

KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM  
Türkiye ve Almanya Örneği

Prof. Dr. Hasan COŞKUN

**Konrad-Adenauer-Stiftung tarafından yayınlandı.**

Bu eseri,

Derin Lara Öztürk,  
Can Kerim Öztürk ve  
tüm çocuklara  
armağan ediyorum.

Pedagog Hasan Coşkun

**Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.**

Bütün hakları saklıdır.  
Tekrar basımı ancak Konrad-Adenauer-Stiftung izniyle

Ahmet Rasim Sokak No: 27  
06550 Çankaya – Ankara / TÜRKİYE  
Telefon : +90 312 440 40 80  
Fax : +90 312 440 32 48  
E-mail : info.tuerkei@kas.de  
www.kas.de – www.kas.de/tuerkei

ISBN : 978-605-4679-12-6

Tasarım&Baskı: OFSET FOTOMAT  
+90 312 395 37 38 Ankara, 2016

# İçindekiler

Önsöz: Dr. Colin Dürkop..... 7

Önsöz: Prof. Dr. Mehmet Beşirli ..... 9

## **BÖLÜM I KÜLTÜRLERARASI EĞİTİMİN ÖĞRETİM BİLGİSİ KONSEPTİ**

1. Giriş .....	11
2. Çoğulcu Topumlarda Alınan Önlemler .....	11
3. Birlikte Yaşamada Duyguların Önemi .....	12
4. Konsept Geliştirmede Eğitim Bilimlerinin Yeri .....	13
5. Konsept Geliştirmede Kavram Arayışı .....	15
6. Uyum Modelleri.....	16
7. Eğitimi Yeniden Yapılandırma .....	23
8. Yabancı Dil Konusunda Yeni Bir Gelişme .....	28
9. İlkokul 2'ye Arapça .....	29
10. Eğitim-İş: Yargıya taşıyacağız .....	30
11. Özet .....	30
12. Araştırma ve Tartışma Soruları .....	31
13. Kaynakça .....	32

## **BÖLÜM II KÜLTÜRLERARASI EĞİTİMİN KURAMSAL TEMELLERİ**

1. Giriş .....	37
2. Kültürlerarası Eğitim .....	37
2.1 Kültürlerarası Eğitimin Hedefi .....	39
2.2 Kültürlerarası Eğitim Kavramının Doğuşu .....	39
2.3 Kültürlerarası Eğitim Sorununa Çeşitli Yaklaşımlar .....	39
3. Türkiye Açısından Geçmişte ve Bugün Kültürlerarası Eğitim Sorunu.....	42
4. Küreselleşme Sürecinde Kültürlerarası Eğitim Sorununa Yönelik Bazı Uygulamalar .....	47
5. Küresel Öğrenme ile Kültürlerarası Eğitim İlişkileri ve Bazı Uygulamalar .....	50
6. Kültürlerarası Eğitim ve Farklı Gruplar .....	50
7. Farklı Gruplara Yönelik Program İlkeleri.....	51
8. Almanya'daki Uygulamalar .....	51
9. Türkiye'deki Uygulamalar .....	53
10. Göçmen Eğitimi Alanında Yaygın Genel Kuramlar .....	55
11. Farklı Grupların Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar .....	56
11.1. İki kültürlü Eğitim Programı (Birk) .....	57
11.2. İki (Çift) Özdeşlik Kavramına Dayalı Program (Knörzer) .....	57
11.3. Uyumlu Benlik Programı (Kreft).....	58
11.4. İki Dilli ve İki Kültürlü Eğitim Programı (Coşkun) .....	59
12. Kültürlerarası Eğitimin Uluslararası Boyutu: Orta Doğu Bölgesine Tarihsel İlgisi.....	60
13. Türkiye'nin Deneyimleri .....	66
14. Özet .....	72
15. Araştırma ve Tartışma Soruları .....	73
16. Kaynakça .....	73

## BÖLÜM III

### TÜRKİYE VE ALMANYA'DA KÜLTÜRLERARASI EĞİTİMİN GEREKLİLİĞİ

1. Giriş .....	77
2. Türkiye Açısından Kültürlerarası Eğitimin Gerekliliği .....	78
3. Türkiye'nin Doğu ve Batı Arasında Bir Köprü Oluşu .....	79
4. Tarih Sürecinde Anadolu'da Oluşan Çokkültürlü Bir Mozağin Bulunması .....	80
5. Trakya, Balkanlar, Kıbrıs ve Komşu Ülkelerdeki Osmanlı Mirası .....	80
6. Yurt Dışına Yapılan İşgücü İhracı .....	81
7. Türk Cumhuriyetleri İle Yürütülen Yoğun İlişkiler .....	85
8. GAP'tan Dolayı Türkiye'ye Doğu Avrupa Ülkeleri ve Asya İle Afrika'nın Fakir Ülkelerinden Gelecek İşgücü .....	86
9. Komşu Ülkelerden Göçmenlerin Gelmesi .....	88
10. Türkiye'nin Gümrük Birliği'ne Girmek ve Avrupa Birliği'nin Üyesi Olmak İçin Çaba Harcaması .....	91
11. Almanya Açısından Kültürlerarası Eğitimin Gerekliliği .....	91
12. Özet .....	92
13. Araştırma ve Tartışma Soruları .....	93
14. Kaynakça .....	94

## BÖLÜM IV

### ÖĞRETİM BİLGİSİ KONSEPTİNİN ÖĞELERİ

1. Giriş .....	95
2. Kuramsal Esaslar .....	95
3. Hedefler .....	99
3.1. Hedefler Neden Gereklidir? .....	101
3.2. Hedefleri Kimler Saptar? .....	102
3.3. Eğitimin Genel Hedefleri .....	102
3.4. Hedefler Nasıl Saptanır? .....	102
3.5. Toplumsal Çevre ve Hedefler .....	103
3.6. Konu Alanı ve Hedefler .....	103
3.7. Birey ve Hedefler .....	104
3.8. Eğitim Felsefesi ve Hedefler .....	105
3.9. Eğitim Psikolojisi ve Hedefler .....	105
3.10. Eğitim Ekonomisi ve Hedefler .....	106
3.11. Hedeflerin Kullanılması .....	107
3.12. Hedeflerin İşe Koşulması .....	108
3.13. Belirtkeler .....	108
3.14. Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması .....	109
3.15. Türk Eğitim Sisteminin Hedefleri .....	110
3.16. Alman Eğitim Sisteminin Hedefleri .....	112
3.17. Almanya'da Eğitim ve Öğretim Hedefleri .....	113
4. Öğrenci .....	114
5. İnsan Gücü .....	117
5.1. Reformların Tarihçesi .....	122
5.2. Kurumsal Entegrasyon .....	123
5.3. Öğretmen Yetiştirmenin Bilimsel Açıdan Ele Alınması .....	124

5.4. Öğretim Bilgisi ve Alan Eğitimi.....	124
5.5. Stajyerlik Eğitimi .....	124
5.6. Öğretmen Eğitimi ve Organizasyonu.....	125
5.7. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Kökenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Olan Motivasyonları....	125
5.7.1. Türkiye ve Almanya'da Öğretmen Yetiştirmenin Karşılaştırılması .....	127
6. Ortam.....	128
7. Yöntem ve Teknik .....	131
7.1. Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları .....	131
7.2. Öğretme Yöntemleri .....	131
7.3. Öğretim Teknikleri.....	131
8. Öğrenme Durumları.....	133
8.1. Öğrenme ve Yaşantı Arasındaki İlişkiler.....	134
8.2. Geçerli Yaşantıların Özellikleri.....	134
9. Değerlendirme .....	137
9.1. Değerlendirmenin Yararları.....	138
9.2. Değerlendirme Çeşitleri .....	138
10. Özet.....	140
11. Araştırma ve Tartışma Soruları.....	141
12. Kaynakça.....	141

## **BÖLÜM V**

### **KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM VE ÖĞRETİM BİLGİSİ UYGULAMALARI**

1. Giriş .....	145
2. Göçmen Eğitime Yönelik Özgün Bir Öğretim Bilgisinin Gerekliliği.....	147
3. Almanya'da Kültürel Çoğulculuk.....	149
4. Kültürel Açından Birlikte Yaşama Olanakları .....	150
5. Anadil Dersinin Kapsamı .....	155
6. Kentimizde Yaşam.....	156
6.1. Projenin Gelişimi.....	156
7. Öğretim Bilgisi (Didaktik und Methodik).....	158
8. Örnek Dersin Hedefleri .....	159
9. Dersin Akışı .....	160
9.1. Dersin Ana Başlıklarla Akışı.....	160
9.2. Dersin Ayrıntılı Akış Şeması .....	162
10. Öğretici Materyal .....	166
10.1. İki Dilli Sözcük Listesi .....	166
10.2. Tamamlanacak İki Dilli Sözcük Listesi .....	167
10.3. "Kentimizde Yaşam" Oyun Kuralları.....	168
10.4. Kent İnşası İçin Yapı Taşları .....	170
10.5. Nihai Ürün: Alman ve Türk Göçmen Kültür Öğelerini İçeren Model Kent.....	175
11. Özet.....	176
12. Araştırma ve Tartışma Soruları.....	177
13. Kaynakça.....	178
14. İki Dilli Sözcük Listeleri .....	180

## BÖLÜM VI

### İSTANBUL FENER SEMTİNDE KENTSEL DÖNÜŞÜM VE GÖÇ OLGUSU

1. Giriş .....	187
2. Göçe Bağlı Konut Sorunu .....	189
3. Kentsel Dönüşüm Projeleri .....	189
4. Fener Semtinin Tarihsel ve Sosyolojik Yapısı .....	192
5. Fener Balat Ayvansaray Kentsel Dönüşüm Projesi .....	193
6. Kentsel Dönüşüm Temelli Ders Planlama .....	194
6.1. Genel Bilgiler .....	194
6.2. Etkinliğin Gerekçesi .....	194
6.3. Etkinliğin Hedefleri (Kazanımları) .....	206
6.4. Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Önemi .....	206
6.5. Eğitsel Oyunların Semt Sakinlerini Bilinçlendirmedeki Önemi .....	207
6.6. Eğitsel Kentsel Tasarım Oyununun Hedefleri .....	208
6.7. Etkinlik İçin Öngörülen Çalışmalar .....	208
6.8. Kentsel Dönüşüm Eğitsel Oyununun Kuralları .....	209
6.9. Kentsel Dönüşüm Diyalogu .....	210
6.10. Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (a) .....	215
6.10. Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (b) .....	216
6.11. Kontrol Listesi / Kontrolliste / CheckList & Kentsel Dönüşüm / die Gentrifizierung / Gentrification .....	217
7. Ders (Etkinlik) Sürecinin Planlanması .....	218
8. Dersin Ayrıntılı Akış Şeması (Tablosu) .....	220
9. Değerlendirme .....	225
9.1. Gözlem ve Değerlendirme Formu .....	226
9.2. Kentsel Dönüşüm Pano Soru ve Cevapları .....	227
10. Özet .....	230
11. Araştırma ve Tartışma Soruları .....	231
12. Kaynakça .....	231
13. Ekler .....	234
13.1. Ev Ödevi Yaprağı .....	234
13.2. Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (a) .....	235
13.3. Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (b) .....	236
13.4. Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (c) .....	237
13.5. Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (d) .....	238

## BÖLÜM VII

### SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Giriş .....	239
2. Türkiye ve Almanya Deneyimleri .....	239
3. Bölümlerin İçerikleri .....	240
4. Eğitim Sistemlerinin Hedef Grupları .....	241
5. Hedefleri Belirleyen Etkenler .....	241
6. Yerel Boyuttan Uluslararası Boyuta .....	242
7. Öğretmenlerin Yeterlikleri .....	243
8. Çoklu Ortamlar İçin Gerekli Önlemler .....	244
9. Sınır Okulları .....	244
10. Özet: Kültürlerarası Eğitimden Barış Eğitimine .....	245
11. Araştırma ve Tartışma Soruları .....	247
12. Kaynakça .....	247
Yazar hakkında .....	248

## Önsöz

Dünyadaki ekonomik, siyasal, kültürel, teknolojik, stratejik ve eğitsel gelişmeler; ülkeleri ve her ülkede yaşayan farklı grupları yakından ilgilendirmektedir. Anılan bu gelişmeler toplumlar arası iletişimi ve dolayısıyla etkileşimi beraberinde getirmektedir. Etkileşimin bütün toplumlar için olumlu sonuçlar vermesi, gelişmelerin öncelikle devlet politikası ve eğitim bilimleri açısından hangi yoğunlukta ele alındığına bağlıdır. Bu nedenle eğitimciler, kültürlerarası eğitim konusuyla yakından ilgilenmektedirler. Bundan dolayı özellikle sanayi ve sanayi ötesi ülkelerde kültürlerarası eğitim konseptlerinin geliştirildiğini izlemekteyiz. Bu konseptler genellikle çokkültürlülüğü, çok dilliliği ve çok inançlılığı içermektedir.

Almanya ve Türkiye kültürlerarası konseptlerin uygulandığı ve yoğun bir şekilde uygulanabileceği önemli iki ülkedir. Çünkü her iki ülkenin tarihsel geçmişinde kültürlerarası eğitim uygulamalarını gerekli kılan olgular bulunmaktadır. Kültürlerarası eğitim konusu, gereklilik açısından ele alındığında, her iki ülkede önemli paralelliklerin olduğu görülecektir. Asya, Avrupa ve Afrika'da yayılmış olan Osmanlı İmparatorluğu gibi Batı, Orta ve Doğu Avrupa'da etkili olan Alman İmparatorluğu bulunmaktaydı. Nasıl Osmanlı İmparatorluğunun dağılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyetine bir dil, kültür ve inanç mozaiği deniliyorsa, Alman İmparatorluğunun kalıntılarından ortaya çıkan Almanya Federal Cumhuriyeti de aynı özelliklere sahip bir mozaiktir. Nasıl ki Türkler Orta Asya'daki büyük göçten sonra Anadolu'dan en az beş kıtaya ve 30'un üzerinde ülkeye dağılmışlarsa, Almanlar da dünyanın birçok yöresine yerleşmişlerdir. Almanların; Avrupa'nın değişik ülkelerine, Kuzey ve Güney Amerika'ya, Güney Afrika'ya, Rusya üzerinden Kafkasya'nın içlerine kadar yerleştikleri görülmektedir. Son yıllarda özellikle emekli Alman vatandaşlarının Türkiye'nin güney sahil kentlerini tercih ettikleri izlenmektedir.

Anadolu'daki mozaikten bahsederken Almanya Federal Cumhuriyetinde de baskın grup yanında ulusal azınlıkların, farklı inanç gruplarının, değişik lehçelerin ve geleneklerin yaygın olduğu vurgulanmalıdır. Almanya'da yaklaşık 82 milyon insanın yaşadığı ve bu sayının 2014 verilerine göre yaklaşık 16,4 milyonunun başka bir deyişle nüfusun % 20,3'ünün yabancı kökenli olduğu bilinmektedir. Almanya'ya yerleşmek isteyen yabancıların sayısının gün geçtikçe arttığı izlenmektedir. Aynı şekilde Türkiye'ye de Asya'dan ve Afrika'dan yoğun bir göçün olduğu bilinmektedir.

Göç konusunda; 60'lı yıllardan önce Polonya'dan gelen işçilerle deneyimlerimiz vardı. 60'lı yıllardan itibaren Akdeniz ülkelerinden alınan işçiler; beraberinde getirdikleri dilleri, kültürleri ve inanç sistemleri ile Almanya'daki kültürel yaşamı daha da zenginleştirdiler. Bu kültürel zenginliğin pekiştirilmesi ve kalıcı olması için siyasi, toplumsal ve eğitsel alanda bir dizi önlem alınmaktadır. Bir taraftan yabancılara Almancanın yanında kendi dillerini, kültürlerini ve inanç sistemlerini eğitim kurumlarında öğrenme olanağı verilirken, Almanlar da halk eğitim merkezlerinde, üniversitelerde, vakıf ve derneklerde yabancıların dillerini, kültürlerini ve inanç sistemlerini öğrenmeye ve anlamaya çalışmaktadırlar.

Almanya'nın; Goethe Enstitüsü, vakıflar, DAAD, Yurtdışındaki Alman okulları gibi kurumlarla yurtdışında etkili olduğunu görmekteyiz. Türkiye'nin de Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER, Diyanet İşleri Başkanlığı, TİKA, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), yurtdışındaki Türk okulları, vakıflar gibi kurumlarla yurtdışında etkili olmaya çaba harcadığını izlemekteyiz. Son yıllarda her iki ülkeye Afganistan, Pakistan ve özellikle Suriye'den gelen mültecilerin karşılanmasında, konutlara yerleştirilmelerinde, eğitim olanaklarından yararlandırılmalarında, istihdam edilmelerinde, iki ülkenin benzer önlemler aldıklarını görmekteyiz. Bu da Almanya ve Türkiye'nin kültürlerarası eğitim alanında ne denli benzer deneyimlere sahip olduğunu göstermektedir.

Elinizde bulunan bu eser, eğitimci Prof. Dr. Hasan Coşkun'un Almanya ve Türkiye'de kuram ile uygulama alanlarında edindiği kırk yıllık deneyimlerini temel almaktadır. Bu ve benzeri konseptlerin geliştirilmesinin ve yaygınlaştırmasının baskın ve farklı gruplar arasındaki karşılıklı uyumu destekleyeceğini düşünmekteyim.

**Dr. Colin Dürkop**  
Konrad-Adenauer-Stiftung Derneği  
Türkiye Temsilcisi



## Önsöz

Türkler ile Almanlar arasındaki eğitim ilişkilerinin tarihi birkaç yüzyıl ötesine dayanmaktadır. İstanbul'un fethinden itibaren Alman kaynaklarında Türklerden daha fazla söz edilmeye başlanmış, ancak özellikle 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında Jacop Phillip Falmerayer, K. Zinkeisen, Mordmann, D. Trietsch ve G. Jacob'ın çalışmaları ile hız kazanmıştır. Almanya ile Osmanlı Devleti arasında askeri ve iktisadi alanlarda başlayan ilişkiler eğitim alanına da kaymıştır. Yani Sultan II. Abdülhamid döneminden itibaren imparatorluk ülkesinde Alman eğitim ve dini kurumlarının açılmaya başlaması ile ilişkilerde kültürel ve eğitim boyutu da ön plana çıkmıştır. Özellikle İstanbul, Beyrut, Selanik, Kudüs, İzmir'de anaokulundan itibaren açılan askeri, dini ve teknik okullar eğitim ilişkilerini artıran unsurlar olmuştur. Bu anlamda Alman-Türk siyasi ve askeri işbirliği zamanla eğitim alanında da gelişme göstermiştir.

II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde de Alman-Türk eğitim ve kültürel ilişkileri devam etmiştir. Özellikle 1914-1918 I. Dünya Savaşı esnasında Prof. Dr. F. Schmidt'in "Vier Jahre Türkischer Schulreformer" ile "Aus Deutscher Bildungsarbeit im Ausland" ve C. H. Becker'in "Das Türkische Bildungsproblem" adlı çalışmaları ve raporları Türk eğitim sisteminin reforme edilmesi ile ilgili önemli veriler oluşturmuştur. Cumhuriyet döneminde de yükseköğretimimizin bazı branşlarının planlanması, sistematize edilmesi ve okullaşmanın modern ilkelere göre geliştirilmesine yönelik Almanya'dan eğitim uzmanları getirilmiştir. Bu uzmanların eğitim sistemimizin kalite ve niteliğinin artırılması için önemli katkıları olmuştur.

Türk-Alman ilişkilerinin eğitim ve kültürel boyutu daha sonraki süreçte 1961 yılından itibaren işgücüne ihtiyaç duyan Almanya'ya Türkiye'den işçi gönderilmesi ile başlamıştır. Bu süreç bugüne kadar üç nesle ulaşarak devam etmiş, bugün Almanya'yı vatanları gören Türk nesli ortaya çıkmıştır. 1974'ten itibaren göç dalgası daha da artış göstermiş, aile birleşimi, kaçak ya da iltica olarak sayı gittikçe artmıştır. Bugün sayıları iki buçuk milyonu bulan Türkiye kökenli işçiler, çocukları ve torunları kendilerini geçici misafir işçi statüsünde görmeyip, Almanya'nın asli unsuru olarak görmektedirler. Bu da birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Özellikle uyum unsuru bunların başında gelmektedir. Bu sorun başta olmak üzere diğer sorunların çözümü ve bir kültürlerarası çatışmaya sebep olmamak için devletler karşılıklı tedbirler almaktadırlar.

Bugün dünya genelinde büyük bir insan hareketliliği yaşanmaktadır. Bunun önemli nedenleri arasında iç savaşlar, afetler, daha iyi istihdam, eğitim ve yaşam olanaklarını aramak sayılabilir. İnsan hareketliliği; göç veren ve göç alan ülkeler açısından bir dizi sorunu da beraberinde getirmektedir. Uyum sorunlarının asgari düzeyde tutulması için; ülkeler arasında anlaşmalar yapılmakta ve bu anlaşmalar çerçevesinde önlemler alınmaktadır. Dünyadaki bu gelişmelerden Türkiye de etkilenmektedir. Türkiye iç göç yanında bir taraftan göç verirken diğer taraftan da göç almaktadır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi Türkiye dış göç konusuyla 1961 yılında tanışmıştır. Başlangıçta Almanya Federal Cumhuriyeti ile işgücü gönderme anlaşması imzalanmıştır. Daha sonra diğer Avrupa ülkeleri ile anlaşmalar yapılmıştır. Avrupa ülkeleri öncelikle istihdamdaki açığı kapatmayı düşünürken Türkiye de yurtdışına işçi göndererek genel ekonomik istihdama yardımcı olmayı ön planda tutuyordu. Avrupa'ya gönderilen işçilerin kısa bir süre sonra yurda tekrar dönecekleri ve yerlerine yenilerinin gönderileceği düşünülüyordu. Fakat yurtdışına gidenlerin büyük bir kısmı orada kalmayı tercih etmiştir. Günümüzde Türk işçileri beş kıta ve en az otuz ülkede çalışmaktadırlar. Yurtdışında beş milyonu aşkın Türk vatandaşının yaşadığı tahmin edilmektedir. Bugün yurtdışında üçüncü ve dördüncü kuşaklardan bahsediliyor. Yurtdışına göç, örneğin aile birleşimi yoluyla da hala devam etmektedir. Yurtdışındaki kuşakların sayısı arttıkça eğitim ve sosyal yaşamdaki sorunlar da çeşitlenmektedir.

Başlangıçta Almanya'da ve diğer ülkelerde baraka, konteynır ve işçi yurtlarında yaşayan işçiler zamanla normal konutlara taşındılar, bazen de gettolar oluşturdular ve çocuklarını söz konusu ülkenin okullarına göndermeye başladılar. Okullarda Türk ve diğer yabancı öğrencilerin sayısı arttıkça değişik uyum modelleri gündeme geldi. En insancıl modelin; kültürlerarası eğitimi temel alan model olduğu benimsendi. Bu modele göre yabancı öğrencilerin; bir taraftan söz konusu ülkenin okullarına devam ederken, diğer taraftan ana dillerini, kültürlerini ve inanç sistemlerini de öğrenmeleri gerekmektedir. Anılan modelin başarıyla uygulanması için değişik konseptler geliştirildi. Bunların büyük bir kısmı hayata geçirilmesine rağmen istenilen başarının elde edilemediği anlaşılmaktadır. Bundan dolayı değişik dillere, kültürlere ve inanç sistemlerine yer veren konseptler üzerinde yeni çalışmalar yapılmaktadır.

Geçen süre içinde Türkiye'de bu bağlamda verilmesi gereken eğitim hizmetleri çeşitlilik kazanmıştır. Hedef grupları arasında; yurtdışındaki işçi çocuklarını, Türk cumhuriyetlerinden, Balkan ülkelerinden ve komşu ülkelere gelen çocukların yanında yurt dışındaki Türk okullarına devam eden yabancı öğrencileri, Anadolu'da bulunan gayrimüslim ailelerinin, farklı grupların ve sığınmacı ailelerin çocuklarını saymak mümkündür.

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Hasan Coşkun'un, bu çalışmasının kültürlerarası eğitim temelinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında verilen eğitim hizmetine bir katkı olacağını düşünmekteyim. Göç, kültürlerarası eğitim, uyum sorunları, bunların çözüm yolları da ayrıca çalışmada öne çıkan konulardır. Bu bağlamda çalışmanın geneli değerlendirildiğinde bu alanı dolduracak ve yeni çalışmalara kaynaklık edebilecek vasfı öne çıkmaktadır. Kendisini tebrik ediyorum ve çalışmanın ilgili taraflara faydalı olmasını temenni ediyorum.

**Prof. Dr. Mehmet Beşirli**  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi Dekanı

# BÖLÜM I

## KÜLTÜRLERARASI EĞİTİMİN ÖĞRETİM BİLGİSİ KONSEPTİ

### 1. Giriş

Bu eserin amacı, alandaki literatürden ve uygulamadaki deneyimlerden yola çıkarak baskın ve farklı grupların birlikte yaşamalarını teşvik eden kültürlerarası eğitim için bir konsept ortaya koymaktır. Eserin tarihsel gelişim evrelerini izleyebilmek amacıyla ilk iki çalışma için yazılan önsözler bu kitaba da alındı. İlk iki çalışma 12 Eylül 1980 döneminden önce Almanya'da üniversite öğrencisi, öğretmen ve akademisyen olarak edindiğim deneyimler temel alınarak ve sonraki ilk 10 yılda Türkiye ve Almanya'da yaptığım araştırmalar ışığında yazıldı. Bu dönemde kültürlerarası eğitim yurtdışında özellikle Almanya'da yaşayan Türk işçi ailelerinin çocukları bağlamında ele alınmıştı. Türkiye'nin yabancı ülkelerdeki Türk vatandaşları ile ilgili genel düşüncesi, buldukları ülkelerde asimile olmamaları, anadillerini, kültürlerini, inançlarını korumaları, anavatanla olan ilişkilerini koparmamaları ve söz konusu topluma uyum sağlamaları idi. Anılan yıllarda Türkiye'deki farklı grupların durumu ise pek gündeme gelmiyordu. Başka bir deyişle toplumsal uyum veya asimilasyon yaklaşımları Türkiye'deki farklı gruplar bağlamında tartışılmıyordu. Çünkü Cumhuriyetin kuruluşundan beri öncelikli amaç ulusal birliği kurmak ve devamını sağlamak idi. Almanya ve Türkiye'deki kuramsal ve uygulamalı çalışmaların harmanlanmasından yeni bir eser ortaya çıktı.

Yabancı ülkelerle ilgili isteklerin, beklentilerin uygulamaya geçirilmesine yönelik kuramsal bir çerçeve ise şimdiye kadar Türkiye tarafından ortaya konulamadı. Öyle ki; Türkçeyi yabancı dil olarak veya çok dilli, çok kültürlü ve çok inançlı ortamlarda okutabilecek öğretmenler halen lisans düzeyinde yetiştirilmemektedir. Almanya'da örneğin Essen Üniversitesinde Türkçe öğretmeni ve bazı üniversitelerde İslam din dersi öğretmeni yetiştirildiğini izlemekteyiz (Coşkun 1999). Buna karşılık Türkiye'de yaşayan dillerin öğretimi ile ilgili öğretmen yetiştirmede bazı önlemlerin alındığı görülmektedir (<http://tyde.artuklu.edu.tr/>). Eğer günün birinde kuramsal bir çerçeve geliştirilirse örneğin Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Avrupa ülkelerindeki çalışmalardan ve Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki uygulamalardan yararlanılacağı düşünülmektedir (bkz Kaya ve Aydın 2014). Bu nedenle kültürlerarası eğitim alanında çalışanlar arasındaki işbirliği desteklenmelidir.

### 2. Çoğulcu Topumlarda Alınan Önlemler

Burada Almanya'da alınan bazı önlemler listelenecektir:

- \* Siyasi partilerin gündeminde farklı gruplar önemli bir yer edinmektedirler.
- \* Yüksek öğretim kurumlarında farklı grupların eğitimi, mesleki ve toplumsal uyumları tartışılmaktadır.
- \* Farklı grupların özgün dillerinin, kültürlerinin ve inançlarının korunup geliştirilmesine yönelik kuramlar geliştirilmektedir.
- \* Geliştirilen kuramlar temelinde oluşturulan modeller; dersler açılarak uygulanmaktadır.
- \* Farklı grupların edebiyat, film, sanat, spor, müzik alanlarındaki çalışmaları teşvik edilmektedir.

- \* Uygulamada görevlendirilmek amacıyla öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, din görevlileri, emniyet personeli yetiştirilmektedir.
- \* Yabancı elçilik ve konsolosluklarla işbirliğine gidilmektedir.
- \* Farklı grupların kurdukları dernek ve vakıflarla birlikte çalışılmaktadır.
- \* Farklı gruplara ait vakıflara teoloji fakültelerinde kürsü açma izni verilmektedir. (Atanan profesörlerin maaşları anılan vakıflar tarafından karşılanmaktadır.)
- \* Sivil toplum kuruluşlarının etkinlikleri önemsenmektedir.
- \* Farklı grup mensuplarının yerel, eyalet ve federal düzeyde politik görev üstlenmeleri teşvik edilmektedir.
- \* Gençlerin yurtdışında deneyim edinmeleri özendirilmektedir.
- \* Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin aşırı gruplar tarafından etkilenmemeleri (yönlendirilmemeleri) için önlemler alınmaktadır.

Bu önlemlere rağmen sivil toplum kuruluşları, Almanya'nın yabancılara yönelik politikalarını eleştirmektedirler. Almanya'nın; bir göçmen ülkesi olduğunu kabul etmesini ve gerekli önlemleri almasını talep etmektedirler.

