



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İlköğretim Programı

ELEŞTİREL OKURYAZARLIK SÜRECİNİN KÜLTÜREL AÇIDAN KARMA İLKÖĞRETİM

4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

Tuğçe HİTİT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İlköğretim Programı

ELEŞTİREL OKURYAZARLIK SÜRECİNİN KÜLTÜREL AÇIDAN KARMA İLKÖĞRETİM

4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF CRITICAL LITERACY PROCESS ON CULTURALLY MIXED

4th GRADE STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCY

Tuğçe HİTİT

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Tuğçe HİTİT'in hazırladığı "Eleştirel Okuryazarlık S¼recinin K¼lt¼rel Açıdan Karma İlk¼đretim 4. Sınıf ¼đrencilerinin K¼lt¼rl¼rarası Yeterliliklerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Mehmet Akif S¼ZER	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Serkan ÇELİK	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun / ... / Tarihli ve sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 24 / 6 / 2022 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğretim programında yer alan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında, geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin de öğrenim gördüğü bir şubede gerçekleştirilen barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramlarına dair eleştirel okuryazarlık süreci değerlendirilmiş ve bu sürecin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarına dair algılarını yansıttıkları resimlerin analizine odaklanmış ve öğrencilerin varsayılan kültürlerarası yeterliliklerinin resimlere etkileşim, iletişim ve konumlandırma açılarından nasıl yansıtıldığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili, Mamak ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda, 4. sınıfın bir şubesine devam eden kültürel açıdan karma öğrenciler ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu benzeşik amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni için hazırlanan Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile saha notları, eleştirel okuma gözlem formu, öğrenci ürünleri ve uzman görüşü veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada eleştirel okuma sürecinin iki kültüre ait öğrencilerin aralarındaki empati, tolerans ve saygı duygusunu arttırdığı, sürecin sonunda öğrencilerin daha fazla iletişim kurmaya, etkileşimde bulunmaya başladıkları, Suriyeli öğrencilerin iletişim ve uyum, aidiyet konularında ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik bağlamında etnomerkezci düzeyden etnorelativist düzeye doğru bir geçiş izledikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: : ilkokul, kültürel olarak karma sınıf, eleştirel okuryazarlık, kültürlerarası yeterlilik, sosyal uyum

Abstract

This study explores the impact of critical literacy process with respect to the concepts of peace, equality and refugees' experience on the intercultural competence of culturally mixed 4th grade students, some of whom are Syrian students under temporary protection in Turkey. In the scope of the course of "Human Rights, Citizenship and Democracy" the study aimed to assess the impact of critical reading process on students' intercultural disposition via analysis of paintings which reflect students' perceptions concerning peace, equality and refugees' experience and students' assumed intercultural competencies reflected in their drawings in terms of interaction, communication and positioning. The study group is selected through purposeful sampling, composed of the classroom teacher and culturally mixed 4th grade students some of whom are Syrian children under temporary protection attending an elementary school at Ankara, Mamak district. Critical reading observation form, field notes, student products, expert opinion, Intercultural Competency Observation Form and semi-structured interview questions for the classroom teacher have been utilized for data triangulation. As a result, it has been determined that the critical literacy process has increased empathy, tolerance and respect between the students. Furthermore, the students started to communicate and interact with each other; Syrian students have made progress in language, communication and adaptation issues. Consequently the students initiated a transition from ethnocentric to ethnorelative stage within the context of intercultural competency.

Keywords: elementary school, culturally mixed classroom, critical literacy, intercultural competence, social coherence

Teşekkür

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesi sürecinde, bilimsel duruşu ile kendisini örnek aldığım Prof. Dr. Ali Ekber Şahin'e, çocuk resimleri analizi konusunda bilimsel desteğini aldığım klinik psikolog Arda Yamaç Karaboncuk'a, değerli destek ve yönlendirmeleri için Prof. Dr. Çetin Kocaefe'ye teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	9
Araştırma Problemi	11
Alt problemler	11
Sayıtlılar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Eleştirel Düşünce	14
Eleştirel Okuryazarlık	22
Kültür.....	25
Çoklu Kültürel Eğitim.....	30
Kapsayıcı Eğitim	32
İletişim.....	33
Kültürlerarası İletişim.....	34
Kültürlerarası İletişim Yeterliliği	34
Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli.....	39

Modele Getirilen Eleştiriler	43
Kültürlerarası Eğitim.....	44
İlgili Araştırmalar	Error! Bookmark not defined.
Bölüm 3 Yöntem.....	57
Araştırmanın Yöntemi	57
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	61
Araştırma Ortamı.....	63
Veri Toplama Süreci.....	64
Veri Toplama Araçları	67
Gözlem.....	69
Saha Notları	71
Eleştirel Okuma Gözlem Formu	72
Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu.....	73
Öğrenci Ürünleri	77
Verilerin Analizi	78
Temaların Belirlenmesi	80
Geçerlilik ve Güvenilirlik	82
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	86
Araştırmanın İlk Alt Problemine Yönelik Bulgular	86
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	103
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	124
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	133
Kaynaklar	168
EK-A: Uygulama Öncesi Eşitlik Teması.....	clxxxviii
EK-B: Uygulama Öncesi Eşitlik Teması.....	ccviiiix
EK-C: Uygulama Öncesi Barış Teması.....	cxc
EK-Ç: Uygulama Öncesi Mültecilik Deneyimi Teması.....	cxci

EK-D: Uygulama Sonrası Eşitlik Teması	ccxi
EK-E: Uygulama Sonrası Eşitlik Teması.....	cxci
EK-F: Uygulama Sonrası Barış Teması.....	cxciv
EK-G: Uygulama Sonrası Barış Teması.....	cxcv
EK-Ğ: Uygulama Sonrası Mültecilik Deneyimi Teması.....	cxcvi
EK-H: Uygulama Sonrası Mültecilik Deneyimi Teması.....	cxcvii
EK-I: Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu.....	cxcviii
EK-İ: Eleştirel Okuma Gözlem Formu.....	cc
EK-J: Öğrenciler İçin Hazırlanan Sorular.....	ccii
EK-K: Sınıf Öğretmeni İçin Hazırlanan Görüşme Soruları.....	cciii
EK-L: Veli Onam Formu.....	cciv
EK-M: Öğretmen Onam Formu.....	ccv
EK-N: Öğrenci Onam Formu.....	ccvi
EK-O: Etik Komisyon Onay Bildirimi.....	ccvii
EK-Ö: Etik Beyanı.....	ccviii
EK-P: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	ccix
EK-R: Thesis Originality Report.....	ccx
EK-S: Yayımlanma ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	ccxi

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Taksonomi Tablosu Bilişsel Süreç Boyutu</i>	19
Tablo 2 <i>Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli</i>	39
Tablo 3 <i>Eleştirel Çoklu Kültürel Analiz</i>	68
Tablo 4 <i>Veri Toplama Araçları</i>	73
Tablo 5 <i>Tematik Analizin Aşamaları Kılavuzu</i>	82
Tablo 6 <i>Objektif ve Paradigma Varsayımları Açısından Geçerlilik Prosedürleri</i> ...	84
Tablo 7 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Eşitlik Konusuna Dair Kodlar</i>	88
Tablo 8 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Eşitlik Konusuna Dair Temalar</i>	92
Tablo 9 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Barış Konusuna Dair Kodlar</i>	93
Tablo 10 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Barış Konusuna Dair Temalar</i>	95
Tablo 11 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Mültecilik Konusuna Dair Kodlar</i>	96
Tablo 12 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Mültecilik Konusuna Dair Temalar</i>	100
Tablo 13 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Eşitliğe Dair Kodlar</i>	105
Tablo 14 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Eşitliğe Dair Temalar</i>	107
Tablo 15 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Barışa Dair Kodlar</i>	108
Tablo 16 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Barışa Dair Temalar</i>	111
Tablo 17 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Mültecilik Konusuna Dair Kodlar</i> ...	112
Tablo 18 <i>Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Mültecilik Konusuna Dair Temalar</i>	119
Tablo 19 <i>Temaların Karşılaştırılması</i>	121

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>İnsanın Zihinsel Programlamasındaki Üç Boyut</i>	27
Şekil 2 <i>Deardorff Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli</i>	37

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

AK: Avrupa Konseyi

DMIS: The Developmental Model of Intercultural Sensitivity

KDGM: Kùltùrlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli

DPE: Deliberate Psychological Education

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OHCHR: Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mùlteciler Yüksek Komiserliği

CoE: Council of Europe

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Bölüm 1

Giriş

Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğretim programında yer alan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında, ev sahibi toplum ve geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü bir şubede gerçekleştirilen barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramlarına dair eleştirel okuma süreci ve bu sürecin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan etkisi irdelenmiştir.

Problem Durumu

Dünya tarihinde monarşik yönetim biçimlerinin yerine geçen ulus devletler, toplumu oluşturan çoğunluğun ortak bir soya, dine, dile ve kültüre dayandığı varsayımından yola çıkarak, eğitim politikaları oluşturmuşlardır ancak özellikle II. Dünya Savaşından sonra küresel boyutta yaşanan politik ve ekonomik gelişmelerin yarattığı toplumsal değişimler ve zorunlu göçler, çağdaş vatandaşlık ve insan hakları algısının, dolayısıyla eğitim paradigmasının da değişimini gerekli kılmıştır. Dünyada birçok devletin dil, din, soy, etnisite, kültür ve sınıf açısından farklılıklara sahip topluluklardan oluşan heterojen bir yapıya sahip olduğu düşüncesi kabul görmeye başlamıştır (Bromley, 2011).

Sanayi devrimi sonrasında yaygınlaşan teknolojik gelişmeler sayesinde hızlanan bilgi akışı ve küreselleşme, bireyler ve dolayısıyla kültürlerin yakınlaşmasını sağlamış, ticaret, bilim, kültür ve düşünce ekseninde politik sınırlar eski önemini kaybederken, toplumlarda insan hakları, barış ve eşitlik temaları kültürlerarası diyalog yaklaşımı dahilinde ele alınmaya başlanmıştır (Phipps, 2014). Bu bağlamda Türkiye'nin de üye olduğu Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi (AK) ile uluslararası düzeyde imzalanan sözleşmeler doğrultusunda, toplumları oluşturan tüm bireylerin medeni, ekonomik, politik, sivil, sosyal ve kültürel hakları, her türlü ayrımcılığa karşı güvence altına alınmıştır (Roth, 2004).

İnsan hakları uluslararası düzeyde üzerinde fikir birliğine varılmış olan ideallerdir ancak bu ideallerin gerçekleştirilebilme olasılığı büyük ölçüde toplumun konu ile ilgili

farkındalığının, bilgi düzeyinin yüksek olması ve eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireylerin kendi hakları ile diğer bireylerin haklarını savunabilmeleri ile insanların doğuştan sahip olduğu bu hakların küresel düzeyde tanınması, kanuni açıdan korunması ve geliştirilmesi ile doğru orantılıdır (Kaivola, Melen-Paaso, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; UNESCO, 1978; OHCHR, 2016). Bu amaçla, genç nesillerin insan hakları bağlamında barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramları ile ilgili farkındalık kazanmaları, bilgi üretmeleri ve eleştirel yaklaşımla sorgulayabilmeleri, toplumumuzda demokratik bireylerin yetiştirilmesi, kültürlerarasılık yeterliklerinin geliştirilmesi yoluyla sosyal uyumun sağlanması ve dolayısıyla insanlık ailesinin geleceği adına atılan bir adımdır.

Demokrasi kavramı etimolojik açıdan 'halkın yönetimi' anlamına gelmektedir (Britannica, 2019). İnsan haklarının korunması ise ancak demokratik yönetimlerde mümkün olabilir; bu haklar, devlet gibi otoriter yapılara karşı bireyin sahip olduğu haklardır. İdeal anlamda demokrasilerde halk tüm siyasi gücü eşit paylaşmalıdır; bu bağlamda insan hakları ve demokrasi birbirinden ayrılamaz kavramlardır.

Günümüzde uygulandığı biçimiyle yönetim, toplumun uyması gereken kanunlar ve yönetmeliklerle sonuçlanan otoriter kararlar almak biçiminde algılandığında, arada sırada yapılan referandumlar hariç, sadece küçük bir azınlıktan oluşan bireylerin, kalabalık ve modern toplumların yöneticileri olabileceği açıktır; oysa ki siyasi düzeyde yalnızca bir demokrasi biçimi bulunmaktadır, o da egemenliğin halk tarafından doğrudan kullanılması; herhangi bir 'yönetim' biçimini reddeden ve siyasi güçlerin tüm vatandaşlar arasında eşit paylaşılmasını kurumsallaştıran toplumsal bir yapılanmadır. Demokrasinin liberal, çoğulcu, parlamenter gibi sıfatlarla tanımlanması, sadece oligarşinin çeşitli biçimleridir (Fotopoulos, 2007).

Türkiye'yi jeopolitik açıdan yakından ilgilendiren Ortadoğu'da, etkileri 2011 yılında zirveye ulaşan Arap Baharını takiben, sınır devletlerinden Suriye'de, aynı tarihlerde başlayan iç savaşın, günümüzde de sürüyor olması ve can güvenliğinin bulunmaması nedeniyle, tarihteki en büyük mülteci krizi olarak adlandırılan bir göç akını başlamış ve

Türkiye dünyada en fazla mülteci bireyin kabul edildiği devlet haline gelmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2022) verilerine göre ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan eğitim çağında 1.124.353 nüfus bulunmaktadır. Türkiye’de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli ilköğretim çağ nüfusu 417.546, ilköğretime devam eden 313.695 öğrenci bulunmakta; söz konusu öğrenciler yerel öğrenciler ile birlikte karma sınıflarda öğrenim görmektedirler.

Göç olgusu ülkeleri siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel boyutlarda etkilemekte ve birçok sonucu beraberinde getirmektedir. Yaşanan savaşlar ve göçler hayatta kalabilen çocuklarda birçok psikolojik rahatsızlığa neden olmaktadır (Thabet, Abed ve Vostanis, 2004; Feldman ve Vengrober, 2011) ve bu durum çocukların eğitimine olumsuz bir biçimde yansımaktadır (Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi Akcan, 2018; Börü, 2016, Şeker ve Aslan, 2015). Ülkemizde geçici koruma kapsamında bulunan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sürecinde toplumsal iletişim becerileri kazanmaları ve olası problemlerle baş edebilmeleri amacıyla desteklenmeleri gerekmektedir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin (BMMYK) yayınladığı raporda Suriyeli çocuklarda görülen riskler; %51 psikolojik endişe, %25 eğitimi bırakma, %11 çocuk işçiliği, %3 cinsel istismar ve %3 aile içi şiddet biçiminde sıralanmıştır (UNHCR, 2015). Ülkemizde resmî okullarda ve kademeli olarak kapatılması kararlaştırılan geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim düzeylerine göre okullaşma oranları; anaokulunda %33.23, ilköğretimde %97.73, ortaöğretimde %58.40, lisede %26.40 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2018). İstatistiklerden de anlaşılacağı üzere, okullaşma yüzdeleri anaokulu hariç, yaş değişkeni ile ters orantılıdır.

Suriyeli geçici koruma altındaki bireylerin deneyimledikleri ekonomik zorluklar ve sahip oldukları kültürel faktörler okullaşma oranının düşük olmasına neden olmaktadır. Son dönemde ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalara göre ise yoksulluk, uyum sorunları, psikososyal sorunlar, iletişim problemleri, sistemsel ve ailevi sorunlar yaşayan bazı Suriyeli öğrenciler dışlanma, ayrımcılık, asimile olma ve anadillerinden uzak kalma korkusu

taşımaktadır (Karataş ve Baloğlu, 2018; Kara ve Şentürk, 2017; Erdem 2017; Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018). Bu durum, gündelik yaşamlarında şiddete ve istismara maruz kalma, eğitim hakkından yararlanamama gibi hak ihlallerine neden olmakta (Snoubar, 2016), okul hayatına ise düşük motivasyon ve düşük akademik başarı biçiminde yansımaktadır (Börü ve Boyacı, 2016; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018).

Sahip oldukları insani kaynaklara bakılmaksızın, mültecilerin uyum sürecine etki eden en önemli faktör misafir edildikleri ortamdır (Portes ve Rumbaut, 2005). Yasal statü sahibi olan, barınma desteği alan ve geniş çaplı ayrımcılığa uğramayan bireylerin ekonomik olarak gelişmelerinin daha hızlı, sosyal ve psikolojik uyum süreçlerinin ise daha kolay olacağı varsayılmaktadır (Portes ve MacLeod, 1996). Dolayısıyla ev sahibi ülkeye düşen sorumluluk, farklı kültürlerle sahip insanların birlikte uyum içerisinde yaşayabilmesi için gerekli olan ortamı yaratmaktır.

Uyum sürecini destekleyici çalışmalar erken yaşlarda, okulda başlamalıdır, çünkü ergen ve yetişkinlere oranla, çocukların ırkla ilgili davranışları daha kolay biçimlendirilebilmekte ve demokratikleştirilebilmektedir (Katz ve Zalk, 1978). Dolayısıyla kültürlerarası iletişim yeterliliği bu noktada önem kazanmaktadır.

Etnomerkezcilik, kalıp yargılar (stereotipler) ve ön yargılar kültürlerarası iletişimi engelleyen önemli faktörlerdendir (Jones ve Draper, t.y.; Dong, Day ve Collaço, 2008). Kültürlerarası iletişim açısından etnomerkezcilik, diğer grupları kendi grubunun bakış açısından yargılamak ve değerlendirmede kendi normlarını standart olarak kabul etmek eğilimi olarak tanımlanabilir (LeVine ve Campbell, 1972; akt. Lin ve Rancer, 2003), önyargı ve ayrımcılık bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin kendilerine yabancı olan kültürler ve bu kültürlerin üyeleri hakkında var olan düşünce ve yargıları iletişim sürecini etkilemektedir. Göregenli'nin (2012) ifadesi ile kalıp yargılar, belirli bir gruba ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, böylece onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, önceden oluşturulmuş bir takım izlenimler, atıflar bütünü olarak zihnimizde oluşturduğumuz imgelerdir. Ön yargılar ise duygusal tutumlarla bilişsel

stereotiplerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan, eleştirisiz benimsenmiş davranışsal tutumlardır (Kartarı, 2006).

Kültürlerarası iletişimde kalıp yargılar, ön yargılar ve etnomerkezcilik yanlış anlaşılmaya, ayrımcılığa, çatışmaya neden olmakta, farklı kültürlerin barışçıl ve sağlıklı bir biçimde karşılıklı diyalog kurmasını engellemektedir. Bu olumsuzlukların üstesinden gelebilmenin en etkili yollarından biri ise bireylerin erken yaşlarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Eleştirel düşünme, sadece dünya hakkında değil, düşünme süreci konusunda da düşünmeye imkan veren ve analiz, sentez, değerlendirme gibi basamaklardan oluşan üstbilişsel bir süreçtir (Dwyer, Hogan ve Stewart, 2014).

Eleştirel okuryazarlık ise yalnızca harfleri tanımak değil, kelimeleri ve yaşadığı dünyayı anlamaktır (Freire, 1985). Eşitlik, özgürlük, adalet gibi hak temelli demokratik değerler konusunda farkındalık sahibi ve değişim için harekete geçmeye hazır bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eleştirel okuryazarlık, bireyleri güçlendiren bir pratikler bütünü olarak, daha geniş anlamda ise var olan sosyal yapılanmanın yeniden üretilmesi yerine, demokrasiyi ve özgürleştirici değişimi teşvik eden kültürel pratikler biçiminde tanımlamaktadır (Freire ve Macedo, 2005). Dolayısıyla eleştirel okuma bireyin katılımının sağlandığı aktif ve yapıcı bir süreçtir.

Eleştirel okuma sürecinde bireyler bilgiyi pasif bir şekilde edinmez, kendi fikir ve bakış açılarını geliştirirler. Araştırma kapsamında, barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarına dair gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık sürecinde öğrencilerin bahsedilen kavramlarla ilgili sahip oldukları kalıp ve ön yargılarını sorgulayabilecekleri, özgürce tartışabilecekleri bir sınıf ortamı yaratılması amaçlanmıştır.

Eğitim eşit, devredilemez ve vazgeçilmez temel insan haklarından biridir; mülteciler için eğitim ise sürdürülebilir koruma ve daha iyi bir gelecek için ümit anlamına gelmektedir. Zorunlu ilköğretim uygulaması Suriyeli çocukların erken yaşta evlendirilmeleri, işçi olarak çalıştırılmaları gibi çeşitli biçimlerde sömürülmelerinin engellenmesi bağlamında önem kazanmaktadır. Eğitim süreci çocukların, toplumun nasıl işlediği, kendi sorumlulukları ve

hakları ile ilgili konularda farkındalıklarının artırılmasına yardımcı olmaktadır (UNHCR, 2003).

Türkiye'nin de 1949 yılında taraf olduğu (TBMM, t.y.) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin eğitim ile ilgili 26. maddesine göre, 'Eğitimin amacı, insan kişiliğinin tam ve özgürce gelişmesi, insan hak ve özgürlüklerine saygının güçlenmesi olmalıdır. Bütün milletler, ırk ve din grupları arasındaki anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir' (BM, 1948). Eğitim hakkı vazgeçilmez ve devredilemezdir, en önemli amaçlarından biri ise toplumlar arasında tolerans ve saygının geliştirilmesidir. Türkiye'nin 2002 tarihinde imzaladığı Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin 7. Maddesinde belirtildiği üzere:

Taraf Devletler, özellikle eğitim, öğretim, kültür ve enformasyon alanlarında, ırk ayrımcılığına götüren ön yargılara karşı mücadele etmek ve uluslara ve etnik veya ırksal gruplar arasında anlayışı, hoşgörüyü desteklemek, aynı şekilde Birleşmiş Milletler Şartı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, her türlü ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına ilişkin Birleşmiş Milletler Bildirgesi ve bu Sözleşme'nin amaçları ve ilkelerini geliştirmek için ivedi ve etkin tedbirler almayı taahhüt ederler (TBMM, 2002).

Bu araştırma, yerel öğrenciler ile zorunlu göç sonucunda, Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli ilköğretim öğrencilerine, hak temelli, demokrasi kültürüne ait kavramları ve evrensel değerleri erken yaşlarda tanıtmayı, konuyla ilgili bilişsel duyuşsal ve davranışsal boyutlara ait becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Mülteciler travmatik birçok zorlayıcı deneyim yaşadktan sonra yeni ve yabancı bir kültüre adapte olmakta, iş ve eğitimle ilgili konularda zorlanmaktadırlar. Çatışma ve zorunlu göç çocukların hayatlarında karmaşa yaratmakta, ailelerin ve toplumların parçalanmasına ve geleceğe dair belirsizliğe neden olmaktadır (UNHCR, 2003). Risk altındaki mülteci öğrenciler için etkili müdahalelerde bulunmak kritik öneme sahiptir (Chemtob, Nakashima ve Carlson, 2002).

Çocukların savaş ve barış, eşitlik ve ayrımcılık ile mültecilik deneyimi kavramlarını nasıl algıladıklarını ve bu olguların kendilerinde yarattığı duyguları anlamak, yaşadıkları sorunlar ile başa çıkmalarına yardımcı olmak açısından önem arz etmektedir. Dil ve iletişim sorunları yaşayan Suriyeli öğrenciler araştırma dahilinde, kelimelere dökemedikleri duygu ve düşüncelerini resimlere yansıtabileceklerdir.

Kültürel farklılığın öne çıktığı ortamlarda bu farklılıklar ile baş etmek, etkin ve uygun iletişim kurmak ve iletişim becerileri ortaya koyabilmek öncelikle kültürlerarası duyarlılık kazanmakla mümkün olabilmektedir. Kültürel farklılıklar karşısında duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarda gelişim göstermek bireyi kültürlerarası yeterliliğe taşıyacaktır (Aksoy, 2016). Bu bağlamda kültürlerarası iletişimde duyarlılık gelişiminin sağlanması gerekmektedir.

İki kültür arasındaki uyum sürecinin hayat boyu devam edecek olması nedeniyle erken yaşlarda barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarının öğrencilere eleştirel okuryazarlık yoluyla tanıtılması ve sorgulanmasının sağlanmasının öğrencilerde bilişsel, duyuşsal, davranışsal alanlarda değişim yaratma potansiyeline sahip olabilmektedir.

Araştırma kapsamına dahil olan öğrencilerin, mültecilerin deneyimleri ve sahip oldukları haklar konusunda bilgi sahibi olarak farkındalık kazanabileceği, eleştirel okuma stratejisi yoluyla barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi hakkında yazılmış çocuk edebiyatı eserleri sayesinde bu kavramları sorgulamayı öğrenebileceği ve bu durumun sınıf içi kültürlerarası iletişimin olumlu anlamda geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Savaş ve şiddetin her yaş düzeyinde normalleştirildiği günümüzde, öğrenciler eleştirel okuma stratejisi sayesinde savaş kavramını sorgulayacak ve barışı hayal ederek, çizimlerine yansıtabileceklerdir.

Ankara ili, Mamak ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 4. sınıfının bir şubesinde gerçekleştirilen araştırmanın konuları olan barış, eşitlik, mültecilik deneyimi, eleştirel düşünce ve aktivizm MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları'nda (2018) belirtilen amaçlar ile doğrudan bağlantılıdır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel

Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak şöyle ifade edilmektedir: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,

2. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

3. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

4. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,

5. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri beklenmektedir.

Eleştirel düşünme, empati, kalıp yargı ve ön yargıları fark etme, politik okuryazarlık ise MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan temel beceriler arasındadır. Ek olarak aynı programda, öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve araştırmanın konusu ile örtüşen sosyal yetkinlikler ve vatandaşlık ile ilgili madde aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

a) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır (MEB, 2018).

Barış kavramı ise MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na (2018) ait Değerler Eğitimi'nde yer almaktadır.

İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramlarının günümüz Türkiye'sinde ilköğretim düzeyinde öğrenciler tarafından eleştirel okuma uygulaması yoluyla sorgulanması, geleceğin insan hakları savunucularının yetiştirilmesi adına atılan bir adımdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf öğretim programında yer alan İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında, ev sahibi toplum ve geçici koruma altında bulunan öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü bir şubede gerçekleştirilen barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramlarına dair eleştirel okuryazarlık süreci ve bu sürecin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma yerel öğrenciler ile zorunlu göç sonucunda, Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyeli ilköğretim öğrencilerine, hak temelli, demokrasi kültürüne ait kavramları ve evrensel değerleri erken yaşlarda tanıtmayı, konuyla ilgili bilişsel duyuşsal ve davranışsal boyutlara ait becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çocukların savaş ve barış, eşitlik ve ayrımcılık ile mültecilik deneyimi kavramlarını nasıl algıladıklarını ve bu olguların kendilerinde yarattığı duyguları anlamak, yaşadıkları sorunlar ile başa çıkmalarına yardımcı olmak açısından önem arz etmektedir. Dil ve iletişim sorunları yaşayan Suriyeli öğrenciler araştırma dahilinde, kelimelere dökemedikleri duygu ve düşüncelerini resimlere yansıtabileceklerdir.

Son dönemde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, ülkemizdeki geçici koruma altında bulunan bazı Suriyeli öğrenciler dışlanma korkusu, önyargı ve uyum problemleri yaşamaktadırlar (Karataş ve Baloğlu, 2018; Kara ve Şentürk, 2017; Erdem 2017; Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018; Yurdakul ve Tok, 2018). Katz'in (1976) araştırmasına göre ergen ve yetişkinlere oranla, çocukların ırkla ilgili davranışları daha

kolay biçimlendirilebilmekte ve demokratikleştirilebilmektedir. Dolayısıyla yaşam boyu sürecek olan bu uyum sürecinde, erken yaşlarda hak temelli demokratik değerlerin öğrencilere tanıtılması bağlamında kültürlerarasılık yeterliliklerinin geliştirilme çabaları, ülkemizde sosyal uyumun sağlanması, barış ve adaletin inşası için atılan bir adımdır.

Çatışma ve zorunlu göç çocukların hayatlarında karmaşa yaratmakta, ailelerin ve toplumların parçalanmasına ve geleceğe dair belirsizliğe neden olmaktadır. Eğitim süreci ise çocukların, kendi sorumlulukları ve hakları ile toplumun nasıl işlediği ilgili konularda farkındalıklarının arttırılmasına yardımcı olmaktadır. (UNHCR, 2003). Eşitlik ve haklar konularında bireyleri bilgilendirmeye ek olarak, eğitim süreci tolerans, empati ve insan hakları ile ilgili değerlerin yaygınlaşması konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Kaivola, Melen-Paaso, 2007).

Uygun bir eğitim yoluyla sosyal bütünleşme, barış ve adalet inşa edilebilmektedir. Eğitim sürecinin uygun değerlendirilememesi bir ülkenin ekonomisi ya da sosyal yapısının zayıflaması ile birlikte, gelecekte yaşanabilecek olan çatışmalara zemin hazırlanması anlamına gelmektedir (UNHCR, 2003). Geçici koruma altında bulunan, sayıları 417 bini geçen ilköğretim çağındaki Suriyeli öğrencilerin topluma uyum süreçlerini kolaylaştıracak, karşılaştıkları problemlerle başa çıkmalarına yardımcı olacak eğitsel müdahalelerde bulunmak, sağlıklı bir sosyal ve ekonomik yapı bağlamında önem arz etmektedir.

Çeşitlilik ve farklılıkların fırsata dönüştürülmesi gereken zenginlikler olarak algılanması, kültürlerarası iletişimin arttırılması yoluyla karşılıklı empati, saygı ve toleransın geliştirilmesi, ülkemizde toplumsal barışın inşa edilmesi adına önem kazanmaktadır.

Barış, eşitlik ve insan hakları kavramlarının bilinirliğinin ve uygulama biçimlerinin yaygınlaştırılması kültürlerarası eğitimin en önemli amaçları arasında bulunmaktadır. (Galtung, 2000).

Araştırma Problemi

İlköğretim 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulaması sürecinde, kültürel açıdan karma öğrenciler kültürlerarası yeterlilik süreçlerini nasıl deneyimlemişlerdir?

Alt problemler

(1) İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında öğrencilerin çizimlerinde barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramları nasıl ele alınmıştır? Öğrenci resimlerine kültürlerarası yeterlilik nasıl yansımıştır?

(2) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulaması, öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularına olan yaklaşımını nasıl etkilemiştir? Eleştirel okuma uygulaması sonrası kültürlerarası yeterlilik öğrenci resimlerine nasıl yansımıştır?

(3) İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamasının öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan etkisine dair sınıf öğretmeninin gözlemleri nelerdir?

Sayıtlılar

Öğrencilerin herhangi bir baskı altında kalmadan, belirlenen üç konuya dair gerçek algılarını resim yoluyla ifade edecekleri varsayılmaktadır. Sınıf öğretmeninin de herhangi bir baskı altında kalmadan gözlem ve görüşlerini aktaracağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara ilinde, Suriyeli geçici koruma altında bulunan öğrencilerin de öğrenim gördüğü bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulaması kapsamında, öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi kavramlarına dair yaptıkları

resimler, resim analizinde başvuru uzman görüşü, araştırmacının saha notları, sınıf öğretmeninin gözlemleri ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çoklu Kültürel Yapı

Farklı kültürlerin veya kültürel kimliklerin birleşik bir toplum içinde, bir devlet veya ulus olarak korunmasına odaklanan bir yaklaşım olan çoklu kültürelizm (multiculturalism) bir bölgeyi paylaşmaya ve birbirleriyle mutlaka etkileşime girmeden yan yana yaşamaya odaklanan bir politikadır. Çoklu kültürel yapıdaki bir toplumda çeşitlilik tolere edilmektedir (Council of Europe, [CoE], 2018).

Kültürlerarasılık

Çoklu kültürelizm, aynı toplumsal alanda yaşayan insanların kültürel kimliklerine saygı göstermeyi amaçlayan bir politika olsa da kültürlerarasılık (interculturalism) salt bir arada yaşamamanın ötesine geçmekte, saygı çerçevesinde birlikte yaşamayı ancak aynı zamanda etkileşim ve etkin iletişimi sağlamayı amaçlamaktadır. Kültürlerarası bir toplumda tüm vatandaşlar (ulusal, göçmen veya azınlık gibi herhangi bir kategorizasyonun ötesinde) hem kültürlerini onaylama hem de toplumun geri kalanıyla diyalog ve demokratik süreçlere katılma fırsatına sahiptir (CoE, 2018).

Kültürlerarası Yeterlilik

Deardorff (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, kültürlerarası yeterliliğin uluslararası alanda kabul gören bir tanımı yapılmıştır. Kültürlerarası yeterlilik / yetkinlik (intercultural competency) başkalarına dair bilgi sahibi olmak; kendini bilmek; yorumlama ve ilişki kurma, keşfetme ve/veya etkileşimde bulunma becerileri; diğerlerinin değer, inanç ve davranışlarına değer vermek ve bireyin kendisini göreceleştirmesidir (Byram, 1997).

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan maksatlı, özdenetimli bir yargının yanı sıra bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel veya bağlamsal hususların açıklanmasıdır. Bir sorgulama aracı olarak eleştirel düşünme esastır. Bu nedenle, eleştirel düşünme eğitimde özgürleştirici bir güç, kişinin kişisel ve sivil yaşamında ise güçlü bir kaynaktır. Araştırmada başvurulan eleştirel düşünme süreci hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma boyutlarını içeren, Bloom'un Bilişsel Taksonomi'sine dayanmaktadır.

Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık bireysel ve sosyal gelişim için alternatif yollar keşfederek statükoya meydan okumaktadır. Yaşamı yeniden değerlendirmek ve dünyadaki eşitsizliğe karşı adaletin yayılmasını sağlamak amacıyla, kelimeler aracılığıyla dünyayı yeniden okumak, politik ile kişisel olanı, özel hayat ve kamusal alanı, küresel ile yereli, ekonomik ve pedagojik alanları birbirine bağlamaktadır (Shor, 1999). Bu açıdan bakıldığında eleştirel okuryazarlık, kişinin spesifik güç ilişkileri içerisinde tarihsel olarak yapılandırılmış deneyimlerinin farkına varma sürecinin bir parçası olarak okuma ve yazmayı öğrenme biçiminde tanımlanabilir (Anderson ve Irvine, 1993). Bu süreçte öğrenciler kültürel ve politik açıdan önem arz eden metinleri okuma, değerlendirme ve üzerinde yansıtıcı biçimde düşünme fırsatını elde ederek metinleri aktif biçimde yapılandırıp, yapıbozuma uğratabildikleri yaratıcı bir süreci deneyimlemektedirler.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eleştirel Düşünce

Eleştirel düşüncenin entelektüel köklerinin izleri Antik Yunan'a, Sokrates'in öğretilerine dayanmaktadır. 'Sokratik Sorgulama' olarak adlandırılan ve bilinen en iyi eleştirel düşünme stratejisi olarak kabul edilen bu sorgulama biçimi ile Sokrates, güç ve otoriteye sahip olan kişilerin doğru bilgi ve içgörüyü sahip olamayabileceklerini ve irrasyonel davranabileceklerini; herhangi bir düşünceyi kabul etmeden önce kanıt aramanın, mantık ve varsayımları derinden incelemenin, temel konseptleri analiz etmenin ve saklı olan anlamların izini sürmenin önemini kanıtlamıştır (Paul, Elder, Bartell, 1997). Sokrates'in pratiğini, onun eleştirel düşünme stratejisini kayıt altına alan Plato, Aristoteles ve diğer Yunan şüphecileri izlemiştir.

Antik Yunan düşünürleri, şeylerin sıklıkla göründükleri biçimden çok farklı olduklarını ve sadece eğitilmiş zihinlerin, yüzeysel aldatıcı görünüşlerin ardında yatan hayatın derin gerçeklerini kavrayabileceğini vurgulamışlardır. Hayatın bu derin gerçekliklerini anlama arzusunda olan her bireyin sistematik düşünme, saklı olan anlamların derinlemesine ve geniş anlamda izini sürme ihtiyacı bu antik Yunan geleneği sayesinde ortaya çıkmıştır (Hitchcock, 2018). Antikitenin ışığında ilerleyen Rönesans dönemi bilim insanları, din, sanat, toplum, insan doğası, kanun ve özgürlükler konularında eleştirel düşünme yaklaşımını benimsemişlerdir.

Rönesans ve sonrası bilim insanları ve düşünürleri bilimsel düşünce, demokrasi, insan hakları ve düşünce özgürlüğünün gelişmesinin önünü açmıştır (Paul, Elder, Bartell, 1997). 20.yy'da ise eleştirel düşüncenin gücü ve doğası hakkındaki anlayış belirginleşmeye başlamıştır. Sumner (1906) insanların etnomerkezci düşünme eğilimleri ve okulların benzer paralellikte seyreden sosyal endoktrinasyondaki eleştirel olmayan rolü hakkındaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Okul bireyleri tek bir kalıba sokmaktadır. Okulda alınan eğitim, en üstün bilgi ve algı tarafından düzenlenmediği sürece tek bir kalıptan çıkmış erkek ve kadınlar yaratacaktır. Kitlelerde en yıpranmış ve yaygın görüşlerden oluşan, yaşamın bütün önemli doktrinlerine dair tutucu bir anlayış üretilmektedir; popüler görüşler her zaman belli yanlışlar, yarı gerçekler ve üstünkörü genellemeleri içermektedir”.

Sumner’a (1906) göre eleştiri, gerçeğe uygun olup olmadıklarını keşif ve kabul etmek için teklif edilen tüm önermelerin incelenmesi ve denenmesidir. Eleştirel beceri, eğitim ve öğretimin bir ürünüdür; zihinsel bir alışkanlık ve güçtür. Kendimiz ve dünyevi koşullarımız hakkında aldanma, aldatma, batıl inanç ve yanlış anlamalara karşı tek güvencemizdir.

Eğitim, düzgün biçimde gelişmiş bir eleştirel düşünme becerisi üretmelidir. Summer (1906) ‘sadece eleştirel beceri eğitimi yoluyla iyi vatandaşlar yetiştirilebilir’ sözleriyle yaşamda ve eğitimde eleştirel düşünceye olan derin ihtiyacı betimlemiştir. Eleştirel düşünmenin eğitsel bir amaç olarak dile getirilmesi, desteklenmesi ve benimsenmesi konusunda Sumner’a katılan, ilerici eğitim hareketinin öncüsü Dewey (1910) eleştirel düşünmeyi zihnin bilimsel yargısı / tutumu olarak betimlemiş ve çalışmalarında bu terimi genel olarak ‘yansıtıcı düşünme’ ya da ‘yansıtma’ biçiminde kullanmıştır.

Dewey’e (1910) göre yansıtıcı düşünme bir anlam yaratma sürecidir; öğreneni bir deneyimden diğerine iletirken, öğrenenin diğer deneyimler ve fikirler ile olan bağlantıları ve ilişkileri daha derinden kavramasını sağlar. Yansıtma, kökleri bilimsel araştırmaya dayanan sistematik, kesin ve disipline edilmiş bir düşünme biçimidir. Toplum içerisinde başkaları ile karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleşir; öğrenmenin devamlılığını sağlayarak bireyin ve toplumun ilerlemesini sağlar.

Toplumunu oluşturan grupların özgür ve eşit katılımı ile eğitim, bilimsel ilerleme ve demokrasiyi bir bütün olarak kabul edip savunan Dewey (1910,1944) demokratik toplumlarda eğitimin bireye sosyal ilişkiler ve baskıcı, otoriter devlet kontrolü konularına

karşı kişisel bir ilgiye ek olarak, barış, demokrasi, ekonomik stabiliteyi sağlayacak, sosyal değişimi mümkün kılan zihinsel beceriler kazandırması gerektiğini belirtmiştir.

Glaser'a (akt. Fisher, 2011) göre eleştirel düşünme, herhangi bir inancın ya da varsayılan bir bilginin onu destekleyen kanıtlar ışığında ve neden olduğu sonuçlar doğrultusunda ısrarlı bir çaba ile incelenmesidir. Eleştirel düşünme becerisi, deneyimler dahilinde karşılaşılan problem ve konuları dikkatli bir biçimde değerlendirme eğiliminde olmayı, mantıklı sorgulama ve muhakeme yapma metotları konusunda bilgi sahibi olmayı ve bu metotları uygulama becerilerine sahip olmayı içermektedir. Ayrıca genel olarak problemlerin tanınması, problemi çözebilecek yollar bulma, bilgi toplama ve sıralama, açıkça beyan edilmeyen varsayımları ve değerleri tanıma, dili düzgün, açık ve ayırım yaparak kullanma, verileri yorumlama, kanıtları ve tartışmaları değerlendirme, varsayımlar arasında var olan / olmayan mantık ilişkilerini tanıma, haklılığın kanıtlandığı sonuçları ve genellemeleri sorgulama, daha geniş deneyimlere dayanarak bireyin kendi inanç kalıplarını yeniden inşa edebilmesi ve gündelik hayattaki spesifik olaylar hakkında doğru yargılarda bulunma becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir.

1949 yılında Benjamin S. Bloom'un fikir önderliğinde bir araya gelen bir grup ölçme uzmanı üniversitelerde her yıl gerçekleşen kapsamlı sınavlarda aynı eğitsel hedeflerin ölçülebilmesi adına bir çalışma başlatmış ve son taslak *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* başlığı altında yayınlanmıştır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). Bloom'un taksonomisinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta uzanan, bilişsel alana ait, altı ana kategori bulunmaktadır: Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme.

Uygulama kategorisi dışında her kategori içerisinde alt kategoriler yer almakta ve eğitsel açıdan hiyerarşik bir düzende sunulmaktadır. Daha yüksek eğitsel amaca ulaşılması için öncelikle daha düşük düzeydeki hedeflere ulaşılması gerekmektedir. En alt kategori olan bilgi düzeyinde, organize etmek dışında herhangi bir transformasyon söz konusu olmadan bilginin hatırlanması ya da tanınması söz konusudur.

Diğer yüksek düzeydeki beş kategori eleştirel düşünme beceri ve yetisi ile eş anlamlı olarak, kolektif biçimde 'zihinsel beceri ve yetenekler' adı altında toplanmıştır (Bloom ve diğerleri, 1956). Kavrama ve uygulama hedefleri bilgiyi anlama ve uygulamayı gerektirmektedir. Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerileri olarak da adlandırılan ve eğitimin en önemli amaçları sayılan analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarında en yoğun biçimde ortaya çıkmaktadır:

Analiz Hedefleri: Açıkça belirtilmeyen varsayımları tanıma, verilen bilgi ve varsayımlardaki hipotezlerin tutarlılığını kontrol edebilme, reklam, propoganda ve diğer ikna edici materyallerde kullanılan genel teknikleri tanıma becerisinden oluşmaktadır.

Sentez Hedefleri: Bir metindeki fikir ve ifadeleri organize edebilme, bir hipotezi test etme önerileri sunabilme, hipotezleri formüle edip düzenleme becerisini kapsamaktadır.

Değerlendirme Hedefleri: Mantıksal hataları bulma, belirli kültürler hakkındaki başlıca teorileri karşılaştırma becerisinden oluşmaktadır.

Tek boyutlu olarak kurgulanan orijinal taksonomi 45 yıl sonra aynı yol izlenerek revize edilmiştir. Yenilenen taksonomi iki boyutlu bir çerçeveye sahiptir: Bilgi ve Bilişsel Süreçler Boyutu. Bilgi boyutu her biri farklı alt başlıklara sahip olmak üzere olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olarak konumlandırılmıştır.

Yenilenen taksonominin bilgi boyutu:

1.0. Olgusal Bilgi: Bir disiplini öğrenmek ya da ona bağlı olarak problem çözmek amacıyla öğrencilerin bilmek zorunda oldukları temel unsurlar, 1.1. Terminoloji bilgisi ,1.2. Spesifik detaylar ve unsurlar hakkında bilgi, 2.0. Kavramsal Bilgi: Daha büyük bir yapı içerisinde birlikte işlev görmelerini sağlayan temel unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkiler, 2.1. Sınıflandırma ve kategoriler hakkında bilgi, 2.2. Prensipler ve genellemeler hakkında bilgi, 2.3. Teoriler, modeller ve yapılar hakkında bilgi, 3.0. İşlemsel (Prosedürel) Bilgi: Araştırma metotları, beceriler, algoritmalar, teknikler ve metotların kullanımı konusunda kriterler, 3.1. Konuya özel beceri ve algoritmalara dair bilgi, 3.2. Konuya özel teknik ve metotlara dair bilgi

3.3. Ne zaman ve hangi prosedürün kullanılacağına karar vermek için gerekli olan kriterlere dair bilgi, 4.0. Üstbilişsel Bilgi: Genel olarak biliş ve bireyin kendi biliş ve farkındalığına dair bilgi, 4.1. Stratejik bilgi, 4.2. Uygun bağlamsal ve durumsal bilgi de dahil olmak üzere, bilişsel görevlere dair bilgi, 4.3. Bireyin kendine dair bilgisi.

Revize edilmiş olan taksonomiye, Üstbilişsel Bilgi adında dördüncü ve yeni bir kategori eklenmiştir. Öğrencilerin kendi üstbilişsel aktivitelerinin farkında olmaları ve daha sonra bu bilgiyi kullanarak kendi düşünce ve eylem biçimlerine adapte etmeleri zaman içinde önem kazanmaktadır (Krathwohl, 2002). Yenilenen Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutu: 1.0. Hatırlama: Uzun dönem hafızadan ilgili bilgiye erişmek, 1.1. Tanıma, 1.2. Anımsama, 2.0. Kavrama: Sözel, yazılı ve grafik içerikli iletişim de dahil olmak üzere yönergesel mesajların anlamını belirlemek, 2.1. Yorumlama, 2.2. Örneklemeye, 2.3. Sınıflandırma, 2.4. Özetleme, 2.5. Sonuç çıkarma, 2.6. Karşılaştırma, 2.7. Açıklama, 3.0. Uygulama: Belirli bir durum için bir prosedürü yürütme ya da kullanma, 3.1. Düzenleme, 3.2. Uygulama, 4.0. Analiz: Bir materyali onu oluşturan parçalarına ayırmak ve parçaların birbirleri ile olan ilişkilerini ve genel yapıyı ya da amacı belirlemek, 4.1. Ayırıştırma, 4.2. Organize etme, 4.3. Bir nedene bağlama, 5.0. Değerlendirme: Kriter ve standartlara dayanarak yargılara varmak, 5.1. Kontrol etme, 5.2. Eleştirme, 6.0. Yaratma: Yeni, tutarlı bir bütün oluşturmak ya da orijinal bir ürün ortaya çıkarmak amacıyla unsurları birleştirmek, 6.1. Oluşturma, 6.2. Planlama, 6.3. Üretme biçimindedir.

Tablo 1*Taksonomi Tablosu Bilişsel Süreç Boyutu*

Bilgi Boyutu	Hatırlama	Kavrama	Uygulama	Analiz	Değerlendime	Yaratma
Olgusal						
Kavramsal						
İşlemsel						
Üstbilişsel						

Orijinal taksonomideki bilişsel süreçler sırasıyla Hatırlama, Kavrama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme ve Yaratma biçiminde değiştirilmiştir. 6 temel kategori farklı zorluk derecelerine sahiptir, ancak yenilenen taksonominin öğretmen kullanımına daha çok ağırlık vermesinden dolayı, katı hiyerarşik yapı gerekliliği rahatlatılarak, basitten karmaşığa bir yol izlense de kategorilerin örtüşmesine izin verilmiştir (Krahtwohl, 2002). Taksonomi Tablosu kullanılarak, bir ünite ya da dersin amaçlarının analizi yapılabilmekte, hangi düzeyde bilginin kullanılacağı ve hangi bilişsel süreçlerin derse dahil edileceği belirlenebilmektedir.

Önemli çağdaş eğitim felsefecilerinden bir diğeri olan Paul (1981) açısından eleştirel düşünme, 'benmerkezci ve sosyosentrik düşüncenin üstesinden gelmeyi' amaçlamaktadır ve bu doğrultuda entelektüel açıdan cesur ve alçakgönüllü olmak gerekmektedir. Güçlü bir eleştirel düşünür daha büyük resmi bütünsel olarak kavrayabilir, belirli bir argümandaki farklı dünya görüşlerini kültürlerarası iletişim açısından da önem taşıyan, geniş bir bakış açısından görebilmektedir.

Paul (1981) için farklı dünya görüşleri ve kültürel geçmişlere sahip olan başkalarıyla kurulan diyalog, eleştirel düşünmenin önemli bir özelliğidir. Böylece büyük resme göre dünya görüşünü bir bağlama yerleştiren birey, olayları farklı perspektiflerden görmeyi

öğrenmektedir; bunun olumlu sonuçlarından biri ise tolerans sahibi olmaktır. Bu bağlamda eleştirel düşünce kültürlerarası iletişim bakımından önem kazanmaktadır.

Siegel (akt. Bellous, 2001) ise eleştirel düşünme ve rasyonellik arasındaki güçlü bir kavramsal bağlantının varlığına işaret etmektedir. Eleştirel düşünme 'nedenlerle uygun biçimde ilerlemek' ve rasyonellik ise "sebeplere dayanarak inanmak ve hareket etmek"tir. Martin (akt. Mason, 2009) eleştirel düşünme ile ilişkili eğilimleri vurgular; bu eğilimler belirli değerler ve ahlaki perspektifler tarafından şekillendirilmektedir.

Eleştirel düşünmenin amacı ahlak temelli, insancıl ve adil, daha iyi bir dünya yaratmak düşüncesi olmalıdır. Thayer-Bacon (2001) epistemolojik ve ahlaki gerekçelerle, çoğulcu ve demokratik taahhütleri kucaklamanın değerini konu alan savunmasında, eleştirel düşünmenin kendi deyimi ile 'yapıcı düşünmeye' dönüştüğünü açıklamaktadır.

Modernist kuramcılar farklılıkların ya da çatışmaların 'mantıksal olarak' nasıl çözülebileceğine, kamusal alanda nasıl davranılması gerektiğine dair prosedürler ve neye inanılması gerektiği konusunda daha objektif bilgi arayışına odaklanmışlardır. Postmodern eleştirel düşünce kuramcıları ise farklı kültürel, dinsel ya da ırksal geçmişlere sahip olanlar arasındaki farklılık ve çatışmalar ile birlikte nasıl var olunabileceğine hatta zenginleşip, gelişebileceğine; farklı grupların seslerini kamusal söyleme adapte etmeye odaklanmaktadır. Söz konusu farklılıklarına rağmen her iki taraf da etik bir kaygı taşımaktadır; tarihsel olarak marjinalize edilmiş ya da baskı gören grupların dışlanmaları konusundaki adaletsizliğe karşı çıkmaktadırlar (Kwak, 2007).

Eleştirel düşünme bir dizi eleştirinin konusu olmuştur. Bailin ve Siegel'e (akt. Doddingon, 2007) göre, eleştirel düşünceyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen girişimlerin bazıları öneminin ve merkezîyetinin temel dayanağına dokunmamış, birçok durumda aslında teori ve uygulamasının geliştirilmesine hizmet etmiştir. Bu süreç eleştirel düşüncenin gözden geçirilmiş, daha kapsamlı bir versiyonunun yaratılmasıyla sonuçlanmıştır.

Eleştirel düşünme artık duygulara zıt bir olgu olarak algılanmamakta, aksine mantık temel alındığı sürece duyguları da içerebilmektedir. Başkalarının duygularına ve bakış açılarına karşı duyarlılığın eleştirel düşünmenin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Söz konusu duyuşsal boyut kültürlerarası iletişim açısından da önemli kabul edilmektedir.

Eleştirel düşünmenin eğitimdeki rolü konusunda bir fikir birliğine ulaşmak amacıyla Delphi metodu kullanılarak, interaktif bir biçimde gerçekleştirilen panelin sonucunda eleştirel düşünmenin bilişsel ve yatkınlık boyutu ile müfredat geliştirmeyi ve öğretim ile değerlendirme boyutları konularındaki tavsiyeleri içeren bir rapor yayınlanmıştır. Raporda eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal boyutu kavramsallaştırılmıştır: Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan maksatlı, özdenetimli bir yargının yanı sıra bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik, eleştirel veya bağlamsal hususların açıklanmasıdır (Facione, 1990).

Bir sorgulama aracı olarak eleştirel düşünme esastır. Bu nedenle, eleştirel düşünme eğitimde özgürleştirici bir güç, kişinin kişisel ve sivil yaşamında ise güçlü bir kaynaktır. Doğru düşünme ile eşanlımlı olmasa da, eleştirel düşünme yaygın ve öz denetime imkan veren insani bir olgudur.

İdeal eleştirel düşünür alışkanlık gereği meraklı, bilgili, akla güvenen, açık fikirli, esnek, değerlendirmede ve kişisel önyargılara karşı dürüst, yargılamada ihtiyatlı, yeniden düşünmeye istekli, sorunlara karşı net tavır alan, karmaşık konular ilgili bilgi edinmeye özen gösteren, kriter seçiminde makul, soruşturmaya odaklanmış ve sorgulamanın koşullarının izin verdiği ölçüde ve konunun kendisi kadar kesin sonuçlar almaya kararlı bireylerdir. Dolayısıyla faydalı eleştirel düşünürler yetiştirmek; rasyonel ve demokratik bir toplumun temelini oluşturan ve sürekli olarak yararlı öngörüler sağlayan bu yönelimleri ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini kapsayan bu ideal uğruna çalışmak anlamına gelmektedir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma birbirini tamamlayan ve birlikte ele alınması gereken becerilerdir. Eleştirel okuma bir metnin içerisindeki bilgi ve düşünceleri keşfetmek

amacıyla kullanılan dikkatli, aktif, yansıtıcı ve analitik bir okuma tekniğidir; eleştirel düşünme ise önceki bilgi birikimi ve dünyaya dair bireyin sahip olduğu anlayışın ışığında neyin kabul edilip inanılacağına dair karar vermek amacıyla bilgi ve düşüncelerin değerlendirilmesidir (Lewis, Macgregor ve Jones, 2006).

Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel okuryazarlık bireysel ve sosyal gelişim için alternatif yollar keşfederek statükoya meydan okumaktadır. Yaşamı yeniden değerlendirmek ve dünyadaki eşitsizliğe karşı adaletin yayılmasını sağlamak amacıyla, kelimeler aracılığıyla dünyayı yeniden okumak, politik ile kişisel olanı, özel hayat ve kamusal alanı, küresel ile yereli, ekonomik ve pedagojik alanları birbirine bağlamaktadır (Shor, 1999). Bu açıdan bakıldığında eleştirel okuryazarlık 'kişinin spesifik güç ilişkileri içerisinde tarihsel olarak yapılandırılmış deneyimlerinin farkına varma sürecinin bir parçası olarak okuma ve yazmayı öğrenme' biçiminde tanımlanabilir (Anderson ve Irvine, 1993).

Bu süreçte öğrenciler kültürel ve politik açıdan önem arz eden metinleri okuma, değerlendirme ve üzerinde yansıtıcı biçimde düşünme fırsatını elde ederek metinleri aktif biçimde yapılandırıp, yapıbozuma uğratabildikleri yaratıcı bir süreci deneyimlemektedirler.

Eleştirel okuryazarlığın ilk izlerine John Dewey'nin (1910,1916) çalışmalarında rastlanmaktadır. Dewey'nin eğitim anlayışı yansıtıcı düşünen, bir yaşam biçimi olarak gerçek demokrasiyi kabullenmiş ve bu ideal uğruna aktif olarak çaba gösteren, eşitlikçi, aktivist vatandaşlar yaratmak üzerine kurulmuştur. Pragmatist bir eğitim felsefecisi olan Dewey açısından bireyler yaşadıkları dünya ile eleştirel bir bağ kurmalıdır; deneysel bir yol izlenerek genel olarak kabul görmüş fikirler, pratikler ve politikalar düzenli olarak sorgulanmalı ve pratikte nasıl çalıştıkları değerlendirilmelidir.

Spesifik olarak problemler tanımlanmalı, nedenleri keşfedilmeli, olası çözümler hipotez edilmeli, bu çözümlerin test edilmesi için mantıklı yollar bulunmalı ve en fazla ümit vadeden olasılık denenmelidir. Farklı uyarıların yenilik getireceğini, yeniliğin ise

düşüncelere meydan okuyarak gelişimi sağlayacağını savunan Dewey, demokratik değerlerden çoğulculuğun önemli sosyal problemleri çözmeye önemli bir araç olacağını varsaymaktadır. Toplumun ayrıcalıklı sınıf ve vatandaş sınıfı olarak ayrıştırılması toplumsal bütünleşmeye engel teşkil etmektedir; yaşamsal tüm ortak deneyimler eşit olarak paylaşılmalıdır, aksi takdirde bazıları efendi diğerleri ise köle olmak üzere eğitilmektedirler.

Demokrasi bir yönetim biçiminden fazlasıdır; temelde ortak yaşama biçimidir. Toplumu oluşturan farklı geçmiş, dil, din, değer yargılarına sahip bireylerin sosyal bütünleşme açısından özgürce etkileşimde bulunabilmeleri gerekmektedir.

Eleştirel okuryazarlığın kökenleri hakkındaki tartışma 1923 yılında Sosyal Araştırma Enstitüsü'nün (Institut für Sozialforschung) kurulması, Frankfurt Okulu ile bağdaştırılan prensipler ve ekolün Eleştirel Teori'yi geliştirmesi ile devam eder (Velasquez, 2017). Akademide kurulan ve politik partilerden bağımsız olan Frankfurt Okulu teorisyenlerine göre eleştirel teori, 'insanlığın kölelikten kurtuluşu arayışında olan, özgürleştirici bir etkiye sahip, insanlığın ihtiyaçları ve yetkelerini tatmin eden bir dünya yaratımı' amacındadır (Horkheimer, 1972).

Sosyal Araştırma Enstitüsü'nde 1931-1959 yılları arasında direktörlük yapan Horkheimer'a göre eleştirel teori üç kriteri karşıladığı sürece uygundur. Kriterlerden ilki açıklayıcı olması gerektiğidir; güncel sosyal gerçeklikte nasıl bir sorun olduğunu betimlemelidir, ikinci kriter ise pratiklidir; bu sorunu çözebilecek taraflar belirlenmelidir, son kriter gereğince ise normatif olmalıdır; eleştiri için anlaşılır örnekler sağlamalı ve sosyal değişim için ulaşılabilir pratik hedefler koymalıdır. Sosyal değişim ise gerçek demokrasinin hayata geçirilmesi ile sağlanabilmektedir; rasyonel bir toplumda deneyimlenen sosyal yaşamda insanlar tarafından kontrol edilen tüm durumlar gerçek fikir birliğine dayanmalıdır (Horkheimer, 1972).

Eleştirel okuryazarlık teorisine 1940'lı yıllardan itibaren Paulo Freire'nin çalışmaları önderlik etmiştir. Ezilenlerin Pedagojisi'nde geleneksel bir eğitim yerine 'özgürleştirici' bir eğitim anlayışını savunan, eleştirel pedagojinin kurucusu Freire'ye (1970) göre eğitim süreci

öğretmen ve öğrenci arasında diyalogu pekiştirerek karşılıklı büyüme potansiyeli yaratmalıdır. Bilgi, öğretmenin tekelinde olmaktan çıkmış, her iki tarafta da eleştirel yansıtma yapılmasına olanak sağlayan bir araç haline dönüşmüştür; problemler karşısında öğretmen ve öğrenciler kendilerini ortak araştırmacılar olarak konumlandırmakta ve başkalarının fikirlerini tüketmektense gerçekliği sorgulayarak kendi fikirlerini üretip, kendi bakış açılarını oluşturmakta, dolayısıyla öğrenciler dünyayı statik olarak değil, süregelen bir gerçeklik olarak algılamaktadırlar.

Freire ve Macedo (1987) açısından eleştirel okuryazarlık, sosyal ve politik yeniden yapılanma sürecinde, öğrenciler ve öğretmenler açısından özgürleştirici, güçlendiren ve politik bir projedir; kelimeyi okumak dünyayı okumak anlamına gelmektedir. Freire'nin kurduğu farklı bir toplum hayalinde kelimeler alışkanlıktan öte, temel bir haktır, kelimeleri kullanarak dünyayı dönüştürme kararının bir parçası olma hakkı vurgulanmaktadır. Bu perspektiften yaklaşıldığında okuryazarlık günümüz toplumunun ve dolayısıyla gücün yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir.

Freire için dil ve güç birbirinden ayrılamaz ve iç içe geçmiş kavramlardır. Dil deneyimlerin oluşturulmasında ve toplumdaki çeşitli grupların deneyimlediği sosyal pratiklerin organize edilmesi ve geçerli kılınması bağlamında kilit bir role sahiptir. Gramsci (1971) benzer biçimde dili, baskı görenlerin susturulması ve baskıcı sosyal ilişkilerin geçerli kılınması bağlamında hem hegemonik hem de karşı hegemonik olarak betimlemiştir.

Freire ve Macedo (1987) analizlerinde okuryazarlığı, demokratik ve özgürlükçü değişimi savunan, bireyleri güçlendiren ya da varolan sosyal oluşumların yeniden üretilmesine hizmet eden ve bireyleri zayıflatma ya da güçlendirme fonksiyonu gören pratiklerden oluşan kültürel bir politika biçiminde tanımlanmışlardır. Eleştirel okuryazarlık sayesinde bireyler süregelen güç ilişkileri kapsamında, belirli sosyal ve kültürel yapılanmalar dahilinde kendi deneyimlerini aktif olarak nasıl kurguladıklarına ek olarak bireysel ve sosyal güçlenme açısından, bu deneyimlerin kendi ihtiyaçlarını ve seslerini

duyurmada, bunları anlamlandırmada nasıl bir rol oynadığını analiz etme şansına sahip olmaktadır.

Kendi sosyal bağlamında gerçekleştirilen analizin bir sonucu olarak edinilen bu yeni bilgi, öğrenciye yeni öğrenme olasılıkları sağlamaktadır. Analiz sonucunda genel olarak üzerinde hiç düşünülmeden kabul gören yüzeysel gerçeklerin arkasında yatan derin boyutlar ve nedenleri keşfedilmektedir. Bu noktada düşünce / dil ve objektif gerçeklik ayrımı ortadan kalkmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık öznenin, tarihsel olarak yapılandırılmış deneyimi hakkında öz-eleştirel bir konuma gelmesi sürecinde dünyayı okuyabilmesini, toplumu oluşturan sınırlar ve olasılıkların politik doğasını algılayabilmesini, geçmiş, bugün ve geleceğini sahiplenmesini, dolayısıyla daha adil bir yaşam için eşitlik, özgürlük ve sosyal değişimi amaçlamaktadır. Farklı söylemlere saygı göstermek ve çoğulculuk anlayışını uygulamaya geçirmek siyasi ve sosyal bir dönüşüm gerektirir, dolayısıyla okuryazarlık, gerçekliğin eleştirel olarak algılanmasını içeren yaratıcı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler metinlerin içeriğinde 'anlamın' sosyal olarak nasıl kurgulandığına ek olarak bu metinlerin yaratıldığı politik ve ekonomik bağlamların da farkına varmaktadır.

Eğitim araştırmacıları eleştirel okuryazarlığı bir sosyal pratik teorisi olarak, sosyal adalet için 'anlamın' münazara edilmesi, yaratılması ve bir ayrıcalık olmaktansa, vatandaşlık hakkı bağlamında tartışmışlardır (Greene, 2008). Öğrencilerin daha demokratik bir sosyal düzen arayışında, değişimin aktörleri olarak güncel ya da olası sosyal pratiklerin gerçek anlamlarını sorgulayarak özgürleşmeleri ve güçlendirilmeleri amaçlanmaktadır. Özgürlüğün anlamı, sosyal adaletin gerektirdikleri ve bir vatandaş olmanın getirdiği sorumluluklar metinler yoluyla analiz edilmektedir.

Kültür

Kültür kavramını 1871 tarihinde, 'öğrenilen insani davranış örüntülerinin tüm çeşitliliği' anlamında ilk olarak kullanan antropolog Tylor'a (2010) göre kültür ya da uygarlık,

bir toplumun üyesi olarak insanoğlunun öğrendiği (edindiği) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür. Bu tanıma göre kültür, toplumsal hayatta öğrenilen, korunan ve eğitim olarak adlandırılan kültürlenme yoluyla yeni nesillere aktarılan komplike bir olgudur. Ancak kültüre yönelik sade ve indirgemeci tanımlamalar insanlığa dair olguların kavranış biçiminin çeşitlenip zenginleşmesi nedeniyle değişime uğramıştır.

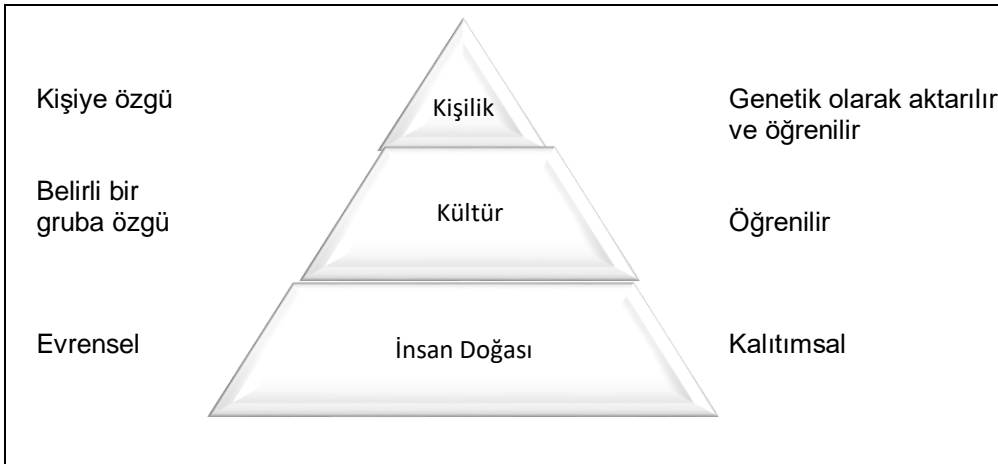
Kroeber ve Kluckhohn'un (1952) kültür kavramı ve tanımları üzerine gerçekleştirdikleri, 1871 tarihinde Tylor'ın tanımı ile başlayan ve 1950'ye kadar uzanan araştırmada 250'den fazla kültür tanımı bulunmuştur. Sosyal bilimlerde kültürün anlamı hakkında farklı paradigmlar bulunması dolayısıyla üzerinde herkesin anlaşmaya vardığı bir tanım bulmak son derece zordur.

Kültür olgusu konusunda daha kapsamlı bir anlayış kazanma gereksinimi doğrultusunda İzbul'un (akt. Aydın, 2007) tanımı yol göstericidir: "Kültür, belirli bir topluluğun, sosyal etkileşim yoluyla sürdürdüğü ve bireylere kazandırdığı maddi-manevi yaşam tarzı ve dünya görüşü bileşimi, onların bir bütünleşmesi olup, varlık nedeni ve sonucu ise çevreye uyarlama, giderek çevreyi kendi kuramsal amaçları doğrultusunda değiştirme dinamiğidir". Tylor'ın tanımına ek olarak İzbul'un bu kültür tanımı, iletişim yoluyla toplumsal etkileşimi, maddi ve manevi değerleri, kültürün değişkenliğini ve uyarlanmayı vurgulamaktadır.

Kymlicka'ya (1996) göre toplumsal kültür, üyelerine sosyal, eğitimsel, dini, ekonomik ve eğlence yaşamı dahil olmak üzere hem kamusal hem de özel alanları kapsayan tüm insan faaliyetleri kapsamında anlamlı yaşam biçimleri sağlar. Hofstede (2011) açısından kültür bir grubun üyelerini ya da belirli bir kategorideki bireyleri diğerlerinden ayıran zihnin kolektif biçimde programlanmasıdır.

Şekil 1

İnsanın Zihinsel Programlamasındaki Üç Boyut



Hofstede (1994) açısından insan doğası bireyin zihinsel yazılımındaki evrensel düzeyi gösterir; genetik olarak aktarılır, bireyin fiziksel ve temel psikolojik fonksiyonlarını belirlemektedir. Korku, öfke, sevgi, neşe, diğer insanlarla bağ kurma, çevreyi gözlemeleme gibi insani özellikler bu boyuta aittir ancak korkunun, neşenin, gözlemlerin, deneyimlerin nasıl ifade edildiği kültür tarafından düzenlenmektedir. Değerler, gelenekler, kahramanlar ve semboller vasıtasıyla toplumsal pratiklerin şekillendirdiği kültür kalıtımsal değildir, genetik olarak aktarılmaz, birey sosyal çevresinden sonradan öğrenmektedir.

Bireye ait kişilik ise o bireyi diğer insanlardan ayıran eşsiz bir zihinsel programlamalar bütünüdür. Kısmen genetik olarak aktarılır, kısmen kolektif bir programlama olan kültür tarafından etkilenir ve eşsiz bireysel deneyimler sayesinde öğrenilmektedir, dolayısıyla kültür hem davranışları hem de bu davranışların yorumlanmasını etkilemektedir.

Kültürün diğer bir önemli özelliği ise zamanla değişime uğrama kapasitesine sahip olmasıdır. Yeni düşünceler, yeni normlar gibi kültürel yenilikler hem iç hem de dışsal etkilerin ürünüdür. Kültürel yayılma olarak adlandırılan bu süreç, bir kültürdeki değişim mekanizmalarının sıklıkla başka bir kültürden ödünç alınan keşif ve icatlar tarafından biçimlendirildiğini anlatmaktadır.

Antropologların genel olarak üzerinde anlaştığı üzere, herhangi bir kültürde gözlemlenen fikirler, davranış biçimleri ve diğer herşey %90 oranında başka bir kültürel kökene dayanmaktadır (Spencer-Oatey, 2012). Bu görüşe paralel olarak Güvenç'in (2002) de belirttiği gibi, nasıl ki bir harita bölgenin kendisi değil de onun küçük ve soyut bir modeli ise, kültür kavramı da toplumsal yapı ve kurumların kendisi değil kavramsal ve soyut bir modelidir; kültür kavramının sınırları bir ülkenin coğrafi sınırlarıyla çakışmayabilir, birçok ülkeyi kapsayabileceği gibi bir ülke, milli sınırları içinde çok sayıda farklı alt kültür barındırabilmektedir.

Kültür, bireysel ve psikolojik bir yapılanma olduğu kadar sosyal bir yapılanmadır. Bir kültürdeki bireysel farklılıklar, o toplumdaki bireylerin davranışları, sahip oldukları değerler, inançlar ve tutumları benimseme ve uygulama dereceleri gözlemlenerek belirlenebilmektedir. Bir kültüre ait normlar o kültüre ait bireyler açısından farklı derecelerde uygun ve uygulanabilir olarak algılanmaktadır, dolayısıyla kültürün ve ona ait kavramların bireysel farklılıklar tarafından inşa edildiğinin kabul edilmesi, kalıp yargıların oluşumu ve sürdürülmesini sekteye uğratacaktır (Matsumoto, 1996).

Verschueren (2008) açısından da birey kültürel değişkenliğin odağındadır; her birey kesişen varyasyon parametreleri ağında ve dolayısıyla kesişen bir "gruplar" ağında benzersiz bir konuma sahiptir, bireyler birden fazla kimliğe sahiptirler ve bu kimlikler, farklı bağlamların farklı kimliklere hitap etmesinin bir sonucu olarak birbiriyle çelişebilmektedir. Bu nedenle, çoğu zaman belirli bağlamların genel egemenliği nedeniyle, kimliğin yekpare veya tek-boyutsal olduğu algısı oluşmaktadır. Elbette bir kültüre ait genel nitelikler betimlenebilmektedir ancak sözkonusu kültürün nasıl deneyimlendiği ile ilgili farklı özgünlükler bulunmaktadır; tüm kültürler içsel olarak heterojendir.

İndirgemeci bir yaklaşım sonucunda ayrımcılığa neden olan kültürleri stereotipleştirmeye eğilimi 1950'li yılların ortasından itibaren popülerliğini yitirmeye başlamış, araştırmalar komplike toplumlardaki ulusal kültürlere odaklanmaya başlamıştır (Hofstede, 2001).

Kültür kavramına karşı hak temelli bir yaklaşım, onun politik doğasını ortaya çıkarmaktadır. Demokratik toplumlar, dini, kültürel, etnik açılarından çoğulcu yapılardır ve tüm vatandaşlar eşit haklardan faydalanır. Bir kültürün belirli özelliklerini o kültürü tanımlamak için kullanan, tüm toplumu kapsadığı iddia edilen, söz konusu kültürün bir üyesi sayılmak için bireylerin o kültüre ait belirli temel özellikleri paylaşmak zorunda olduğu özcü yaklaşımlar eleştirilmekte olsa da "...her toplumun kendine has bir değerler tipolojisi ve amaçlar dizgesi vardır; her toplum kendi kültürel modelini devam ettirmek ister" (Ergün, 1987).

Yeni jenerasyonlara söz konusu kültüre ait maddi ve manevi kültürel değerlerin, yaşam biçimleri, inançlar, algılar, tavır, davranışlar ve geleneklerin etkin bir biçimde aktarılması devletin sorumluluğunda olup, kültürlenme ve sosyalleşme ile mümkün kılınmaktadır. Kültürlenme, toplumsal barışı, kültürel bütünlük ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, toplumu oluşturan bireylerin kontrol edilerek, spesifik bir kültürün bu bireylere aktarılması sonucunda toplum tarafından arzu edilen insan tipinin yaratılması sürecidir (Güvenç, 1997). Sosyalleşme ise kültürlenme sürecindeki bireyin topluma uyum sağlama sürecidir, aile içinde ve yakın çevrede başlar ve okul ile devam etmektedir.

Berkay'ın (1990) da belirttiği üzere, okullar çocuk ve yetişkinlerin belirli politik, ekonomik, ahlaki ve estetik değer yargılarının gelişmesi için uğraş verir; okulların amacı geçmişten günümüze biriken kültürel mirası ve zenginliği korumak, yeni jenerasyonlara kültürün orijinal özelliklerini aktarmak, öz kültürden uzaklaşmadan dünyaya bir açılım sağlamak olmalıdır.

1888 tarihinde W. Dilthey tarafından, "eğitim, toplumun bir fonksiyonudur" biçiminde ilk kez formüle edilen, toplumun ahlâk kurallarının, ekonomik ve politik yapısının kesin olarak belirlediği ve mevcut toplumsal düzeni aynen devam ettirmeyi sağlayacak vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir sistem olarak görülen eğitim, eğitimcilerin öğrenciler üzerindeki kesin egemenliğine dayanmaktaydı; ancak bu aşırı görüş insanın sadece toplum tarafından şekillendirildiğini kabul etmekte ve onu toplum düzeni içindeki sosyal rollerden

kendisine uygun düşenleri seçip oynayan bir "rol oyuncusu" olarak görmekteydi. Bu görüşün bir antitezi olarak, eğitimin toplumdan bağımsız bir değişken olduğu ve toplumun eğitim tarafından şekillendirilip değiştirildiğini anlatan "toplum, eğitimin bir fonksiyonudur" görüşü savunulmaktadır. Bu görüşe göre de eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, şekillendirme gücüne sahiptir.

Sosyal bilimler tarihinde bu tip bir görüşün ilk savunucularından biri J.G.Fichte'ye göre eğitim sisteminde ve bilhassa ilköğretim düzeyindeki eğitim-öğretim yürüten öğretmenlerin çalışmalarıyla toplum yapısında büyük değişiklikler mümkün olmaktadır (Ergün, 1987). Dewey (1916) de eğitim sistemini, bir toplumsal reform metodu olarak algılamaktadır, dolayısıyla eğitimin toplumsal / kültürel fonksiyonu zaman zaman çatışan, bazen de örtüşen diyalektik bir yapı göstermektedir; bireyleri yaşadıkları topluma ve devletin ideallerine uygun olarak yetiştirmeyi ancak aynı zamanda bireylerin toplumsal reformları gerçekleştirecek becerilere sahip olmalarını amaçlamaktadır.

Çoklu Kültürel Eğitim

Özellikle II. Dünya Savaşından sonra küresel boyutlarda yaşanan ekonomik, toplumsal değişimler ve zorunlu göçler, çağdaş vatandaşlık ve insan hakları algısının, dolayısıyla eğitim paradigmalarının da değişimini gerekli kılmıştır. Dünyada birçok devletin dil, din, ırk, etnisite, kültür ve sınıf açısından farklılıklara sahip topluluklardan oluşan heterojen bir yapıya sahip olduğu düşüncesi yaygınlaşmaya başlamış ve çoklu kültürel yapı kavramı ortaya çıkmıştır. Bu gelişmelerin ışığında 1950'li ve 60'lı yıllarda Afrikalı Amerikalılar'ın Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) başlattığı 'Yurttaşlık Hakları Hareketi' çoklu kültürel eğitim kuramının başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Banks, 1993).

Afrikalı Amerikalı, Hispanik, Kızılderililer gibi farklı kökenlerden oluşan ve çoklu kültürel bir toplumsal yapıya sahip olan ABD'de eşit haklar için mücadele eden Afrikalı Amerikalılar'ın bu mücadelesi sonucunda etnisite üzerine çalışan bilim insanlarının

geliştirdiği öğretim materyalleri eğitim sistemine entegre edilerek çoklu kültürel eğitimin temelleri atılmıştır.

Gay'e (1994) göre çoklu kültürel eğitim; etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır.

Eğitimsel bir reform hareketi olan çoklu kültürel eğitimin en önemli amacı, okul ve diğer eğitim kurumlarını, cinsiyet eşitliğine önem verecek ve farklı ırksal, etnik ve sosyal sınıfa ait gruptaki öğrencilerin eğitimden eşit biçimde yararlanmalarını sağlayacak biçimde yeniden düzenlemektir (Banks, 1993). Bu yaklaşıma göre çeşitlilik ve farklılık zenginlik anlamına gelmektedir, dünyayı farklı kültürel bakış açılarından algılamak önyargı ve ayrımcılığı azaltarak, karşılıklı saygı ortamını yaratacaktır.

1960'ların sonlarından itibaren Kanada, Almanya, Fransa ve Hollanda daha iyi ekonomik olanaklar arayan binlerce insanın göçüyle beraber ırksal, kültürel, dilsel, dinsel ve etnik çeşitlilik artışıyla karşı karşıya kalmıştır (Castles, 2000). Bu ulus devletlerin vatandaşlarını tek bir kültür içinde asimile etme çabası 1960-1970'li yıllarda başlayan etnik halk hareketleri ile sorgulanmaya başlanmış ve çoklu kültürel kavramı geniş kitleler tarafından benimsenmiştir. Bu durum eğitim politikalarına da yansımıştır.

Göç İdaresi (2022) verilerine göre Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu nüfus 5.013.631'dir. Bu nüfusun 1.365.884'ünü eğitim çağındaki (5-17 yaş) nüfus oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun 935.731'i eğitim-öğretime dahil edilmiştir. Uluslararası koruma altında bulunan ve Suriye, Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen'den ülkemize gelen toplam nüfus 4.121.338'dir. Geçici koruma altında bulunan Suriyeli nüfusu ise 3.580.296'dır. Buna ek olarak İran, Azerbaycan, Mısır, Rusya, Özbekistan, Türkmenistan,

Filistin, Ürdün, Çin, Almanya gibi devletlerden gelen, 223.952 öğrenci ülkemizde yüksek öğrenim görmektedir (Yüksek Öğrenim Kurumu, [YÖK], 2022).

Türkiye'nin sahip olduğu zengin kültürel çeşitlilik de göz önünde bulundurulduğunda, toplumun komplike yapısı ortaya çıkmaktadır. Özellikle Suriyeli geçici koruma altında bulunan bireylerin ülkemizde yaşamaya başlaması, eğitim paradigmalarının değişimini gerekli kılmış ve çoklu kültürel hareketi ile ortak bazı özelliklere sahip olan kapsayıcı eğitim yaklaşımı dahilinde kültürlerarası iletişimi içeren programlar geliştirilmeye başlanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim

Çoklu kültürel eğitim ve kapsayıcı eğitim, tarihi kökleri, felsefi yaklaşımları, teori ve pedagojileri açısından benzerlikler içeren yaklaşımlardır. Her iki alan da öğrenci odaklıdır, kalıp yargılardan uzak, adalet, eşitlik, aktivizm ve eleştirel bilinç gibi demokratik ideallere adanmıştır (Irvine, 2012).

Kapsayıcılık, örgün eğitim okullarında engelli ve engelsiz öğrencilerin kendi yaşlılarıyla birlikte eğitim alabileceği ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanacağı okullar yaratmaya çalışan bir harekettir (Ferguson, 2008). Kapsayıcı eğitim her ne kadar bazı ülkelerde sadece engelli çocukların devlet okullarında eğitim görebilmesi çerçevesinde algılansa da, aslında kapsayıcı eğitim felsefesi okulların fiziki şartlarının özel gereksinimli öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesinin yanında, "...eğitimin bütün bileşenlerinin kaynaştırma sürecine uyum sağlamasını ve eğitim programlarının her çocuğun kendini sınıfın bir parçası gibi hissedebilmesi için yeniden yapılandırılmasını savunmaktadır" (Howes, Ainscow, Farrell ve Frankham, 2002).

Türkiye'de de kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda öğretim programları geliştirilmekte, Suriyeli öğrenciler bu yaklaşım dahilinde karma sınıflarda öğretimlerine devam etmektedirler. 2021/2022 Bahar döneminde, araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte

Suriyeli öğrencilere özel bir uyum sınıfı açılmış ve bu öğrenciler 3. sınıfta ayrılarak Türkçe öğrenmek üzere uyum sınıflarına alınmışlardır.

İletişim

İletişimi konu edinen çalışmalar uzun süredir birden çok sorgulama hattına, disipliner ve teorik geleneklere, analiz seviyelerine ve kuramsal yörüngelere bölünmüş, dolayısıyla entelektüel bir zenginlik ve ontolojik bir çeşitlilik kaynağı haline gelmiştir (Waisbord, 2019). İletişim kelimesinin etimolojik kökeni, paylaşmak ya da bilinir kılmak anlamına gelen Latince *communicare* sözcüğüne dayanmaktadır. İletişim, anlamın kavranması ve paylaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Pearson ve Nelson, 2000).

Komplike, dinamik ve değişken bir olgu olan iletişim sürecine ait kaynak, mesaj, kanal, alıcı, geri bildirim, çevre, bağlam ve engel temalarından oluşan 8 temel bileşen bulunmaktadır. Kaynak, mesajı düşünmekte, yaratmakta ve yollamaktadır. Mesaj, alıcı için kaynak tarafından oluşturulan anlam ya da uyarıdır.

Kanal, mesajın kaynak ve alıcı arasında izlediği yoldan oluşmaktadır. Alıcı, kaynak tarafından yollanan mesajı alır, kaynak tarafından hedeflenen ya da istenmeyen biçimde mesajı analiz etmekte ve yorumlamaktadır. Kaynağa istemli ya da istemsiz bir biçimde karşılık verilmesi geri bildirim olarak tanımlanmaktadır.

Mesajın yollandığı ve alındığı fiziksel ve psikolojik ortam ise çevre olarak adlandırılmaktadır. İletişim etkileşiminin bağlamı ise kurgu, olay ve ilgili bireylerin beklentilerini kapsamaktadır. Kaynak tarafından gönderilen mesajı engelleyen ya da anlamını değiştiren herşey engel olarak tanımlanmaktadır (McLean, 2005).

Sosyalleşme süresince öğrenilen, anlam yaratmak amacıyla farklı sembollerin kullanıldığı iletişim sürecine katılan çeşitli farkındalık düzeylerine sahip bireyler, psikolojik, kültürel, sosyo-kültürel ve psiko-kültürel geçmişlerinden etkilenmekte ve iletişimin çıktıları konusunda öngöründe bulunmaktadır (Gudykunst, 1994; Gudykunst ve Kim, 1997). Her iletişim süreci gerçekleştiği ortamdan etkilenmektedir.

Çevresel etkiler, fiziksel çevreyi, durumu, durumsal normları, kültüre göre değişen kuralları ve psikolojik çevreyi (bireylerin buldukları ortamı nasıl değerlendirdiklerini) içermektedir, dolayısıyla kültür, bir grubun üyelerinin mesajlar ile geri bildirimini nasıl ilettiğini ve yorumladığını etkilemektedir. Belirli bir kültür içinde bireyin grup bağlantıları tarafından ortaya konulan sosyokültürel etkiler ve stereotipler ile önyargıları yaratan psikokültürel faktörler de iletişim sürecini etkilemektedir (Gudykunst & Kim, 1997). Peterson, Jensen ve Rivers (akt. Kim, 2000) kültür ve iletişimin iç içe geçen bir yapıda olduğunu, iletişimin sosyalleşme sürecinde kültürü aktardığını belirtmektedir.

Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası iletişim farklı kültürel deneyimlere sahip bireyler arasındaki iletişim süreci ile ilgilenmektedir. Kültürlerarası iletişim kuramlarının ilk sistematik derlemesinde bir grup araştırmacı farklı kültürlerden insanlar arasındaki kişiler arası iletişim hakkında teoriler geliştirmişlerdir (Gudykunst, 1983). Zaman içerisinde hayata geçen ampirik çalışmalar, araştırmalar ve geliştirilen ölçüm araçları ile desteklenip geliştirilen erken kültürlerarası iletişim teorisinin inşası, her ne kadar günümüzde büyük ölçüde değişmiş de olsa bugünkü disiplinin temelini atmıştır.

Kültürlerarası programların kurumsallaştırıldığı farklı ülke ve toplumların sosyal ve politik ana akımlarına bağlı olarak evrimleşen, görece yeni bir araştırma alanı olan kültürlerarası iletişimde, çok çeşitli kültürel özelliklere sahip modern dünyanın iletişim karmaşıklıklarına çözüm yaratabilmek amacıyla, araştırma alanlarına farklı perspektiflerden yaklaşmıştır. Kültürlerarası araştırmacıların odak noktası olan üç temel araştırma alanı “kimlik, kültürlerarası iletişim yetkinliği ve uyum”dur (Croucher, Sommier, Rahmani, 2015).

Kültürlerarası İletişim Yeterliliği

Araştırmacılar kültürlerarası iletişim yeterliliğini çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Kültürlerarası yetkinliğin doğasında var olan komplike yapıyı anlamak amacıyla, bu belirli kavram hakkında araştırmacıların farklı bakış açılarını keşfetmek, özellikle iletişim, yetkinlik

ve kültürlerarası yeterlilik açısından kültürlerarası iletişim yeterliliğini betimlemek önem taşımaktadır. Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda ulaşılan terminolojik açıklamalar farklı kuramları ve bu kuramların paylaştıkları ortak özellikleri göstermektedir.

Kültürlerarası uyum, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarası yetkinlik, global yetkinlik, karşı-kültür etkinliği, uluslararası yetkinlik, küresel okur-yazarlık, küresel vatandaşlık, kültürel yetkinlik de dahil olmak üzere kültürlerarası yeterlilik bağlamında eşanlamli olarak kullanılan pek çok farklı terim bulunmaktadır. Kültürlerarası bağlam içerisinde gerçekleştirilen iletişim yetkinliğini konu edinen bir meta analizin sonucuna göre, bilim insanları diğer tanımlamalara alternatif olarak “kültürlerarası iletişim yetkinliği / yeterliliği” terimini kullanmayı tercih etmektedirler (Bradford, Allen, Beisser, 2000).

Kim ve Ruben (1992) “kültürlerarası” teriminin kullanımının tercih edilmesini “terimin belirli kültürel niteliklerle sınırlı olmamasına” bağlamaktadırlar. Kültürlerarası iletişim yeterliliği araştırmaları ve kültürlerarası iletişim yeterliliği ile ilgili literatür başlangıçta yordayıcı değişkenlerin tanımlanmasına odaklanmıştır, dolayısıyla konu hakkındaki tartışmalar genellikle boyutların, bileşenlerin veya unsurların irdelenmesi çerçevesinde yoğunlaşmıştır (Deardorff, 2004).

Hill'in (2006) ifadesiyle kültürlerarasılık kavramı, kültürel olarak çeşitlilik gösteren bir ortamdaki farklı kültürel grupların arasındaki etkileşim ve ilişkiyi açıklamaktadır. Kültürlerarası iletişim yetkinliği ise etkili kültürlerarasılık için gerekli sözel ve sözel olmayan becerileri kapsayan, belirli bir çevrede istenilen karşılığa ulaşmak için etkin ve uygun iletişim davranışlarını gösterme becerisidir (Chen ve Starosta, 1996, 2000). Yaygın olarak kabul gören bir başka tanım ise yetkin iletişimin 'belirli faydalı amaçlarının yerine getirilmesinde, etkileşimin gerçekleştiği bağlama da uygun bir şekilde duyuşsal olarak algılanan bir etkileşim biçimi' olduğudur (Spitzberg, 1988).

Yetkinliğin temel unsurları 'etkinlik' ve 'uygunluk'tan oluşmaktadır (Chen, Stratosta, 1996; Kealey, 1990; Stahl, 2001). Etkinlik, diğer katılımcılarla veya çevreyle etkileşim

yoluyla amaçlanan hedeflere ulaşma yeteneği, uygunluk ise istenen hedeflere ulaşacak şekilde iletişim kurma yeteneği olarak betimlenmiştir (Lakey ve Canary, 2002).

Araştırmacılar, kültürlerarası yetkinliğin bilgi, duyuşsal, psikomotor ve durumsal olmak üzere dört ana bileşeni bulunduğu konusunda hem fikirdirler (Spitzberg ve Cupach, 1984). Bu dört bileşene dayanarak, Shuang (2014) kültürlerarası yetkinlik için duyuşsal (iletişim sırasındaki duygularla başa çıkma), davranışsal (uygun kültürlerarası davranışlarla başa çıkma) ve bilişsel (bağlamsal gereksinimler ve kültürlerarası farkındalıkla başa çıkma) boyutları içeren üç süreç geliştirmiştir.

Byram'ın (1997) tanımı tutumlar, bilgi, yorumlama ve ilişkilendirme becerileri, keşif ve etkileşim becerileri ve eleştirel farkındalığı kapsayan beş unsurdan oluşmaktadır. Byram (1997) Kültürlerarası İletişimsel Yetkinlik Modeli'nde dilin (dilsel yetkinlik) önemini vurgulamakta ve kavramsallaştırmasında kimlik ve kültürel anlayışı da kullanmaktadır. Kültürlerarası iletişimsel yetkinliğin kapsamlı bir tanımının iletişimin sosyal bağlamını ve sözel olmayan boyutlarını içermesi gerektiğini savunmaktadır.

Lustig ve Koester (2006) kültürlerarası yetkinliği sözel ve sözel olmayan iletişimde bilgi, motivasyon, beceri ve uygun ve etkili davranışların kazanılması olarak tanımlamaktadır. Hiller ve Wozniak (2009) kültürlerarası yetkinliği belirsizliğe karşı tolerans, davranış esnekliği, iletişimsel farkındalık, bilgi keşfi, başkalarına saygı ve empati ile ilişkilendirir; bu boyutların her birinin bilişsel, duygusal / tutumsal ve davranışsal bir boyutu bulunmaktadır.

Wiseman (2002) kültürlerarası iletişim yeterliliğinin, farklı kültürlerden kişilerle etkin ve uygun şekilde etkileşimde bulunmak için gereken bilgi, beceri ve motivasyondan oluştuğunu öne sürmektedir. Bu tanımda motivasyon, kültürlerarası yetkinliğin tanımları açısından benzersiz bir unsurdur ve ayrıca "kültürlerarası iletişimde beklenti veya fiili katılımı ilişkili duygular, niyetler, ihtiyaçlar ve dürtüler kümesi" olarak tanımlanmaktadır.

Kim (1992) kültürlerarası iletişim yetkinliğinin merkezinde bulunan adaptasyon temasını vurgulamakta ve söz konusu terimi, bireyin eski kültürel kodlarını değiştirme, askıya alma veya yenileme, yeni kültürel kodlardan bazılarını öğrenme, uyum sağlama ve kültürel farklılık/yabancılık, gruplar arası duruş ve ona eşlik eden stres dinamiklerini yönetmek için yaratıcı yollar bulma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu unsurlar tüm kültürlerarası karşılaşmaların doğasında var olan zorluklardır ve kültürlerarası iletişim yeterliliği bu bağlamda ele alınmalıdır.

Kültürlerarası yetkinlik bir süreç olarak da tanımlanmıştır. Deardorff'un (2006) Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli, kültürlerarası yeterliliğin gelişimi için temel bir başlangıç noktası olarak belirli tutumları ortaya koymaktadır. Öz-farkındalık ve beceriler de dahil olmak üzere belirli bilgi ve anlayış kümelerinin kazanılması ve kullanılması bu temel üzerine kurulmuştur. Bir sonraki seviye, empati ve etnorelatif bir bakış açısı içeren bilinçli bir referans çerçevesidir; kültürlerarası yeterlilik bu temellere bağlı olarak kavramsallaştırılır.

Şekil 2

Deardorff Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli



Toplum-dilbilimsel farkındalık
<p>GEREKLİ TUTUMLAR</p> <p>Saygı (diğer kùltùrlere ve kùltùrel çeşitliliğe değer verme); Açıklık ve önyargıları kısıtlamak (kùltùrlerarası öğrenmeye ve diğer kùltùrden insanlara karşı); Merak ve keşfetme (belirsizlik ve değişkenliği tolere edebilme)</p>

GEREKLİ TUTUMLAR

Saygı (diğer kùltùrlere ve kùltùrel çeşitliliğe değer verme);
Açıklık ve önyargıları kısıtlamak (kùltùrlerarası öğrenmeye ve diğer kùltùrden insanlara karşı);
Merak ve keşfetme (belirsizlik ve değişkenliği tolere edebilme)

Kùltùrlerarası yetkinlik çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Chen (1997) kùltùrlerarası duyarlılığı bireyin, kùltùrlerarası iletişimde uygun ve etkili bir davranış göstermesini teşvik eden, kùltùrel farklılıkları anlamaya ve takdir etmeye yönelik olumlu bir duygu geliştirme becerisi olarak tanımlamaktadır, herhangi bir iletişim etkileşiminde rol oynayan kilit bir unsurdur ve farklı iletişim kuramlarıyla bağlantılıdır.

Bu teoriler arasında bulunan Gudykunst'un (2005) Kùltùrlerarası İletişim Modeli'nde, iletişim halindeki bireyler kendi geçmişlerindeki kùltùrel, sosyokùltùrel ve psikokùltùrel deneyimlerinden etkilenmektedirler. Her birey bir iletiyi aktarır, yorumlar ve geri bildirimde bulunur. Tüm bu dinamik süreç ise iletişimin gerçekteşiği, toplumsal norm ve kuralları da içeren fiziksel ortamdan etkilenmektedir.

Kùltùrlerarası iletişimde farklı geçmiş yaşantılara sahip bireyler, diğerlerinin davranış, duygu, tavır ya da değerlerini öngörememe olarak açıklanan belirsizlik ve diğerleriyle olan etkileşimin olumsuz sonuçlanacak olmasından duyulan korku olarak tanımlanan endişe hissi yaşamaktadırlar (Gudykunst ve Nishida, 2001).

Kùltùrlerarası iletişim yeterliliği araştırmalarında temel olarak iki farklı paradigmanın var olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan ilki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alana; belirsizliğin tolere edilebilmesi, açık fikirlilik, esneklik gibi kişisel değişkenlere odaklanmıştır. Spitzberg ve Changnon 50 yılı kapsayan kùltùrlerarası yeterlik araştırmalarının meta-analizini gerçekteştirdikleri çalışmalarında, 64 bilişsel/kişisel özellik, 77 duyuşsal / davranışsal boyut ve 127 davranışsal / beceri faktörü olmak üzere toplam 264 kùltùrlerarası yetkinlik bileşeni olduğunu keşfetmiştir (akt. Hammer, 2015).

Savunma basamağında bireyler kendi kültürlerini en gelişmiş medeniyet biçiminde algırlar. Dünya, kendi kültürlerinin üstün ve dominant, diğer kültürlerin az gelişmiş ve değersiz olduğu 'biz ve onlar' biçiminde ikiye ayrılır. Kültürel farklılıklar bir saldırı olarak algılanmaktadır; bireyler mülteciler ya da azınlıklar hakkında negatif kalıp yargılara sahiptirler.

Azaltma basamağında birey kendi kültürel dünya görüşünü evrensel olarak deneyimlemektedir. Evrensel sabitler derin, kültürel farklılıkların üzerini örtmektedir. Bu basamaktaki bireyler dini, ekonomik, politik ya da felsefi benzerlik arayışındadır, diğerlerinin davranışlarını düzeltme eğilimindedir ancak önceki basamaklara göre kültürel farklılıkları kalıp yargılardan uzak algılayabilir ve diğer bireylerdeki insaniliği kabul ederler (Bennett, 2004).

Etnorelatif düzeyin başlangıcında bulunan Kabul basamağındaki bireyler kendi kültürlerini, diğer eşit derecede komplike yaşam biçimlerinden biri olarak deneyimlemektedirler. Diğer kültürler ve kendi kültürü arasındaki farklılıkların ayırıcına vararak ve öz-düşünsel bir perspektif yapılandırarak diğerlerini kendilerinden ayrı ancak eşit derecede insan biçiminde algılamaktadırlar.

Bir sonraki basamak olan Uyum'da, diğer kültür algısal ve davranışsal olarak uygun biçimde deneyimlenmektedir; bu basamaktaki bireyler perspektif değiştirerek empati kurabilir, uyum sağlama asimilasyonun alternatifidir. Birey inanç ve davranış repertuarını kendi kültürel kimliğini kaybetmeden genişletir. İki farklı kültürün aynı ortamda bulunduğu durumlarda, karşılıklı uyum sağlama eğilimi söz konusudur.

Bütünleşme basamağında ise bireyin kendini deneyimlemesi, farklı dünya görüşleri arasında gidip gelecek biçimde genişlemiştir. Bu basamakta bireyler her zaman olumlu olmamakla birlikte, kimliklerini iki ya da daha fazla kültürün arasında konumlandırarak çoklu kültürel biçiminde deneyimlemektedirler (Bennett, 2004).

KDGM'nin dayandığı en temel teorik kavram, deneyimin (kültürlerarası deneyim dahil) yapılandırılmasıdır. Bu durum, olayları doğrudan algılamadığımızı, olaylarla ilgili deneyimimizin olgulara dair algımızı düzenlemek için kullandığımız şablonlar veya kategoriler aracılığıyla oluşturulduğunu savunan bilişsel yapılandırmacılığa dayanmaktadır (Brown, 1972; Kelly, 1963; von Foester, 1984, akt. Bennett, 2004).

Modelde yer alan ilgili bir diğer varsayım ise insanların kültürel farklılıklara az ya da daha çok “duyarlı” olabildiğidir. Bu fikir, konstrüktivist bilişsel komplikelik fikrine dayanmaktadır. Bilişsel komplikelik, insanları, nesnelere ve fikirleri çok boyutlu bir şekilde yorumlama kapasitesidir (Suedfeld, Tetlock, Streufert, 1992).

Bilişsel olarak daha komplike bireyler, olaylara ilişkin algılarını çok sayıda kategoriler halinde organize edebilmekte, belirli bir alandaki olgular arasında daha ince ayrımlar yapabilmektedirler. Kültürel farklılık kategorileri daha karmaşık ve sofistike hale geldikçe, bireyin kültürlerarası algısı da daha hassas hale gelmektedir.

İletişimsel yapılandırmacılık üzerine yapılan araştırmalar (Applegate & Sypher, 1988; Delia, 1987; akt. Bennett, 2004), bilişsel olarak daha karmaşık olan kişilerin, iletişim süreçlerinde “kişi odaklı algılama” ve “farklı bakış açılarına açık olma” konularında daha yetenekli olduklarını göstermekte, bu nitelikler kişilerarası iletişimi daha başarılı kılmaktadır. Benzer şekilde, kültürlerarası iletişimin başarılı olması, bireyin kültürel olarak farklı bir kişiyi, kendisi ile eşit derecede komplike (kişi merkezli) bir yapı olarak görebilmesini ve kültürel olarak farklı bir bakış açısına açık olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılığın artması, kültürlerarası yeterliliğin gelişmesi için potansiyel yaratmaktadır (Bennett, 2004).

Bennett'in KDGM'ni geliştirirken faydalandığı, yapılandırmacılığın bir diğer boyutu olan, bireylerin doğal, insani ortamlar ve kavramlarla olan bedensel, dilsel ve duygusal etkileşimleri aracılığıyla deneyimlerini birlikte yarattıklarını savunan deneyimsel (yaşantısal) yapılandırmacılıktır. Bu varsayım, KDGM'nin kültürlerarası adaptasyon mekanizmasını

modellemesinde kullanılmıştır. Kùltùrlerarası adaptasyonun temeli, alternatif bir kùltùrel deneyim yaşayabilme yeteneğidir.

Büyük ölçüde tek kùltürlü biçimde sosyalleşen bireyler, normalde yalnızca kendi kùltürel dünya görüşlerine vakıftır, bu nedenle kendi algıları ile kùltürel olarak farklı olan insanların algıları arasındaki farkı deneyimleyemezler. Kùltùrlerarası duyarlılığın gelişimi, başka bir kùltüre ait bireylerle alternatif bir deneyim yaşama yeteneğinin nasıl kazanıldığını açıklamaktadır.

KDGM, kùltürel farklılıklarla temas etmenin, kişinin dünya görüşünde değişiklik olması yönünde baskı oluşturduğunu varsaymaktadır. Bunun nedeni, “varsayılan” etnomerkezci dünya görüşünün, kişinin kendi kùltürü içindeki ilişkileri yönetmesi için yeterli olmasına rağmen, kùltürel sınırların ötesinde sosyal ilişkileri geliştirme ve sürdürme görevi için yetersiz olmasıdır ancak bu baskı göz ardı edilebilir, dolayısıyla temasın bir fonksiyonu olarak değişim kaçınılmaz değildir (Pettigrew ve Tropp, 2000).

Dünya görüşü yapısındaki her değişiklik, kùltùrlerarası karşılaşmalarda çözülmesi gereken yeni ve daha karmaşık sorunlar üretmektedir. İlgili konuların çözümü, modelde yer alan bir sonraki yönelimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Sorunlar tamamen çözülemeyeceğinden dolayı bir sonraki boyuta geçiş kesin olarak tamamlanamayabilir ve kişinin farklılık deneyimi birden fazla dünya görüşüne yayılabilir. Bununla birlikte modelde insanların genellikle daha karmaşık olan kùltürel farklılık deneyimlerinden, daha az karmaşık olan deneyimlere gerilemeyecekleri savunulmaktadır.

Bennett (2004) KDGM’nde bulunan yönelimlerin, her konfigürasyonla ilişkilendirilen, kùltürel farklılığa karşı sergilenen belirli türde bilişsel, duygusal ve davranışsal yapılar ile belirli bir dünya görüşünün göstergesi olduğunu belirtmektedir. KDGM, varsayılan dünya görüşünün etnomerkezci bir durumdan daha etnorelatif bir duruma nasıl dönüştüğünü, böylece daha fazla kùltùrlerarası duyarlılık ve daha fazla kùltùrlerarası yetkinlik potansiyelinin nasıl oluştuğunu modellemektedir.

Bilgi, tutum veya becerilerdeki değişiklikler, halihazırdaki dünya görüşünde vuku bulan değişikliklerin tezahürleri olarak kabul edilmektedir.

Modele Getirilen Eleştiriler

KDGM'ne getirilen temel eleştiriler, yönelimler arasındaki hareketin varsayılan doğrusallığının “Batılı” ve/veya “erkek” bir önyargıyı temsil ettiği (Calafell, 2020) ve kültürlerarası duyarlılığın doğrusal olmayan, döngüsel modellerle daha iyi tanımlanabileceği konularında olmuştur. Modelde yer alan aşamalar bilimsel olarak tanımlanmış ve metodik olarak düzenlenmiştir. Etnomerkezci ve etnorelatif aşamalara dair farklı tanımlamalar ve bu evrelerde gözlemlenen insanların özellikleri çoğunlukla gerçekçi bulunmakla birlikte, bireyler aynı anda farklı evrelerin özelliklerini taşıyabilmekte, dolayısıyla bazı araştırmacılar çalışmalarına katılan bireylerin ağırlıklı olarak hangi oryantasyona sahip olduklarını tespit etmede zorlanmaktadır.

Model insan ruhunun komplike bir yapıya sahip olması ve farklı olgulara farklı adaptasyonlar geliştirmesi nedeniyle, sahip olduğu bilimsel netlik açısından eleştirilmektedir (Turner, 1991). Modelin farklı kültürlerde uygulanması ile ilgili problemleri ele alan deneysel bir çalışmada (Yamamoto, 1998) Japon öğrencilerin kültürel farklılıkları modelde kabul edildiği üzere soyut kavramlar olarak değil, gerçekler olarak algıladıkları, dolayısıyla Japon kültürüne ait gelişim modelinin algısal farklılıklar nedeniyle Bennett'in modelinden farklı olduğu ifade edilmiştir.

Stewart ve Bennett (1991), bu argümanı destekleyici bir biçimde “Amerikalıların işlevsel, pragmatik düşünce uygulamalarına odaklanma eğiliminde olduklarını; buna karşılık, Japonların somut açıklamaya daha meyilli olduklarını, Avrupalıların ise soyut teoriye önem verdiklerini” belirtmişlerdir. Bununla birlikte Wiseman, Hammer ve Nishida (1989) kültürlerarası yetkinlik ile kültüre özgü bilgi ve farklı kültürlere karşı tutum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin etnomerkezci eğilimlerinin arttıkça, kültürel

farklılıkları genel kültür anlayışı olarak değil, kültüre özgü bilgi olarak yorumlama olasılıklarının da o kadar arttığına işaret etmektedir.

Bu durum Piaget'in (1968) gelişimin erken aşamalarındaki insanların somut örneklere gönderme eğiliminde olduklarını, ileri aşamalarda insanın daha karmaşık ve soyut nitelikte kavramlara sahip olduklarını ileri süren bilişsel gelişim teorisi ile örtüşmektedir.

Kültürlerarası yetkinliğe ilişkin çoğu açıklamanın nedenselliği temeldeki özelliklere atfetmesi kesinlikle doğrudur, oysa KDGM bunun yerine kültürlerarası yetkinliğin basitçe kültürlerarası duyarlılığın canlandırılması - öğrenilmiş bir algısal uyarılma olduğunu varsaymaktadır. Modelin amacı, bireyin kültürel farklılıklara ilişkin dünya görüşü yapısıyla ilişkili kültürlerarası duyarlılık düzeylerini açıklamaktır. Model, "kişinin kültürel farklılık deneyimi daha karmaşık hale geldikçe, kültürlerarası ilişkilerdeki yetkinliğinin potansiyel olarak arttığı" varsayımıyla desteklenmektedir.

Başka bir deyişle, Bennett (2004) kültürlerarası duyarlılığın gelişiminin kişinin öznel kültürlerarası deneyimi ve kültürlerarası yetkinliği ile sıkı bir şekilde ilişkili olduğuna inanmaktadır. Ayrıca, KDGM kültürlerarası duyarlılık ve yetkinliği geliştirmek için ihtiyaç duyulan uygun eğitim, öğretim veya rehberlik konularını belirleyebilmektedir.

