareket ettiklerini, dolayısıyla çocukta demokratik kültür bilincinin kazanımı sürecinde etkin bir şekilde katılım göstermediklerini ortaya koymaktadır. Ancak ebeveyn katılımını güçleştiren, bu süreçte karşılaşılan zorluklar da göze çarpmıştır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, ebeveyn katılımının sağlanmasında karşılaşılan zorlukların başında, anne-babaların eğitimin önemine ilişkin bilinçsiz olmaları ekonomik kaygılar ve yoğun çalışma temposundan ötürü anne-babanın çocuğa vakit ayıramaması gelmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, ekonomik kaygıdan bağımsız olarak, bazı ebeveynlerin çocuğunun eğitime ve gelişimine yönelik kaygısı ve çabası olmaması da çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun yanında sonuçlar göstermektedir ki, uygulanan geleneksel eğitim-öğretim programlarının çocuğun öğrenimine yeterli katkıyı sağlamadığı gibi, aile katılımına da olumsuz yönde etki etmektedir ve eğitim politikalarının çokkültürlü eğitime yönelik önemli

eksiklikleri bulunmaktadır. Ayrıca, yapılan alan yazın taramasında, özellikle çokkültürlü toplumlarda aile katılımını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çeşitlenen bulgular, ebeveynlerin eğitimin önemine ve eğitimde ailenin rolüne ilişkin bilinçlendirilmesine, eğitim program ve politikalarının çağdaş öğretim yöntemleri ilkelerini içerecek şekilde yapılandırılmasına, yabancı uyruklu öğrenciler ve aileleri için oryantasyonu uygulamalarının yapılmasına yönelik ebeveyn katılımını sağlayacak ve destekleyecek yönde çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Aşağıda çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, ebeveynlere eğitim programları ve politikalarına ve gelecekte bu alanda yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler yapılmıştır. Çocukta demokratik kültür bilincinin geliştirilmesinde ebeveyn katılımının sağlanması ve desteklenmesine yönelik öneriler sunulmuştur:

#### **Ebeveyn Katılımına Yönelik Öneriler**

- Öğretmenlerle iletişim sıklığını arttırarak okul-aile ortaklığı kuvvetlendirilebilir.
- Çocuğa daha fazla vakit ayırarak, aile içinde iletişimi ve sosyalliği arttırarak çocuğun gelişim sürecine katkı koyulabilir.
- İletişime, eleştiriye açık ebeveynler olarak ev içinde demokratik bir ortam oluşturulabilir.
- Ebeveynler ve çocuklar yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak psikolojik olarak destek sağlanabilir.
- Aile eğitim uygulamaları düzenlenip, ebeveyn katılımı sağlanabilir.

#### **Eğitim Programları ve Politikalarına Yönelik Öneriler**

- Aile eğitim programları geliştirilebilir.
- Okullarda geleneksel yaklaşımlar yerine çağdaş öğretim uygulamalarına geçiş yapılabilir.

- Çocuklara demokratik yaklaşımları benimsetecek, beceri kazandıracak uygulama ve etkinlikler arttırılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için okullarda müfredattan ayrı bir şekilde dil öğretim programları geliştirilip uygulanabilir.
- Çocukların dil öğrenebilmesi, ortama ve kültüre uyum sağlayabilmesi için okula başlamadan önce oryantasyon uygulamaları düzenlenebilir.
- Ebeveynlerin ekonomik nedenlerden dolayı eğitime katılım gösteremediği noktalarda devlet eliyle ailelere destek sağlanabilir.