Bu önlem listesinden yolla çıkararak Türkiye'de farklı gruplar bağlamında hangi önlemlerin alınabileceği ayrıca düşünülmelidir. Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının etkinlikleri gözden geçirilmelidir. Eser; tesadüfen çözüm sürecinin çekişmeli tartışıldığı bir dönemde hazırlandı. Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye'de seksenli ve kısmen doksanlı yıllara kadar farklı grupların varlığı pek gündeme gelmezken bugün farklı gruplar ismen açık bir şekilde anılmakta, kültürel uyum ve dolayısıyla toplumsal barış için olanaklar üzerinde durulmaktadır. Aynı zamanda sürecin "rafa, buzdolabına kaldırıldığı" vurgulanmaktadır. Anketler halkın büyük bir kısmının kardeşliği ve barışı önemsendiğini göstermektedir. Türkiye'de kardeşlik, çoğulculuk, barış, özgürlük, laiklik, millet, özgüven gibi kavramlar aynı anda tartışılmaya başlandı. Özellikle 2015 yılında Türkiye'deki politik gündemin sürekli değiştiği izlenmektedir. Eğitim politikalarına karar veren siyasi partiler ise konuyu yoğun bir şekilde gündeme getirmemektedirler. Bunun geçici bir süreç olduğu düşünülmektedir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi kültürlerarası eğitimi gerekli kılan toplumsal dokuyu, halklar arasındaki ilişkileri, duygusal bağları, birlikte yaşama isteğini (özlemini) göz ardı etmek kolay olmamaktadır.

### 3. Birlikte Yaşamada Duyguların Önemi

Bunun en iyi örneği; Almanya'da 60'lı yıllardan itibaren Batı Trakya'da (Yunanistan'da) kalan Türklerin veya Türkiye'den Yunanistan'a giden Rumların Anadolu'dan gelen Türklerle yaptıkları örnek komşuluklarıdır. Benzer ilişkiler Almanya'da buluşan Bulgaristan ve Anadolu'dan gelen Türkler arasında da görülmektedir. Örnek gösterilecek başka ilişkiler Anadolu'dan ve Balkan ülkelerinden gelen Müslümanlar arasında da yaşanmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye'de farklı grupların yaşadıkları veya farklı gruplarla yaşanan problemlerin Almanya'ya, başka bir deyişle yurtdışına taşındığı da izlenmektedir. Bu problemlerin çözümünde çoğu kez Alman kuruluşları çaresiz kalmaktadırlar. Toplumlari ayırmanın kolay olmadığı; iki Almanya'yı ayıran duvar örneğinde açık bir şekilde yaşandı. Berlin Duvarı'nın kaldırıldığı tarih Almanya'da her yıl büyük bir coşku ile kutlanmaktadır. Halklar arasındaki duygusal bağları yapay duvarlar engelleyememektedirler. Eserin

tasarlanmasında kültürlerarası eğitimin Türkiye'yi gerek yurtiçinde ve gerekse yurtdışında yakından ilgilendirdiği düşüncesinden yola çıkıldı.

Eserin tarihsel gelişiminde dünya ve Türkiye'deki konjonktür önemli bir rol oynadı. Eserde önerilen yaklaşımın şekillenmesinde zaman içinde Almanya ve Türkiye'de edinilen deneyimler belirleyici oldu. Kültürlerarası eğitime yönelik bir konsept geliştirmenin özellikle politik açıdan hassas durumlarda bilgi ve deneyim dışında büyük bir sabır, çaba ve özen gerektirdiği çalışmanın başında belirtilmelidir. Dünyadaki küresel gelişmeler Türkiye'nin coğrafi konumu, Osmanlı mirası, bölgedeki tarihsel, güncel değişimler, aydınlanma süreci ve eğitim düzeyi ile iç ve dış etkiler konunun rasyonel ele alınmasını zorlaştırmaktadır (bkz. Kuban 2015: 3).

#### **4. Konsept Geliştirmede Eğitim Bilimlerinin Yeri**

Hedeflenen konsept (kuramsal çerçeve) gerek Anadolu'da ve gerekse başka coğrafyalarda özellikle halklar arası yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası boyutlarda karşılıklı hoşgörüyü, barışı, güvenliği, dilsel, kültürel çoğulculuğu ve sonuçta birlikte yaşamayı temel almaktadır. Böyle bir konsept eğitim bilimleri ışığında yapılandırılmalıdır. Eserin ilk çalışmalarında eğitim bilimleri açısından anahtar sözcük olarak eğitim teknolojisi ve bazı yerlerde ise öğretim teknolojisi kullanılmıştı. Her ne kadar Alkan (2011) eğitim ve öğretim teknolojisi sözcüklerini Almanca kaynaklarda kullanılan özel öğretim bilgisi (Fachdidaktik) yerine kullansa da Türkiye'de teknoloji sözcüğü öğretim "materyalleri" anlamının ötesinde önemli bir yer edinmemiştir.

Alkan (2011: iii) Eğitim Teknolojisi adlı eserinin önsözünde bu durumu şöyle ifade etmektedir: "Eğitim teknolojisi eğitim bilimleri ile eğitim uygulamaları arasında işlevsel bütünlülük sağlayan bir disiplindir. İçinde bulunduğumuz bilişim çağında eğitimde bilim ve teknoloji ortak bir önem kazanmaktadır. Eğitim bilimleri çok boyutlu ve özgün bir gelişim süreci içindedir. Eğitim teknolojisi ise başlangıçtaki eğitim araçları anlayışı sınırlılığından günümüzde performans mühendisliği kavramına erişmiş, özgün bir disiplin durumuna gelmiş bulunmaktadır.

Ancak eğitimde bilimsel boyuttaki bu gelişmeler uygulamaya etkili biçimde yansımamaktadır. Eğitim bilimlerinde üretilen bilimsel bilgileri işlevsel bir yapıda bütünleştirerek uygulamaya dönüştürmeyi esas alan eğitim teknolojisi disiplininin ilgili çevrelerce çok iyi bilinmesi gerekmektedir."

Alkan (2011: 21) Çilenti'ye atıfta bulunarak eğitim teknolojisi disiplininin eğitim ve öğretim süreçleri ile doğrudan ilgili olduğunu şöyle yazmaktadır: "Konuya eğitimde program geliştirme açısından bakınca, Çilenti'nin de belirttiği gibi (1984), süreçte üç temel aşama vardır. Bunlar sırasıyla; planlama, yürütme ve değerlendirmedir. Eğitim teknolojisi; eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortamı düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır."

Alkan aynı kaynakta bu bağlamda aşağıdaki tabloya yer vermektedir:

Sorular	Öğeler	İşlevler
Niçin?	Hedefler	İstendik Davranış
Ne?	İçerik	Eğitim Yaşantıları
Nasıl?	Süreçler	Ortamlar, Yöntemler, Teknikler
Sonuç?	Değerlendirme	Ölçme Süreç ve Araçları

Benzer soruları eğitim ve öğretimin tasarlanmasında Alman eğitimbilimcilerinden Frank'da (1967: 1) da görmekteyiz.

Eğitim ve öğretim konuları ele alınırken iki anahtar sözcükten yola çıkılmalıdır. Bunlardan biri genel öğretim bilgisi (allgemeine Didaktik) diğeri ise Almanca Fachdidaktik olarak adlandırılan özel öğretim bilgisidir. Cumhuriyetin ilk otuz yılında Almanya ile eğitim alanındaki yoğun ilişkilerden dolayı bu kavramların belirtilen şekilde kullanıldığı görülmektedir. Daha sonraki yıllarda Anglosakson yaklaşıma yönelme sürecinde eğitim ve öğretim alanında kavramsal bir kargaşa yaşanmıştır. Pedagoji kavramı neredeyse bir kenara itilmiş ve yerine eğitim psikolojisi ikame edilmeye çalışılmıştır. 7 Haziran 2015 tarihinde yapılan genel seçimlerden sonra Türkiye'de ve komşu Müslüman ülkelerde yaşanan sorunların çözümünde savaşa hazırlık anlamında "eğit-donat-sevk et" dışında eğitim konusunun gündeme neredeyse gelmediği görülmektedir. Bu durum, eğitime uygulamada yeterince önem verilmediğinden kaynaklanıyor olabilir.

Akyüz (2001:401) eğitim alanındaki tarihsel gelişmeyi şöyle formüle etmektedir:

"Türk eğitim tarihinde fikir, başarılı ya da başarısız, parlak ya da tutarsız tecrübe birikimi çok önemlidir. Ancak, bu zengin birikimden yeterince yararlanılmamaktadır. Eğitim politikasına yön verenlerin, öğretmenlerin, aydınların bu tecrübe birikiminden asıl bugün yararlanması gerekmez mi? Şu halde, eğitim tarihimize ilişkin gözlemlerden biri de, geçmişten ders alınıp yararlanılmadığı gerçeğidir. Oysa eğitimimizin gelişmesi ve kendisinden bekleneni verebilmesi; esas olarak, bu tarihin ve tecrübelerin iyi bilinmesine, onlardan ders alınıp ciddiyetle uygulamaya konmasına bağlıdır.

Tarih bize, siyasi bağımsızlık yitirdiği zaman eğitim ve bilimde de bir çözüme, gerileme içine düşüldüğünü gösteriyor. Bir çok Türk toplumu bunun acı örneklerini yaşamıştır."

Günümüzde eğitim bilimleri alanında özgün eserlerin yeterince yayınlanmamasında Türkiye'nin eğitim ve öğretim alanında Batı Avrupa ekolünden Amerikan ekolüne geçişi, belirleyici bir rol oynamış olabilir. Buna rağmen gelişmelerde iki önemli nedenin olduğu düşünülmektedir.

Cumhuriyetin ilk otuz yılında eğitim alanında yayınlanan eserlerin, konuların özüm senerek yazıldığı görülmektedir (bkz. Antel 1952). Altmışlı yıllardan itibaren eğitim ve öğretim alanındaki çalışmaların Amerikan ekolü olan pragmatizmin temel alınarak yapıldığı izlenmektedir. Bu çalışmalar genelde çeviri odaklı olduğundan

dolayı eğitim ve öğretimdeki birliktelik (bütünlük) gerekli düzeyde yansıtılamamıştır (bkz. Altunya 2008). Ayrıca Köy Enstitüleri (Özkucur 1990; Köy Enstitüsü Programı 2004) denemeleri dışında Anadolu'daki deneyim ve gereksinimlerin dikkate alınarak geliştirilen bir ekolün de söz konusu olamadığı mevcut kaynaklardan anlaşılmaktadır. Gelişmelerin kültürlerarası eğitim alanına da yansıdığı izlenmektedir. Eğitim ve öğretim alanında edinilen deneyimlerden yola çıkarak Türkiye şartlarına ve gereksinimlerine göre kültürlerarası eğitim araştırmalarının kurgulanması yerine çeviri temelli çalışıldığı görülmektedir (bkz. Banks, çeviren Aydın 2013; Taylor, Türkçe yayına hazırlayan Akaş 1996).

Türkiye'de uygulamada karşımıza çıkan yeni bir gelişme teolojik ve "çağdaş" eğitimin harmanlanmaya çalışılmasıdır. Bu gelişmenin eğitim kurumlarında verilmeye çalışılan eğitime yansıdığı izlenmektedir. Günümüzde eğitim ve öğretim alanında teoloji ve çağdaş eğitimin sentezlenmesinden oluşturulmaya çalışılan bir yaklaşımın dijital çağda ne kadar başarılı olacağı çok yönlü tartışmaya açık bir konudur. Kaldı ki bu yaklaşımın dayandığı bir kuram çağdaş eğitim bilimlerince bilinmemektedir. Bundan dolayı bu yaklaşımın ulusal ve uluslararası düzeyde ne kadar kabul göreceğini zaman gösterecektir. Uygulanmakta olan yeni eğitim sistemi ile ilgili ayrıntılı bilgiler Öğretmen Dünyası'nın yayınladığı kitapta yer almaktadır (Akgül ve Mutlu 2013). Eğer anılan yaklaşım dünyada yoğun bir şekilde tartışılan değerler konusunu temel alıyorsa bu açık bir şekilde ifade edilmelidir.

Yukarıda belirtildiği gibi bu eserin ilk çalışmalarında eğitim teknolojisi kavramı kullanılmıştı. Bu çalışmada öğretim bilgisinin anahtar sözcük olarak kullanılmasına karar verdim. Öğretim bilgisi konsepti genel pedagojinin (genel eğitim ve öğretimin) uygulama boyutudur. Bu eserde kültürlerarası eğitim (özel) öğretim bilgisi konsepti çerçevesinde ele alınmaktadır. Özel öğretim bilgisi yerine sadece öğretim bilgisi kullanılmaktadır. Benzer bir yaklaşım özel hedef yerine sadece hedef sözcüğünün kullanılmasında görülmektedir.

## **5. Konsept Geliştirmede Kavram Arayışı**

Eserdeki önemli bir gelişme "etnik grup" yerine "farklı grup" tanımlamasının kullanılmasıdır. Çünkü Türkiye'de etnik grup kavramına özellikle 70'li yıllardan beri olumsuz bir anlam yüklenmektedir. Bu dönemde etnik grupların varlığından söz etmek bile bazı çevreleri rahatsız edebiliyordu. Bu olumsuz anlam yükleme ve psikolojik tavır, söz konusu grupları ve dolayısıyla baskın (çoğunluk) grubu ilgilendiren konuların özgürce bilimsel ortamda tartışılmasını engellemekteydi. Bu durumun, aynı yoğunlukta olmasa da, halen devam ettiği düşünülmektedir. Zamanla psikolojik olarak oluşan antipatinin üzerine aynı sözcüklerle gitmenin anlamlı bir yaklaşım olamayacağı düşünülmektedir. Farklı grup tanımlamasının psikolojik ortamı yumuşatma özelliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

Eserdeki başka bir gelişme de; kültürlerarası eğitim bağlamında dinlerin öneminin konseptin içine alınmasıdır. Bu alanda da Türkiye'deki uygulamalar diğer ülkelerdeki uygulamalarla karşılaştırdığında önemli bir fark karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de inanç konusu eğitim ve öğretimde din temelinde ele alınmaktadır (bkz. Aydın 2007). İnanç konusunu mezheplere kadar indirgemek isteyenler, İslam dini bağlamında

Hanefi mezhebinin ön plana çıktığını vurgulamaktadırlar. Türkiye'deki yaygın olan uygulamadan dolayı Yargıtay'a ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine başvurular oldu. Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi eğitim ve öğretim programlarında Alevi inancına da yer verilmesi gerektiğine dair karar verdi. Yargıtay, cemevini ibadethane olarak kabul etti ve giderlerinin Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından karşılanmasına hükmetti. Bu ve benzeri kararlar Türkiye'de eğitim alanında inanç çeşitliliğinin ileride daha yoğun bir şekilde gündeme geleceğini göstermektedir. İnanç konusunun mezhep temelinde de tartışılması bir ayrımcılık eylemi olarak yorumlanmamalı. Çünkü ilişki içinde olduğumuz Avrupa ülkelerinde açık bir şekilde Katolik ve Protestan mezheplerinden bahsedilmekte, hatta alternatif dinler ve mezhepler tartışılmaktadır (Philipp 2015). Avrupa ülkelerinde okullarda İslam din dersi verilmektedir. Türkiye'de diğer dinlere mensup aileler, çocuklarına mensubu oldukları din ve / veya mezhep konusunda yer verilmesini talep edebilirler. Talebin yerine getirilmesi ikili antlaşmaların gereği olacaktır.

Türkiye'de farklı gruplardan gelen talepler; değişik düzeylerde tartışılmakta ve baskın (çoğulcu) grup tarafından kabul görüldüğü durum ve oranda karşılanmaktadır. Dayanak olarak da halkın iradesi gösterilmektedir. Bu yaklaşım uluslararası antlaşmalarla çelişmektedir. Çünkü bireyin hizmet alması, köken olarak ait olduğu grubun sayısal büyüklüğüne bağlı değildir. İlkesel olarak her birey kanunların öngördüğü her konumda gerekli hizmeti alabilmelidir.

## 6. Uyum Modelleri

Almanya'da 60'lı yıllarda farklı gruplar sadece iş gücü olarak algılanıyorlardı. Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitimi pek de önemli değildi. Bunun etkileri günümüzde de kendini göstermektedir. Almanya'da günümüzde özellikle Türk göçmen ailelerinde işsizlik oranı çok yüksek olduğu halde Almanya kalifiye işgücünün dışarıdan gelmesini teşvik etmektedir. Almanya bundan dolayı göçmen konusunda seçici davranmaktadır. Türk kökenli gençlerin edindikleri genel ve mesleki eğitim açısından iş dünyasının beklentilerini yeterince karşılamadığı vurgulanmaktadır. Çünkü eğitim, kuşakları kapsayan birikik bir süreçtir. Tarım toplumundan sanayi ötesi topluma geçiş her zaman kolay olmamaktadır. Eğitimle ilgili gerekli önlemler zamanında alınmalıdır. Özellikle eğitim alanında kaybolan zamanların telafisi kolay olmamaktadır.

Yetmişli yıllarda göçmen ailelerinin çocuklarının eğitimi özellikle sivil toplum kuruluşları tarafından tartışılmaya başlandı. Bugün Almanya'da yaşayan her çocuğun bir eğitim kurumuna devam etmesi zorunludur. İltica eden ailelerin çocuklarının Almanya'ya geldikleri günden itibaren ilk iki hafta içinde bir eğitim kurumuna alınmaları gerekmektedir. Yetmişli yıllarda genelde iki model üzerinde duruluyordu.

1. Alman okullarında Alman sınıflarına paralel milli sınıfların (Nationalklassen) oluşturulması (Zeit Online 1985: 2-4), bu sınıflarda öğrencilerin geldikleri ülkelerdeki eğitim ve öğretim programlarının modifiye edilmiş (uyarlanmış) şekillerinin uygulanması, göçmen olarak gelen veya söz konusu ülkenin gönderdiği öğretmenlerin görevlendirilmesi, Almancanın günlük iletişim dili olarak öğretilmesi



2. Entegrasyonu (uyumu) desteklemek amacıyla hedef grubun Alman sınıflarındaki derslere ilk günden itibaren katılması, Almanca hazırlık ve takviye kurslarının açılması, ev ödevlerinde yardımcı olacak grupların oluşturulması, Alman okullarındaki derslerden sonra (öğleden sonra) anadil ve ülke kültürünün (yurtaşlık bilgisi, coğrafya, tarih, din bilgisinin) öğretilmesi

Seksenli yıllardaki gelişmeleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. İslam din derslerinin önem kazanması
2. Anadil derslerinin kapsamının genişletilmesi (örneğin Türkçenin yanında Türkiye’de bulunan farklı grupların anadillerinin de öğretilmesi)
3. İslam din derslerinin kapsamının genişletilmesi (Hanefi mezhebi ağırlıklı İslam din dersi yanında diğer 'örneğin Aleviliği' temel alan din derslerine de yer verilmesi)
4. Anadil ve ülke kültürü dersleri ile İslam din dersleri için öğretmenlerin yetiştirilmesi. Bu bağlamda İslam din derslerinin ön plana çıktığı izlenmektedir.

Almanya’da altmışlı ve yetmişli yıllarda eğitim alanında Türk sözcüğü yoğun bir şekilde kullanılırdı. Seksenli yıllardan beri İslam sözcüğünün daha yoğun bir şekilde kullanıldığı izlenmektedir. Çağdaş eğitim ve öğretim programlarında öncelik dildedir. Çünkü diğer branşlar da genelde dil kanalıyla öğretilmektedir. Göç bağlamında dinin dilden öncelikli bir konuma gelmesinin önemli dört nedenini şöyle özetlemek mümkündür.

1. Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yurtdışında etkili bir şekilde öğretilmesi için Türkiye’deki eğitim kurumları yeterince ilgilenmediler.
2. Gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında din daha yoğun tartışılmaya başlandı.
3. İslam sözcüğü ile Türk ve İslam dünyasından gelen öğrenciler kastedilmektedir. Batılı ülkeler bunu organizasyon açısından rasyonel ve ekonomik görmektedirler.
4. İslam din dersleri örneğin Almanya’da Almanca olarak verilmektedir. Bunun bir taraftan organizasyonla ilişkili olacağı gibi diğer taraftan ders içeriğinin daha kolay kontrol edilmesiyle de ilişkili olabilir.

Türkiye’deki gelişmeleri de aşağıda gösterildiği gibi özetleme olanağı bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yerel halkların veya daha sonra bölgeye gelenlerin eğitimleriyle ilgilenilmiyordu. Okur yazar olanlar genelde saray çevresinde yaşıyorlardı. Eğitim bazı yerleşik yerel halklar (gayrimüslimler) için söz konusu idi. Gayrimüslim, Müslüman olmayan kimse. Bununla genelde Türk topraklarında yaşayan Rum, Ermeni ve Yahudi azınlıklar kastedilmektedir (<http://www.turkcebilgi.com/gayrim%C3%BCslim>). Bu yerel farklı gruplar çoğu kez İmparatorluk ve Batı dünyası arasındaki iletişimde çevirmen olarak kullanılıyorlardı. Halka sınırlı sunulan eğitim ise dini kurumların verdikleri yüzeysel eğitim ile sınırlı idi. Cumhuriyetin kuruluşu aşamasında gayrimüslimlerin eğitim hakları aşağıda gösterildiği gibi kanunla güvence altına alındı. “Aşağıda yer alan hükümlerden açıkça görüldüğü üzere; tüm gayrimüslim vatandaşların; diğer vatandaşların sahip olduğu bütün haklardan yararlanacağı, din gereklerini, ibadetlerini serbestçe yerine getireceği, yurtaşlık ve siyasi haklardan eşit olarak yararlanacağı, kamu görevlerine atanmada bir ayırım yapılamayacağı, her türlü dini kurum ve eğitim kurumu kurabilecekleri, yönetimini yürütebilecekleri, Türk hükümetinin bu alanda kendilerine yardımcı olacağı, maddi destekte bulunacağı, azınlıklara ait kiliseler, havralar ve mezarlıkların

korunacağı, azınlık vakıflarına her türlü kolaylık sağlanacağı, yeni dini kurum ve hayır kurumu kurulması için kolaylık gösterileceği temel yasa olarak kabul edilmiş bulunmakta, aykırı hiçbir işlem yapılmayacağı taahhüt edilmiş bulunmaktadır.”

Gayrimüslimler öğrenci sayısı yeterli olduğu sürece okullarındaki eğitimi devam ettirebildiler. Heybeli Adadaki Ruhban Okulunun konumu ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Gayrimüslim olmayan farklı gruplar için çoğunluğa yönelik öngörülen eğitimden başka tamamlayıcı programlar üzerinde durulmadı. Bu durum 60'lı yıllardan itibaren sorgulanmaya başlandı. Dil, kültür, inanç gibi kavramlar dünya genelinde küreselleşme sürecinde tartışıldığından ülkeler kendi şartlarına özgü çözümler değil küresel çözümler aramak durumunda kaldılar. Bunun en belirgin örneği krizlerin yaşandığı bölgelere küresel güçlerin müdahale etmeleridir (Steinmeier 2008: 40 - 46).

Steinmeier anılan kaynakta kendisine yöneltilen “Geçtiğimiz yıllarda Almanya'nın dış politikasındaki öncelikler ne yönde değişti? Askeri misyonlar açısından da bakarsanız, bu konuda Almanya'nın eski çekincelerinden çıkıp “normalleştiği” söylenebilir mi?” gibi sorulara şöyle cevap vermiştir: “Federal Almanya'nın kuruluşundan sonra Almanya'nın dış politikası, bugün de geçerliliğini sürdüren birkaç ilke üzerine inşa edildi: Avrupa'nın parçası olmak ve Avrupa'nın entegrasyonu. Transatlantik ilişkiler ve ortak güvenlik. Demokrasi, hukuk devleti ve insan hakları, ayrıca dünyanın çeşitli bölgelerinde yoksulluk, şiddet, doğal afetlerin tehdidi altında yaşayan insanlara yardım için dünya çapında çalışmak da bu çizginin parçası. Bugün bizim politikayı, küreselleşmenin koşulları içinde şekillendirmemiz gerek. Çünkü dünyanın başka bölgelerindeki istikrarsızlık bizi de etkiliyor. Gürcistan'da veya Afganistan'da olanlar, Almanya'nın güvenliğini de ilgilendiriyor. Bu arka plan bize, eğer uluslararası güvenliği ve kendi güvenliğimizi korumak istiyorsak yurtdışındaki misyonların kaçınılmaz olduğunu (kolay bir süreç olmasa da) öğretti. “Normal” kelimesinin burada uygun olup olmadığını bilmiyorum. Ama konu partnerlerimizin bizden doğal olarak beklentileriyle ilgili: Dünya çapında güvenlik ve istikrarı sağlamak için girişilen misyonlarda dayanışma.”

Steinmeier, sanat, kültür ve eğitimle ilgili soruyu şöyle cevaplandırmaktadır:

“Daha önce de söyledim: Gözlerimizin önünde dramatik biçimde değişim geçiren bir dünyada yaşıyoruz. Kendi tasavvurlarını ve değerlerini anlatan, benimsemesi için çalışan yeni güçler, yeni aktörler devreye giriyor. Bunun anlamı şudur: On yıllar boyunca her şeyin ölçüsü olarak gördüğümüz kendi değerlerimizi artık her yere tartışılmaz biçimde taşıyamayacağımızı görmeliyiz. Tam tersi geçerli: Bizim de bunları benimsetmek için tanıtımı ciddiye almamız, kendimizi anlatmamız gerekmektedir. Tersinden bakınca da, birçok süreci ve gelişmeyi anlayabilmemiz için olayların cereyan ettiği kültürel arka planı dikkate almamız gerek. Bu nedenle diyorum ki: Büyük bir ağ haline gelmiş bugünkü dünyada ihtiyacımız olan karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü geliştirecek fırsatlar yaratmalıyız. Bunları klasik diplomasinin araçlarıyla sınırlı ölçüde sağlayabiliriz. Sanat, kültür, eğitim – bunlar insanların birbirlerine anlayışla yaklaşmalarının temelini oluşturacak köprüler. Bu nedenle dışarıya dönük kültür politikası bizim dış politikamızın üçüncü ayağı olmayı fazlasıyla hak ediyor. Sonuç olarak: İster yurtdışı okullar ve partner okullar konusunda olsun,

ister 134 Goethe Enstitüsü, isterse bu yıl özellikle teşvik etmek istediğimiz yurtdışı bilim politikası konusunda olsun, kültürel alışveriş ve eğitim çalışmaları; bizim politik ilişkilerimizin de dayandığı temeli oluşturuyor.”

Steinmeier'in dediği gibi Türkiye ve Ortadoğu'daki olaylar diğer ülkelere de yansımaktadır. Bunun için özellikle eğitim alanındaki önlemler çok bilinçli bir şekilde alınmalıdır. Türkiye açısından baktığımızda yurtdışına gönderilen Türk öğretmenleri, Yunus Emre Enstitüleri; Türkiye'nin, Türk dilinin, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtımı için etkinlikler düzenlemektedirler. Yunus Emre Enstitüsü 2007 yılında Ankara'da kuruldu. Enstitünün amacı, yurtdışında Türk dilini ve kültürünü teşvik etmektir. Enstitü adını Anadolu'da bilinen şair Yunus Emre'den almaktadır. Dil ve kültür misyonu üstlenen enstitülerin adlandırılmasında Almanya ile bir paralellik söz konusudur. Çünkü Goethe de ünlü bir şairdir. Yunus Emre Enstitülerinin yurtdışında özellikle Balkan ülkeleri ve Arap ülkelerinde 14 şubesi bulunmaktaydı. 2014 yılının ortalarına kadar 50.000 yabancı enstitünün etkinliklerine katılmıştı. Almanya'nın Köln kentinde Yunus Emre Enstitüsünün bir şubesi bulunmaktadır. 2013/14 eğitim ve öğretim yılında Türk Evinin devamı olan Yunus Emre Enstitüsü bulunmaktadır. Böylece Yunus Emre Enstitüsü, Goethe Enstitüsü gibi bir misyon üstlenmektedir. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Yunus-Emre-Institut> Erişim tarihi: 16.08.2015).

Zamanla bir taraftan eğitim uzmanları Türkiye'ye çağrılırken diğer taraftan Türkiye'den de başta Avrupa ülkeleri olmak üzere yurtdışına eğitimciler gönderildi. Bu eğitimciler yurtdışında eğitim programlarını eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim yönetimi, anadil, dinsel (mezhepsel) aidiyet, orijin, kültür gibi faktörler açısından irdelemeye ve karşılaştırmaya başladılar. Burada diller, kültürler, inançlar bağlamında bir bilinçlenmenin yaşandığı söylenebilir. Bundan dolayı Türkiye'de yaşlıların “eskiden bu tür olaylar yaşanmıyordu” söylemi dijital çağda yeterli gelmemektedir. Bilinçlenme sürecinde, bu dışarıdan yönlendirme (etkileme) olarak da vurgulanmaktadır. Burada en önemli faktör anadil olmuştur. Bunun önemli kanıtı Türkçe öğretimi alanında alınan önlemler ve farklı dillerin öğretilmesinde yapılan öneriler yerine anadilde eğitimin talep edilmesidir. Zamanla anadil için baskın grup bağlamında formüle edilenlerin farklı grupların anadilleri için de geçerli olduğu vurgulanmaya başlandı. Dil bağlamında Almanya'da kaybolmaya yüz tutan dillerin tekrar canlandırılması için günlük gazetelerde sütunların ayrılması, radyo programlarında kullanılması, okullarda kursların açılması gibi bazı önlemler alınmaktadır.

Eğitimin önemi 70'li yıllardan itibaren toplumun büyük kesimleri için tartışılmaya başlandığından ulusal birliğin sağlanmasında tek (resmi) dilin ön plana çıkarıldığı izlenmiştir. 1980 yılında yapılan askeri darbe sürecinde çıkarılan Anayasada Türkçe dışında başka dillerin eğitim aracı olarak kullanılmayacağı hukuksal olarak belirlenmiş oldu. Son yıllarda örneğin Suriyeli göçmenler kendi okullarını açsalar da eğitim ile ilgili bu madde halen yürürlüktedir. Fakat aşağıdaki okuma metninden de anlaşıldığı gibi özellikle Suriyeli göçmenlerin durumu bu yasanın değiştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Suriyeli çocuklar ders başı yaptı! Bazı okullarda Türk öğrenci ve öğretmenler evlerine gittikten sonra okullar, Suriyeli çocuklara ve öğretmenlerine kalıyor.