Kültürlerarası Eğitim

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılan ve çoğunlukla kullanımdaki farklılıkların coğrafi konumlara göre değiştik gösterdiği kültürlerarası (intercultural) eğitim ve çoklu kültürel (multicultural) eğitim yaklaşımlarının uzun bir süredir tartışılmakta ve araştırılmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa kıtasında, kültürlerarası eğitim uygulamaları çoğunlukta olmasına rağmen, ülkelerin göç, misafir işçi gibi spesifik tarihsel özellikleri, gelenekleri, çağdaş, ulusal sosyo-politik sistemleri dolayısıyla ülke bazında bazı farklılıklara rastlanmaktadır; İsveç ve Hollanda'da

kültürlerarası eğitim, İngiltere ve Finlandiya'da çoklu kültürel eğitim uygulamaları bulunmaktadır.

A.B.D., Kuzey Amerika, Avustralya ve Asya kıtalarında ise çoklu kültürel eğitim terimi tercih edilmektedir (Hill, 2007; Leeman, Reid, 2006). Politik yaklaşımlar, eğitim-öğretim gerçekliklerinin çeşitliliği dolayısıyla bağlam, gelişim ve uygulama anlamında dünyada varyasyonlar gösteren çoklu kültürel eğitim ve kültürlerarası eğitim, birçok benzer yöne evrilebilen, geniş bir spektruma yayılan yaklaşımlara sahiptirler (Holm ve Zilliacus, 2009).

Avrupa Konseyi'nin (AK) eğitim bağlamında temel paradigma olarak kabul ettiği kültürlerarası eğitimin temel amacı, etnik merkezci bakış açılarını azaltmak, önyargılar ile mücadele etmek, insan onuru açısından eşitliği destekleyen dayanışma eylemlerini teşvik etmek, çoklu kültürel kimliklere saygı göstermektir (CoE, 2018). Kültürlerarası öğrenme, sadece kültürel farklılıkları öğrenmek anlamına gelmemekte, bireylerin farklı toplumlarla iletişim kurabilme, birlikte yaşama istek ve yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Demokratik vatandaşlık, insan hakları eğitimi, çatışma dönüşümü ile kesişen kültürlerarası öğrenme; herkes için insan haklarının geliştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunmakta ve adaletsizliği azaltmayı amaçlayan derin bir anlayışa yol açmaktadır.

Kültürlerarası öğrenme, grup çalışması ve kültür simülasyonları için ayrı bir gerçeklik veya bir dizi model ve teknik değildir, toplumdaki statükoya ve güç yapılarına sürekli meydan okurken, çok yönlü perspektiflere, çeşitliliğe saygı duyan bir dünya görüşüdür; dolayısıyla sosyal dönüşüm potansiyeline sahiptir. Kültürlerarası öğrenme kültürel çeşitliliğin eşitliğe ve saygıya dayandığı, bir engel olarak görülmediği ve marjinalleşmenin ya da dışlanmanın gerekçesi olarak kullanılmadığı bir dünya görüşünü desteklemektedir (CoE, 2018). Güç ilişkilerine odaklanması açısından eleştirel pedagoji ile paralellik göstermektedir.

Kültürlerarası öğrenme, farklı bilgi kaynaklarının kullanılmasını, aktif katılımı farklı grupların bakış açılarının kendi seslerinden duyulmasını ve mutlak gerçekliği bulmaya çalışmak yerine, gerçeklik hakkında daha nüanslı bir anlayış elde etmek için teşvik etmektedir; değişen algılar gerçekliğin değişmesine yol açmaktadır. Kültürlerarası öğrenme ayrımcılığa, hoşgörüsüzlük ve sosyal adaletsizliğe karşı net bir tavır almakta, bireylerin stereotipler ve önyargıların varlığının farkına varmalarını sağlayarak, bu olguların insanların yaşamları üzerindeki etkilerini anlama yeteneklerini geliştirmektedir.

Kültürlerarası yaklaşım toplumun bir bütün olarak gelişmesi için birlikte çaba gösterilmesi amacıyla günlük yaşamın politik ve yapısal etkilerini dikkate almakta, farklı sosyo-kültürel gruplar arasında diyalog kurulmasını sağlayarak, birbirleri hakkında ve karşılıklı öğrenmelerinin yolunu açmaktadır (CoE, 2018).

Kültürlerarası eğitim planlamasında deneyim, karşılaştırma, analiz, derin düşünme ve harekete geçme biçiminde tanımlanan, kültürlerarası yetkinliğin farklı bileşenleri ile ilgili beş prensibe yer verilmelidir. Saygı, merak, açık olma davranışları ve diğer kültürlerle ait yönelimler hakkında bilgi sahibi olunması, iletişim ve etkileşim sonucunda, doğrudan deneyimlenerek gelişmektedir. Oyunlar, aktiviteler, medya, yüz yüze etkileşim, kitaplar, dramatizasyon çoklu perspektiflerin geliştirilmesi ve bireyin varsayımlarını karşılaştırma ve analiz yoluyla sorgulaması açısından etkilidir (CoE, 2018).

Öğrenciler “farklılık” ile karşı karşıya kaldıklarında tanıdık olmayan durumları tuhaf, kötü, ilkel olarak kategorileştirmektedir. Eğitimciler bu değerler karşılaştırmasının farkında olmalı, benzerlik ve farklılıkları yargılamadan anlamayı, karşı tarafın bakış açısını görebilmeyi sağlayan etkinlikler düzenlemelidirler. Benzerlikler ve farklılıkların arka planında, belirli kültüre ait bireylerin paylaştıkları pratikler, değerler ve inançların açıklamaları bulunmaktadır (CoE, 2018).

Eğitimciler öğrencilerin olayların altında yatan sebepleri anlamaları amacıyla yazılı, sözel veya görsel kaynaklar yardımıyla tartışma ve analiz yöntemlerini kullanabilirler. Karşılaştırma, analiz ve deneyime ek olarak, eleştirel farkındalık ve kavrayışın gelişmesi

amacıyla, yansıtıcı düşünme için zaman ayırmak gerekmektedir. Öğrencilerden deneyimlerini tartışmaları, öğrendiklerini yazıya dökmeleri, resim yapmaları istenebilir (CoE, 2018).

Yansıtıcı düşünme safhası, farklı kültüre ait bireylerle kültürlerarası diyalog yoluyla ortak aktivitelerin geliştirilmesi amacıyla eyleme geçmenin temelini oluşturmalıdır. Eğitimciler ortak aktivitelerin gerçekleştirilmesini cesaretlendirmeli hatta yönetmelidir (CoE, 2018).

Kültürlerarası eğitimde faydalanılan pedagojik yaklaşımlardan biri olan ve deneyim, karşılaştırma, analiz, yansıtıcı düşünme ve ortak faaliyetleri içeren deneyimsel öğrenme ya da "yaparak öğrenme" resmi müfredat tarafından desteklendiği sürece etkili olmaktadır. Bir diğer teknik olan, içeriğinin ve amaçlarının tüm katılımcılar tarafından belirlendiği, öğrencilerin kendi öğrenme materyallerini yarattıkları ve değerlendirdikleri, öğretmenin de rolünün değiştiği proje çalışması konu odaklı görevlerden oluşmakta ve birçok yaş grubuna uygulanabilmektedir. Öğrencilerin aktif katılımlarını cesaretlendiren pedagojik yaklaşım, metot ve teknikler öğrencilerin entelektüel, duygusal ve fiziksel potansiyellerini olumlu anlamda etkilemektedir (CoE, 2018).

Kültürlerarası yetkinliğin gelişimini destekleyen bir diğer yaklaşım ise işbirlikçi öğrenmedir. Öğrenciler bu yaklaşım dahilinde kapsayıcı etkileşimin daha yoğun görüleceği küçük gruplar halinde, görevlerin yapısında bulunan spesifik işbirlikçi prensipler dahilinde gerçekleştirilen aktivitelerde birlikte çalışmaktadırlar (CoE, 2018).

Kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesi için tavsiye edilen bazı aktivite çeşitleri bulunmaktadır. Çoklu perspektifleri vurgulayan aktiviteler, öğrencilerin gözlem yapma, yorumlama, yeniden merkezlenmelerine yardımcı olmakta ve ek olarak açık ve yargılayıcı olmayan düşünme biçimlerini desteklemektedir. Çoklu bakış açıları gerçek ya da kurgusal hikaye anlatma metodu ile geliştirilebilmektedir. Rol yapma, simülasyon ve drama, kendilerine atanan yeni kimliğe ait normlar doğrultusunda öğrencilerin bir problemi çözmelerine ya da tartışmalarına olanak sağlamaktadır.

Öğrenciler farklı olmayı, eleştirilmeyi hatta dışlanmayı deneyimleyerek, açıklık, merak, saygı ve empati duymayı öğrenebilmektedirler. Edebi eserleri temel alan tiyatro, şiir, yaratıcı yazma aktiviteleri ise farklı kültürleri, o kültüre ait bireyleri, hayatlarını tanımayı kolaylaştırmaktadır. Bu süreç insanlar tarafından oluşturulan stereotiplerin sorgulanmasını, hatta seçilen içeriğe bağlı olarak, kültürel aidiyetine bakılmaksızın, öğrencilerin toplum ve bireylerin insan onurunu ve insan haklarını nasıl koruyacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (CoE, 2018).

Etnografik yaklaşım dahilinde kullanılan sözel tarih metodu, genç jenerasyonların çoklu bakış açıları kazanmaları açısından önemli bulunmaktadır. Örneğin farklı bir kültürdeki geçmiş yaşamlara dair okul anıları, farklı hayat deneyimleri, öğrencilerin karşılaştırma yapabilmelerini ve kültürün sürekli değişimine tanık olmalarını sağlamaktadır. Kültürlerarası yetkinliği geliştiren bir diğer aktivite biçimi ise çeşitliliği yansıtan, kültürel çatışmaların, iletişimsizliğin nedenlerinin ve çözümlerinin tartışılabileceği ve öğrencilerin empati kurmasını sağlayan film ve metinlerin kullanılmasıdır (CoE, 2018).

İlgili Araştırmalar

Bu araştırma kapsamında, ilköğretim düzeyinde kültürlerarası yeterlilik, eleştirel okuma, barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularında resim analizine odaklanan literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Barış, Savaş ve Mültecilik Deneyimi Algısı

Savaşın çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen, çocukların savaş ve barış kavramlarını algılayışları üzerine az sayıda araştırma bulunmaktadır (Spielmann, 1986; Walker, Myers-Bowman ve Myers-Walls, 2011; Jabbar ve Betawi, 2018).

Spielmann (1986) Mısır ve İsrail arasında 30 yıl süren savaşın sonunda, 9-18 yaş aralığındaki Arap ve Yahudi çocukların barış kavramına dair algılarını, yazdıkları serbest kompozisyonların içerik analizi yoluyla keşfetmiştir. 1224 kompozisyonun incelendiği

çalışmada, Yahudiler ve Araplar arasında birçok benzerlik bulunmuştur. Yaşça genç olan çocuklar barışın doğal olduğunu, yaşça büyük olanlar ise barışın gerçekçi olmayan, şüpheli bir arzudan ibaret olduğunu belirtmişlerdir.

Her iki grup da çatışmadaki kendi rollerinden habersiz, kendilerini çaresiz kurbanlar olarak algılamışlardır. Çocuklar barışın bir bedeli olduğunu ve gerçekleşmesinin kendi kontrollerinin dışında olduğunu belirtmişlerdir.

3-12 yaş aralığındaki çocukların, Yugoslavya-NATO çatışmasından kısa bir süre sonra savaş ve barış konularındaki algılarının sanat terapisi yaklaşımı dahilinde, resimsel analizinin yapıldığı bir çalışmada, resimlerin ve çocukların sözlü açıklamalarının nitel analizi sonucunda, barış kavramına ait kişiler arası etkileşim ve negatif barış (savaşın yokluğu) olmak üzere başlıca iki tema belirlenmiştir. Savaş çizimlerinin analizi sonucunda ise, bir aktivite olarak savaş, grup çatışması olarak savaş, savaşın sonucu olarak ölüm, savaşa dair negatif duygular ve bir fantezi olarak savaş olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır (Walker, Myers-Bowman, ve Myers-Walls, 2011).

Ürdün'de bulunan Iraklı mülteci çocukların yaptıkları resimlerin ve sözlü ifadelerinin analiz edilmesi sonucunda, savaş ve barış kavramlarına dair algılarının keşfedildiği araştırmada Jabbar ve Betawi (2018) din, refah ve huzur anlamında barış ve savaşın yokluğu anlamında barış olmak üzere iki tema ortaya çıkarmışlardır. Savaşa ait temalar ise aktivite ve çatışma olarak savaş ve savaşın sonucu olarak ölüm biçiminde belirlenmiştir. Çocukların savaşı barışa göre daha net algıladıkları anlaşılmıştır.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin barış kavramına dair algılarının yaptıkları resimlerin analizi yoluyla çözümlenmesini konu alan, Çengelci ve Bayır'ın (2016) araştırmasında, öğrenciler barış kavramını anne-baba ile barış, kişiler arası barış ve ülkeler arası barış bağlamında vurgulamışlardır. Buna ek olarak, spor ve doğayı barış ile ilişkilendirip, çizimlerine semboller eklemişlerdir. Kavramsal olarak öğrenciler barışı çatışma ve savaşın önlenmesi, anlaşma ve arkadaşlık biçiminde tanımlamışlardır. Sözlü ifadelerinde barışı

güvercin, kuş, kelebek, halat, aile, arkadaşlar, kardeşler, Dünya ve Türkiye'ye benzetmişlerdir.

Eleştirel Okuma

Karasakaloğlu ve Bulut'un (2012) kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması konusunu araştırdıkları çalışmalarında kontrol ve deney grubunun eleştirel okuma ölçeği son testleri için yapılan çok faktörlü kovaryans analizinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Belet (2011) ilköğretim Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada yöntemin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aslan'ın (2018) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve demokratik tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet açısından ele alındığında kız öğrencilerin daha yüksek demokratik tutuma sahip oldukları, genel olarak eleştirel düşünme becerisinin demokratik tutumları yordadığı anlaşılmıştır.

Wolf, King ve Huck'ın (1968) çalışmasında deney grupları eleştirel okuma, kontrol grupları ise çocuk edebiyatı konusunda eğitim almışlar, deney grupları tüm yaşlarda ve testlerde daha yüksek bir skor elde etmiştir. Genel okuma becerisi ve zekanın eleştirel okuma becerisi üzerinde etkili olduğu ve yorumlayan, analiz eden ve değerlendiren soruların çocuklardan daha eleştirel cevaplar alınmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Silva'nın (2016) 1. sınıf öğrencilerinde sosyal aktivizm anlayışının nasıl geliştirildiğine dair katılımcı gözlemci olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıfta gerçek hayattan kişilerin yaşamlarının farklı araçlarla (kitap, film, video) tanıtılmasının, öğrencilerde sosyal adaletsizlik farkındalığının yükseltilmesi, eleştirel düşünme ve bilincinin

yaygınlaştırılması ve bir sosyal aktivizm anlayışı geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kültürlerarası Yeterlilik

Literatür taraması sonucunda, kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi amacıyla sınıf içinde gerçekleştirilen, yabancı dilde film ve edebi eserlerin okutulmasını içeren eğitsel müdahaleyi konu alan araştırmalarda, kültür odaklı öğretim materyalleri kullanımının kültürlerarası yeterlilik gelişimine olumlu bir etkide bulunduğu anlaşılmıştır (Damnet, 2008; Rodriguez ve Carranza, 2017).

Kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi amacıyla farklı eğitim stratejileri ve öğrenme modelleri sınıf içerisinde uygulanarak etkinlikleri ölçülmüştür. Feng'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada yansıtıcı öğrenme teorisini eğitim programına ekleyerek uygulamış ve öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur.

Cannon (2008) öğrencilerin ahlaki muhakeme ve çoklu kültürel yeterliliklerini geliştirmek üzere gerçekleştirdiği çalışmada kültürel yeterlilik, baskı ve çeşitlilik konularını kapsayan kasıtlı psikolojik eğitim (DPE) yaklaşımını kullanmıştır. Deney grubu ahlaki muhakeme ve çoklu kültürel yeterliliği konularında kontrol grubuna oranla önemli kazanımlar elde etmiştir.

Türkiye'de, ilköğretim düzeyinde kültürlerarası yeterlik çalışmaları incelendiğinde Sağlam, Vural ve Akdeniz'in (2011) 2005 yılında gerçekleşen müfredat değişikliği doğrultusunda, 1998-2004 yılları arasında uygulanan Sosyal Bilgiler programı ile 2004-2005 tarihinden itibaren uygulanan programı küreselleşme bağlamında, doküman analizi yoluyla araştırdıkları anlaşılmaktadır. Küreselleşmenin bir getirisi olan kültürlerarası iletişim ve eğitim kavramlarına yenilenen programda daha fazla yer verildiği anlaşılmıştır.

Arslan (2014) farklı dil, din ve etnik özelliklere sahip ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin farklı kültürlerle bir arada yaşama deneyimini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin bir arada yaşamın şifrelerine sahip oldukları, birbirlerine karşı olumlu tutum ve farkındalıklara sahip

oldukları, hoşgörü, saygı ve eşitlik ilkelerini benimsedikleri, okul ortamının bu deneyime olumlu katkı sağladığını keşfetmiştir.

Rengi ve Polat'ın (2014) gerçekleştirdiği araştırmada Kocaeli'de devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılık algıları içerisinde en dikkat çekenin 'dilsel farklılıklar' olduğu ve kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu keşfedilmiştir.

Ersoy'un (2013) öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında, Erasmus öğrenci değişim programı dahilinde yurtdışına giden adayların dil ve iletişim sorunları, kültürel farklılıklar, kültürel ön yargılar deneyimledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Demir ve Üstün'ün (2017) öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeylerini inceledikleri araştırmada, adayların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında kayıtlı oldukları üniversitenin bölümleri ve gittikleri lise açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Adayların etnomerkezlik düzeyleri arasında yine üniversite bölümleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yıldırım, Aykaç ve Okçu'ya (2019) göre Suriyeli mültecilere yönelik toplum nezdinde olumsuz yargıların ve damgalayıcı stereotiplerin kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bu olumsuz tabloyu silecek ve Türkiye'de kültürlerarası duyarlılığı artıracak önemli çabalara ihtiyaç duyulmakta olduğu belirtilmiştir. Yaratıcı dramın ve resimli çocuk kitaplarının birlikte nasıl güçlü bir potansiyel oluşturduğu ve kültürlerarası duyarlılığı geliştirmedeki rolleri bilimsel literatür ve örnek bir uygulama üzerinden aktarılmıştır.

Kaya (2013) yüksek lisans tezinde, barış eğitiminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası yeterliliklerini arttırdığını; öğrencilerde çatışma çözümü stratejilerinden uyum sağlama davranışı düzeyinin arttığını, kaçınma ve zorlama davranışı düzeylerinde ise azalma görüldüğünü belirlemiştir.

Dziedziewicz, Gajda, Karkowski (2014) Polonya'da gerçekleştirdikleri çalışmada, çocukların kültürlerarası yeterlilikleri ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlayan Yaratıcılık Pusulası programının etkinliğini incelemiştir. Çalışmaya yaşları 8-12 arasında olan 122 çocuk katılmıştır. Sonuçlar, programın yaratıcı yetenekleri teşvik etmede oldukça etkili olduğunu ve kültürlerarası becerileri geliştirmede orta derecede etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, hem yaratıcı yeteneklerin hem de kültürlerarası becerilerin etkili bir şekilde geliştirilmesinin mümkün olduğuna ve çocukları küreselleşmiş ve çoklu kültürel bir dünyada hayata hazırlamanın mümkün olduğuna dair kanıt sağlamaktadır.

Hernandez-Bravo, Cardona-Molto ve Hernandez-Bravo (2017) İspanya'da gerçekleştirdikleri araştırmalarında, sınıf öğretmeni liderliğindeki bir kültürlerarası eylem programının (TAP) ilköğretim öğrencilerinin kültürlerarası yetkinliği (IC) üzerindeki etkilerini, uygulama ve sınıf seviyesinin bir fonksiyonu olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, uygulama için rastgele seçilen, 187 kişiden oluşan üçüncü ve altıncı sınıf öğrencisiydi (%84 İspanyol ve %16 göçmen). 20 haftalık program uygulamasından sonra, bulgular TAP'ın başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Kavramsal kültürlerarası yeterlilik düzeyi beşinci ila altıncı sınıf öğrencileri arasında daha yüksek, kültürlerarası yetkinlik becerileri ve tutumları ise üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde önemli derecede yüksek bulunmuştur. Öğretmenler ve danışmanlar/okul psikologları için çıkarımlar tartışılmıştır.

O'Neill (2008) doktora tezi kapsamında gerçekleştirdiği araştırma kapsamında, ABD'de ve Kore'de bulunan üçer ilköğretim sınıfı öğrencileri için, Uluslararası Sanal İlköğretim Sınıf Etkinlikleri (IVECA) olarak adlandırılan, çevrimiçi bir kurs yönetim sistemi aracılığıyla bir kültürlerarası öğrenme programı tasarlamıştır. Bu çalışmada elektronik olarak uygulanan bir kültürlerarası değişim programı olan IVECA'nın kültürlerarası yeterlilik gibi öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin ve IVECA'da kültürlerarası öğretme ve öğrenme süreçlerinin neler olduğu ve IVECA'nın uygulanmasını hangi faktörlerin belirlediği araştırılmıştır.

Nitel veriler sınıf gözlemleri, görüşmeler, öğrenci günlükleri, tartışma panosu ilanları ve okul belgeleri yoluyla toplanmıştır. Nicel veriler, öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerini ve onun beş boyutunu (bilgi, tutumlar, beceriler, farkındalık ve dil yeterliliği) ölçen anketler yoluyla elde edilmiştir: Nitel veri analizi için Miles ve Huberman'ın veri analizi yaklaşımı ve NVivo programı kullanılmıştır. Anket öncesi ve sonrası nicel veri analizi için tanımlayıcı istatistikler, eşleştirilmiş t testi ve tekrarlanan ölçümler ANOVA ile yapılmıştır.

Bulgular, öğrencilerin kültürlerarası yetkinliklerinin geliştiğini, okulda öğrenme motivasyonunu arttırdığını, yazma becerilerini geliştirdiğini ve dünya görüşlerini genişlettiğini göstermiştir. Kültürlerarası öğretme ve öğrenme süreçlerinde öğrencilerin dil ve kültürlerarası yeterlilikleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin zamanı ve idari liderliği, IVECA uygulamasının ana faktörleri olarak kabul edilmiştir.

Byram, Perugini ve Wagner (2013) İspanya'da İngilizce dilinde öğretim verilen bir ilköğretim okulunda, öğrencilerin kültürlerarası yetkinlik, eleştirel düşünme ve belirsizliğe karşı tolerans geliştirebilmelerini sağlayan bir ders planı üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, ilköğretim düzeyinde etik zorunluluk teorisinin nasıl gerçekleştirilebileceği ve bu ortamda çalışırken teoride ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin Kültürlerarası Yetkinlik/Kültürlerarası Vatandaşlık (ICC) yönlerini geliştirmelerini ve aynı zamanda dil becerilerini geliştirirken önemli toplumsal konuların farkına varmalarını sağlayan bir öğretim yolu bulmayı amaçlamışlardır.

Zhang ve Zhou (2019) gerçekleştirdikleri meta analizde birçok öğrencinin kültürlerarası bilgi, tutum veya becerilerinin yetersiz olması nedeniyle, kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak en etkili yolları belirlemeyi amaçlamışlardır. Mevcut müdahalelerin etkinliğini incelemek için 2000 ve 2018 yılları arasında yayınlanan ilgili müdahale çalışmalarının bir incelemesi yapılmıştır. 31 çalışmaya dayanarak, denizaşırı deneyimler ve pedagojik müdahaleler, mevcut müdahalelerin iki ana türü olarak tanımlanmıştır.

Pedagojik müdahalelerin, kültüre dayalı öğretim materyalleri, sınıf etkinlikleri, öğretim stratejileri ve entegre kültürlerarası programlar olmak üzere dört alt türü bulunmuştur: Meta-analizin bulguları, denizaşırı deneyimlerin, kültürlerarası yetkinliği diğer müdahale türlerinden daha fazla arttırdığını göstermektedir. Pedagojik müdahaleler açısından, filmler ve edebiyat eserleri gibi hedef kültüre ait otantik içeriklere sahip öğrenme materyalleri; rol yapma, kültürel olarak karma grup çalışması ve kültürlerarası röportajlar gibi uygulamalı deneyimsel faaliyetler, uzmanlaşmış eğitim programları ve kursları içeren uzun vadeli entegre kültürlerarası programların öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Pedagojik müdahalelerin dört alt türü arasında en güçlü etki entegre kültürlerarası programda gözlenmiş, onu sırasıyla kültür temelli öğretim materyalleri, öğretim stratejileri ve sınıf etkinlikleri izlemiştir.

Ulusal ve uluslararası literatürde, ilköğretim öğrencilerinin savaş / barış ve mültecilik deneyimi hakkında algılarını yansıttıkları resimlerin analiz edildiği, az sayıda araştırma bulunmaktadır. Yabancı literatürde benzer yaş aralığındaki çocukların her ne kadar farklı kültürlerle ait olsalar ve politik şiddete maruz kalma oranları değişkenlik gösterse de, savaş ve barış kavramlarına dair benzer bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Türkçe literatür incelendiğinde kültürlerarası yeterlilik kavramının çoğunlukla öğretmen adayları ve öğretmenler düzeyinde araştırıldığı, ilköğretim düzeyindeki öğrencileri kapsayan bir yüksek lisans tezi çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde ilköğretim düzeyinde eleştirel okuma uygulaması ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ulusal alanyazında genel olarak çalışmalar eleştirel okuma ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Türk araştırmacıların eleştirel düşünme / okuma ile ilgili çalışmalarını sıklıkla yabancı kaynaklarda yayınladıkları anlaşılmaktadır.

Literatür taraması, farklı eğitsel müdahalelerin doğru uygulandığında kültürlerarası yeterliliği artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve veri analizi hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan yöntemler açıklanmıştır..

Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırmalarda araştırmanın tasarlanma süreci, araştırmacının ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik, retorik ve metodolojik konumunu betimleyen spesifik felsefi bir varsayım ile başlamaktadır. Bu duruma ek olarak araştırmacıların dünya görüşü, paradigmaları ya da inanç kalıpları araştırma projesini etkilemektedir. Birçok nitel yaklaşımda araştırmacılar, araştırmayı şekillendiren yorumlayıcı ve teorik çerçevelere başvurmaktadır (Creswell, 2003).

Nitel yaklaşım kapsamında tasarlanan bu çalışmada, gerçekliğin doğası ve özelliklerini yansıtan ontolojik varsayım bağlamında, çoklu gerçekliklerin varlığı kabul edilmiştir. Gerçeklik subjektiftir ve çeşitli bağlamlarda ele alınmalıdır; araştırma kapsamında çoklu gerçekliklere bağlı farklı perspektifleri gösterebilmek amacıyla öğrenci ürünleri, öğretmen görüşleri, gözlem bulguları, uzman görüşü ve doğrudan alıntılar değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Bilginin edinilme yöntemi ve doğasını açıklayan, araştırmacı ve araştırılan özneler arasındaki ilişkiyi sorgulayan epistemolojik varsayım bağlamında, araştırmacı ilk elden bilgi alabilmek amacıyla, sahada katılımcılar ile birlikte zaman geçirerek katılımcılar ile arasındaki uzaklığı azaltmış ve kabul görmüştür.

Araştırmada değerlerin rolünü sorgulayan aksiyolojik varsayım açısından araştırmacı çalışmasının, sahip olduğu değerler tarafından etkilenebileceğinin ve tarafsız olmayan eğilimler gösterebileceğinin farkındadır. Ek olarak, veri analizi, bulgular ve

yorumlar başlıkları altında katılımcıların görüşleri ile birlikte araştırmacı kendi görüşlerini de sunmaktadır.

Retorik açıdan, bir tez çalışması olması dolayısıyla araştırma formal bir dilde yazılmıştır. Son olarak araştırmanın metodolojisi söz konusu olduğunda, araştırma konusu kendi bağlamı içerisinde, kapsamı detaylı olarak betimlenerek, genelleme yapmadan, sahadaki deneyimlere dayanarak esnek bir yapıda, tümevarımsal bir mantıkla yürütülmüştür. Öğrenci resimlerinde gözlemlenen kültürlerarası yeterlilik düzeyleri ise tündengelsel yaklaşımla belirlenmeye çalışılmıştır.

Eylemlere yön veren, felsefi varsayımlar, epistemolojiler ve ontolojiler, geniş çapta tasarlanan araştırma metodolojileri ve alternatif bilgi savları olarak farklı biçimlerde betimlenen, temel inanç kalıpları olarak tanımlanan, paradigma ya da dünya görüşü, araştırmaları şekillendirmektedir (Creswell, 2007). Bu araştırmaya ise sosyal yapılandırmacı paradigma ve kültürlerarası paradigma yön vermiştir. Araştırmacılar, nitel araştırmalarında birbiri ile uyumlu birden çok paradigmadan yararlanabilmektedirler (Denzin, Lincoln, 2006).

Sosyal yapılandırmacı paradigma bağlamında bireyler deneyimlerinin çoklu perspektiflere sahip olan ve çeşitlilik gösteren subjektif anlamlarını üretirek yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Anlamları birkaç kategori ya da düşünceye indirgmeden bakış açılarının komplikeliğini sergilemeyi amaçlayan araştırmacı, katılımcıların başkaları ile olan etkileşimleri ile tarihsel ve kültürel normlar sonucunda ortaya çıkan olaylara yükledikleri subjektif anlamlarla ilgilenmektedir; söz konusu anlam örüntüleri tümevarımsal biçimde ortaya çıkmaktadır.

Araştırma veri analizi açısından açık uçlu görüşme, gözlem, saha notları, öğrenci ürünleri, sınıf öğretmeninin gözlemleri ve kültürlerarası iletişim açısından bireyler arasındaki etkileşim sürecine odaklanmıştır. Göç olgusu ve geçici koruma altındaki bireylerin eğitim konusundaki deneyimleri kültürel bağlamda değerlendirilmiştir. Benzer biçimde araştırmacı

kendine has kişisel, kültürel ve geçmiş deneyimlerinin araştırmanın yorumlanmasında etkili olacağını kabul etmekte ve kendisini bu duruma göre konumlandırmaktadır.

Bu araştırma nitel yaklaşım kapsamında bir durum çalışması biçiminde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, üzerinde çalışılan insani olguların anlamını, özelliklerini, modellerini gözlemleyen, belgeleyen, analiz eden ve yorumlayan metot ve teknikleri bir araya getirmektedir (Gills, Jackson, 2002; Leininger, 1985; akt. Macdonald, 2012). Literatür taraması sonucunda nitel yaklaşımı betimleyen mutlak bir açıklama bulmanın zor olduğu, araştırmacıların daha çok nitel araştırmanın doğasına odaklandıkları anlaşılmaktadır.

Denzin ve Lincoln (2006) açısından nitel araştırma dünyadaki gözlemciyi keşfeden, konumlandıran bir eylemdir. Dünyayı görünür kılan bir dizi yorumlayıcı pratikler ve bulgular için temel oluşturabilecek veri, gözlem ve fikirlerin uygulanmasını içermektedir. Dünya, saha notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kendine notlar biçiminde bir dizi temsile dönüşmektedir.

Bu anlamda nitel araştırma dünyaya karşı yorumlayıcı, natüralist bir yaklaşım sergiler; yordama ve kontrol amacı gütmeyiz. Nitel araştırmacılar olayları kendi doğal ortamlarında incelemekte, insanların olgulara yükledikleri anlamlardan çıkarımlarda bulunmaya, onları yorumlamaya çalışmaktadırlar.

Literatürde durum çalışması, vaka analizi, vaka çalışması gibi farklı biçimlerde de adlandırılan durum analizinde ise spesifik bir olay, birey ya da sürece ait verilere dayalı derinlemesine inceleme yapılmaktadır (Creswell, Hanson, Plano ve Morales, 2007). Durum analizi bir okuldaki öğrencilerin deneyimleri gibi, insanların, konuların, sorunların ya da programların yakından incelenmesini içerebilir (Hays, 2004). Durum analizleri 'nasıl' sorusuna cevap arayan, çoklu perspektife sahip analizlerdir, veri çeşitlemesi yoluyla katılımcıların bakış açılarındaki ayrıntıların keşfedilmesi amacıyla tasarlanmaktadırlar (Tellis, 1997).

Durum analizi için amaçları bakımından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Yin'e (1993) göre keşifsel, betimsel ve açıklayıcı olarak nitelendirilen durum çalışmaları, Stake (1995) tarafından ise yapısal, tek araçsal ve toplu vaka analizleri biçiminde sınıflandırılmaktadır. Tek araçsal durum analizinde araştırmacı, bir konu ya da soruna odaklanmakta sonrasında konuyu örneklendireceği sınırlı bir durum seçmektedir.

Bu araştırma keşifsel ve tek araçlı bir durum analizi olarak konumlandırılabilir. Yin (1994) ayrıca vaka çalışması modeli için, gerçek hayatta vuku bulan müdahaleleri etkileyen komplike bağlantıların açıklanması, müdahalenin hayata geçirildiği bağlamın betimlenmesi, müdahalenin kendisinin açıklanması ve değerlendirilen müdahalenin net çıktılarının olmadığı durumların keşfedilmesi gibi en az dört uygulama alanı bulunduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma için benimsenen durum analizi yaklaşımı kapsamında Stake'in (1995) prosedürleri uygulanmıştır.

1. Araştırma sorularının durum analizi yaklaşımına uygun olup olmadığı uzman görüşüne başvurularak belirlenmiştir.

2. Araştırılacak olan durum netleştirilmiş, amaçlı örneklem yoluyla katılımcılar seçilmiştir.

3. Durum analizinde gerekli olan, çoklu perspektifleri gösterecek olan veri çeşitliliğini sağlamak için doğrudan ve katılımcı gözlem, görüşme, görsel malzemelerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4. Verilerin analizi bütünsel yaklaşım dahilinde gerçekleştirilmiştir. Durumun detaylı bir betimlemesi yapılmış, araştırma sorularına yönelik önemli konulara odaklanılmış, durumun komplikeliği sergilenmeye çalışılmış ve genelleme yapılmamıştır.

5. Yorumlama aşamasında araştırılan durumdan çıkarılan anlam raporlaştırılmıştır.

Bu araştırma, Ankara ili, Mamak ilçesinde, Suriyeli geçici koruma altında bulunan öğrencilerin de öğrenim gördüğü ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olan eleştirel okuma sürecinin

öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan etkisi ile sürecin başında ve sonunda öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarına dair algılarını yansıttıkları resimlerin analizine odaklanmıştır. Çalışma kapsamında eleştirel okuma süreci öncesinde ve sonrasında, yerel ve geçici koruma altındaki öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarına dair algılarını yaptıkları resimler tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Eleştirel okuma sürecinin öğrenciler üzerinde yarattığı etkiyi çoklu perspektiflerden açıklayabilmek ve bütünsel bir anlayışa sahip olabilmek amacıyla, literatür taraması sonucunda, araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel okuma formu, uzman desteği alınarak hazırlanan kültürlerarası yeterlilik gözlem formu, saha notları, sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen açık uçlu görüşme, öğrenci ürünlerinin analizi için başvurulan uzman görüşü veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmıştır.

İlköğretim düzeyinde kültürlerarası yetkinlik aşamaları ve süreci, eleştirel okuma uygulaması ve resim analizini birleştiren bu araştırma, söz konusu kuram, uygulama ve veri analizini birleştiren başka bir çalışma olmaması dolayısıyla (a) literatürde yeterli bilgi birikiminin bulunmaması, (b) gerçek hayat bağlamında komplike bir olguyu konu edinmesi, (c) konunun karmaşıklığının araştırmacı tarafından şartların kontrol edilmesini engellemesi, (d) araştırma konusu hakkında birden fazla veri kaynağını içermesi, (e) çoğunlukla nitel veriye dayanması, (f) söz konusu olguya detaylı, ikna edici bir açıklama getirmeyi amaçlaması (Lofland, 1971; Patton, 1980; Yin, 1984, akt. Ogawa ve Malen, 1991) yönlerinden keşifsel bir durum çalışmasıdır.

Stake (1995) açısından bakıldığında ise tek araçsal durum analizi kategorisine girmektedir. Bu durumda araştırmacı, bir konu ya da soruna odaklanmakta, sonrasında konuyu örneklendireceği sınırlı bir durum seçmektedir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 bahar sömestrinde, Ankara ilinde Suriyeli geçici koruma altındaki bireylerin çoğunlukla yaşadıkları bölgelerden biri olan Mamak

ilçesinde bulunan bir ilköğretim okuluna devam eden 4. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü bir şube ve ilgili sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubu benzeşik amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örneklem, spesifik nitelikleri nedeniyle katılımcıların kasıtlı olarak seçilmesini içeren bir tekniktir. Araştırmanın amacına ve teorik çerçevenin daha iyi anlaşılabilmesine olanak sağlayacak spesifik bilgi ve deneyime sahip olan, ulaşılabilir, araştırmaya katılmaya istekli, deneyimlerini ve görüşlerini açıklayacak, yansıtabilecek birey veya bireylerin belirlenmesi ve seçilmesine dayanır (Etikan, Musa, Alkassim, 2016).

Benzeşik örneklem yönteminde küçük ve homojen bir örneklem alınmakta ve detaylı olarak çalışılmaktadır (Neuman, 2014). Bu yöntemde örneklem, araştırmanın problemi ile ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubu içermektedir (Baltacı, 2018).

Araştırmaya, uygulamanın gerçekleştirildiği ilköğretim okulunun 4D şubesine devam eden öğrenciler katılmıştır; öğrencilerin yaş ortalamaları 11'dir. Sınıfta 15 Türk, 10 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır ve kız/erkek öğrenci sayısı dengelidir. Katılımcılar alt sosyo-ekonomik statüye sahiptirler.

Uygulama sırasında 4. sınıfa devam etmekte olan Suriyeli öğrenciler, bir önceki (2020-202) eğitim öğretim yılında, sadece geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrenciler için açılmış olan uyum sınıfında Türkçe dil eğitimi almışlar, ancak sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeden, pandemiden dolayı çevrimiçi gerçekleştirilmek zorunda kalınan derslerin verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin çoğunlukla Türk öğrenciler ile kaynaşmadıkları, birlikte oturmadıkları, sınıfın en arkasında gruplaştıkları, oyun oynamadıkları ve iletişim kurmadıkları, zorunlu olmadıkça Türkçe konuşmadıkları gözlemlenmiş ve bu gözlem sonuçları sınıf öğretmeni tarafından da doğrulanmıştır. Suriyeli yaşça daha büyük bir kız öğrenci, Suriyeli öğrencilerin uygulamaya aktif katılımlarının son derece önemli olması dolayısıyla, dil ve iletişim problemlerini kolaylaştırmak amacıyla çalışmada yer almıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir; sürecin başında öğrencilere araştırmacı tarafından, gerçekleştireceği uygulamanın konusu ve önemi hakkında ön bilgi verilmiş ve tüm sınıf katılmayı kabul etmiştir. Takiben tüm veliler onam yazısını imzalayarak sınıf öğretmenine teslim etmişlerdir. Bahar sömestrinde gerçekleştirilen araştırma iki ay, uygulama ise 3 hafta sürmüştür ve uygulamaya tüm öğrenciler eksiksiz katılmışlardır.

Bu araştırmanın evreni geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin de öğrenim gördüğü kültürel açıdan karma tüm 4. sınıflardır. Araştırma barış ve eşitlik gibi soyut kavramları konu edindiğinden dolayı, katılımcı öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınmış, bu konuda uygulama öncesinde sınıf öğretmenin onayı alınmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamalarının 11 olması, yeterli sayıda Suriyeli öğrenci olması, kız/erkek öğrenci sayısının dengeli olması, sınıf öğretmenin ve öğrencilerin uygulamaya katılmaya istekli olmaları nedeniyle 4D şubesi benzeşik amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir.

Uygulama öncesinde müdür yardımcıları, müdür ve okulda bulunan dört adet 4. sınıfın sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Uygulama hakkında bilgi verildikten sonra karşılıklı anlaşma sağlanmış, okul yönetiminden izin alınmıştır. Sınıf öğretmenleri kendi sınıfları hakkında bilgi vermiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda 4D şubesinin tüm kriterleri karşıladığı anlaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni araştırma kapsamında çalışmayı araştırmacı ile birlikte yürütecek kişi olarak konumlandırılmış, eleştirel okuma metodunun uygulanmasında ortak sorumluluk yüklenmiştir.

Araştırma Ortamı

Araştırma öncesinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı okul MEB'e bağlıdır ve Ankara ili, Mamak ilçesinde bulunmaktadır. Çalışma, 2021-2022 yılı bahar döneminde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

650 öğrencinin öğrenim gördüğü okulun yarısı geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilere ek olarak, az sayıda diğer göçmen öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulama öncesi müdür yardımcıları, müdür ve 4. sınıf sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerde, iki kültür arasında oyun ve temizlik anlayışı açısından önemli farklılıklar olduğu, zaman zaman ufak çapta, oyun kapsamında şiddet eğilimi görüldüğü, ailelerin çok düşük ekonomik ve eğitsel satüye sahip oldukları, bazı ailelerin çocuklara şiddet uyguladığı, Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda çok zorlandıkları, bazılarının Türkçe dilini öğrenmede direnç gösterdikleri, ailelerinin Türkçe bilmemesi dolayısıyla dili pekiştiremedikleri ve dolayısıyla Türkçe olan öğretim programlarında öğrenme zorlukları yaşadıkları, kendi aralarında gruplaştıkları, Türk öğrenciler tarafından kısmen dışlandıkları, bu değişkenlere bağlı olarak gelişim düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul binası yeni yapılmış ve dörder katlı iki cepheden oluşmaktadır. Okul binasında bir kütüphane, müzik odası, fen laboratuvarı ve konferans salonu bulunmakta ancak ekipman eksikliği yaşanmaktadır. Sınıflarda akıllı tahta bulunmamaktadır.

Uygulamanın gerçekleştiği sınıf 4. katta, koridorun sonundadır ve tipik bir sınıf düzenlemesine sahiptir; ikişer kişi oturan sıralar arka arkaya sıralanmış, önlerinde öğretmen masası bulunmaktadır. Sınıfta 25 öğrenci öğrenim görmektedir, sınıfın yüzölçümü öğrenci sayısına göre uygundur. Öğrenciler ders işlemeye en uygun şekilde eşleştirilmiştir, uygulama esnasında sıraların yerleşim düzeni ve öğrencilerin oturma düzeni bu nedenden dolayı değiştirilmemiştir.

Veri Toplama Süreci

Resmi kurumlardan gerekli olan izinler alındıktan sonra söz konusu ilköğretim okulunda yüz yüze görüşmeler yapılmış ve okulun şartları hakkında bilgi edinilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacı 4D şubesine kendisini tanıtarak iki derse katılmış, öğrencilerin de kendisini tanımalarına izin vermiş ve gözlem yapmıştır. Öğrenciler

uygulamaya katılmaya istekli olduklarını belirttikten sonra veli onam izinleri sınıf öğretmenine teslim edilmiş ve daha sonra imzalı bir şekilde geri alınmıştır.

Uygulamada kullanılacak olan materyaller sınıf öğretmenine uygulama öncesinde sunulmuştur. Araştırmacı ve sınıf öğretmeni birlikte materyalleri incelemiş, sınıf öğretmeni söz konusu materyallerin öğrencilerin gelişim düzeylerine ve eğitim programına göre uygun olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenine eleştirel okuma gözlem formu, Bloom'un taksonomisine uygun basitten karmaşığa giden, kitapları okurken ve sonrasında sorulması gereken sorular, uygulama sırasında yardımcı olması amacıyla teslim edilmiştir.

Sınıf öğretmeni araştırma öncesinde kültürlerarası gözlem formunu doldurup araştırmacıya teslim etmiştir. Sınıf öğretmenin her konuda onayını aldıktan sonra zamanlama konusunda bir planlama yapılmıştır. Öğrencilerin, eleştirel okuma uygulamasından bir gün önce konu hakkında bir resim yapmalarına ve ertesi gün eleştirel okuma uygulaması yapılmasına ve aynı gün konuya dair ikinci kez resim yapılmasına karar verilmiştir.

Uygulama kapsamında, eleştirel okuma uygulamasından bir önceki gün, resim dersi kapsamında öğrenciler barış konusunda birer resim yapmışlardır. Sınıf öğretmeni yönlendirici olmayan bir biçimde öğrenciler ile barış hakkında konuşup, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmiş ve onları serbest bırakarak istedikleri şekilde kendilerini ifade etmelerine izin vermiştir. Daha sonra resimler toplanmış ve dosyalanmış, bir sonraki gün ise eleştirel okuma uygulamasını takiben öğrencilerden aynı konuda birer resim yapmaları istenmiş; resimler toplanarak arşivlenmiştir.

Bu süreç barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularında gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulaması dahilinde aynı biçimde tekrarlanmıştır.

Eleştirel okuma uygulaması için seçilen, barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularını işleyen çocuk edebiyatı eserleri, önceden fotokopi şeklinde az sayıda çoğaltılmış, resimli bölümleri ise A3 kağıdına büyük boy ve renkli bastırılmıştır. Dil ve iletişim konusunda

çalışmaya destek olan Suriyeli öğrenciye bir kopyası verilerek Arapça'ya çevirmesi ve üzerinde çalışması istenmiştir. Büyük, renkli resimler sınıfa asılmış ve öğrencilerden bu resimleri incelemeleri, yorum yapmaları ve kitabın konusu, yazarı hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni öğrencilere bilmedikleri, öğrenmek istedikleri bir kavram olup olmadığını sormuş ve kitabın okunma amacını açıklamıştır.

Barış, eşitlik ve mültecilik deneyimini kapsayan kitapların konuları; 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının (a) 'Hak, Özgürlük ve Sorumluluk' başlıklı 2. ünitesinin, 'Hak ve Özgürlük İhlali' alt başlığında savaş nedeniyle ülkesinden ayrılmak zorunda kalan ve Türkiye'ye sığınan, Türkçe bilmediği için derslerde zorlandığını anlatan bir çocuğun hikayesi ile, (b) Adalet ve Eşitlik başlıklı 3. ünitesinde yer alan 'Farklılıklara Saygı' ve 'İnsanlar Eşittir' alt başlığındaki konular ile, (c) 'Birlikte Yaşama' ünitesinde bulunan 'Yurttaş Olmanın Sorumlulukları' ve 'Birlikte Yaşama Kültürü' konuları ile ilişkilendirilmiştir.

Eleştirel okuma uygulaması 'Birlikte Yaşama' ünitesinde yer alan 'Yurttaş Olmanın Sorumlulukları' alt başlığında bulunan ve 'demokrasi kültürünü benimsemiş toplumlarda aktif yurttaş olmanın, kendi hakkını ve başkalarının haklarını gözetmenin, eleştirel ve sorgulayıcı olmanın, çevrede yaşanan olaylara karşı duyarlı olmanın önemine değinen, yurt, yurttaş, mülteci ve haymatlos kavramlarını açıklayan konular ile ilişkilendirilmiştir.

Sınıf öğretmeni uygulama kitabının her sayfasında durarak, Suriyeli öğrencinin içeriği sözel olarak Arapça'ya çevirmesini beklemiştir. İçerikler yazılı olarak da Arapça'ya çevrilmesine rağmen, Suriyeli öğrencilerin Arapça okuma yazmayı çoğunlukla bilmedikleri ancak konuşma ve anlama boyutlarında iyi durumda oldukları anlaşılmış, dolayısıyla sadece sözel çeviri kullanılmıştır. Eleştirel okuma boyunca öğrencilerin sorgulayıcı sorular sormalarına izin verilmiş, sınıf öğretmeni tarafından sorulan sorular Arapça'ya çevrilmiş ve özellikle Suriyeli öğrencilerin derse katılmalarına, iletişim kurmalarına özen gösterilmiştir.

Öğrencilerin okuma boyunca kitabın resimlerini çözümlmeye çalışmaları istenmiştir. Bu süreç tüm uygulama kitapları için aynı biçimde tekrarlanmıştır. Eşitlik konusundaki uygulama kitabı konferans salonunda perdeye yansıtılarak okutulmuştur.

Tüm bu süreçte katılımcı gözlemci olarak konumlanan araştırmacı, zaman zaman sınıf öğretmeni ve öğrencilerin isteği üzerine tartışmalara katılmış ve uygulamanın Bloom'un taksonomisine dayanan akışına uygun yürütülmesine yardımcı olmuştur. Literatür taraması sonucunda araştırmacı tarafından hazırlanan ve sınıf öğretmenine önceden teslim edilen, sınıf ortamını, okuma öncesi gerçekleştirilmesi gereken hazırlığı, okuma boyunca ve sonrasında yapılması gerekenleri kontrol etmeye yarayan eleştirel okuma gözlem formu süreç esnasında doldurulmuş, saha notları tutulmuştur

Veri Toplama Araçları

Nitel yaklaşım kapsamında keşifsel bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada öğrenci ürünleri, araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda hazırlanan eleştirel okuma gözlem formu, uzman görüşü alınarak hazırlanan kültürlerarası yeterlilik gözlem formu, sınıf öğretmeni için hazırlanan açık uçlu görüşme formu, saha notları, bir psikolog ve bir psikiyatristten resim analizi konusunda alınan uzman görüşü veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmıştır.

Uygulama kitaplarının seçiminde Botelho ve Rudman'ın (2009) Eleştirel Çoklu Kültürel Analiz'i uygulanmıştır. Bu kapsamda uygulama kitaplarındaki; odak, karakterler arasındaki sosyal süreçler, hikayenin bitiş şekli, görsel elementler, tür, sosyopolitik bağlam ve tarihsel bağlam değerlendirilmiştir.

Tablo 3

Eleştirel Çoklu Kültürel Analiz

Odak	Kimin hikayesi anlatılıyor? Hangi bakış açısından anlatılıyor?	-Savaşı sorgulayan bir asker -Ayrımcılığa uğrayan engelli bir çocuk -Suriyeli bir ailenin savaşın başından başlayan ve bir ülkeye sığınma ile biten öyküsü
Karakterler arasındaki sosyal süreçler	"Güç" nasıl kullanılıyor? Kim hakimiyeti sorguluyor ve başkaldırıyor? Kim konuşuyor, kimin sesine yer verilmemiş?	-Savaşa manipüle edilerek katıldığını anlayan ve savaşın anlamını sorgulayan asker -Engelli bir çocuk dışlanma karşısında eşitliği savunuyor -Suriyeli bir aile savaşa maruz kalıyor ve zorunlu göç sonucu başka bir ülkeye sığılıyor
Hikayenin bitişi	Yazar hikayeyi nasıl bitirmiş? Ne gibi varsayımlar bulunuyor?	-İki ayrı kültüre ait, savaş alanında kalan son iki asker, karşı tarafın canavarca davranan bir düşman değil, kendisi gibi bir insan olduğunu anladıklarında savaşı aynı anda bitiriyorlar -Ayrımcılık ve dışlanmaya karşı eşitlik vurgusu ile bitiyor -Suriyeli aile sığındığı ülkede olumlu karşılanıyor ve yeni bir hayata başlıyor
Görsel elementlerin sunumu	Görseller, açılar, detaylar nasıl bir bakış açısının yaratılmasını sağlıyor?	-Doğaya ait elementler, insanın evrende kapladığı küçük alan, gerçekçi -Yarı fantastik öğeler, grafik çizimler -Suriyeli bir sanatçının başka malzeme olmadığı için taşlardan oluşturduğu görüntüler, figürler gerçekçi ve doğal
Tür	Karakterler ve okuyucu nasıl konumlandırılmış?	-Asker okuyucunun <i>karşısında</i> konumlandırılmış, alternatif gerçekleri göstermeye çalışıyor -Yazar engelli bir çocuğun açısından kendisini hedef kitle olan çocuklar ile <i>birlikte</i> konumlandırmış -Yazar Suriyeli bir ailenin hikayesi yoluyla, birliği vurgulamak amacıyla kendisini <i>arada</i> konumlandırmış
Sosyopolitik bağlam	Hangi kültürel varsayımlar bulunuyor? Köken, cinsiyet, sınıf nasıl temsil edilmiş? Metinde bulunan kültürel konuların sosyokültürel bağlamdaki yeri nedir?	-Savaşın bitip bitmediğinin bilinmediği, geniş bir arazide, iki çukurda, iki erkek asker. İki kültür birbirlerine düşman olarak tanıtılmış, evrensel değerler vurgulanmış. Savaş konusu insanlık tarihi kadar eski -Beyaz tenli ve engelli çocuk, daha koyu tenli çocuklar tarafından dışlanıyor, uzay teması

		ile evrensel değerler vurgulanıyor. Ayrımcılık sorunu Türkiye’de güncel bir konu
		-Suriyeli köyde yaşayan bir aile, gerçekçi betimlenmiş ve Suriyeli bir sanatçı tarafından resimlendirilmiş. Savaşarak ölmek istemeyen insanların zorunlu göç deneyimi, güncel bir problem
Tarihsel bağlam	Kültürel konu hakkındaki tarihsel gelişimler	-Suriyeli bireylerin yaşadığı savaş deneyimi, Rusya-Ukrayna savaşı, hiç bitmeyen bir olgu olarak savaş -Kapsayıcı eğitim yaklaşımı dahilinde iki kültür bir arada öğrenim görüyor, ayrımcılık, dışlanma, uyum problemleri bulunuyor -Zorunlu göçe maruz kalan Suriyeli ailelerin deneyimleri

Gözlem

Marshall ve Rossman (1989) gözlemi, "çalışma için seçilen sosyal ortamda olayların, davranışların ve eserlerin sistematik olarak tanımlanması" olarak betimlemektedir. Katılımcı gözlem, araştırmacıların incelenen kişilerin doğal ortamdaki faaliyetleri hakkında gözlem yaparak ve bu faaliyetlere katılarak bilgi edinmelerini sağlayan bir süreçtir (Kawulich, 2005). Dewalt ve Dewalt (2002), katılımcı gözlemi bir yöntem olarak kullanan araştırma tasarımının amacının, yöntemin sınırlamaları göz önüne alındığında, incelenen fenomenlerin mümkün olduğunca nesnel ve doğru olan bütünsel bir anlayışını geliştirmek olduğunu varsaymaktadır.