### **Gelecekteki Çalışmalara Yönelik Öneriler**

- Bu çalışma, KKTC'nin Gazimağusa ve İskele ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, çokkültürlü öğrenci profillerine sahip beş ilkokulda öğrenim gören on 5. sınıf öğrencisinin velileri ve bu okullarda görev yapan beş okul müdürü, on beş öğretmen ve üç rehber öğretmen ile yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın sonuçlarına yönelik yapılacak olan genellemeler bu katılımcıları kapsamaktadır. Bu bağlamda bu alanda yapılacak olan çalışmaların, farklı bölgelerde, farklı okullarda ve daha fazla katılımcıya ulaşarak gerçekleştirilmesi KKTC'ye ilişkin daha geniş çapta genellemeler yapılabilmesini sağlayacaktır.
- Bu çalışmada elde edilen veriler 5. sınıf öğrencilerin velileri, sınıf ve rehber öğretmenleri ve okul müdürlerinin ifadeleri alınarak yürütülmüştür. Daha geniş kapsamlı bir çalışmanın yapılması için katılımcı bakış açısı ve sayısı arttırılabilir

## KAYNAKLAR

- Akan, Y. (2011) *Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin demokrasi bilinci (Sakarya ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.  
<https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/74639>
- Akan, Y., & Akın, A. (2020). Lise öğrencilerinin demokrasi bilincinin bazı faktörlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 710-723.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/article/595261>
- Akgül, A. E. (2019). Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 3(1), 127-142.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijshs/issue/47258/595401>
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunya, N. (2018). *Türkiye’de eğitim hakkının hukuksal evrimi. Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/60649/893866>

Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of mexican american youths: what kinds of involvement in youths' education matter most? *Social Work Research*, 35(3), 159-170.

Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47945/606598>

Arslan, M. M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(16.02), 2018.

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/160/arslan-eraslan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/arslan-eraslan.htm)

Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama ve örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49947/640068>

Ateş, A., & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/article/651385>

- Berkant, H. G. (2007). Biyolojik kültür ve biyolojik kültür yoluyla biyolojik düşünme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (33), 1-6.  
<https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874921.pdf>
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G., Lawy, R., & N. Kelly. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24.  
<https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Biesta, G. (2013). Responsive or responsible? Democratic education for the global networked society. *Policy Futures in Education* 11(6), 733-744.  
<https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.6.733>.
- Binbir, Ü., & Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: bir sistematik derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/issue/63558/898503>
- BMKP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) Türkiye. (2023). *Türkiye sürdürülebilir kalkınma amaçları*. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı.  
<https://turkey.un.org/tr/sdgs>

Büyükkaragöz, S. (1992). Aile içi demokrasi ve eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 143-151.

Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 353-365.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10388/127091>

Brown, P. C. (1989). Involving parents in the education of their children. ERIC Digest.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED308988>

Cavkaytar, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe dersinde demokratik kültür bilincini geliştirmeye ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8 (13), 607-631.  
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/11576/11576.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in greece. *Education*, 3-13, 47(4), 410-425.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1489875>

Compton-Lilly, C., Caloia, R., Quast, E., & McCann, K. (2016). A closer look at a summer reading program: listening to students and parents. *The Reading Teacher*, 70(1), 59-67.

Council of Europe Education Department. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-%20co/16807bc66d>

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskı). Çev. Ed., M. Bütün ve S.B. Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-18.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/basbed/issue/43920/174782>

Çeçen, A. (1984). *Demokrasi ve insan hakları*. İnsan Hakları Yıllığı, 5(6), 67-97.

Çeçen, A. (2020). *İnsan hakları* (5. Baskı). Ankara: Astana Yayınları.

Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/sosbilder/issue/23135/247110>

Çer, E. (2020). Demokratik kültür bilincinin oluşturulmasında Türkçe öğretiminin sorumlulukları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1634-1645.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/59561/857034>

Demirdağ, S. (2020). *Öğrenci çeşitliliği ve çokkültürlü eğitim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Dewey, J. (1930). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.  
[https://iwcenglish1.typepad.com/Documents/dewey\\_democracy\\_and\\_education.pdf](https://iwcenglish1.typepad.com/Documents/dewey_democracy_and_education.pdf)

Doytcheva, M. (2014). Migrants Roms dans l'espace public: du médiatique au politique.  
<https://hal.science/hal-01072041/>

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2017). *Citizenship education at school in europe – eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fbe0e26-c846-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56586259>

Elkatmış, M. (2016). *Okul Kültüründe Demokrasinin Yeri*. R. Turan & K. Ulusoy (Edt.) *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 42-76.

Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 159-171.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/akusosbil/article/787092>

Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10331/126632>

Ertürk, H., & Tosun, E. K. (2009). Küreselleşme sürecinde kentlerde mekânsal, sosyal ve kültürel değişim: bursa örneği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(16), 37-53.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214456>

Fusch Ph D, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *Walden University Scholar Works*, 9(20), 1408-1416.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

Gemici, E., & Çatal, S. (2019). Göç ve çokkültürlülük. *Anadolu Strateji Dergisi*, 1(1), 51-60.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/anasamasd/issue/50429/654207>

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Glueck, C. L., & Reschly, A. L. (2014). Examining congruence within school–family partnerships: definition, importance, and current measurement approaches. *Psychology in the Schools*, 51(3), 296-315.

Gordon, T. (1996). *Etkili ana baba eğitimi: aile iletişim dili*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

<https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/639>

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları* (1. Baskı). Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Gürşimşek, A. I. (2010). Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9 (18), 1-19.

<http://ebuline.com/pdfs/18Sayi/EBU18.pdf#page=9>

Haçat, S. O., Önlü, M., Tatan, M., & Demir, F. B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (1998, 2010, 2015, 2018). *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 407-422.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/researcher/issue/66629/1042672>

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.

<https://www.academia.edu/download/31495398/131963-20120419153214-hotaman-2.pdf>

Jørgensen, P. S. (2004). *Childrens' participation in a democratic learning environment. Democratic learning: The challenge to school effectiveness*, 113-131. London: Routledge Falmer.

Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas Yayınları*, (7), 95-112.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/gumusmaviatlas/issue/28510/297445>

Karaçöp, A. (2020). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kaya, Ö., & Bacanlı, H. (2016). Eğitim Yaşantısına Ebeveyn Katılım Algısını Açıklamaya Yönelik Bir Model Geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 410-423.  
<http://88.255.50.169/xmlui/handle/20.500.12445/355>
- Kendir, G., & Güneyli, A. (2021). KKTC'deki göçmen öğrenci velilerinin eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 991-1012.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/article/959268>
- KKTC MEB (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı). (2016). *Temel eğitim programı giriş* (Temel Eğitim Programları Geliştirme Projesi).  
<http://tepgp.emu.edu.tr/mufredat.html>
- Kılınç, E. (2014). *Antalya'da Yaşayan Yabancı Uyruklu Aile Çocuklarının Karşılaştığı Eğitim Sorunları (Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
<http://dspace.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/2209>
- Klugman, J., Lee, J. C., & Nelson, S. L. (2012). School co-ethnicity and hispanic parental involvement. *Social Science Research*, 41(5), 1320-1337.
- Koç, M. H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 53-74.

Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.

Milli Eğitim Dergisi-160 (meb.gov.tr)

Kuş, Z., & Yakar, H. (2017). Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 486-513.  
[https://www.researchgate.net/profile/Hamza\\_Yakar/publication/323689437\\_Turkiye'de\\_Demokrasi\\_Egitimi\\_Alaninda\\_Yapilan\\_Arastirmalarda\\_Egilim\\_Bir\\_Icerik\\_Analizi\\_Calismasi/links/5aa4ee12aca272d448b95bcc/Tuerkiyede-Demokrasi-Egitimi-Alaninda-Yapilan-Arastirmalarda-Egilim-Bir-Icerik-Analizi-Calismasi.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hamza_Yakar/publication/323689437_Turkiye'de_Demokrasi_Egitimi_Alaninda_Yapilan_Arastirmalarda_Egilim_Bir_Icerik_Analizi_Calismasi/links/5aa4ee12aca272d448b95bcc/Tuerkiyede-Demokrasi-Egitimi-Alaninda-Yapilan-Arastirmalarda-Egilim-Bir-Icerik-Analizi-Calismasi.pdf)

Kuter, S., & Sanal-Erginel, S. (2022). Examination of the core curriculum from the perspective of reference framework of competences for democratic culture: Northern Cyprus case. *Research Papers in Education*, 37(6), 1119-1141.