Kâğıthane Hasdal Ortaokulu saat 15.00'den itibaren Suriyeli Beytül Makdis Okulu haline geliyor. Okulun girişinde iki tabela yan yana duruyor. Saat 15.00- 19.40 arasında okulun Müdürü Muna Buşi. 32 Suriyeli öğretmen 5-15 yaş arasındaki 550 öğrenciye Arapça, İngilizce, Matematik, Fen ve Din Dersi öğretiyor. Önümüzdeki haftalarda Türkçe dersleri de başlayacak.

Suriyeli öğrenci ve öğretmenler, Türk öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler gittikten sonra temizlenen okulu, gene pırıl pırıl bırakıyor. Kimisi yıllardır eğitim görmemiş çocuklar, artık bir okulları olduğu için çok mutlular. Akşamın geç saatine kadar ders görmeyi kimse dert etmiyor çünkü aslında eğitim açısından çok da uygun olmayan bu durum, "eğitimsiz kalmaktan" çok daha iyi. Kudüs'teki Mescid-i Aksa'nın bir başka adı olan Beytül Makdis Okulu'nu ziyaretimizde, okulda uygulanan programı, ders akışını, çocukların eğitim durumunu öğretmenlerden Filistinli Sündüz Swidan'dan dinliyoruz:

"550 öğrencimiz var ama 200-300 öğrenci de sırada bekliyor. Bu öğrencilerin kimisi daha önce eğitim görmüş, kimisi görmemiş. 4-5 yıldır hiç okula gitmemiş öğrenciler var. Bu yüzden büyük çocuklar için ayrı bir 1. sınıf açtık. Burada anasınıfından 9. sınıfa kadar öğrenci var. Küçük sınıflar kalabalık, büyük sınıflar daha az mevcutlu. Suriye müfredatını içeren ders kitaplarımız var. Arapça, Fen, Matematik, İngilizce dersleri veriyoruz çocuklara. Türkçe dersler de başlayacak. Yaz boyunca hepsine seviye sınavı yapıldı, ona göre sınıflara yerleştirildi. Burada yemek verilmiyor ama hepsi beslenme getiriyor evden. 19.40'a kadar ders görmek biraz zor geliyor ama eğitimsizlik daha kötü. Okulu bitirdikleri zaman çift diplomaları olacak. Hem Suriye Eğitim Bakanlığı hem de Türk Milli Eğitim Bakanlığı bu çocuklara diploma verecek.

### **Boksör Muhammed**

Sonra sınıf sınıf dolaşıyoruz okulu. 5. sınıfta İngilizce dersi var, Muhammed tahtada. Öğretmeni İngilizce olarak kendini tanıttiyor. Muhammed gayet düzgün bir aksanla anlatıyor. Öğretmeni hobilerini sorunca da 'I like boxing' (boks yapmayı seviyorum) diyerek bütün sınıfa güldürüyor. Öğretmen de Muhammed'i uyarıyor: "Sakin arkadaşlarıyla boks yapmaya kalkma!" 1. sınıflara bir süre konuk olduktan sonra "iyi dersler" diyerek çıkıyoruz, arkadan bağırlıyorlar: "Sana da iyi dersler."

### **Kayıp nesil olmasın**

Suriyelilerin yoğun olduğu illerde çocukların eğitime erişimi, eğitimlerine devam eden dezavantajlı Türk ve Suriyeli çocukları desteklemek amacıyla hazırlanan İl Eylem Planları (İEP) MEB ile UNICEF Türkiye Temsilciliği tarafından tanıtıldı.

MEB Müsteşar Yardımcısı Yusuf Büyük “Suriyeli çocukların kayıp nesil olmaması ve kendilerine güzel bir gelecek inşa edebilmeleri amaçlanıyor. Bugüne kadar yüz binlerce çocuğa ulaşabildik. 2015- 2016 ders yılının sonuna kadar ulaşamadığımız veya bize ulaşamayan yüz binlerce çocuğa daha ulaşmayı hedefliyoruz” dedi.

### **Öğretmen teşviki ve denklik**

UNICEF’le birlikte Suriyeli öğretmenlere sağladıkları desteklere değinen Büyük, “Çalıştırmıyoruz. Onlar gönüllü hizmet ediyor, biz de teşvik ediyoruz. Kamp içerisinde 150 dolar, kamp dışında 220 dolar her ay hesaplarına yatırıyoruz. Öğretmen sayısını artırmak hem de ödenen teşviki artırma adına çalışmalarımız devam ediyor” diye konuştu.

Büyük, 6 bin öğretmene destek verdiklerini kaydetti. Suriyeli çocukların denklik probleminin de çözüldüğünü anlatan Büyük, MEB sınavına giren 7 bin lise öğrencisinin yüzde 41’inin diplomalarını aldığını açıkladı. UNICEF Türkiye Temsilcisi Philippe Duamelle, Türkiye’de 200 binden fazla çocuğun eğitim gördüğünü belirterek, Türkiye’nin ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın çabasıyla okulların kapısının çocuklara açıldığını ifade etti.

Figen Atalay, Cumhuriyet, 07 Ekim 2015.

Editör: Deniz Ülkütekin Tasarım: Betül Berişe

[http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/382922/Onlarin\\_da\\_artik\\_okulu\\_var.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/382922/Onlarin_da_artik_okulu_var.html)

Erişim tarihi: 29.10.2015

### **Araştırma ve Tartışma Soruları**

1. Almanya’da göçmen çocukların eğitimi konusunda neler biliyorsunuz?
2. Almanya’da bir dönem uygulanan milli sınıflar (Nationalklassen) modeli hakkında neler biliyorsunuz?
3. Türkiye’de Suriyeli çocukların kendi okullarında eğitim görmelerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Suriyeli çocukların ileride mesleki ve toplumsal uyumda başarılı olmaları için sizce nasıl bir eğitim modeli geliştirilmeli?
5. Suriyeli çocuklar ile Türkiye’deki diğer çocuklar arasında kaynaştırmanın olması için hangi önlemler alınmalıdır?

Özellikle 70'li yıllarda başlayan toplumsal olaylar 80'li ve 90'lı yıllarda eğitim, baskın ve farklı gruplar bağlamında da yoğun bir şekilde tartışılmıştır. Fakat her iki tarafı memnun edici kararlar alınamamıştır. Bu dönemde İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi yabancı dillerde verilen eğitim de tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmaların sonunda Anadolu liselerinin formatı değiştirilmiştir. Türkçenin; toplumun "halkın" ses bayrağı olduğu sloganı vurgulanmıştır.

2000'li yıllarda Türkiye'deki sorunlar uluslararası boyutta tartışılmıştır. Avrupa Birliğine üyelik çabaları bunda önemli rol oynamıştır. Bugün ülke yönetiminin en üst kademesinde herkes örneğin anadilini öğrensin denmektedir. Bu ilk bakışta siyasi bir söylemdir. Sadece siyasi açıdan kabul gören eylemler uygulamaya taşınabilmektedir. Farklı grupların anadillerinin etkili öğrenilmesi için eğitim ve öğretim programlarında yer alan her branşta olduğu gibi özgün bir öğretim bilgisi konsepti tartışılmamaktadır. Eğer konu bu denli tartışılmış olsaydı ilk etapta aşağıda yazılı konularda önlemlerin alınması gerekirdi:

1. Çok dilli, çok kültürlü, çok inançlı ortamlarda verilecek bir eğitim için kuramsal çerçevenin oluşturulması.
2. Çok dilli, çok kültürlü, çok inançlı ortamlarda ders verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi.
3. Çok dilli, çok kültürlü, çok inançlı ortamlarda verilecek bir eğitim için öğretim materyallerinin (ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen el kitapları, genel ve özel alan sözlükleri) geliştirilmesi.
4. Ülkede kullanılan resmi dilin ve yaygın yabancı dillerin öğrenilmesi için önlemlerin alınması.
5. Çok dilli, çok kültürlü, çok inançlı ortamlarda verilecek eğitim için bir eğitim yönetimi yaklaşımının geliştirilmesi.

Türkiye'deki eğitim kurumlarında uygulanan eğitim ve öğretim programlarına paralel (tamamlayıcı) farklı grup eğitimi, çok boyutlu bir eğitim sistemi bağlamında gerçekleştirilebilir. Meşrutiyet dönemindeki çağdaşlaşma hareketleri bir tarafa bırakılırsa Cumhuriyetin kuruluşundan beri Türkiye'de eğitim bilimcileri ayrıntılı deneyimlere sahip olmuşlardır. Türk eğitim bilimcileri böyle bir görevi üstlenmediklerinde yurtdışından (genelde Paris ve Erbil'den) destek almak durumunda kalmaktadır. Özellikle eğitim ve öğretim alanında yeni bir sistemin oluşturulması ve uygulamaya konulması siyasi destek, personel, özveri, çaba ve finansman gerektirmektedir. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda yabancı uzmanlardan yardım alınıyordu. Aslında son doksan yılda edinilen bilgi ve deneyimler ışığında çokdilli, çokkültürlü ve çok inançlı bir eğitim ve öğretim programını geliştirip uygulayabilmek mümkün olmalı. Bu yabancı eğitim bilimcileriyle işbirliğine gidilmeyecek şekilde yorumlanmamalıdır. Çünkü kültürlerarası eğitimin temelinde karşılaştırmalı eğitim yatmaktadır. Türk eğitim bilimcileri de Hindistan, Avustralya, ABD, Almanya, İspanya, İngiltere, İsviçre, İran, Irak (Kuzey), Suriye (Kuzey), Yunanistan, Bulgaristan gibi ülkelerdeki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Kuzey Irak ve Kuzey Suriye'de yaşayanlar Anadolu Türkçesi öğrenmeye büyük ilgi duymaktadırlar.

Yukarıda belirtildiği gibi farklı gruplar için uygulanması düşünülen programların hukuki açıdan güvence altına alınması gerekmektedir (bkz. Altunya 2003). Bunda

sivil toplum kuruluşları ve siyasi partiler büyük bir rol oynamaktadırlar. Almanya ve Türkiye'yi karşılaştırdığımızda şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır: Almanya'da parlamentoda temsil edilmeyen aşırı gruplar dışında sivil toplum kuruluşları ile siyasi partiler arasında büyük düşünce farklılıkları bulunmamaktadır. Parti programlarında çokdilliliğin, çokkültürlülüğün, çok dinliliğin (inançlılığın) ülke için bir zenginlik olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye'de gerek sivil toplum kuruluşları ve gerekse siyasi partiler arasında büyük görüş farklılıkları bulunmaktadır. Bunu 7 Haziran 2015 tarihinde yapılan genel seçimlerden önceki ve sonraki demeçlerde görmek mümkündür. Bu bağlamda karşılaştırmalı siyaset biliminden yararlanma olanakları araştırılmalıdır.

Köşe yazarı İsmet Berkan (2015) anılan seçimler çerçevesinde yürütülen hükümet kurma görüşmeleri ile ilgili olarak Türkiye, Almanya ve Fransa'daki tarihsel gelişmeleri aşağıda belirttiği gibi karşılaştırmaktadır:

"Almanya'da ikinci dönemdir Hıristiyan Demokrat - Sosyal Demokrat koalisyonu hükümette. Buna 'Büyük koalisyon' adını veriyor Almanlar. 'Büyük' çünkü bu iki parti bir zamanlar kutuplaşmanın iki ucundaydı.

Almanya'da bir zamanlar yaşanan kutuplaşmanın elbette fikri-ideolojik bir temeli de vardı. Ama esasen bu ülkedeki kutuplar kimlikleri temsil ediyordu; Katolik ve Protestan kimliklerini.

Fransa'da da 100 yıl önce benzeri bir kutuplaşma vardı; orada da temelde Katolik-Protestan kimlikleri üzerinden bölünmüştü ülke ve tartışılan şey laikliği, özellikle de laik eğitim-dini eğitimi.

Fransa ve Almanya bu bölünmüşlüklerini aştılar; rakip kimlikler birbirlerini yok edemeyeceklerini veya mutlak yenilgiye uğratamayacaklarını bir biçimde kabullendiler ve çoğulcu toplum ortaya çıktı.

Türkiye'de 100 yılı aşkın süredir iki ana siyasi akım var; bunlar değişik isimlerdeki partilerde bugüne kadar temsil edildiler. Ben onlara; 1904 tarihli meşhur 'Üç Tarz-ı Siyaset' adlı risalesinde Yusuf Akçora'nın verdiği ismi veriyorum, 'Türkçülük' ve 'İslamcılık.'

Bugün ne Türkçülük ne İslamcılık 110 yıl öncekinin aynı ama kavganın özü zaten ideolojik olmaktan ziyade kimliklerle ilgili. Bizde Protestan-Katolik gibi net ayrımlar yok; laik-dinci ayrımı gerçeğin sadece birazını anlatıyor; sağ-sol ayrımı hiçbir gerçeğe tekabül etmiyor; bizdeki kimlikler kültürle, sosyo-ekonomik şartlarla, hayat tarzlarıyla vs pek çok şeyle birlikte örülmüş, karmaşık kimlikler. (Belki doğru isimlendirme 'Modern'-'Muhafazakâr' ayrımıyla yapılabilir ama ben 'Türkçülük'-'İslamcılık' demeyi tercih ediyorum.)"

## **7. Eğitimi Yeniden Yapılandırma**

Özellikle biz eğitim bilimcilerini kültürlerarası eğitim bağlamında ilgilendiren konu; toplumların çoğulculuğu benimsemeleri, eğitim ve öğretimi çoğulculuk felsefesinden yola çıkarak şekillendirmeleridir. Laik eğitim - dini eğitim tartışmalarının Türkiye'de de güncelliğini koruduğunu burada vurgulamak gerekir. Çünkü koalisyon hükümeti

oluşturma görüşmelerinde örneğin 4+4+4 eğitim sisteminin dolayısıyla İmam Hatip Liselerinin ortaokul kademelerinin önemli rol oynadığı izlenmektedir. Bu konsept bağlamında Almanya'nın bazı eyaletlerindeki 4 yıllık temel okullar (Grundschulen) örnek verilmektedir. Burada şunu belirtmenin yararlı olacağını düşünmekteyim. Aytaç'ın (1999) Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi adlı eseri incelendiğinde Almanya'da temel okulların bütün eyaletlerde dört yıl olmadığı ve dört yıl sonra eğitimin bir kesintiye uğramadığı görülecektir. Öğrenciler 4 veya 6 yıllık temel okullardan sonra Hauptschule (esas okul), Realschule (ortaokul) veya Gymnasium (lise) diye adlandırabileceğimiz okullara devam etmektedirler.

Aytaç'ın da eserin önsözünde belirttiği gibi Almanya'da eğitim sistemi büyük bir değişim yaşamaktadır. Bu değişimde en büyük hedef öğrencilerin kesintisiz en az 8 veya 9 yıl birlikte (esas okul, orta okul ve lise diye ayırım yapmadan) ilköğretim diye adlandırabileceğimiz aynı okula devam etmeleridir. Ayrıca dördüncü sınıftan sonra mesleki bir eğitim kurumu olmadığından dolayı mesleki yönlendirme de yapılmamaktadır. Bundan dolayı dördüncü sınıftan sonra öğrencilerin gidebilecekleri imam hatip benzeri bir eğitim kurumu bulunmamaktadır. Almanya ve Türkiye karşılaştırması yapıldığında varılacak sonuç şu olacaktır: Almanya'da da amaç; Türkiye'de 1997 yılında uygulamaya konulan fakat daha sonra kaldırılan kesintisiz 8 yıllık eğitimidir.

Türkiye'de söz konusu olan tartışmaları şöyle özetlemek mümkündür:

1. Çok dillilik, çok kültürlülük, çok inançlılık ulusal birliğe zarar vermektedir.
2. Çok dilliliği, çok kültürlülüğü, çok inançlılığı temel alan eğitim; gücünü İnsan Hakları Beyannamesinden almaktadır.
3. Farklı gruplar için tartışılan eğitim programları, farklı grupların mücadelelerinin kazanımlarıdır. (Toplumsal çoğulculuğu savunan eğitim bilimcilerinin en büyük dileği "kazanımların" çatışmasız elde edilmesidir.)
4. Farklı grupların eğitim ile ilgili taleplerinin günümüzde karşılanması, eğitim ortamları, fiziki olanaklar, personel, siyasi gündem, .... açısından karşılanması olanaklı değildir.

Eğitimcilere düşen görev:

Bilindiği gibi Türkiye kapalı bir toplum değildir. Türkiye uluslararası sözleşmelere imza koymuş ve dünyanın önde gelen ilk on ülkesi arasında yer almak isteyen bir ülkedir. Dünyadaki tartışmalar Türkiye'yi de doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. İleride Türkiye'de alınacak önlemlerin dışarıdan gelecek yaptırımların sonucu değil, Türkiye'de yapılacak bilimsel çalışmaların sonucunda alınması gereken önlemler olması için Türkiye'deki eğitimciler yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalıdırlar. Aşağıda Türkiye'de çözüm bekleyen önemli konulardan birine yer verilecektir.

Afrika çokdilliliğin, çok kültürlülüğün, çok inançlılığın en yaygın, doğum ve işsizlik oranının en yüksek olduğu kıtadır. Afrika kıtası bu konuda bir sembol haline gelmiştir. Almanya'da Emowerment Days çerçevesinde yapılan çalışmalarda da Afrika kıtasının sembolik görüntüsü kullanılmaktadır. Haritayı oluşturan kavramlar kültürlerarası eğitim için önemli olduğundan, bu haritaya yer verildi.



Çağlar boyu değişmeyen kuraldır; savaşlarda büyük acılarda en çok yara alan çocuklar olur! Nisan 2011'de başlayan Suriyeli sığınmacılar dramının da en çok konuşulan ve vicdanları yaralayan sonuçları çocuklara ilişkin.

Dünyayı sarsan **Aylan** bebek gibi her gün 5-10 Suriyeli çocuk yaşamını yitiriyor. Dün sabah CHP'nin Suriyeli sığınmacılara ilişkin kurduğu komisyonun üyeleri olarak **Veli Ağbaba, Sezgin Tanrıku, Selina Doğan ve Nurettin Demir** ile birlikte Edirne'ye gitmek üzere İstanbul'dan yola çıktığımızda, otoban kıyısında Esenler Otogarı'ndan "sürülmüş" Suriyelilerle karşılaştık. Biz Edirne sınır kapısına dayanan Suriyelilerle temas kurmak, sorunu yerinde gözlemlemek için yola çıkmışken, daha İstanbul çıkışında bir an önce Edirne'ye varmak için yollara düşmüş Suriyelilerle karşılaşmak, sorunu sert bir rüzgâr gibi yüzümüze vurdu.

Trakya topraklarında olduğumuzdan mıdır nedir, aklıma ilk 1912-1913 Balkan Göçü geldi. 21. yüzyılda ama en az 103 yıl önceki acı kadar derin bir tabloyla karşı karşıyaydık.

Yolun kıyısında 3-4 sıralı düzensiz gruplar halinde yürüyen Suriyelileri çok geçmeden güvenlik güçleri durdurdu. Kimi kucağında çocuk, kimi kolunda eşi, kimi sırtında geceleyecek battaniyesiyle ne kadar uzaklıkta olduğunu bilmedikleri Edirne'ye varmak, oradan da Almanya'ya ulaşmak için yola çıkan Suriyeliler, karşılarında özel timleri bulunca gerilim içinde haykırmaya başladılar: -Edirne... Edirne...

Kucağında çocuk olan bir baba ile otoyol kıyısında ayaküstü konuştuk. 4 aylık **Hayyam** bebek İzmir'de doğmuş, şimdi yollarda büyüyor. Ayağında ayakkabı bir yana çorap bile yok. Ayaklarına dokununca bir soğukluk hissettim. Sanki o soğukluk benden geçmiş gibi ürperdim. Çat pat yaşam öykülerini öğrenmeye çalıştım. Halep'ten gelen karı-kocanın anne babası orada ölmüş. Onlar da çareyi Suriye'yi terk etmekte bulmuşlar. Suriye ne zaman düzeler, diye soruyoruz. Anlatımını parmaklarıyla besleyerek 10 yıl, 20 yıl belki daha fazla, diyor. Edirne ne kadar uzaklıkta diye soruyoruz. Eliyle yukarıyı gösteriyor, Allah bilir.

Arkada çocuklu birkaç sürgün daha var. Onlar örtmüşler bebeklerinin üzerini, açmıyorlar, dokundurtmuyorlar. Korkarız ki hasta... Biri uyuyor demekle yetiniyor.

Geçtiğimiz yüzyılların pek çok diliminde Balkanlar'dan Anadolu'ya göçlerin giriş kapısı olan Edirne, bugün Suriyelilerin Avrupa'ya karadan ulaşmada başlıca umut kapısı. Sarayıçindeki er meydanı hep pehlivanlı fotoğraflarla bilinir. Ama bugün yüzlerce hatta binlerce Suriyelinin onca çileli yolculuktan sonra ulaştığı "saray" olmuş. Burada da bizi; koşturan çocuklar, anne ve baba kucağındaki bebekler karşıladı. Her birinin öyküsü ayrı bir dram.

Üniversite öğrencisi Muhammed etrafındaki kalabalık içinde İngilizce bilen tek kişi. Elindeki kartonları açtı. Her birinde Yunanca ve Bulgarca yazılar var. Üzerlerinde "Ülkenizde kalmayacağız. Sadece Almanya'ya ulaşmak istiyoruz. Geçiş izni verin" yazıyor.

Suriyelilerin en büyük hayali olan Yunanistan kapısı bambaşka bir anlatım konusu. Türkiye - Yunanistan sınırının Meriç Nehri dışında kalan kara bölümü AB'nin en doğu sınırı olarak biliniyor. Burada AB, bu sınırı öyle bir tel örgüyle örmüş ki, değil geçmek yaklaşmak bile ürkütücü. Çelik iskeletler dolu iç içe geçmiş tam 9 kat tel örgü var. Ortasından da jilet tel dedikleri çok keskin bir hat daha geçiyor. AKP iktidarı Suriyeli sığınmacı patlamasının sorumluları arasındadır. Sorun başladığında nereye varacağını görememiştir. Bugün de sorunu yönetememektedir. Bu bilinen bir gerçek. Bunun kadar tartışmasız başka bir gerçek de şu:

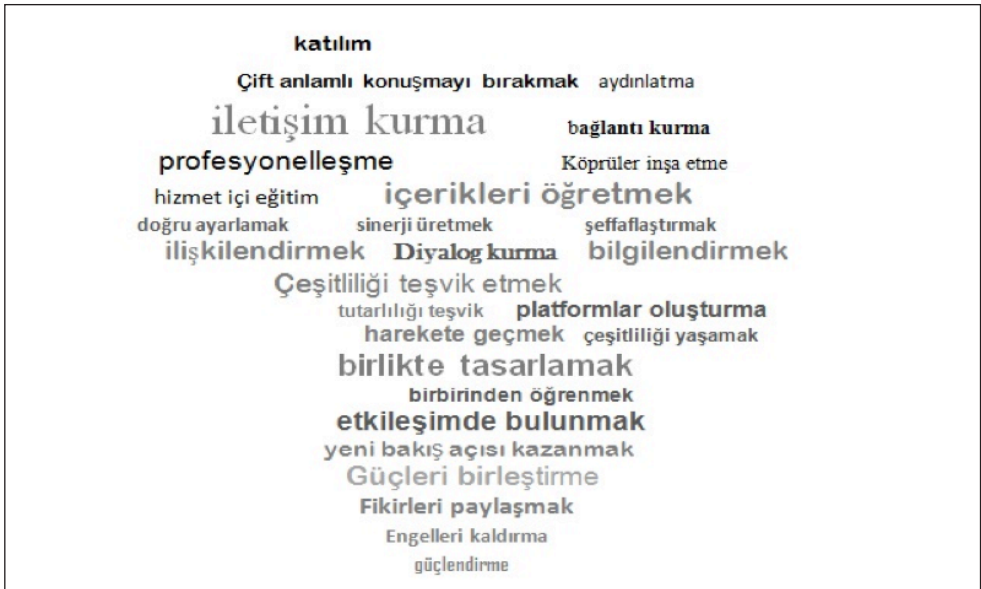
AB, Türkiye'ye, "Doğu sınırlarını sonuna kadar aç, Batı sınırlarını da sımsıkı kapat." diyor!

Mustafa Balbay, Cumhuriyet, 22.09.2015.

### **Araştırma ve Tartışma Soruları**

1. Göç hakkında neler biliyorsunuz?
2. İnsanları göçe zorlayan en önemli nedenler hangileridir?
3. Göç sürecinde en mağdur olan hangi yaş grubudur?
4. Suriyeliler neden Türkiye'de kalmak istemiyorlar?
5. Suriyelilerin Türkiye'de kalmaları için neler yapmalıyız?

Afrika; çokdilliliğin, çok kültürlülüğün, çok inançlılığın en yaygın, doğum ve işsizlik oranının en yüksek olduğu kıtadır. Afrika kıtası bu konuda bir sembol haline gelmiştir. Almanya’da Empowerment Days çerçevesinde yapılan çalışmalarda da Afrika kıtasının sembolik görüntüsü kullanılmaktadır. Haritayı oluşturan kavramlar kültürlerarası eğitim için önemli olduğundan, bu haritaya yer verildi.



EMPOWERMENT DAYS, Praxisbeispiele für die Kooperation und Vernetzung unterschiedlicher Akteure aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (anhand der EMPOWERMENT DAYS Nr. 6-11 / November 2013 bis November 2014).

<http://www.afrikanrw.de/themen/aus-weiterbildung/empowerment-day-broschuere-jetzt-auch-zum-download/> Erişim tarihi: 30.09.2015

## Sembolik Afrika Haritasında Yer Alan Almanca Kavramların Türkçe Karşılıkları

partizipieren	katılmak (iştirak etmek)
Double Speak beenden	çift anlamlı konuşmayı bırakmak
aufklären	aydınlatmak
kommunizieren	iletişim kurmak
vernetzen	ağ kurmak
professionalisieren	profesyonelleştirmek
Brücken bauen	köprüler kurmak
(weiter)qualifizieren	hizmetiçi eğitim vermek
Inhalte vermitteln	içerikleri öğretmek
richtig stellen	doğru ayarlamak
Synergie erzeugen	sinerji üretmek
sichtbar(er) machen	şeffaflaştırmak / somutlaştırmak
connacten	ilişkilendirmek
informieren	bilgilendirmek
Dialog vorantreiben	diyalog kurmak
Vielfalt fördern	çeşitliliği teşvik etmek
Beispiel sein	örnek olmak
Plattformen schaffen	platformlar oluşturmak
Kohärenz fördern	tutarlılığı teşvik ediniz
handeln	harekete geçmek
Diversity leben	çeşitliliği yaşamak
gemeinsam konzipieren	birlikte tasarlamak
voneinander lernen	birbirinden öğrenmek
interagieren	etkileşimde bulunmak
neue Blickwinkel einbeziehen	yeni perspektiflere sahip olmak
Kräfte bündeln	güçleri birleştirmek
Ideen austauschen	fikirleri paylaşmak
Gräben zuschütten	engelleri kaldırmak
empowern	güçlendirmek (yetkilendirmek)

## 8. Yabancı Dil Konusunda Yeni Bir Gelişme

1 Kasım 2015 tarihinde yapılacak seçimlere 9 gün kala medyada yer alan önemli haberlerden biri Arapçanın ilkökulda 2. sınıftan itibaren verilmesi oldu. Bu haber kültürlerarası eğitim açısından büyük bir önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının bu kararı Arapçanın ikinci sınıftan itibaren öğretilmesi ilkökul 2. sınıfta seçmeli derslerin olmadığı açısından eleştirilmektedir. Anılan dersin gerekçesi bu eserde

ortaya konulan yaklaşımın gerekçesiyle bazı noktalarda örtüşmektedir. Türkiye’de anadilleri Arapça olan yerleşik gruplar ve Suriye’den gelen 2 milyondan fazla göçmen bulunmaktadır. Bu göçmenler arasında da anadili Arapça olan önemli bir kitle olmalı.

Fakat anılan dilin öğretilmesinde kullanılacak programların, kitapların ve diğer araç-gereçlerin Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanması bazı soruları gündeme getirmektedir. Çünkü dil öğretiminde kullanılacak kitaplar; program geliştirme uzmanları, dilbilimciler, alan öğretmenleri tarafından hazırlanır. Başka bir soru da; diğer komşu ülkelerde konuşulan dillerin de ilköğretimden itibaren hiç olmazsa sınır bölgelerde öğretilip öğretilmeyeceğidir. Günümüzde yabancı dillerin erken yaşta başlatılmasının kuramsal olarak önerildiği batı dünyasında bu uygulamaya ilişkin örneklerin bulunduğu burada belirtilmelidir. Avrupa Birliğinde bölgede bulunan bütün dillerin ve dolayısıyla kültürlerin varlığının devam ettirilmesi teşvik edilmektedir. Arapça konusunda bu anlayışın ne kadar etkili olduğu araştırılmalıdır. Türkiye’de yabancı dillerin dini kitapların anlaşılması ve yabancılarla iletişimin gerçekleştirilmesi düzeyinde verilemediği de bilinen bir gerçektir. Ayrıca zengin Arap ailelerinin çocuklarını İngilizce eğitim veren kolejlere gönderdikleri bilinmektedir. Kesin karar vermeden önce konu birçok açıdan ele alınıp tartışılmalıdır. Konu ile ilgili olarak basında çıkan bazı yorumlara yer verilecektir.

## 9. “İlkokul 2’ye Arapça

... “İsteseler de istemeseler de Osmanlıca öğretilecek” demişti. Seçime 9 gün kala gündeme “İlkokulda Arapça” sokuldu. 7-8 yaşındaki çocuklar gelecek yıl Arapça dersi de alacak. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 21 Ekim 2015’te yayımladığı kararına göre, 2016-2017 öğretim yılında ilkokul 2. sınıf öğretim programına Arapça dersi konuldu.