Gerçekleştirilen gözlemler araştırmacının incelenen bağlamı ve olguyu daha iyi anlamasına yardımcı olabileceğinden, katılımcı gözlem çalışmanın geçerliliğini artırmanın bir yolu olarak kullanılmaktadır. Geçerlilik, gözlemle birlikte, görüşme, anket, belge analizi gibi ek stratejilerin kullanılmasıyla güçlenmektedir. Katılımcı gözlem, tanımlayıcı araştırma sorularını yanıtlamak, teori oluşturmak, hipotezler üretmek veya hipotezleri test etmeye yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir.

Gözlem metodunu bir veri toplama aracı olarak kullanmanın bazı sınırlamaları beraberinde getirdiğine dikkat çeken Dewalt ve Dewalt (2002), katılımcı gözlemin

önyargılara sahip olan bir insan tarafından yürütüldüğünü ve araştırmacının cinsiyetinin, etnik kökeninin, sınıfının ve teorik yaklaşımının gözlem, analiz ve yorumlamayı etkileyebileceğini belirtmektedir, dolayısıyla katılımcı gözlemin kalitesi, araştırmacının gözlemlene, belgeleme ve yorumlama becerisine bağlıdır. Araştırma sürecinin ilk aşamalarında, araştırmacının teorik perspektifinden önceden belirlenmiş kategorileri empoze etmeden alan notları alması önemlidir, kategorilerin incelenen topluluktan ortaya çıkmasına izin verilmelidir (Kawulich, 2005).

Gold (1958) araştırmacının gözlemci olarak konumlandırıldığı dört farklı kategori belirlemiştir. Tam katılımcı gözlemci pozisyonunda araştırmacı aktivitelerin normal akışını bozmamak amacıyla rolünü gruptan gizleyerek, söz konusu grubun bir üyesi haline gelmektedir, bu noktada bazı etik sorunlar ile karşılaşmaktadır. Diğer uçta yer alan, doğrudan gözlemci olarak konumlanan araştırmacı, gözlem aşamasında kendisini tamamen gizlemekte, topluluk gözlemlendiklerinin farkına varmamaktadır.

Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak konumlandığında, grubun bir üyesidir ve gerekli gördüğü düzeyde grup aktivitelerine katılmaktadır ancak grubun bir üyesi değildir. Katılımcılar gözlem yapıldığının farkındadırlar. Bu durumda araştırmacının amacı daha iyi bir gözlem yapmak dolayısıyla grup aktiviteleri konusunda daha bütüncül bir anlayış geliştirmektir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacı gerek gördüğü üzere kendisini katılımcı gözlemci olarak konumlandırmıştır.

Gözlemin gerçekleştirilme yaklaşımında Merriam'ın (1988) geliştirdiği, saha notlarına kaydedilmek üzere çeşitli unsurları derlediği gözlem rehberinden faydalanılmıştır. Bu unsurlardan ilki, araştırma ortamının çevresini gözlemlenmeyi ve bağlamın yazılı bir tanımını kapsayan fiziksel çevredir. Ardından, katılımcılar ayrıntılı olarak anlatılmaktadır, daha sonra ortamda meydana gelen etkinlikler ve etkileşimler kaydedilmektedir.

Bu duruma ek olarak faaliyetlerin / etkileşimlerin sıklığına, süresine ve gayri resmi, planlanmamış faaliyetler, sembolik anlamlar, sözsüz iletişim, fiziksel ipuçları ve eksiklikler gibi diğer gizli faktörlere de yer verilmektedir.

Saha Notları

Nitel yaklaşımla tasarlanan araştırmalarda, veri çeşitlemesi amacıyla ve analiz için zengin bir içerik sağlaması nedeniyle, nitel araştırma metodlarının çoğunluğu tarafından standart bir kriter olarak saha notlarının kullanılması önerilmektedir (Creswell, 2013; Mulhall, 2033; Patton, 2002; akt. Phillippi, Lauderdale, 2017). Saha notları araştırmanın bağlamı, katılımcıları, ortamı, uygulama süreci hakkında detaylı bilgiler içermektedir, araştırmacının çevreyi ve etkileşimi yakından gözlemlemesini ve sonrasında üzerinde düşünmesini, önyargıların belirlenmesini, ön kodlamayı başlatmayı, güvenilirliği yükseltmeyi, veri analizi için önemli içerikler sağlamaktadır (Phillippi, Lauderdale, 2017). Nitel araştırmalarda, bağlamın ve araştırmacı ile araştırılan arasında yeniden yapılandırılan bilginin önemini vurgulayan yapılandırmacı paradigma bağlamında başvurulan yapılandırılmamış gözlem metodu kültürel davranışları anlamak ve yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır (Mulhall, 2003).

Araştırmada kullanılan saha notları, uygulamanın gerçekleştiği okulun bulunduğu ilçenin demografik özellikleri, uygulama okulunun yapısal özellikleri, okulun işleyiş biçimi, uygulama sınıfının demografik özellikleri, geçici koruma altında bulunan öğrencilere ait genel ve eğitsel bilgiler, sınıfın başarı durumu, fiziksel özellikleri, sınıf öğretmenin özellikleri, iki kültüre ait öğrencilerin birbirleri ile kurdukları ilişki biçimleri, eleştirel okuma süreci, öğrencilerin çizim süreci ve genel olarak tüm uygulama sürecini içermektedir. Saha notları veri analizi amacıyla kullanılırken katılımcılara ait tüm özel bilgilerin gizliliği göz önünde bulundurulmuştur.

Eleştirel Okuma Gözlem Formu

Eleştirel okuma gözlem formu, uygulama bileşenlerini yetersiz, kısmen yeterli ve yeterli olmak üzere üç kategoride değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Formun ilk başlığı uygulama öncesinde sınıf ortamının niteliklerini gözlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sınıfta, uygulamada kullanılan okuma materyallerinin hazır bulunması, sınıfın temiz hava ve ışık açısından fiziksel olarak hazır olması, uygun oturma düzeninin sağlanması ve öğrencilerin aktif katılımı ve sosyal etkileşimlerinin sağlanması konuları değerlendirilmiştir.

İkinci başlık olan okuma öncesi hazırlıklar bölümünde, öğretmenin öğrencilere kitabın başlığını ve resimlerini inceletmesi ve metnin olası içeriğinin tartışılması, öğrencilerin önceki bilgilerinin aktive edilmesi, konu hakkında tartışma konuları açılarak öğrencilerde merak uyandırılması, öğrencilere bilmedikleri kavramların açıklanması, kitabın okunma amacının açıklanması ve kitabın konusunun ders ile ilişkilendirilmesi konuları değerlendirilmiştir.

Üçüncü başlıkta okuma süreci bağlamında, öğrencilerden önceki tahminlerini değerlendirmeleri ve yeni tahminlerde bulunmalarının istenmesi, öğrencilerin sahneleri gözlerinde canlandırmalarının talep edilmesi, öğrencilerin sorgulayıcı soru sormasına izin verilmesi, kitaptaki resimlerin incelenmesi ve verilmek istenen mesajların çözümlenmesi konuları değerlendirilmiştir. Okuma sonrası başlığı altında ise öğrencilerin sonuca dair tahminlerini değerlendirmelerinin talep edilmesi, Bloom'un taksonomisine uygun olarak sürecin yürütülmesi ve soruların yöneltmesi konuları değerlendirilmiştir.

Eleştirel okuma gözlem formunda söz konusu stratejinin bir parçası olarak, uygulama kitabının yazarı, iddiası, haklı ya da haksız olması, nedenleri, öğrencilerin okuma sonrasında konu ile ilgili fikirlerinin değişip değişmediği problem oluşturma bağlamında değerlendirilmiştir. Metnin güvenilirlik, doğruluk, mantıklılık ve destekleme boyutlarının sorgulanmasını içeren kısa bir kontrol listesi eklenmiştir.

Tablo 4*Veri Toplama Araçları*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Soru 1	Resim analizi
Soru 2	Resim analizi, gözlem, saha notları
Soru 3	Kültürlerarası yeterlilik gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme, saha notları

Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu

Kültürlerarası yeterlilik gözlem formu uzmanlarla gerçekleştirilen çevrimiçi toplantılar sonucunda Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli (1986) temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni tarafından araştırmanın başında ve sonunda kültürlerarası yeterlilik gözlem formu doldurulmuştur.

İdeal olarak gelişimsel modeller, gelişimin içselleştirilmesi amacıyla başvuru temel bir kavrama dayanır. Kültürlerarası duyarlılık konusunda bu kavram "farklılık"tır. Farklı kültürler, bir dünya görüşü yaratma ve sürdürme biçimleri açısından birbirlerinden ayrılmaktadırlar.

Bireyler olaylara karşı doğrudan tepki vermemekte, söz konusu olaylara addettikleri anlamlara tepki vermektedirler (Kelly, 1963; akt. Bennett, 1986), dolayısıyla uygulama öncesinde ve sonunda iki kültüre ait olan öğrencilerin etnomerkezci düzey ile etnorelatif düzey arasında varsayımsal olarak hangi gelişimsel düzeyde bulduklarını, sonrasında bir değişim olup olmadığını keşfedebilmek amacıyla sınıf ortamına uyarlanan kültürlerarası yeterlilik gözlem formu kullanılmıştır.

Formun oluşturulması sürecinde iki uzmana görüşleri için danışılmıştır. Kullanılan formda (1) Bennett'in (1986) Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'ndeki aşamalara ait açıklamalar sınıf ortamına adapte edilmiş ve ek olarak, (2) kültürlerarası duyarlılığın bilişsel,

ve davranışsal alana ek olarak duyuşsal alanı ve kültürlerarası yeterliliği de kapsamı gerektiğini savunan Chen ve Stratosta'nın (1998) geliştirdikleri Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nden (ISS) (Türkiye Ölçme Araçları Dizini, t.y. [TOAD] ve (3) Etnikmerkezcilik Ölçeği'nden (Neuliep, McCroskey, 1997) faydalanılmıştır. Söz konusu ölçekler genel kullanıma açıktır, ancak alanyazında telif ücretsiz az sayıda ölçek bulunmaktadır.

Salisbury (2010) doktora tezi kapsamında gerçekleştirdiği, 12 hafta süren çalışmasında, küresel anlamda öneme sahip çocuk edebiyatı eserlerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmacının geliştirdiği 2 anket formu küresel davranışları ve kültürlerarası duyarlılığı ölçmek amacıyla kullanılmıştır. 10 maddeden oluşan söz konusu anketler de incelenmiştir.

Chen ve Stratosta'nın ölçeği kültürlerarası yeterliliği beş faktör açısından değerlendirmektedir: etkileşimden zevk alma, kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde güven, etkileşimden zevk alma ve etkileşim için istekli olma. Deardorff (2013) da kültürlerarası yeterliliğin ölçülmesi için kurs değerlendirmeleri, öz raporlama araçları, yansıtıcı belgeler, kritik olay analizi, görüşme ve gözlemler gibi çoklu-metotlu, çoklu perspektifli yaklaşımların benimsenmesi ve yeterliliğin sonucuna değil sürecine odaklanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırma nitel yaklaşım kapsamında tasarlanmış, gözlem formları, resim analizi ve tematik analiz yöntemi hiyerarşik olmayan bir yaklaşımla veri analizinde kullanılmıştır.

Bennett (1986) açısından etnomerkezci düzeyin reddetme basamağında gözlemlenen davranış biçimlerinden bazıları; uç noktada önyargı, düşmanca tavırlar, şiddet, karşı kültürü yok sayma, dar görüşlülük, genellikle kültürel farklılıklarla minimum temas halinden oluşmaktadır. Bennett'in açıklamalarına ek olarak Chen ve Stratosta'nın ölçeğindeki göstergeler sınıf ortamına uyarlanarak gözlem formuna yansıtılmıştır.

Etnomerkezci düzeyde ve savunma basamağında görülen bazı davranışlar; tehdit algısı, kötüleme, olumsuz stereotipleştirme –istenmeyen özellikleri bir kültürün tüm

üyelerine atfetme-, ayrımcılık, kendi kültürünü tek ve üstün kabul etme olarak belirtilmiştir (Bennett, 1986).

Etnomerkezci düzeyin son basamağı olan azaltma alt başlığında gözlemlenen davranışlar; fiziksel evrensellik bağlamında kültürel benzerlikleri vurgulayarak farklılıkları görmezden gelme eğilimi, kültürel farklılıkların farkında olunması, olumsuz değerlendirilmemesi ancak önemsizleştirilmesi, basit, insani davranış örüntülerinin kültürlerarası iletişim için yeterli olacağı varsayılması, fiziksel evrenselliğin somut, davranışsal varsayımlarına karşı soyut bir paralellikte seyreden transandantal (aşkın; bilgi ve deneyim ötesi, sınıflandırılmayan, deney ötesi) evrensellik anlayışı bağlamında, tüm insanların tek bir aşkın prensibin, kanunun, yaratıcının ürünü olduğu anlayışı, tüm insanların aynı ekonomik, politik ezici güçler tarafından, aynı derecede sömürüldüğü düşüncesi, bireysel başarı, arketipler ya da ihtiyaçların her kültürde aynı olduğu anlayışıdır.

Bu davranışlar, temel davranış kategorilerinin mutlak olarak algılanması ve bireylerin kendi kültürünü temel alması dolayısıyla etnomerkezci düzeyde sayılmaktadırlar (Bennett, 1986).

Etnorelatif düzeyin ilk basamağı olan kabullenme boyutunda kültürel farklılıklar kabullenilmekte ve saygı gösterilmektedir. Belirli kültürel farklılıklar herhangi bir biçimde değerlendirme konusu edilmez; dil, iletişim biçimi ve sözel olmayan davranışlar ve gerçekliği tamamen farklı biçimlerde yansıtan, altta yatan, farklı kültürel değerler oldukları gibi kabul edilmektedirler.

Etnomerkezci düzeyden etnorelatif düzeye doğru geçişteki bu önemli basamakta, farklılık bir süreç olarak yeniden yorumlanmakta, bireylerin sabit davranışlar ve değerlere sahip olmadıkları, kendi gerçekliklerinin yaratıcısı oldukları, kültürel gerçekliklerin değişken ve karşılıklı mutabakata dayalı olduğu anlaşılmaktadır (Bennett, 1986).

Uyum basamağında kabul edilen kültürel farklılıklara karşı davranışsal ve düşünsel boyutta adaptasyon geliştirilmesi etnorelatif düzeyin adaptasyon basamağındaki bireylerde

gözlemlenmektedir. Bu geçici değişim süreci kültürlerarası duyarlılığın temelini oluşturmaktadır. Gerçekliğin işlemde geçirilmesini değiştirme becerisi kültürlerarası duyarlılığın artması ile ilişkilendirilmektedir.

En sık gözlemlenen adaptasyon biçimi, geçici bir referans çerçevesi değişimini gösteren, dünya görüşünü o anki iletişim konusu bağlamında kısmen değiştiren empati olgusudur. Yerel kültürden ziyade diğer kültür açısından uygun kabul edilen biçimde davranmak, uygun sorular sorabilmek, sözel ya da sözel olmayan davranışları koordine edebilme becerisi, empatinin davranışsal ve zihinsel göstergeleridir.

Adaptasyonun diğer bir biçimi ise iki ya da daha fazla kültürel dünya görüşü arasında geçiş yapabilme becerisini içeren, kültürel çoğulculuk ya da iki kültürlülüktür. Uzun süre başka bir kültürü deneyimleyen bireylerde gözlemlenmekle birlikte kültürlerarası duyarlılığın gelişimi için tek başına yeterli olmayabilmektedir (Bennett, 1986).

Etnorelatif düzeyin son basamağı olan bütünleşme boyutunda, birey farklılıkları kendi kimliği ile bütünleştirmektedir. Bu noktada diğer birçok kültüre karşı duyarlılık göstermek yerine, birey her zaman belirli bir kültürel bağlamın parçası olma ya da bağlamdan ayrılma sürecindedir. Birey farklılıkları bir süreç olarak algılamakta, farklılıklara adapte olmakta ve bu duruma ek olarak kendisini farklı kültürel örüntüler açısından yorumlayabilmektedir.

Olguları kültürel bağlama göre; bağlamsal değerlendirme becerisine sahip olan bireyler, örneğin iyilik ya da kötülük olgularını kendi kültürleri açısından değil, bir ya da daha fazla sayıda kültürel referans çerçevesi bağlamında değerlendirmektedirler. Bireysel etik söz konusu olduğunda, eylemler bireyin kendisi için yarattığı kültürel bağlamda ele alınmaktadır.

Mutlak bir kültürel özdeşleşmenin yokluğu yapıcı amaçlar doğrultusunda kullanılabilir; bu durum normalde marjinalliğin yabancılaştırılmış olan konumunun kültürel

arabuluculuk kapsamında değerli bir araca dönüştüğü “yapıcı marjinallik” olarak tanımlanmaktadır (Bennett, 1986).

Söz konusu bu davranış, tutum ve yönelimler kültürlerarası yeterlilik gözlem formuna sınıf ortamına uyarlanarak yansıtılmıştır.

Öğrenci Ürünleri

Çizim teknikleri çocuklar tarafından sağlanan toplumsal bilgiyi elde etmenin görece kolay bir yoludur. Değerlendirme amacıyla kullanılan çizimler, birçok çocuğun herhangi bir stres göstergesi olmadan, zevk alarak resim yapmaları ve sorulara cevap vermekten çekinebilecekleri, hoşlanmayabilecekleri, sosyal olarak arzu edilen cevapları verebilecek olmaları dolayısıyla kolay uygulanabilir ve güçlü bir araç olma özelliğine sahiptir.

Crook (1985) çocuk resimlerinin, çocukların zihnindeki imajları yansıtmaları dolayısıyla dünya hakkında sahip oldukları duygu ve düşüncelere ışık tutabileceğini belirtmektedir. Chambers (1983) açısından çizimler dilsel bariyerleri aşmakta ve farklı dillere sahip grupların karşılaştırılabilmesini sağlamaktadır.

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında, Batılı perspektife göre, çocukların çizimlerinde ve yarattıkları sanat ürünlerinde her ne kadar ülkeden ülkeye bazı biçimlerde değişiklik olsa, özünde evrensel bir gelişim örüntüsü gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Kellogg, 1970; Grieve, Hughes, 1990; akt. Barazza, 1999). Wales (1990) ise kültürün sembolik temsillerin gelişiminde temel bir rol oynadığını, bireylerin zihinsel temsillerinin özünde aynı olmasına karşın bu temsillerin resimsel olarak ifade edilmesinin o temsilin spesifik kültürdeki yeri ve ikonografik kullanımının bir fonksiyonu olarak tamamen farklılaşabileceğini savunmaktadır. Buna paralel olarak Alland (1983) farklı kültürlerdeki çocukların çizim stillerindeki detaylara ek olarak çizimlerini oluşturmada faydalandıkları temel stratejiler açısından da farklılık gösterdiklerini, yerel kültüre ait sembolizmin çocuk çizimlerini etkilediğini belirtmektedir.

Bu araştırmada öğrenci ürünleri kapsamında, kültürel açıdan karma ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin araştırma konuları olan barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularına dair çizimleri veri analizi amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin resimlerinin analizi gerçekleştirilirken bu farklı bakış açıları dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

İlk analiz birimi olan, öğrencilerin barış, eşitlik kavramları ve mültecilik deneyimi olgusu hakkında uygulama öncesi algılarını yansıttıkları resimler nitel yaklaşım kapsamında tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Tematik analiz yazılı, sözlü ya da görsel iletişim mesajlarının analizinde kullanılan bir yöntemdir. Bu analiz biçiminde verilerdeki örüntüler (temalar) belirlenmekte, analiz edilip raporlaştırılmaktadır (Braun, Clarke, 2019).

Tematik analiz veri setinin en küçük boyutlarda düzenlenmesini, derinlemesine betimlenmesini sağlamakta ve araştırma konusunun birçok boyutunu da anlamlandırmaktadır (Boyatzis, 1988). Tematik analizde veri kütləsi, belirli bir araştırma projesi için toplanan tüm verileri ifade ederken, veri seti, veri kütlésinden çekilerek belli bir boyutu analiz edilen verilerin tamamını ifade eder. Analiz edilecek veri seti, veri kütlésindeki özgün veri ögelerinin büyük çoğunluğunu ya da tamamını kapsayabilir ya da veriler arasında ilgilenilen özgün bir konu belirlenerek veri setinin oluşturulabilir.

Belirlenen bu konuya gönderme yapan her tür örnek, veri setine dahil edilmektedir; bazı durumlarda bu iki yaklaşım, veri setini oluşturmak amacıyla birlikte de kullanılabilir (Braun ve Clarke, 2019). Bu araştırmada da iki yaklaşım bir arada kullanılmıştır. Veri ögesi terimi ise, bir araya geldiklerinde veri seti ya da veri kütlésini oluşturan her bir özgün veriyi adlandırmak için kullanılmaktadır.

Son olarak, veri özü terimi ise çıkartılan (alıntılanan) özgün kodlanmış bir veri parçasını ifade eder. Veri setinin bütününden çıkarılan bir çok veri özü olabilir ama sadece bu özlerden oluşan bir seçki son analiz işleminde yer almaktadır (Braun ve Clarke, 2019).

Tematik analiz, mevcut herhangi bir kuramsal çerçeveye bağlı olmaması nedeniyle farklı kuramsal çerçeveler içerisinde ve farklı amaçlarla kullanılabilir. Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını ve gerçekliklerini aktaran esasici ya da gerçekçi bir yöntem olarak kullanılabilir gibi olayların, gerçeklerin, anlamların, deneyimlerin toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen oluşturmacı bir yöntem de olabilir.

Diğer yandan, esasicilik ve oluşturmacılık gibi iki uç felsefenin arasında konumlanan ve bireylerin deneyimlerinden anlam çıkarma yollarına ve “gerçekliğin” maddi sınırlarına odaklanırken, diğer yandan daha geniş sosyal bağlamın bu anlamlara nasıl etkide bulunduğunu anlamaya çalışan eleştirel gerçekçilik gibi kuramların özelliklerini taşıyan “bağlamcı” bir yöntem de olabilir dolayısıyla, tematik analiz hem gerçeği yansıtan hem de “gerçekliğin” üstündeki örtüyü kaldırmaya ya da açmaya çalışan bir yöntem olarak da kullanılmaktadır ancak tematik bir analizin kuramsal konumunun netleştirilmesi önemlidir (Braun, Clarke, 2019).

Bu araştırma katılımcıların deneyimlerini, anlamlandırmalarını, gerçekliklerini aktarma ve anlam çıkarma amacı taşıması açısından gerçekçi bir yöntem özelliği göstermektedir. Diğer taraftan, günümüzde sürekli ve çeşitli biçimlerde yaşanan savaş, ayrımcılık ve mültecilik deneyimi, dolayısıyla ihtiyaç duyulan kültürlerarası eğitim ve kültürlerarası yeterlilik açısından yaklaşıldığında, barış, eşitlik ve mültecilik olgularının ilköğretim düzeyinde eleştirel olarak sorgulanmasının, bir süreç olarak nasıl deneyimlendiğinin anlaşılmasına çalışılması bakımından, sosyal yapılandırmacı paradigma ve kültürlerarası paradigmayı temel almaktadır.

Tematik analiz kapsamında önce tümevarımsal yaklaşımla, ilk araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla öğrenci resimleri kodlanmış, dolayısıyla veri bazlı bir yaklaşım kullanılmıştır. Sonrasında ise tümdengelimsel bir yaklaşımla, kültürlerarası iletişim, etkileşimi çeşitli biçimlerde gösterdiği düşünülen konular kodlanarak, yorumlanmaya çalışılmıştır.

Temaların Belirlenmesi

Bir tema, verilerin içerisinde araştırma sorusuyla ilgili önemli bir noktayı açıklamakta ve araştırma sorusuna dair örüntü oluşturan cevapları veya anlamları temsil etmektedir. Kodlama açısından ele alınması gereken önemli bir soru, neyin bir örüntü / tema olarak sayılabileceği ya da temanın büyüklüğünün ne kadar olacağıdır. Bu durum temanın hem her bir veri ögesi içinde kapladığı alanla hem de tüm veri setindeki tekrarlanma sıklığıyla alakalı bir konudur ancak bu kriterler bir zorunluluk oluşturmamaktadır (Braun ve Clarke, 2019).

Bir tema bazı veri ögelerinde önemli bir yer tutabilirken diğerlerinde çok az ya da hiç yer almayabilir veya veri setinin görece küçük bir bölümünde görülebilir dolayısıyla temanın ne olduğuna karar vermek için araştırmacının değerlendirmesi gereklidir (Braun ve Clarke, 2019).

Öğrencilerin resimleri analiz edilirken barış, eşitlik kavramları ve mültecilik deneyimi olgusu için ayrı ayrı ortaya çıkan örüntüler belirlenmiştir. Bu tekrar eden örüntüler kodlanarak, resimler tekrar analiz edilmiş ve belirli temalar ortaya çıkmıştır. Bu süreçte analiz tamamen verilere dayandırılmış ve önceden belirlenmiş bir kodlama çerçevesi kullanılmamış; tümevarımsal bir yaklaşım sergilenmiştir.

Analiz sürecinde öğrencilerin resimleri iki farklı boyutta değerlendirilmiştir. Bunlardan ilki Boyatzis'in (1998) anlamsal yaklaşım olarak açıkladığı, temaların verinin açık ve yüzeysel anlamları üzerinden tanımlandığı bir tematik analiz ölçütüdür. Bu bağlamda öğrencilerin resimleri, barış, eşitlik ve mültecilik deneyimini nasıl algıladıkları üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

Veri anlamsal bağlam içerisindeki örüntüleri gösterecek biçimde düzenlenmiş, betimleme ve özetleme sürecinden sonra örüntülerin anlamları ve çıkarımları alanyazın ile ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında başvurulan bir diğer ölçüt ise örtük ölçüttür. Örtük ölçüt benimseyen bir tematik analizde araştırmacı verinin anlamsal

bağlamının ötesine geçmekte ve verinin anlamsal bağlamına kuramsal bir temel ya da açıklama sunabilecek başlıca fikirleri, varsayımları ve kavramsallaştırmaları –ve ideolojileri– tanımlamaya ya da incelemeye çalışmaktadır.

Bu kapsamda öğrencilerin çizimleri kültürlerarası yeterlilik teorisi açısından da değerlendirilmeye çalışılmıştır, bu açıdan bir kurama dayandığı için tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, verinin araştırma sorusunun dayandığı belirli boyutlarına yönelinmektedir; resimlerin kültürlerarası duyarlılığın hangi aşamasını yansıttığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu varsayılan aşamaları belirlemek üzere Sechenov'un (akt. Halmatov, 2018) önerdiği, özsaygı, özgüven ve güvenlik duygusu, pozitif ilişki, açıklık, iyi organize edilme, istikrarlı olma ve cinsiyet farklarından oluşan, 6 karakteristik özellikten faydalanılmıştır.

Bu çalışmada ilk aşamada anlamsal, ikinci aşamada ise örtük ölçüt kullanılmıştır. Araştırmacı resimler yapılırken öğrencilerin sorularını yanıtlamış, herhangi bir müdahalede bulunmamış ve gözlem yapma fırsatı bulmuştur. Katılımcı gözlemci olarak konumlanmış olan araştırmacı, resimleri teslim alırken kontrol etmek için belirli bir zaman ayırmış ve gerektiğinde anlaşılamayan noktaları öğrencilere sormuştur. Öğrenciler kendi el yazıları ile ufak açıklamalar yazmış, bazı durumlarda yazılar Türkçe'ye çevrilmiştir.

Verinin belirli boyutlarına ve örtük temalara odaklanan, daha yapılandırmacı doğaya sahip yaklaşımlar bir arada kümelenme eğilimi gösterirken, veri setinin genelindeki anlamlara ve anlamsal temalara odaklanan daha gerçekçi doğaya sahip yaklaşımlar ise başka bir çatı altında toplanmaktadırlar ancak bu konuda katı kurallar olmadığı gibi yaklaşımlarla ilgili farklı kombinasyonlar da mümkündür (Braun ve Clarke, 2019). Bu çalışmada iki yaklaşım bir arada kullanılmıştır; örtük tema açısından öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik deneyimini yansıttıkları resimler, kültürlerarası yeterliliği nitelendirdiği düşünülen konumlandırma, iletişim ve etkileşim açısından kodlanmıştır.

Bilimsel çerçevede kuramlardan bağımsız biçimlerde de kullanılan ve başlıca bir yöntem olması gerektiği savunulan (Braun ve Clarke, 2019) tematik analiz kullanılarak, söz

konusu araştırma konularına yönelik açık ve örtük anlamlar kodlanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen resim analizinde Braun ve Clarke'ın (2019) Tematik Analizin Aşamaları Kılavuz'unda yer alan süreçler takip edilmiştir.

Tablo 5

Tematik Analizin Aşamaları Kılavuzu

Aşama	Süreç açıklaması
1. Araştırmacının veriye aşına olması:	Verinin deşifre edilmesi (gerektiğinde), verinin tekrar tekrar okunması, ilk fikirlerin not edilmesi.
2. İlk kodların oluşturulması:	Tüm veri seti boyunca verinin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olan verilerin bir araya toplanması.
3. Temaların aranması:	Kodların potansiyel temalar altında toplanması, tüm verilerin ilişkili oldukları olası temaların altında toplanması
4. Temaların gözden geçirilmesi:	Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle (1. Düzey) ve tüm veri setiyle (2. Düzey) uyumunun kontrol edilmesi, analize ilişkin tematik 'haritanın' oluşturulması.
5. Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi:	Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütününün tanımlanması için analize devam edilmesi, her bir temanın açık bir şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi.
6. Raporun hazırlanması:	Analiz için son fırsat. Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerinin seçilmesi, kodlanan veri içeriklerinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bir durum çalışmasını aktaran nitel araştırmacı, "iç geçerlik", "dış geçerlik", "genellenebilirlik" ve "nesnellik" gibi nicel terimler yerine "güvenilirlik", "aktarılabirlik", "kredibilite" ve "doğrulanabilirlik" (Lincoln & Guba, 1985) veya "onaylama" (Angen, 2000) gibi terimleri ve ayrıca natüralist genellemeleri (Stake, 1995) kullanabilmektedir (akt. Creswell ve Miller, 2000). Bu amaçla, teorisyenler nitel projelerde geçerliliğin sağlanması için ortak prosedürler tanımlamaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Maxwell, 1996; Merriam, 1998; akt. Creswell ve Miller, 2000).

Bu genel ortak anlayışı yansıtacak biçimde nitel araştırmacılar rutin olarak katılımcı kontrolü, veri çeşitlemesi, zengin betimleme, hakem denetimi, dış denetimler ve uzman görüşlerine başvurmaktadırlar. Chen (2000) geliştirdiği iki boyutlu bir çerçeve ile araştırmacıların çalışmaları için uygun geçerlilik prosedürlerini belirlemelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bu çerçeveye göre, prosedürlerin seçiminde araştırmacının kullandığı objektif ve temel aldığı paradigmaya dayanarak oluşturduğu varsayımlar rol oynamaktadır.

Sahada ne kadar süre kalacağını, verilerin iyi temalar veya kategoriler oluşturmak için doygun olup olmadığını ve verilerin analizinin ikna edici bir anlatıya nasıl dönüştüğünü araştırmacılar belirlemektedir; dolayısıyla araştırmacının kendi objektifi araştırmanın geçerliliğini etkilemektedir. Patton (1980, akt. Creswell ve Miller, 2000) bu süreci, nitel analistlerin "yapıların, kategorilerin, açıklamaların ve yorumların mantıklı olup olmadığını görmek için tekrar tekrar" verilerine geri döndükleri bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Geçerliliği belirlemek amacıyla kullanılan ikinci bir objektif ise çalışmaya katılanları, kendilerinin doğru bir şekilde temsil edip edilmediklerini değerlendirmeleri için aktif olarak dahil etmektir. Nitel paradigma, gerçeğin katılımcıların algıları tarafından yaratıldığını ve sosyal olarak inşa edildiğini varsaymaktadır. Dolayısıyla katılımcılar, araştırma sürecinde işbirliği ve son aşamada gerçeğin ne kadar doğru biçimde temsil edildiğini kontrol etmek amacıyla değerlendirme yapmaktadırlar.

Bu olgu eleştirel paradigma perspektifine ait olgulardan biridir; sürecin amacı katılımcıları daha fazla marjinalleştirmek değil, onlara saygı duymak ve onları desteklemektir. Üçüncü bir objektif, araştırmanın dışından bireylerin, projeye bağlı olmayan hakemlerin, geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanmasına katkıda bulunmalarını içermektedir. Araştırmacıların varsayılan paradigma veya dünya görüşleri geçerlilik prosedürlerinin seçimini etkilemektedir.

Guba ve Lincoln (1994) tarafından postpostivist, konstrüktivist ve eleştirel olarak tanımlanan üç paradigma varsayımı, nitel araştırmanın evrimindeki farklı tarihsel anlarla ilişkilendirilmiştir.

Tablo 6*Objektif ve Paradigma Varsayımları Açısından Geçerlilik Prosedürleri*

Paradigma veya Objektif	Postpozitivist veya Sistematik paradigma	Yapılandırmacı Paradigma	Eleştirel Paradigma
Araştırmacının Objektifi	Veri çeşitlemesi	Olumsuzlayan kanıtlar	Araştırmacının yansıtıcılığı
Katılımcıların Objektifi	Hakem denetimi	Alanda uzun süre geçirmek	İşbirliği
Araştırma Dışı Bireylerin Objektifi (inceleyenler, okuyucular)	Dış denetim	Zengin betimleme	Uzman görüşü alma

Bu araştırmada geçerlilik ve güvenilirliğin yüksek olması amacıyla;

(1) Sosyal yapılandırmacı paradigma ve kültürlerarası yeterlilik paradigması birlikte ele alınmıştır; öğrencilerin soyut bazı kavramlara yönelik, uygulama öncesi ve sonrasında, kültürel açıdan farklı biçimde yapılandıkları gerçeklikler belirlenmeye çalışılmıştır. Eleştirel okuma uygulaması öğrencilerin resimlerini şekillendiren sosyal, kültürel ve tarihsel güçler (savaş/barış, eşitlik/ayrımcılık, mültecilik deneyimi) üzerinde düşündükleri ve tartıştıkları bir uygulama olmuştur.

(2) araştırmacının objektifi söz konusu olduğunda, kesin bir yargıya varma amacıyla olmayan, katılımcı gözlemci olarak konumlandırılmış araştırmacı, sahip olduğu değerler ve olası önyargılarının araştırmayı etkileyecebileceğini beyan etmiştir. Olası önyargıları en aza indirmek amacıyla, veri analizi aşamasında sınıflandırma açısından önemli rol oynayacak ancak tam olarak kriterlere uymayan, açıkça anlaşılmayan ya da öğrenciden hakkında bilgi alınamamış, uzman görüşü ile çelişen kodlar, değerlendirilmeye alınmamıştır.

(3) Resim analizi, gözlem, saha notları, yarı yapılandırılmış görüşme, uzman görüşü ve kültürlerarası yeterlilik gözlem formu veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmıştır.

(4) Bu tez çalışması, bir olguyu bütüncül ve derin biçimde betimleme amacıyla; dolayısıyla veri analizinde belirlenen kodlar hiyerarşik biçimde değerlendirilmemiştir. Her kod öğrencinin spesifik bir özelliğini göstermektedir, çoğunluk kadar sıradışı durumlar, istisnalar ya da sadece varyasyonlar da eşit değerde ele alınmıştır. Tematik analiz kapsamında kodlama, temalara ulaşma ve sunumda hiyerarşik bir yaklaşım sergilenmemiştir. Öğrencilerin genel eğilimleri ve bireysel göstergeleri eşit biçimde kodlanmış ve temalara dahil edilmiştir.

(5) Yansıtıcılık söz konusu olduğunda araştırmacı, alanyazın taraması sonucunda eğitsel kültürlerarası müdahalelerin doğru uygulandığında olumlu sonuçlandığı çıkarımında bulunmuş ve bu durumun olumlu bir beklenti yaratabileceğinin farkında olarak süreci deneyimlemiştir.

(6) Araştırılan olgunun gerçeğe en yakın biçimde yansıtılabilmesi amacıyla, katılımcılarla işbirliği içerisinde çalışılmış ve sınıf öğretmeni süreç boyunca ve sonunda değerlendirme yapmıştır.

(7) Fiziksel koşulları ve süreci detaylı biçimde anlatan, zengin bir betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

(8) Resim analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

(9) Uygulama süresi, öğrencilerin halihazırdaki öğretim programının gerisinde kalmamaları amacıyla kısa tutulmuş durumda kalmış ve sonuçlar bölümünde tartışılmıştır. Alanda uzun zaman geçiren sınıf öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları, bulgulara dair yorumlar ve tartışma kısmı yer almaktadır.

Araştırmanın İlk Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada ilköğretim 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında, öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi ile ilgili algıları ve varsayılan kültürlerarası yeterlilik düzeyleri resim analizi yoluyla incelenmiş, sonrasında ise eleştirel okuryazarlık sürecinin kültürel açıdan karma öğrencilerin barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularındaki algılarını nasıl etkilediği ve bu sürecin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda belirlenen üç alt problemde ilki olan İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında öğrencilerin çizimlerinde barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarının nasıl ele alındığı sorusu, nitel yaklaşım kapsamında tematik analiz yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Boyatzis'in (1998) anlamsal yaklaşımının ışığında temalar verilerin açık ve yüzeysel anlamları üzerinden tanımlanmıştır. Veri, anlamsal bağlam içerisindeki örüntüleri gösterecek biçimde düzenlenmiş, betimleme ve özetleme sonrasında örüntülerin anlamları ve çıkarımları; seçilen doğrudan alıntıların analiz edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar araştırma soruları ve alanyazın ile ilişkilendirilmiştir.

Uygulamanın başında İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında öğrencilerden eşitlik temasına ait birer resim yapmaları istenmiştir. Gelişimsel açıdan öğrencilerin soyut kavramları algılama düzeyinde oldukları sınıf öğretmeni tarafından onaylanmıştır. Eşitlik teması MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları'nda (2018) belirtilen amaçlardan "Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri" ile doğrudan bağlantılıdır.

Eşitlik teması İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında işlenmiştir, dolayısıyla sınıf öğretmeni öğrencilerin önceki bilgilerini aktive etmiş ancak öğrencilerin düşüncelerini etkileyecek bir müdahalede bulunmamıştır. Katılımcı gözlemci olarak konumlanan araştırmacı, öğrencilerin çizimlerini aynı gün teslim almıştır. Çizimler yapılırken sahada gözlem notları tutulmuş ve veri analizinde faydalanılmıştır. Çizimler teslim alınırken incelenmiş ve net olmayan, tam anlaşılamayan noktalar öğrenciye sorulmuş, bazı öğrenciler kendi resimlerinin üzerine kısa, açıklayıcı ifadeler yazmışlardır.

Verinin deşifre edilmesi amacıyla araştırmacı ve uzman bir psikolog veriyi bir çok kez incelemiş, ilk fikirleri not etmişlerdir. Tüm veri seti boyunca verinin dikkat çeken özellikleri sistematik bir şekilde kodlanmış, her bir kodla alakalı olan veriler bir araya toplanmıştır. Bu tümevarımsal yaklaşıma ek olarak, araştırma kuramsal açıdan kültürlerarası yeterliliği temel aldığı için, kültürlerin temsil biçimi, frekansları, nitelikleri, tek başına ve birbirlerine göre konumlandırılmaları, etkileşim biçimleri, iletişim ve aralarındaki diyalogların belirlenip kodlandığı tümdengelmisel bir yaklaşım da benimsenmiştir.

Bu süreç araştırmacı ile uzman arasında tekrarlanmış ve daha sonra kodlar potansiyel temalar altında toplanmış, tüm veriler ilişkili oldukları olası temaların altında birleştirilmiştir. Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm veri setiyle uyumu kontrol edilmiş, görüş birliğine varıldığında ise analize ilişkin tematik tablo oluşturulmuştur. Elde edilen nihai sonuçlar ikinci uzman psikoloğa sunulmuş ve görüş alınmıştır.

Bu sürecin ilk aşaması olan kodlama mantığının açıkça kavranabilmesi amacıyla öğrencilerin eleştirel okuma uygulaması öncesinde, eşitlik konusunda yaptıkları resimlerin kodlanma yöntemi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7

Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Eşitlik Konusuna Dair Kodlar

Kodlar	Açıklama	Görülme sıklığı (25 resim)	Konum	Nitelikler
Mahkeme, adalet	Mahkeme kapısında eli silahlı bir asker	2 resimde bulunmaktadır.	Türkiye'de mahkeme salonu	Salonun her iki tarafında eşit sayıda vatandaş temsil edilmiş, fakir/zengin birey temsili
Hak temelli yaklaşım	"ben zenginim beni hapse atmayın", "ben fakirim diye beni mi atacaksınız hapse?" Yargıç: "Yok, herkesin hakkı eşittir". Mülteciler kast edilerek "bu vatanda herkes eşittir", Barınan ve barınamayan yazıyor, iki çocuk betimlenmiş iki kız çocuğu, iki ev, evin içinde 2 çocuk ve masada yemekler, okula giden mutlu çocuk, gitmeyen mutsuz çocuk	6 resimde bulunmaktadır.	Mahkeme salonu, ülke sınırları, ev	Sosyal adalet, mülteci hakları, barınma hakkı, eğitim hakkı.
Yemek, giysi ve "herşeyin" paylaşımı	Çocuklar pastayı eşit paylaşıyor. Çocuklar cipsi eşit paylaşıyor. Çocuklar "herşeyin" eşit paylaşılması gerektiğini söylüyor. Anne çocuklarına eşit sayıda elbise veriyor.	6 resimde bulunmaktadır.	Doğa, ev, okul	Eşit paylaşım
Farklılıklar, zıtlıklar, çeşitli özelliklerin temsili (cinsiyet, boy, renk, sayı)	"benim saçım sarı- benim saçımın yarısı beyaz ve sarı, herkes eşittir". Zengin ve fakirin eşit olması. Farklı kıyafetler giymiş çocukların eşit çizilmesi. Mülteci ve yerel halkın eşit olması. Kız çocuk ve erkek çocuğun eşit temsili.	14 resimde bulunmaktadır.		Farklı olmalarına rağmen insanların eşit haklara sahip olmaları, doğada farklı ve çeşitli elementlerin bir arada ve eşit yaşaması.
Kız çocuk temsili 9	Suriye ve Türkiye bayraklarının kalp içinde sunulması.			
Erkek çocuk temsili 4	Parktaki farklı çiçeklerin ve ağaçların eşit çizilmesi. Barınan, barınamayan insanların eşit çizilmesi.			
Birlikte 3 Eşit 2 Arkadaşlık		7 resimde bulunmaktadır		
Kalp çizimi	Sevgi ifadesi	6 resimde bulunmaktadır.		

Doğaya ait elementlerin olumlu anlamda kullanılması	Gülen Güneş, çim zemin, mavi bulutlar, ağaçlar, kuşlar vb	17 resimde bulunmaktadır.		
Eşit sayıda temsil	İki insan ve iki Güneş, iki mülteci ve iki Türk, mahkeme salonu ikiye ayrılmış, eşit sayıda insan çizilmiş, Türkiye ve Suriye bayraklarının aynı resimde eşit temsili.	11 resimde bulunmaktadır.	Doğa, mahkeme salonu, ev, okul bahçesi.	Doğa ve kültüre ait elementler eşit sayıda çizilmiş.
Mülteciler	Göç ederken yaralanan, ölen mülteciler, Türkiye’de yaşayan Suriyeliler, Mülteciler boş arazide, sınır olarak sembolize edilen karayoluna doğru yürüyor, sadece boş arazi ve otoyol	4 resimde bulunmaktadır.	Doğa, ülke sınırları.	Mültecilerin sorunları ve eşit hakları.
Mutluluk	Eşitlik ile bağlantılı mutluluk. Barınan çocuğun mutlu olması. Eşit paylaşanların mutlu olması.	12 resimde bulunmaktadır.	Doğa, ev içi, ülke sınırları.	
Kültürlerarası Atıf	Mültecileri kast eden Türk öğrenci “Bu vatanda herkes eşittir” (denizde boğulan, uçaktan düşen mülteciler resmedilmiş) Aynı ülkede iki kültürün eşit yaşaması. Suriye ve Türkiye bayrağı aynı ülkede / doğada resmedilmiş Kalp içindeki Suriye bayrakları daha büyük, TR bayrağı kalp içinde ve daha küçük Mültecilerin yolculuğu resmedilmiş (Güneş gülüyor, hava açık, doğal ortam, kuşlar betimlenmiş, mülteciler sırtlarında eşya taşıyorlar) İnsan figürü olmayan göç, sınırı sembolize eden karayolu, doğa betimlemesi	6 resimde bulunmaktadır.	Doğa, ülke sınırları. İki kültür yakın konumlandırılmış 2 resimde	İki kültür arasında iletişim yok. Suriyeli çocuklar sınıf arkadaşlarını yakın çizmişler ancak fiziksel temas ve diyalog yok. İletişimi sağlayacak olan kulak her iki kültürde de hiçbir resimde çizilmemiş.

Kodlamanın son halinin yer aldığı Tablo 4’de, öğrencilerin resimlerinde gözlemlenen konular eşitlik teması ve kültürlerarası yeterlilik bağlamında örüntüleri gösterecek biçimde düzenlenmiştir. Öğrenciler adalet ve hak arayışı kapsamında eşitlik konusunu vurgulayan resimler yapmışlardır. Toplumsal yapıyı yansıtan zengin/fakir tanımlamalarına eşlik eden “fakirlerin adaletten yararlanamama korkusu” ve “zenginlerin maddi durumlarındaki

avantajlarından ötürü adalet karşısında ayrıcalık talep etmesi” temaları karşısında yargıç, herkesin eşit haklara sahip olduğunu belirtmektedir; mahkeme salonunun her iki tarafında insanlar eşit sayıda temsil edilmişlerdir (Ek B).

İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık ders kitabına dayanarak, sınıfta işlenen adalet önünde herkesin eşit olması teması öğrencilerin resimlerine yansımıştır. Mültecilerin eşit haklara sahip olmaları ve barınma hakkını içeren hak temelli yaklaşım, eşit paylaşımı gösteren konular, farklı olunmasına rağmen eşit haklara sahip olmayı anlatan durumlar, kültürlerin, cinsiyetlerin, çocukların, doğaya ait elementlerin eşit sayıda temsil edildiği resimler, eşitliğe bağlı olarak mutluluğun ortaya çıkması ve araştırmanın konusu olan kültürlerarasılığa yapılan atıflar kodlanmıştır.

Öğrenciler, hak temelli yaklaşım dahilinde sosyal adaletsizliği, fakir / zengin ayrımı, barınma sorunu, mülteci / yerel toplum ayrımı bağlamında ele almışlardır. Öğrenciler mültecileri göç sırasında, ateş altında, yaralı, denizde hayatını kaybetmiş ve uçaktan düşerken çizmişlerdir (Ek A). Son dönemde medyaya yansıyan bir konu olan barınma sorunu iki öğrencinin resimlerinde gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin eşitliği paylaşım üzerinden yorumladığı 6 resim bulunmaktadır. Bu resimlerde yemek ve giysiler kişi sayısına uygun biçimde eşit paylaştırılmaktadır. Bir diğer kod olan ve 25 resimden 14’ünde gözlemlenen farklı ama eşit temasını sembolize eden konularda öğrenciler, farklı saçları olan, farklı kıyafetler giymiş olan ya da farklı iki kültüre ait olan çocukları eşit biçimde betimlemişlerdir; kız / erkek çocuk temsilde cinsiyet eşitliğini gösteren az sayıda resim bulunmaktadır.

Bazı resimlerde doğaya ait çiçek, ağaç gibi bileşenler farklı renklerde ancak eşit sayıda temsil edilmişler ve eşitliği doğa sembolizmi dahilinde göstermişlerdir; bu resimlerde renk açısından farklı iki küçük çiçek ile iki büyük çiçek bir arada, iki farklı ağaç birbirlerine dokunur biçimde resmedilmiştir. Öğrenciler doğayı ruh hallerinin ve konuyu algılayışlarının birer aynası haline getirmiş ve olumlu duygularını 25 resimden 17’sinde gülümseyen Güneş, yeşil çimler, mavi bulutlar, renkli ağaçlar ile yansıtmışlardır.

Benzer biçimde iki insana eşlik eden iki Güneş, iki kültüre ait eşit sayıda iki bayrak, iki Türk ve iki Suriyeli çocuk aynı resimde gösterilmiştir; eşit sayıda temsil 25 resimden 11'inde tekrar edilmekte ve mutluluk konusu bu resimlere eşlik etmektedir. Mülteci kodunu içeren 4 resim bulunmaktadır. "Bu vatanda herkes eşittir" yazısının altında uçaktan (gülerek) düşen bir mülteci, kağıdın alt kısmında, denizde boğulmuş bir başka mülteci, karada Türk çocuklar ile birlikte resmedilmişlerdir.

Diğer bir resimde kalp şeklinde çizilmiş, 2 Suriye bayrağının ortasında küçük, kalp biçiminde bir Türkiye bayrağına zeminde eşit sayıda çiçekler eşlik etmektedir. 3 resimde ise sınırı sembolize eden karayolu doğada konumlandırılmış, 1 tanesinde ise mülteciler söz konusu karayolunda yürümektedirler.

Türk ve Suriye kültürüne atıfta bulunan 6 resimde eşitlik teması, ülke sevgisi, bir arada ve eşit yaşam hakkı ve mültecilik kimliği ile ifade edilmiştir ancak iki kültür arasında iletişimin varlığını nitelendirecek göstergelere rastlanmamıştır. İki kültür arasında fiziksel temas azdır, sayfanın sağında ve solunda gruplandırılmışlardır ve aralarında diyalog resmedilmemiştir. İletişimi sağlayan organlardan biri olan kulak, iki kültürde de hiçbir resimde çizilmemiş, ellerin ve ayakların yokluğu ve kolların kısa, yarım çizilmiş olması birçok resimde gözlemlenmiştir.

Uygulama öncesi eşitlik konusunda elde edilen bu verilerin açık anlamları üzerinden temalar oluşturulmuştur; benzer kodlar aynı başlık altında toplanmış ve temalar doygunlaştırılmıştır. Temalar hiyerarşik olmayan biçimde gösterilmiştir. Bunun nedeni değerlendirmenin sadece görülme sıklığı kriteri üzerinden yapılmamış olması ve araştırma problemi ile ilgili tek bir verinin bile önemli olabileceğinin düşünülmesidir. Söz konusu tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 8*Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Eşitlik Konusuna Dair Temalar***TEMALAR**

Hak temelli yaklaşım

Eşit temsil ve paylaşım

Farklı ama eşit

Mülteci kimliği ve deneyimi

Eşitlik ile bağlantılı mutluluk

Kültürlerarasılık: eşitlik, bir arada yaşama, uzak konumlandırma, etkileşimsizlik ve iletişimsizlik

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri çizimlerden tümevarımsal yaklaşımla elde edilen temalar, araştırmanın gerçekleştirildiği ilköğretim okulunda 4D şubesine devam eden Türk ve Suriyeli öğrencilerin, eşitlik konusunu, hak temelli yaklaşım, eşit temsil ve eşit paylaşım, farklılıklara rağmen eşitlik, eşitliğin sağladığı mutluluk, mültecilik kimliği ve deneyimi ile ilişkilendirdiklerini anlatmaktadır. Tümdengelimsel yaklaşımla elde edilen kültürlerarası nitelikler bağlamında ise bir arada yaşama, uzak konumlandırma, etkileşimsizlik ve iletişimsizlik resmedilmiştir.

Öğrencilerin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında barış temasını resimlerine nasıl yansıttıklarının belirlenmesi amacıyla öğrencilerden barış konulu birer resim yapmaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmek amacıyla kısa bir tartışma ortamı yaratmış ancak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini etkileyecek herhangi bir girişimde bulunmamıştır. Öğrenciler barış konulu resimleri yaptıktan sonra araştırmacı resimleri teslim almış ve arşivlemiştir.