Kuter, S., & Sanal-Erginel, S. (2023). In search of a democratic school culture: an analysis from the lenses of critical realism. *Journal of Critical Realism*, 1-21.

Laforett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21(4), 517-535.

- Lindberg, N. E., & Demircan, A. (2016). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-78.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/1528/18745>
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York: Appleton-Century Company.
- Martin, J., Tett, L., & Kay, H. (1999). Developing collaborative partnerships: limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 59-75.
- Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEB). (2021). *Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabı*. İstanbul: Aykut Basım.  
<http://talimterbiye.mebnet.net/Kitaplar/2021-2022/ilkokul/SosyalBilgiler5.pdf>
- Meehan, A., de Almeida, S., Bäckström, B., Borg-Axisa, G., Friant, N., Johannessen, Ø. L. ve Roman, M. (2021). Bağlam kuralları! Altı Avrupa ülkesinde yeni gelen göçmen öğrenciler için üst düzey eğitim politikaları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi Açık*, 2, 100046.
- Meredith, K. S., & Steele, J. L. (1995). Pedagogical practice and the ethic of democracy. In *9th Annual European Conference of the International Reading Association, Budapest, Hungary*.

Merey, Z., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1613-1632.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Turan, S., Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özeke, E. K. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.  
<https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-7207-9069.pdf>

Özilhan, Y. G. G. (2016). Çocuk romanlarının demokratik kültür bilinci edinimine etkisi (Burdur ili örneği). *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 51-70  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/300100>

Özpolat, A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20 (20), 9-24.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/article/227336>

Özüerman, T. (1995). *Demokrasi Anlayışında Çağdaş Gelişmeler* (1. Baskı). Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Edition). London: Sage Publications.

Peköz, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekâlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

<http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/handle/11129/4966>

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2019). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in ireland and spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41-57.

Selvi, K., Özüdoğru, F., & Sönmez, B. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 25-34.

Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. *Türkiye’de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler*. Ankara: A.Ü. TÖMER Dil Merkezi.

Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde Türkçe eğitimi (Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim “Bildiriler”). *Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları*, 435-471.

Stahmer, A., Carter, C., Baker, M., & Miwa, K. (2003). Parent perspectives on their toddlers' development: comparison of regular and inclusion childcare. *Early Child Development and Care*, 173(5), 477-488.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

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, 176-187.

Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 39-48.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/48458/613785>

Şen. A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/43049/521304>

Şengül. T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (166), 133-137.

[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-sengul.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-sengul.htm)

Şişman, M., & Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/article/232775>

Takır, A., & Özerem, A. (2020). Farklı kültürlerin bulunduğu bir okul ortamında yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çokkültürlülük bağlamında incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 406-420.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/52233/680090>

Tanrıöğren, A., & Sarpkaya, R. (2019). *Eğitim bilimine giriş* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavil, Y. Z., & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.  
<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1032>

Taylı, A. (2008). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilebilirliği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 133-146.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/basbed/article/174812>

Taylor, C. (1996). Çokkültürcülük. Çev.: Yurdanur Salman. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tezcan, M. (2016). *Eğitim sosyolojisi* (16. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tibbitts, F. (2015). Curriculum development and review of democratic citizenship and human rights education. *UNESCO/Council of Europe/Office of Democratic Institutions and Human Rights of The Organization, for Security and Co-operation in Europe/General Secretariat of the Organization of American States*.  
<https://www.osce.org/files/f/documents/0/b/219381.pdf>

Toomey, R. (2007). *The double helix and its implications for the professional lifelong learning of teachers*. T. J. Lovat & R. Toomey (Eds.). *Values education and*

*quality teaching: the double helix effect (141-149)*. Sydney: David Barlow Publishing.

Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), 229-245.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/40655/490112>

Vega, D., Moore III, J. L., & Miranda, A. H. (2015). Who really cares? Urban youths' perceptions of parental and programmatic support. *School Community Journal*, 25(1), 53-72.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1066219>

Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: a social identity perspective. *European Review Of Social Psychology*, 17(1), 148-184.