Bu kararda, “Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün 02/07/2015 tarihli ve 45123216-101-E.6877879 sayılı yazısı üzerine MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nda görüşülen İlkokul Arapça Dersi (2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programının, 2016-2017 öğretim yılından itibaren 2. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması kararlaştırıldı” deniliyor.

Başkan Prof. Dr. Emin Karip’in ve Kurul üyelerinin adlarının bulunduğu yazıda, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının takım halinde hazırlanması, hazırlanacak 2. sınıf taslak ders kitaplarının incelenmek üzere Başkanlığa ilk başvurularının 18 Ocak- 01 Şubat 2016 tarihleri arasında yapılması gerektiği belirtiliyor.

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün hazırladığı ilkokul 2, 3 ve 4. sınıflar Arapça Dersi Öğretim Programı’nda, bu dersin amacı şöyle anlatılıyor:

“22 ülkede yaklaşık 350 milyon nüfusun anadil olarak konuştuğu Arapça, BM’nin kabul ettiği altı resmi dilden biridir. İslam ülkelerinde dini açıdan da önemli olan Arapçanın öğrenilmesi için başta tarihi ve kültürel sebepler vardır. Arapça konuşan

coğrafyanın jeopolitik ve stratejik önemi nedeniyle gün geçtikçe önem kazanması, Arapçanın dini sebeplerin yanı sıra ekonomik, turistik, siyasi ve ticari sebeplerle de öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır.

Kültür mirasımızda birçok Arapça eserin bulunması, bu dili kültür tarihimiz açısından da önemli kılmaktadır. Gerek Türk- Arap ve gerekse Türk-İslam tarihine ışık tutan dillerden biri yine Arapçadır. Ayrıca Arap dünyasıyla artan ilişkilerimiz yetişmiş elemana olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Söz konusu nedenlerle Arapça ilk defa ilkokul 2. Sınıftan itibaren bir yabancı dil olarak iletişimsel yaklaşımla, yakından uzağa, basitten karmaşığa, sarmal ve öğrenci merkezli olarak ele alınmaktadır.”

## 10. Eğitim-İş: Yargıya taşıyacağız

İlkokul 2. sınıfta seçmeli ders bulunmadığına dikkat çeken Eğitim-İş Genel Başkanı Veli Demir “Seçmeli de olsa zaten ‘seçmeli dersler’ altında belirli dersler seçtiriliyor. Bunu da zorla seçtireceklerdir” dedi. Demir, “Öğrenciler, kendi dillerinde meramlarını anlatamıyor, dilekçe yazamıyor. Arapça gibi zor dili ilkokul 2. sınıfta öğretme kararı siyasi bir karardır. Doğru bulmuyoruz, yargıya taşıyacağız” diye konuştu.”

Figen Atalay, Cumhuriyet , 23 Ekim 2015.

[http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/393121/ilkokul\\_2\\_ye\\_Arapca.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/393121/ilkokul_2_ye_Arapca.html)

Erişim tarihi: 23.10.2015

Almanya’da örgün veya yaygın eğitim kurumları, halkın ilgi duyduğu her dilde dersler / kurslar açmaktadırlar. Yabancı dil öğretiminde başarılı olmak için olanaklar dahilinde erken yaşta eğitim ve öğretim programları başlatılmaktadır. Türkiye’de sadece Arapça için değil Anadolu’da bilinen bütün yaşayan diller için gerekli önlemlerin alınması teşvik edilmelidir.

## 11. Özet

Yukarıda da belirtildiği gibi bu eserin amacı, öğretim bilgisi konsepti ışığında baskın gruplar ile farklı grupların birlikte barış içinde yaşamalarını destekleyen bir kültürlerarası eğitim yaklaşımı geliştirmektir. Bu yaklaşımın aynı zamanda Türkiye’nin küreselleşme sürecinde, diğer ülkelerle etkileşimli bir diyalog içine girmesini, kültürlerarası bir sentezin oluşmasını ve eğitim alanında gerekli önlemlerin alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Eserin Türkiye’de de bu doğrultuda atılacak adımlar için bir basamak oluşturacağı varsayılmaktadır. Esere ilgi duyulması yazarın en büyük dileğidir.

Burada eserin gerçekleştirilmesinde gerekli destekleri sağlayan Konrad Adenauer Stiftung’tan Dr. Colin Dürkop, Bekir Öncel, Arzu Yüzgeç ve Ender İnce’ye teşekkür ediyorum. Almanya’da materyal toplamada yardımlarını esirgemeyen Dr. Bernd Schneider, Dr. Helga Bohne Dağyeli ve Karin Kupka’ya şükranlarımı dile getirmek istiyorum. Eserin hazırlanmasında Türkiye ve Almanya’daki meslektaşlarımla ve öğrencilerimle bir dizi görüşme gerçekleştirdim. Bu bağlamda Prof. Dr. Mehmet Beşirli’nin, Prof. Dr. Mehmet Doğan’ın, Dr. Özer Bostancıoğlu’nun, Nurittin Yıldırım’ın, Şule Kavak’ın ve Araştırma Görevlisi Ebru Demircioğlu’nun adını belirtmek istiyorum.

Eleştirel ve yapıcı önerileri için kendilerine teşekkür ediyorum. Bu eseri eşim Aysel Coşkun ile torunlarım Derin Lara Öztürk ve Kerim Can Öztürk'e ayırmam gereken zamanda baskıya hazırlayabildiğimi burada belirtmek istiyorum. Eserin dizgi ve baskı aşamalarında yardımlarını esirgemeyen Fotomat'ın personeline ayrıca teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Hasan Coşkun  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Edebiyat Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Öğretim Üyesi

Çankırı, Ocak 2016

## 12. Araştırma ve Tartışma Soruları

01. Baskın ve farklı grupların birlikte yaşamaları için eğitim bilimleri bağlamında nasıl bir konsept geliştirilmelidir?
02. Almanya'da kültürlerarası eğitim alanında hangi önlemler alınmaktadır?
03. Türkiye'de kültürlerarası eğitim alanında hangi önlemler alınmaktadır?
04. Birlikte yaşamakta duygular nasıl bir rol oynamaktadır?
05. Kültürlerarası eğitim için bir konsept geliştirilirken hangi sorulardan yola çıkılmaktadır?
06. Sanat, kültür ve eğitimin toplumsal uyumdaki önemini 100 sözcük kapsamında yazınız.
07. Bu eserde neden etnik grup yerine farklı grup kavramı kullanılmaktadır?
08. Almanya'da hangi uyum modelleri uygulanmaktadır?
09. Kültürlerarası eğitimin tarihsel gelişimini 100 sözcük kapsamında özetleyiniz.
10. Türkiye ve Almanya'da kültürlerarası eğitim alanında edinilen deneyimlerin; Afganistan, Pakistan ve Suriye'den gelen göçmenlerin durumuna uygulama olanaklarını 100 sözcük kapsamında yazınız.

### 13. Kaynakça

- Akgül, Songül ve Mutlu, Nazım (Yayına Hazırlayanlar) (2013). Eğitimde Dönüşümle Nereye? Üçüncü Ulusal Eğitim Kurultayı, Bildiriler ve Görüşme Tutanakları 24 – 25 Kasım 2012, Öğretmen Dünyası: Ankara.
- Akyüz, Yahya (2001). Başlangıçtan 2001'E Türk Eğitim Tarihi, Genişletilmiş 8. Baskı, Alfa: İstanbul.
- Alkan, Cevat (1995). Eğitim Teknolojisi, 4. Baskı, Atilla Kitabevi: Ankara.
- Antel, Sadrettin Celal (1952). Umumi Didaktik, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:359, Doğan Kardeşler Yayınları A.Ş. Basımevi: İstanbul.
- Altunya, Niyazi (2003). Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Hakkı, Araştırma – İnceleme, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3754, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1312, Milli Eğitim basımevi: İstanbul.
- Altunya, Niyazi (1999). Eğitim Sorunlarımıza Kuşbakışı, ürün yayınları: Ankara.
- Altunya, Niyazi (2008). Eğitimde Geleceğe Bakış, Uygun Basımı: İstanbul.
- Altunya, Niyazi (2009). Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bir Bakış, KAVEG Köy Enstitüleri Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği, Uygun Basımı: İstanbul.
- Atalay, Figen, Onların da artık okulu var, Cumhuriyet, 07 Ekim 2015.
- Atalay, Figen. İlkokulda Arapça, Cumhuriyet, 23 Ekim 2015.
- Aydın, Mehmet Zeki (2007). Okulda Din Dersi Tartışmaları (Türkiye'de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı ve Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması)", CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: XII/2, Sivas 2007, ss.5-71.
- Aytaç, Kemal (1999). Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi, Engin Yayın Evi: Ankara.
- Balbay, Mustafa (2015). Suriye'nin gurbet çocukları, Cumhuriyet, 22.09.2015
- Banks, James A. (çeviren Hasan Aydın) (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Berkan, İsmet (2015). Çoğulculuk başka bahara..., Hürriyet Gazetesi 15.08.2015.
- Coşkun, Hasan (1999). Öğretim Teknolojisi Açısından Yurtdışı Öğretmenliği, Konrad Adenauer Vakfı ile Eğitim, Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası, Araştırma Dizisi 4: Ankara.
- EMPOWERMENT DAYS, Praxisbeispiele für die Kooperation und Vernetzung unterschiedlicher Akteure aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (anhand der EMPOWERMENT DAYS Nr. 6-11 / November 2013 bis November 2014).
- Frank, Helmar (1967) Zur Objektivierbarkeit der Didaktik. In: Programmirtes Lernen und Programmierter Unterricht, 4. jg.
- Kaya, İlhan ve Aydın, Hasan (2014). Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Köy Enstitüsü Programları 1936 – 1953 (2004). Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları 15, Birlik Matbaası: Ankara.
- Kuban, Doğan (2015). Bir Kavram İki Görüş, Kürt Sorunu, Kürt Sorunu Tarihi ve Coğrafi bir Azınlık Sorunudur, Cumhuriyet Bilim Teknoloji, CTB 1483 / 21 Ağustos 2015.
- Özkucur, Abdullah (1990). Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü, Selvi Yayınları: Ankara.
- Philipp, Marcel (2015). Dialog der Religionen, Informationsbroschüre über die Religionsgemeinschaften in Aachen, Aachen.
- Steinmeier, Frank-Walter (2008). "Dünya yeni bir düzen arıyor, Alman Dışişleri Bakanı Frank-Walter Steinmeier ile bir söyleyişi, Deutschland, Sayı 4, Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH: Frankfurt.
- Taylor, Charles (Türkçe yayına hazırlayan Cem Akaş 1996). Çokkültürcülük, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Zeit Online (1985). Die Solidarität beginnt vor unserer Haustür. <http://www.zeit.de/1985/10/die-solidaritaet-beginnt-vor-unserer-haustuer/seite-2> Erişim tarihi: 22.09.2015
- [http://www.uni-potsdam.de/eteachingwiki/index.php/Kybernetische\\_Didaktik](http://www.uni-potsdam.de/eteachingwiki/index.php/Kybernetische_Didaktik) Erişim tarihi: 21.08.2015.



<http://www.turkcebilgi.com/gayrim%C3%BCslim> Erişim tarihi: 22.10.2015.  
<https://de.wikipedia.org/wiki/Yunus-Emre-Institut> Erişim tarihi: 16.08.2015.  
[http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/393121/ilkokul\\_2\\_ye\\_Arapca.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/393121/ilkokul_2_ye_Arapca.html) Erişim tarihi:  
23.10.2015  
<http://tyde.artuklu.edu.tr/> Erişim tarihi: 29.10.2015.  
[http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/382922/Onlarin\\_da\\_artik\\_okulu\\_var.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/382922/Onlarin_da_artik_okulu_var.html)  
Erişim tarihi: 29.10.2015.  
<http://www.afrikanrw.de/themen/aus-weiterbildung/empowerment-day-broschuere-jetzt-auch-zum-download/> Erişim tarihi: 30.09.2015.

## İkinci Baskıya Girerken

Dünyadaki ekonomik, siyasal, kültürel, teknolojik ve eğitsel gelişmeler ülkeleri yoğun bir şekilde birbirlerine yaklaştırmaktadır. Ülkelerin birbirlerine yaklaşma süreci toplumlararası etkileşimi beraberinde getirmektedir. Etkileşimin bütün toplumlar için olumlu sonuçlar vermesi, gelişmelerin eğitim açısından hangi oranda ele alındığına bağlıdır. Sanayi ve sanayi ötesi toplumlarda söz konusu gelişmelerin en ince ayrıntılarıyla ele alındığı görülmektedir.

Özellikle medyadaki tartışmalar, Türkiye'nin de bu küreselleşme süreci dışında kalamayacağını göstermektedir. Günümüzde Türkiye'de küreselleşme süreci ekonomik ve politik açıdan ele alınmaktadır. Konrad Adenauer Stiftung'un birinci baskısının yayımlanmasını desteklediği bu eserin kısa bir sürede tükenmiş olması, Türkiye'de küreselleşme sürecindeki tartışmaların eğitim alanında da yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğer Türkiye'nin dünyadaki küreselleşme sürecinde sadece etkilenen bir ülke konumuna gelmesi istenmiyorsa, öğretim bilgisi konseptinin sağladığı olanaklardan yola çıkarak, eğitsel önlemler alınmalıdır. Kültürlerarası eğitim bu bağlamda önemli bir alandır. Çünkü kültürlerarası eğitim etkinliklerinde, kültürel etkileşim süreçleri, bütün katılımcıların yararına sonuçlar çıkarılacak şekilde tartışılır. Bundan dolayı kültürlerarası eğitimi göz ardı etmeyen bir eğitim sistemi yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda çağdaş işlevini yerine getirebilir.

Öğretim bilgisi konsepti ışığında geliştirilecek kültürlerarası bir eğitim yaklaşımı, Türkiye'nin küreselleşme sürecinde, diğer ülkelerle etkileşimli bir diyalog içine girmesini ve kültürlerarası bir sentezin oluşmasını sağlayacaktır. Bu eserin Türkiye'de bu doğrultuda atılacak adımlar için bir basamak oluşturduğunu, ilk baskıya olan ilgi ile göstermiştir. Bu ilginin devamı yazarın en büyük dileğidir. Burada eserin ilk baskısını gerçekleştiren ve ikinci baskısı için gösterdiği ilgiden dolayı Konrad Adenauer Stiftung'a şükranlarımı bir kez daha dile getirmek istiyorum. Hacettepe-Taş Yayınevi'ne, ikinci baskıyla eserin büyük kitlelere ulaşmasını sağladığı için ayrıca teşekkür ederim.

Temmuz 1997

Dr. Hasan Coşkun

## Önsöz

Türk eğitim sisteminin ulusal sınırları aşan bir yapıya kavuşması, eğitim ve öğretim bilgisi konsepti alanlarında yapılacak bütün etkinliklerin ana hedefi olmalıdır. Ancak böyle bir yol izlendiğinde Türkiye eğitim alanında da milli sınırları aşip uluslararası platformdaki yerini alabilecektir. Bu platforma giden yol ise kültürlerarası eğitimden geçmektedir. İşte bu nedenle, Türk eğitim sistemini bu platforma götürecek kültürlerarası eğitimin gerçekleşmesine yönelik alınması gereken önlemlerin, toplumun değişik kademelerinde tartışılması amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Günümüzde ister ülke içindeki toplumsal yapı, isterse dış ülkelerle olan ekonomik, bilimsel, teknolojik ilişkiler olsun, kültürlerarası eğitim gereksiniminin dışında düşünülebiyecek herhangi bir ülke bulunmamaktadır. Ekonomileri ile başka ülkelere girmek isteyenler, ilk zemini kültür ve eğitim alanındaki etkinlikleriyle oluştururlar. Bu konuda Federal Almanya ve Japonya'nın Türkiye'deki meslek eğitimi alanında uyguladıkları projeler örnek verilebilir. Bu ülkelerin Türkiye'de başarılı olmaları için Türk eğitim sistemini, kültürünü, bürokrasisini vs. tanımaları gerekmektedir. Aynı şekilde Türkiye'nin dış dünyada başarılı olabilmesi için söz konusu ülkeleri ayrıntıları ile tanınması kaçınılmazdır.

Türkiye'nin örneğin yurt dışında kültürlerarası eğitim alanında etkin olmasını gerektiren bir dizi neden vardır. Bunlardan birkaçını şöyle sıralamak ve açıklamak mümkündür:

- a) Değişik ülkelerdeki Osmanlı mirası,
- b) Yurt dışına insangücü göçü,
- c) Yurt dışına yapılacak ekonomik açılımlar.

Osmanlı mirası olarak tanımlanan ve Türkiye açısından ivedilikle çözüme kavuşturulması beklenen önemli siyasi sorunlar bulunmaktadır. Örneğin: Kıbrıs, Kuzey Irak, Bosna-Hersek, Batı Trakya ve Bulgaristan'da yaşayıp kendini Müslüman ve Türk olarak tanımlayan grupların toplumsal sorunlarının çözümünde kültürlerarası eğitim yaklaşımı büyük bir rol oynayacaktır. Çünkü çözüm, yukarıda sayılan grupların içinde yaşadıkları ülke insanların hoşgörülü bir atmosferde yaşayabilmelerinde yatmaktadır.

Bugün dünyanın en az 26 ülkesinde Türk vatandaşları yaşamaktadır. Bu ülkelerde yaşayan her Türk vatandaşı, Türkiye ve söz konusu ülke arasındaki ilişkiler açısından birer "canlı uydu" olarak algılanmalıdır. Özellikle bu insanlar Türkiye'yi yaşadıkları ülkelere ve o ülkeleri de Türkiye'ye yakınlaştıracaklardır. Bu "uyduların" işlevlerini yerine getirebilmeleri için bilimsel verilere dayanan bir eğitim modeli geliştirilmelidir. Bu model ise, bugünkü uluslar arası eğitim tartışmalarına göre kültürlerarası eğitim modelidir. Yirmi altı ülkede yaşayan Türk vatandaşlarının gerek asimile edilmeleri, gerekse söz konusu toplumlardan soyutlanmaları (tecrit edilmeleri) ne kendilerine ne de o toplumlara yarar sağlayacaktır. Fakat bir yandan anadil ve özgün kültürlerini unutmamaları ve diğer yandan da içinde buldukları topluma uyum sağlamaları gerekir. Bu uyumu sağlarken de her iki dil ve kültür arasında çözümlenmelere

varılmalıdır. Çözümlemelere varmanın kolaylaşması için öngörülen etkinlikler, kültürlerarası eğitim modelinde yer alan ilkeleri temel almalıdır.

Eğer Türkiye de, ekonomik alanda yurt dışına açılmak istiyorsa, bu alanda hizmet vermek amacıyla eğitim sistemini harekete geçirmelidir. Bunun için Türkiye bir taraftan uluslararası alanda işe koşulacak uygulamalı eğitim donanımlı insan gücü yetiştirirken, diğer taraftan ekonomik alanda etkin olmayı düşündüğü ülkelerde, eğitim kurumlarını yaygınlaştırmalıdır. Türk cumhuriyetleri, bu konuda Türkiye için büyük bir potansiyel oluşturmaktadır.

Bu çalışmada kültürlerarası eğitim; eğitim teknolojisi ışığında irdelenmeye çalışılmıştır. Burada, kültürlerarası eğitim; öğretim bilgisi konseptinin özel bir boyutu olarak algılanmaktadır. Öğretim bilgisi konseptinin bu boyutu göç sürecinde veya doğal çok dilli ve çok kültürlü durumlarda öğretim bilgisi konseptinin özgün uygulamaları ele alınmaktadır.

Yapıtın birinci bölümünde kültürlerarası eğitim kuramsal açıdan ele alınmaktadır. Bu alandaki kuramsal tartışmalardan yola çıkarak göçmenler eğitimi için öğretim bilgisi konseptinin temel basamağını oluşturan iki dilli ve iki kültürlü bir ders modeli oluşturulmaya çalışılmaktadır.

İkinci bölümde kültürlerarası eğitim, öğretim bilgisi konseptinin kapsamını oluşturan öğeler açısından Türkiye ve Almanya örneğinde ele alınmakta ve her iki ülkede kültürlerarası eğitimin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için önerilerde bulunulmaktadır.

Üçüncü bölümde, birinci ve ikinci bölümde elde edilen veriler ışığında kültürlerarası eğitimin gerçekleştirilmesi için kültürlerarası bir öğretim bilgisi konseptinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu konuda oluşturulan düşüncelerin uygulamada hangi yöntem ve teknikler ile gerçekleştirileceğini göstermek için örnek bir ders, ayrıntılarıyla ortaya konulmaktadır.

Dördüncü bölümde ise, bu yapıtta sergilenen kültürlerarası kuram doğrultusunda, örneğin iki dilli ve iki kültürlü bir ders modelinin uygulanmasında görevlendirilecek insan gücünün yetiştirilmesi için öneriler yapılmaktadır.

Bu yapıtın kuram ve uygulama alanlarındaki yirmi beş yıllık bir birikimin ürünüdür. Bu birikimi sağlamak için Almanya ve Türkiye’de değerli eğitimcilerden dersler aldım veya kendileriyle göç ve eğitim konularını ayrıntılarıyla tartıştım. Yapıtın baskıya hazırlanmasının son aşamasında çıktılar Prof. Dr. Cevat Alkan, Dr. Max Georg Meier, Yard. Doç. İsmail Boztaş, Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi Sürmeli Ağdemir, eğitimci Nermin Karabacak tarafından okundu, eleştirildi ve öneriler geliştirildi.

Bu yapıtın oluşumuna katkısı olan herkese teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Gelecek baskıların daha az hatalı olması için yapılacak her eleştiri ve öneri için şimdiden teşekkür ediyorum.

Eylül 1996

Dr. Hasan Coşkun

## BÖLÜM II

# KÜLTÜRLERARASI EĞİTİMİN KURAMSAL TEMELLERİ

### 1. Giriş

Dünyadaki ekonomik, siyasal, kültürel, teknolojik, stratejik ve eğitsel gelişmeler; her ülkede yaşayan baskın (dominant) ve farklı (etnik, azınlık, yabancı) grupların, yoğun bir şekilde birbirlerinden bilgi sahibi olmalarını sağlamakta ve dolayısıyla onları birbirlerine yaklaştırmaktadır. Bu gelişmeler toplumlar arası iletişimi ve etkileşimi beraberinde getirmektedir. Etkileşimin bütün toplumlar için olumlu sonuçlar vermesi, gelişmelerin öncelikle devlet politikası ve eğitim bilimleri açısından hangi oranda ele alındığına bağlıdır. Bu nedenle eğitimciler, kültürlerarası eğitim konusuyla yakından ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu eğitim anlayışının farkında olan ülkeler kültürlerarası eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak koymaktadırlar. Hayvancılık ve tarımla uğraşan toplumlar çoğu kez doğal çokkültürlü, çokdilli ve çok inançlı ortamlarda yaşamaktadırlar. Sanayi ve sanayi ötesi toplumlarda bu ortamlar sonradan (zamanla) oluşmaktadır. Anılan toplumlarda söz konusu gelişmelerin en ince ayrıntılarıyla ele alındığı görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise, eğitsel etkinliklerde ulusal bütünleşme eğilimi ağır basmaktadır.

Gelişmeler, Türkiye'nin de bu sürecin dışında kalamayacağını göstermektedir. Şimdiye kadar diğer ülkelerde yaşayan Türk vatandaşlarına ve akrabalarına dil, kültür ve din alanlarını kapsayan eğitim verilmesi haklı olarak Türkiye tarafından talep edildi ve edilmektedir. Bugün benzer talepler Türkiye'de yaşayan farklı gruplar bağlamında gelmektedir. Yakın tarihe kadar, Türkiye'de ülkeler arası ilişkiler, ekonomik ve politik açıdan ele alınmaktaydı. Avrupa Birliği üyeliği bağlamında toplumsal gelişmeler; eğitim, dil, kültür, din ve mezhep gibi faktörler açısından da ele alınmaktadır. AB'ye üye olmak isteyen ülkelerden ise, bu alanlarda da gerekli hukuki düzenlemelerde bulunmaları ve düzenlemeleri uygulamaya geçirmeleri beklenmektedir (bkz. Eğitim Sen 2011). Büyük Orta Doğu Projesinin oluşumu ve devam ettirilmesinde de Avrupa Birliği uygulamalarının ölçü alınacağını şimdiden varsaymak yanlış olmayacaktır. Bu projede yer alacak ülkeler de politik, ekonomik ve kültürel ilişkileri temel alacaklardır. Anılan bölgede günümüzde ciddi bir kaos yaşanmaktadır. Bu konu ileride tekrar ele alınacaktır.

### 2. Kültürlerarası Eğitim

Kültürlerarası eğitim toplumsal bir süreçtir. Uluslaşma sürecinde genelde tek dil, tek kültür ve tek din ön plana çıkar. Eğitim ve refah düzeyi yükseldikçe, birey diğer dillere, kültürlere, dinlere ve mezheplere ilgi ve saygı duymaya başlar. Bunda yabancı dünya ile iletişim ve etkileşim önemli bir rol oynar. Kültürlerarası eğitim, her şeyden önce çağdaş bir eğitim türüdür. Çağdaş eğitim yeni eğitim olarak da adlandırılmaktadır. Öncül'e (2000: 1187) göre çağdaş eğitim genel olarak; öğretmeni odaklaştıran geleneksel öğretim ve eğitim yöntemlerine bir tepki olarak doğan ve öğrenciye, onun gereksinime, ilgi ve yeteneklerine ağırlık veren, yeni eğitim ve öğretim yöntemlerini kullanan eğitimidir. Kültürlerarası eğitim, küreselleşme ile birlikte 21. yüzyılda en çok tartışılan eğitim yaklaşımlarından biridir. Oğuzkan'a (1993: 92) göre

kültürlerarası eğitim; kültürel bakımdan var olan ya da olası gerginlikleri, önyargıları azaltmak, bir ülkede ya da bir bölgede yaşayan değişik insan topluluklarının ortak yaşama tam olarak katılmalarını sağlamak amacıyla düzenlenen eğitim şeklidir. Bu tanımdan anlaşıldığı üzere, kültürlerarası eğitimin bir ülkede, yörede ve hatta dünyada yaşayan toplulukları birleştirici bir özelliği vardır.

Öncül (2000: 745-746), “kültürlerarası eğitim” kavramını Oğuzkan’ının tanımına benzer bir şekilde tanımlamaktadır: “Kültürlerarasındaki gerçek ya da olası gerginlikleri, önyargıları ve ayrıcalıkları azaltmak ve yapıcı programlar ile küme ayrılıklarını hoşgörü ile karşılamak ve toplum yaşamına bunların eşit ölçüde katılmalarını sağlamak amacı ile yapılan eğitimidir. Okullarda din, ırk ve başka ayrılıklara önem vermeden çocukların birlikte oynama, çalışma ve yaşamalarına olanak sağlama yolları ile bu konu ele alınır.”

Berlin’de yabancıların eğitimi alanında yaptığı akademik çalışmaları ile tanınan Akpınar (Essinger ve Graf 1981: 95), Almanya örneğinde kültürlerarası eğitim kavramının; değişik uluslara mensup çocuklar ile Alman çocuklarının, birlikte eğitim kurumlarında yaşayan ortamdan oluştuğunu vurgulamaktadır. Aynı yazar kültürlerarası eğitim kavramının oluşumunu, bu gerçeğe yönelik bir tepki olarak belirtmektedir. Adı geçen eğitimci, Almanya’da kültürlerarası eğitime, eğitim alanında yer verilmemesinin; Almanlar ve yabancılar arasında bulunan önyargıların açık bir dille ifade edilmediğinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Akpınar, aynı kaynakta, eğitsel uygulamalar çerçevesinde kültürlerarası eğitimin salt karşılaştırmalı bir özelliğe sahip olmadığını ve ders için özel bir konu oluşturmadığını ileri sürmektedir. Anılan eğitimciye göre, kültürlerarası eğitimde özdeş olan iki boyut vardır. Bunlardan biri iletişimsel, diğeri de yaşamsal özelliktedir. Akpınar’a göre kültürlerarası eğitim, sadece dersi ilgilendiren bir konu olmayıp dersin ötesinde, karşılıklı bir etkileşimdir. Bundan dolayı Akpınar, kültürlerarası eğitimin karşılaştırma ve bilgilendirme düzeyinde kalmamasını talep etmektedir. Aynı zamanda yabancı ve Alman öğrencilerin birlikte etkin olmalarına yönelik ortamların yaratılması gerektiğini savunmaktadır. Kanımca bu istemler, kültürlerarası eğitimin yukarıda belirtilen toplumsal birleştirici özelliğini ön plana çıkarmaktadır.

Kültürlerarası eğitim; okulda eğitim ve öğretim programlarında dersler dışında yer alan bir etkinliktir. Ayrıca her branşın kültürlerarası eğitime katkısı büyük bir önem taşımaktadır; fakat bu olgu, tek başına yeterli değildir. Konunun bilişsel bileşenleri önemli olmakla birlikte, bütünsel bir deneyim gerektirmektedir. Bundan dolayı, konular sadece sunulmamalı; öğrenci konuyu yaşayarak öğrenmelidir (miteinander und voneinander lernen, 1992: 8).

Tumat (1992:102), kültürlerarası eğitimin tek bir alan ile sınırlı kalamayacağını, alanlar üstü bir konuma sahip olduğunu ve alanlar arası bağlantıların oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Borelli (1993: 68), kültürlerarası eğitim konusundaki düşüncelerini aşağıda belirttiği gibi dile getirmektedir:

a) Kültürlerarası eğitim, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla desteklenebilecek bir yaklaşımdır.

- b) Kültürlerarası eğitim, karşılaştırmalı eğitim süreçleri ile çözümlenebilecek, sosyal alandaki deneyimlerin karmaşık şeklidir.
- c) Kültürlerarası eğitim, özeleştiril bir düşünmedir.
- d) Kültürlerarası eğitim, eğitimin felsefi bilinciyle başlar.
- e) Kültürlerarası eğitimin önkoşulu, başkasının düşüncesine saygı duymak, aynı şekilde başkasının düşüncesini desteklemektir.