Yöntem bölümünde ve bulgular bölümünün başında detaylı biçimde açıklanan tematik analiz yöntemi, öğrencilerin barış konusundaki algılarını keşfetmek ve kültürlerarası yeterlilik açısından değerlendirilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen kodları sergileyen tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 9

Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Barış Konusuna Dair Kodlar

Kodlar	Kültüre atıf, açıklama	Görülme Sıklığı (25 resim)
Zorbalık karşıtı		2
Arkadaşlık	Farklı kültürler bir arada, aynı toprağı paylaşan çocuklar	12
(El ele tutuşan, gülen çocuklar)		
Kalp		3
Doğaya ait elementlerin olumlu anlamda kullanılması		22
Mutluluk		18
Ev	Mutlu ev 4	5
Eşitlik		21
(eşit temsil)		
Çocuk sayısı, bayrak sayısı, insana düşen ev sayısı, insan sayısı		
Bayrak	Tc 19, Suriye 13, Azerbaycan 4, Rusya 5, Ukrayna 3,	23
Yardım etmek	Hayat kurtarmak	1
Savaş, asker	Barışan, el sıkışan askerler, savaşın bitmesi, iki ülkenin barışı sağlaması 8	8
Kültürlerarası Atıf	TR ve Suriyeliler bir arada ve mutlu yaşıyor 5, Sudan Suriye ve Tr birlikte mutlu yaşıyor, Sadece TR bayrağı 3, Suriye bayrağı daha fazla 1, Tr ve Suriye savaşırken barışıyor 2, TR, Azerbaycan ve belirsiz bir kimlik bir arada mutlu yaşıyor 2, TR Rusya ve Azerbaycan birlikte mutlu yaşıyor, önceden savaşan kültürler barış yapıyor 4, Rusya Ukrayna barış yapıyor, Rusya TR eşit çizilmiş ve aynı doğayı paylaşıyorlar, barışı sağlamışlar 3, savaştan dönen Suriyeliler TR'ye geliyor mutlular, Ukrayna TR barış yapıyor, Rusya Ukrayna ve Tr barış yapıyor. İletişim; diyalog bulunan 2, ancak onun dışında iletişim göstergesi yok	18

Öğrencilerin uygulama öncesinde barış temasına dair algılarını yansıttıkları resimlerin tematik analiz yoluyla kodlanması sonucunda, öğrencilerin barış konusunu, farklı ülkelere ait bayrakların kullanımı, çocuk, bayrak, insan başına düşen ev, insan, arka plandaki ağaçlar gibi konularda eşit temsil, barışa eşlik eden mutluluk, arkadaşlık, savaşan ülkelerin ve askerlerin barışması, savaşı bitirmeleri çerçevesinde ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. 22 resimde geniş çim tepeler, parlak ve bazen gülen bir Güneş, mavi bulutlar,

ağaçlar, çiçekler gibi doğaya ait elementler, olumlu bir durumu sembolize etmek amacıyla kullanılmıştır.

El ele tutuşan çocuklar, farklı kültürlere ait figürler ve arkadaşlık teması dikkat çekmektedir. Farklı kültüre ait olan figürler az sayıda resimde el sıkışırken, birbirlerinin elini tutarken betimlenmiştir. Ülkelerin, kültürlerin, bayrakların, kız ve erkek çocukların, toplumların ve arka planda yer alan ağaç gibi bileşenlerin eşit temsil edildiği resim sayısı 21'dir.

Kültürlere dair atıflar 25 resimden 18'inde bulunmuştur. Bayrak kullanımı oldukça fazladır, 22 resimde gösterilmiştir. Bu atıflarda son zamanlarda yaşanan çatışma ve savaşların izleri sürülebilmektedir. Öğrenciler, Türk ve Suriyelileri bir arada ve mutlu ancak kağıdın sağ ve solunda uzak konumlandırmış, iki resimde savaşmış ve barışırken resmetmişlerdir (EK C).

Sudan, Suriye, Türkiye, Azerbaycan, Ukrayna ve Rusya'yı mümkün olan her konfigürasyonda barış içinde ve mutlu betimlemişlerdir. Önceden ya da günümüzde yaşanan sözü edilen tüm devletlerin barışı sağladıkları, eşit sergilendikleri, aynı doğayı ve toprağı paylaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda eşitliğe vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.

Kültürlerarasılık açısından Türkiye ve Suriye bağlamında iki kültür kağıdın sağında ve solunda, uzak ancak olumlu göstergelerle resmedilmişlerdir. Bir öğrenci herkesten farklı olarak barış temasını "hayat kurtarmak" ile anlamlandırmıştır. 23 resimden 16'sında farklı devletler, kağıdın tam sağ ve solunda gruplandırılmış biçimde uzak betimlenmiştir. İçinde diyalog geçen 2 resim dışında iletişime dair bir gösterge bulunmamaktadır. İnsan figürü betimlenen 21 resmin hiçbirinde kulak çizilmemiştir, 9'unda el ve ayaklar bulunmamaktadır.

Uygulama öncesi resimlerin analizinden çıkarılan bu verilerin açık anlamları üzerinden temalar oluşturulmuştur; benzer kodlar aynı başlık altında toplanmış ve temalar doygunlaştırılmıştır. Temaları hiyerarşik olmayan biçimde sergileyen tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 10*Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Barış Konusuna Dair Temalar***TEMALAR**

Devletin temsili

Eşit temsil

Eşitliğe bağlı mutluluk

Kültürlerarasılık: savaşmış ve barışan devletler, uzak konumlandırma, etkileşimsizlik, az sayıda (2) diyalog, iletişimsizlik

Uygulamanın gerçekleştirildiği ilköğretim 4. sınıfa devam eden kültürel açıdan karma öğrencilerin herhangi bir müdahalede bulunulmadan barış konusunda yaptıkları resimlerin tematik analizi sonucunda, öğrencilerin devletlerin temsiline ağırlık verdikleri, barışı sağlayanın devlet ve askerler olduğunu gösterdikleri, eşit temsil temasının vurguladıkları, barışa bağlı gelişen mutluluk hallerini betimledikleri anlaşılmaktadır.

Kültürlerarasılık açısından barışan devletlerin temsiline ağırlık verilmiş, içinde diyalog bulunan 2 resim dışında iletişime dair bir gösterge bulunamamıştır. Öğrenciler daha önce savaşmış olan ve halihazırda savaşan devletlerin savaşa son verdiklerini, barışı sağladıklarını betimlemişlerdir. Kültürlerarasılık bağlamında Suriye ve Türkiye olumlu göstergeler eşliğinde ancak kağıdın sağında ve solunda gruplaşmış biçimde, uzak ve iletişimsiz temsil edilmişlerdir.

Araştırma kapsamında mültecilik deneyimi konusunda birer resim yapmaları istenen öğrenciler, herhangi bir müdahalede bulunulmadan, verilen görevi yerine getirmişler ve araştırmacı resimleri teslim alıp arşivlemiştir. Öğrencilerin mültecilik deneyimine dair algılarının ve buna bağlı olarak kültürlerarası yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla resimler tematik analiz yoluyla kodlanmış, tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 11

Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Mültecilik Konusuna Dair Kodlar

Kodlar	Kültürel atıf	Görülme sıklığı (25 resim)	Konum	Nitelikler	
Sınır	Suriye Türkiye sınırı, Siyah kalın bir bant ile sembolize edilmiş, karayolu 3	9	Kağıt ortadan bölünmüş 4,		
Savaş, Savaş makinaları Yaralı ya da ölmüş insanlar	Suriye'deki savaş 3, Rusya Ukrayna savaşı 3, Suriyeli 2, Suriyeli çocuklar iki ateş arasında 2, Ukraynalı çocuk iki ateş arasında, İnsanlar iki ateş arasında, Ukraynalılar ölü ve yaralı 2	13 Silah 11 6			
Köprü	Suriye'de kırık köprü, Savaş alanında kanlı köprü, köprünün diğer ucu boşlukta ve kırmızı, kanlı 2, Türkiye'de sağlam köprü	4			
Güneş	Suriye'de siyah Güneş Türkiye'de sarı, Güneş Türkiye tarafında, Savaşın olmadığı tarafta, Güneş yok 9, Güneş var ama mutsuz	16			
Bulutlar	Suriye'de siyah Türkiye'de renkli Savaş bölgesinde bulutlardan şimşekler çakıyor, Bulutlardan yağmur yağıyor, Bulutların arasından bombalar düşüyor	15			
İnsan figürleri	Suriyeliler esmer, Türkler sarışın ve kumral, Türkler esmer 2, Rusya Ukrayna sarışın, kumral, Türk insanı bayrak tshirtlü, milliyetçi, love yazan balon tutuyorlar, Erkekler savaşıyor 9	İki kültür eşit temsil 8, Türkler fazla, Suriyeliler fazla 2, üç kültürün varlığı 3, Ukraynalılar çoğunlukta,	İki kültür kağıdın sağında ve solunda ya da uzak 12, iki kültür yakın 3, iletişimsiz 13,	İki kültür benzer çizilmiş (insan figürü, kıyafet) 10, Rus askerler renksiz, Ukraynalı siviller renkli	Çöp adam 12 iki boyutlu 7

		Çok sayıda birey sırtlarında eşya taşıyarak yağmurda yürüyor 2, Saldırı altındakilerin sayısı fazla 2
Mutsuzluk	Suriye'de mutsuzlar 3, Rusya- Ukrayna savaşında insanlar mutsuz 2	11
Mutluluk	Türkiye'de mutlu insanlar 3	8
Doğa (Güneşi bulutlar, kuşlar, çimen zemin, yeşillik)	Suriye'de akan nehir kahverengi, Suriye'de çimenler kan olmuş, Türkiye'de akan nehir mavi Savaş alanında kaktüsler var, doğa renksiz, renkli kaktüsler, Doğa ve savaş birlikte 12,	20
Kültürlerarası atıflar	İki kültür bir sınır çizgisiyle ayrılmış 3, bir yol ile ayrılmış 5, Figürler birbirlerine bakıyor, Kollar açık 7, Mülteci kelimesi ve Suriye bayrağı bir arada 3, Aynı toprağı paylaşan iki kültür olumlu anlamda 10, İki kültür sağda ve solda ya da uzak ve iletişim yok 13, "Mülteciye: yağmur başlamadan eve girelim"	
Bayrak	Suriye bayrağı en büyük ve tek xxx, Suriye Türkiye bayrağı bir arada 6, Üç bayrak bir arada Türk 3 Azerbaycan, Ukrayna bayrağı, Rusya bayrağı	13
Devlet (ismi yazılı)	Suriye Türkiye	Toplam 7

	Rusya	
	Ukrayna	
Uçak, araba, otobüs	Suriye'den gelen uçak 2, Ukrayna'dan gelen uçak	Uçak 13
Kardeşlik		3
Arkadaşlık		4
Aile	Mülteci aile	1
Cinsiyet	Kızlar çoğunlukta 2 Erkekler çoğunlukta 14, Eşit 5	
Mülteci kelimesi		6
Kalp	Suriye bayrağı biçiminde 4,	7
Ev	Mülteci yazıyor içinde Mutlu 3 Mutsuz 2	5
Barış Savaştan kaçanlar	Savaşta yanan ev Türkiye'de savaş yok 6 15	12
Stk Yardımlaşma	Kızılay çalışanı Evsiz bir mülteciyle evini paylaşmak Türk askeri yardım ediyor Ukraynalılara	5
Düşman	Rus askeri gülerek ateş ediyor 2	13
Sığınak, sığınmak	Türk devleti sığınmacılara yardım ediyor 4	7

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, mültecilerin deneyimlerini nasıl algıladıklarını keşfedebilmek amacıyla yaptıkları resimler tematik analiz yoluyla kodlanmıştır. Bunun sonucunda 14 resimde öğrencilerin, kağıdın tam ortasından geçen bir sınır çizdikleri ve kağıdın her iki tarafında karşılaştırma yaptıkları, diğerlerinin sonu belli olmayan bir karayolunu, köprüyü veya mültecilerin yolculuk yaptıkları boş araziye betimledikleri görülmektedir.

Değerlendirilmeye alınan 23 resimden 12'sinde barış teması, 13'ünde Suriye ve Rusya-Ukrayna'yı içeren savaş teması, 11'inde çeşitli silahların bulunduğu tespit edilmiş, bu kapsamda 6 resimde kanlı sahnelerde gösterilen ölü ve yaralı insanlar tespit edilmiştir.

Birbirlerine ateş eden iki erkek figür arasında kalmış iki kız çocuğunun resmedildiği 2 resim bulunmaktadır.

Öğrenciler resimlerinde doğaya ait elementleri, konuya dair duygularını göstermek üzere sembolik olarak kullanmaktadırlar; örneğin mültecilikle ilgili olumsuz bir konu betimlerken, Suriye’de siyah bir Güneş, mutsuz bir Güneş çizilmesi ya da Güneş’in hiç yer almaması gibi. Aynı şekilde olumsuz bir atmosfer, siyah bulutlar, şimşekler, yağmur ile vurgulanmaktadır. 23 resmin 11’inde mültecilik konusu ile bağlantılı mutsuzluk betimlemesi tespit edilmiştir.

Suriye, Türkiye-Suriye bir arada, Azerbaycan, Ukrayna ve Rusya bayraklarına devlet temsili olarak sıklıkla yer verilmiş; kalp içerisine alınmış Suriye bayrağında ise ülke sevgisini gösterilmektedir. Kız çocuklarının çoğunlukta olduğu sadece 2 resim bulunmakta, erkeklerin çoğunlukta ve savaşırken çizildiği anlaşılmaktadır. Savaştan kaçanlar, yardımlaşma ve sığınma konularının vurgulandığı gözlemlenmiştir.

Savaş resimlerinde uçaklar, arabalar, silahlar, yaralı ve ölümler, savaştan kaçanlara yer verilmiş, 13 resimde düşman betimlenmiştir. Buna karşılık 12 resim barış ve mutluluğu anlatmaktadır. Sığınma olgusu 7, yardımlaşma olgusu 5, eşit temsil 6 resimde gözlemlenmiştir. Arkadaşlık 4, kardeşlik 3 ve aile teması 2 kez temsil edilmiştir.

23 resmin hiçbirinde kulak bulunmamaktadır, 14 resimde ise el ve ayakların, 3 resimde de ağzın çizilmediği tespit edilmiştir. Çöp adam çizimlerinin sayıca çokluğu dikkat çekmektedir. Türkiye ve Suriye bağlamında kültürlerarası atıflar; iki kültürün bir sınırla, bir yol ya da köprü ile ayrılmış olması, iki kültürün kağıdın sağında ve solunda ya da uzak biçimde resmedilmesi, aralarında iletişimin bulunmaması; uzak konumlandırılan, aynı toprağı paylaşan iki kültürün benzer ve eşit temsili, resimlere parlak bir Güneş, mavi bulutlar, yeşil çimler ve güvenli evlerin eşlik etmesi, insan figürlerinin olumlu duygularla resmedilmesi gibi göstergeler çerçevesinde belirlenmiştir (EK Ç). İki resimde iletişim göstergesi olarak yerel toplum ve mülteciler arasında geçen diyalog bulunmaktadır.

Elde edilen verilerin açık anlamları üzerinden temalar oluşturulmuştur; benzer kodlar aynı başlık altında toplanmış ve temalar doygunlaştırılmıştır. Temaları hiyerarşik olmayan biçimde sergileyen tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 12

Eleştirel Okuma Uygulama Öncesi Mültecilik Konusuna Dair Temalar

TEMALAR
Devlet temsili
Savaş ve mutsuzluk
Barış ve mutluluk
Sığınma, yardımlaşma
Kültürlerarasılık: eşitlik, benzerlik, etkileşimsizlik, uzaklık, az sayıda dialog, iletişimsizlik

İlköğretim 4. sınıf öğrencileri, sınır, köprü, karayolu, bayrak, savaş ortamı gibi imajlar ve devlet isimlerinin de belirtilmesi yoluyla, devletin mültecilik temasındaki güçlü rolünü ifade etmişlerdir. Savaş ve neden olduğu mutsuzluk ve barışla gelen mutluluk temaları zaman zaman tek başlarına, bazen de karşılaştırmalı olarak anlatılmıştır. Aktif savaş sahneleri, iki ateş arasında kalmış çocuklar, savaştan kaçanlar, sığınanlar, Türkiye ve Suriye'nin eşit temsil edildiği topraklardaki Suriyeli ya da Türk çocuklar ve ayrıca yardımlaşma teması belirlenmiştir.

Kültürlerarasılık kapsamında iki kültüre ait olan insanların eşit temsil edildiği ve benzer çizildiği, savaşan ülkeler ve diğerlerinin farklı kombinasyonları ile bazen üç kültürün birlikte temsil edildiği, Türk ve Suriye kültürlerinin fiziksel olarak birbirine uzak betimlendiği, 3 resimde yakın betimlenseler bile iletişimin olmadığı gözlemlenmiştir. 23 resmin tamamında iletişim için gerekli olan kulak çizilmemiş, 14 resimde el ve ayak çizilmemiştir.

İlk araştırma problemine ilişkin gerçekleştirilen öğrencilerin barışa dair algılarını yansıttıkları resimlerinin tematik analizi sonucunda ağırlıklı devlet temsili, eşit temsil, eşitliğe bağlı mutluluk ve kültürlerarasılık yaklaşımı kapsamında, iletişim, etkileşim, konumlandırma

açısından barışan devletler, uzak konumlandırma, çok az sayıda diyalog ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır. Farklı kültürlerle ait figürler çoğunlukla eşit çizilmiş, az sayıda resimde el sıkışmakta ya da birbirlerinin ellerini tutmaktadırlar ancak bu etkileşim dışında iletişime dair rastlanan iki diyalogdan sadece bir tanesi iki kültürü kapsamaktadır.

Barış konusunda çizilen resimlerin, değerlendirilen 25 tanesinden 21'inde savaşan ülkelere ait bayraklar, çocuk, insan başına düşen ev, insan, arka planda yer alan ağaçlar gibi bileşenlerin eşitliği vurgulamak amacıyla eşit sayıda temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüksek düzeyde eşitlik ve devlet temsili, eşitliğin ve devletlerin barış olgusu ile yakından ilişkilendirildiğini anlatmaktadır. Kültürlerarasılık bağlamında, Türkiye ve Suriye olumlu göstergeler eşliğinde ancak kağıdın sağında ve solunda gruplaşmış biçimde çizilmiş; az sayıda resimde ise iki kültür savaş sonrası barışırken resmedilmiştir.

İlk araştırma problemine ilişkin gerçekleştirilen öğrencilerin mültecilik deneyimine dair algılarını yansıttıkları resimlerinin tematik analizi sonucunda, devlet temsili, savaş ve mutsuzluk, barış ve mutluluk, sığınma ve yardımlaşma temaları ile kültürlerarasılık yaklaşımı dahilinde ise eşitlik, benzerlik, uzaklık ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır. Aynı toprağı paylaşan iki kültürün uzak, iletişimsiz ancak eşit biçimde temsil edilmesi ve benzer çizilmesi, yan yana ya da olumlu biçimde konumlandırıldığında dahi iletişime rastlanmaması söz konusudur. Değerlendirilmeye alınan resimlerde öğrenciler kağıdın tam ortasından geçen bir sınır çizmiş ve her iki tarafında savaş ve barış durumlarını karşılaştırmışlardır.

Çok ayrıntılı ve bazılarında kanlı resmedilen savaş resimlerinde Suriye, Rusya ve Ukrayna temsil edilmiştir. Mültecilik deneyimi bazı resimlerde mutsuzluk ve belirsizlik ile ilişkilendirilmiş, bazı resimlerde ise yeni hayatlarında mutlu betimlenmişlerdir. Erkek figürler çoğunlukta ve savaşmaktadırlar. Arkadaşlık, kardeşlik ve aile temaları ise en az resmedilen konulardır.

İlk araştırma problemine ilişkin gerçekleştirilen öğrencilerin eşitliğe dair algılarını yansıttıkları resimlerinin tematik analizi sonucunda hak temelli yaklaşım, eşit temsil ve paylaşım, farklı ama eşit, mülteci kimliği ve deneyimi, eşitlik ile bağlantılı mutluluk ile

kültürlerarasılık açısından eşitlik, bir arada yaşama, uzak konumlandırma ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır.

Öğrenciler adalet ve hak arayışı kapsamında eşitlik konusunu vurgulayan resimler yapmışlardır. Toplumsal tabakalaşmayı yansıtan zengin / fakir tanımlamalarına “fakirlerin adaletten yararlanamama korkusu” ve “zenginlerin maddi durumlarındaki avantajlarından ötürü ayrıcalık talep etmesi” eşlik etmektedir. Öğrenciler mültecilerin eşit haklara sahip olmaları ve barınma hakkını içeren hak temelli yaklaşım, eşit paylaşımı gösteren konular, farklılığa rağmen eşit haklara sahip olmayı anlatan durumlar, kültürlerin, cinsiyetlerin, çocukların, doğaya ait elementlerin eşit sayıda temsil edildiği, eşitliğe bağlı olarak mutluluğun ortaya çıktığı durumları resmetmişlerdir.

Resimlerde, güncel bir problem olan barınma sorununa yer verilmiştir. Göç ederken yaralanan, hayatını kaybeden mülteciler, Türkiye’de yaşayan Suriyeliler ve boş arazide bir sınıra doğru yürüyen mülteciler, bir belirsizlik içerisinde eşit yaşam hakkı arayışını temsil ediyor olabilir. Kültürlerarasılık açısından her ne kadar iki kültür bazı resimlerde yakın konumlandırılmış olsa da iki kültür arasında iletişimin varlığını nitelendirecek göstergelere rastlanmamıştır. İki kültür arasında fiziksel temas azdır ve diyalog resmedilmemiştir.

Tüm resimlerde belirlenen ortak özellik, değerlendirilmeye alınan 73 resimde temsil edilen insan figürlerinde, bir iletişim organı olarak kulağın bulunmamasıdır. Önemli bir kısmında ise el ve ayaklar çizilmemiştir. Öğrencilerin bir kısmı her açıdan niteliği yüksek, gelişim aşamalarına uygun, 2 boyutlu ve tüm organlara sahip ancak kulağı olmayan insan figürleri resmetmişlerdir.

Tamamı erkek öğrencilerden oluşan bir grup, çok ayrıntılı, zengin ve ince düşünülmüş betimlemelerin bulunduğu savaş ortamı resimlerinde sadece çöp adam çizmişlerdir. Öğrencilerin yarıya yakını 2 boyutlu insan figürü çizememektedir. Tüm resimlerde arka plandaki doğa, betimlenen olgunun olumlu ya da olumsuz niteliklerini yansıtmaktadır.

Öğrenciler her üç konuda yaptıkları resimlerinde sadece savaşan kültürlere yer vermişlerdir. Suriyeliler'e ek olarak, savaştan kaçmakta olan Ukraynalı siviller de mülteci olarak çizilmiştir, bir kısmı Türkiye'ye gelmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, öğrencilerin eşitlik konusunda herhangi bir müdahale olmaksızın birer resim yapmalarını takiben eleştirel okuma uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama için bir tam okul günü ayrılmıştır. Eleştirel okuma uygulaması için eşitlik temasının engelli bir çocuk üzerinden kurgulandığı resimli bir çocuk edebiyatı eseri seçilmiştir.

Okuma öncesinde sınıf öğretmeni öğrencilere kitabın başlığını ve resimlerini inceletmiş ve metnin olası içeriği, “-Sizce bu kitap neden yazılmış olabilir? Eğlendirmek, bilgilendirmek ya da ikna etmek için? (Kanıt) Bunu nereden biliyorsunuz? Nasıl anladınız? Sizce bu kitap kimin için yazılmış? (Kanıt) Bunu nasıl anladınız, nereden biliyorsunuz? Sizce bu kitapta ne anlatılıyor?” soruları eşliğinde tartışılmıştır.

Öğrencilerin önceki bilgileri aktive edilirken, konu hakkında tartışılarak öğrencilerde merak uyandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bilmedikleri kelime ve kavramlar açıklanmış, kitabın okunma amacı anlatılmıştır. Kitabın konusu İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık dersi ile ilişkilendirilmiştir.

Okuma boyunca öğrencilerden önceki tahminlerini değerlendirmeleri ve yeni tahminlerde bulunmaları, öğrencilerin sahneleri gözlerinde canlandırmaları istenmiş, öğrencilerin sorgulayıcı soru sormasına izin verilmiştir. Kitaptaki resimler A3 boyutundaki kağıtlara renkli olarak bastırılmış ve tüm sınıfa asılmıştır.

Öğrencilere “Burada verilmek istenen mesaj nedir? Örneğin bu çocuk neden bu şekilde çizilmiş? Sizde nasıl duygular uyandırıyor?” gibi sorular sorularak resimleri çözümlenmeleri istenmiştir. Eleştirel okuma sonrasında ise Bloom'un taksonomisi ışığında aşağıdaki adımlar uygulanmıştır:

1. Hatırlama: Hikayedeki karakterler kimdi? Hikaye nerede ve hangi zamanda geçiyor? Hikayede kısaca ne oluyor?

2. Anlama: Ana karakter nasıl biri? Hikayedeki ana problem nedir? Bu problem nasıl çözüldü? Ana karakter hikayenin başında nasıl hissediyordu? Hikayenin sonunda nasıl hissediyor? Olaylar nasıl gelişti?

3. Uygulama: Siz olsanız bu durumda ne yapardınız? Ana karakter ile aynı şekilde mi davranırdınız yoksa farklı bir şey mi yapardınız? Tanıdığınız biri benzer bir olay yaşadı mı? Neler oldu anlatır mısınız? Bu hikayeye benzer başka bir hikaye biliyor musunuz?

4. Analiz: Hikyedeki en önemli karakter kim? En önemsiz karakter kim? Neden? Hikayenin giriş, gelişme, doruk noktası ve sonuç kısımlarını belirler misiniz? Bu hikayeyi kendinize göre bölümlere ayırıp her bölüme bir başlık koyabilir misiniz? Hikayede neler gerçek, neler fikirlerdi? Hikayede gerçek hayatta meydana gelmeyecek şeyler var mı? Bu hikayeyi bildiğiniz benzer bir hikaye ile karşılaştırır mısınız? Neler benziyor, neler farklı?

5. Değerlendirme: Kitabı sevdiniz mi, neden? Ana karakter iyi mi, kötü mü? Neden böyle düşünüyorsunuz? Sizce yazar neden böyle bir hikaye yazmak istemiş olabilir? Bu hikaye başka bir zaman ve mekanda geçebilir mi? Neden? Hikaye en iyi şekilde mi bitti? Neden?

6. Yaratma: Hikaye nasıl devam edebilirdi? Hikayeyi diğer çocuklar açısından yazmak istesek nasıl olurdu? Hikaye farklı nasıl bitebilirdi? Bu kitap için farklı bir kapak yapsanız nasıl olurdu?

Tüm bu süreç boyunca katılımcı gözlemci olarak konumlanan araştırmacı gerek gördüğü noktalarda uygulamaya katılmış, taksonomiye uygun soruların sorulması konusunda sınıf öğretmenine yardımcı olmuş ve saha notları almıştır. Eleştirel okuma uygulamasının hemen sonrasında öğrencilerden eşitlik konusu ile ilgili tekrar birer resim yapmaları istenmiş ve resim yapma sürecinde öğrencilere hiçbir konuda müdahale edilmemiştir. Öğrencilerin resimlerini araştırmacı teslim almış ve arşivlemiştir.

Arşivlenen resimler daha önce detaylı bir şekilde anlatıldığı üzere tematik analiz yoluyla kodlanmıştır. Veriden çıkarılan kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 13

Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Eşitliğe Dair Kodlar

Kodlar	Açıklama	Görülme Sıklığı (25 resim)
Kız / erkek çocuk beraber temsil		10
Kalp, Sevgi	İki farklı renk birleşmiş	8
Arkadaşlık		16
Farklı ama eşit	1,2,3'er gözlü çocuklar, engelli çocuk 11, Oyun hakkı 8	17
Hak olarak		11
Mutluluk		9
Ayrımcılık ve dışlanmanın getirdiği mutsuzluk		15
Eşit paylaşım	Pasta, yemek paylaşımı, Dünya'nın paylaşımı, balonların paylaşımı,	5
Mültecilik		2
Empati	"kendini benim yerime koy"	1
Saygı		1
Konum	Okul bahçesi, doğa, ev, uzay	
Kültürlerarasılık	İki mülteci çocuk sınıra doğru yürüyor, farklı ülke renklerine sahip üniformalar giyen çocuklar oyun oynuyor, dünyadaki farklı kültürlerin eşitliğini gösteren, uzaydan Dünya'yı ve insanları betimleyen resim	7
İki kültür ya da farklı bireyler yakın konumlandırılmış		
Dışlanma ve ayrımcılığın yarattığı olumsuzluk 15		

Eleştirel okuma uygulamasını takiben öğrencilerin eşitlik konusunda çizdiği resimlerin tematik kodlaması sonucunda kız ve erkek çocukların birlikte eşit temsili uygulama sonrasında 10 resimde tespit edilmiştir, bu sayı uygulama öncesinde 2'dir. Çocukların sevgi ifadesi olarak kullandıkları kalp çizimine uygulama öncesinde 4, sonrasında 8 resimde rastlanmıştır. Uygulama öncesi 7 resimde görülen arkadaşlık teması, uygulama sonrasında 25 resmin 16'sında vurgulanmıştır.

Çocuklar arkadaşları ile oyun oynarken, ayrımcılık ve dışlanmanın getirdiği mutsuzluk konularını işlemektedirler. Uygulama öncesinde ayrımcılık teması sadece 1

resimde, fakir-zengin karşıtlığının yaratacağı adalete erişememe korkusu olarak ifade edilmiştir.

Farklı ama eşit başlığı altında 12'si engelli olmak üzere farklı özelliklere sahip bireylerin eşitliği konusu işlenmiştir. İnsan Hakları, Demokrasi ve Vatandaşlık ders kitabında da geçen ve uygulama kitabının da içeriğinde bulunan oyun hakkı 25 resimden 8'inde görülmüş, genel olarak hak temelli eşitlik uygulama öncesi 5, sonrasında 11 resimde betimlenmiştir.

Eşitlik sağlandığında yaşanan mutluluk ve dışlanma / ayrımcılık yapıldığında yaşanan mutsuzluk öğrencilerin resimlerindeki önemli kodlardandır. Özellikle ayrımcılık ve dışlanma 25 resimden 15'inde gösterilmiştir. Tematik analizde kodlar oluşturulurken dikkate alınan görülme sıklığının yanı sıra, anlamsal önem de yer almaktadır; bu bağlamda araştırma açısından önemli olan empati ve başkalarına karşı saygı konuları ilk kez resmedilmiştir (EK E).

Mültecilik konusu 2 resimde işlenmiştir. Bu kapsamda, iki mülteci çocuk sınıra doğru yürümektedir. Farklı ülke bayraklarının renklerine sahip üniformalar giyen çocukların oyun oynadığı resimler bulunmaktadır. Ayrıca, kitaptaki çocuk yaşadığı ayrımcılık ve dışlanma sonrasında uzaya yolculuk etmekte ve oradaki arkadaşlarıyla oyun oynamaktadır.

Öğrencilerin olaylara daha geniş bir perspektiften bakmaları amacıyla bu konu üzerinde durulmuştur. Kurgusal bir uzay yolculuğuna çıkılmış ve öğrencilerden Dünya'yı, insanları nasıl algıladıkları sorulmuştur. Bir yandan her insanın biricikliğine ve eşitliğe vurgu yapılırken, diğer yandan uzayda kapladığımız çok küçük alanın farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır; bunun sonucunda öğrenciler resimlerine Dünya'nın uzaydan görünümünü, Dünya'da birlikte yaşayan insanları yansıtmışlardır.

Bu başlık altında farklı kültürler, farklı özelliklere sahip bireyler yakın konumlandırılmış ve aralarında dışlama ve ayrımcılığın olumsuzluğu üzerine geçen yazılı diyaloglara 25 resimden 15'inde rastlanmıştır; bu sayı uygulama öncesinde 6'dır. Bu açıdan

iletişim kurma ve etkileşimde bulunma yöneliminde önemli bir artış görülmektedir. Öğrenciler resimlerinde “hepimiz insanız”, “hepimiz eşitiz”, “hepimiz mucizeyiz”, “herkes eşittir”, “herkes eşit olmalı” biçiminde ifadeler kullanmışlardır (EK D).

Aşağıdaki tabloda söz konusu kodların, temaların doygunlaştırılması amacıyla benzer başlıklar altında toplanması sonucunda ortaya çıkan temalar hiyerarşik olmayan biçimde sunulmuştur:

Tablo 14

Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Eşitliğe Dair Temalar

TEMALAR

Arkadaşlık

Farklı ama eşit

Hak temelli yaklaşım

Dışlanma ve ayrımcılığın yarattığı olumsuz durumlar

Mülteci kimliği ve deneyimi

Kültürlerarasılık: dışlanma ve ayrımcılığın yarattığı olumsuz durumlar, eşitlik, saygı, empati ve diyalog

Araştırmanın ilk alt problemi olan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında öğrencilerin çizimlerinde barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarını nasıl ele aldıklarını keşfetmek amacıyla öğrencilerin eşitlik konusunda yaptıkları resimler, uzman görüşü alınarak tematik analiz yoluyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin eşitlik temasını hak temelli bir yaklaşım olarak algıladıkları, eşit temsil ve paylaşım önem verdikleri, farklılıklara rağmen eşitliği savundukları, eşitlik ve mutluluk arasında bağlantı kurdukları, mülteci kimliği ve deneyimi ile kültürlerarası yaklaşım açısından, eşitlik ve bir arada yaşama temalarını vurgulanmıştır. Resimlerin tematik analizi, ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrencilerin, sosyal adaletsizlik, gelir eşitsizliğinin yarattığı avantaj ve

dezavantaj, mültecilerin yaşadıkları travmatik deneyimler, barınma sorunu gibi toplumdaki güncel problemlerin farkında olduklarını göstermiştir.

Uygulama sonrasında ise arkadaşlık, farklı ama eşit haklara sahip olma, hak temelli yaklaşım, mülteci kimliği ve deneyimi, dışlanma ve ayrımcılığın yol açtığı mutsuzluk ve kültürlerarasılık yaklaşımı dahilinde dışlanma ve ayrımcılığın yarattığı olumsuz durumlar, iletişim, etkileşim, saygı, empati ve diyalog temaları önem kazanmıştır.

Araştırma kapsamında eleştirel okuma uygulamasının öğrencilerin barış konusundaki algılarını hangi yönde değiştirdiğini ve bu durumun kültürlerarasılık açısından ne anlam ifade ettiğini anlayabilmek amacıyla öğrencilerden eleştirel okuma uygulamasının hemen ardından, aynı gün barış konusunda birer resim çizmeleri istenmiştir. Daha önce detaylı biçimde açıklanan eleştirel okuma süreci her kitap için aynı şekilde uygulanmıştır. Bu süreç sonunda öğrencilerin resimleri analiz edilmiş ve ulaşılan kodların son hali aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 15

Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Barışa Dair Kodlar

Kodlar	Kültüre atf	Görülme sıklığı (25 resim)
Kalp, sevgi	Birden çok renk	13
Askerlerin ve temsil ettikleri devletlerin barışması	"Savaş her işin çözümü değil", uzlaşma kültürü, el sıkışan, el ele tutuşan, iletişim, diyalog kuran, etkileşimde bulunan insanlar	12
İyi bir insan olma		3
Saygı		3
Eşit temsil	Tr ve Sr eşit, Rs ve Tr	19
Doğa		16
Gökkuşağı		2
Bayrak	Tr 5, Sr 3, Rusya 3, Uk 2	7
Mutluluk	Birlikte Tr ve Sr mutlu Tr ve Rusya mutlu, Rus ve Uk mutlu	13
Savaşın getirdiği mutsuzluk		5
Ev		6

Dostluk arkadaşlık		13
Uzlaşma, iletişim	Çatışma çözümü olarak iletişim	12
Kültürlerarası	Rus Uk, Tr Rusya, Tr ve Sr tüm konfigürasyonlarda ülkeler uzlaşma amacıyla iletişim kuruyor "barışalım mı? evet barışalım", biçiminde diyaloglar Tr ve Sr iki ülke barışıyor, bayraklar iki yanda ancak insanlar el ele, bayraklar yan yana insanlar el ele	16

Tablodan anlaşılacağı üzere, barış konusundaki eleştirel okuma uygulaması sonrasında öğrencilerin odağında bazı değişimler yaşadıkları görülmektedir. Eleştirel okuma sürecinden önce öğrenciler sevgi göstergesi olan kalp şeklini 3 resimde kullanmış uygulama sonrasında ise 13 resimde gözlemlenmiştir.

Barış konulu uygulama kitabı savaşmayan iki askerin hikayesine yer vermektedir. Uygulama öncesinde 23 resimde, karşılaşılma sıklığına göre Türkiye, Suriye, Azerbaycan, Rusya ve Ukrayna devletlerinin bayraklarına yer verilmiştir. Uygulama kitabı askerlik ve savaş ile ilgili olmasına rağmen öğrenciler uygulama sonrasında ise 7 bayrağa yer vermişlerdir, bu bayraklardan 3'ü yan yana çizilmiştir.

Eşit temsil uygulama öncesinde 21, uygulama sonrasında 19 resimde ülkeler açısından gözlemlenmiştir. Bu düşünün nedeni olumsuz değildir, öğrencilerin odağının iletişime çevrildiği keşfedilmiştir. Uygulama öncesinde el sıkılmak, ortada buluşmak, el ele tutuşmak gibi çeşitli etkileşim göstergeleri 4 resimde bulunmakla birlikte, farklı kültürlerin bir arada mutlu yaşaması teması vurgulanmış, "zorba olma kanka ol" ve "yardımsever ol" yazılı mesaj içeren, iletişime dair 3 resim tespit edilmiş ancak onun dışında 1 adet karşılıklı diyalog bulunmuştur.

Uygulama sonrasında ise 7 resimde, "barışalım mı?", "lütfen barışalım" gibi sorular ve onlara verilen olumlu cevapları içeren, karşılıklı diyalog tespit edilmiştir. Çatışma çözümü olarak uzlaşma ve iletişimi kullanmayı tercih eden 12 öğrenci, "savaş her şeyin çözümü değil", "iyi bir insan ol", "barışalım mı?", "lütfen barışalım", "saygı, sevgi", "savaş değil barış", "düşman olma, dost ol", "düşman sanma o da bir insan", "zorba olma kanka ol", "savaşma

arkadaş ol", "sevgi, saygı" biçimlerinde kendilerini yazılı mesajlar ve diyaloglar ile daha fazla ifade etmiş ve bir de şiir eklenmiştir (EK F ve EK G).

Uygulama öncesi 12, uygulama sonrası 14 resimde bulunan arkadaşlık göstergesi, el ele tutuşan, gülen figürler, resmedildikleri işlerde farklı kültürler bir arada yaşarken, aynı toprağı paylaşan çocuklar biçiminde gösterilmiştir. Barışan devletler ve savaşın bitmiş olmasının resmedildiği uygulama öncesi 18 resim bulunurken, uygulama sonrasında 7 resim tespit edilmiştir. Bu noktada devletlerin bayraklar ve yazı ile gösterilmesi temel alınmıştır.

Uygulama kitabı savaşmayan ve aslında barış yapmak istedikleri ortaya çıkan iki askerin hikayesini, tek bir askerin gözünden anlatmaktadır; "düşman" olan diğer asker hiç görülmemektedir. Kitabın kahramanı olan asker "düşman"ın ailesinin fotoğraflarını ve kendisine de verilen ve düşmanı bir cani olarak tanıtan el kitabını bulur. Savaşan her iki tarafın askerlerine diğer tarafın cani olduğu söylenmiştir; oysa ki hepsi ailelerini özleyen insanlardır.

Uygulama sonrası öğrencilerin "barışan asker" betimlemeleri devlet sembolizminden bağımsızdır; bunun nedeni kitapta iki askerin, barış isteyen, sadece eşit iki insan olarak betimlenmesi ve düşman olgusunun sorgulanarak anlamsızlaştırılması olabilir (EK F). İncelenen resimlerden, 3 tanesinde bayrak temsili de olan toplam 9 resimde öğrenciler, önceden savaşmış ve aslında farklı kültürlere ait olan askerleri her açıdan benzer ve eşit çizmişlerdir. Askerlerin formaları, kıyafetleri, saçları, boyları, resimdeki yerleştirilme biçimleri birebir aynıdır (EK G).

Kültürlerarası nitelikler açısından ise uygulama öncesinde öğrenciler 18 atıfta bulunarak, 6 resimde her iki kültürü bir arada, uzak konumda ve mutlu yaşarken betimlemiş, Azerbaycan, Türkiye, Rusya ve Ukrayna tüm konfigürasyonlarda birlikte ve mutlu yaşarken ve savaştan Türkiye'ye dönen mutlu Suriyeliler resmedilmiştir. Türkiye ve Suriye barış yaparken, bayraklar sağda ve solda gruplaşmış durumda çizilmiştir.

Uygulama sonrasında ise kültürlerarası atıf 16'ya düşmüş ve içerik değişmiştir. Bazı resimlerde söz konusu ülkeler barışmak için, yine tüm konfigürasyonlarda, uzlaşmak üzere sarılarak, el ele tutuşarak, konuşurken, barış için adım atarken, farklı kültürlere ait ancak birbir aynı çizilmiş askerler el sıkışırken, yazılı mesajlar vererek etkileşime geçerken ve iletişim kurarken resmedilmiştir. Bir öğrenci uygulama kitabının kapağını büyüterek A3 kağıda birbir çizmiştir; o ağzında çiçek tutan, gözleri kapalı, gülümseyen, mutlu bir halde ve havada süzülüyor gibi gözükten, başının üzerinde düşman yazan bir askerdir.

Tematik analiz yaklaşımı kapsamında verinin görülme sıklığı da önemlidir ancak tek sayıda olmasına rağmen anlamsal önemi yüksek olan kodlar da bulunmaktadır. Buna örnek olarak, uygulama öncesinde hiç rastlanmayan ancak araştırma açısından önemli olan ve uygulama sonrasında ise eşitlik kodlamasında 1 kez geçen saygı kelimesine, uygulamadan sonraki barış kodlamasında 3 kez rastlanmıştır.

Barış hakkında gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulaması sonucunda öğrenci resimlerinde odak noktası bayrak ve devlet temsilinden uzaklaşmış, sevgi, iletişim ve uzlaşma konularında dikkate değer bir artış gözlemlenmiştir. Bu verilere dayanarak benzer kodların aynı başlık altında toplandığı temaları hiyerarşik olmayan biçimde gösteren tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 16

Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Barışa Dair Temalar

TEMALAR

Sevgi, arkadaşlık

Savaş ve olumsuz duygular

Barış ve olumlu duygular

Eşit temsil

Kültürlerarasılık: iletişim, etkileşim, sevgi, saygı ve uzlaşma

Bu noktada en önemli değişimlerden biri öğrencilerin odağının birlikte ve mutlu yaşamak konusundan uzaklaşıp barışın inşası amacıyla iletişim ve uzlaşma doğrultusunda yoğunlaşmaları, bayrak temsilinin oldukça azalması dolayısıyla devlet temsilinin azalması, farklı kültürlere ait ve daha önceden savaşılan askerlerin, devlet temsilinden sıyrılıp, eşit birer insan olarak betimlenmesi ve en önemlisi sevgi ve saygı temasının vurgulanması konularında yaşanmıştır.

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma uygulaması sonrasında resimlerine yansıtıkları mültecilik temasının tematik analizi sonucunda ulaşılan kodları gösteren tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 17

Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Mültecilik Konusuna Dair Kodlar

Kodlar	Kültüre atıf	Sayı	Konum	Nitelikler
Sınır	Mülteci ülkesi ile barış ülkesi ince bir çizgiyle ayrılmış, kağıdı ikiye katlamış ortasını belirlemek için, belirgin bir çizgi, Çevresi mavi (deniz?) karayolu	6	Orta 5	Siyah 4
Bayrak	Suriye 4 Türkiye 5, İsrail 4	6		
Devlet ismi	Rusya 1 Ukrayna 1 Türkiye 5 Suriye 2	5		
Doğa	Mülteci tarafında yağmur yağıyor "Eski" hayat kuru, rengi tam belirgin olmayan, koyu bir ağaç olarak çizilmiş,renksiz bulutlar, kahverengi toprak, "yeni" hayatta çimler, ağaç yeşil, bulut mavi, güneşli, savaş olan Suriye'de ağaçlar yanıyor	11		
Güneş	Doğa ve mutluluk 9 Ağlayan güneş mülteci tarafında 3, Gülümseyen güneş barış tarafında xxx,	15		

	<p>Savaş alanında güneş yok 9, çok küçük ya da olumsuz bir ifade ile çizilmiş 5, Eski hayatta güneş yok , Olumlu ve olumsuz ifadeli 2 Güneş var 3, büyük boyutta barış tarafında Güneş 2</p>	7			
Bulut	<p>Mülteci tarafında şimşekler var Mülteci tarafında siyah bulutlar Eski hayatta renksiz bulutlar Savaş alanında tüm sayfayı kaplayan renksiz dev bir bulut var Suriye'de savaş var bulut yok</p>				
İnsan figürü	<p>Türk ve Suriyeliler birlikte İsrail'e karşı savaşıyor 3, Savaştan kaçanlar 6, Savaşanlar çöp adam 5, Ellerinde kalpten balonlar tutan bir kız ve erkek çocuğu 2</p> <p>Uygulama kapsamında okunan Suriyeli bir sanatçının taşlardan yaptığı figürlerin resmedildiği Taştan Adımlar kitabından birebir çizilmiş Suriyeli figürler 5,</p>	<p>İki kültür eşit sayıda insan 3, Savaşa maruz kalan tek kültür 8 İnsan yok 3,</p> <p>Taştan yapılan figürler,ellerinde balonlar tutan mülteci çocuklar, renkli boyanmış , Suriyeli, barış günlerinde balık tutan büyükbaba , Suriyeli baba çocuğunu havaya kaldırıyor , Suriyeli bir anne ve çocuk, çocuk kollarını havaya kaldırmış, anne ona sarılmak üzere, dev bir Güneş var.</p>	<p>İki kültür fiziksel olarak uzak 2 İki kültür iletişimsiz 1, Yakın 5,</p>	<p>İki kültür benzer çizilmiş (kıyafet saç vs) 5</p>	<p>Çöp adam 6 İki boyutlu 10,</p>

			İki Suriyeli çocuk ellerinde balonlar tutuyorlar.		
Aile, mülteci	Ukraynalı kadın ve çocuğu , Türkiye’de bir kadın ve çocuk Suriyeli büyükbaba, Suriyeli baba, Suriyeli anne ve çocuk	4			
Mutluluk	İki kültür de mutlu Savaş olmayan yerde mutlu 10,	10			
Kalp, Sevgi	her iki kültüre çizilmiş Suriye’de kalp kırıklığı, Kız ve erkek çocuğu ellerinde kalpten balon tutuyor, Kalbin içinde Turkia yazıyor	8			
Balon	TR’de 4	5			
Mutsuzluk	Rusya -Ukrayna tarafı mutsuz , Savaş olan Suriye’de insanlar mutsuz Savaşta mutsuz insanlar 4	6			
Balıklar		3			
Tavşan		1			
Havuç		1			
Ev	Mültecinin evi hasarlı, yanmış 2, Mültecilerin evine bomba düşmek üzere, Savaşta apartmanın pencereleri kırık, kapısı açık işi boş	6	Türkiye’deki ev tüm bileşenleri ile renkli çizilmiş Suriye’de ev yok sığınak var, içinde insanlar Kalabalık insan topluluğu	İki kültürde benzer evler	Tam çizilmiş 2, Pencereleri yok
Sığınak Sığınmak	Suriye’de (Ukrayna savaşından etkilenmiş) “hemen TR’ye gidiyoruz” TR’ye doğru kaçan birey Savaş olmayan ülkeye sığınmış mutlu insanlar, çocuklar 3	6			
Yardım	Suriyeli yardım istiyor x Sığınılan ülkede giysi, oyuncak yardımı yapılıyor x	5			
Yangın	Suriye’de, belirsiz 1	2			
Silah / Bomba		9			
Yaralı ya da ölü insan figürü	Ukrayna tarafında Suriye tarafında	4			

Savaş	Türk ve Suriyeliler birlikte savaşıyor 3, Rusya-Ukrayna Suriye'de savaş, Bilinmeyen yerlerde savaş 5, Sadece savaşı betimleyen 8 erkek çocuk 7'si Suriyeli	11	Denizde savaş 4		
Savaş makinaları	Türk bayrağının ve Suriye bayrağının asılı olduğu taraflarda eşit sayıda silah	Gemi 4, helikopter 5, uçak 3, tank 2, uçak savar 3,			
Araba Kaçmak Düşman	TR'ye giden Suriyeli sivilleri taşıyan uçak , Ukrayna'dan TR'ye yönelmiş uçak Mültecilerin kaçması için	3			
	Kimliği belirsiz 5, İsrail 4, Gülerek ateş ediyor	6 9			
Barış	Kelime olarak Türkiye'de savaş yok 3	14			
Deniz	Olumlu mesajlar içeren, savaşı odak noktası yapmamış ya da karşılaştırma yapmış 14 Denizde savaş 4	5			
Renkli	Barış tarafı renkli	13			
Siyah beyaz	Mülteci tarafı siyah beyaz, Savaş konulu resimler siyah beyaz 4, Savaş olan Suriye'de insanlar renksiz, karşı taraf TR'de renkli, savaş olan taraftaki insan renksiz	7			
Mülteci kelimesi	Eksik yazılmış	4			
Kültürlerarası özellikler	İki kültür benzer çizilmiş 4	İki kültür eşit çizilmiş (insan sayısı, bayrak sayısı) 4	İki kültür yakın konumda 4	Türkiye ve Suriye İsrail'e karşı savaşıyor 3	Saldırıya uğrayan belirsiz bir kültür, masum siviller 7
	İletişim yok 3 etkileşim yok 3 farklı çizilmiş 1		Uzak 2		
Ukrayna – TR	empati 5 Ukrayna ve Türkiye yanyana çizilmiş TR ve UK arasında iletişim, etkileşim çabası	Aynı şekilde "şimdi yeni bir yuvamız var; yeni sesler ve			

var, mülteci anne Türkiye'yi kast ederek "acaba oraya gitsek mi?" diye düşünüyor...düşünce balonunun çoğu TR tarafında,	kokularla, güleryüzlü insanlarla çevrili bir yuva. Acaba bundan sonra hep burası mı olacak evimiz, yoksa bir gün geri dönecek miyiz?" yazan sayfa seçilmiş
"hemen TR'ye gidiyoruz" diyen Suriyeliler	
Türkiye kalp içerisine alınmış Türkiye savaşta koruyucu gibi resmedilmiş	"sonunda geleceğimize ulaştık. Yeni komşularımız bize kucak açtılar. Seslerini duyuyor ama sözlerini anlamıyordum. Gülümseyişleri ni gördüğümde, sözlerinin anlamını da kavradım. Kalın, diyorlardı. Burada bizimle kalın. Bundan böyle güvende olacaksınız, artık savaş yok" yazan sayfa seçilmiş
Türk bayraklı geminin üzerine "Türkiye birinci" yazılmış	
"Suriyeden Türkiye'ye biz düşman değiliz, biz arkadaşız"	
Kağıdın ortasında dışlanmış ve üzgün Suriyeli çocuk	
Türkiye'ye doğru savaşta kaçan insan	
"mültecilere yardım edelim"	
Uygulama kitabından çizmek için seçtiği sayfada "şanslı olanlar, diyorlar bize. Yeni anılar, yeni umutlar, yeni düşler biriktireceğiz. Savaşta değil barışta yontulmuş olacaklar" yazıyor	
Aynı şekilde "o zamanlar büyükbabam Jedo balık tutar, babam tarlalarda çalışırdı. Annem ipekten atkılar örerd hem bana hem de oyuncak bebeklerime. İpeklere sarıncı kucaklardan inmezdim" yazan sayfayı seçmiş	

Cinsiyet

Kızlar çoğunlukta 2
Erkekler çoğunlukta 9

Yazılı Metin	Erkekler savaşıyor kadınlar savaşıyor 7, eşit 2 Mültecinin tanımı ve soruna çözüm	“mülteci bir ülkeye gitmek demek, işte bu yüzden kavga yapmayınız” 2	
Sembolizm	“Eski” kuru bir doğa “yeni” canlı bir doğa olarak sembolize edilmiş		İnsan figürü yok 2
Çocuk hakları	Mülteci yazan taraf siyah beyaz, siyah Güneş’i siyah bulutlar, siyah zemin, karşı taraf canlı bir doğa olarak insansız tasvir edilmiş; ölüm-yaşam sembolizmi Baba kızına şiddet uyguluyor, kız çocuğu ağlıyor, Güneş üzgün, çocuğa şiddete hayır yazıyor, diğer tarafta şiddet yok mutlu bireyler, sevgi mesajı , mutlu Güneş, çocuğunu güzelce sev yazıyor Savaştan kaçarken betimlenen çocuk ve karşısında TR’de barış ortamında yaşayan çocuk “biz düşman değiliz, biz arkadaşız” yazısının altında kalpten balonlar tutan bir kız ve bir erkek çocuk, ortada dışlanmış ve mutsuz bir çocuk; eşitlik ve yaşam hakkı İki Suriyeli çocuk, biri kız diğeri erkek, ev sahibi ülkede, ellerinde balonlar, doğada mutlular...eşitlik ve yaşam hakkı	2	

Uygulama öncesinde 9 resimde karşılaşılan sınır kodu, uygulama sonrasında 6 resimde gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde 13 resimde yer alan devletlere ait bayrakların temsili uygulama sonrasında azalmış ve 6 resimde tespit edilmiştir. Savaş teması 11 resimde gözlemlenmiştir.

Öğrenciler Ukrayna ve Suriye'deki savaşı ve zarar gören sivilleri resmetmişlerdir. Türk ve Suriye kültürü söz konusu olduğunda iki kültürün 3 resimde sözde ortak bir düşmana, İsrail'e karşı beraber savaştıkları görülmektedir (EK 9). 1 resimde ise Türkiye İsrail'e karşı savaşmaktadır.

Uygulama sonrasında Suriyeli bir kız öğrenci çiziminde kendisini "Suriye'den Türkiye'ye, biz düşman değiliz, biz arkadaşız" biçiminde ifade etmiş, kağıdın sağında ve solunda mutlu birer çocuk ve ortasında ayrımcılıktan ötürü mutsuz, ellerini başına götürmüş bir çocuk resmetmiştir (EK 10). Karşılaştırma yapılan bir resimde Suriye'deki savaş yaralı, hayatını kaybetmiş, sığınakta bulunan insanlar ve ağaçlar yanarken gösterilmiş, yanında Türkiye'de barış hali resmedilmiştir. Başka bir resimde Suriye'deki savaştan Türkiye'ye kaçan bir sivil gösterilmiştir.

Suriye ve Türkiye'ye yapılan atıf sayısı 6'dır. Uygulama öncesinde bir kez resmedilen aile temasının görülme sıklığı artmış ve 4'e yükselmiştir. Suriyeli mülteci aileler Türk öğrenciler tarafından farklı bağlamlarda resmedilmişlerdir.