Warwick, P. (2007). Hearing pupils' voices: revealing the need for citizenship education within primary schools. *Education 3-13*, 35(3), 261-272.  
<https://doi.org/10.1080/03004270701467267>

Washington, L. (2016). *The effects of parent involvement on student outcomes in a minority-serving charter high school*. Doctoral dissertation, Walden University.

Weiner, J. M., & Holder, S. (2018). 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.

Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22(107).

<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5210>

Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.

<https://www.academia.edu/download/85527270/arastirmax-turk-toplumunda-aile-egitim-iliskisi.pdf>

Yarar Kaptan, S. (2019). Karakter ve değer eğitiminde yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler. S. Z. Genç & A. Beldağ (Eds.). *Karakter ve değer eğitimi* (146-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 65-84.

<http://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/134>

Yıldırım, A. (2021). *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32029/354378>

Zeman, A. (2006). *Bilinç Kullanım Kılavuzu*. Çeviren: Koca, G. İstanbul: Metis Yayınları

## **EKLER**

## **EK 1: Görüşme Soruları (Ebeveynler)**

1. Sizi tanıyabilmem adına lütfen kendinizden bahseder misiniz? (Yaş, uyruk, meslek...)
2. Size göre demokratik birey kimdir? Hangi özelliklere sahiptir?
3. Kendinizi demokratik bir ebeveyn olarak görüyor musunuz? Açıklar mısınız?
4. Sizce çocuğunuzun demokratik bir birey olması önemli mi? Niçin?
5. Çocuğunuzu demokratik bir birey olarak yetiştirmeye çalışır mısınız? Evet ise nasıl? Hayır ise niçin? Açıklar mısınız?
6. Çocuğunuzun demokratik bir birey olarak yetişmesi sürecinde sizce okuldan aldığı eğitim yeterli mi? Yeterliyse açıkla mısınız? Değil ise hangi noktalarda yeterli değil? Bir ebeveyn olarak, siz yeterli görmediğiniz noktalarda neler yapıyorsunuz?
7. Siz çocuğunuzun demokratik bir birey olarak yetişmesi için neler yapıyorsunuz? Açıklar mısınız?
8. Çocuğunuzun demokratik kültür bilincine sahip bir birey olarak yetişme sürecinde ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz? Sizce sebeplerini açıkla mısınız?
9. Bu yaşadığınız zorlukların giderilmesi için neler önerirsiniz?

## **EK 2: Görüşme Soruları (Öğretmenler)**

1. Sizi tanıyabilmem adına lütfen kendinizden bahseder misiniz?  
(Branşınız? Kaç senedir bu okulasınız? Meslekteki deneyiminiz?  
Eğitim düzeyiniz?)
2. Sizce demokratik birey kimdir? Hangi özelliklere sahiptir?
3. Çocukların demokratik kültür bilinçlerinin geliştirilmesi size önemli midir? Niçin?
4. Öğrencilerinizin demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde bir öğretmen olarak zorluklar yaşar mısınız? Evetse, ne gibi zorluklar? Kimlerle? Niçin? (Öğrenci, öğretmen, aile...)
5. Öğrencilerinizin demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde bir öğretmen olarak karşılaştığınız zorlukların giderilmesi için neler önerirsiniz? (Okul, program, aile)

### **EK 3: Görüşme Soruları (Okul Müdürleri)**

1. Sizi tanıyabilmem adına lütfen kendinizden bahseder misiniz?  
(Branşınız? Kaç senedir bu okulasınız? Meslekteki deneyiminiz?  
Eğitim düzeyiniz?)
2. Sizce demokratik birey kimdir? Hangi özelliklere sahiptir?
3. Çocukların demokratik kültür bilinçlerinin geliştirilmesi size önemli midir? Niçin?
4. Öğrencilerinizin demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde bir okul yöneticisi olarak zorluklar yaşar mısınız? Evetse, ne gibi zorluklar? Kimlerle? Niçin? (Öğrenci, öğretmen, aile...)
5. Öğrencilerinizin demokratik kültür bilinci kazanımı sürecinde bir öğretmen olarak karşılaştığınız zorlukların giderilmesi için neler önerirsiniz? (Okul, program, aile)

## EK 4: 2021-2022 Bahar Dönemi Millî Eğitim Bakanlığı Çalışma Uygulama İzni

  
KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-174/06-22/E.5924 4 Nisan 2022

Konu : Sn. Büşra Kök'ün Anket Uygulama Talebi Hk.