## 2.1 Kültürlerarası Eğitimin Hedefi

Eğitim ve öğretim alanında uygulanması düşünülen her konseptin; açık - seçik formüle edilmiş ve anlaşılır hedefleri olmalıdır. Kültürlerarası eğitim alanında çalışan eğitimciler de bu eğitim anlayışı için belirli hedefler formüle etmektedirler. Kültürlerarası eğitimin hedefi, bireyin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmesini sağlamaktır. Tumat'a (1987: 1) göre bu eğitim türünün ilgi alanları genel olarak: hoşgörü, dayanışma ve evrensel değerlerdir. Tumat (1992: 109), eğitim ve öğretim programları ile ilgili görüşlerini şöyle ortaya koymaktadır: "Yeni eğitim ve öğretim programları, sorunları irdelemeye olanak tanınmalıdır. Burada en önemli nokta; bütün insanların politik, kültürel ve ekonomik yaşam koşullarını belirlemeleri, yaşamın her alanında katılımcı olmaları ve sorumluluk üstlenmeleridir."

## 2.2 Kültürlerarası Eğitim Kavramının Doğuşu

Kültürlerarası eğitim, Avrupa'da özellikle seksenli yıllarda, altmışlı ile yetmişli yıllardaki asimilasyon ve uyum programlarına bir tepki olarak doğmuştur. Altmışlı ve yetmişli yıllardaki programlar geliştirilirken açık sayılıdan (Defizithypothese) yola çıkılmıştır. Bu sayılı (varsayım), "yabancılığı, yabancı dil ve yabancı kültüre karşı bir eksiklik" olarak irdeliyordu. Bu eksikliğin derste giderilmesi hedef olarak öngörülmüyordu. Buna karşı; farklılık sayılısı ile, değişik kültürlerin eğitim alanında da saygı ile karşılanması gereken eşdeğerlilik ön plana çıkarılmıştır. Bu yaklaşıma göre, özgün kültürden kaynaklanan değer yargıları ve ikinci dil; anadil ile aynı düzeyde desteklenmekte, eğitim ve öğretim programları ile okul kitapları içerik açısından gözden geçirilmektedir. Ders kitaplarının içeriği, yabancı olanın toplum tarafından kabul edilmesini engellememelidir. Almanya'nın bazı eyaletlerinde kültürlerarası öğrenme için özel programlar, uygun ek konulara yer verilerek geliştirildi (Krumm, 1995: 156-157).

## 2.3 Kültürlerarası Eğitim Sorununa Çeşitli Yaklaşımlar

Tumat (1992: 102), kültürlerarası eğitimin temel alacağı eğitim ve öğretim programları ile ilgili düşüncelerini; Avrupa Parlamentosu'nun ve Eğitim Bakanlıkları Konferansı'nın önerilerini göz önünde bulundurarak şöyle belirtmektedir:

- a) Çok kültürlülük; hem çoğunluk, hem de azınlık gruplarında söz konusudur.
- b) Kültürlerarası eğitim; kültürlerin eşitliği, eşdeğerliliği, hoşgörü, çoğunluğun ve azınlığın birbirlerini anlamaya hazır olmaları üzerine inşa edilecek karşılıklı bir süreçtir.
- c) Sosyal değerler ve ilkeler konusunda bir fikir birliği bulunmalıdır.
- d) Eğitim kurumları, çok kültürlü bir toplumda, çok kültürlülük boyutunda hizmet verebilmek için gerekli olanaklara sahip olmalıdır.

Tumat, son şıkta yer alan “gerekli olanaklarla”, eğitim kurumlarında çok kültürlü ortamlarda ders verebilecek öğretmenlerin istihdam edilmesini, çok kültürlü etkinlikler için yeterli mekanın tahsis edilmesini, eğitim – öğretim programlarında çok kültürlü etkinliklere yer verilmesini, çok kültürlü ortamlarda kullanılacak ders araç – gerecinin hazırlanmasını, çok kültürlü etkinliklerde alınacak notun karnelerde belirtilmesini ve bu notun okuldaki başarının belirlenmesine yansımaları kastetmiş olmalıdır.

Çoğunluk ve azınlık üyelerini eşit derecede göz önünde bulunduracak yeni eğitim ve öğretim programları konusunda Berlin Hür Üniversitesi Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinden Essinger, görüşlerini aşağıda yazılı dört maddede özetlemektedir:

- a) Empatiye (kendini başkalarının gözüyle) görmeye yönelik bir eğitim anlayışı,
- b) Dayanışmaya yönelik bir eğitim,
- c) Kültürlerarası alanda karşılıklı saygıya yönelik bir eğitim,
- d) Ulusal düşünceye karşı eğitim.

Essinger'in bu görüşlerini sanayi ve bilgi toplumlarından yola çıkarak formüle ettiği kolay anlaşılabilir. Çünkü, özellikle Üçüncü Dünya Ülkeleri ile tarımdan sanayiye tam geçiş yapamamış toplumlarda “milli” düşünceye karşı eğitim, duygusal alanda bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. İkinci grupta yer alan bu ülkelerde, toplumu oluşturan bireyleri birleştirici öge olarak, dinin yanında milli görüşler de sık sık vurgulanmaktadır.

Krumm (1995: 156) “kültürlerarası öğrenme”, “kültürlerarası iletişim” ve “kültürlerarası eğitim” kavramları ile ilgili olarak 80’li yılların ortalarından beri görülen, gereğinden fazla bir kullanıma işaret etmektedir. Öncelikle eğitsel programlar ile yabancılar için Almanca ve yabancı dil öğretimi programları arasında bir ayırım yapmak gerekir. Eğitim bilimlerinde yabancıların ve göçmenlerin eğitimine ilişkin bütün öğretim alanları için kültürlerarası eğitim, aynı zamanda bir amaç ve ders ilkeleri olarak ifade edilmiştir. Burada amaç, kişinin çok kültürlü toplumda yaşayabilir konuma gelmesidir. Başka bir deyişle, yabancı çocuklar ile Alman çocuklarının birlikte öğrenmeleri için bir eğitim ve öğretim programının geliştirilmesi öngörülmektedir.

Kültürlerarası iletişim alanında ayrıca Üçüncü Dünya Ülkeleri bağlamında geri kalmışlık varsayımları (Unterentwicklungshypothesen) tartışılmaktadır (König 1993: 34-38). Bu bölümün sınırlarını aşmamak için bu varsayımlar burada ele alınmayacaktır.

Krumm (1995: 158), Almanca konuşulan ülkelerdeki bütün okul tiplerinde çok kültürlü durumun gittikçe artmakta olduğunu vurgularken; kültürlerarası eğitim konusundaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Sınıflarda artık sadece Almanca konuşan, Alman kökenli öğrenciler bulunmamaktadır. Gittikçe artan bu çok kültürlü durum, kültürlerarası eğitimin sadece yabancı dil eğitimi ile sınırlı kalmaması ve bütün derslerde yer alması gerektiğini göstermektedir. Fakat uygulamadaki etnik merkezli öğretim programları ile okul kitapları, kültürlerarası eğitimi engellemekte ve yabancı düşmanlığını körüklemektedir.”



Krumm (1995: 159) da Gogolin'e gönderme yaparak, yabancı öğrenciler ile Alman öğrenciler için birlikte öğrenmeyi hedef alan model ve projelerin büyük oranda kabul gördüğü ve okulların tek dile dayalı özelliğini günümüzde yok denecek kadar az değiştirdiklerini yazmaktadır. Okulların katı tutumlarına rağmen, yetmişli yılların başından beri eğitim dili olarak Almanca ve Fransızcanın kullanıldığı liseleri ve kültürlerarası eğitimi hedef alan projeleri örnek göstererek, Avrupa Birliği'ni oluşturan ülkelerin politik açıdan daha da yakınlaşmalarına yönelik olan kültürlerarası model ve projelerin daha kolay onaylandığını belirtmektedir.

Krumm'un kültürlerarası eğitime ilişkin görüşlerini özetlemek gerekirse; Avrupa'da tek bir dil konuşan ve tek bir kültür taşıyıcılarından oluşan okul sınıfları hemen hemen kalmamıştır. Kültürlerarası eğitim, sadece Avrupa'nın değişik ülkelerinde çalışan yabancı işçi çocuklarının varlığından dolayı talep edilmemektedir. Bu istemin temelinde Avrupa ülkelerinde konuşulan değişik diller ve bu dillerin dayandığı kültürler de yatmaktadır.

Uluslar üstü oluşumlar olan birlikler, çoğu kez bir ülkenin şemsiyesi altında oluşur ve yönlendirilirler. Eğer bir birlikte çok dilli ve çok kültürlü eğitim modellerine yer verilmezse, yönlendirici (motor) ülkenin dili ve kültürü baskın duruma geçebilir. Avrupa Birliği'nde tek bir dilin egemen konuma gelmemesi için, gelecek yıllarda kültürlerarası eğitime ilişkin çalışmaların daha da artacağı ve bu gelişmenin diğer birlikler tarafından örnek alınacağı düşünülmektedir. Avrupa Dil Portföyü (2001) örnek bir gelişmedir. Bu gelişme Türkiye'de de dil öğretimi konusunu etkilemiştir. Ders kitapları ile sınavlar bu anlayışla hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu bağlamda Gogolin ve Neumann'ın (2009) Hamburg Üniversitesi'nde yaptıkları çalışmalara atıfta bulunmak yararlı olacaktır. Din eğitimi konusunda ise Lähnemann (2015), Bilgin (2007), Selçuk (1990) ve Aydın (2015), Aydın, Mehmet Zeki (Editör) (2015) ve Aydın, Mehmet Zeki ve Akyol, Gürler Şebnem'in (2015). çalışmalarına yer verilmelidir.

Günümüzde birçok ülkede; toplumu oluşturan her gruba çok kültürlülüğü göz ardı etmeyen çağdaş eğitim olanaklarının sunulması için, çok yönlü eğitim modellerinin geliştirilip uygulandığı gözlenmektedir. Avrupa Birliğinde en çok tartışılan ve Avrupa Birliği fonlarından desteklenen okul tipi "sınır okullarıdır" (Pädagogik 2003: 61; Pädagogik, 2003: 92; <http://uebergrenzen.archi-graph.net/idee01.html> Erişim tarihi: 21.11.2015). Bu okul tipi, yıllardır Avrupa Birliğine üye ülkelerde kültürlerarası eğitim alanında yapılan çalışmaların somut bir ürünüdür. Burada anılan okul tipi ile ilgili kısa bir bilgi verilecektir.

"İki dilli okullarla ilgili düşünce yeni değildir. Uygulamada ne yazık ki tek taraflı deneyimlere yer verildiği görülmektedir. Öğrenilen dil dersten sonra yoğun bir şekilde kullanılır. Böyle bir okul, sınırdaki iki kentin birleştiği düğüm noktasında bulunduğu durumda durum tamamen değişmektedir. Bu okullarda öğrencinin okula geldiği ilk günden itibaren sınırdaki iki kentte konuşulan dillerde ders verilir. Öğrenciler iki dil bölgesinden (yöresinden) gelmektedirler ve aynı sınıflarda eğitim görürler. ... Daha sonra Avrupa Yatılı Okullarına giderler. Kendi dillerinin sınırlarını aşarlar. Böylece öğrenciler zorlanmadan Avrupalı komşu çocuklarla birlikte öğrenirler ve yaşarlar. Öğrenciler "yabancı" dili günlük yaşamda kullanırlar." (<http://uebergrenzen.archi-graph.net/idee01.html> Erişim tarihi: 21.11.2015).

Türkiye’de de yatılı okullar sistemi uygulanmaktadır. Fakat bu okullarda resmi dil olan Türkçe dilinde eğitim verilmektedir. Komşu ülkelerle “sınır okulları” adı altında bir projenin kültürlerarası ve bir sonraki aşama olan barış eğitim bağlamında olumlu sonuçlar alınacağı düşünülmektedir. Sınır okulları konusu, bölümün sonunda Türkiye’nin Büyük Orta Doğu Projesinde tartışılan “liderliği” çerçevesinde yeniden ele alınacaktır (Bilim ve Gelecek 2004: 9-30).

### 3. Türkiye Açısından Geçmişte ve Bugün Kültürlerarası Eğitim Sorunu

Türkiye açısından kültürlerarası eğitim konusu işlenirken, Osmanlı geleneğinden yola çıkarak kültürlerarası eğitimin üç sac ayağı olan dil, kültür ve din kavramları araştırılmalıdır. Kaynaklar, Osmanlı İmparatorluğunun yapısal olarak çoğulcu bir toplum olduğunu göstermektedir. Osmanlı İmparatorluğunun sınırları içinde yaşayan bütün gruplar; dil, kültür ve din uygulamaları bağlamında özgür idiler. Mardin, Antakya, İskenderun ve İstanbul’da farklı grupların, geçmişte yaşanan bazı olumsuz olaylara karşın, günümüzde, eğitim programlarına dayalı eğitim etkinlikleri ile desteklenmediği halde, uyumlu bir şekilde yaşayarak, bu Osmanlı geleneğini devam ettirdiklerini görmekteyiz. Aşağıdaki alıntı, Osmanlı İmparatorluğu’nun farklı gruplar olgusuna nasıl yaklaştığını açık bir şekilde ifade etmektedir: “Bir gün Kanuni Sultan Süleyman’a tebaası olan Hıristiyan ve Yahudileri işkenceyle yok etmesi tavsiye edilmiştir. Kendisine böyle haince tavsiyelerde bulunanlara, hükümdar, sarayının penceresinin altındaki çiçekleri göstermekle yetinmemiş ve “asil güzelliği; çiçeklerin çeşitliliği oluşturmuyor mu?” diye sormuştu.” (Akyüz 1995: 139).

Erişirgil (1939: 334), Cumhuriyetin kuruluşundan on altı yıl sonra toplanan Birinci Maarif Şurasında, resmi dil Türkçenin bütün vatandaşlar için en iyi şekilde öğrenilmesinde ailede konuşulan dilin ve bireyin davranışlarının oluşumunda belirleyici kültürün önemli bir rol oynadığını, dil, kültür ve diğer önemli etmenlerin araştırılması için bir enstitü kurulmasını önermektedir: “.. Bunlar yeni bir şey değildir, Maarif Vekilliğinin şimdiye kadar tatbik etmek istediği şeylerdir ki bizim vazifemiz sadece bunu tespit etmekten ibaret olmuştur. Yalnız öğretmen gönderilen yerlerin; çocukları behemehal evlerinde Türkçeyi ana dil olarak konuşan yerler olmasını şart olarak kabul ettik. Böyle olmayan yerler için de düşüncemiz şudur: Bu yerler iki kısımdır. Biri Türk dili ile konuşulan muhitlere dağılmış bir halde olanlar, bir kısmı da bir yerde az kesif bir vaziyette bulunanlardır.

Biz, evinde ana dili Türkçe olmayan yerlerin iktisat, ziraat, ve coğrafi, kültür ve iskan bakımlarından çok esaslı bir etüde tâbi tutulmasının ve bunu temin için bir enstitünün açılması lüzumlu ve zaruri olduğu kanaatine vardık. Bu suretle yapılacak etüt neticelerinden devletçe münasip görülenlerin neşredilmesi ve diğerlerine ait malûmatın resmi mercilere bildirilmesi icap eder. Ancak bu esaslı malûmat toplandıktan sonra bu hususta icap edilen tedbirler alınabilir. Enstitüyü açma ve elemanlarını hazırlama işi İstanbul Üniversitesiyle Ankara Dil ve Tarih – Coğrafya fakültesi tarafından temin edilmelidir. Kanaatimizce bu iki yüksek müessesenin yardımıyla 1941 – 42 seneleri arasında bu işin yapılması mümkün olacaktır. Biz kendi aramızda bu işte nasıl çalışır, hangi şeraitle iş görülür, düşündük ve temenni raporuna dercederek (ekleyerek) Yüksek Makama takdim ettik. Anadolu’nun içinde dağınık bir halde, Türk dili konuşmayan yerlerde lazım gelen tedbirleri tahakkuk

ettirmek için kesif mıntikalarda enstitünün vereceği malûmat dairesinde çalışmak üzere Maarif Vekilliğinde bir büro açılması uygun olur.”

Bu konuya aynı eserde (1939: 670 – 672) 39 numaralı lâhika olarak basılan plan komisyonunun raporunda da aşağıda gösterildiği gibi yer verilmektedir:

“... 6- Eğitimci teşkilatı, evlerinde Türk dili konuşmayan yerlerde tatbik edilmemelidir. 7- Evlerinde Türk dili konuşmayan yerler için alınacak tedbir:

Yalnız maarif noktasında değil, bütün devlet bakımından ehemmiyetli olan bu mesele hakkında Vekillüğimizin tetkik safhasına geçmesi ve sonra bu vatandaşların milletin küllü için müstahsil hale getirilmesine yarayacak tedbirlerin alınması lazımdır. Bu hususta düşündüklerimiz şunlardır:

1941 –1942 seneleri içinde bu kısım halkın iktisadi, etnolojik, coğrafik durumlarını, folklorlarını ve bütün yaşama şartlarını doğrudan doğruya etüt edebilecek bir enstitünün Diyarbakır’da açılması. Bu enstitü, sosyolojik tetkik yapmaya kadir bir profesörün yanında coğrafi, iktisadi, etnolojik, askeri ve iskan bakımlarından tetkikler yapacak zatlardan ve onların yanında çalışacak asistanlardan tereküp etmelidir. Teşkil edilecek bu enstitünün masraflarına partimizce de yardım edilecektir.”

Bu yayında, bireyin toplumsallaşmasında önemli bir rol oynayan etmenlerin araştırılması ve yaşama geçirilmesi yönünde önemli tespitler yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Çağdaş eğitim yöntemleri ile örneğin Almanya’nın Goethe Enstitülerinde, bireyin kendisini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi için gerekli yetiler altı aylık bir süre içinde kazandırılmaktadır. Türkiye’de ise Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar 90 yıldan daha fazla bir süre geçmiş olmasına karşın, bütün vatandaşlara resmi dil bile istenilen düzeyde öğretilenmemiştir. Bu nedenle bütün vatandaşlar aynı oranda eğitim hakkından da yararlanamamaktadırlar. Bu durumun bazı yörelerde halen devam ettiği, Şimşek’in (2015) bir makalesinden anlaşılmaktadır.

Özellikle seksenli yıllardan beri dil, kültür ve din kavramları, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de ulusallaşma sürecinde farklı açılardan yoğun bir şekilde incelenmektedir (Güvenç 1966). Bu incelemeler gelecekte de farklı önceliklerle devam edecektir. Cumhuriyetin kuruluşunda yapılan reformların en önemlilerinden biri dil devrimidir. Türkiye’de de dilin kişilik gelişimi ve ulusallaşmadaki önemi, dilin resmi dil, yabancı dil veya farklı grup dili olarak öğretilmesi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde eğitim ile ilişkili olmak üzere yoğun bir şekilde tartışılmaktadır (Boztaş 1995: 18; Köksal 2000; Demircan 1988). Resmi dil olan Türkçe dışında herhangi bir dilde eğitim hakkı tanımıyor şeklinde kolayca yorumlanabilen Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, anadil eğitimi konusunda gerek yurtiçinde, gerekse yurtdışında sık sık eleştirilmektedir. Eleştirilere geçmeden, aşağıda, 7.11.1982 günü kabul edilmiş, 9.11.1982 gün ve mükerrer 17863 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanmış ve halen yürürlükte olan 2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesine yer verilecektir.

“MADDE 42.- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğrenim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldıramaz.

İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.” (T.C. Anayasası, 2004: 61-63)

Altunya (2003: 88 – 91), Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinin anadilde eğitimi yasaklamadığını, eğitim hakkını düzenlediğini ve bu maddenin yanlış yorumlandığını vurgulamaktadır. Konuyla ilgili tartışmalar devam etmektedir. Rumpf (2001: 139) Türkiye'de anadilin öğretilip öğretilmemesi gerektiği hususunun ya siyasi takdire ya da eşitlik prensibinin yorumuna bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Anayasanın 42. maddesi ile olan hukuksal sorunlar; Eğitim-Sen'in tüzüğü bağlamında günümüzde ayrıntılarıyla tartışılmaktadır. Medyada yer alan haber ve yorumlara göre, Eğitim – Sen, tüzüğündeki “bireylerin anadillerinde öğrenim görmesi ve kültürlerini geliştirmesi”ni savunan hüküm nedeniyle kapatılmak istenmektedir (Evrensel, 14.07.2004; Cumhuriyet, 24.07.2004). Eğitim-Sen daha sonra tüzüğünden bu maddeyi çıkardı ve kapatılmaktan kurtuldu. 2011 yılında yapılan kurultayda ise "anadilde eğitim" tüzüğe yeniden konuldu.

Farklı grupların anadillerinin eğitimi ve öğretimi konusunda Anayasanın 42. maddesinde şimdiye kadar herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Fakat Avrupa Birliği Uyum Yasaları kapsamında, Yabancı Dil Eğitimi Kanununda aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:

“Madde 11. -A) 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adı “Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun” şeklinde değiştirilmiştir.

B) Yabancı Dil Eğitimi Kanunu'nun 1 inci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

Madde 1.- Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük

yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tabi olacağı esasları düzenlemektir.

C) Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun 2nci maddesinin birinci fıkrasının (a) bendine aşağıdaki hükümler eklenmiştir.

Ancak, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tabi olmak üzere özel kurslar açılabilir. Bu kurslar, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı olamaz. Bu kursların açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.”

Yukarıdaki alıntılardan anlaşıldığı gibi, farklı grupların dillerinin eğitimi ve öğretimi konusunda şimdiye kadar örgün eğitim kurumlarına ilişkin herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Buna karşın Türk eğitim sisteminde kültürlerarası eğitim çalışmalarına yönelik bazı olanaklar bulunmaktadır. Örneğin azınlık ve sınır okulları, kültürlerarası eğitim için önemli bir potansiyele sahiptirler. Burada önemli olan, bu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, diller, kültürler ve dinler arası diyalog bağlamında, farklı gruplardan öğrencilerle çoğunluk grup öğrencilerinin katılacağı etkinlikler düzenlemeleridir. Türkiye’de yabancı ve uluslar arası okulların daha da yaygınlaşması ile bu diller, kültürler ve dinler arası iletişim potansiyeli, önemli derecede artacaktır (bkz. Milli Eğitim Bakanlığı 2004: 35 – 36).

Milli Eğitim Bakanlığının 2004 Mali Yılı Bütçe Tasarısına İlişkin Rapor’unda (2003: 76-85), Türk eğitim sisteminde yeni yaklaşımlar ve sistemin yeniden yapılandırılması sürecinde çokkültürlü / çok inançlı bir toplumda birlikte yaşamayı öğrenme konusunda önemli adımların atılacağına işaret edilmektedir. Bu amaca ulaşmak ancak, yukarıda belirtildiği gibi eğitim kurumlarının etkin rol üstlenmeleri ile olacaktır.

Farklı gruplara parti programlarında da yer verildiğini görmekteyiz. Hükümetteki AK Parti, parti programında (2004) farklı gruplarla ilgili politikalarını şöyle açıklamaktadır: "... Bu bölgemizdeki kültürel farklılıklar, partimiz tarafından zenginlik kabul edilmektedir. Resmi dil ve eğitim dili Türkçe olmak şartıyla, Türkçe dışındaki dillerde yayın dahil kültürel faaliyetlerin yapılabilmesini; partimiz ülkemizdeki birlik ve bütünlüğü zedeleyen değil, güçlendiren ve pekiştiren bir zenginlik olarak görmektedir. Bölgenin geri kalmışlığından kaynaklanan kimi olumsuzlukların giderilmesi, bölgeye dönük özel düzenlemeler yoluyla değil, genel demokratikleşme projesi bağlamında düşünülmektedir.”

Halen muhalefette olan Cumhuriyet Halk Partisi, Yeni Hedefler Yeni Türkiye olarak adlandırdığı parti programında, farklı grupların konusunu “Etnik Duyarlılıklara Demokratik Çözüm” başlığı altında şöyle ele almaktadır: “Ülkemizde farklı etnik grupların, farklı kültür kimliklerinin varolması, varlıklarını sürdürmesi çoğulcu demokrasinin zenginliğidir. Cumhuriyet Halk Partisi, kültürel mozaiğimizin bu zenginliklerinin her boyutuyla geliştirilmesini çoğulculuk anlayışının gereği saymaktadır. Türkiye Cumhuriyeti; din, dil, ırk ve etnik köken temelleri üzerinde değil,

siyasal bilinç ve ideal beraberliği zemininde kurulmuştur. Bu nedenle ırk temelinde çözüm arayışlarının veya asimilasyon uygulamalarının tuzaklarından demokrasimiz kendini her zaman korumalıdır. CHP, uygulamaya koyacağı, 'hoşgörü, demokrasi, çoğulculuk, eşitlik ve bölgesel gelişme' politikaları ile, ülkenin her yöresinde, her kökenden insanlarımız arasında toplumsal barışın, dayanışmanın, bütünlüğün ve refahın güvencesini oluşturacaktır."

Seçimlerde çok az oy alan Barış Partisi (1998: 37) Türkiye Toplumsal Barış Projesi, Yeniden Yapılanma Programında siyasette çoğulculuğu kabul ettiğini, sosyal yaşamda çokkültürlülüğü kabul ettiğini, farklı kültürler ve inanç kümelerinin kendilerini özgürce ifade edebileceklerini vurgulamaktadır. AK Partinin, farklı gruplarla ilgili görüşlerini, özellikle dil bağlamında Anayasanın 42. maddesi çerçevesinde, Cumhuriyet Halk Partisinin, resmi kaynaklarda yaygın olmayan etnik kavramını kullandığını ve Barış Partisi'nin görüşlerini "çoğulcu toplum" kavramını temel alarak formüle ettiğini görmekteyiz.

Avrupa Birliği uyum yasaları kapsamında 2010 yılına kadar belirli adımların atıldığı izleniyordu. Fakat son yıllarda bu alanda kayda değer bir gelişmenin olmadığı sık sık dile getirilmektedir. Türkiye'deki siyasi partilerin, farklı grupların varlığı ve eğitimi konusundaki düşüncelerinin değerlendirilmesi için 7 Haziran 2015 tarihinde yapılan ve 1 Kasım 2015 tarihinde tekrarlanan genel seçimlere katılan bütün partilerin programları ayrıca incelenmelidir. Almanya'da da 2015 yılında seçimler vardı. Her iki ülkede ilk dört partinin programları değerlendirildiğinde Almanya'da farklı guruplar konusunda partiler arasında büyük fikir ayrılıkları yokken Türkiye'de parti programları arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Farklı gruplar konusu; Haziran 2015'te sık sık dile getirilmişken 1 Kasım 2015 seçimlerinin propaganda döneminde konunun rafa, buzdolabına kaldırıldığı vurgulanıyordu. Aynı tarihlerde Suriyeliler Türkiye'de Türk okullarında anadillerinde eğitim veriyorlardı. Bu, çelişkili yaklaşımların devam ettiğini göstermektedir.

Dilde olduğu gibi eğitim ve öğretim kurumlarında Türk kültürünün önemi vurgulanmaktadır. Sanayileşme, turizm, teknolojik gelişmeler ile küreselleşme süreçlerinde Türk kültürünün bozulmaması ve Türk kültürünün ülke içinde kökleşmesi ve yurtdışında tanıtılması için gerekli önlemlerin alınmasına özen gösterilmektedir. Teknolojik ve ekonomik açılımlara rağmen öz kültürün korunabileceği konusunda ise Japonya örnek olarak verilmektedir.

Cumhuriyetin kurulmasıyla din ve devlet işlerinin birbirinden ayrıldığı ve laik eğitime geçildiği halde, din eğitimi, Türkiye'de gündemdeki sürekliliğini korumaktadır (Devlet ve Din İlişkileri –Farklı Modeller, Konseptler ve Tecrübeler, 2003). Dinin kişisel ve toplumsal öneminin bu denli vurgulanması, kültürün bozulmadan yeni kuşaklara aktarılması için büyük bir çabanın harcanması, dinin gerek imam-hatip okulları ve gerekse kıyafet serbestisine yönelik istemlerle gündemdeki sürekliliğini koruması, Türkiye'de kültürlerarası eğitiminin yukarıda belirtilen üç sac ayağının toplumun değişik katmanlarında yoğun ilgi gördüğünü göstermektedir.