Savaşa maruz kalan, belirsiz kültürler 8 resimde temsil edilmiştir, masum siviller sıklıkla betimlenmiştir. Barış ise uygulama öncesinde 12 kez resmedilirken, uygulama sonrasında 14 resimde betimlenmiştir.

Kültürlerarasılık açısından, uygulama öncesinde iki kültürün olumlu anlamda aynı toprağı paylaştığını gösteren 8 resme ek olarak 9 resimde iki kültür yanyana ancak iletişimsiz biçimde çizilmiştir. Uygulamadan sonra yapılan resimlerde etkileşim ve iletişimin olmadığı 3 resim tespit edilmiştir. 5 Türk öğrenci, uygulama kitabının konusu olan, Suriyeli savaştan kaçmak zorunda kalan mülteci bir ailenin hikayesini resimlerinde göstermişlerdir.

Rusya ve Ukrayna savaşının betimlendiği bir resimde "hemen Türkiye'ye gidiyoruz" yazılı mesaj bulunmaktadır; Türkiye koruyucu ve yardımsever olarak betimlenmiştir. Sığınak, sığınmak, yardımlaşma konularında fazla bir fark görülmemekle birlikte, uygulama

öncesinde 11 kez resmedilen mutsuzluk teması uygulamadan sonra 6 kez resmedilmiştir. Mutluluk temasının resmedilmesinde de artış görülmektedir.

Bu verilere dayanarak, benzer konuların aynı başlık altında toplanması sonucunda doygunlaşan temalar aşağıdaki tabloda hiyerarşik olmayan bir biçimde sunulmuştur:

Tablo 18

Eleştirel Okuma Uygulama Sonrası Mültecilik Konusuna Dair Temalar

TEMALAR
Barış ve olumlu duygular
Savaş ve olumsuz duygular
Hak temelli anlayış
Kültürlerarasılık: yakın konumlandırma, ortak bir düşmana karşı birlikte savaşma, empati

Devletlerin ve onları temsilen asker ve bayrakların kullanımı uygulama sonrasında azalmıştır. Ukrayna ve Suriye'deki savaştan kaçan ya da savaşa maruz kalan, silahsız, belirsiz kültürlere ait masum siviller betimlenmiştir.

Türkiye ve Suriye söz konusu olduğunda iki kültürün fiziksel olarak yakın ve etkileşimde olduğu 3 resimde ortak bir düşmana karşı savaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin gerçek hayat deneyimleri ve öğrendikleri konular arasındaki çelişkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5 Türk öğrenci uygulama kitabında hikayesi anlatılan Suriyeli mülteci bir aileyi resmetmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda, Türk öğrencilerin zorunlu göç hakkındaki eleştirel okuma uygulaması sonrasında Suriyeli arkadaşlarına karşı empati duygularının arttığı anlaşılmıştır. Barış ve olumlu duyguların betimlenmesinde artış görülürken, savaş ve olumsuz duyguların betimlenmesinde düşüş yaşanmıştır.

İnsan figürünün bulunmadığı ve sadece doğaya ait öğelerle mültecilik temasının sembolize edildiği 2 resim bulunmaktadır. Bu resimlerden ilkinde “eski” yazan tarafta canlılığını kaybetmiş, ölü bir doğa ve ona eşlik eden kuru bir ağaç, “yeni” yazan tarafta renkli ve canlı bir doğa içinde yeşil bir ağaç gösterilmiştir. Eski, doğanın ölmek üzere olduğunu gösteren taraf mültecinin de belirsiz, ölüm ve yaşam arasındaki eski hayatını, yeni taraf ise mültecinin sığındıktan sonra başlayan, çok olumlu resmedilmiş yeni yaşamını anlatmaktadır.

Diğer sembolik resimde ise kağıt ortadan ikiye ayrılmış ve siyah bir Güneş, siyah bulutlar, siyah bir zemin yer alırken, yukarıda, boşlukta büyük puntolarla siyah, mülteci yazmaktadır. Doğanın olduğundan daha karanlık ve sadece siyah kalemle çizilmesi, doğanın ölmek üzere olduğunu, yaşam olmadığını düşündürmüştür, kağıdın diğer tarafında yine insan figürü bulunmayan, canlı bir doğa yaşamı temsil etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen öğrenci resimlerinin büyük bir çoğunluğunda doğa sembolizmi bulunmaktadır. Olumsuz durum ve duyguların ifadesinde, çoğunluğu siyah-beyaz olan savaş resimlerinde, Güneş'in yer almadığı, yağışlı hava, şimşekler, doğaya ait elementlerin koyu renkte betimlendiği hatta savaşın siyah-beyaz, savaş olmayan resimlerin renkli çizildiği, öğrencilerin örneğin sayısal olarak eşitliği vurgulamak istediklerinde de çiçek, ağaç gibi doğal elementleri aynı sayıda çizdikleri görülmüştür. Bu bölümde sözü edilen iki resmi diğerlerinden ayıran önemli özellikler, yaşam/ölüm, doğa-insan, canlılık-cansızlık, geçmiş-gelecek, umut-umutsuzluk gibi dualitik yapıdaki soyut kavramları mülteci kimliği ve deneyiminin iki uç örneğinde gösterebilmiş olmalarıdır.

Bir diğer önemli tema ise çocuk hakları kapsamında eşitlik ve yaşam hakkının mültecilik konusu dahilinde ele alınmasıdır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında çocuk hakları konusunun işlenmiş olması dolayısıyla araştırma kapsamında yapılan resimlere ders kitabındaki konuların yansıdığı görülmektedir. Mültecilik temasının çocuk hakları açısından eşitlik, yaşam hakkı ve çocuğun şiddetten korunma hakkı açısından ele alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 19*Temaların Karşılaştırılması*

EŞİTLİK	
UYGULAMA ÖNCESİ	UYGULAMA SONRASI
Hak temelli yaklaşım	Hak temelli yaklaşım
Eşit temsil ve paylaşım	Arkadaşlık
Farklı ama eşit	Farklı ama eşit
Mülteci kimliği ve deneyimi	Mülteci kimliği ve deneyimi
Eşitlik ile bağlantılı mutluluk	Dışlanma ve ayrımcılığın yol açtığı mutsuzluk
Kültürlerarasılık: eşit kültürler, bir arada yaşama, uzak konumlandırma, etkileşimsizlik, iletişimsizlik	Kültürlerarasılık: empati, saygı, dışlanma ve ayrımcılığın yarattığı mutsuzluk
BARIŞ	
UYGULAMA ÖNCESİ	UYGULAMA SONRASI
Devlet temsili	Sevgi, arkadaşlık
	Savaş ve olumsuz duygular
Eşit temsil	Eşit temsil
Mutluluk	Bariş ve olumlu duygular
Kültürlerarasılık: savaşan devletlerin bariş yapmaları, birlikte mutlu yaşam	Kültürlerarasılık: iletişim, etkileşim, sevgi, saygı ve uzlaşma
MÜLTECİLİK DENEYİMİ	
UYGULAMA ÖNCESİ	UYGULAMA SONRASI
Devlet temsili	
Savaş ve mutsuzluk	Savaş ve olumsuz duygular
Bariş ve mutluluk	Bariş ve olumlu duygular
Sığınma, yardımlaşma	Hak temelli yaklaşım
Kültürlerarasılık: uzak konumlandırma, benzerlik, iletişimsizlik, etkileşimsizlik	Kültürlerarasılık: yakın konumlandırma, birlikte başka bir düşmana karşı savaşma, empati

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi dahilinde eleştirel pedagoji kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulamasının kültürel açıdan karma, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin barış, mültecilik deneyimi ve eşitlik konularına olan yaklaşımını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amacıyla, öğrencilerin uygulama sonrası yaptıkları çizimler temel alınarak, tümevarımsal yaklaşımla kodlanmış, benzer kodlar aynı başlıklar altında toplanarak temalar elde edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında yapılan resimler karşılaştırılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Elde edilen verilere göre, barış konusundaki eleştirel okuma uygulaması sonrasında öğrencilerin belirli temalarda bir değişim yaşadıkları görülmektedir. Uygulama sonucunda sevgi, barış ve mutluluk, arkadaşlık, eşit temsil ve kültürlerarasılık bağlamında iletişim, sevgi, saygı, etkileşim ve uzlaşma temalarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin odağı bayrak ve devlet konularından uzaklaşmıştır. Devletlerin bayraklar ve yazı ile gösterilmesi temel alındığında, uygulama öncesi 23 olan bayrak temsili, uygulama sonrasında 7'ye düşmüştür. Uygulama öncesine kıyasla, uygulama sonrası öğrencilerin "barışan asker" betimlemeleri devlet sembolizminden bağımsızdır (EK F).

İncelenen resimlerden, 3 tanesinde bayrak temsili de olan toplam 9 resimde öğrenciler, önceden savaşmış ve aslında farklı kültürlere ait olan askerleri her açıdan aynı ve eşit çizmişlerdir. Uygulama öncesi barış çizimlerinde 3 resimde kullanılan, bir sevgi göstergesi olarak kalp 13 resimde bulunmaktadır. Uygulama öncesinde el sıkılmak, ortada buluşmak, el ele tutuşmak gibi çeşitli etkileşim göstergeleri az sayıda bulunmakla birlikte, farklı kültürlerin bir arada mutlu yaşaması teması vurgulanmış, iletişime dair 3 resim tespit edilmiş ancak onun dışında 1 adet karşılıklı diyalog bulunmuştur.

Uygulama sonrasında ise 7 resimde sorular ve onlara verilen olumlu cevapları içeren, karşılıklı diyalog tespit edilmiştir. Çatışma çözümü olarak uzlaşma ve iletişimi kullanmayı tercih eden 12 öğrenci ise yazılı mesajlar ve diyaloglar ile kendilerini daha fazla

ifade etmişlerdir. Uygulama öncesinde hiç rastlanmayan “saygı” ifadesi 3 resimde gösterilmiştir (EK G).

Kültürlerarasılık açısından, resimlerde Türk ve Suriyeliler az sayıda resimde birlikte barış yazısı altında, yakın ve mutlu resmedilmiş, daha önceden savaşan devletler barışmak için, uzlaşmak üzere sarılarak, yardımlaşarak, el ele tutuşarak, konuşurken, barış için adım atarken, farklı kültürlere ait ancak birebir aynı çizilmiş askerler el sıkışırken, yazılı mesajlar vererek etkileşime geçerken ve iletişim kurarken, yakın konumlandırılarak resmedilmişlerdir.

Eleştirel okuma uygulamasını takiben öğrencilerin mültecilik deneyimine dair algılarını yansıttıkları resimlerin tematik analizi yapılmış ve uygulama öncesi ile karşılaştırılmıştır. Uygulama sonrasında barış ve olumlu duygular, savaş ve olumsuz duygular, hak temelli yaklaşım ve kültürlerarasılık yaklaşımı dahilinde, yakınlık, ortak bir düşmana karşı birlikte savaşma temalarına ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında, mutsuzluk, sınır, bayrak, savaş ve devlet temsili azalmıştır, barış, mutluluk ve aile temsili artmıştır.

Kültürlerarasılık yaklaşımı dahilinde Türk ve Suriye kültürü söz konusu olduğunda üç resimde iki kültürün sözde ortak bir düşman olan İsrail'e karşı beraber savaştıkları, 1 resimde ise Türkiye İsrail savaşı görülmektedir (EK Ğ). Bu noktada bazı öğrencilerin savaş konusunda net düşünce ve hislere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler resimlerinde diyalog ve sloganlara yer vermişlerdir (EK H).

Türk öğrenciler uygulama kitabında savaşa maruz kalan ve zorunlu göç hikayesi anlatılan Suriyeli mülteci bir aileyi resmetmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda, Türk öğrencilerin zorunlu göç hakkındaki eleştirel okuma uygulaması sonrasında konu hakkında bilgi sahibi olmalarını takiben, Suriyeli arkadaşlarına karşı empati duygularının arttığı anlaşılmıştır.

Diğer yandan savaşa maruz kalan ve acı çeken, belirsiz kültürlere ait masum siviller betimlenmiştir. İnsan figürünün bulunmadığı ve mültecilik temasının sembolik olarak

anlatıldığı resimlerde doğa/insan, ölüm/yaşam, eski/yeni gibi olgular dualitik yapıda resmedilmiştir. Bir diğer önemli tema ise çocuk hakları kapsamında eşitlik, yaşam hakkı ve çocuğun şiddetten korunma hakkının mültecilik konusu dahilinde ele alınmasıdır.

Eşitlik konusunda gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulamasını takiben öğrencilerin yaptıkları resimler tematik analiz yoluyla kodlanmış ve belirli temalara ulaşılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin eşitlik konusunda yaptıkları resimlerin analizinden elde edilen kodlar ve temalar uygulama sonrası elde edilen kod ve temalar ile karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

Uygulama sonrasında, arkadaşlık, farklı ama eşit, hak temelli yaklaşım, dışlanma ve ayrımcılığın yol açtığı mutsuzluk, mülteci kimliği / deneyimi ve kültürlerarasılık yaklaşımı dahilinde iletişim, diyalog, empati, saygı, ayrımcılık ve dışlanmanın yarattığı olumsuz durumlar temalarına ulaşılmıştır (EK D ve EK E). Uygulamadan sonra kız ve erkek çocukların eşit temsilinin sayısı 2'den 10'a çıkmış, uygulama öncesi 7 resimde görülen arkadaşlık teması, uygulama sonrasında 16 resimde görülmüştür.

Oyun hakkı bir çok resimde betimlenmiş ve hak temelli eşitlik vurgulanmıştır. Uygulama öncesinde ayrımcılık teması sadece 1 resimde, fakir-zengin karşıtlığının yaratacağı adalete erişememe korkusu olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında ise ayrımcılık ve dışlanma 25 resimden 15'inde gösterilmiştir.

Kültürlerarası atıflar çok sayıda olmamakla birlikte farklı ülke bayraklarının renklerine sahip üniformalar giyen çocukların oyun oynadığı resimler bulunmaktadır. Farklı kültürler, farklı özelliklere sahip, engelli bireyler yakın konumlandırılmış ve aralarında, empati duygusunu da gösteren dışlanma ve ayrımcılığın olumsuzluğu üzerine yazılı mesaj ve diyaloglara yer verilmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenin uygulama öncesinde ve sonrasında doldurduğu, uzman görüşü alınarak hazırlanan Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu, öğrencilerin etnomerkezci

düzy ile etnorelativist düzey arasındaki varsayılan konumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Sınıf öğretmeninin uygulamanın başlangıcında ve sonunda doldurduğu iki gözlem formunda bulunan verilerin içeriğine dair önemli bulunan fikirler listelenmiş, verilerle ilgili yorumlayıcı analiz yapılmış ve bu temalar üzerinden incelenen olguya ilgili savlar geliştirilmeye çalışılmıştır.

Etnomerkezci ve etnorelatif aşamalara dair modeldeki farklı tanımlamalar ve bu evrelerde gözlemlenen insanların özellikleri çoğunlukla gerçekçi bulunmakla birlikte, bireyler aynı anda farklı evrelerin özelliklerini taşıyabilmekte, dolayısıyla katılımcıların ağırlıklı olarak hangi oryantasyona sahip olduklarını tespit etmek zorlaşmaktadır. Model insan ruhunun komplike bir yapıya sahip olması ve farklı olgulara farklı adaptasyonlar geliştirmesi nedeniyle, sahip olduğu bilimsel netlik açısından eleştirilmektedir (Turner, 1991).

Bu sebepten dolayı, literatürde bulunan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Etnomerkezçilik Ölçeği'nden bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve beceriye yönelik niteliklerin birden fazla ölçüm aracı kullanılarak belirlenmesi ve bireylerin farklı durumlara geliştirdikleri farklı adaptasyonların saptanabilmesi amacıyla faydalanılmıştır. Deardorff (2013) da kültürlerarası yeterliliğin ölçülmesi için kurs değerlendirmeleri, öz raporlama araçları, yansıtıcı belgeler, kritik olay analizi, görüşme ve gözlemler gibi çoklu-metotlu, çoklu perspektifli yaklaşımların benimsenmesi ve yeterliliğin sonucuna değil sürecine odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmeninin, eleştirel okuma uygulaması öncesi öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik aşamaları hakkındaki gözlemlerini yansıttığı gözlem formunda; Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kısmen tehdit olarak algıladıkları, birbirlerine kötü sözler söyleyip saygısızlık yaptıkları, Türk ve Suriyeli öğrencilerin kavga ettikleri, birbirlerinden şikayetçi oldukları, Türk öğrencilerin karşı tarafa üstünlük taslamadığı, sınıfta kısmen iki kültüre dair ayrımcılık yapıldığı, Türk öğrencilerin Suriye kültürünü tanımadığı ve kısmen tanımak için çaba göstermedikleri, Suriyeli öğrencilerin kısmen karşı tarafa üstünlük

tasladığı, Türk ve Suriyeli öğrencilerin ayrı oturduğu, kısmen gruplaşma yaşandığı, öğrencilerin kısmen birlikte oyun oynadıkları, ancak Suriyeliler'in zorunlu olmadıkça Türkçe konuşmadıkları belirtilmiştir.

Ek olarak iki kültür sınıfta ayrı oturmayı tercih etmekte ve Suriyeli öğrencilerin bir kısmı Türkçe konuşmayı reddetmektedir. Bazı Suriyeli öğrenciler zorunda kaldıklarında sınırlı biçimde Türkçe iletişim kurmaktadır. İletişim konusunda yardımcı olan öğrencinin alanda bulunmadığı durumlarda Suriyeli öğrenciler arasından görece daha iyi Türkçe konuşan bir öğrenci Suriyeli öğrenciler için çeviri yapmıştır.

Gözlem formunun incelenmesi sonucunda, öğrencilerin olumsuz yönelimlerinin etnomerkezci düzeye ait olan Reddetme / Savunma basamağında yoğunlaşmış oldukları görülmüştür. Öğrencilerin resim analizi sonuçları incelendiğinde uygulama dahilinde yapılan hiçbir resimde bir iletişim organı olan kulağın yer almaması, iki kültürün benzer ancak uzak, iletişimsiz ve etkileşimsiz resmedilmesinin iletişim problemini gösterdiği söylenebilir, ancak bu konuya özel bir araştırma yapılması gerekmektedir. Öğrenci resimlerinde, iki kültürün birbirlerine karşı gerçekleştirdiği herhangi olumsuz bir davranışa rastlanmamıştır; gözlemlenen olumsuz davranışlar ise tüm sınıfı kapsamamaktadır.

Formun Azaltma basamağında bulunan bilgilerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin sadece bir kısmının karşı kültürü tanımaya açık olduğu, farklılıkların yanında benzerlikleri de gördükleri, bazı değerlerin evrensel olduğunu bildikleri, Türk öğrencilerin görece tolerans gösterdikleri, karşı kültürün takdir edilmediği ve öğrencilerin sahip oldukları inanç, davranış ve değerlerin içinde büyüdükleri kültürden kaynaklandığını bilmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlar uygulama öncesi resim analizlerinden elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Uygulama öncesinde iki kültür benzer ve eşit çizilmiş olsa da fiziksel olarak uzak betimlenmişlerdir, aralarında iletişim ve etkileşim bulunmamaktadır (EK C, EK Ç). Uygulama sonrasında ise kültürlerarası göstergeler, etkileşim ve iletişim göstergeleri artmış, iki kültür fiziksel olarak yakın, etkileşim ve iletişim halinde, ancak mültecilik temalı

resimlerin bazılarında birlikte savaşırken resmedilmişlerdir (EK Ğ); öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında barış ve eşitlik konularında bazı ortak değerleri paylaştıkları anlaşılmaktadır.

Etnorelativist düzeyde yer alan Kabullenme basamağının incelenmesi sonucunda öğrencilerin, kendi kültürlerine eleştirel bakmadıkları ve sınıfın bir kısmının; birbirlerini dinlemeye açık oldukları, rahat bir iletişime sahip oldukları, hassas konuları tartışabildikleri, saygılı davrandıkları, oyun oynayıp sosyalleştikleri, yakın arkadaş oldukları, bazı kültürel farklılıkları kabul ettikleri, farklı ama eşit olduklarını kabul ettikleri anlaşılmıştır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen resim analizi sonuçları da bu bulguları destekler biçimdedir. Örneğin bir Türk öğrenci, uygulama öncesi eşitlik teması altında çizdiği resimde, mültecilerin yaşam hakkını vurgulamıştır (EK A).

Farklı ama eşit olma göstergeleri hem kod hem de tema olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulama öncesi mültecilik kodlarına göre iki kültür uzak konumlandırılmış, ancak olumlu biçimde, bir arada aynı toprağı paylaşırken görülmektedir. Barış temasına ait kodlamada da farklı kültürlerin bir arada olduğu, aynı toprağı paylaşan çocukların çizildiği resimler bulunmaktadır; dolayısıyla sınıfın bir kısmının kültürel farklılıkların varlığından haberdar olduğu ve konuyu olumlu yansıtmış olmaları nedeniyle bazı farklılıkları kabul etmiş ya da etmeye hazır oldukları düşünülebilir (EK Ç).

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen resim analizlerinde, saygı ve empati göstergelerinin arttığı gözlemlenmiş; oyun hakkı, dışlanmanın ve ayrımcılığın yarattığı olumsuz durum ve duygular yaygın bir biçimde işlenmiştir (EK D, EK F, EK H).

Uyum basamağında tespit edildiği üzere, öğrencilerin az bir kısmı kendi bakış açılarını kaybetmeden diğer bakış açıları olabileceğini kabul etmekte, kültürel açıdan uygun davranılmakta, farklılıklar zenginlik olarak algılanmakta, öğrenciler farklı kültürleri tanıyarak bakış açılarını genişletmeye yatkın davranmakta, karşılıklı empati kurabilmekte, birbirlerine adil ve eşit davranmaktadırlar. Bir öğrenci savaşın nedenlerinden birinin “empati kurmamak” olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki resimlerinin analizinde “saygı”

kelimesi tek bir resimde geçmektedir; sembolik olarak başka bir resimde özellikle tespit edilememiştir.

Farklı ama eşit temasının resmedilmesi bu basamak açısından önem taşımaktadır ancak öğrenciler farklı kültürler söz konusu olduğunda sadece daha önce savaştan ya da halen savaşmakta olan devletleri resmetmişlerdir. Uygulama sonrasında ise arkadaşlık ve farklı ama eşit temaları vurgulanmıştır. Mültecilik deneyimi konusunda uygulama öncesine göre savaş ve olumsuz duygular daha az, barış ve olumlu duygular daha fazla, iki kültür fiziksel olarak yakın, iletişim ve etkileşim içerisinde ancak bazı resimlerde birlikte savaşırken resmedilmiştir (EK Ğ). Türk öğrenciler uygulama kitabında hikayesi anlatılan Suriyeli mülteci bir aileyi resmetmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda, Türk öğrencilerin zorunlu göç hakkındaki eleştirel okuma uygulaması sonrasında Suriyeli arkadaşlarına karşı empati duygularının arttığı anlaşılmıştır.

Her zaman olumlu olmayabilen Bütünleşme basamağının incelenmesi sonucunda sınıftaki öğrencilerin bir kısmının kendilerini daha geniş çerçevede tanımlayabildikleri, buna bağlı olarak farklı kültürlerle etkileşimin öğrencilerin bir bölümü için bir ihtiyaç ve kişiliklerinin bir parçası olduğu belirtilmiştir.

Suriyeli öğrencilerde kendi kültürlerine karşı yabancılaşmanın söz konusu olmadığı, Türk kültüründen başka etkilendikleri bir kültür bulunmadığı, buna karşılık Türk öğrencilerin başka kültürlerden etkilendikleri, bazı öğrencilerin iki kültür arasında kaldıkları ve kısmen çoklu kültürel kimliklere sahip oldukları belirtilmiştir. Barış konusunda uygulama öncesinde gerçekleştirilen kodlamanın sonuçlarına göre de öğrenciler bir çok kez konuda Suriye, Azerbaycan, Rusya, Ukrayna ve İsrail devletlerinin isimlerine ve devletlerin temsili olarak bayraklarına yer vermiştir ancak diğer kültürler söz konusu olduğunda sadece yakın zamanda savaşmış ya da halihazırda savaşan devletler resmedilmiştir; örneğin dünya barışını gösteren bir resim bulunmamaktadır.

Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu, “evet”, “kısmen” ve “hayır” seçeneklerinden ve 56 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni 56 maddeden 42’sinde “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir. Uygulama sınıfında gruplaşan, uyum ve dil problemleri yaşayan Suriyeli öğrencilere ek olarak, Türkçe’yi çok iyi öğrenmiş, uyum sorunu yaşamayan, akademik başarısı yüksek, az sayıda Suriyeli öğrenci de bulunmaktadır.

Etnomerkezci düzeyde Reddetme ve Savunma basamağındaki tehdit ve negatif stereotip algısı, kavga etmek, kötü söz söylemek, saygısızlık yapmak, ayrımcılık, iletişimsizlik gibi davranışlar sergileyen Türk ve Suriyeli öğrenciler bulunmakla birlikte, Azaltma basamağında gözlemlenen ve karşı kültürü tanımaya açık ancak takdir etmeyen, benzerliklerin ve bazı değerlerin evrensel olduğunun farkında olan, tolerans gösteren Türk ve Suriyeli öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler Etnorelativist düzeyde Kabullenme basamağında gözlemlenen, açıklık, iletişim, saygılı davranma, sosyalleşme ve birlikte oyun oynama, kültürel farklılıkları kabul etme davranışlarını sergilemektedirler.

Aynı durum Uyum basamağı için de gözlemlenmiştir. Uyum sorunu yaşamayan Türk ve Suriyeli öğrenciler kültürel açıdan birbirlerine uygun, adil ve eşit davrandıkları, farklı kültürler tanıyarak bakış açılarını genişletmeye yatkın oldukları, sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir. Etnorelativist düzeyin Bütünleşme basamağında gözlemlenen Suriyeli öğrencilerin, kendi kültürlerine yabancılaşmadıkları, Türk kültüründen etkilendikleri, iki kültür arasında kaldıkları ve bazı öğrencilerin kimlik konusunda çoklu kültürel özellikler gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Uygulama sonrasında sınıf öğretmeni tarafından doldurulan Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formunun incelenmesi sonucunda, Türk ve Suriyeli öğrencilerin arasında çıkan tartışma ve kavgaların, kötü söz söyleme ve saygısız davranışların azaldığı, iki kültür arasında iletişimin ve etkileşimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin karşı kültürü tanımak için çaba göstermeye başladıkları, karşı kültür hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Suriyeli ailelerin yaşadığı zorunlu göç hakkında bilgi sahibi olan Türk öğrenciler arasında empati duygusunun arttığı anlaşılmıştır (EK H).

İki kültürün karşı tarafı tehdit olarak algılamadığı, üstünlük taslama konusunda azalma yaşandığı, “biz ve onlar” ayrımının artık yapılmadığı, birlikte oyun oynama davranışlarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin karşı kültürü tanımaya kısmen açık oldukları, uygulamadan sonra kültürel farklılıklar kadar benzerlikleri de görmeye başladıkları, sahip oldukları bazı değerlerin evrensel olduğunu anladıkları, iki kültür arasında toleransın arttığı, kendi kültürünü üstün görme davranışının azaldığı ve karşı kültürü takdir etme davranışının arttığı, inanç, davranış ve değerlerinin içinde büyüdükleri kültürden kaynaklandığını daha fazla sayıda öğrencinin anladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler resimlerinde farklı kültürlere ait askerleri her açıdan aynı ve eşit biçimde, birer insan olarak betimlemişlerdir (EK G, EK Ğ).

Tüm bu verilerin ışığında eleştirel okuma uygulaması öncesinde Etnomerkezci düzeye ait Reddetme, Savunma basamaklarında yoğunlaşan öğrencilerin Azaltma basamağında da değişimler yaşadığı, Etnorelatif düzeye doğru bir geçiş deneyimi yaşadıkları anlaşılmıştır. Etnorelatif düzeyde bulunan Kabullenme basamağında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiş ancak bir sonraki Uyum basamağında öğrencilerin farklılıkları zenginlik olarak algılamaya başladıkları, farklı kültürleri tanıyarak bakış açılarını genişletmeye yatkın oldukları, karşılıklı empati kurabildikleri, karşılıklı olarak uygun davranışlar benimsemeye meyilli oldukları gözlemlenmiştir.

Bütünleşme basamağında ise Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne ek olarak başka kültürlerden etkilenmeye başladıkları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni gözlem formunun altında bulunan notlar bölümüne düşüncelerini şu biçimde aktarmıştır: “Bu uygulama sonrasında çocukların empati kabiliyeti artmış, birbirlerine karşı daha toleranslı olmuşlardır. Değerlerinin ortak olduğunu anlamış ve bununla beraber birlikte vakit geçirip oyun oynama davranışları artmıştır”.

Eleştirel okuma uygulaması sürecinin sonunda, Ankara ili Altındağ ilçesinde yaşanan bir olayı takiben, bakanlıktan gelen talimat doğrultusunda Suriyeli öğrenciler eğitim öğretim faaliyetlerine 3 gün boyunca katılmamıştır. Takip eden hafta ise sınırlı sayıda

Suriyeli öğrenci uygulama okulundaki öğretimine devam etmişlerdir. Sınıf öğretmeni ile bir görüşme gerçekleştirilmiş ve kendisi Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu'nu tekrar doldurmuştur. Öğretime verilen bu aranın öğrencilerin kazanımlarına olumsuz bir etkide bulunmadığı anlaşılmıştır.

Veri analizinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında eleştirel okuma uygulamasına katılan öğrencilerin, süreç boyunca kültürlerarasılık yeterliliklerine dönük sınıf öğretmenin gözlemlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Formda yer alan sorulardan ilki, barış, eşitlik kavramları ve mültecilik deneyimi hakkında gerçekleştirilen eleştirel okuma sürecinin öğrencilerde bu olgulara ilişkin bir değişim yaratıp yaratmadığı ile ilgilidir. Sınıf öğretmeni söz konusu temalar ile ilgili öğrencilerde bir değişim gözlemlediğini; Arapça çeviri yapılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda öğrencilerin bu kavramların anlamlarını öğrendiklerini, barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularında farkındalıklarının arttığını belirtmiştir.

Mültecilik deneyimi konusu Suriyeli bir sanatçının resimleri ve Suriyeli, savaş dolayısıyla zorunlu göçe maruz kalan bir ailenin gerçekçi hikayesinin eşliğinde işlenmiştir. Uygulama sınıfındaki öğrenciler, sınıf arkadaşlarının ve ailelerinin de zorunluluktan Türkiye'ye geldiklerini öğrenmişler ve sınıf öğretmenin ifade ettiği üzere Suriyeli arkadaşları için üzüldüklerini belirtmişlerdir; bu durum iki kültür arasında empati ve toleransın artmasına neden olmuştur (EK H).

Suriyeli geçici koruma altında bulunan öğrenciler ve yerel öğrenciler arasında kültürlerarası iletişim konusunda bir değişim yaşanıp yaşanmadığı sorusuna olumlu cevap veren sınıf öğretmeni, yerel ve Suriyeli öğrencilerin arasında etkileşimin arttığını, birbirleriyle oyunlar oynamaya ve iletişim kurmaya başladıklarını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen açık uçlu görüşmeden elde edilen bir diğer veriye göre eleştirel okuma uygulamalarının, mülteci öğrencileri uyum ve aidiyet konularında

olumlu etkilediği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrenciler arasında empati duygusunun geliştiğini, dil ve iletişim sorununun çözümlenmesi sonucunda Suriyeli öğrencilerin derse aktif olarak katılabildiklerini ve bu durumun öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdiğini belirtmiştir.

Eleştirel okuma sürecinin Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerine yönelik olumlu bir etkisi olduğunu ifade eden sınıf öğretmeni, süreç boyunca sorulan soruların, okunan kitapların ve işlenen konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrencilerin hayatları ile ilişkili olduklarını belirtmiş, tüm süreçte Suriyeli öğrencilerin aktif katılımının ve iletişim kurmalarının sağlanması dolayısıyla, dil becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ile gerçekteştirilen yarı yapılandırılmış görüşmenin incelenmesi ve sınıf öğretmeninin uygulamanın başında ve sonunda doldurduğu Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu'nun değerlendirilmesi sonucunda, eleştirel okuma uygulamasının öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olumlu etkide bulunduğu, iki kültüre ait öğrencilerin oyun oynamaya ve iletişim kurmaya başladıkları, iki kültür arasında saygı, empati ve toleransın arttığı, ayrımcılık ve dışlanmanın azaldığı, dolayısıyla öğrencilerin etnomerkezci düzeyden etnorelatif düzeye doğru bir yönelim gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar, araştırma açısından önemli bulunan boyutları açısından tartışılmış, benzer araştırmalar ile karşılaştırılmış ve takiben araştırmacı, eğitimci ve politika belirleyicilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu araştırma, nitel yaklaşım kapsamında gerçekleştirilen bir durum analizi çalışmasıdır, dolayısıyla genelleme amacı taşımamakta; bir durumun spesifik bir konum ve zamana göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Gerçeklik subjektif biçimde yapılandırılır ve çeşitli bağlamlarda ele alınmalıdır; araştırma kapsamında çoklu gerçekliklere bağlı farklı perspektifleri gösterebilmek amacıyla öğrenci ürünleri, öğretmen görüş ve gözlemleri, saha notları, uzman görüşü ve doğrudan alıntılar değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Sosyal yapılandırmacı paradigma bağlamında bireyler deneyimlerinin çoklu perspektiflere sahip olan ve çeşitlilik gösteren subjektif anlamlarını üreterek yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Anlamları indirgmeden bakış açılarının komplikelikliğini sergilemeyi amaçlayan araştırmacı, katılımcıların başkaları ile olan etkileşimleri ile tarihsel ve kültürel normlar sonucunda ortaya çıkan olaylara yükledikleri subjektif anlamlarla ilgilenmektedir; söz konusu anlam örüntüleri tümevarımsal biçimde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmalar, doğum ile erken yetişkinlik arasındaki beynin fiziksel olarak gelişmesi için duyuşal uyarıma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Uyarımın doğası, düşünce ve davranış için gerekli olan nöronal ağları oluşturan nöronlar arasındaki bağlantıları şekillendirir; dolayısıyla kültürel ortamı değiştiren her nesil, bir sonraki neslin beyin yapısını şekillendirmektedir (Wexler, 2006).

Yetişkinliğin erken dönemlerinde beynin nöroplastisitesi büyük ölçüde azalır, bu durum birey ve çevre arasındaki ilişkide temel bir değişime yol açmaktadır: Yaşamın ilk bölümünde, beyin ve zihin kendisini çevrenin yinelenen temel özelliklerine göre

biçimlendirir; erken yetişkinlik döneminde birey, ortamı beyinin ve zihnin yerleşik iç yapılarına uygun hale getirmeye çalışır (Wexler, 2006) ancak çevre, mevcut iç yapı ile dış gerçeklik arasındaki uyumu sürdürme yeteneğinin ötesinde değiştiğinde, bireylerin yetişkinlikte karşılaştıkları güçlükler, kayıp yaşama olgusunda, farklı kültürlerin buluşmasında, göçmenlerin deneyiminde (göçmen ailelerin çocuklarının gerekli içsel dönüşümlerde ebeveynlerinden daha başarılı oldukları görülmüştür) ve etnik şiddet olgusunda açıkça belli olmaktadır (Wexler, 2006).

Kültür savaşları ve etnik şiddet olguları kültürel değişimin beyindeki etkisinden kaynaklanmaktadır (Wexler, 2006). Çocukluk döneminde etik değerlerin oluşmaya başlaması ve beyin plastisitesinin gelişiminin en yüksek düzeyde olması dolayısıyla bu dönemde yaşanan deneyimler kritik öneme sahiptir, beyin deneyim ile şekillenir (Elbert ve diğ., 2006).

Biyolojik ırk, ortak gen havuzundan kaynaklanan kendine özgü genetik yapıyı paylaşan nüfus olarak tanımlanmaktadır. Biyolojik ırk genellikle Afrikalı ya da Kuzey Avrupalı gibi, belli bir coğrafi ya da ekolojik bölgede yaşayan nüfusa gönderme yapmak amacıyla kullanılmakta, çevreyle etkileşim sonucunda aktifleşen genetik yapıya ait deri rengi, göz ve saç rengi gibi dış görünüme yansıyan göstergeler temel alınmaktadır ancak söz konusu "ırka" ait bireyler farklı değerlendirme kriterlerine göre kendi aralarında daha fazla farklılığa sahip olabilmektedirler; her bireyin genetik yapısı eşsizdir.

Önyargı ve stereotipleştirmeye neden olan bakış açıları toplumsal ve kültürel niteliklerin ırksal kategorilere atfedilmesinden kaynaklanmaktadır. Deri rengi gibi ayırıcı olduğu düşünülen biyolojik özellikler dil, giyim-kuşam, din, yaşam biçimi vb. niteliklerle karıştırılmaktadır. Örnek vermek gerekirse, "Hispanik" sınıflandırması Yeni Dünya'daki farklı kökenlere sahip İspanyolca konuşan bireylere gönderme yapmak amacıyla kullanılmaktadır ancak Brezilya'da günlük dilde 300-400 ırk grubuna atıf yapılabilirken bu sayı A.B.D.'de resmi olarak 5'dir.

Farklı atalardan geldiğini gösteren fiziksel göstergeler ya da fenotip özellikler pratikte sadece toplumsal kimliğe ilişkin izlerdir ve çoğunlukla yanlıştır; ırksal eşitlik ya da ayrımcılığa yapılan göndermeler genellikle etnikliğe yapılan göndermelerdir. Bu bağlamda ırk toplumsal bir inşadır ve kültüre özgü bağlam içerisinde düşünülmesi gerekmektedir (Aydın ve Erdal, 2007).

Toplumsal kimliği etniklik yoluyla açıklamak daha kullanışlı bir yol olarak görülmektedir çünkü etnisite biyolojik anlam barındırmamaktadır. Etniklik başkaları tarafından da kabul edilen, kişinin kendisine atfettiği toplumsal ya da grupsal kimliği anlatmaktadır. Etniklik, köken, dil, dine ilişkin farklı toplumsal algılamalardan kaynaklanan kategorilerin temelinde yer almaktadır.

Bireyler köken ya da toplumsal kimliklerinin bir parçası olarak soylarını vurgulamaktadırlar. Her toplum uzun ve farklı bir tarihsel süreç içerisinde oluşmaktadır. Bireyler bu sürecin bilincindedir ve bu geçmiş bilinci bugünü geçerli kılmaktadır. Tarihsel temalar, grup dayanışmasını, yurtseverliği, ordu ve dinsel grup gibi örgütlenmelere duyulan sadakati telkin etmektedir; insanlar özel bir kimliği ve ayrı bir mirası vurgulayarak –böylece biz-onlar ayrımını öne çıkararak- birlikte ve güçlü bir şekilde hareket etmeyi teşvik eden koşullar yaratmaktadırlar (Aydın ve Erdal, 2007).

Bu bilgilerin de ışığında, ilk araştırma problemine ilişkin gerçekleştirilen öğrencilerin barışa dair algılarını yansıttıkları resimlerinin tematik analizi sonucunda, ağırlıklı devlet temsili, eşit temsil, eşitliğe bağlı mutluluk ve kültürlerarasılık yaklaşımı kapsamında, iletişim, etkileşim, konumlandırma, temsil dahilinde devletlerin barış yapması, bir arada yaşama, benzer ancak uzak konumlandırma, çok az sayıda diyalog, etkileşimsizlik ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır.

Farklı kültürlerle ait figürler çoğunlukla eşit temsil edilmiş, az sayıdaki resimde barışmak üzere el sıkışmakta ya da el ele tutuşmaktadırlar ancak bu etkileşim dışında iletişime dair rastlanan iki diyalogdan sadece bir tanesi iki kültürü kapsamaktadır. Yüksek düzeyde eşitlik ve devlet olgusunun birlikte temsili, bu iki kavramın barış teması ile yakından

ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Kültürlerarasılık bağlamında Türkiye ve Suriye olumlu göstergeler eşliğinde ancak kağıdın sağında ve solunda gruplaşmış biçimde, iletişimsiz ve etkileşimsiz temsil edilmiş, az sayıda resimde ise savaştıktan sonra barışı sağlarken resmedilmişlerdir (EK C).

İlk araştırma problemine ilişkin gerçekleştirilen öğrencilerin eleştirel okuma uygulaması öncesi mültecilik deneyimine dair algılarını yansıttıkları resimlerinin tematik analizi sonucunda, devlet temsili, savaş ve mutsuzluk, barış ve mutluluk, sığınma ve yardımlaşma temaları ile kültürlerarasılık yaklaşımı dahilinde ise eşitlik, benzerlik, uzak konumlandırma, etkileşimsizlik ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır.

Oldukça ayrıntılı betimlenen savaş resimlerinde, Suriye, Rusya ve Ukrayna temsil edilmiştir. Mültecilik deneyimi mutsuzluk ve belirsizlik ile ilişkilendirilmiştir. Savaşan bireylerin tümü erkektir; tek bir resimde bir kız çocuğu, sonrasında mülteci haline gelecek bir bireyin evine, gülerek ateş etmektedir. Sığınma, yardımlaşma, eşit temsil az sayıda resimde gözlemlenmiştir; arkadaşlık, kardeşlik ve aile temaları ise en az resmedilen konulardır.

Kültürlerarası yaklaşım dahilinde, aynı toprağı paylaşan iki kültürün olumlu göstergeler eşliğinde ancak uzak biçimde konumlandırılmış olarak resmedildiği gözlemlenmiştir. Türk ve Suriye kültürleri uzak, iletişimsiz ve etkileşimsiz ancak eşit ve benzer biçimde temsil edilmiştir. Farklı kültürler söz konusu olduğunda, öğrenciler halihazırda savaşan devletleri son derece ayrıntılı savaş sahneleri eşliğinde resmetmişlerdir (EK 4).

İlk araştırma problemine ilişkin gerçekleştirilen öğrencilerin eşitliğe dair algılarını yansıttıkları resimlerin tematik analizi sonucunda hak temelli yaklaşım, eşit temsil ve paylaşım, farklı ama eşit, mülteci kimliği ve deneyimi, eşitlik ile bağlantılı mutluluk ile kültürlerarasılık yaklaşımı açısından eşitlik, bir arada yaşama, uzak konumlandırma, etkileşimsizlik ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır.

Öğrenciler adalet ve hak arayışı kapsamında eşitlik konusunu vurgulayan resimler yapmışlardır. Toplumsal tabakalaşmayı yansıtan zengin / fakir tanımlamalarına, “fakirlerin adaletten yararlanamama korkusu” ve “zenginlerin maddi durumlarından kaynaklanan avantajlardan ötürü ayrıcalık talep etmesi” eşlik etmektedir (EK B). Öğrenciler mültecilerin eşit haklara sahip olmaları ve yine güncel bir sorun olan barınma hakkını içeren hak temelli yaklaşım, eşit paylaşımı gösteren konular, farklılığa rağmen eşit haklara sahip olmayı anlatan durumlar ile kültürlerin, cinsiyetlerin, çocukların, doğaya ait elementlerin eşit sayıda temsil edildiği, eşitliğe bağlı olarak mutluluğun ortaya çıktığı durumları resmetmişlerdir.

Göç ederken yaralanan, hayatını kaybeden mülteciler resmedilmiştir; çöp adam biçimindeki insan figürlerine iki boyutlu, gerçekçi ve ayrıntılı savaş sahneleri eşlik etmektedir. Kültürlerarasılık yaklaşımı açısından her ne kadar iki kültür bazı resimlerde yakın konumlandırılmış olsa da iki kültür arasında iletişimin varlığını nitelendirecek göstergelere rastlanmamıştır. İki kültür arasında fiziksel temas azdır ve diyalog resmedilmemiştir.

Uygulamanın gerçekleştirildiği ilköğretim 4. sınıfa devam eden kültürel açıdan karma öğrencilerin herhangi bir müdahalede bulunulmadan barış konusunda yaptıkları resimlerin tematik analizi sonucunda, öğrencilerin devletlerin temsiline ağırlık verdikleri, barışı sağlayanın devlet ve askerler olduğunu gösterdikleri, eşit temsil temasını vurguladıkları, barışa bağlı gelişen mutluluk hallerini betimledikleri anlaşılmaktadır.

Kültürlerarasılık açısından barışan devletlerin temsiline ağırlık verilmiş, içinde diyalog bulunan 2 resim dışında iletişime dair bir gösterge bulunamamıştır. Öğrenciler daha önce savaştığı olan ve halihazırda savaşan devletlerin savaşa son verdiklerini, barışı sağladıklarını resmetmişlerdir. Kültürlerarasılık bağlamında Suriye ve Türkiye olumlu göstergeler eşliğinde ancak kağıdın sağında ve solunda gruplaşmış biçimde, uzak ve iletişimsiz temsil edilmişlerdir (EK C).

Bu tez çalışması kapsamında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerininin barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularına dair eleştirel okuma uygulaması öncesinde yapılandırılmış

ve sonrasında yenilenen algıları, yaptıkları resimlerin tematik analizi yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans ve anlamsal bağlam birlikte kullanılmıştır; çoğunluğun eğiliminin belirlenmesi kadar tek bir bireyin ifade ettiği bir anlam, kavram, olgu da değerlidir; dolayısıyla tümevarımsal yaklaşımla elde edilen ve hiyerarşik olmayan bir yapıda sunulan temalar ve tündengelimsel yaklaşımla elde edilen kültürlerarası yeterliliği nitelendirdiği düşünülen temalar belirlenmiş ve sınıf öğretmenin görüş ve gözlemleri ile karşılaştırılmıştır.

Eleştirel okuma uygulaması öncesinde öğrenciler barışı olumlu duygular ile ilişkilendirmiş, bayrak ve yazıyla temsil edilen devlet olgusu çok yaygın biçimde gösterilmiş, eşitlik teması vurgulanmıştır. Temsil edilen devletler sadece yakın zamanda savaşmış ya da halihazırda savaşan devletler ile sınırlıdır, dolayısıyla kültürlerarası atıf sayısı yüksek olsa da, öğrenci resimlerinde güncel olarak savaşmayan, farklı ülke ve kültürlerle dair herhangi bir göstergeye rastlanmamıştır; örneğin diğer bazı araştırmalarda gözlemlenen, savaşmayan ya da farklı kültürlerin temsil edildikleri dünya barışı teması resmedilmemiştir.

Kültürlerarası yeterlilik açısından bu veriler, sınıf öğretmenin araştırmanın başlangıcında doldurduğu Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formu'nun incelenmesi sonucunda elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Bazı öğrenciler etnomerkezci düzeyde yer alan aşamalarda sorunlar yaşamaktadırlar. Suriyeli iki öğrencinin "bütün dünyanın Müslüman olmasını isterdim" ifadeleri üzerine sınıfta diğer dinler, kültürler, ülkeler hakkında özgür ve yapıcı bir tartışma başlatılmış, sonuç olarak Suriyeli öğrencilerin diğer dinlere ve bazı kültürlerle ait bireyleri olumsuz niteliklerle betimledikleri gözlemlenmiştir (EK 9). Kültürlerarası yeterlilik açısından bu yaklaşım etnomerkezci düzeyde değerlendirilmektedir.

Eleştirel okuma uygulaması sonrasında gerçekleştirilen barış temalı resimlerin tematik analizi sonucunda bilişsel ve duyuşsal boyutlarda öğrencilerde bazı değişim göstergelerinin varlığı gözlemlenmiştir. Öğrenci resimlerinde odak, bir arada, uzak ama olumlu göstergeler eşliğinde bir yaşam temasından uzaklaşmış, barışın inşası amacıyla

iletişim kurma, etkileşimde bulunma, sevgi, saygı ve uzlaşma sağlama doğrultusunda yoğunlaşmıştır.

Bu duruma ek olarak, bayrak çizimi ve devlet isimlerinin yazıyla gösterilmesini temel alan devlet temsili azalmış, farklı kültürlere ait ve daha önceden savaşan askerler, devlet temsilinden sıyrılmış, her açıdan eşit ve benzer birer insan olarak resmedilmiştir. Kültürlerarası yeterlilik açısından, daha önce düşük frekansta karşılaşılan etkileşim, iletişim, diyalog, uzlaşma, sevgi ve saygı konularının ifadesinde artış gözlemlenmiştir (EK F, EK G).

Öğrenciler, eleştirel okuma uygulaması öncesinde, tartışma kısmında savaşın nedenini, sevgisizlik, empati kuramama, toprak paylaşımı sorunu, karşı tarafın davranışlarından hoşlanmama olarak açıklamışlardır ancak öğrenciler süreç boyunca resimlerinde ve sözlü açıklamalarında, deneyimledikleri yaşam doğrultusunda yapılandırdıkları kültürel değerler ve idealler arasındaki çelişkiyi ifade etmişlerdir.

Bu düşünceye uygulama sırasında öğrenciler ile savaşı sorgularken; (a) savaş kültürünün yansıtıldığı öğrenci resimlerinde çöp adamlara eşlik eden son derece detaylı, iki boyutlu uçak, gemi, tank, uçak savar, helikopter gibi savaş makinalarının bulunması, (b) siyah beyaz, savaş sahnesinde kağıdın sağında savaş devam ederken savaş gemisinin arkasında bir figürün balık tutuyor, diğerlerinin bir masa etrafında oturuyor olması, (c) askerlerin, düşmanların savaşırken ve ateş ederken, bir kız çocuğunun ise bir eve ateş ederken gülümseyerek çizilmesi, (d) sivillerin, mültecilerin savaştan kaçarken ve göç ederken gülerken çizilmiş olması, (e) savaş sahnesine gülen balıkların ve bir kalbin eşlik etmesi, (f) barış halini ve gündelik hayatı gösteren resimlerde, gülümsemeyen, nötr ifadeli erişkin ve çocuk figürlerin, kıyıya vurmak üzere olan hayatını kaybetmiş çocukları seyretmesi, uçaktan gülerken atlayan çocuk figürü ve sayfanın altında boğulmuş bir figürü izleyen bir çocuğun resmedilmesi; gündelik yaşam ile ölümün yakından ilişkilendirilmesi, (g) Suriyeli öğrencilerin eleştirel okuma uygulaması öncesinde gerçekleştirilen savaş hakkındaki sorgulayıcı tartışmada yer alan, “ama biz ölünce şehit oluyoruz” biçimindeki

ifadesi ve (h) Suriyeli öğrencilerin herkesin Müslüman olması durumunda savaşın biteceği yönündeki sözlü ifadelerinden oluşan verilerinden ulaşılmıştır (EK A, EK Ğ)

Söz konusu resimlerde savaşın gündelik hayata normalize edilmiş yansıması, öğrenciler tarafından ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Gündelik hayatı anlatan bir tabloya ölen çocukların figürleri eşlik edebilmektedir (EK A).

Uygulama öncesinde eşitlik teması kapsamında öğrencilerin çizdikleri resimlerin tematik analizinde, ilköğretim 4. sınıfa devam eden bazı öğrencilerin, eşitliğe hak temelli yaklaştığı gözlemlenmiştir. Sosyal adaletsizlik ve toplumsal tabakalaşma, adalete gelir eşitsizliğinden dolayı ulaşamama korkusu yaşayan, resimde kendisini fakir olarak betimleyen bir birey ve zengin bireyin mahkeme önünde ayrıcalık talep etmesi ile ifade edilmiştir (EK B). Analizler, öğrencilerin savaş, mültecilerin yaşadıkları travmatik deneyimler, barınma sorunu ve eğitim hakkı gibi toplumdaki güncel problemlerin farkında olduklarını göstermiştir.

Eleştirel okuma uygulaması sonrasında ise arkadaşlık, farklı ama eşit, toplumsal cinsiyet eşitliği, dışlanma ve ayrımcılığın yol açtığı olumsuz durum ve duygular, empati, tolerans ve saygı göstergeleri belirlenmiştir. Kültürlerarası yeterlilik açısından farklılıklara saygı, ayrımcılığın yarattığı olumsuz durumlar ve empati göstergeleri, etnorelatif düzeye ait yaklaşımların sergilendiğini anlatmaktadır. Bu noktada en önemli değişimlerden biri öğrencilerin odağının birlikte ve mutlu yaşamak konusundan uzaklaşıp barışın inşası amacıyla iletişim ve uzlaşma doğrultusunda yoğunlaşmaları, bayrak temsilinin oldukça azalması dolayısıyla devlet temsilinin azalması, farklı kültürlere ait ve daha önceden savaşan askerlerin, devlet temsilinden sıyrılıp, eşit birer insan olarak betimlenmesi ve en önemlisi sevgi temasının vurgulanması konularında yaşanmıştır (EK D, EK E, EK F, EK G, EK Ğ, EK H).

Uygulama öncesinde öğrencilerin mültecilik deneyimine dair algılarını yansıttıkları resimlerinin tematik analizi sonucunda, devlet temsili, savaş ve mutsuzluk, barış ve mutluluk, sığınma, yardımlaşma temaları ile Suriye ve Türkiye bağlamında kültürlerarasılık

yaklaşımı dahilinde eşitlik, benzerlik, uzaklık, etkileşimsizlik ve iletişimsizlik temalarına ulaşılmıştır (EK Ç). Eleştirel okuma uygulaması sonrasında ise devletlerin ve onları temsilen asker ve bayrakların temsili azalmıştır. Savaştan kaçan, savaşa maruz kalan, öğrencilerin iyiler ve kötüler olarak ayırdıkları, belirsiz kültürlere ait masum siviller betimlenmiştir.

Kültürlerarasılık açısından Suriye ve Türkiye kültürel açıdan benzer, eşit ve yakın konumlandırılmış ancak bazı resimlerde iki kültür, sözde ortak bir düşman olan İsrail'e karşı savaştaktadır (EK Ğ). Bu durumun, öğrencilerin güncel hayat deneyimleri ve öğrendikleri konular arasındaki çelişkilere kaynaklandığı düşünülmektedir. Yaşam / ölüm, geçmiş / gelecek, umut / umutsuzluk gibi dualitik yapıdaki soyut kavramlar mülteci kimliği ve deneyimini sembolize etmek amacıyla kullanılmıştır; bir diğer önemli tema ise çocuk hakları kapsamında eşitlik ve yaşam hakkının mültecilik konusu dahilinde ele alınmasıdır.