Sayın Büşra KÖK

İlgi : 30 Mart 2022 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı Gazimağusa ve İskele ilçesinde bulunan ilkokullarımızdaki öğretmen, öğrenci ve velilerine yönelik olarak hazırlamış olduğunuz **"Çok Kültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Katılımının İncelenmesi"** konulu yüksek lisans çalışmanızın anketinde yer alan ölçek soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir. Söz konusu çalışmanızın araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük esaslarına bağlı olarak ilgili okul müdürlerinin ve sınıf öğretmenlerinin onay vermesi koşuluyla yapılması uygun görülmüştür.

Çalışmanızın, okul müdürlükleri ile istişare edilerek yapılması gerekmektedir. Çalışma tamamlandıktan sonra ise 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.

et Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA 13

Bilgi için: Özge I  
I. D. Eğitim Öğretti

## EK 5: 2021-2022 bahar dönemi Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel

### Araştırma Uygunluk Onayı

|                                                                                                                                               |                                                                             |                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <b>Doğu Akdeniz Üniversitesi</b><br>"Erdem, Bilgi, Gelişim" | <b>Eastern Mediterranean University</b><br>"Virtue, Knowledge, Advancement" | Galileo Galilei Sk. / Str.,<br>99628, Gazimağusa, KUZNEY KIBRIS /<br>Famagusta, NORTH CYPRUS,<br>via Mersin 10, TURKEY<br>Tel: (+90) 392 630 1327<br>bayek@emu.edu.tr |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) / Board of Scientific Research and Publication Ethics

Sayı: ETK00-2022-0115

20.04.2022

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın: Büşra Kök

Eğitim Fakültesi

Eğitim Fakültesi Etik Alt Kurulu'nun 19.04.2022 tarih ve 2022/114 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunan, Prof. Dr. Sıtkıye Kuter danışmanlığında yürüttüğünüz "Çokkültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Katılımının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

  
Prof. Dr. Yücel Vural  
Etik Kurulu Başkanı

YV/ek.

www.emu.edu.tr

## EK 6: 2022-2023 Güz Dönemi Millî Eğitim Bakanlığı Çalışma Uygulama İzni

  
KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-174/06-22/E.14803  
Konu : Büşra KÖK'ün Master Çalışması Hk.

15 Eylül 2022

Sayın Büşra KÖK,

İlgi : 8 Eylül 2022 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenim gören öğrenci ve velilerine yönelik uygulamak istediğiniz **"Çok Kültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Katılımının İncelenmesi"** konulu tez çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri 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.

Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA  
Tel: 2286893  
Faks: 2287158

Bilgi için: Yasemin ŞENOL  
Eğitim Öğretim Uzmanı  
(Görevlendirme)

## EK 7: 2022-2023 Güz dönemi Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel

### Araştırma Uygunluk Onayı

|                                                                                                                                                              |                                                                                            |                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <b>Doğu<br/>Akdeniz<br/>Üniversitesi</b><br><i>"Erdem, Bilgi, Gelişim"</i> | <b>Eastern<br/>Mediterranean<br/>University</b><br><i>"Virtue, Knowledge, Advancement"</i> | Galileo Galilei Sk. / Str.,<br>99628, Gazimağusa, KUZNEY KIBRIS /<br>Famagusta, NORTH CYPRUS,<br>via Mersin 10, TURKEY<br>Tel: (+90) 392 630 1327<br>bayek@emu.edu.tr |
| <b>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) / Board of Scientific Research and Publication Ethics</b>                                                |                                                                                            |                                                                                                                                                                       |

**Sayı:** ETK00-2022-0194

29.07.2022

**Konu:** Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

**Sayın:** Büşra Kök

**Eğitim Fakültesi**

Eğitim Fakültesi Etik Alt Kurulu'nun 29.07.2022 tarih ve 2022/123 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunan, Prof. Dr. Sıtkıye Kuter danışmanlığında yürüttüğünüz **"Çokkültürlü İlkokullarda Demokratik Kültür Bilincinin Geliştirilmesinde Ebeveyn Katılımının İncelenmesi"** adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

  
Prof. Dr. Yücel Vural  
Etik Kurulu Başkanı

YV/ek.