Değişik bağlamlarda belirtildiği gibi, yurtdışında Türk vatandaşlarına ve giderek sayıları artan Türk kökenlilere eğitim kurumlarında ayrıca Türkçe, Türk kültürü ve

İslam din derslerine katılma olanakları veren ve çoğunlukla Avrupa Birliği üyesi olan ülkeler, Türkiye'nin kültürlerarası eğitim konusunda izlediği politikalarla yakından ilgilenmektedirler. Söz konusu ülkelerde çalışan öğretmenler, sık sık bu konuda yöneltilen soruları cevaplandırmak durumunda kalmaktadırlar. Türkiye'nin kültürlerarası eğitim alanında etkin olmasını gerektiren bir dizi neden vardır (Kaya ve Aydın, 2014: 11 – 31). Bunlardan birkaçını şöyle sıralamak ve açıklamak mümkündür:

- a) Değişik ülkelerdeki Osmanlı mirası,
- b) Anadolu'daki çokkültürlü, çokdilli, çok dinli, çok mezhepli mozaik,
- c) Yurt dışına işgücü göçü,
- d) Türkiye'ye yerleşen yabancılar
- e) Yurt dışına yapılacak ekonomik açılımlar.
- f) Büyük Orta Doğu Projesinde "liderlik" anlayışı

#### **4. Küreselleşme Sürecinde Kültürlerarası Eğitim Sorununa Yönelik Bazı Uygulamalar**

1980'li yıllarda yoğun olarak tartışılmaya başlanan kültürlerarası eğitim, günümüzde küresel öğrenme ile yeni bir boyut kazanmıştır. Çünkü dünyanın her yerinden, her zaman kitle iletişim araçları ile bireylere anında ulaşılabilir. Zaman ve mekan ayırımı yapmadan bireyler arası gerçekleşen bu iletişimi ve dolayısıyla etkileşimi hiçbir politik sistem engelleyememektedir. Kapalı toplumların oluşturulması ve devam ettirilmesi olanaksızlaşmıştır

Böyle bir ortamda, yerel boyutta etkin olacak kişiler, daha okul döneminde küresel boyutta düşünen öğrenciler durumuna getirilmelidir (Hofmann 1995: 8). Küreselleşme; her şeyden önce, mekan ve zamanın yeni bir boyut kazanmasıdır. Küreselleşme, sadece uzaklara ulaşabilecek sistemler oluşturmak olmayıp, sosyal alandaki deneyimler arasındaki bağlantılara da yeni bir boyut kazandırmaktır. Her gün yaptığımız davranışlar, artan bir şekilde, dünyanın göremediğimiz ve ulaşamadığımız bölgelerinde olup bitenlerden etkilenmektedir. Diğer yandan, yerel yaşam şekilleri, dünya için bir zenginlik kaynağı olmaktadır. Küreselleşme, basit bir şekilde, çok uzakta değil, yakın çevremizde oluşan bir olgu olarak algılanmalıdır. Yaşamımızın küreselleşmesi günlük yaşantımızı etkiler. Bu, şu anlama gelmektedir: Bugünkü eğitim ve öğretimin hedefi; bir taraftan yerel ve ulusal, diğer taraftan küresel boyutta sorumluluk üstlenebilecek, tutum oluşturabilen nitelikte bir gençlik yetiştirmektir (Hofmann 1995: 8).

Küresel Öğrenme Grubu ve "küresel" kavramı amaca uygun iki anlama geldiğinden dolayı burada "küresel öğrenme" kavramını kullanmaktayız. Böylece "küresel" sözcüğü, evrensel anlamının yanında, bütünsel bir anlam da taşımaktadır. "Grup", küresel öğrenme kavramından, bütün eğitim kurumlarında küresel boyutta, bağımsızca karar vermek ve eylemde bulunmak için küresel bir bakış açısının verilmesini anlatmaktadır. Olayları ve sorunları dünya genelinde ve bütünlük bağlamında anlama yetisi, münferit konu alanlarıyla ilgili değildir. Bu yeti daha çok düşünme, karar verme, algılama ve eylemde bulunma ile ilgili bir görüş ve gelecek için önemli sosyal yeteneklerin betimlenmesidir. Aynı grup, ancak bu doğrultuda eğitim

görmüş bireylerin; bütün insanların yararına karar alabileceklerini düşünmektedir. Mevcut durumu ve problemleri evrensel ve bütünsel bir dil bağlamında görme yeteneğini edinmek, aynı veya kendine özgü konu alanları ile mümkün değildir. Bu yetenek, özellikle algılama, düşünme, karar verme ve eylemde bulunma şeklini gösterir. Küresel öğrenmenin dar bir çerçevede irdelenmemesi için, bu öğrenme yaklaşımının gelişmekte olan ülkelere yönelik siyasal, çevre, barış ve insan hakları eğitiminin geliştirilmiş bir şekli olmadığı burada açık bir dille vurgulanmaktadır.

“Küresel öğrenme”, yukarıda belirtilen konuların ve sorunların algılandığı bir görüştür. Bu görüş, küreselleşme sürecinde eğitim ufkunun genişlemiş şeklidir. “Küresel öğrenme” görüşüne sahip kişi ile olaylar arasındaki bağlantıları, kesişmeleri ve ortak ilkeleri odak alır. Küresel eğitim, amacına ancak disiplinler arası eğitim yaklaşımından yararlanarak ulaşabilir. Küresel eğitimin amacı, çocuklara ve gençlere aşağıdaki soruları cevaplandırma yeteneği kazandırmaktadır:

- a) Şu an sahip olduğum yer nedir?
- b) Düşüncemi hangi düzeyde ve nasıl ifade edebilir ve etkide bulunabilirim?  
(Graf-Zumsteg 1995: 18).

Graf-Zumsteg (1995: 18 ve devamı), “küresel öğrenme” ile “kültürlerarası eğitimi” aşağıda belirtildiği gibi karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koymaktadır: Küresel eğitim bilimi için görüşler 30 yıl kadar önce, Almanca konuşulan ülkelerde ortaya atılmıştır. Kültürlerarası eğitimin eğitimle ilgilenen çevrelerde konuşulması, günümüzde de pek o kadar eskiye gitmemektedir. Geleneksel göçmen ülkeleri olan Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’daki asimilasyon ve toplumsal ayrımcılık (Segregation) yerine, kültürel etnik grupların varlıklarının kabulüne ilişkin düşünceden yola çıkarak, yetmişli yılların ortalarında, Avrupa’da da kültürlerarası eğitim konusu tartışılmaya başlanmıştır. Bu kavram, Avrupa Parlamentosu’nun 1977 yılında göçmen çocuklarının eğitiminin Avrupa Birliği üyesi ülkeler için hukuken bağlayıcı yönergelerin çıkarılmasıyla yaygınlaşmıştır. Geçen süre içerisinde Avrupa ülkelerinde değişik programlar geliştirildiğinden, bu kavram, bugün değişik şekillerde algılanmaktadır.

Bu değişik gelişmelere karşın, kültürlerarası eğitim alanında genel eğilimler bulunmaktadır. Yeni gelişmelere göre, kültürlerarası eğitim; sadece yabancı öğrencilere, başka bir deyişle farklı gruplara yönelik kullanılan bir kavram değildir. Böylece kültürlerarası eğitim ile küresel öğrenme arasında sıkı bir işbirliğine olanak tanınmaktadır. Fakat buna rağmen, bu kavramın kendine özgü bir alanı olduğu göz ardı edilmemelidir.

Gittikçe artan göç olgusunun öneminden dolayı, kültürlerarası eğitimi temel olarak geliştirilen programlar, değişik kültür ve dillerin bulunduğu ortamların sorunları üzerine yoğunlaşmaktadır. Böylece, kültürlerarası eğitim; daha çok kişiyi ilgilendiren sorunları irdeler ve kültürel farklar için olumlu bir bilincin oluşmasına hizmet eder. Kültürlerarası eğitim, küresel öğrenmenin tersine, toplumsal analizler içermez.

Buna karşın küresel öğrenme; toplumsal ile politik ilişkileri odak alır ve yapısal benzerlikler, eşitsizlikler ve adaletsizliklere karşı etken bir bilincin oluşması için çaba harcar. Bu öğrenme şekli göç bağlamında, örneğin siyasal ve sosyal nedenleri temel alır.



Graf-Zumsteg (1995: 19), kültürlerarası eğitim ile küresel öğrenmenin ortak noktalarını, aşağıda gösterildiği gibi ifade etmektedir:

- a) Her iki yaklaşım, insan haklarını temel almakta ve kültürlerin eşdeğerliliğinden yola çıkmaktadır.
- b) Her iki yaklaşım, duygusal yakınlık ve uzaklığı çocuğun gelişimine uygun olarak birbiriyle bağdaştırmaya çalışmaktadır.
- c) Yabancı düşmanlığına ve ırkçılığa karşı birlikte mücadele edilmektedir.
- d) Her iki yaklaşım, toplumsal ve siyasal boyutlarıyla eğitim araştırmalarında hemen hemen hiç yer almamıştır. Bu konuyu, şimdiye kadar etkilenen gruplar veya öğretmenler gündeme getirmişlerdir.
- e) Her iki alanda eski programlar sorgulanmakta ve yeni tanımlar aranmaktadır.

Graf-Zumsteg (1995: 19), çalışmasının özü olarak küresel öğrenmenin yararlarını dört ana başlık altında toplamaktadır. Bunlar sırasıyla şunlardır:

- a) Eğitim ufkunu genişletmek,
- b) Özdeşliği sorgulamak – iletişimi iyileştirmek,
- c) Yaşam şeklini yeniden düşünmek,
- d) Yöresellikle küresellik arasında ilinti kurmak ve yaşamı etkin bir şekilde düzenlemek.

Kültürlerarası eğitim ile küresel öğrenme; çok dilli, çok kültürlü ve dinler arası diyaloga odaklı öğrenme sadece okul çağındaki çocuklara yönelik eğitsel bir etkinlik değildir. Bu tür eğitsel etkinlikler toplumu oluşturan bütün kuşakları kapsar. Çünkü, eğitim kurumlarınca alınan önlemler; asıl hedeflerine, toplumun tamamına yönelik oldukları zaman ulaşabilirler. Çocuk okulda öğrendiklerini arkadaş çevresinde ve evde tartışarak pekiştirir. Ayrıca, okulda verilen eğitimin amacı, aile bireyleri arasında yabancılaşmaya yol açmak değildir. Eğitim ve öğretim uygulamalarında aile bireylerinin toplumsallaşma süreçlerine yer vermek, özellikle göçmen eğitiminde büyük bir önem taşımaktadır.

Geleneksel ve küresel öğrenme arasındaki farkları aşağıdaki tablo açıkça göstermektedir (Graf-Zumsteg 1995: 27):

<b>Geleneksel öğrenme</b>	<b>Küresel öğrenme</b>
a) Yöresel yoğun dünya görüşü hakimdir.	a) Küresel dünya görüşü hakimdir.
b) Coğrafi açıdan yakından uzağa prensibi temel alınır.	b) Yöresellik ile küresellik arasında bağlantı kurulur.
c) Uzak yörelerin gençlerinin deneyim alanlarından uzak kalmaktadırlar.	c) Uzak yörelerin gençlerinin yaşam alanları ile de bağlantılıdır.
d) Bilgi, branşlar ve branşları oluşturan alt bölümler kanalı ile aktarılır.	d) İlişki kurularak sistemlerle bağlantılı düşünme teşvik edilir
e) Öğrenen edilgen rol üstlenir.	e) Öğrenen etkin rol üstlenir

f) Tahmini soyutlama verilir.	f) Öğrenenlerin deneyimleri kabul ve teşvik görür
g) Akılcılık ön plandadır.	g) Fantezi, yaratıcılık ve duygusallık özendirilir
h) Rekabet ve yarışma vardır.	h) İşbirliği ve dayanışma vardır.

Graf-Zumsteg'in eğitim ve öğretimle ilgili bu görüşleri, Alkan'ın (1995: 41) görüşleriyle karşılaştırılırsa, küresel öğrenmenin Alkan'ın kullandığı "çağdaş eğitim" kavramına çok yakın anlamda kullanıldığı söylenebilir. Çünkü, Alkan da öğrenme ve öğretme süreçlerinde yeni kavramlar olarak yaratıcılık, yapıcılık, keşfetme, içten güdüleme, problem çözmeye, yetenek çeşitliliği gibi kavramları kullanmaktadır.

Küreselleşme; ulusal sınırları, yerel toplumsal boyuttan evrenselliğe doğru genişleten bir süreçtir. Bu sürecin etkin bir şekilde hızlandırılması için; eğitim alanında halen yoğun bir şekilde kullanılan geleneksel araç ve gereçlerin kullanımından çağdaş teknolojinin kullanımına geçiş sağlanmalıdır. Çağdaş eğitim, ancak geleceğin teknolojileri ile dünyada büyük bir hızla üretilen bilgilere ulaşmak, onları toplamak, değerlendirmek ve başkalarının da hizmetine sunmakla mümkün olacaktır.

## 5. Küresel Öğrenme ile Kültürlerarası Eğitim İlişkileri ve Bazı Uygulamalar

"Kültürlerarası eğitim" ve "küresel öğrenme" ana hatlarıyla ortaya konulduktan sonra kültürlerarası eğitimin ön basamağı olan iki dilli ve iki kültürlü eğitim ele alınacaktır. Farklı gruplar, dünyanın her yerinde özel konumlara sahiptirler. İçinde yaşadıkları toplumun farklı gruplara ve farklı grupların o topluma bakış açıları, çeşitli nedenlerden dolayı değişik olmaktadır. Bazı ülkeler, farklı grupları o toplumun vazgeçilmez bir parçası, kültür, dil ve dinleriyle söz konusu toplum için bir zenginlik kaynağı; bazı ülkeler ise, farklı grupların toplumdaki varoluşlarını ulusal birliğin oluşumunda bir tehlike potansiyeli olarak görmektedirler (Waldschmidt – Nelson, 2004: 145 – 163). İkinci kategoriye giren ülkeler, kültürlerarası eğitim konusunun başka ülkelerde tartışılmasına bile tepki gösterebilmektedirler. Çünkü başka ülkelerdeki demokratik gelişmeleri kendileri için birer tehdit unsuru olarak algılayabilmektedirler.

## 6. Kültürlerarası Eğitim ve Farklı Gruplar

Farklı grupların bir kısmı; buldukları toplum içinde, kültürel asimilasyon sonucunda kaybolacaklarını düşünürler. Bundan dolayı örneğin Güney Amerika, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'ya göç eden Almanlar, uzun yıllar Almanya'da kalanlara göre geleneklerine daha bağlı bir şekilde yaşamışlardır. Benzer davranışları bugün yurt dışında bulunan Türk vatandaşlarında da izlemek mümkündür. Farklı grupların bir kısmı ise, çoğu kez asimilasyon korkusundan dolayı, bütün güçlerini, kendini sayıca büyük gruba karşı savunmak için kullanırlar.

Farklı grupların diğer bir kısmı ise, söz konusu toplumda bulunmayı bir ayrıcalık olarak algılayıp, ailece bütün olanaklardan en iyi şekilde yararlanmaya çalışır. Farklılıklarını gizlemeye çalışan gruplara da sık sık rastlanmaktadır. Psikolojik olarak, farklı grup üyeleri, hakim grup üyelerince sürekli izlendiklerini düşünürler ve göze çarpmamak için farklılıklarını gizlemeye çalışırlar. Kimliklerini gizleyen veya gizlemek zorunda bırakılan farklı gruplar, birkaç kuşak sonra kültürel kökenlerini

sorgulamaya başlamaktadırlar. Görüldüğü gibi farklı grup mensubu olmak çok hassas bir konudur. Bu konu özellikle politik açıdan, istismar edilmemelidir.

Farklı grupların varlığı, toplumların birbirlerini yakından tanınması ve birbirleriyle kaynaşması olarak algılanmalıdır. Bu tanıma ve kaynaşma sürecini kolaylaştırmak, toplumsal kurumların önemli görevleri arasında yer almalıdır. Türkiye örneğinde göç ve eğitim konusuna değinildiğinde, özellikle anadilde verilen dersler akla gelmektedir. Yurtdışında geleneksel programlar çerçevesinde yürütülen Türkçe derslerinin yararlı olmadığı (Doyuran 1990: 359) ve hatta göçmen çocukların topluma uyum sürecini geciktirdiği iddia edilirken, bu dersin, iki kültür ve iki dili kapsayan bir program çerçevesinde düzenlenmesi gerektiği de sık sık vurgulanmaktadır.

Eğitim alanındaki gelişmelerin, tek dil ve tek kültür ilkelerine dayalı milli eğitim sistemlerinde de zamanla iki dilli ve iki kültürlü, çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli öğelerden oluşan kültürlerarası eğitim ile küresel öğrenmeye de olanak tanıdığı izlenmektedir. Uygulamada edinilen deneyimlere göre iki dilli ve iki kültürlü eğitsel etkinlikler, kültürlerarası eğitim ve küresel öğrenme için önemli bir zemin olmaktadır.

## 7. Farklı Gruplara Yönelik Program İlkeleri

Uygulanabilir bir eğitim programı belirli ilkelere sahip olmalıdır. Farklı gruplara yönelik bir ek eğitim programının geliştirilmesi için:

- İlk aşamada Türkiye'deki toplumsal kurumlar (aile, okul, boşzamanları değerlendirme alanları, iş dünyası, tarihsel gelişmeler vs.) ayrıntılı bir şekilde incelenmeli ve ihtiyaç belirlenmeli.
- İkinci aşamada farklı grupların konumu, istatistiksel veriler ışığı altında yorumlanmalı. Çünkü hedef grubun sayısal büyüklüğü, eğitsel etkinliklerde belirleyici faktörlerden biridir.
- Üçüncü aşamada kuramsal bilgi ve pratik deneyimler doğrultusunda, uygulamaya yönelik özel projeler geliştirilip yürütülmeli. Bütün bu projelerin sonuçları konuyla yakından ilgilenenler tarafından tartışılmalı.
- Dördüncü aşamada elde edilecek veriler ışığında taslak bir program geliştirilmeli.
- Taslak program hedef grubun konumuna göre uygulamaya dönüştürülmelidir.

## 8. Almanya'daki Uygulamalar

Bu ilkelere göre örneğin Almanya'da iki dilli ve iki kültürlü bir eğitim programı geliştirilmiştir (Coşkun 1987). Bu program geliştirme süreci ana hatlarıyla şöyle olmuştur: "Uygulamada yürütülen etkinliklere iki dilli ve iki kültürlü eğitim ile kültürlerarası eğitim gereği aile, okul ve okul dışı alanlardan ilgi duyanlar da katılmışlardır. Bu farklı alanlarda eşgüdümlü yürütülen uygulamalı çalışmalar, literatür araştırmasında olduğu gibi üç aşamada gelişme gösterdi: Uygulamalı çalışmalar başlangıçta daha çok Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim esnasında yaygın olan geleneksel eğitim yöntemleri ile yürütülüyordu. Bu çalışma şekli zamanla Almanya'daki pedagoji eğitimi esnasında edinilen bilgiler ve stajyerlerle yapılan çalışmalar sonucunda toplumsal yönü ağır basan eğitim bilimsel bir karakter kazandı. Bunda, projedeki toplumsal öğrenme alanlarında staj yapan eğitim

fakültesi öğrencilerinin önemli katkısı olmuştur. Proje-nin son yıllarında ise bu çalışmalar, sosyal hizmetler ve danışmanlık alanında başvurulan tekniklerin etkisi altında kalmıştır. Son aşamadaki gelişmelerde sosyal danışman yetiştiren Meslek Yüksek Okulu stajyer öğrencilerinin rolü, küçümsenmeyecek kadar etkili olmuştur. Okul eğitim bilimi (Schulpädagogik) ile toplumsal eğitim bilimi (Sozialpädagogik) arasındaki eşgüdüm, tarımdan sanayi ve sanayiden bilgi toplumuna geçişte vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.” (Coşkun 1997: 15-16).

Almanya’da özellikle 2002’li yıllardan itibaren sivil toplum kuruluşlarının çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli etkinliklerin düzenlenmesine, uygulanmasına ve yaygınlaştırılmasına büyük bir ilgi duydukları izlenmektedir. Bunun olumlu etkileri 2015 yılında Suriye’den Almanya’ya gelen göçmenlerin karşılanmalarında, ağırlanmalarında, dil kurslarına yerleştirilmelerinde, istihdam olanaklarının araştırılmasında görüldü. Yukarıda belirtilen önlemlerin yetmişli, seksenli ve doksanlı yıllara göre daha iyi organize edildiği vurgulanmaktadır. Burada Aachen kenti belediye başkanı Marcel Phlipp’in "Dialog der Religionen" adlı dokümandaki önsözüne yer verilecektir (2015).

“Aachen; canlı ve uluslararası, aile dostu ve sosyal bir kenttir. Kent sakinlerinin üçte birinin geçmişinde göçmenlik yatmaktadır. 160’tan fazla millete mensup insan topluluğu, ait olduğu soya, vatandaşlığa, inancına bakılmaksızın kentimizde yeni bir yurt edinmiştir. Avrupa kenti Aachen sahip olduğu ticaret ve bilim kenti önemi ile Büyük Karl’ın döneminden beri kültürlerarası ve dinler arası mübadelenin (değişimin) olduğu bir yerdir.

2005 yılında kent uyum sözcüsünün yönetiminde kurulan “Dinlerin Diyalogu” Çalışma Gurubu (Der Arbeitskreis “Dialog der Religionen”) barış, anlaşma (uzlaşma), karşılıklı saygı, değerler ve toleransı desteklemektedir. Bu çalışma gurubu kentte önemli bir kurum haline gelmiştir. Eğitim ile meslek, topluma katılım ve insanların birbirleriyle anlaşmaları günlük yaşamın güncel konuları söz konusu olduğu durumlarda önemli destek sağlamaktadır. Dinlerin temsilcileri, cemaatlerinde ve birbirleriyle iletişim kuran ve değerli multiplikator kişilerdir. Bu diyalog doğrudan insanların birbirlerini kabullenmeleri, birbirlerine saygı duymaları ve açık olmaları bağlamında bir bilincin oluşmasına hizmet etmektedir. Böylece Aachen kentinde yaşam kalitesi korunmakta ve artmaktadır. Bu kültürel çeşitliliği bütün katılımcıların potansiyeli ve angajmanı olarak çok önemsiyorum. Çünkü bizler hepimiz Aachen’iz.”

Yukarıda anılan bu dokümanda aşağıdaki konular ele alınmaktadır:  
Aachen kentinde birliktelik içim tam bir barış

Dinler arası takvim	Aachen kentinde Yunus Emre Camisi
Baha'i	Bilal Camii
Cemaat yönetmeliği	İslam cemaati
Budizm	Bosna Hersek
Hıristiyanlık	Avuzar Camii
Kelime-i şahadet	Alevilik
Rab'bin duası	* "Hz. Ali'den başka yiğit, Zülfikar'dan başka kılıç yoktur"
Hıristiyan kilisesinde üyelik	Yahudilik
Protestan kilisesi	* Yazılı öğreti
Hıristiyan Birliği	* Sözlü öğreti
Ortodoks kilisesi	* Yahudi yaşamı
Hinduizm	Aachen kentinde Yahudi Cemaati
* Kaynaklar	Barış için dinler
* Upanişadlar	Elektronik iletişim ve koordinasyon
* Destanlar	* Aachen kentinde yerel uyum merkezi
Aachen kentindeki Hindu Cemaati	"Dinlerin Diyaloğu" Çalışma Grubunun etkinlikleri
İslam	Sürekli etkinlikler
İslam nedir?	Diğer angajmanlar
Müslümanların inandıkları	Yayımlar
İslam'ın 5 şartı	

Dokümanın incelenmesinden yukarıda anılan ibadethanelerde ve buluşma yerlerinde güncel gereksinimlerin karşılanması için çaba harcandığı ve benzer etkinlikler düzenlendiği görülmektedir. Kültürlerarası eğitim bağlamında atılması gereken bir sonraki adım şu olmalıdır: Söz konusu toplulukların ülkelerinde sadece dini bayramlar (etkinlikler) kutlanmamaktadır. Tarihten süregelen kültürel veya resmi bayramlar da bulunmaktadır. Bu tür bayram ve etkinlikleri de kapsayan bir dökümünün hazırlanması ve ilgi duyanlara ulaştırılması için kültür dernekleri ile de işbirliğine gidilmelidir. Senkyr (2008), azınlık haklarının birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Almanya'da da anayasal güvence altına alındığını belirtmektedir.

## 9. Türkiye'deki Uygulamalar

Türk eğitim sistemi genelde milliliği (ulusallığı) temel alan bir sistemdir. Bu; Türkiye Cumhuriyetinin büyük bir imparatorluğun çöküşünden sonra kurulmuş olduğundan kaynaklanıyor olabilir. Buna rağmen, dil ve kültüre olan ulusal yaklaşımın ötesinde, Lozan Antlaşmasıyla Türkiye'de bulunan azınlık gruplara eğitim alanında tanınan özel haklar dışında (Dora, 2004: 1-2), dilsel ve kültürel alanda bazı etkinliklere

yer verilmektedir. Farklı grupların özgün müziklerini yapmalarına, bayramlarını kutlamalarına, özel dersanelerde anadillerini öğrenmelerine izin verilmektedir.

Türkiye, yukarıda da belirtildiği gibi, yabancı ülkelere gönderdiği işçilerden dolayı birçok ülke ile kültürel ve eğitsel bağlamda ikili anlaşmalar yapmıştır. Türkiye, Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde Anadolu'da yaşayan değişik grupların dil, kültür ve dini özelliklerini eğitim alanında göz önünde bulundurmamak durumunda kalmaktadır. Türkiye'ye gelen ve ileride gelecek olan yabancılardan dolayı da Türkiye, ülke içinde de eğitim alanında yeni kavramlar, projeler, programlar, okul organizasyon tipleri, öğretmen yetiştirme modelleri, eğitim ve öğretim materyalleri geliştirme konularında ihtiyaçlara cevap verecek politikalar geliştirmek durumunda kalacaktır.

Farklı grupların eğitimi konusunda; zamanında gerekli bilimsel çalışmalar başlatılmazsa, İskandinav ülkelerinde farklı grupların anadillerinde basılıp Türkiye'de dağıtılan kitapların örneğinde olduğu (Sabah 3.6.2004) gibi Türkiye'de uygulanması gereken ek eğitim - öğretim programları Avrupa Birliğine üye ülkelerde geliştirilip Türkiye'ye sunulabilir. Halbuki Üçüncü Dünya ülkelerindeki program geliştirme deneyimlerine göre; özellikle eğitim ve öğretim programları bir ülkeden diğerine transfer edilmemeli. Programları, uygulanacak ülkelerdeki bilim insanları geliştirmelidirler.

Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklardan Türkiye'ye gelen öğrencilerin eğitimleri konusunda gerekli başarıya ulaşılmadığı vurgulanmaktadır (Kavak ve Baskan 2001: 11). Başlangıçta, Türk eğitim sisteminde bu grupların durumlarının tek taraflı uyum mu? asimilasyon mu? kültürel çoğulculuk mu? olarak düşünüldüğü resmi kurumlarca açık bir şekilde belirtilmiş olsaydı, bu alanda daha başarılı olunabilirdi. Program geliştirme ilkelerine göre hedef yeterince açık (anlaşılır) olmayınca, alınması gerekli önlemleri belirlemek de kolay olmamaktadır.

Azımsanamayacak sayıda Türk öğrencisi yurtdışında eğitim görmektedir. Avrupa Birliği bağlamında Türk öğrencilerinin Avrupa ülkelerinde, söz konusu ülkelere öğrencilerin de Türkiye'de değişik programlara katılma olanakları bulunmaktadır (Kısakürek, 2003: 9 – 32). Bu öğrenci değişimi; Türkiye ve Avrupa Birliği açısından, aynı zamanda kültürlerarası eğitim sürecine önemli olumlu bir etkisi olacaktır.

Kültürel çoğulculuk yaklaşımı, göç sürecinden bir taraftan etkilenenler ve diğer taraftan içinde yaşadıkları toplum için avantajlı olmaktadır. Avrupa Birliği üyeliği ile ilintili olarak yapılan hukuksal uyarlamalara karşın, günümüzde farklı grupların eğitimi, eğitim kurumları düzeyinde yeterince tartışılmamaktadır. Eğitim alanı da gerekli çalışmalar, salt Avrupa Birliğinin istekleri üzerine değil, Türkiye'deki çağdaş gereksinimleri karşılamak amacıyla başlatılmalıdır. Tartışmaların bu bölümde değinilen gelişmeler temelinde yürütülmesi, bir taraftan farklı grupların ve diğer taraftan da sayıca büyük grubun yararına olacaktır.

Türkiye, yurtdışı eğitimi alanında da kendi bakış açısını geliştiremediğinden dolayı konuya genelde batılı ülkelerin geliştirdiği kavramlarla yaklaşmaktadır. Bu nedenle gelişmeler, söz konusu ülkelere yönlendirilmektedir. Aslında Türkiye bu

konuda yeterli deneyime sahiptir. Türkiye, Türkiye'deki farklı grupların eğitimlerine ilişkin soruların gelmemesi için anadil, kültür ve din eğitimi konularında temkinli davranmayı yeğlemektedir. Günümüzde Avrupa ülkelerinde İslam din dersi; dil ve kültür eğitiminden daha yoğun tartışılmaktadır. Amaç; farklı gruplara yönelik anadil, kültür ve din eğitiminin mezhepsel bir etkinliğe indirgenmesi veya dönüştürülmesi olmamalıdır. Bu konu eseren diğer bölümlerinde tekrar ele alınmaktadır. Çalışmalar, farklı gruplara verilecek ek bir eğitimin dil, kültür ve isteğe bağlı din olmak üzere üçlü bir sac ayağı prensibine dayandırılmalıdır. Bilindiği gibi Almanya'nın bazı eyaletlerinde din dersi yerine, felsefe, etik veya mantık dersi verilmektedir.

## 10. Göçmen Eğitimi Alanında Yaygın Genel Kuramlar

İki dilli ve iki kültürlü eğitim, eğitim bilimi alanında yaygın genel kuramlar ışığında da ele alınmaktadır. Örneğin sembolik iletişim kuramına göre (Krappmann, 1978: 132; Tillmann, 1989: 37) eğitim ve öğretim etkinlikleri kanalıyla bireye aşağıdaki niteliklerin kazandırılması önerilmektedir:

- Örf ve adetleri yorumlayarak algılayabilmek,
- Kendini başkasının yerine koyabilmek,
- Çelişkili durumları içine sindirebilmek,
- Dili en iyi şekilde kullanabilmek.

Farklı grup üyeleri, uluslararası iletişim dilleri olarak bilinen İngilizce, Almanca, Fransızca gibi diller dışında çoğu kez en az iki dili öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bunlardan biri ülkede bütün bireyler arasında iletişimi sağlayan resmi dil -İsviçre, Kanada, Hindistan, Pakistan, Belçika, Hollanda, Almanya gibi bazı ülkelerde birden fazla resmi dil olabilmektedir- ve diğeri ise farklı grup mensupları arasında konuşulan dildir.

Farklı grup üyeleri, karşılaştıkları sorunları daha kolay aşabilmek için, bu temel nitelikleri edinme sonucunda oluşacak bir özdeşliği kazanmalıdırlar. Bu nedenle, farklı gruplara verilecek derslerin amacı, böyle bir özdeşliğin edinilmesinde gerekli desteği sağlamak olmalıdır. Uygulama alanında edinilen deneyim ve yapılan gözlemlere göre; farklı grupların çocukları, baskın grupların çocuklarına karşın, örf ve adetleri yorumlayarak algılamak ve çelişkili durumları içine sindirmek gibi konularda daha fazla çaba harcamak durumunda kalmaktadırlar. Bu olgu Türkiye'ye gelen değişik öğrenci grupları için de geçerlidir.