Mültecilik deneyimi konusu, Suriyeli bir sanatçının resimleri ve Suriyeli, savaş dolayısıyla zorunlu göçe maruz kalan bir ailenin gerçekçi hikayesinin eşliğinde işlenmiştir. Uygulama sınıfındaki öğrenciler, sınıf arkadaşlarının ve ailelerinin de zorunluluktan Türkiye'ye geldiklerini öğrenmiş ve sınıf öğretmeninin ifade ettiği üzere, Suriyeli arkadaşları için üzüldüklerini belirtmişler, araştırmanın sonunda sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda, bu durumun iki kültür arasında empati ve toleransın artmasına neden olduğu anlaşılmıştır (EK H).

Araştırmanın başında, eleştirel okuma uygulamasından önce sınıf öğretmeni Kültürlerarası Yeterlilik Gözlem Formunu doldurmuştur. Gözlem formu öğrencilerin varsayılan kültürlerarası yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla incelenmiştir. Uygulama sınıfında gruplaşan, uyum ve dil problemleri yaşayan Suriyeli öğrencilere ek olarak, Türkçe'yi çok iyi öğrenmiş, uyum sorunu yaşamayan, akademik başarısı yüksek, az sayıda Suriyeli öğrenci de bulunmaktadır.

Sınıf öğretmeninin gözlemlerine göre, etnomerkezci düzeyde Reddetme ve Savunma basamağındaki tehdit ve negatif stereotip algısına sahip, kavga etmek, kötü söz

söylemek, saygısızlık yapmak, ayrımcılık, iletişimsizlik gibi davranışlar sergileyen Türk ve Suriyeli öğrenciler bulunmakla birlikte, Azaltma basamağında gözlemlenen ve karşı kültürü tanımaya açık ancak takdir etmeyen, benzerliklerin ve bazı değerlerin evrensel olduğunun farkında olan, tolerans gösteren Türk ve Suriyeli öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrenciler Etnorelativist düzeyde Kabullenme basamağında gözlemlenen, açıklık, iletişim, saygılı davranma, sosyalleşme ve birlikte oyun oynama, kültürel farklılıkları kabul etme davranışlarını sergilemektedirler.

Uyum sorunu yaşamayan Türk ve Suriyeli öğrenciler kültürel açıdan birbirlerine uygun, adil ve eşit davranırken, farklı kültürler tanıyarak bakış açılarını genişletmeye yatkın oldukları, sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir. Etnorelativist düzeyin Bütünleşme basamağında gözlemlenen Suriyeli öğrencilerin, kendi kültürlerine yabancılaşmadıkları, Türk kültüründen etkilendikleri, iki kültür arasında kaldıkları ve bazı öğrencilerin kimlik konusunda çoklu kültürel (multicultural) özellikler gösterdikleri anlaşılmaktadır.

İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında eleştirel okuma uygulamasına katılan öğrencilerin, süreç boyunca kültürlerarası yeterliliklerine dönük sınıf öğretmenin görüşlerini belirlemek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen verilere göre; barış, eşitlik ve mültecilik kavramları ile ilgili gerçekleştirilen eleştirel okuma süreci öğrencilerde olumlu bir değişim yaratmıştır.

Arapça çeviri yapılarak gerçekleştirilen uygulama sonucunda sınıf öğretmeni, öğrencilerin bu kavramların anlamlarını öğrendiklerini, barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularında farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Mültecilik deneyimi, Suriyeli bir sanatçının resimleri ve Suriyeli, savaştan kaçmak zorunda kalan bir ailenin gerçekçi hikayesi eşliğinde işlenmiştir. Uygulama sınıfındaki öğrenciler, sınıf arkadaşlarının da zorunluluktan Türkiye'ye geldiğini öğrenmişler ve sınıf öğretmenin ifade ettiği üzere duyuşsal alanda bir değişim yaşayarak, Suriyeli arkadaşları için üzüldüklerini belirtmişlerdir.

Suriyeli geçici koruma altında bulunan öğrenciler ve yerel öğrenciler arasında kültürlerarası iletişim konusunda olumlu bir değişim yaşandığını ifade eden sınıf öğretmeni,

yerel ve Suriyeli öğrencilerin arasında etkileşimin arttığını, birbirleriyle oyun oynamaya ve iletişim kurmaya başladıklarını ifade etmiştir. Eleştirel okuma uygulamalarının, mülteci öğrencileri uyum ve aidiyet konularında olumlu anlamda etkilediği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmeni, öğrenciler arasında empati ve tolerans duygusunun geliştiğini, dil ve iletişim sorununun çözülmesi sonucunda Suriyeli öğrencilerin derse aktif olarak katılabildiklerini ve bu durumun öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdiğini belirtmiştir. Eleştirel okuma sürecinin Suriyeli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerine yönelik olumlu bir etkisi olduğunu ifade eden sınıf öğretmeni, süreç boyunca sorulan soruların, okunan kitapların ve işlenen konuların öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrencilerin hayatları ile ilişkili olduklarını belirtmiş, tüm süreçte Suriyeli öğrencilerin aktif katılımının ve iletişim kurmalarının sağlanması dolayısıyla, dil becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen açık uçlu görüşme sonucunda, eleştirel okuma uygulamasının öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olumlu etkide bulunduğu, kültürlerarası yeterlilik bağlamında etnomerkezci düzeyden etnorelatif düzeye doğru bir yönelim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası belirlenen etnorelatif düzeye ait göstergeler EK D, EK E, EK F, EK G, EK H'de görülebilmektedir.

Uygulama sonrasında sınıf öğretmeni tarafından doldurulan Kültürlerarası Duyarlılık Gözlem Formunun incelenmesi sonucunda, Türk ve Suriyeli öğrencilerin arasında çıkan tartışma ve kavgaların, kötü söz söyleme ve saygısız davranışların azaldığı, iki kültür arasında iletişimin ve etkileşimin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk ve Suriyeli öğrencilerin karşı kültürü tanımak için çaba göstermeye başladıkları, karşı kültür hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. İki kültürün karşı tarafı tehdit olarak algılamadığı, üstünlük taslama konusunda azalma yaşandığı, "biz ve onlar" ayrımının artık yapılmadığı, birlikte oyun oynama davranışlarının arttığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin karşı kültürü tanımaya kısmen açık oldukları, uygulamadan sonra kültürel farklılıklar kadar benzerlikleri de görmeye başladıkları, sahip oldukları bazı değerlerin evrensel olduğunu anladıkları, iki kültür arasında toleransın arttığı, kendi

kültürünü üstün görme davranışının azaldığı ve karşı kültürü takdir etme davranışının arttığı, inanç, davranış ve değerlerinin içinde büyüdükleri kültürden kaynaklandığını daha fazla sayıda öğrencinin anladığı gözlemlenmiştir.

Tüm bu verilerin ışığında eleştirel okuma uygulaması öncesinde etnomerkezci düzeye ait Reddetme ve Savunma basamaklarında yoğunlaşan öğrencilerin, Azaltma basamağında değişimler yaşadığı, etnorelatif düzeye doğru bir geçiş deneyimi yaşadıkları anlaşılmıştır. Etnorelatif düzeyde bulunan Kabullenme basamağında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiş ancak bir sonraki Uyum basamağında öğrencilerin farklılıkları zenginlik olarak algılamaya başladıkları, farklı kültürleri tanıyarak bakış açılarını genişletmeye yatkın oldukları, karşılıklı empati kurabildikleri, karşılıklı olarak uygun davranışlar benimsemeye meyilli oldukları gözlemlenmiştir.

Bütünleşme basamağında ise Suriyeli öğrencilerin Türk kültürüne ek olarak başka kültürlerden etkilenmeye başladıkları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni gözlem formunun altında bulunan notlar bölümüne düşüncelerini şu biçimde aktarmıştır: “Bu uygulama sonrasında çocukların empati kabiliyeti artmış, birbirlerine karşı daha toleranslı olmuşlardır. Değerlerinin ortak olduğunu anlamış ve bununla beraber birlikte vakit geçirip oyun oynama davranışları artmıştır”. Sınıf öğretmenin görüşleri ile paralellik gösteren, uygulama sonrası belirlenen etnorelatif düzeye ait göstergeler EK D, EK E, EK F, EK G, EK H’de bulunmaktadır.

Araştırmanın ulaştığı bir diğer sonuç, değerlendirilmeye alınan 73 resimde temsil edilen insan figürlerinin hiçbirinde bir iletişim organı olarak kulağın bulunmamasıdır. Önemli bir kısmında ise el ve ayaklar çizilmemiştir. Öğrencilerin bir kısmı her açıdan niteliği yüksek, gelişim aşamalarına uygun, 2 boyutlu ve tüm vücut bileşenlerinin bulunduğu ancak kulağı olmayan insan figürleri resmetmişlerdir (EK E).

Kulak bireyin kendisi ve çevresi hakkında bilgi alma organıdır; resimde kulağın olmayışı dış dünyayı duymak istememe, kimseyi dinlememe ya da umursamama arzusu olabilir (Venger, 2011; akt. Halmatov, 2018). Kulaklar görünmesi gereken halde çizilmemiş

ise sosyal ilişkilerde sıkıntılarının olduğuna ve çevre ile iletişimin yetersiz olduğuna işaretler (Halmatov, 2018). Türkçe öğrenmeyi ve konuşmayı reddeden Suriyeli öğrencilerin varlığı ve sınıf öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda çok boyutlu bir iletişim probleminin olduğu düşünülebilir ancak bu konuda kesin bir yargıya varmak için konuya özel bir araştırma yapılması gerekmektedir.

Tamamı erkek öğrencilerden oluşan bir grup, A3 boyutundaki kağıtlara çok ayrıntılı, zengin ve ince düşünülmüş betimlemelerin bulunduğu savaş ortamı resimlerinde insan figürü olarak gelişimsel düzeylerinin çok altında, 0,5 mm ile 1 cm boylarında çöp adam çizmişlerdir (EK Ğ). Yavuzer'e (2019) göre insan figürünün bu derece küçük çizilmesi güvensizlik, iletişimsizlik, yetersizlik duygusu, zayıf benlik kavramı ile ilgili olabilmektedir. Dört yaş civarında çöp adam temsilleri başlamaktadır, ilerleyen her yaşla boyun, parmaklar, ayaklar, kulaklar ve gözbebekleri gibi özelliklerin eklenmesi, tek boyuttan iki boyutlu resme geçilmesi beklenmektedir (Yavuzer, 2019).

Öğrenciler gelişimsel açıdan 9-12 yaş arası için geçerli olan gerçekçilik dönemine göre değerlendirildiklerinde, öğrencilerin bir toplumun üyesi olduklarının farkında oldukları, resimlerde realizmin varlığı, genç-yaşlı, cinsiyet ayrımı, taban ve ufuk çizgileri, renk ve estetik kaygının varlığı gözlemlenmiştir (EK A, EK Ç, EK F).

Bu araştırma kapsamında incelenen öğrenci resimlerindeki veriler Sechenov'un (akt. Halmatov, 2018) önerdiği, özsaygı, özgüven ve güvenlik duygusu, pozitif ilişki, açıklık, iyi organize edilmiş, istikrarlı olma, cinsiyet farklarından oluşan, 6 karakteristik özellik açısından da değerlendirilmiştir.

Özsaygının bir yansıması olarak, bir insan resmi çizildiğinde, tüm gerekli detayların bulunması gerekmektedir. Detaylar ve sayfa kullanımı orantılı, figürler belirgin ve rahat pozisyonda olmalıdır. Araştırma kapsamında incelenen resimlerin hemen hemen yarısında, insan figürünün çöp adam biçiminde ya da elsiz, parmaksız, ayaksız, kulaksız ve göz bebekleri olmaksızın çizilmiş olduğu gözlemlenmiştir.

İnsan figürleri A3 kağıda, 0,5 mm ile 1 cm arasında, izole veya iletişimsiz resmedilmişlerdir. Resimdeki figürlerin havada asılıymış gibi, zemine temas etmeden çizilmesi, sayfayı ortalamak yerine sağ veya sol tarafa yanaştırılması ve belirsiz kontürler özgüven ve güvensizlik duygusunu yansıtabilmektedir. Veri analizinde zemine temas etmeyen figürlerin bulunduğu resimlere rastlanmıştır ayrıca uygulama öncesinde barış, eşitlik ve mültecilik deneyimi konularında yapılan resimlerde, Türk ve Suriyeli çocukların çoğunlukla kağıdın sağında ve solunda gruplandırıldığı, kollarının açık ancak iki uçta, birbirine uzak resmedildiği anlaşılmıştır; bu durumda bir güvensizlik temasının varlığından bahsedilebilir.

Sechenov (akt. Halmatov, 2018) resimdeki figürlerin birbirlerine yakın yerleştirilmelerini, aralarında etkileşim ve iletişim olmasını, insan figürlerinde iletişimi sağlamak için gerekli olan alt yapının resmedilmesini (örneğin gözler, ağız, kulaklar, parmaklar çizilmiştir ve kollar iki yana açıktır) pozitif ilişki olarak tanımlamaktadır. Uygulama sonrasında iki kültürün betimlenmesinde pozitif ilişki unsurları kaydedilmiştir; iki kültür yakın konumlandırılmış, benzer ve eşit resmedilmiş ve aralarındaki etkileşim, iletişim artmıştır.

İletişim ve etkileşim göstergelerinde artış yaşanmasına rağmen iletişim organları her iki kültürdeki öğrencilerde de eksik çizilmiştir ancak bu konuda kesin bir yargıya varmak için konuya özel bir araştırma gerçekleştirilmelidir.

Açıklık ise insan figürlerinin izole olmadan, iletişime ve çevreyle etkileşime açık biçimde resmedilmesini ifade etmektedir. İzolasyon az sayıdaki öğrenci resimlerinde tespit edilmiştir. Resimler genel olarak iletişim ve etkileşime açık biçimde çizilmişlerdir.

Sechenov (akt. Halmatov, 2018) açısından bir diğer önemli özellik, resmin iyi organize edilmiş ve istikrarlı olmasıdır. Yönergelere uyulmuş ve resim tamamlanmıştır, objeler arasında bütünlük ve düzen söz konusudur. Uygulama kapsamında değerlendirilen resimlerin iyi organize edilmiş ve istikrarlı oldukları söylenebilir.

Son özellik ise cinsiyet farkıdır, resimde çizilen insan figürlerinin cinsiyet özellikleri belirgin ancak abartısız olmalıdır. Uygulama kapsamında öğrenci resimlerindeki kız çocuk/erkek çocuk temsili değerlendirilmiş, belirgin ve abartısız cinsiyet özellikleri tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında kız ve erkek figürlerinin eşit temsil sayısında artış gözlemlenmiş, uygulama öncesinde ve sonrasında erkek figürler çoğunlukta ve savaşıırken resmedilmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular benzer çalışmalar ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Schultz (1993) Körfez savaşı sırasında İsraili ve Alman çocukların savaşa karşı verdikleri tepkileri çocukların yaptıkları resimlerin analizi yoluyla, iki kültürü karşılaştırmak suretiyle değerlendirmiştir. Körfez savaşında, Irak'a karşı koalisyon yapan ABD ve 37 ülke yer almış ancak İsrail ve Almanya aktif savaşa katılmamışlardır. Her kültürden 600'ar resmin analizi sonucunda, her ne kadar İsrail devleti füze saldırılarına maruz kalmış olsa da Alman çocuklar savaştan daha olumsuz anlamda etkilenmiş gözükmetedirler, buna karşı İsraili çocuklar çok daha ayrıntılı ve gerçekçi silahlar, savaş makinaları çizmişlerdir.

Schultz'un (1993) araştırması, olumsuz durumların doğanın karanlık resmedilmesi ile sembolize edilmesi, farklı kültürlerle ait askerlerin el sıkışarak barışması, bayrakların eşit temsili açılarından bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin savaş, ölüm ve gündelik hayatı birleştirdikleri (savaş gemisinde aktif savaş halinde balık tutan figür ve masada oturan insan figürleri, sahilde arkasında gündelik hayatın resmedildiği çocuğun, kıyıya vurmak üzere ve hayatını kaybetmiş olan mülteciyi izlemesi, doğada, zemin çizgisinin olmadığı bir resimde bir çocuğun, uçaktan düşen bir mülteci çocukla birlikte ayrıntılı çizilmesi gibi kodlar esas alınmıştır), savaş ya da şiddeti oyunlaştırdıkları (gülerek ateş eden kız çocuğu ve erkek figürleri, aktif savaş sahnesinde gülen balıkların çizilmesi, mültecilerin gülerek göç etmeleri gibi) dolayısıyla savaş ve şiddet hakkında çelişkili düşüncelere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonucu destekler nitelikte olan bir diğ er veri ise eleştirel okuma sürecinde savaş ve barışı sorgulamaları sağ lanan, mültecilik deneyimi hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin, savaşın “kötü” olduğunu, sevgisizlikten, toprak paylaşımı sorunundan ve empati kurmamaktan kaynaklandığını belirttikten sonra, mültecilik teması altında Türkiye ve Suriye’yi sözde ortak bir düş man olan İsrail’e karşı beraber savaşırken çizmiş olmalarıdır.

Bu bağ lamda Schultz’un (1993) belirttiği önemli bir nokta, barış eğ itiminin dünyayı değiştirecek bir yol olarak fazlasıyla basite indirgenmesidir; çocuklara kavga etmemeleri ve çatış malarını konuşarak çözmeleri öğ retilirken, dünyadaki tüm devletlerin de aynısını yapacağı ve barışın sağ lanacağına dair safça ümit çocuklar tarafından da çok inandırıcı bulunmamaktadır.

Schultz’un (1993) bulguları ile farklılık gösteren iki tema bulunmaktadır. İlki, her iki kültüre ait grubun da büyük ölçüde dünya barış ını resmetmiş olmalarıdır. Bu araştırmada ise dünya barış ı olgusuna rastlanmamıştır; her iki gruptaki öğrencilerin tüm resimlerinde sadece halihazırda savaşan devletlere odaklandığı anlaşılmaktadır. Bir diğ er fark ise tam bu noktada ortaya çıkmaktadır; Schultz’un çalış masında Alman çocuklar güncel politik olaylardan İsraili çocuklara göre daha az haberdar gözük mektedirler, bu çalış mada ise her iki kültürün de yakın geçmiş te ve halihazırda savaşan devletlerin bayrak ve isimleri hakkında doğru bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir; öğrenciler araştırma kapsamında sadece savaş ile bağlantılı olan devletleri resmetmişlerdir.

Bu araştırmanın ulaşt ığı sonuçlardan bir diğ eri, Suriyeli öğrencilerin yaş ları itibariyle her ne kadar savaş ı birebir yaşamamış olsalar da, savaş makinalarını ve silahları ayrıntılı ve gerçekçi, iki boyutlu olarak çizmiş olmalarıdır; buna karş ılık insan figürleri gelişimsel düzeylerinin çok altında, çöp adam biçimindedir. Ataerkil ve kapitalist bir dünya yapısında sürekli devam eden savaşlar ve şiddet kültürü çocukların şiddeti oyun haline getirmesine, normalleştirmesine yol açmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular Walker ve diğ erlerinin (2011) ulaşt ığı sonuçlar olan kişilerarası etkileşim ve savaşın yokluğu olarak barış ın resmedilmesi ile uyumludur;

Çengelci ve Bayır'ın (2016) çalışması ile de kişiler arası barış, ülkeler arası barış, doğanın barış ile ilişkilendirilmesi açılarından paralellikler göstermekte, farklılıklar temaların kavramsallaştırılmasında ortaya çıkmaktadır. Ek olarak, Çengelci ve Bayır'ın (2016) çalışmasında dikkat çeken aile olgusu bu araştırma kapsamında ulaşılan veri setinde en az rastlanan konulardandır.

Savaşın ortasında kalan ya da barış ortamında yaşayan anne / kız çocuğu temsil edildiği, kızına şiddet uygulayan baba ve hakkını savunan kız çocuğunun betimlendiği ve uygulama kitabında hikayesi anlatılan Suriyeli ailenin resmedildiği çizimlerde aile temasına az sayıda atıf yapılmıştır. Plavitu (2020) problemlili ve acı veren aile ilişkilerine sahip olan çocukların ailelerini çizmeyi genellikle reddettiklerini belirtmektedir; okul yönetimi de bir şiddet sorunu yaşandığını belirtmiştir. Bu konuyu incelemek amacıyla psikanalitik verilere dayanan, projektif bir resim testi olan "Aile Resmi Çiz" testi ya da varyasyonlarını kapsayan bir araştırma gerçekleştirilebilir.

Öztabak (2020) Suriyeli ve Filistinli ilköğretime devam eden mülteci çocukların mültecilik ve savaşa dair algılarını yansıttıkları resimleri, Türk çocuklarının aynı konuda yaptıkları resimler ile karşılaştırdığı çalışmasında, bu araştırma ile çelişen bir sonuca ulaşmıştır; mülteci çocuklar Türk çocuklara oranla daha fazla sayıda bayrak temsiline yer vermektedirler. Bu araştırma kapsamında ise uygulama öncesinde çizilen resimlerde 25 Türk ve Suriyeli öğrenciden 23'ünün bayrak temsiline yer verdikleri ancak eleştirel okuma uygulamasından sonra bu temsilin azalarak 6'ya düştüğü gözlemlenmiştir.

İki araştırmanın ulaştığı bir başka farklı sonuç ise Suriyeli ve Filistinli öğrencilerin savaş ve mültecilik konularında yaptıkları resimlere yansıyan en yüksek frekanslı konunun "ölüm" olmasıdır. Ölümü, karşılaşılma sıklığı sırasıyla savaş, çaresizlik, bayrak, doğa, göç ve umut izlemektedir. Türk çocuklarda ise sırasıyla doğa, savaş, göç, ölü ve yaralı insanlar frekans yükekliliğine göre kodlanmış ve Türk çocukların resimlerinde en çok görece olumlu bir doğayı gösterdikleri, savaşı öncelemedikleri ve daha az sayıda savaş, ölü ve yaralı betimlemelerini tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Söz konusu araştırmada savaş ve mültecilik konuları öğrencilere aynı anda sunulmuştur, dolayısıyla savaş betimlemelerinin sıkça görülmesi anlaşılır bir durumdur. Bu araştırmada ise uygulama öncesinde gerçekleştirilen barış temalı resimlerde Suriyeli erkek çocukların tamamı savaş temasını resmetmişlerdir. Suriyeli öğrenciler, mültecilik teması altında, Suriye'den yola çıkılan bir yolculuğu anlatan, doğanın olumlu göstergeler eşliğinde betimlendiği ,ellerinde eşyalar ile yürüdüğü, sınır olarak karayolları ve köprülerin gösterildiği resimler çizmişlerdir.

Bu durum, öğrencilerin Türkiye'de doğmuş olmaları, birebir göçü yaşamamış olmaları ve mültecilik temasını ailelerinden öğrendikleri ve medyadan gördükleri imajlarla değerlendirdiklerini düşündürmektedir. Buna karşılık Türk öğrenciler savaş sahnelerinde ya da savaştan çeşitli biçimlerde kaçarken hayatını kaybeden ve yaralanan (uçaktan atlayan çocuk figürü, denizde boğulan çocuk figürü vb.) mültecileri göstermişlerdir.

Öğrenciler halihazırda bilgi ve farkındalık sahibi oldukları Suriye, Rusya ve Ukrayna savaşlarını mülteci temalı resimlerine uyarlamışlardır. Öğrencilerin savaşın sürekli olduğunun ve bunun sonucunda Suriye dışındaki ülkelerden de mültecilerin gelebileceğinin farkında oldukları anlaşılmaktadır.

Wilson (1995) savaş dolayısıyla yer değiştiren Bosnalı çocukların resimlerindeki askerlerin, mülteci olmayan kontrol grubuna kıyasla ya hiç çizilmediğini (çocukların çizmeyi reddetmeleri sonucunda) ya da görece küçük çizildiklerini keşfetmiştir. Araştırma kapsamında, Suriyeli öğrencilerin çizdikleri askerler incelenmiş ve uygulama öncesinde ve sonrasında barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarına dair öğrencilerin algılarını yansıttıkları resimlerin tümünde askerlerin, A3 ve A4 boyutundaki kağıtlara, 0.5 cm ile 1 cm arasında değişen, küçük boyutlarda çizildiği belirlenmiştir. Araştırma verileri bu açıdan Wilson'un (1995) çalışmasını destekler niteliktedir.

Salisbury (2010) doktora tezi kapsamında gerçekleştirdiği, 12 hafta süren çalışmasında, Rosenblatt'ın transaksiyonel teorisi kapsamında (okuyucular, okudukları metin ile çevrelerindeki dünyayı anlamalarını sağlayan, estetik bir etkileşime girmektedirler),

küresel anlamda öneme sahip çocuk edebiyatı eserlerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarına olan etkisini incelemiştir. Katılımcıların günlükleri ve kayda alınan edebiyat çemberinde gerçekleşen grup tartışmaları, daha sonra Bennett'in KDGM'i temel alınarak gözden geçirilip kodlanmıştır. Katılımcılar için araştırmacının geliştirdiği iki adet anket formu küresel davranışları ve kültürlerarası duyarlılığı, okuma uygulaması sonrasında ölçmek amacıyla kullanılmış; istatistiksel veri öğrencilerin her iki alanda da gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Salisbury'nin (2010) çalışması ile benzer sonuçlara ulaşılan bu araştırma kapsamında öğrencilerin algılarındaki varsayılan değişimlerin yansımaları bir süreç biçiminde incelenmiş; eleştirel okuma uygulaması öncesinde ve sonrasında yapılan resimlerin örtük tematik analizi sonucunda, Türkiye ve Suriye ayrı bir kod olmak üzere, iki ve ikiden fazla kültürün betimlendiği resimler, kültüre atıf, nitelikler, konumlandırma, açıklık, etkileşim ve iletişim açılarından kodlanmıştır. Benzer kodların daha geniş kategorilerin altında toplanması ile oluşan temalar incelendiğinde, uygulama öncesinde az sayıda karşılaşılan kültürlerarası etkileşim, iletişim, dolayısıyla kültürlerarası yeterliliğe dair bazı göstergelerin uygulama sonrasında ilk kez ortaya çıktığı ve sınıf öğretmenin gözlem ve görüşleri doğrultusunda öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyuttaki bazı önemli göstergelerde artış yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür taraması sonucunda, kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi amacıyla sınıf içinde gerçekleştirilen, yabancı dilde film ve edebi eserlerin okutulmasını içeren eğitsel müdahaleyi konu alan araştırmalarda, kültür odaklı öğretim materyalleri kullanımının kültürlerarası yeterlilik gelişimine olumlu bir etkide bulunduğu anlaşılmıştır (Damnet, 2008; Rodriguez ve Carranza, 2017).

Bu araştırma Kaya'nın (2013) bulgularıyla benzerlik göstermektedir; barış konulu eğitim programı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürlerarası yeterliliklerine olumlu bir etkide bulunmuş, öğrencilerde çatışma çözümü stratejilerinden uyum sağlama davranışı

düzeyinin arttığı, kaçınma ve zorlama davranışı düzeylerinde ise azalma görüldüğü belirlenmiştir.

Kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesi amacıyla farklı eğitim stratejileri ve öğrenme modelleri sınıf içerisinde uygulanarak etkinlikleri ölçülmüştür. Feng'in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada yansıtıcı öğrenme teorisini eğitim programına ekleyerek uygulamış ve öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olumlu bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında uygulanan eleştirel düşünme / eleştirel okuryazarlık pratiği benzer biçimde öğrencilerdeki kültürlerarası yeterlilik göstergelerinde artışa neden olmuştur.

Zhang ve Zhou (2019) gerçekleştirdikleri meta analizde birçok öğrencinin kültürlerarası bilgi, tutum veya becerilerinin yetersiz olması nedeniyle, kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olacak en etkili yolları belirlemeyi amaçlamışlardır. Pedagojik müdahalelerin dört alt türü arasında en güçlü etki denizaşırı, kültürlerarası programda gözlenmiş, onu sırasıyla kültür temelli öğretim materyalleri, öğretim stratejileri ve sınıf etkinlikleri izlemiştir.

Pedagojik müdahaleler açısından, filmler ve edebiyat eserleri gibi hedef kültüre ait otantik içeriklere sahip öğrenme materyallerin, öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırma kapsamında da Suriyeli bir sanatçının çizimlerinin bulunduğu ve Suriyeli bir ailenin zorunlu göç hikayesini anlatan uygulama kitabında, hedef kültüre ait içerikler kullanılmış ve bunun sonucunda öğrenciler arasında empati ve toleransın arttığı anlaşılmıştır; bu sonuçlar Zhang ve Zhou'nun (2019) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Değerlendirme sürecinde, empati olgusu için “yazılı ya da görsel anlatım yoluyla empatinin ifade edilmesi” kodu kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, elbette farklı bakış açılarından yaklaşılan “empati” tanımlamalarına rastlamak mümkündür. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda tartışılan empati olgusu, eğitsel süreç ve eğitsel çıktılar ile yakından ilgilidir. Herhangi iki birey arasında geçen, ilk bireyin, karşısındakinin duygularını

deneyimlediği sosyal etkileşim olarak özetlenebilecek olan empati, paylaşılan bir etkidir (Decety ve Ickes, 2011).

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonrası resim analizlerinde öğrenciler, dışlanma ve ayrımcılık yaşayan çocukların deneyimledikleri olumsuz durum ve duyguları yüksek düzeyde aktarmışlar, sınıf öğretmeni de zorunlu göçe maruz kalan bireylerin gerçek hikayelerini öğrenen öğrencilerde empati ve tolerans eğiliminin arttığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte, Suriyeli geçici koruma altında bulunan ilköğretim öğrencileri 3. sınıfta, sadece Türkçe öğrendikleri uyum sınıfına alınmaktadırlar. Uygulama okulundaki sınıf öğretmenleri bu duruma ek olarak okul bünyesinde 2. sınıf öğrencilerine ek Türkçe dersi vermekte ancak bu araştırmanın alt başlıklarından biri olan dil, iletişim ve aidiyet konularında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dirençli oldukları, ailelerinin Türkçe bilmediği, dolayısıyla dili pekiştiremedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin bir kısmı Türkçe'yi hiç öğrenmemiş, bir kısmı ise zorunda olmadıkça Türkçe konuşmamakta; sınıfta ayrı bir grup olarak, en arka sırada oturmaktadırlar.

Konu ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve aşağıda özetlenmiştir:

Alyılmaz'ın (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / öğrenenin önemini savunduğu çalışmasında; Türkçenin yabancılara öğretiminin, bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin, konuyla ilgili yazılan eserlerin tarihine bakıldığında, bu tarihin Türkçenin en eski yazılı kaynaklarına kadar uzandığını, yakın zamana kadar geleneksel yöntemlerin kullanıldığını, son zamanlarda üniversitelerin, kamu kurum ve kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin bünyelerinde Türkçe öğretim merkezlerinin açıldığını ancak düşük akademik özelliklere sahip olduklarını açıklamıştır.

Yakın dönemde Suriyeli öğrencilere uyum sınıflarında verilen Türkçe eğitimi ile ilgili önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Topaloğlu ve Aktaş'ın (2022) okul psikolojik

danışmanları ile gerçekleştirdikleri araştırmada, mülteci öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmiyor olmaları nedeniyle iletişim becerilerinin zayıf, kendilerini anlatma ve ifade etme yeteneklerinin yetersiz olduğu, akademik anlamda başarısızlık, sosyal uyum problemleri, çevresiyle iletişim kuramama, okuma-yazma öğrenme noktasında zorlanma gibi sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik danışmanların mülteci öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamakta zorlandıkları ve buna bağlı olarak bu öğrencilere psikolojik destek sunma noktasında güçlük yaşadıkları anlaşılmıştır.

Kapat ve Şahin (2021) uyum sınıfı uygulamasını Türkçe öğretmenler ve okul müdürleri açısından incelemiş, Türkçeye maruz kalma ve akran öğretimi noktasında öğrencilerin sorun yaşadıkları, sınıf mevcutları ve öğrenciler arasındaki seviye farkının süreci olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilere dil eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesinin daha verimli olacağı, materyal desteği ihtiyacı ve Türkçe öğretmenlerinin gelecek belirsizliğinin giderilmesinin gerektiği eklenmiştir.

Çolak ve Tüzeri (2022) ise okul yöneticilerinin dil kursları, sosyokültürel faaliyetler ve okul etkinlikleri, uyum semineri ve uyum sınıfları, veli ziyaretleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti, destek eğitimi ve ekonomik destek sağlayarak sığınmacı öğrencilerin sorunlarını çözmeye çalıştıklarını belirlemiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin sorunlarının çözülmesi için dil eğitimi, uyum sorunu giderme ve kültürü tanıtmaya, öğrencilerin Türkçe yeterliliğine göre sınıflara yerleştirilmesi, kendi dillerinde eğitim ve farklı okullarda öğrenim görmeleri, ekonomik destek sağlanması ve ailelerle iletişimin artırılması yönünde öneriler getirdiği ortaya koyulmuştur.

Eryılmaz (2022) Suriyeli ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerini değerlendirdiği tez çalışmasında, Suriyeli ebeveynlerin %60'ının Türkçeye ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları fakat Arapça ve Türkçe arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı Türkçe öğreniminde zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların %96'sının çocuğunun Türkçe öğrenmesini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuğunun Türkçe

öğrenmesine destek olan ebeveynlerin %45'i çocuklarını Türk okuluna ve Türkçe eğitim veren kurslara göndererek destek olduklarını belirtmişlerdir.

Çocuklarının hazırbulunuşluğunu olumlu etkileyen en önemli faktörlerin topluma uyum sağlama düşüncesi, güzel bir gelecek motivasyonu ve okulun desteği olduğu anlaşılmıştır. Çocukların hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyen en önemli faktörün ise Türkçe bilmemeleri olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların %40'ının çocuklarının Türkiye'de eğitim almaya başlamadan önce Türkçe hazırlık kursuna katılmasını, gerekirse sadece Türkçe için özel kursların olmasını ve çocukların Türkçe öğrenmekten vazgeçmemesi için motivasyonlarının artmasını sağlayacak şekilde psikolojik destek almasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, Suriyeli ailelerin %61'inin çocuklarının Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz etmekten korktukları görülmüştür. Katılımcılar, Türkçeyle ilgili sorun yaşayan çocuklarının özellikle Türk öğrenciler tarafından alay edilmekten ve dışlanmaktan korktuğunu ifade etmişlerdir. Suriyeli ebeveynlerden alınan görüşlere göre, çocuklarının eğitim sürecinde yaşadığı en önemli sorunun Türk arkadaş edinmede yaşanan zorluklar ve dışlanmak olduğu sonucuna ulaşılmış; Suriyeli ailelerin %76'sının Türkiye'de verilen Türkçe dil eğitimini yeterli bulmadığı görülmüştür.

Kanat (2022) uyum sınıflarını öğretmen ve öğrenciler açısından incelediği araştırmasında, eğitim sürecinde devamsızlığın en önemli sorun olduğu, öğrencilerin Türkçe seviyelerinin farklı olduğu, Suriyeli öğrencilerin derse ilgisiz oldukları ve anadillerini kullanmayı tercih ettikleri, materyallerin uygun olmadığı, öğrencilerin dil öğreniminde en çok dinleme becerisinde, sonra yazma ve konuşma becerilerinde zorlandıkları, öğrencilerin normal sınıflarda dersleri anlayamadıkları ve uyum sınıfındaki Türkçe eğitimini de yetersiz bulduklarını keşfetmiştir.

Çelik (2018) Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarını incelemiş, eğitim hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunları tespit edilmiş, bu sorunların çözümü

ile mevcut eğitim sisteminin çoklu kültürel yapıya sahip bir topluma göre uyarlanması amacıyla çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Tüm bu araştırmalar benzer sonuçlara ışık tutmaktadır; araştırmalar, geleneksel yöntemlerin ve eğitim öğretim materyallerinin yetersizliğini, Türkçe öğrenemeyen öğrencilerin zayıf iletişim becerileri dolayısıyla alay edilmekten, dışlanmaktan korktuklarını, arkadaş edinmekte zorlandıklarını ve bu durumun sosyal uyumu güçleştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Avrupa Konseyi (AK) tarafından belirlenen ve geliştirilen dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejileri ve standartları Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından dikkate alınmaya başlamıştır. Bu bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme ve Avrupa Dil Portfolyosu Türkçe öğretimi alanında standardın oluşmasında önemli katkı sağlamıştır ancak Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi için tek başına yeterli değildir; temelde Avrupa Birliği (AB) içinde yer alan ülkelerin birbirleriyle uyum içinde yaşamalarına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır (Alyılmaz, 2018).

Avrupa Konseyi (AK) eğitim bağlamında kültürlerarası paradigmayı temel almaktadır. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi “demokratik vatandaşlık, sosyal uyum, ve kültürlerarası diyalogu teşvik etmek amacıyla tutarlı, şeffaf ve etkili çoğul dilli eğitim için Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin kullanımını” önermektedir. Başvuru metninde yer alan dil yeterlilik seviyeleri kültürlerarası paradigma çerçevesinde yapılandırılmıştır; kültürlerarası yaklaşımda dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi sonucunda öğrenenin kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmaktır (MEB, 2021).

Metinde yer alan anahtar kavramlardan bazıları şunlardır: Kültürel çeşitlilik, tepkileri ayarlama, dili değiştirme vb. durumlar ile karşılaşıldığında belirsizlikle başa çıkma, ► Farklı kültürlerin farklı uygulama ve kuralları olabileceğini ve başka kültürlerden gelen insanların eylemleri farklı şekillerde algılayabileceğini anlama, ► Aşırı genellemeleri ve önyargıları

tartışarak davranışlardaki farklılıkları (jestler, tonlar ve tutumlar da dâhil) dikkate alma, ► Benzerliklerin farkına varma ve bu benzerlikleri iletişimi iyileştirmek için temel olarak kullanma, ► Farklılıklara hassasiyet gösterme, ► Olası yanlış anlama risklerini öngörerek, açıklama yapmak ve açıklama istemek için hazır olma, ► Kültürel, toplum-edimsel ve toplumdilbilimsel gelenekleri/ıpuçlarını tanıma ve bunlara göre hareket etme, ► Bakış açıları, uygulamalar ve olaylardaki benzerlik ve farklılıkları tanıma ve yorumlama, ► Tarafsız ve eleştirel değerlendirme (MEB, 2021).

Avrupa Konseyi'nin (AK) eğitim bağlamında temel paradigma olarak kabul ettiği kültürlerarası eğitimin temel amacı, etnik merkezci bakış açılarını azaltmak, önyargılar ile mücadele etmek, insan onuru açısından eşitliği destekleyen dayanışma eylemlerini teşvik etmek, çoklu kültürel kimliklere saygı göstermektir. Toplumdaki statükoya ve güç yapılarına sürekli meydan okurken, çok yönlü perspektiflere, çeşitliliğe saygı duyan bir dünya görüşüdür; dolayısıyla sosyal dönüşüm potansiyeline sahiptir. Güç ilişkilerine odaklanması açısından eleştirel pedagoji ile paralellik göstermektedir (CoE, 2018).

Kültürlerarası eğitim planlamasında deneyim, karşılaştırma, analiz, yansıtıcı düşünme ve harekete geçme biçiminde tanımlanan, kültürlerarası yetkinliğin farklı bileşenleri ile ilgili beş prensibe yer verilmektedir. Ek olarak, eleştirel farkındalık ve kavrayışın gelişmesi amacıyla, yansıtıcı düşünme için zaman ayırmak gerekmektedir (CoE, 2018). Bu araştırmanın ulaştığı sonuçlardan biri, eleştirel düşünme ile birlikte ele alınması gereken eleştirel okuryazarlığın, kültürlerarası yeterlilik aşamalarındaki olası geçişlerde olumlu bir rol oynadığı gerçeğidir.

Bu çalışmada eleştirel okuma uygulaması ile ilköğretim öğrencilerinin barış / savaş, eşitlik / ayrımcılık ve mültecilik deneyimi konularını sorgulamaları amaçlanmıştır. Eleştirel okuma sürecinin bir parçası olarak uygulama öncesinde ve sonrasında, öğrencilere dünyada çözmek istedikleri problemler sorulmuştur. Uygulama öncesinde pandeminin sona ermesi, savaşın bitmesi, ekolojik sorunların çözülmesi, hastaların iyileşmesi gibi önerilerde bulunan öğrenciler uygulamadan sonra, pandemi koşullarının hafiflediği bir dönemde,

savaşın bitmesi, doların düşmesi, kötülüğün iyiliğe üstün gelmesi, zenginlerin fakirleri aşağılamaması, çocukların şiddet görmemesi şeklindeki düşüncelerini ifade etmişlerdir. Tüm bu istekler göz önüne alındığında ilköğretim çağındaki öğrencilerin çok sayıda, ağır sorunun varlığından haberdar oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte söz konusu iki toplum 11 yıldır bir arada yaşamaktadır. Ekonomik kriz, kısıtlı kaynakların paylaşılma zorunda kalınması, siyasi stratejiler, kültürel normlar ve diğer ülkelerden Türkiye'ye gerçekleştirilen kaçak geçişlerden dolayı, Suriyeli geçici koruma altındaki bireylerin Türkiye'deki durumu tartışılır hale gelmiştir.

Türkiye'deki Suriyeliler'in gitme ve kalma konusunda karar alma süreçlerini etkileyen faktörleri araştıran Vesek (2020), katılımcıların çoğunluğunun başta güvenlik olmak üzere, dolayı Türkiye'de kalmak istediklerini aktarmıştır. Sayıca az olan Suriye'ye geri dönmek isteyen bireyler ise savaşın sona ermesini ve siyasi atmosferin yaşamaya olanak verecek duruma gelmesini beklemektedirler. Suriyeli katılımcılar, yerel toplum ile sadece zorunluluklara dayalı iletişim kurduklarını, "arkadaş" edinemediklerini belirtmişlerdir; bu sonuç öğrenciler için de geçerlidir.

Araştırmadaki bir diğer önemli veri, Suriyelilerin kendi aralarında iletişim ağları, ekonomik ağlar kurdukları ve bu ağlar üzerinden yaşamlarını sürdürüyor olmalarıdır. Türk toplumu ile hiç temas etmeden yaşayan Suriyeliler bulunmaktadır. Suriye yönetimi 18-42 yaş aralığındaki bireyler için zorunlu askerlik şartı getirmiştir ancak araştırma kapsamında görüşülen bu yaş aralığındaki bireyler, Esad yönetiminin varlığı ve zorunlu askerlik, barınma ve istihdam sorunları dolayısıyla geri dönmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar ileride Suriye'de barış ortamı olsa dahi bunun mutlaka askerlik konusunda bir muafiyeti kapsamaması gerektiğini, aksi takdirde geri dönmeyeceklerini dile getirmişlerdir. Özellikle İzmir'de görüşme yapılanlar arasında Suriye'de iken iç savaş sırasında ağır travma yaşayanlar, yaralanan, engelli olan kişiler kalma konusunda en kararlı duruşu sergileyen grup olmuştur.

Bu sonuçlar Demirbaş, Dikmenli ve Gafa'nın (2018) Suriyeli bireylerin vatan algısını inceledikleri çalışmadaki bulgularla paralellik göstermektedir. Suriyeli bireyler, eşdeğer haklar, huzur, güvenlik, maddi gelir gibi beklentilerinin karşılandığını, Türkiye'yi vatan olarak algıladıkları ve ileride de yaşamak istediklerini belirtmiş, az sayıda birey Suriye'deki şartların düzelirse dönebileceğini ifade etmiştir, dolayısıyla Türkiye'de kalmak isteyen önemli bir Suriye nüfusunun varlığından bahsedilebilir.

Bu araştırmanın gerçekleştirildiği tarihte 11 yıldır bir arada yaşamakta olan söz konusu iki kültür arasında kültürlerarası etkileşim ve iletişimin düşük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Uygulama öncesi resimlerin analizinde de gözlemlendiği üzere, iki kültür birbirlerini aynı toprakta bir arada ancak kağıdın sağında ve solunda gruplaşmış şekilde, uzak, iletişimsiz, etkileşimsiz fakat benzer ve eşit biçimde konumlandırmışlardır (EK C, EK Ç). Eleştirel okuma uygulamasını takiben gerçekleştirilen resimlerin analizi sonucunda ise diyalog, iletişim, etkileşim, uzlaşma, saygı, empati gibi kültürlerarası etkileşim ve iletişim göstergelerinde artış yaşandığı gözlemlenmiştir (EK D, EK E, EK F, EK G, EK H).

Çocukların eşitsizlik ile ilgili düşüncelerinin, zenginlik ve fakirlikle ilgili popüler önyargıların zihinlerine yerleşmesinin 5 yaş itibariyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Çocukların sosyal adalet ve eşitsizlik hakkında düşünceleri ve yaşça büyüklerle diyalog çerçevesinde tartışmaları onların ait olma ve bağlanma duygularının gelişmesine olanak tanımaktadır, dolayısıyla öğretmenler çocukların daha geniş bir yerel ve küresel bağlamın parçası oldukları yönündeki farkındalıklarını arttırarak kimlik gelişimlerini destekleyebilmektedirler. Çocuklar gelişen kimliklerinin ve bağımsızlıklarının farkına vardıkça, hem kendilerinin hem de başkalarının karar ve eylemleri etkileyebileceklerinin de farkına varmaktadırlar (Hammond, Hesterman, Knaus, 2015).

Elbette çocuklarla böyle bir etkileşimde bulunabilmenin ilk şartı dil ve iletişim yeterliliğidir. Yakın dönemde, ülkemizdeki Suriyeli geçici koruma altında bulunan öğrencilere, ilköğretim 3. sınıfta uyum sınıfına ayrılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi konusunda gerçekleştirilen birçok araştırma ortak sonuçlara ışık tutmuştur. Okul

yönetimleri, sınıf ve dil öğretmenleri, öğrenciler ve Suriyeli ailelerin Türkçe dil eğitimi konusundaki değerlendirmelerine odaklanan çalışmalar, Türkçe öğretiminin yetersiz olduğunu göstermiştir.

Şimşek ve diğerlerinin (2019) gerçekleştirdiği kapsayıcı eğitim bağlamında, Türkiye’de ilköğretim programlarının çoklu kültürel açılarından analizini amaçlayan çalışma kapsamında ise, Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki öğretim programları incelenmiş; çoklu kültürel ve kapsayıcılığın programların felsefesi, amaçları, ilkeleri ve değerlerine ne ölçüde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda, ilköğretim düzeyinde okutulan 16 dersin öğretim programında çoklu kültürel ile ilgili toplam 63 kazanımdan farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşim olmak üzere üç ana tema üretilmiştir. Her üç temaya ilişkin alt temalara bakıldığında ise düşük düzey öğrenim hedeflerini içerdiği anlaşılmıştır, dolayısıyla öğretim programlarının kapsayıcı olabilmesi amacıyla özellikle etkileşime ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi ve daha üst düzey öğrenim hedeflerine sahip olması gerekmektedir.

Bu araştırma sürecinde de bazı Suriyeli öğrencilerin Türkçe dilinde çok zayıf olmaları ve Türkçe konuşmayı reddetmeleri dolayısıyla, Suriyeli yaşça büyük bir öğrenci çevirmen olarak görev almıştır. Araştırmanın sonuna gelindiğinde ise uygulama okuluna Suriyeli bir çevirmen atanmıştır ancak okul nüfusunun 650 öğrenciden oluştuğu, dil ve iletişim sorunun çok boyutlu olduğu düşünüldüğünde, bu durumun gerçekçi bir çözüm olmaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenenin dil yeterliği, zekâ düzeyi, yaşı, cinsiyeti, öğrenme stili ve kültür, kaygı, motivasyon, tutum gibi özellikleri, öğrenme sürecinde kullandığı dil öğrenme stratejilerinin seçimini de etkilemektedir. Bu duruma ek olarak, bir yabancı dili öğrenen hedef kitle, kendi ilgi, ihtiyaç, tutum, kapasite, ön bilgiler ve deneyimleri doğrultusunda dili öğrenmektedirler (McKay ve Hornberger, 2006). Bu noktada dil eğitimi ve kültür olgularını birarada değerlendiren kültürlerarasılık yaklaşımı önem kazanmaktadır.

Gelecek Araştırmalar / Uygulamalar İçin Öneriler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, kaynak dildeki farklı ve bazı durumlarda çelişkili kullanımlardan dolayı, Türkçe literatürde de hatalı ya da eksik terminolojiye başvurulduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı iki farklı kültürü çeşitli açılardan karşılaştıran çalışmaların (cross-cultural) “karşı kültür”, birden fazla kültürün aynı toplumda birlikte yaşaması ya da bireyin birden fazla kültüre ait olması durumunun (multicultural) “oklu kültür, çoklu kültürelilik, çoklu kültürel yapı / çoklu kültürel kimlik”, iki ya da daha fazla kültürün hiyerarşik olmayan biçimde, eşit konumlandırıldığı ve etkileşim ile iletişime odaklanan çalışmaların (intercultural) “kültürlerarası” olarak tanımlanmasını önermektedir.

İngilizce terminolojide geçen multicultural tanımı halihazırda genel olarak kabul edilmiş “ok kültürlülük” biçiminde kullanıldığında (örn. x birey / x ülke çok kültürlüdür) eksik, yanlış anlaşılmaya açık bir anlam ortaya çıkmaktadır. Aynı terim birleştirilerek de “okkültürlülük” biçiminde kullanılmaktadır, ancak bu terim herhangi bir biçimde Türk Dil Kurumu sözlüğüne girmemiştir.

Kültürlerarası iletişim çalışmaları yüksek oranda A.B.D. ve Doğu Asya’da gerçekleştirilmektedir. Alandaki alışmalar ve geliştirilen ölçekler de aynı kökene dayanmaktadır, dolayısıyla bu araştırma çizgisinde türetilen sınırlı genellemeler ve teoriler bulunmaktadır. Daha kapsamlı bir iletişim teorisi geliştirmek amacıyla farklı kültürleri incelemek ve mevcut ölçekleri bu kültürlere göre uyarlamak gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında uzman görüşü alınarak geliştirilen ve öğrencilerin varsayılan kültürlerarası yeterliliklerini ölçmek amacıyla kullanılan gözlem formunun, bir uzman topluluğu tarafından alanda, farklı eğitsel düzeylerde kullanılmak üzere uyarlanarak, geliştirilebileceği düşünölmektedir.

Araştırma kapsamında gerçekleşen uygulamanın süresi, pandemiden dolayı halihazırda kesintiye uğramış eğitim / öğretim sürecinin aksamaması amacıyla kısa

tutulmuştur. Gelecekteki araştırmalar daha uzun bir sürede ve ilköğretimin farklı düzeylerinde gerçekleştirilebilir. Çocuklarda eşitsizlik, zengin / fakir ayrımı gibi kavramların okul öncesinde gelişmeye başladığı düşünüldüğünde, kültürlerarası paradigma çerçevesinde, demokratik değerleri yansıtan eğitim / öğretim materyallerinin okul öncesinden başlayarak, ilköğretimin her seviyesinde çocuklara tanıtılması önem taşımaktadır.

Bu çalışmada eleştirel okuma uygulamasının, öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerinde olumlu anlamda bir gelişme sağladığı belirlenmiş, öğrenciler dil becerilerini geliştirirken, aynı zamanda önemli toplumsal konuların farkına varmaları sağlanmıştır. Bu noktada uygulama kitaplarının spesifik kriterler ve çalışma grubunun ihtiyaçları doğrultusunda seçilmesi ve eleştirel okuma uygulamasının öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında takip edilmesi gereken adımlar nesnel biçimde belirlenmelidir.

İki kültürü kapsayan araştırmaların sonuçları tüm evrene genellenmemelidir; Türkiye'yi vatan olarak algılayan, kendilerini güvende hissedene, uyum problemi yaşamayan ve ülkemizde kalmak isteyen, dışlanma ve ayrımcılığa uğramayan, Suriyeli geçici koruma altında bulunan bireyler de bulunmaktadır ancak kültürlerarası paradigma çerçevesinde iletişim ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine yönelik, her iki kültürü de kapsayacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünce ile ulaşılan eşitlik, saygı, tolerans, empati gibi kavramlar toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve şiddet olgusu gibi, kültürlerin kendi içlerinde yaşadıkları sorunların çözümünde de önemli bir rol oynamaktadır.

Eleştirel düşünce ve eleştirel okuryazarlık uygulamaları sosyal dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir. Değişimin aktörleri olarak, seçilecek olan çalışma gruplarının sürece aktif katılımları sağlanmalı ve sürecin sonunda kendilerinin belirleyecekleri konular hakkında projeler geliştirmeleri önerilmektedir.

Gelecekteki araştırma ve uygulamalar öğrenci velilerini de kapsayabilir, ihtiyaç duyulan okullarda kültürlerarası yeterliliklerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine odaklanabilir.

Eğitim bağlamında kültürlerarası yeterlilik çalışmalarının, söz konusu paradigmanın psikoloji, sosyoloji, antropoloji, iletişim gibi bölümlerle ortak konulara sahip olması nedeniyle disiplinlerarası araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Eğitimciler İçin neriler

Eğitimciler ğrencilerin olayların altında yatan sebepleri anlamaları amacıyla yazılı, sözel veya görsel kaynaklar yardımıyla tartışma ve analiz yöntemlerini kullanabilirler. Karşılaştırma, analiz ve deneyime ek olarak, eleştirel farkındalık ve kavrayışın gelişmesi amacıyla, derin düşünme için zaman ayırmak gerekmektedir. Öğrencilerden deneyimlerini tartışmaları, öğrendiklerini yazıya dökmeleri, resim yapmaları istenebilir.