## EK 8: Katılımcı Yanıtlarına Göre Oluşturulmuş

### Demokrasi/Demokratik Birey/Demokratik Kültür Bilincine İlişkin

#### Algıları İçeren Kategorik Şema

| Araştırma Sorusu                                                                                            | Tema     | Alt Tema                                                                                                                                                                                         | Kodlar (Çeşitlenen Veriler)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Demokrasi/<br/>Demokratik<br/>Birey/<br/>Demokratik<br/>Kültür<br/>Bilincine<br/>İlişkin<br/>Algılar</b> | Tutumlar | <ul style="list-style-type: none"><li>- Öz Yeterlilik</li><li>- Saygılı Olma</li><li>- Farklı Kültür, İnanç, Yaşam Tarzı ve Bakış Açılarına Açık Olma</li><li>- Sorumluluk Sahibi Olma</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Öz değerlendirme yapabilme (B-Ö6, C-R1), kendi kararlarını vermek (A-Ö3, A-Ö4, B-Ö6, B-Ö8, B-Ö9, B-Ö10, C-Ö14, D-R3, C-R1), farklı görüş ve düşüncelere saygılı olmak (A-Ö2, B-Ö6, B-Ö7, B-Ö8, B-Ö10, C-Ö11, C-R2, D-R3), farklı fikirlere ve değişikliklere açık olmak (B-Ö5, B-Ö6, B-Ö10, C-R1, C-R2, D-R3), Sorumluluk (B-Ö5, B-Ö10, C-Ö13, C-Ö14), saygı (C-Ö11, C-Ö12, C-Ö15), başkalarının haklarına saygı duymak (A-Ö1, B-Ö7, C-R2), hoşgörü (C-Ö12, C-Ö13), sorumlulukları yerine getirmek (C-Ö13, C-Ö15), kararları uygulayabilme (B-Ö8), doğaya ve canlılara saygı duymak (C-Ö12), din/dil/ırk ayrımı yapmamak (C-Ö12), kendini gerçekleştirebilme (C-Ö12)</li><li>- Saygılı olma (A-E1, B-E4, B-E5, B-E6, C-E8, C-E9), kendi kararlarını verebilme (A-E2, B-E4, B-E5, B-E7, C-E8, C-E9), insan ve hayvan haklarına, doğaya, cinsel tercihlere saygılı olmak (A-E1, B-E3, B-E5, B-E7, C-E9), kendi seçimlerini yapma (B-E4, B-E7), fikir farklılıklarına açık olmak (B-E4, B-E7), kararlarını uygulayabilme (A-E2, B-E5), özgüvenli olmak (C-E9), sorumluluk</li></ul> |