Yurtdışında tamamlayıcı (takviye) ders olarak nitelendirilen Türkçe anadil dersinin yürürlükteki programı "tek dilli" ve "tek kültürlü" çevre koşulları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Halbuki, göçmenlerin geçirdikleri toplumsallaşma aşamalarında Alman dili ve kültüründe kazandıkları ve ileride kazanacakları bilgi ve beceriler dikkate alınmalıdır. Yukarıda değinilen çalışmalar ve deneyimler ışığında Almanya'daki Türk öğretmenlerinin verdiği Türkçe dersleri, en az iki dili ve iki kültürü kapsayacak ve okulun ötesinde, içinde yaşadıkları toplumun değişik kurumlarıyla iletişim kurabilecek yetileri kazandıracak şekilde bir program taslağı biçiminde geliştirilmiştir. Bu program taslağı değişik tarihlerde yapılan yayınlarla tanıtılmaya

ve tartışmaya çalışılmıştır (Coşkun 1979; 1981; Coşkun / Kaya 1990; Coşkun vd. 1983; Coşkun 2000).

Bu çalışmalara yönelik bir kuramın geliştirilmesi amacıyla, saptanan ilkelere yukarıda da değinildiği gibi, ilk aşamada Türkiye'de aile ve okul gibi kurumlarda toplumsallaşma koşulları ile ilgili yayınlar incelenmiştir. Türk göçmen aileleri örneğinde olduğu gibi, göçün Türkiye ve Türk işçilerini çalıştıran ülkeler arasında iki yönlü tamamlanmamış ve ileride de devam edecek bir süreç olduğu gerçeğinden hareket edilirse; Türk göçmenlerinin yaşadıkları ülkedeki toplumsallaşma koşulları yanında, Türkiye'deki toplumsallaşma koşullarının da büyük bir önem taşıdığı anlaşılır. Çünkü Türkiye'deki koşullar, Türk öğretmenlerini, tamamlayıcı anadil dersi ve İslam din dersi çerçevesinde doğrudan ilgilendiren, yurt dışındaki toplumsallaşma koşullarına birinci kuşak ve Türkiye ile süren bağlar kanalıyla etkide bulunmaktadır.

Yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı, Türk öğretmenlerinin çalışma alanlarına yönelik uygun bir program geliştirmek için, eğitimi ilgilendiren konulardan başka, toplumsallaşma konusunda yapılan araştırmalar incelendi. Bu bağlamda birkaç önemli ve halen göçmen eğitiminde güncel toplumsallaşma kuramları ana hatlarıyla tartışıldı (Boos-Nünning, 1981 ve 1983; Neumann ve diğerleri, 1977 ve Kreft, 1981).

Tartışmanın salt kuramsal düzeyde kalmaması için, iki kültür ve iki dile dayanan yaklaşım, daha önce geliştirilen projelerden biri olan "Giyimde Kültürel Farklar" (Coşkun ve Farran 7 / 1982) konulu örnek dersin tanıtılmasıyla ortaya konulmuştur. Bu örnek ders, çeşitli yaş gruplarında ve çalışma alanlarında, başka bir deyişle, okul ve okul dışı alanlarda kullanılacak niteliktedir. Farklı grupların ek eğitimleri için böyle bir yol izlenerek etkili bir program geliştirilebilir. 2000'li yıllarda; din eğitiminin Türkiye'de ve yurtdışında yoğun bir şekilde vurgulandığı görülmektedir. Yurtdışında, örneğin Almanya'da, tartışmalar mezhep temelinde yürütülmektedir. Program çalışmalarında bu gelişme göz önünde bulundurulmalıdır.

## **11. Farklı Grupların Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar**

Avrupa ülkelerinde, farklı grupların eğitiminde başlangıçta asimilasyon ve millî (ulusal) eğitim tartışılmış ve bu düşünce temelinde geliştirilen bazı modeller uygulanmıştır. Seksenli yıllardan itibaren yabancı işçi çalıştıran ülkelerde bu modellerin yerlerini yeni modellere bıraktığı izlenmektedir. Buna rağmen Avrupa ülkelerinde milliyetçiliğin tekrar tırmanışta olduğu gözlemlenmektedir. Bu bölümde Türkiye'deki farklı grupların eğitimine ışık tutabilecek yeni yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

Eğer Türkiye'de farklı grupların eğitimi konusu özel olarak göz önünde bulundurulacaksa, bu alana ilgi duyanlar, her şeyden önce, şu gerçeğin bilincinde olmalıdırlar: Farklı grup olgusunun temel sorunu, iki kültür ve iki dilli insanlarda, patolojik olmayan ve deforme olmamış başarılı bir özdeşliği oluşturmak ve geliştirmektir. İki kültürlü gerçeklik, Türk işçi aileleri örneğinde, sürekli Almanya ve Türkiye'yi düşünmek, özellikle Kreuzberg Sanat Dairesi tarafından 1981 yılında yayımlanan "Sabahları Almanya ve Akşamları Türkiye" isimli kitapta açık bir şekilde anlatılmıştır. Göç sürecini iki defa yaşamış olan Cropley'e (1979) göre dünyanın



hemen hemen yarısında normal durumlar, başka bir deyişle bir kültür ve bir dile dayanan özdeşlik söz konusu değildir. Uluslararası göçün ve küresel iletişim olanaklarının bu durumu daha da artıracığı düşünülmektedir. Nowak (2014) günümüzde göçten etkilenmeyen ülkenin kalmadığını ileri sürmektedir.

Almanya'da iki dile ve iki kültüre dayanan özdeşlik (kişilik), sorunlu bir süreç olmaktan çıkamamıştır. Bundan dolayı, farklı grupların çocuklarında zor aşılacak özdeşlik sorunları ve özdeşlik bozulması, sık sık görülmektedir. Bu sıklığın; söz konusu farklı grup kültürü ile Türk kültürü arasındaki farklılıklardan, uygun etkinlik programlarının azlığından ve hatta okullarda bu konuya yeterince ilgi gösterilmediğinden ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Örneğin Türkçeyi yeterince bilmeyen bir öğrenciye Türkçe okuma ve yazmayı öğretmek pek kolay olmamalıdır. Türk öğretmenlerinin bunun üstesinden gelmeleri büyük bir özveri gerektirir. Eğitim bilimlerinin amaçlarından birinin de öğretmelik mesleğini kolaylaştırmak olduğu unutulmamalıdır. Burada, farklı grupların baskın grupla birlikte yaşamalarının büyük bir avantaj sağladığını belirtmek gerekir.

Bu gerçekler ışığında, farklı grup çocuklarında benlik oluşumu ve başarılı olma olanakları bilimsel olarak ayrıntılarıyla araştırılmalıdır. Literatürde iki kültürlü benlik konusunda kuramsal temele dayanan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara, Birk'in (1982: 5-15) "İki Kültürlü Didaktik" ve Coşkun'un (1987) "Türkçe Anadil Dersi Yerine İki Dil ve İki Kültürde Ders -Uygulamalı Göçmenler Eğitimi ve Bir Özel Durum" çalışmalarında ele alınan güncel toplumsallaşma kuramı ile ilgili yaklaşımlar örnek olarak verilebilir. Aşağıda üç yaklaşım ana hatlarıyla tartışılacaktır:

### **11.1 İki kültürlü Eğitim Programı (Birk)**

Birk'e (1982: 10) göre "iki kültürlü eğitim programı", göçmen öğrencinin anadil dersi ile Almanca dersi arasında bir bağlantı kurulabilmesi ve okulun kendisi için bir yaşam ve deneyim alanı olmasına yönelik olanaklar sunmalıdır. Bu programın böyle bir hizmeti sunabilmesi için bazı kriterlerin oluşması gerekir: Programın içeriği, her iki kültür öğelerinden seçilmelidir. Bunun için göçmen öğretmenler ile okul idarecileri arasında yoğun bir işbirliği sağlanmalıdır. Yabancılar ile Almanlara yönelik eğitim ve öğretim programlarının içerikleri, birbirini tamamlamalı ve uygulanan yöntemler benzer olmalıdır. Birk'in, göçmen çocukların okul eğitimi için uygun bir programın geliştirilmesini amaçlayan bu girişiminde, her şeyden önce, kültür olgusundan hareketle amacına ulaşabilir. Fakat sembolik etkileşime göre, temel niteliklerden biri olan dil alanında ve okul dışında edinilen deneyimler, Birk'in çalışmasında göz ardı edilmiştir.

### **11.2 İki (Çift) Özdeşlik Kavramına Dayalı Program (Knörzer)**

Knörzer (1982: 47-62), çalışmasında, Almanya'daki Türk gençlerinin benlik geliştirmesi ve pekiştirmesi sorunlarının aydınlatılmasında psikanalizci Erikson ve sembolik iletişim kuramı temsilcisi Krappmann'a atıfta bulunmaktadır. Knörzer (1982: 59 vd.), temel ilkelerde birbirleriyle çelişen Erikson ve Krappmann'ın kuramlarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koyduktan sonra, eğitim alanında alınması gereken önlemleri şöyle belirtmektedir: Türk gençlerinin oldukça sağlam bir kişilik

geliştirmeleri ve Erikson'un düşünceleri doğrultusunda ben özdeşliği ile sosyal yeterlilik kazanmaları için gelişmiş bir özdeşlikle Türk ve Alman toplumlarıyla iletişim kurabilmeleri amacıyla, aile ve okul öncesi alanlardan başlayarak, uygun önlemler alınmalıdır.

Knörzer, çalışmalarını; yukarıda belirtildiği gibi, birbirinden oldukça ayrı ve bundan dolayı da göçmen sorununa ilişkin olarak farklı algılamalara neden olan iki özdeşlik kavramı üzerinde yoğunlaştırmaktadır (Kitzing ve diğerleri 1985: 54). Bu nedenle Knörzer'in iki farklı yaklaşıma dayanarak eğitim alanında önlemlerin alınmasını istemesi, göç olgusunu yakından izleyenler tarafından benimsenmemektedir. Bu çalışmada iki kültürlü bir özdeşliğin zorunluluğu belirgin bir şekilde kanıtlandığından, aşağıdaki alıntıya yer verilmiştir: "... Bu, bir Türk genci için şu anlama gelmektedir. Kişiliğinin ruhsal sağlamlığı ile Türk ve Almanlarla iletişim kurabilmesi için, ebeveynlerinin bazı davranış biçimlerini hoş karşılamadıklarını Alman arkadaşlarına anlatması gerekmektedir. Söz konusu Türk genci, aynı zamanda, onlara anne ve babalarının da Türkiye'de yaşamadığını ve Alman akranlarıyla birlikte yaşamak zorunda ve isteğinde olduğunu anlatmalıdır. Türk olduğu için kendisinin horlanmasına izin vermesi düşünülemez. Aynı davranış Almanların da; kendisiyle iletişim kurabileceklerini vurgulaması gerekir. Aynı davranış şekli Türk ebeveynlerine karşı olan tutumu için de geçerlidir. Buna karşın, ebeveynlerine karşı, kendisinin onlardan biri olduğunu da ortaya koymalıdır" (Knörzer 1982: 55).

Göç olgusu alanındaki deneyimlere göre, bir kişi tarafından iki farklı toplumda üstlenilecek bir rol, iki kültürün etkin olduğu bir ortamda oluşan, iki dilli bir benliği gerektirir. Bu göçmenlere özgü benliğin oluşumu ve gelişimi için de, bir göçmen eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması, okul içi ve dışı alanlarda öğretim bilgisi bağlamında bir dizi önlemlerin alınmasını gerektirmektedir.

### **11.3 Uyumlu Benlik Programı (Kreft)**

Kreft (1981:1) "Uyum, Kendi Kabuğuna Çekilme, Entegrasyon Bağlamında Almanya'daki Yabancı İşçilerin Benliği" konulu eleştirel çalışmasında, üç olasılığa işaret etmektedir:

- a) Kendi kültürel gelenek ve ölçütlerini terk ederek, şu ana kadar kazanılan benliğin kaybedilmesi,
- b) Gettoda (varošta) kendi kabuğuna çekilerek, kendi gelenek ve benliğinin korunması,
- c) Öz benliğinin korunup, Türk ve Alman kültür geleneklerinin birbirine uyumlu hale getirilerek, daha ileri ve daha gelişmiş bir düzeye geçilmesi.

Göçmenler için arzu edilen de, Kreft'in "uyumlu benlik" olarak tanımladığı bu üçüncü olasılıktır. Kreft'in görüşüne göre, öz ve Alman kültür geleneklerinin sentezi olarak bir uyumlu benlik, yabancı azınlıkların benlik sorunlarının tek insancıl çözümüdür.

Kreft, çalışmasının diğer bölümlerinde; yabancıların benlik sorunlarını, kuramsal bir benlik kavramı çerçevesinde ele almaktadır. Bu kavramın geliştirilmesinde değişik, fakat kimi noktalarda çakışan kuramlara ve özellikle de Kohlberg'in araştırmalarına yer vermektedir.

Burada söz konusu olan, gerek bireysel gelişme, gerekse sosyal yaşam için gerekli tüm beceri ve yeteneklerin gelişmesini hedef alan bir kavramdır. Kreft'in görüşüne göre bu kavram, bireysel ve sosyal gelişme arasındaki ilişki konusunda gerçekçi açıklamaları mümkün kılmaktadır.

Kreft, aynı çalışmada, göçmenler için önerdiği ve tarihte başarıyla gerçekleştirilmiş uyumlu benlik için Hügnoları örnek vermektedir. Hügnoların uyumlu benliği başarıyla gerçekleştirmelerini yüksek eğitim seviyelerine, sosyal statülerine ve mezheplerine bağlamaktadır. Kreft'in bu savını 2000'li yıllarda Doğu Avrupa'dan gelen göçmenlerin kısa sürede uyum sağlamaları teyit etmektedir. Günümüzde Almanya; Suriye'den gelen göçmenlerin belirli bir düzeyde eğitim almış olmalarına ve belirli kalifikasyonlara sahip olmalarına özen göstermektedir. Almanya'nın bu seçici tutumu, Suriye'den gelen göçmenlerin kısa sürede Alman toplumuna uyum sağlamalarının istenilmesinden kaynaklanmaktadır. Türk göçmenlerinin Alman toplumunda sosyal statüsü düşük değişik bir konuma sahip olmalarına karşın, bu grup için de "uyumlu benlik" özdeşliğini olanaklı görmektedir. Kreft'e göre din, örf ve âdetler, göçmen grubunda uyumlu benliğin gelişmesini kolaylaştırmaktadır. Kreft burada İslamiyet ve Hıristiyanlıktaki hoşgörü olgusunu kastetmiş olabilir. Her iki dinde bulunan hoşgörüden yabancılar yararına faydalanmak için, her iki din temsilcilerinin birbirlerine yaklaşımları gerekir.

Bu açıklamalardan sonra, Kreft tarafından önerilen uyumlu benliğin kazanılması için, bu sürece uygulamada nasıl bir katkıda bulunulması gerektiği sorusu ile karşı karşıya gelinmektedir. Göçmen eğitimindeki olumlu deneyimler, uyumlu bir benliğin mümkün olduğunu işaret etmektedir. Bunun için, her iki grubun, yani etnik azınlığın ve Alman çoğunluğun başarıyla gerçekleştirilecek eğitsel önlemler sonucunda birbirlerine hoşgörülü davranıp, yakınlık göstermeleri gerekir. Eğer göçmenlerin Alman toplumuna karşı olan tutumlarında dini geleneklerin önemli derecede etkisi ve bu olgunun uyumlu benliğin gelişiminde, Kreft'in söylediği gibi, önemli bir rolü oluyorsa, göçmen eğitim programında dini konulara da genel kültür bağlamında karşılaştırmalı eğitim çerçevesinde yer verip ön yargıları azaltmak, hatta mümkünse ortadan kaldırmak gerekir (Coşkun ve diğerleri 1983: 22-29). Bu alanla ilgili olarak, özellikle Lähnemann (1977 ve 1983) ve Brandt ve diğerleri (1984) tarafından yapılan çalışmalara işaret etmek yerinde olacaktır.

Bu dini konular ileride köktendinciliğin oluşmasına ve yaygınlaşmasına temel oluşturmamalıdır (bkz. San 1996). Göçmen eğitimi alanında güncel konulardan biri de Almanya'da İslam din dersi öğretmenlerinin ve imamların Alman üniversitelerinde yetiştirilmeleridir. Bu bağlamda Türkiye'deki üniversitelerle işbirliğine gidilmektedir. Türkiye'de Hıristiyan ailelerinin çocuklarına din dersi verecek öğretmenler ve kiliselerde istihdam edilecek din görevlileri henüz yetiştirilmemektedir. Fakat Heybeliada'daki Ruhban Okulunun açılması için ikili görüşmeler devam etmektedir.

#### **11.4. İki Dilli ve İki Kültürlü Eğitim Programı (Coşkun)**

Coşkun (1987) yetmişli yılların başından itibaren, Almanya'da göç ve gelişme alanında kültürlerarası eğitimin ön basamağı olan iki dilli ve iki kültürlü bir anlayış geliştirmiştir. Bu anlayışı, ana hatlarıyla, aşağıda olduğu gibi açıklama olanağı bulunmaktadır:

- a) Baskın gruba verilen eğitim çerçevesinde farklı gruplara yer verilmesi,
- b) Baskın grup eğitim ve öğretim programının farklı grupların dillerini, kültürlerini ve dinlerini içeren bir ek programla zenginleştirilmesi (2000'li yıllardan beri uygulamada mezhepler temelindeki eğitime de yer verilmektedir.),
- c) Ek programın, farklı grup üyelerinin içinde yaşadığı ülkenin resmi dilini öğrenmelerini ve mesleki kariyer yapmalarını, başka bir deyişle toplumda belirli bir statüye sahip olmalarını engellememesi,
- d) Ek programa, diğer farklı gruplardan ve baskın gruptan ilgilenenlere de katılma olanağının tanınması,
- e) Ek programda görevlendirilecek öğretmenlerin, dersleri iki dili ve iki kültürü, gerektiğinde çok dilliliği ve çok kültürlülüğü göz önünde bulundurarak planlayıp uygulayabilmeleri,
- f) Ek programın, ulusal düzeyde bütünleşmeyi destekledikten sonra, her bireye, uluslar üstü birliklerde ve uluslararası arenada varlığını devam ettirmek için gerekli donanımı edinmesinde katkıda bulunması.

Eğer Türkiye'de de farklı grupların eğitim sorunları devlet politikası olarak eğitim kurumları düzeyinde ele alınacak olursa, Kreft'in önerileri doğrultusunda Coşkun'un iki dilli ve iki kültürlü konseptinden yararlanmak mümkün olabilir. Coşkun (bkz. Coşkun, Yılmaz ve Aksoy, 2015), üzerinde çalıştığı konsept için geliştirdiği materyalleri son on yılda üç dilde tasarlamaktadır. Bu üç dilde tasarlanan materyallerde; hedef grubunda konuşulan diğer dillere de yer verme olanağı bulunmaktadır. Farklı grupların çocuklarında "uyumlu benliğin" gerçekleştirilmesinin kolaylaştırılması için alınacak birçok önlemden başka, Türk eğitim ve öğretim programları ile muhtemel farklı grup eğitim programını oluşturacak etkinlikler arasında bir bağlantı kurulmalıdır. Böyle bir durumda, farklı grup üyelerinin ihtiyaçlarına göre hazırlanacak programlar ışığında dersi planlayacak, uygulayacak, değerlendirecek ve gelecek eleştiriler ışığında öğretmenlerin yetiştirilmesi de gündeme gelecektir. Türkiye'de yaşayan diller için öğretmen yetiştirme süreci başlatıldı ve belirli bir sayıda öğretmen istihdam edildi. Programın yaygınlaştırılması ve yaşayan diller için daha fazla öğretmenin istihdam edilmesi teşvik edilmelidir.

Farklı grupların ek eğitimi, sosyal alanı ilgilendiren bir konudur. Bilindiği gibi Türk eğitim sisteminin bugünkü yapısı ise üniversiteye giriş sınavlarına endekslidir. Türk eğitim sisteminin bu özelliği, öğrencilerin giderek sosyal alandan ve hatta eğitim kurumlarından uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Özellikle bu noktada Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gündeme gelmektedir. Kanımca farklı gruplar için uygulanacak ek programların başarısı, sadece farklı grupların bu programlara olacak ilgilerine bağlı olmayıp yetkili çevrelerin, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında, farklı gruplara yönelik ek bir eğitim uygulamasına yönelik yaklaşımlarına bağlı olacaktır. Yukarıda değinilen yaklaşımlar tartışılırken gerek Türkiye'de gerekse Almanya ve diğer ülkelerde özellikle din konusunun sık sık gündeme geldiği izlenmektedir (bkz. Keyman 2005: 55-84).

## **12. Kültürlerarası Eğitimin Uluslararası Boyutu: Orta Doğu Bölgesine Tarihsel İlgisi**

Ankara'da 10.10.2015 tarihinde Emek, Demokrasi ve Barış Mitinginde yaşanan, yüzün üzerinde insanın yaşamına mal olan ve 500 kadar insanın yaralanmasına

neden olan bombalı saldırılarla Orta Doğu tekrar gündemde yerini almıştır. Kasım 2015'te Paris ve Mali'deki terör olayları; konunun gelecek yıllarda da gündemden kolay kolay düşmeyeceğini göstermektedir. Orta Doğu, Türkiye'yi ve Almanya'yı yakından ilgilendiren önemli bir bölgedir. Almanlar örneğin Osmanlı İmparatorluğu döneminde Berlin'den başlayıp Türkiye'den geçen Bağdat tren hattını inşa etmişlerdir. Wikipedia'da (2015) Bağdat tren hattı konusunda aşağıdaki bilgiler yer almaktadır: "Bağdat tren hattı, 1903 yılından 1940 yılına kadar Osmanlı İmparatorluğu döneminde ve daha sonra oluşan ülkelerde inşa edilen bugün Türkiye'de yer alan Konya'dan Irak'ın başkenti olan Bağdat'a kadar uzanan 1.600 km uzunluğunda bir hattır. Bu hat, İstanbul–Konya ve Suriye ile Irak'taki tali hatlarla birlikte 3.205 km'yi bulmaktadır. Söz konusu hat zamanın mühendislik şaheseri ve en çok harcamanın yapıldığı alt yapı projesi olarak anılmaktadır. Güneye ayrılan, Hicaz hattı olarak adlandırılan, aynı zamanda planlanan ve inşa edilen kol Bağdat tren hattının bir parçası olarak görülmelidir. Bu hattın inşası Batı'nın Orta Doğu ile her zaman yakından ilgilendiğini göstermektedir (bkz. Beşirli 1999; Lodemann 1990). Bu ilgi günümüzde de devam etmektedir. Almanya örneğin Suriye'de IŞİD'e karşı mücadelede küresel koalisyonda taraf tutmaktadır. Türkiye açısından da bölgede hayat bir an önce normalleşmelidir. Bölgeden son zamanlarda binlerce mülteci Türkiye veya Akdeniz üzerinden Almanya'ya gitmeyi ve orada yaşamını sürdürmeyi istemektedir. Almanya'da göçmenlerin eğitiminden mesleki uyuma kadar ayrıntılı bir organizasyonun yürütüldüğü izlenmektedir.

Kültürlerarası eğitim, birliklerin oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde önemli bir etkidir. Birliklerdeki serbest dolaşım ve ülkeler üstü yasalar; zamanla bazı coğrafi bölgelerde dilsel, kültürel, dinsel, mezhepsel alanlarda kemikleşen sorunların çözümünde yeni olanaklar sunmaktadır. Çünkü kültürlerarası eğitim etkinliklerinde kültürel etkileşim süreçlerini, bütün katılımcıların yararına sonuçlar çıkarılacak bir bağlamda ele alınmaktadır. Bundan dolayı, kültürlerarası eğitimi göz ardı etmeyen eğitim sistemleri; yerel, ulusal, uluslar üstü boyutlarda çağdaş işlevlerini yerine getirebilmektedirler.

Eğitim bilimi ışığında geliştirilecek kültürlerarası bir eğitim yaklaşımı; Türkiye'nin de küreselleşme sürecinde, yerel, ulusal, uluslar üstü birlik ve uluslararası boyutlarda etkileşimli bir diyalog içine girmesini ve bütün katılımcıların yararına kültürlerarası bir sentezin oluşmasını sağlayacaktır. Dünyadaki gelişmeler kültürlerarası eğitimin evrensel, çok boyutlu bir eğitim yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı eserde güncel gelişmelere de yer verilmektedir.

Büyük umutlarla tartışılan Büyük Orta Doğu Projesi bir ara neredeyse unutulmuştu. Bölgede yaşanmakta olan kaotik durum, gelecekte ancak çağdaş eğitim projeleriyle giderilebilecektir. Çünkü süreç içinde "kırılan kalpler" ancak eğitim yoluyla onarılabilir. Bundan dolayı zaman geçirmeden eğitime yatırım yapılmalıdır. Onarım sürecinde de uluslararası politikaların, komşularla olan ilişkilerin ve ülkelerin karşılıklı tutumlarının önemli bir rol oynayacağı göz ardı edilmemelidir. Kültürlerarası eğitim bağlamında eğitim ve öğretim programları alanında çalışanların, geliştirecekleri ve önerecekleri programların kabul edilebilir ve uygulanabilir olması için, küresel gelişmeleri izlemeleri kaçınılmazdır. Türkiye ve Almanya'nın kültürlerarası eğitim alanında edindikleri deneyimlerden yararlanma olanağı bulunmaktadır. Ayrıca bölgedeki sosyolojik yapı dikkate alınmalıdır.

Özellikle Türkiye'nin bulunduğu coğrafyada Rusya'dan Çine, Çin'den Amerika Birleşik Devletleri'ne kadar küresel siyasal aktörlerin sayısı artmakta ve bu aktörler gelişmeleri doğrudan etkileyebilmektedirler. Bundan dolayı krizin yaşandığı bölgelerdeki ülkelerin deneyimlerinden yararlanmanın da faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu da eserde ortaya konulan kültürlerarası eğitim konseptinin Türkiye ve Almanya ile sınırlı olmadığını göstermektedir. Burada Ceyda Kara'nın Pakistan'ın önde gelen gazeteci, yazar ve uzmanlarından İmtiaz Gül ile yaptığı ayrıntılı söyleşiye okuma metni olarak yer verilecektir. Bu konunun Türkiye'yi, Almanya'yı ve birçok ülkeyi doğrudan ilgilendirdiği düşünülmektedir. Seksenli ve doksanlı yıllarda Almanya'da Kuran kurslarının toplumsal uyumu olumsuz engellediği düşünülürken, bugün terör gruplarının Türkiye, Almanya ve diğer Avrupa ülkelerinde de kolay yandaş buldukları görülmektedir. Konunun ayrıntılı irdelenmesi için okuyucuların metnin sonundaki sorularla ilgili 100'er sözcükten oluşan (yarım sayfa) birer metin yazmaları önerilmektedir.

### **'Sakin Pakistan gibi yapmayın'**

### **Okuma Metni**

Taliban'ı yaratan Afganistan ve Pakistan sürecini yakından izleyen uzman İmtiaz Gül: "Pakistan İslamcılaştırma projesiyle büyük faciaya sürüklendi. Sorun din değil, dinin siyasete alet edilmesi, kötü yönetim ve hukukun üstünlüğünün yitirilmesidir. Sığınmacıları kayıt altına alın, Pakistan yapmadı. Sonuçları feci oldu."

Suriye içine düştüğü kaos ve artık iyice küresel bir tehdit halini alan İslamcı millitancılık nedeniyle Afganistan'la kıyaslanıyor. Türkiye de Suriye'ye müdahil olma biçimi nedeniyle maalesef Pakistan'a benzetilir oldu...

1980'li yıllar boyunca Sovyet işgaline karşı ABD ile Suudi desteğiyle ve istihbarat servisi ISI aracılığıyla Afganistan'a müdahil olmuş Pakistan; savaşın sınırlarına yığıldığı milyonlarca sığınmacı yüzünden de militan İslamcılığın odağı haline gelmişti. Asya'nın ismi darbeler ve cihatçılıkla anılan bu kalabalık nüfuslu Müslüman ülkesi, çeyrek yüzyılın ardından yeni belini doğrultuyor. Deneyimleri ışık tutacak cinsten..

Pakistan ve Afganistan karşılaştırmasını, 30 yıldır bölgedeki çalışmalarıyla tanınan ve geçen hafta bir konferans için Türkiye'ye gelen Pakistan'ın önde gelen gazeteci, yazar ve uzmanlarından İmtiaz Gül ile konuştuk. Pakistan'ın en etkili siyasi gazetesi Friday Times'ın yanı sıra, CNN gibi uluslararası medyaya da yorumlar yapan Gül, İslamabad'daki Araştırma ve Güvenlik Çalışmaları Merkezi'nin kurucularındandır. 2002'de yayınlanmış "Kutsal olmayan Nexus: Taliban yönetimi altında Pakistan-Afganistan" isimli bir de kitabı bulunan Gül'ün Suriye krizi vesilesiyle liberalizm, İslam ve demokrasiye dair Türkiye'ye önemli ikazları var.

### **"ABD projesi"**

**- Afganistan ve Pakistan'daki süreci tekrar anımsatır mısınız?**

Afganistan'ı Aralık 1979'da işgal eden Sovyetler Birliği sonunda Şubat 1989'da ayrıldı. ABD de Afganistan'dan çıktı ve geride devasa bir iktidar boşluğu bıraktı. Dr. Necibullah liderliğindeki sosyalist hükümet tek başına ayakta kalma mücadelesini 1992'de yitirdi. Amerikalılar dış politika meselesine "proje" olarak bakarlar. O vakitler proje Sovyetleri yok etmek ve Afganistan'dan atmaktı. Bu projeyi tamamladıklarını düşündüler ve gittiler. Büyük enkaz bıraktılar.