Eleştirel okuma sürecinde öğrenciler kültürel ve politik açıdan önem arz eden metinleri okuma, değerlendirme ve üzerinde yansıtıcı biçimde düşünme fırsatını elde ederek metinleri aktif biçimde yapılandırıp, yapıbozuma uğratabildikleri yaratıcı bir süreci deneyimlemektedirler. Kendi sosyal bağlamında gerçekleştirilen analizin bir sonucu olarak edinilen bu yeni bilgi, öğrenciye yeni öğrenme olasılıkları sağlamaktadır. Analiz sonucunda genel olarak üzerinde hiç düşünülmeden kabul gören yüzeysel gerçeklerin arkasında yatan derin boyutlar ve nedenleri keşfedilmekte, öğrenciler metinlerin içeriğinde 'anlamın' sosyal olarak nasıl kurgulandığına ek olarak, bu metinlerin yaratıldığı politik ve ekonomik bağlamların da farkına varmaktadırlar.

Eğitimciler resmi müfredatta yer alan ğretim materyallerine ek olarak okul kütüphanelerinde sosyal, kültürel ve politik açıdan önem arz eden, demokratik değerlere vurgu yapan kitaplara yer verilmesi için çaba göstermeli, ilköğretimin her düzeyinde, öğrencilerin bu materyallere ulaşmasını kolaylaştırmalıdır. Özgürlüğün anlamı, sosyal adaletin gerektirdikleri ve bir vatandaş olmanın getirdiği sorumluluklar söz konusu metinler yoluyla analiz edilmelidir.

Saygı, merak, açık olma davranışları ve diğer kültürlere ait yönelimler hakkında bilgi sahibi olunması, iletişim ve etkileşim sonucunda, doğrudan deneyimlenerek gelişmektedir.

Eğitimciler bu amaç doğrultusunda iki kültüre ait öğrencilerin ailelerini bir araya getirecek sosyokültürel faaliyetler düzenleyerek sosyal uyumun sağlanmasına katkıda bulunabilirler. Ek olarak okul ortamında aileler için kültürlerarası iletişim, çocuk hakları gibi konularda seminerler düzenlenebilir.

Bu araştırma kapsamında bazı öğrencilerin farklı ülkeler, kültürler ve dinler konusunda bilgi düzeyinde eksiklikler yaşadıkları, bunun sonucunda bazı önyargılara ve düşman algısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Yurtiçi ve yurtdışından kardeş okulların seçilmesi ve kültürlerarası iletişim, etkileşim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ortak faaliyetler ve çevrimiçi toplantılar düzenlenmesi önerilmektedir.

Uygulama sonucunda eğitimcilerin, eleştirel düşünmenin boyutları, süreçleri, kriterleri ve eleştirel okuryazarlık uygulamaları konusunda hizmet içi eğitim almalarının fayda sağlayacağı anlaşılmıştır. Benzer bir durum kültürlerarası yeterlilik açısından da geçerlidir; eğitimcilerin ihtiyaçlarına özel biçimde hazırlanmış ve kültürlerarası eğitim paradigmasını tanıtan, uygulama ve süreçleri hakkında bilgi edinilmesini sağlayacak hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma sonucunda, eleştirel düşünme süreçleri ve eleştirel okuryazarlık aracılığı ile öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerinde olumlu anlamda bir gelişim saptanmış, öğrencilerin etnomerkezci düzeyden etnorelativist düzeye doğru bir geçiş deneyimledikleri anlaşılmıştır. Eleştirel düşünme, eleştirel okuryazarlık uygulamaları ve kültürlerarası yeterlilik göstergelerinin geliştirilmesi konusundaki çalışmalar sadece dil öğretiminde değil, diğer dersler açısından ve hayata hazırlanmaları konusunda öğrenciler için değerli kazanımlar sağlayacaktır.

Politika Belirleyiciler İçin Öneriler

Uyum sürecini deneyimleyen öğrenciler duyuşsal, bilişsel ve davranışsal alanlarda kalıcı değişimlerin gerçekleşmesi için, üzerinde anlaşılan değerleri yansıtan eğitim / öğretim programlarının kültürlerarası yetkinliği içerecek ve öğretmen yetiştirme programlarını

kapsayacak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin kültürlerarası yeterlilikleri Türkiye’de araştırılan bir konudur, ayrıca programlar hazırlanmadan önce her eğitim seviyesinde öğrencilerin de ihtiyaç duydukları konular belirlenmelidir. Kültürlerarası paradigma temel alınarak hazırlanacak olan öğretim programlarının, toplumu oluşturan kültürlerin kendi içlerindeki eşitsizlik, ayrımcılık ya da önyargıların azaltılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil kültüre ait önemli olgulardan biridir; kültürlerarası paradigmayı temel alan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Türkçe’ye çevrilmiştir ancak araştırmalar Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde geleneksel yöntemler ile öğretim programları ve materyallerinin yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmaların sayısının ve niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Politika belirleyiciler, yerel ve uluslararası bağlamı göz önünde bulundurarak, bireylerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerini yükseltecek bir müfredatın oluşturulması, uygun öğretim teknikleri ve materyallerinin geliştirilmesi, dil öğretimi, kültürlerarası eğitim rehberlerinin hazırlanması, okul ortamı ve yönetimi, öğretmen eğitimi ve okul ile toplum arasında etkileşimin sağlanması konularında gerçekleştirilecek çalışmaları destekleyebilir. Okullar eğitim amaçlı sosyal ve kültürel faaliyetler için bir merkez olabilir ve farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler, aileler, öğretmenler okul yönetimine katılabilir.

Üniversitelerin sadece öğretmen yetiştiren bölümleri ile sınırlı olmamak kaydıyla, yabancı dil ve edebiyat, iletişim, medya çalışmaları, kamu yönetimi, insan hakları gibi ilgili bölümlerde kültürlerarası paradigma öğretim programlarına dahil edilebilir, kürsüler açılabilir, konu hakkındaki araştırmalar desteklenebilir. Araştırma sonuçları politika belirleyiciler ile paylaşılarak, öneriler, uygulamalar ve sorunların olası çözümleri sunulabilir.

Saygı, merak, açık olma davranışları ve diğer kültürlerle ait yönelimler hakkında bilgi sahibi olunması, doğrudan iletişim ve etkileşim sonucunda gelişmektedir, dolayısıyla politika belirleyiciler, yurtiçi ve yurtdışında kardeş okul uygulaması, yerel yönetimler ve güvenilir sivil toplum örgütleri ile ortak projelerin desteklenmesi, ortaokuldan itibaren öğrenci

değişim programlarının organize edilmesi gibi uygulamaları hayata geçirecek düzenlemeler yapabilirler. Okullar arasında uluslararası ağlar kurulabilir, okulların varolan ağlara katılması desteklenebilir.

Kültürlerarası paradigma konusunda gerçekleştirilen araştırmaların gösterdiği üzere, kapsayıcı entegrasyon politikaları bireylerin uyum algısını, yönetime güveni, güvenlik duygusunu, iyi olma halini ve ekonomik gelişmeyi olumlu anlamda etkilemektedir (CoE, t.y.) dolayısıyla politika belirleyicilerin ve ilgili kamu çalışanlarının, değerler (insan hakları ve kültürel çeşitlilik konusunda), bilgi (kişinin kendi kültürü ve diğer kültürler, dil, iletişim veya dinler), tutumlar (açıklık, saygı, hoşgörü) ve beceri (eleştirel ve analitik düşünme, dinleme ve gözlem, dil ve iletişim, empati ve esneklik) boyutlarını içeren hizmet içi seminerlerden faydalanabilecekleri düşünülmektedir.

Unutulmamalıdır ki insan hakları devlet olgusu da dahil olmak üzere totaliter yapılara karşı bireylerin sahip oldukları haklardır; günümüzde uygulandığı biçimiyle yönetim, toplumun uyması gereken kanunlar ve yönetmeliklerle sonuçlanan otoriter kararlar almak biçiminde algılandığında, arada sırada yapılan referandumlar hariç, sadece küçük bir azınlıktan oluşan bireyler, kalabalık ve modern toplumların yöneticileri olabilmektedir. Oysa ki siyasi düzeyde yalnızca bir demokrasi biçimi bulunmaktadır, o da egemenliğin halk tarafından doğrudan kullanılması; herhangi bir 'yönetim' biçimini reddeden ve siyasi güçlerin tüm vatandaşlar arasında eşit paylaşılmasını kurumsallaştıran toplumsal bir yapılanmadır. Demokrasinin liberal, çoğulcu, parlamenter gibi sıfatlarla tanımlanması, sadece oligarşinin çeşitli biçimleridir (Fotopoulos, 2007).

İnsanlık ailesinin gelişiminin, ataerkil toplum yapısından kaynaklanan, kültürel şiddetin azaltılması, şiddetin yüceltilmemesi ve gizeminden arındırılması, çatışmaların empati, iletişim, şiddetsizlik ve yaratıcılık ile nasıl idare edilebileceği yönünde gerçekleştirilecek olan etkinliklerle, çatışmayı dönüştürme kapasitesinin inşa edilmesine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, stereotipleştirme ve ön yargıların bir sonucu olan etnomerkezciliğe karşı, eleştirel düşünme becerisi ile hiyerarşi ve güç ilişkilerinin sorgulanması yoluyla sosyal adaletin inşasını amaç edinen eleştirel okuryazarlık uygulamalarının, kültürlerarası yeterlilik paradigma düzeyleri arasında etnomerkezcilikten etnorelativizme doğru deneyimlenen geçişlerde etkili olduğunu göstermiştir.

Kaynaklar

- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(3), 35-53.
- Alland, A. (1983). *Playing with form*. New York University Press.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/öğrenenin önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Anderson, G. L., Irvine, P. (1993). Informing critical literacy with ethnography. Lankshear C., McLaren, P. (Ed.). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. (81-104). SUNY Press.
- Arslan, S. (2015). İlköğretim öğrencilerinin farklı kültürlerle bir arada yaşama deneyimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015), 249-263.
- Aslan, S. (2018). The relationship between critical thinking skills and democratic attitudes of 4th class primary school students. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 61-69.
- Aydın, S. ve Erdal, Y.S. (2007). *Antropoloji*. Aydın, Ü.H. (Ed.). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
<https://doi.org/10.2307/1167339>
- Barazza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/1350462990050103>

- Belet, Ş.D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikaye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Bellous, J. E. (1991). Reviewed work: Educating reason: rationality, critical thinking and education. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 165-168.
- Bennett, M. J. (1986). Developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-186.
[https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: a reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Berkay, F. (1990). 20. Yüzyıl'da sosyal değişme ve milli kültür varlığımız. 2. Milli Kültür Şurası Bildirileri, 1, 44-46. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bloom, B. S. (Ed.). Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. (University of Kentucky version).
- Bloom, M., Miranda A. (2015). Intercultural sensitivity through short-term study abroad. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 567-580.
<https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1056795>
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Bradford, L., Allen, M., & Beisser, K.R. (2000). Meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 29 (1), 28-51.
- Britannica. (2019). Democracy.
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research*, (53)2, 151-164.

- Bulut, S., Soysal, Ö.K. ve Gülçiçek, D. (2015). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Byram. M. (1997). Cultural awareness as vocabulary learning. *The Language Learning Journal*, 16(1), 51-57.
- Byram, M., Perugini, D. C., Wagner, M. (2013). The development of intercultural citizenship in the elementary school Spanish classroom. *Learning Languages*, 18(2), 16-31.
- Calafell, B. M. (2020). The critical performative turn in intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 1-6.
<https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1740292>
- Cannon, E.P. (2008). Promoting moral reasoning and multicultural competence during internship. *Journal of Moral Education*, 37(4), 503-518.
- Carr, W. ve Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. The Falmer Press.
- Castles, S. (2000). International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. *International Social Science Journal* 52 (165), 269-281.
<https://doi.org/10.1111/1468-2451.00258>
- Cengelci Kose, T. ve Gurdogan Bayir, O. (2016). Perception of peace in students' drawings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 181-198.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of scientists: the draw-a-scientist test, *Science Education*, 67, 255-265.
- Chemtob, C., Nakashima, J.; Carlson, J.G. (2002). Brief treatment for elementary school children with disaster-related posttraumatic stress disorder: A field study. *Journal of Clinical Psychology*, 58(1), 99-112.

- Chen, G.M. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, Hawaii.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook 19*, 353-383.
- Chen, G.M. ve Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Counsel of Europe. (2018). *The Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture*.
- Counsel of Europe. (t.y.). *Intercultural competences for technical and political positions in local governments*.
- Creswell, J. W., Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J., W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W.E., Plano, V.L.C., Morales, A. (2007). Qualitative research design: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Crook, C. (1985). Knowledge and appearance, N. H. Freeman, M. V. Cox (Ed.). *Visual order: the nature and development of pictorial representation*. Cambridge.
- Croucher, S. M., Sommier, M., Rahmani, D. (2015). Intercultural communication: where we've been, where we're going, issues we face. *Communication Research and Practice*, 1(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/22041451.2015.1042422>

- Çolak, İ. İşeri, E. T. (2022). Okul yöneticilerine göre sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 18, 93-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707>
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Damnet, A.A. (2008). *Enhancing Acquisition of Intercultural Nonverbal Competence: Thai English as a Foreign Language Learners and the Use of Contemporary English Language Films*. (Doktora tezi). Victoria University, Melbourne.
- Deardorff, D., K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. (Doktora tezi). North Carolina State University, North Carolina.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Decety, J., Ickes, W. (2011). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press.
- Demir, S. ve Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 18(3), 1-11.
- Demirbaş, Ç. Ö., Dikmenli, Y., Gafa, İ. (2018). Türkiye’de geçici koruma altındaki Suriyelilerin vatan algısına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 253-266.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2012). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage Publications.
- DeWalt, K. M. DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. The Project Gutenberg Ebook.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Project Gutenberg Ebook (2008 Ed.).
- Dewey, J. (1944). The democratic faith and education. *Antioch Review Inc.* 4(2), 274-283.
- Doddington, C. (2007). Critical thinking as a source of respect for persons: a critique. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 449-459.
- Dong, Q., Day, K.D. ve Collaço, C.M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 11(1), 27-38.
- Dwyer, C., Hogan, M.J., Stewart I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Dziedziewicz, D., Gajda, A., Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.006>
- Elbert T. , Rockstroh B. , Kolassa I. , Schauer M., Neuner F. Baltes P. , Reuter-Lorenz P. , Rösler F. The influence of organized violence and terror on brain and mind—A co-constructive perspective. *Lifespan Development and the Brain: The perspective of Biocultural Co-Constructivism*. Cambridge University Press.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1).
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1) 81-111.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 154-166.
- Eryılmaz, G. B. (2022). *Geçici koruma altındaki Suriyeli ailelerin kendi çocuklarının Türkçe öğrenim süreçlerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Etikan, İ., Musa, S., A., Alkassim, R., S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 5(1), 1-4.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association.
- Fay, B. (1987). *Critical social science: liberation and its limits*. Cornell University Press.
- Feldman, R. ve Vengrober, M.A. (2011). Posttraumatic stress disorder in Infants and young childrens exposed to war-related trauma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(7), 645-658.
- Feng, J.B. (2016). Improving intercultural competence in the classroom: a reflective development model. *Journal of Teaching in International Business*, 27(1), 4-22.
- Ferguson, D., L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press.
- Fotopoulos, T. (2007). The ecological crisis as part of the present multidimensional crisis and inclusive democracy. *The International Journal of Inclusive Democracy*, 3(3).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group Inc.

- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: an interview wit Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Freire, P., Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. Routledge.
- Freire, P. ve Macedo, D. (2005). *Literacy reading the word & the world*. Routledge.
- Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means (the transcend method). Participants' manual / trainers' manual*. United Nations Disaster Management Programme.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. North Central Regional Educational Lab. Office of Educational Research and Improvement (Ed.).
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022). *Geçici koruma*.
- Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. Çayır, K. ve Ceyhan M.A. (Ed.), *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar*, 17-28. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from prison notebooks*. Hoare, Q., Smith G. (Ed.) International Publishers.
- Greene, S. (2008). Introduction: teaching for human rights. *Counterpoints*, 316, 1-25.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Gudykunst, W. B. ve Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B. (Ed.). (1983). *Intercultural communication theory: current perspectives*. International and Intercultural Communication Annual, VII. Sage Publications.
- Gudykunst, W. B. ve Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International journal of intercultural relations*, 25(1), 55-71.

- Gudykunst, W. (Ed.). (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Sage Publications.
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.
- Halmatov, S. (2018). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Pegem Akademi.
- Hammer, M.R. (2015). The developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48(1), 12-13.
- Hammond, L. L., Hesterman, S., Knaus, M. (2015). What's in your refrigerator? Children's view on equality, work, money and access to food. *International Journal of Early Childhood*, 47, 367-384. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0150-0>
- Hays, P.A. (2004). Case study research. *Foundations for research methods of inquiry in education and the social sciences*. deMarrais, K. ve Lapan S.D. (Ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hernandez-Bravo, J. A., Cardona-Molto, M., Hernandez-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influences on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education*, 5(1), 5-33.
- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: never the twain shall meet?. *International Review of Education*, 53, 245-264.
- Hiller, G.G., M. Wozniak. (2009). Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education* 20(4), 113–24.

- Hitchcock, D. (2018). *Critical thinking*. Zalta, E. N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage.
- Hoffmann, E. (2007). Open-ended interviews, power and emotional labour. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(3), 318-346.
<https://doi.org/10.1177/0891241606293134>
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and organizations: software of the mind*. HarperCollinsBusiness.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations, 2nd ed.* Sage.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Holm, G., Zilliacus, H. (2009). *Multicultural education and intercultural education: is there a difference?* M. Talib, J. Loima, H. Paavola, S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on diversity and global education*, 11-28. Peter Lang.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory*. The Continuum Publishing.
- Howes, A., Ainscow, M., Farrel, P., Frankham, J. (2002). *The action in action research for inclusion: intention, iteration and impact*. ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference.
- Irvine, J., J. (2012). Complex relationships between multicultural education and special education: an African American perspective. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 268-274. <https://doi.org/10.1177/0022487112447113>
- Jones, A. ve Draper, S. (t.y.). *Intercultural communication 2*. Helpsheet Giblin Eunson Library. The University of Melbourne, Faculty of Business & Economics.

- Jabbar, S. ve Betawi, A. (2018). Children express: war and peace themes in the drawings of Iraqi refugee children in Jordan. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(1).
- Kaivola, T. ve Melen-Paaso, M. (Ed.). (2007). *Education for global responsibility-Finnish perspectives*. Publications of the Ministry of Education, Finland.
- Kanat, A. (2022). Uyum sınıflarında Türkçe öğretimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Pearson Journal of Social Sciences&Humanities*, 7(18), 74-90.
- Kapat, S. ve Şahin, S. (2021). Türkçe öğreticileri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 25, 169-194. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032424>
- Kara, K.S.B. ve Şentürk, T.B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44, 236-250.
- Karasakal, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-106.
- Karataş, K. ve Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kısılcacındaki Suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies*, 13(27), 971-990.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak kültürlerarası iletişim*. Ürün Yayınları.
- Katz, P.A. ve Zalk, S.R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447-461.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection. *Qualitative Inquiry: Research, Archiving, and Reuse*, 6(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- Kaya, B. (2013). *Bariş eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Kealey, D. J. (1990). *Cross-cultural effectiveness: A study of Canadian technical advisors overseas*. Canadian International Development Agency.
- Kim, Y.Y. (1992). Intercultural communication competence: A systems-thinking view. W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, 371-381. McGraw-Hill.
- Kim, Y. Y. (2000). *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.
- Kim, Y. Y., Ruben, B. D. (1992). Intercultural transformation. W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, 401-414. McGraw-Hill.
- King, L. D. (1995). *Doing their share to save the planet. Children and Environmental Crisis*. Rutgers University Press.
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), viii, 223.
- Kwak, D. J. (2007). Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 460-470.
- Lakey, S. G., & Canary, D. J. (2002). Actor goal achievement and sensitivity to partner as critical factors in understanding interpersonal communication competence and conflict strategies. *Communication Monographs*, 69, 217–235.

- Leeman, Y., Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36, 57-72.
- Lewis, H., Macgregor, D., Jones, H. M. (2006). Critical reading. *Family Practice*, 8(1), 1-2. Oxford University Press.
- Lin, Y. ve Rancer, S.A. (2003). Ethnocentrism, intercultural communication apprehension, intercultural willingness to communicate, and intentions to participate in an intercultural dialogue program: testing a proposed model. *Communication Research Reports*, 20(1), 62-72.
- Macdonald, C. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *Canadian Journal of Action Research*, 13(2). 34-50.
- Madison, D. S. (2006). The dialogic performative in critical ethnography. *Text and Performance Quarterly*, 26(4), 320-324.
- <https://doi.org/10.1080/10462930600828675>
- Marshall, C., Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mason, M. (2009). *Critical thinking and learning*. Blackwell.
- Matsumatao, D. (1996). *Culture and psychology*. Brooks/Cole.
- Mckay, S. L. ve Hornberger, N. H. (eds.) (2009). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge.
- McLean, S. (2005). *The basics of interpersonal communication*. Allyn & Bacon.
- M.E.B. (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*.
- M.E.B. (2018). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*.
- M.E.B. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*.

- M.E.B. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı. *Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*.
- M.E.B. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: (D-AOBM) Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers.
- Mulhall, A. in the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306-313.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches (7. Ed.)*. Pearson Education Limited.
- Neuliep, J. W., McCroskey, J. C. (1997). The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 385-398.
<https://doi.org/10.1080/08824099709388682>
- Ogawa, R. T., Malen, B. (1991). Towards vigor in reviews of multivocal literatures: applying the explotary case study method. *Review of Educational Research*, 61(265).
<https://doi.org/10.3102/00346543061003265>
- OHCHR. (2016). *Council holds high-level panel on the fifth anniversary of the adoption of the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*.
- Özcan, A., S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Öztabak, M. U. (2020). Refugee children's drawings: reflections on migration and war. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 481-495.
- Paul, R. (1981). Teaching critical thinking in the "strong" sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic*, 4(2).
<https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766>

- Paul, R., Elder, L., Bartell, T. (1997). California Commission on Teacher Credentialing. *California teacher preparation for instruction in critical thinking: research findings and policy recommendations.*
- Pearson, J., & Nelson, P. (2000). *An introduction to human communication: Understanding and sharing.* McGraw-Hill.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce racial and ethnic prejudice throughout the world? S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination.* Lawrence Erlbaum.
- Phillippi, J., Lauderdale, J. (2017). A guide to field notes for qualitative research: context and conversation. *Qualitative Health Research, 28*(3), 381-388.
<https://doi.org/10.1177/1049732317697102>
- Phipps, A. (2014). 'They are bombing now': 'intercultural dialogue' in times of conflict. *Language and Intercultural Communication. (14)*1, 108-124.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies,* Anita Tenzer (Trans.). Vintage Books.
- Plavitu, C. M. (2020). Art and aesthetic laws from a consonantist perspective. Children's drawings in connection with the parental alienation syndrome. *International Journal of Communication Research, 10*(1), 35-42.
- Portes, A. ve MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education, 69*(4), 255-275.
- Portes, A. ve Rumbaut, G.R. (2005). Introduction: the second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies, 28*(6), 983-999.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks, 6*(3), 135-156.
- Rodriguez, L.M. ve Carranza, T.R. (2017). *Promoting intercultural competence through cross-cultural projects and literature.* Colloquium, International, III International

Colloquium Proceedings. Proceedings of the International Colloquium on Languages, Cultures, Identity in School and Society.

Roth, K. (2004). Defending economic, social and cultural rights: practical issues faced by an international human rights organization. *Human Rights Quarterly*, (26)1, 1-28.

O'Neill, E. J. (2008). *Intercultural competence development: Implementing international virtual elementary classroom activities into public schools in the U.S. and Korea*. (Doktora tezi). University of Virginia, Charlottesville.

Sağlam, M., Vural, L. ve Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarındaki görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 1-15.

Salisbury, T. (2010). *Using globally significant children's literature to increase fourth-grade students global attitudes and intercultural sensitivity*. (Doktora tezi). Walden University, Minneapolis.

Schultz, M. (1993). *Drawings by Israeli and German children during the Gulf war: an intercultural study*. Proceedings of the World Congress of Jewish Studies, Division D, Volume II: Art, Folklore, Music, 159-166. World Union of Jewish Studies.

Shor, I. (1999). What is critical literacy?. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 1(4).

Shuang, L. (2014). Becoming intercultural: Exposure to foreign cultures and intercultural competence. *China Media Research*, 10(3), 7–14.

Silva, J.M. (2018). Reading, writing, and revolution: facilitating social activism in first grade. *The Social Studies*, 107(5), 171-178.

Skehan, P. (1991). *Individual differences in second-language learning*. New York

Snoubar, Y. (2016). *Mülteci kampları dışında yaşayan mülteci çocukların uğradıkları hak ihlalleri ve çocuk koruma politika önerileri*. 1. International Symposium on Migration & Culture.

- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts.
- Spielmann, M. (1986). If peace comes ... future expectations of Israeli children and youth. *Journal of Peace Research*, 23(1), 51-67.
- Spitzberg, B. H. (1988). Communication competence: measures of perceived effectiveness. C. Tardy (Ed.), *A handbook for the study of human communication*, 67–105. Ablex.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Sage Publications.
- Stewart, E. C. & Bennett, M. J. (1991). *American cultural patterns: A cross-cultural perspective* (Revised ed.). Intercultural Press, Inc.
- Suedfeld, P., Tetlock, P., & Streufert, S. (1992). Conceptual/integrative complexity. In C. P. Smith (Ed.), *Handbook of thematic content analysis*. Cambridge University Press.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways. A study of sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. (Project Gutenberg versiyonu).
- Şeker, B.D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: a social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Tellis, W., M. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1997.2015>
- T.B.M.M. (t.y.). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*.

- T.B.M.M. (2002). *Her türlü ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılmasına ilişkin uluslararası sözleşmenin onaylanmasının uygun bulunduğu hakkında kanun.*
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler.*
- Tellis, W.M. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-19.
- Thabet, A., Abed, Y. ve Vostanis, P. (2004). Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1).
- Thayer-Bacon, B. (2001). Radical democratic communities always-in-the-making. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 5-25.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Sage Publications.
- TOAD. (t.y.). <https://toad.halileksi.net/olcek/kulturlerarasi-duyarlilik-olcegi>
- Topaloğlu, B. Aktaş, Ç. B. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 69-84. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079>
- Turner, D. A. (1991). *Assessing intercultural sensitivity of American expatriates in Kuwait*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Portland State University.
- Tylor, E. (2010). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Cambridge University Press.
- UN. (t.y.). *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*.
- UNHCR. (2003). *Education field guidelines*.
- UNHCR. (2015). *Protecting and supporting the displaced in Syria*. UNHCR Syria end of year report.

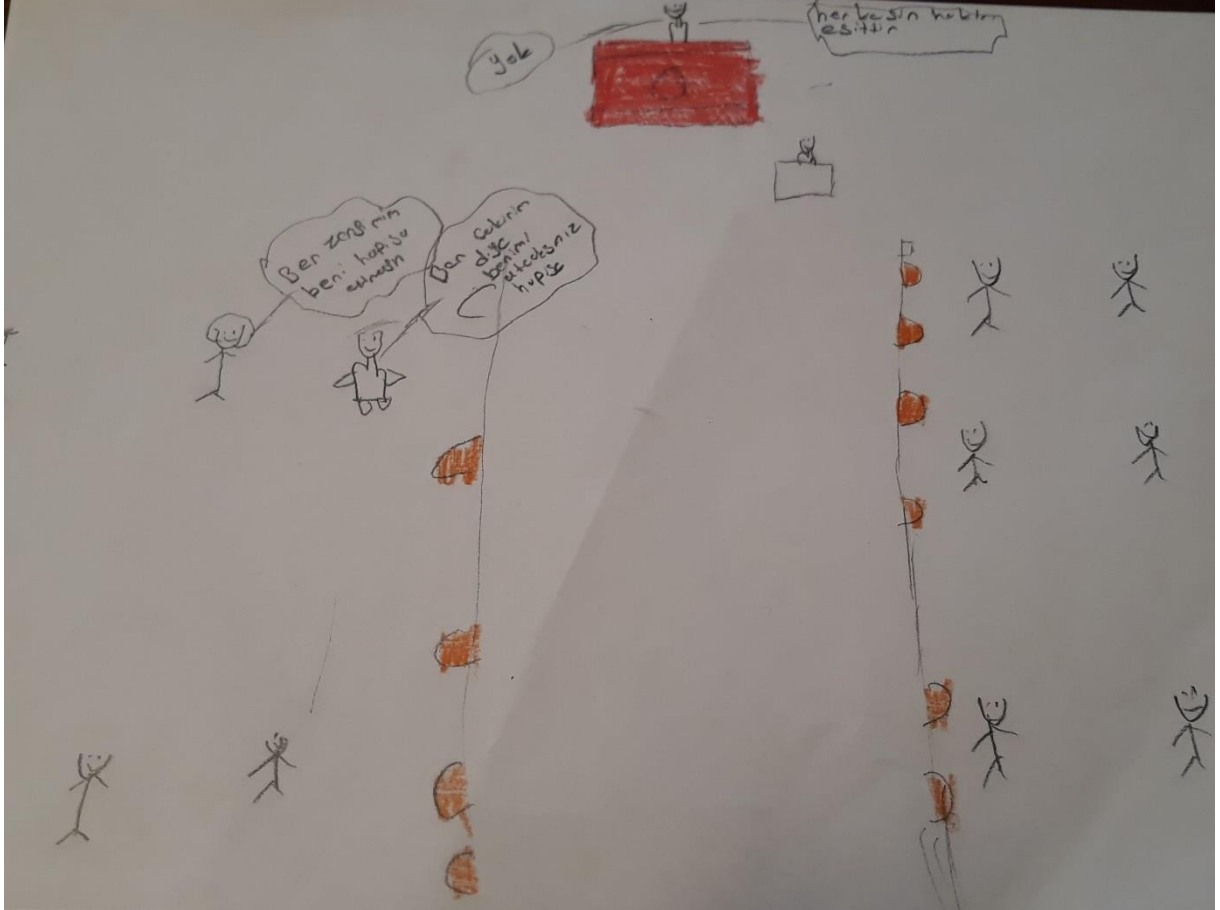
- UNESCO. (1978). *The teaching of human rights*. Proceedings of the International Congress on the teaching of human rights. Austria, Vienna.
- Velasquez, V. (2017). *Critical literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Verschueren, J. (2008). Intercultural communication and the challenges of migration. *Language and Intercultural Communication*, 8(1), 21-35.
<https://doi.org/10.2167/laic298.0>
- Vesek, S. (2020). Türkiye’de Suriyeliler ve göç: gitme ve kalma konusunda karar alma süreçlerini etkileyen faktörler. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Waisbord, S. (2029). *Communication: a post-discipline*. John Wiley & Sons.
- Wales, R. (1990). Children’s pictures, Grieve, R. Hughes, M. (Ed.) *Understanding Children*. Basil Blackwell.
- Walker, K., Myers-Bowman, K.S. ve Myers-Walls, J.A. (2011). Understanding war, visualizing peace: children draw what they know. *Art Therapy*, 20(4), 191-200.
- Wexler, B. E. (2006). *Brain and culture: Neurobiology, ideology, and social change*. MIT Press.
- Wilson, I. D. (1985). *Children’s experience of war as expressed through their drawings*. (Lisans bitirme tezi). University of Birmingham, UK.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. W. B. Gudykunst, & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed), (pp. 207-224). Sage.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 13, 349-370.
- Wolf, W., King, M.L. ve Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435-498.

- Yavuzer, H. (2019). *Resimleriyle çocuk. Resimleriyle çocuğu tanıma*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım K., Aykaç, N., Okçu, S. T. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72.
- Yıldırım K., Aykaç, N., Okçu, S. T. (2019). Yaratıcı drama ve resimli çocuk kitapları: kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için örnek bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 55-72. <https://doi.org/10.21612/yader.2019.003>
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publishing.
- Y.Ö.K. (2022). *Uyruğa göre öğrenci sayıları raporu*.
- Yurdakul, A. ve Tok, N.T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Zhang, X., Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: a meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 31-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>

EK A: Uygulama Öncesi Eşitlik Teması



EK B: Uygulama Öncesi Eşitlik Teması



EK C: Uygulama Öncesi Barış Teması

EK : Uygulama ncesi Mültecilik Deneyimi Teması



EK D: Uygulama Sonrası Eşitlik Teması



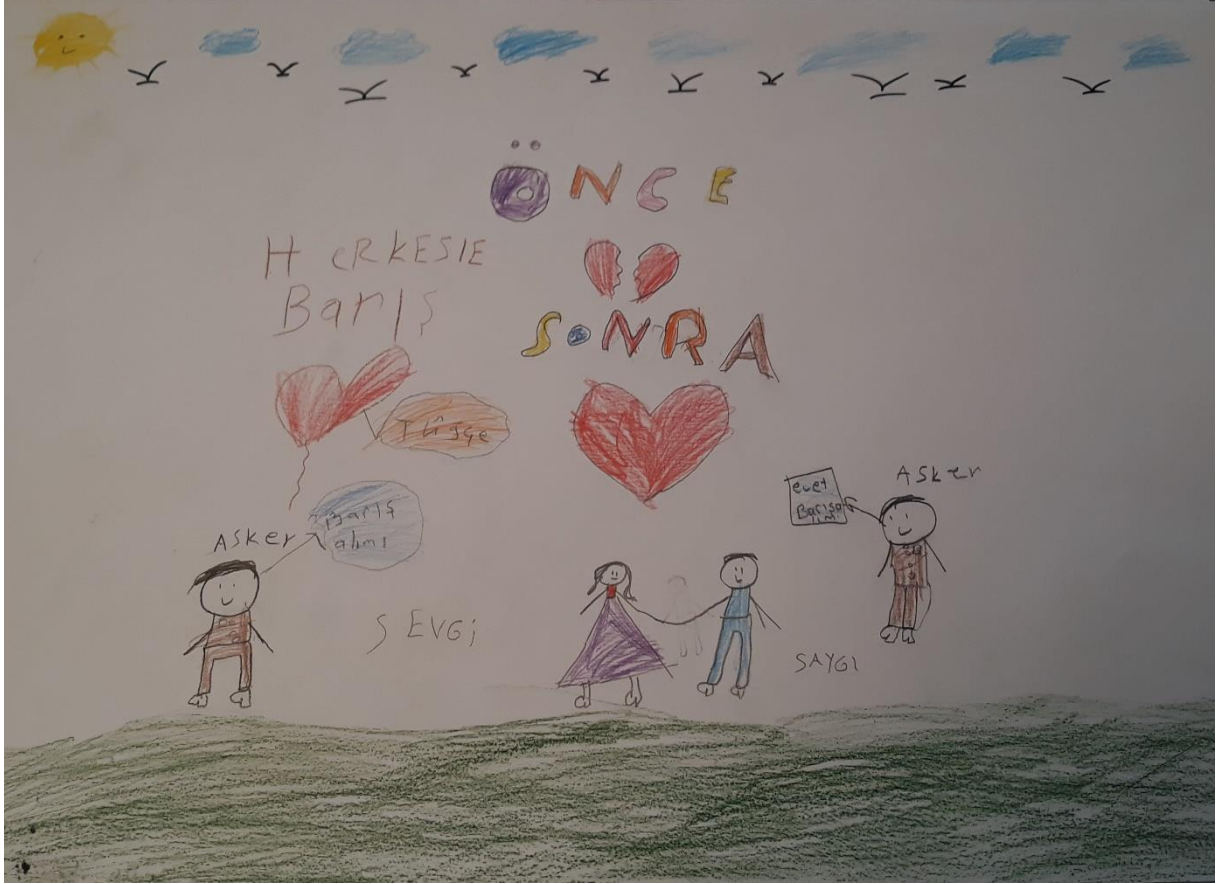
EK E: Uygulama Sonrası Eşitlik Teması



EK F: Uygulama Sonrası Barış Teması



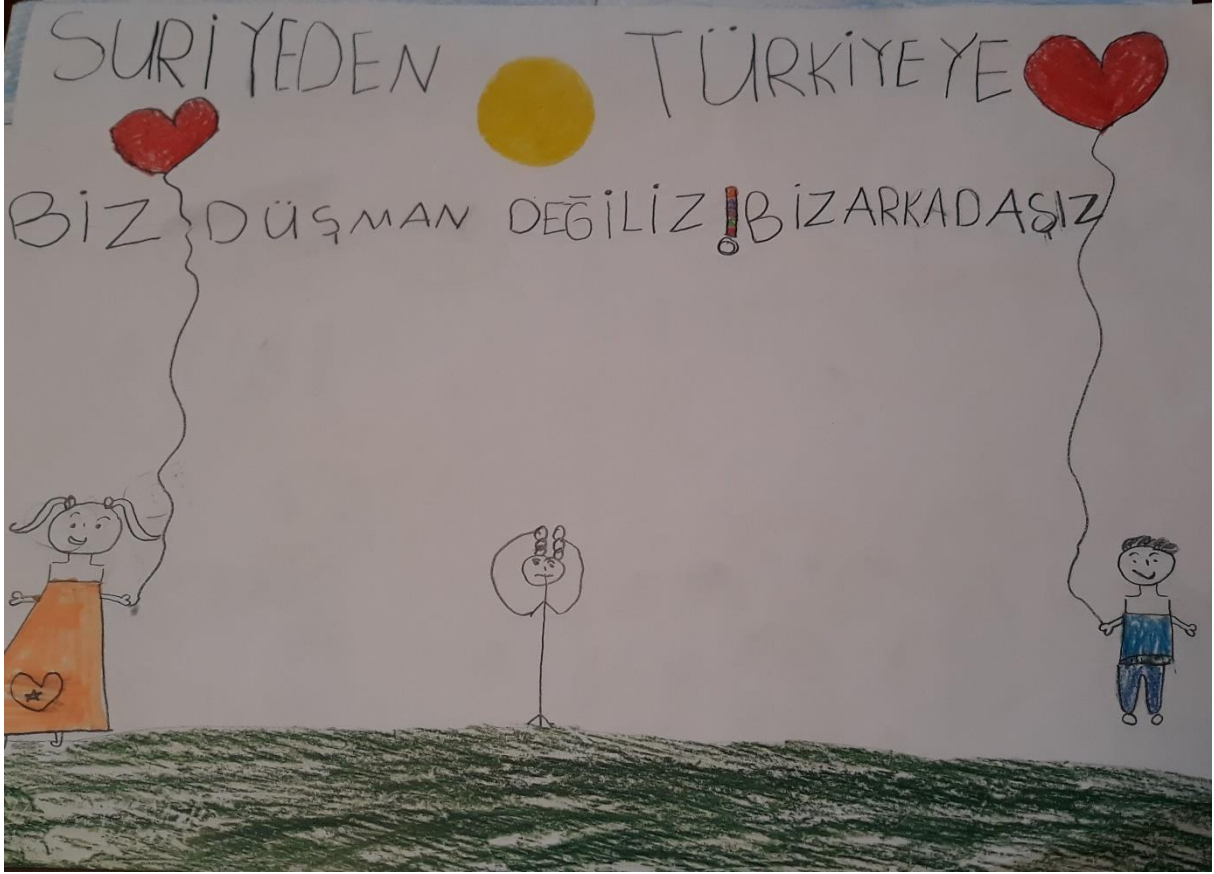
EK G: Uygulama Sonrası Barış Teması



EK Ğ: Uygulama Sonrası Mültecilik Deneyimi Teması



EK H: Uygulama Sonrası Mültecilik Deneyimi Teması



EK I: Kùltùrlerarası Yeterlilik Gùzlem Formu

	Evet	Kismen	Hayır
Etnomerkezci Düzey			
Reddetme			
Türk ve Suriyeli öğrenciler birbirleri ile iletişim kurmuyor			
Suriyeli öğrenciler zorunlu olmadıkça Türkçe konuşmuyor			
Türk ve Suriyeli öğrenciler sınıfta kavga ediyor			
Öğrenciler birbirlerine kötü sözler söylüyor, saygısızlık yapıyorlar			
Öğrenciler sınıfta uç derecede Türk-Suriyeli ayrımı yapıyor			
Suriyeli öğrenciler Türk öğrencileri tanımak için çaba göstermiyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencileri tanımak için çaba göstermiyor			
Türk öğrenciler Suriye kültürünü tanımıyor			
Savunma			
Türk ve Suriyeli öğrenciler sınıfta ayrı oturuyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencileri tehdit olarak algılıyor			
Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında gruplaşma var			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere üstünlük taslıyor			
Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere üstünlük taslıyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencileri negatif stereotip olarak algılıyor			
Öğrenciler sınıfta 'biz ve onlar' ayrımı yapıyor			
Öğrenciler birbirlerinden şikayetçi oluyor			
Türk ve Suriyeli öğrenciler birlikte oyun oynamıyor			
Azaltma			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerin kültürünü öğrenmeye açık			
Suriyeli öğrenciler Türk kültürünü öğrenmeye açık			
Öğrenciler kültürel farklılıkların yanında benzerlikleri de görüyor			
Öğrenciler sahip oldukları bazı değerlerin evrensel olduğunu anlıyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerin kendilerine benzemesini istiyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere karşı görece toleranslı			
Türk öğrenciler kendilerini üstün algılıyor			
Suriyeli öğrenciler kendilerini üstün algılıyor			
Türkler Suriye kültürünü takdir etmiyor			
Suriyeliler Türk kültürünü takdir etmiyor			
Öğrenciler inanç, davranış ve değerlerinin içinde büyüdükleri kültürden kaynaklandığını bilmiyor			
Etnorelativist Düzey			
Kabullenme			
Öğrenciler birbirlerini dinlemeye açık			
Öğrenciler arasında rahat bir iletişim var			
Öğrenciler hassas konuları tartışabiliyor			
Öğrenciler birbirlerine saygılı davranıyor			
Öğrenciler birlikte oyun oynuyor			
Öğrenciler birlikte sosyalleşiyor			
Türk ve Suriyeli öğrenciler yakın arkadaşlık kuruyor			
Öğrenciler kendi kültürlerine ve diğer kültürlere eleştirel bakabiliyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilerin kültürel farklılıklarını kabul ediyor			

Suriyeli öğrenciler Türk kültüründeki farklılıkları kabul ediyor			
Öğrenciler kendi kültürleri içindeki farklılıkları kabul ediyor			
Öğrenciler farklı ama eşit olduklarını kabul ediyor			
Uyum			
Öğrenciler kendi bakış açılarını kaybetmeden diğer bakış açıları olabileceğini kabul ediyor			
Türk öğrenciler Suriyeli öğrencilere kültürel açıdan uygun davranıyor			
Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilere kültürel açıdan uygun davranıyor			
Öğrenciler farklılıkları zenginlik olarak algılıyor			
Öğrenciler farklı kültürler tanıyarak bakış açılarını genişletmeye yatkın			
Öğrenciler karşılıklı empati kurabiliyor			
Öğrenciler karşılıklı olarak uygun davranışlar benimsemeye meyilli			
Öğrenciler birbirlerine adil ve eşit davranıyor			
Bütünleşme			
Öğrenciler kendilerini daha geniş çerçevede tanımlayabiliyor			
Farklı kültürlerle etkileşim öğrenci için bir ihtiyaç ve kişiliğinin bir parçası			
Suriyeli öğrenciler kendi kültürlerine yabancılaşmış			
Suriyeli öğrenciler Türk kültürüne ek olarak başka kültürlerden etkileniyor			
Suriyeli öğrenciler kendi kültürlerine yabancılaşmış			
Türk öğrenciler kendi kültürleri dışındaki kültürlerden etkileniyor			
Öğrenciler iki kültür arasında kalmış			
Öğrenciler kimlik konusunda çokkültürlü			
Notlar:			

EK İ: Eleştirel Okuma Gözlem Formu

	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
Sınıf Ortamı			
Sınıfta uygun okuma materyalleri var			
Sınıf fiziksel olarak hazır (temiz hava, ışık vb.)			
Oturma düzeni uygun			
Aktif katılım ve sosyal etkileşime önem veriliyor			
Okuma Öncesi			
Öğretmen öğrencilere kitabın başlığını ve resimlerini inceletiyor ve metnin olası içeriği tartışılıyor: Sizce bu kitap neden ve kimin için yazılmış? Bunu nasıl anladınız?			
Öğrencilerin önceki bilgileri aktive ediliyor			
Konu hakkında tartışılarak öğrencilerde merak uyandırılıyor, örneğin: 'İnsanlar neden ve nasıl ayrımcılık yapar? Savaş hakkında ne hissediyorsunuz?			
Öğrencilerin bilmedikleri kelime ve kavramlar açıklanıyor			
Öğretmen kitabın okunma amacını anlatıyor			
Kitabın konusu ders ile ilişkilendiriliyor			
Okuma Boyunca			
Öğrencilerden önceki tahminlerini değerlendirmeleri ve yeni tahminlerde bulunmaları isteniyor			
Öğrencilerin sahneleri gözlerinde canlandırmaları isteniyor			
Öğrencilerin sorgulayıcı soru sormasına izin veriliyor			
Kitaptaki resimler inceleniyor, verilmek istenen mesaj çözümlenmeye çalışılıyor			
Okuma Sonrası			
Öğrencilerin sonuca dair tahminlerini değerlendirmeleri isteniyor			
Bloom'un taksonomisi uygulanıyor: Hatırlama, Anlama, Uygulama, Analiz, Değerlendirme, Yaratma			

<p>Eleştirel Okuma Stratejisi Ontario Modeli uygulanıyor. Problem Oluşturma: Yazar kim? İddiası nedir? Haklı mı haksız mı? Neden? İnsanlar neden savaşır? Savaşa ve barışa dair fikirleriniz bu kitabı okuduktan sonra değişti mi? (Ayrıntılı sorular her kitap için ayrı olarak hazırlanacaktır) Yanyana Değerlendirme: Karşılaştırma için farklı bakış açısı sunan bir metin, görsel ya da öğrencilere tanıdık gelen bir film, oyundan bahsediliyor. Yer Değiştirme: Cinsiyet değişimi ile hikaye yeniden anlatılıyor.</p>			
<p>CARS Kontrol Listesi Güvenilirlik: Yazar kim ve nasıl araştırdım? Hikaye inanılır mı? Gerçeklere mi dayanıyor? Bunu nasıl anlarım? Doğruluk: Hikayedeki bilgiler şu anda geçerli mi? Bilgiler eğişmiş olabilir mi? Farklı bakış açısı olabilir mi? Mantıklılık: Gerçekler abartılmış mı? Destekleme: Bu konu başka kaynaklarda nasıl anlatılmış?</p>			
<p>Notlar</p>			

EK J: Öğrenciler İçin Hazırlanan Sorular

1. Konu ile ilgili okuduğumuz kitaptan sonra barış hakkında ne düşünüyorsunuz?
İstedığınız malzemeleri kullanarak bu konuda bir resim yapınız.
2. Konu ile ilgili okuduğumuz kitaptan sonra eşitlik konusunda neler düşünüyorsunuz?
İsteddiğiniz malzemeleri kullanarak bu konuda bir resim yapınız.
3. Konu ile ilgili okuduğumuz kitaptan sonra mültecilik konusunda ne düşünüyorsunuz?
Bu konuda istediğiniz malzemeleri kullanarak bir resim yapınız.

EK K: Sınıf Öğretmeni İçin Hazırlanan Görüşme Soruları

1. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında barış, eşitlik ve mültecilik kavramları ile ilgili gerçekleştirilen eleştirel okuma sürecinde ve süreç sonunda öğrencilerinizde bu kavramlara ilişkin herhangi bir değişim gözlemlediniz mi?
 - a) Eğer bir önceki soruya cevabınız 'evet' ise lütfen gözlemlediğiniz değişimi yorumlar mısınız?
2. Suriyeli geçici koruma altında bulunan mülteci öğrencilerin de bulunduğu sınıfınızda, mülteci ve yerel öğrenciler arasındaki kültürlerarası iletişim konusunda bir değişim yaşandığını düşünüyorsunuz?
 - b) Eğer bir önceki soruya cevabınız 'evet' ise lütfen gözlemlediğiniz değişimi yorumlar mısınız?
3. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuma sürecinin mülteci öğrencilerin uyum ve aidiyet konuları açısından bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
 - c) Eğer bir önceki soruya cevabınız 'evet' ise lütfen gözlemlediğiniz değişimi yorumlar mısınız?
4. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuma sürecinin mülteci öğrencilerin dil ve iletişim becerileri açısından bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
 - d) Eğer bir önceki soruya cevabınız 'evet' ise lütfen gözlemlediğiniz değişimi yorumlar mısınız?

EK L: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izin alınmıştır. Araştırma, Prof. Dr. Serkan Çelik danışmanlığında, sınıf içi kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi ile ilgili bir tez çalışmasıdır. Bu amaçla, velisi olduğunuz öğrencinin öğrenim gördüğü şubede, 2021/2022 bahar döneminde, 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında üç çocuk edebiyatı eseri okutulacaktır. Öğrencilerimiz sonrasında bu üç konuyla ilgili birer resim yapacaklar ve bu resimler analiz edilecektir.

Bu çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Velisi olduğunuz öğrencinin araştırmaya katılıp katılmayacağını seçme hakkınız bulunmaktadır. Eğer öğrencinin katılmasına onay verirsiniz, istediğiniz anda vazgeçebilirsiniz ve bu durumda herhangi bir sorumluluk altına girmezsiniz. Bu çalışmaya katılacak olan öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutulacak ve hiçbir koşulda diğer şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Tarih:**Katılımcı Öğrencinin Velisi**

Adı, Soyadı:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Serkan Çelik
H.Ü. Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Araştırmacı

Tuğçe Hitit

EK M: Öğretmen Onam Formu

Sevgili meslektaşım,

Çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim. Eleştirel okuma sürecinin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerine olan etkisini tespit etmek adına Prof. Dr. Serkan Çelik danışmanlığında hazırlanacak olan yüksek lisans tez çalışmamda, öğrencilerin süreç sonunda barış, eşitlik ve mültecilik kavramlarına dair tutumları, mülteci öğrenciler ile yerel öğrenciler arasındaki kültürlerarası iletişim ve mülteci öğrencilerin, uyum, aidiyet, katılım, dil ve iletişim sorunlarında herhangi bir değişim olup olmadığını belirlemek üzere sizinle görüşme yapmak istiyorum.

Amacı yukarıda açıklanmış olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Süreci değerlendireceğimiz görüşmemiz sırasında, verilerin kayba uğramaması amacıyla ses kaydı yapmak istiyorum. Kayda alınan tüm veriler sadece bilimsel bir amaçla kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmada isminizin kullanılması gerektirecekse, takma bir isim kullanılacaktır. Verecek olduğunuz bilgilerden dolayı kendinizi rahatsız hissedeceğiniz bir durumla karşı karşıya bırakılmayacağınızı, rahatsız hissettiğiniz takdirde çalışmadan ayrılabileceğinizi taahhüt ediyorum. Uygulama sırasında merak ettiğiniz konular ve uygulama sonrasında sonuçlar ile ilgili tarafımdan her zaman bilgi alabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde kayda alınan veriler sizinle paylaşılacaktır.

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağıma dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Tarih:

Katılımcı Öğretmen

Adı, Soyadı:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Serkan Çelik

H.Ü. Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Araştırmacı

Tuğçe Hitit

EK N: Öğrenci Onam Formu

Merhaba,

Yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma Prof. Dr. Serkan Çelik danışmanlığında hazırlanan sınıf içi kültürlerarası yeterliliği geliştirmeyi amaçlayan bir yüksek lisans tezidir. Bu süreçte barış, eşitlik ve mültecilik konularında çocuk edebiyatı eserleri okuyup üzerine düşünecek ve konuşacağız. Sonra senden bu konular hakkındaki duygu, düşüncelerini anlatan birer resim yapmanı rica edeceğim. Bu sebeple sınıfta yapılan etkinliklere katılman çok önemli.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Adının araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacaktır. İstedikğin zaman araştırmadan ayrılabilirsin. Bu durumda herhangi bir sorumluluk altına girmeyeceksin.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanı ve sana verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Sormak istedikğin herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsin. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsin. Formu okuyarak imzaladığın için çok teşekkür ederim.

Tarih:

Katılımcı Öğrenci

Adı, Soyadı:

Sorumlu Araştırmacı

Prof. Dr. Serkan Çelik
H.Ü. Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Araştırmacı

Tuğçe Hitit

EK-O: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-600
Konu : Tuğçe HİTİT (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi **Doç. Dr. Serkan ÇELİK** sorumluluğunda yüksek lisans öğrencisi **Tuğçe HİTİT** tarafından yürütülen "**Eleştirel Okuryazarlık Sürecinin Kültürel Açıdan Karma 4. Sınıf Öğrencilerinin Kültürlerarası Yeterliliklerine Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **03 Aralık 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral
NOHUTCU Rektör Yardımcısı

EK-Ö: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Tuğçe HİTİT

EK-P: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/08/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Eleştirel Okuryazarlık Sürecinin Kültürel Açından Karma 4. Sınıf Öğrencilerinin Kültürlerarası Yeterliliklerine Etkisi"

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/08/2022	225	46527	24/06/2022	%9	89646700

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Tuğçe Hitit

Öğrenci No.: N18137953

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: İlköğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Serkan ÇELİK

EK-R: Thesis Originality Report

18/08/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: THE EFFECT OF CRITICAL LITERACY PROCESS ON CULTURALLY MIXED
4th GRADE STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCY

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
18/08/2022	225	46527	24/06 /2022	%9	89646700

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Tuğçe Hitit
Student No.: N18137953
Department: Primary Education
Program: Elementary Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Serkan ÇELİK

EK-S: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

... / ... / ...

(imza)

Tuğçe HİTİT

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