|  |           |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |           |                                                                                                                                                                                                 | <p>alabilmek (B-E4, B-E6, C-E9)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Din/dil/ırk farklılıklarına saygılı olmak (B-M1, C-M2, E-M4, E-M5), kendi kendine yetebilme (B-M1, C-M2, E-M4), sorumluluk alma (E-M4), farklı görüş ve düşüncelere açık olma (C-M2, E-M4), saygı (B-M1, E-M4, E-M5), hoşgörü (E-M5), tutarlılık (B-M1), oto-kontrol (E-M4), doğaya ve canlılara saygılı olmak (E-M4)</li> </ul>                                                                                                                                                                                     |
|  | Değerler  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- İnsan Haklarına Değer Verme (Öz değer ve başkalarına değer verme)</li> <li>- Demokrasi, Adalet, Eşitlik ve Hukukun Üstünlüğüne Değer Verme</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eşitlikçi olmak (A-Ö3, A-Ö4, B-Ö5, B-Ö7, B-Ö9, B-Ö10, C-Ö11, C-Ö13, C-R1), adil/adaletli olmak (B-Ö7, B-Ö9), farklılıkları zenginlik olarak görmek (C-Ö12, C-R1), kendinin farkında olmak/değer vermek (B-Ö5), objektif bakış açısı (A-Ö4)</li> <li>- Eşitlikçi olmak (A-E2, B-E4, C-E8, C-E10), haklardan yararlanabilme (A-E1, A-E2, B-E3), paylaşımcı olma (B-E3, C-E9), sosyal hakları önemsemek (B-E7)</li> <li>- Eşitlikçi olmak (M1, M2, M3), kendisiyle barışık olma/sevme (B-M1, C-M2), farklılıkları zenginlik olarak görmek (C-M2)</li> </ul> |
|  | Beceriler | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinleme, Gözlem, Empati ve Uyum Sağlama Becerileri</li> <li>- İfade Etme ve İletişim Kurabilme</li> <li>- Analitik ve Eleştirel Düşünebilme</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duygu, düşünce/fikirlerini özgürce ifade edebilme (A-Ö1, A-Ö2, B-Ö5, B-Ö6, B-Ö7, B-Ö8, B-Ö9, B-Ö10, C-Ö11, C-Ö12, C-Ö14, D-R3), empati yapabilme (A-Ö1, A-Ö3, B-Ö5), problem çözebilme (B-Ö8, C-Ö12), çoğunluğun kararına uyum sağlayabilmek (A-Ö4, C-Ö11), etkin bir şekilde</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|  |                            |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problem Çözebilme</li> <li>- İş Birliği Yapabilme</li> </ul>                                                                                                                                 | <p>dinleyebilme (C-Ö11), ortak konsensüste buluşabilme (C-Ö12), alternatif düşünebilme (C-R2), sorgulayabilme (A-Ö1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Söz ve fikirlerini özgürce ifade edebilme (A-E2, B-E4, B-E5, B-E6, B-E7, C-E8, C-E9), empati yapabilme (A-E1, B-E3, B-E4, C-E9), objektif yaklaşım gösterebilme (B-E3, C-E9)</li> <li>- Görüşlerini ve duygularını özgürce ifade edebilme (B-M1, D-M3, E-M4), karşısındakini dinleyebilme (C-M2, D-M3), empati yapabilme (B-M1, C-M2), iş bölümüne özen göstermek (E-M4)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                       |
|  | Bilgi ve Eleştirel Anlayış | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dünyayı (Politika, İnsan Hakları, Hukuk, Kültür, Din, Tarih, Medya, Ekonomi, Çevre, Sürdürülebilirlik) Bilmek ve Eleştirel Anlayış</li> <li>- Kendini Bilmek ve Eleştirel Anlayış</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- İnsan haklarını bilmek ve kullanmak (A-Ö3, B-Ö5, B-Ö8, C-Ö11, C-Ö12, C-Ö13, C-Ö14, C-R2), başkalarının haklarını bilmek ve kısıtlamamak (A-Ö1, A-Ö3, B-Ö6, B-Ö9, C-Ö12, C-Ö15, C-R2), çocuk haklarını bilmek (C-Ö12, C-Ö13), kendi muhakemesini yapmak (B-Ö6, D-R3), hayvan haklarını bilmek (C-Ö12), yasa ve kuralları bilmek/uygulamak (C-Ö14)</li> <li>- Başkalarının haklarını bilmek ve müdahale etmemek (A-E1, B-E4, B-E5, B-E7, C-E10), insan haklarını bilmek (A-E2, A-E1, B-E5), muhakeme yapabilmek (A-E1), haklarını bilmek ve savunmak (A-E1), kadın, çocuk, hayvan haklarını bilmek (B-E5), LGBTQ+ bireylerin haklarını bilmek (B-E5)</li> <li>- Toplumsal sınırları bilmek ve aşmadan istediğini yapmak (B-M1), haklarını</li> </ul> |

|  |  |  |                           |
|--|--|--|---------------------------|
|  |  |  | bilmek ve savunmak (B-M1) |
|--|--|--|---------------------------|