Bu dönem aynı zamanda Pakistan için siyasal İslamcılık krizinin başlangıcıdır. İşgalinden iki yıl önce, Pakistan'da 1977'de ordu darbe yapmış, iktidara General Ziya ül Hak gelmişti. Bir yandan uluslararası meşruiyet arayışındaydı, diğer yandan ülke içinde iktidarını güçlendirmek için ortak arıyordu. Ve "İslamcılaştırma" fikriyle geldi.

### **"İslamcılaştırma"**

#### **- Pakistan bağımsızlıktan sonraki süreçte siyasal İslamcı ideolojiyle yönetilmiyor muydu?**

Müslüman liderler Hindistan'la ayrılığa ayrımcılıktan hareket etmişlerdi. Devletin ismini Pakistan İslam Cumhuriyeti'ni koymaları bundan. Ama 1977- 78'e kadar kimse gerçekte İslamcılıktan konuşmadı. Ta ki darbeye ve Nisan 1978'de şeriatı savunan siyasal İslamcılarının hedefindeki Başbakan Zülfikar Ali Butto'nun idamına kadar. Ziya ül Hak muhalefetin taleplerini güçlenmek için kullandı. Hudut yasası, kısas yasası, İslami bankacılık, zekat ile başladı. Sovyetler Afganistan'ı işgal edince de altın fırsat yakaladı. İşgale önce kayıtsız kalan Amerikalıları; Rusları yenip aşağılamak için ikna etti, Pakistan'ın rol alabileceğini söyledi. 1981'de Amerikalılar geldi ve Pakistan ordusu silahlandırılıp desteklenecek mücahitlerin isimlerini sağladı. İçeride de "İslamcılaştırma" başladı. 10 yıl Suudi Arabistan ve Amerikalıların desteklediği mücahitlerin Sovyetlerle savaşıyla geçti. Bunlar Pakistan'a sirayet etti. Böylece Pakistan politikalarını belirleyen İslami değerler sistemi ile Mısır'dan İhvan esinli ve El Cihad gibi siyasi partiler için devasa bir alan yaratıldı. Her yerden savaşçılar aktı.

### **Taliban'ın yaratılması**

#### **- ABD ile İslamcılarının uzlaşması nasıl tezahür etti?**

Komünistlere karşı savaş gerekçesiyle... Amerika onları kullandı. Bu elverişli bir birleşmeydi. İhvan her zaman çok pragmatiktir. Şöyle düşünürler: "eğer bir düşmanı -komünistleri- yenebilirsek, belki diğerini de yenebiliriz". Amerikalılar gittiğinde mücahitler Kabil rejimine karşı savaştılar. Kabil 1992'de düştüğünde köktenciler bir taraftaydı, sözde ılımlı Sünniler diğer tarafta ve Pakistan için içindeydi. İran bir fraksiyonla, Suudiler Vahhabi/Selefi Seyyaf fraksiyonuyla, Pakistan Hikmetyar'ın Hizb-i İslami'siyle... Bu kez yedi mücahit grup çatışırken Taliban'ın doğuşu ve iktidara gelişi için devasa bir boşluk doğdu.

#### **- Peki Pakistan?**

Pakistan'da yönetim dini kullanarak siyasi fayda sağladı. Keşmir'deki grupları

patlattı. Camilerin, medreselerin çoğalması ve siyasi İslam'ın yayılmasını gördük. Ordu da onları desteklediğinden toplum içinde geniş destek buldular.

### **Siyasal İslam'ın “davası”...**

**- Müslüman bir ülkede siyasi İslamcılık ideolojisini normal bulanlara ne dersiniz? Pakistan örneğinden bakarsak?**

Pakistan'da sıradan Müslümanların derdi hayatta kalmak, başka ülkelerdeki gibi. Türkiye'deki gibi... Kırsal kesimdekiler genelde iyi eğitilmişler, ekonomik olarak marjinalleştirilmişler, bu yüzden büyük resmi fazla düşünmez, eleştirmezler. Müslüman olarak ibadetlerini yerine getirir, işlerine bakarlar. Din bireysel bir meseledir. Dinlerini siyaseten kullanan siyasi İslamcı partilerdir. İslamcılar herkesin onlar gibi olmasını isterler. “Dava”ya inanırlar. Kimi görseler “Niye Müslüman olmuyorsun” diye sorarlar. Bunu bir misyon olarak görürler ve bunun için şiddete başvurmayı da meşrulaştırırlar. Allah'ın onlardan diğer insanları da “doğru yola” döndürmeleri görevi verdiğine inanırlar. Zorla bile olsa...

### **“Aydınlar, basın ilkelerle ilgilenmedi”**

**- Pakistan'da aydınlar ne yaptılar?**

Liberal aydınlar ve yazarların çoğunluğu eğitilmiş insanlardı. Çoğu İngilizce medyada yazıp çiziyorlardı. 10 kat satan ulusal dil Urduca medyadaki yazarların çoğu ise konformist (toplum kurallarına uyan kimse), oportünist (fırsatçı; kendi çıkarı için önüne çıkan her fırsattan yararlanan kimse; bunun için yaptığı hareket doğru mu yanlış mı onun için fark etmez) ve muhafazakarlardan oluşuyordu. Özel medyaya yatırım yapanlar da ilkelerle, ideolojiyle ilgilenmediler. Televizyonları bu kesimin propagandası için fırsat sağladı. Ordu ve kurumsal yapı da bunu kullandı.

### **“Sorun din değil kötü yönetim”**

**-Suriye ve hatta Türkiye için de en fazla ılımlı İslam anılıyor...**

İlmlı İslam Amerikan projesi. Batı'nın kendilerine karşı çıkan muhalefeti etkisizleştirmek için başvurduğu bir taktik. Ben farklı düşünüyorum. Orta Doğu olsun, Afganistan, Pakistan yahut başka bir Müslüman ülke... Siyasi İslam zaten Hasan el Benna zamanından 1930'lardan beri vardı. Yaygınlaşması sömürgecilik ve Müslüman toplumlardaki ihanete uğramışlık hissiyatıyla beslenmesinden. Olayın dinle alakası yok. Kötü yönetimle, siyasi hakların olmaması, adaletsizlik, işsizlik, yoksullukla ilgili. Asıl sorun bu.

**- Fakat Amerikalılar, Batı; temel insan hakları, hukukun üstünlüğü, çoğulculuk, şeffaflık gibi değerleri de yaymıyorlar mı?**

Bunların önemi büyüktür. İnsan haklarının hayata geçirilmesi hedef olmalıdır. Ama Batılı ülkelerin kendileri temel insan haklarını ihlal ediyor. En başta müdahalelerle... Libya'ya bakın. Yahut Pakistan.. Bir yandan geniş istihbarat ağı kurup insan haklarını çiğniyorlar, sonra adalet programlarına erişim için paralar



harcıyorlar. Paradoks (ilk bakışta saçma gibi görünen, ama içinde gerçek payı da olan söz) bir durum var. İnsan hakları, hukukun üstünlüğü diyorlar, ama kendi jeopolitik çıkarları nedeniyle hepsini unutuyorlar.

### “Jeopolitik araç olduk”

- **Bugün ABD’deki medya ve düşünce kuruluşlarında bile Suriye için “Rusya’nın yeni Afganistan”ı deniliyor... Bize nasıl döner?**

Yine aynı şey. IŞİD’e karşı küresel koalisyon. Bunu Pakistan’a da sordular. Pakistan Afgan cihadına bulaşmaktan büyük zararlar gördü, ABD’nin savaşlarında jeopolitik araç haline geldi. Bu yüzden felakete sürüklendi. İki yıl önce Suriye işi başladığında Suudilerle Amerikalılar Pakistan’a da başvurular. 3-5 milyar dolar kredi açtılar. Muhtemelen bazı insanların Suriye’ye gönderilmesi istendi. Ardından Yemen geldi, Suudiler gelip askeri destek istediklerinde içeride büyük muhalefet yükseldi. Ve parlamento kararıyla reddedildi. Pakistan, Yemen işgalinin parçası olmadı. Bu siyaset ve ordunun bazı dersler aldığıın göstergesi.

### Ordu kendi vurulunca ders aldı

- **Ama hala sorunlar büyük. Daha geçen yıl askeri okul katliamında yüzlerce çocuk öldü...**

Maalesef. Ama bu Pakistan için oyun değiştirici oldu. 2011’de bir bakan dine küfretti gerekçesiyle koruması tarafından öldürüldüğünde sessiz kalmışlardı. Bu da fanatikleri cesaretlendirmişti. Ama askeri okul katliamı ilk kez orduyu sarstı. Bilinçli bir tartışma başladı, ulusal eylem planı ilan edildi. Temelde hukukun üstünlüğüne, anayasayı her kim ihlal ederse cezalandırmak fikrine. Nefret suçları, mezhepçi partiler ve camileri mezhepçi propagandaları için kullanan mollalara karşı... Daha önce bir başkasını kafir ilan eden birini cezalandırmaktan hiç söz edilmemişti. **İlk kez bir başbakan, bir içişleri bakanı bunu söylediler, “Birinin bir başkasını kafir ilan etmesine izin vermeyeceğiz” dediler.** Kimse seküler (laik; din işlerini dünya işlerine karıştırmayan ve dünya işlerini dinden ayrı tutan) kelimesini anmak istemese de **bir nevi sekülerizm oluşuyor.** Bunlar Pakistan’ın bir nebze de olsa değiştiğine işaret ediyor. Belki artık on yıllardır süren şiddetten arınabiliriz. Hukukun üstünlüğü, seküler hükümet modeliyle yeniden inşayla.

### “Mültecileri kaydedin”

- **Türkiye’ye ne tavsiye edersiniz?**

Türkiye, Suriye’de fazla düşünmeden çok büyük bir işe girişti. **Yapılacak en iyi şey, Pakistan’ın yaptığını yapmamak.** Örneğin, Pakistan gelen mültecileri kayıt altına almamıştı, ülkenin her yanına yayılmalarına izin vermişti. **Pakistan’ın sınır sorunu vardı, pek çok Afgan elini kolunu sallayarak gelip gidiyordu.** Bugün bile 1.8 milyon kayıtlı mülteci ve en az 1.5 milyon kayıtsız var. Türkiye dikkatli bir strateji uygulamalı. Onların IŞİD, El Kaide Nusra için **sığınak olmalarına** izin vermemeli. **Pakistan’da mülteci toplumunu kullandılar.** Sonuçları feci oldu. Sığınmacılara üzülebiliriz ama kalmaları için özel olarak teşvik edilmemeliler. Bu sosyo-politik olarak istikrarsızlaştırıcı bir husus. Pakistan’da bu oldu.

### “Aydınlar İslamcılışmaya alan sağlamasın”

- Türkiye çok güçlü bir seküler geleneğe sahip. Bunu yitirme olasılığı var mı?

Doğru. Ama Türkiye'nin sekülerlerinin hükümetin dini siyasete karıştırmamasını sağlaması gerekir. Onlara alan sağlamamalılar. Bu Pakistan'da bir facia yarattı. İnsanların her şeye İslami bakış açısıyla bakmasını getirdi. İslamiyet tarihinde üzerinde uzlaşmış tek bir hükümet sistemi yoktur, hiç olmadı. Kimi Sünni gibi düşünür, kimi Selefi, kimi Alevi, kimi Şii... Beşi bir sistemde uzlaşamaz. Şeriat modeli başarısız olalı çok oldu. Batı'da bu 300 yıl önce oldu bitti. Onlar bu sayede geliştiler. **Bu ancak bilgi ve özgür tartışma ile oluyor. Bizim medreselerden bilim adamı çıkartamazsınız.** Artık farklı bir dünyadayız ve bu çoğulcu dünyada siyaseti dinden ayrı tutmalıyız. Çünkü politikaya dini sokarsak toplumun daha fazla bölünmüşlük yaşamasına yol açarız. En iyisi demokrasinin idealleri, evrensel insan hakları, hukukun üstünlüğünün anayasal güvence altına alınması, eşit vatandaşlık, şeffaflık.

Söyleşiyi yapan: Ceyda Karan, Editör: Ezgi Atabilen, Tasarım: Müge Kaygusuz, Cumhuriyet 12.10.2015, s. 16.

### Araştırma ve Tartışma Soruları

Her soru ile ilgili yaklaşık 100 sözcükten oluşan birer metin yazalım.

01. Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü, Türkiye Cumhuriyetinin ve Orta Doğu ülkelerinin oluşumu hakkında neler biliyoruz?
02. Afganistan ile Pakistan'da hangi küresel güçler aktif idiler ve amaçları ne idi?
03. Afganistan ve Pakistan'daki gelişmelerde Türkiye nasıl bir tavır takındı?
04. Son 10 yılda Kuzey Afrika, Irak, Suriye ve Mısır'da neler yaşandı.
05. İslam dünyasında dini siyasetin dışında tutmak mümkün müdür?
06. Demokrasi, komünizm, liberalizm, sekülerizm ve muhafazakarlık gibi kavramlar hakkında neler biliyoruz?
07. İlimli İslam ne demektir? (Örneğin ilimli Hıristiyanlık ve ilimli Budizm var mı?)
08. Bir ülkenin kaotik durumların nedenlerini dışarıda araması ne kadar isabetlidir?
09. Orta Doğu'daki gelişmeler Avrupa ülkelerindeki toplumsal uyumu nasıl etkiliyor ve Türkiye göç konusunda nasıl bir yol izlemelidir?
10. Komşu ülkeleri yakından tanımak için neler yapılmalıdır?

### 13. Türkiye'nin Deneyimleri

Türkiye; tarihsel deneyimleri ve birçok ülke ile olan ilişkileri bakımından; dil, kültür, din ve mezhep mozaiği özelliğinden dolayı kültürlerarası eğitim uygulamaları için önemli bir ülkedir. Türkiye'nin bu mozaiği, şimdiye kadar eğitim bilimi açısından yeterince ele alınmamasına karşın, kültürlerarası eğitim alanında diğer ülkelere de örnek olabilecek özelliklere (potansiyele) sahiptir. Yukarıda belirtildiği gibi,

Türkiye'nin 2000'li yılların başında Avrupa Birliği üyeliği kapsamında eğitim alanında özel dersane kapsamında farklı grupların dilsel eğitimine ilişkin yasal düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Avrupa Birliği Uyum Yasaları 2002: 11-12). Bu, farklı grupların eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde yürütülen ve denetlenen örgün eğitim alanında şimdiye kadar yeterince göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir. Türkiye'de var olan dil, kültür, din ve mezhep mozaiğinin; yerel, ulusal, birlikler ve uluslararası boyutları olan kültürlerarası eğitim anlamında daha etkin bir şekilde sunulması için anılan mozaik planlı ve programlı bir şekilde işlenip geliştirilebilir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı, daha doğrusu örgün eğitim alanında etkin olan kurumlar yetkilidirler. Bu alandaki başarı ise, eğitim bilimcilerin yapacakları ayrıntılı çalışmalarıyla doğru orantılı olacaktır.

Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye, yirmi birinci yüzyılda kültürel, ekonomik, bilimsel, politik, stratejik ve teknolojik gelişmeler açısından kültürlerarası eğitim ile yakından ilgilenmek durumunda kalmaktadır. Türkiye; bu evrensel gelişmelerde gerekli yerini alabilmek için, eğitim kurumlarını yeniden yapılandırmalıdır. Bu yeniden yapılandırmanın amacı; eğitsel etkinlikleri, yerel farklılıklardan yola çıkarak, ulusal düzeyde bir "bütünlük" sağlandıktan sonra birden çok ülkeden oluşan birlikler ve uluslararası düzeyde kabul görür şekilde düzenlemek olmalıdır. Böyle bir eğitim tasarımı, aynı zamanda çok dilliliği, çok kültürlülüğü, çok dinliliği ve çok mezhepliği de beraberinde getirmektedir. Türkiye'nin; bu konuda farklı gruplardan oluşan mozaik yapısı, birçok ülkedeki Osmanlı mirası, yurt dışında yaşayan yurttaşları ve Türk cumhuriyetleri ile olan köklü bağlantıları nedeni ile kültürlerarası eğitim konseptini uygulamada en avantajlı ülkelerden biri olduğu söylenebilir. Türk eğitim sisteminin böyle bir yapıya kavuşmasında, yukarıda da belirtildiği gibi, kuşkusuz eğitimcilere büyük görevler düşmektedir.

Dil, kültür, din ve mezhep açısından farklı toplumsallaşma süreçlerinin söz konusu olduğu durumlarda ve eğitim sisteminde her öğrenciye; bu farklılık göz önünde bulundurularak gerekli eğitim ve öğretim hizmetinin verilmesi, özgün bir devlet politikası olması ile, başka bir deyişle, kültürlerarası eğitimin benimsenip özendirilmesi ile olanaklıdır. Kültürlerarası eğitim, ancak aşağıda belirtilen önlemlerin alınması, yetilerin kazandırılması ve özel durumların göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleştirilebilir:

- a) Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği yasaları ile uluslararası sözleşmeler temel alınarak, farklı grup çocuklarının eğitimini ilgilendiren hukuksal çerçevenin belirlenmesi.
- b) Genel eğitim bilimi kuramları yanında, alanların öğretimi ışığında, kültürlerarası uygulamalı bir eğitim bilimi kuramının geliştirilmesi.
- c) Farklı grupların eğitiminde uzak, genel ve özel hedefler belirlenirken, dünyadaki küresel gelişmelerden yola çıkarak, çok dilli, çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli durumların göz önünde bulundurulması.
- d) Dini içeriklerin (konuların) dinler ve mezhepler arası diyalog olarak ele alınması ve katılımın isteğe bağlı olması.
- e) Çok dilli, çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda toplumsallaşan öğrencinin zamanla en az iki farklı toplumda yaşamasını kolaylaştıran uyumlu bir benlik geliştirmesi.

- f) Farklı grupların ek eğitimi için istihdam edilecek öğretmenin; yerel, ulusal, birlik ve uluslararası, başka bir deyişle, çok kültürlü durumlarda etkili görev üstlenebilecek donanımına sahip olması.
- g) Çok dilli, çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlar, sosyo-kültürel ve psikolojik açıdan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapıda öğrencinin çıkış yolları bulabilmesi için özel program ve çağdaş teknolojilerle gerekli desteğin sağlanması.
- h) Çok dilli, çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda iletişim alanında bir dizi engelle karşılaşmak kaçınılmaz bir olgudur. Bu durumlarda bireyler arasında iletişimin sağlanması için yeni yöntem ve teknikler geliştirilmelidir. Geliştirilecek yöntem ve tekniklerle dilleri değişik düzeylerde kullanan ve kültürler hakkında değişik düzeylerde bilgi sahibi olan bireyler arasında iletişim sağlanabilmelidir. Bunun için eğitim kurumlarında seçmeli yabancı dil sayısının artırılması.
- i) Çok dilli ve çok kültürlü durumlarda öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinin dil, kültür, din ve mezhep açısından homojen olan sınıflardakinden farklı olması.
- j) Çok dilli, çok kültürlü, çok dinli ve çok mezhepli durumlarda ölçme ve değerlendirmede çok yönlü bir yaklaşımın sergilenmesi. Ölçme ve değerlendirmenin eleyici değil, güdeleyici bir özelliğe sahip olması.

Osmanlı mirası olarak tanımlanan ve Türkiye açısından ivedilikle çözüme kavuşturulması beklenen önemli siyasi sorunlar bulunmaktadır. Örneğin: Kıbrıs, Kuzey Irak, Bosna-Hersek, Batı Trakya, Bulgaristan, Kırım, Moğolistan gibi ülkelerde yaşayıp kendini Müslüman ve/veya Türk olarak tanımlayan grupların toplumsal sorunlarının çözümünde kültürlerarası eğitim yaklaşımı büyük bir rol oynayacaktır. Bu da kültürlerarası eğitim konusunun; sadece Türkiye'nin içindeki gelişmeleri değil uluslararası gelişmeleri de ilgilendirdiğini göstermektedir. Çünkü çözüm, yukarıda sayılan grupların; içinde yaşadıkları ülke insanların hoşgörülü bir atmosferde (ortamda) yaşayabilmelerinde yatmaktadır.

Bugün dünyanın en az 30 ülkesinde Türk vatandaşları yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Bu ülkelerde yaşayan her Türk vatandaşı, Türkiye ve söz konusu ülkeler arasındaki ilişkiler açısından birer "canlı uydu" olarak algılanmaktadır. Özellikle bu insanlar Türkiye'yi yaşadıkları ülkelere ve o ülkeleri de Türkiye'ye yakınlaştırmaktadır. Bu "canlı uyduların" işlevlerini yerine getirebilmeleri için bilimsel verilere dayanan bir eğitim modeli geliştirilmelidir. Bu model ise, bugünkü uluslararası eğitim tartışmalarına göre kültürlerarası eğitim modelidir. Otuzun üzerinde ülkede yaşayan Türk vatandaşlarının gerek asimile edilmeleri ve gerekse söz konusu toplumlardan soyutlanmaları (tecrit edilmeleri) ne kendilerine ne de o toplumlara yarar sağlayacaktır. Fakat bir yandan anadil yanında, özgün kültürlerini unutmamaları ve diğer yandan da içinde buldukları topluma uyum sağlamaları gerekir. 1 Kasım 2015 tarihinde yapılan genel seçim çerçevesinde çözüme karşı tavır takınan siyasi partinin de toplumsal uyumdan bahsetmesi toplumda bu sürece gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu toplumsal uyum ancak diller, kültürler, dinler ve mezhepler arasında varılacak çözümlerle sağlanır. Çözümlerlere varmanın kolaylaşması için öngörülen etkinlikler, kültürlerarası eğitim modelinde yer alan ilkeleri temel almalıdırlar.

Türkiye'nin kendi sınırları içinde kültürlerarası eğitimi özendirilmesi, kendisini yurtdışında yaşayan vatandaşlarına Türkçenin, Türk kültürünün ve dini konuların

öğretimine ilişkin yaptığı taleplerinde daha da güçlü konuma getirecektir. Karşı taraftan da benzer isteklerin söz konusu olacağı göz ardı edilmemelidir. Eğer Türkiye, yurtdışına din dersi öğretmeni gönderiyorsa ve söz konusu ülkeler İslam din derslerini verebilecek öğretmen yetiştiriyorlarsa (Neumann 2002), bu ülkeler Türkiye'den en azından kendi din adamlarının yetiştirilmelerine ve bunların etkin rol üstlenmelerinde engeller çıkarılmamasına yönelik taleplerde bulunabilirler (Cumhuriyet, 27.08.2004; 27.08.2004). Bu bağlamda Ruhban Okulunun açılması sık sık dile getirilmektedir.

Türkiye'nin, ekonomik anlamda yurt dışına açılmasında çok dillilik, çok kültürlülük ve çok dinlilik büyük bir önem taşımaktadır. Batılı ülkelerin, ekonomik açılımlarda, yurtdışında bulunan kültür merkezleri ile önemli deneyimler edindikleri bilinmektedir. Eski Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin dağılmasıyla birlikte, daha önce Kuzey Afrika ve Orta Doğu'da çalışan Türk firmalarına da büyük iş olanakları ortaya çıkmıştır. Türk firmalarının bu bölgeye açılmasında Balkan ülkelerinden, özellikle de Bulgaristan ve Türk Cumhuriyetlerinden gelen Türk kökenliler Rusça'yı ve Rus kültürünü yakından tanıdıklarından önyak olmuşlardır. Keza Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yaşayanlar, Arapça ve yerel dilleri bildiklerinden dolayı Arap ülkelerinde çalışma olanakları bulabilmektedirler.

Bu bölümde, kültürlerarası eğitimin kuramsal boyutu Türkiye örneğinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dünya ve Türkiye'deki gelişmeler, kültürlerarası eğitim konusunun; hukuk, sosyoloji, psikoloji, eğitim bilimleri, alanların öğretimi bilgisi, teoloji, antropoloji, dilbilim, güzel sanatlar gibi disiplinlerde ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu disiplinlerde Türkiye yeterli deneyimlere sahiptir. Bu deneyimlerin uygulamaya dönüşmesi için yapıcı modeller üzerinde çalışılmalıdır.

Türkiye'de belirli bir tarihe kadar farklı grupları inkar etme politikası izlenmişti. Daha sonra bu politikadan vazgeçildi ve barış süreci başlatıldı. Her ne kadar barış sürecinin rafa veya buzdolabına kaldırıldığı vurgulansa da bu sürecin devam ettirilmesinde halkın büyük bir kısmı hemfikirdir. Türkiye; Orta Doğu, dolayısıyla Avrupa için önemli bir ülkedir. Orta Doğu'daki halklar Türkiye'yi kendilerine örnek alıyorlardı. Bu durumun tekrar inşası için bir dizi önlem alınmalıdır. Bu önlemlerden biri eğitimidir. Yukarıda belirtildiği gibi eğitim alanında önemli konulardan biri azınlık okullarıdır. Azınlık okulları kültürlerarası eğitim bağlamında birer katalizör görevi üstlenebilirler. Bu okullar Avrupa'da sınır okullar (Grenzschulen) örneğinde olduğu gibi Türkiye ve komşu ülkeler arasında ilişkilerin normalleştirilmesinde önemli bir misyon (rol) üstlenebilirler.

Günümüzde azınlık okulları Türkiye'de büyük kentlerde bulunmaktadırlar. Çünkü Türkiye'de azınlıklar cumhuriyetin kuruluşundan sonra ya büyük kentlere veya yurtdışına göç etmişlerdir. Geliştirilecek ve uygulanacak yeni politikalarla yurtdışına göç eden azınlıkların çocuklarını ve torunlarını tekrar Türkiye'ye kazanma olanağı bulunmaktadır. İleride aynı misyonu üstlenecek okullar komşu ülkelerle olan sınırlarda açılabilir. Bundan dolayı azınlık okullarının kültürlerarası eğitim bağlamında ele alınmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Diğer bir konu ise komşu ülkelerde Türk okullarının açılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki okuma metni seçildi. Okuyucuların metnin sonundaki sorularla ilgili 100'er sözcükten oluşan (yarım sayfa) birer metin yazmaları önerilmektedir.

Süryaniler, Lozan Antlaşması'ndan 86 yıl sonra anadilde eğitim hakkına kavuştu. Ancak azınlık okullarında hâlâ çözüm bekleyen birçok sorun bulunmaktadır.

Osmanlı döneminde okul sayıları binlerle ifade edilen azınlıkların, bugün toplamda 24 okulu var. Okullar birçok sorunla karşı karşıya. Sorunların başında, herhangi bir ücret talep etmemesine rağmen özel okullar ile aynı mevzuata sahip (tabi) olması ve misafir öğrenci sorunu geliyor.

Lozan Antlaşması ile azınlıkların kendi eğitim kurumlarını kurup yönetme ve eğitim hakkı güvence altına alındı. Ancak 2014'e kadar sadece Ermeniler, Rumlar ve Museviler bu haklardan yararlanmıştı. Geçen yıl açılan Süryani Anaokulu Özel Mor Efrem ile birlikte Süryaniler anadillerinde eğitime 86 yıl sonra kavuştu. 1924 yılında 138 azınlık okulu bulunmaktayken, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan 23 okulun 16'sı Ermenilere, 5'i Rumlara, 1'i Musevilere, 1'i de Süryanilere ait. Bunun dışında 2013 yılında Gökçeada'da açılan Rum okulu bu yıl itibariyle ortaokul ve lise düzeyinde de eğitime başlıyor.

### **Hayat devam ediyor**

Bu yıl kuruluşunun 122. yılını kutlayan Zoğrafyon Lisesi'nin amblemindeki sfenksin anlamı "Eğitim ateşi cehaleti öldürür". Okulun şu an 42 öğrencisi bulunuyor. Okul Müdürü Yani Demircioğlu, "6-7 Eylül olaylarından sonra Rumlar İstanbul'da kalmakta direndiler. Okulun en kalabalık nüfusu 1955'ten sonradır. 1996 yılında 55, bugün ise 42. Bunları bir grafik halinde görürseniz, evet grafik aşağı iniyor ama belli bir yerden sonra sabit kalıyor. Halen kalp atıyorsa, hayat devam ediyor demektir" dedi. Okulun en büyük sorununun öğrenci azlığı olduğunu söyleyen Demircioğlu, "Yunanistan'dan gelen öğrenciler misafir statüsünde eğitim alabildiklerinden diploma alamıyor" diye konuştu.

Eski Rum ilkokulu binasının restore edilmesiyle Özel Gökçeada Rum Ortaokul ve Lisesi 2013 yılında ilkokul olarak bu yıl da ortaokul ve lise düzeyinde eğitim vermeye başladı. Okulun toplamda 15 öğrencisi bulunuyor. Bu yıl orta ve lise düzeyinde başlayan eğitimle birlikte adaya Yunanistan'dan 5 aile daha geldi. İmroz Eğitim ve Kültür Derneği Başkanı Laki Vingas, okul ile birlikte adanın gerçek ve doğal kimliğine kavuştuğunu belirterek, "vicdanların üzerinde bırakılmış yıkıntılar vardı. Bunu attık. Topluları ayakta tutan hayalleridir. Biz şimdi hedefler koyuyoruz. Gerçekleştirilmesi zor olan bir projeyi yerel halkın iradesiyle yaptık" diye konuştu.

Bu sene itibariyle azınlık okullarına kimlerin kayıt yaptırabileceğini belirleme yetkisinin okul müdürlerine verilmesi ve eğitimde "soy kodu"nun kalkması Ermeni okulları için önemli bir gelişme. Vakıflar Arası Dayanışma ve İletişim Platformu Eğitim Komisyonu Genel Koordinatörü Nurhan Palakoğlu da statü sorununa değinerek, "Klasik özel okullardan en önemli farkımız okullarımızda öğrencilerden bedel alınmamasıdır. Ekonomide yaşanan bazı olumsuzluklardan cemaatimize mensup aileler de etkilenmiş ve hem okullarımıza bağışlar azalmış hem de artan maddi ihtiyaçları karşılamakta ciddi sıkıntılar yaşanmaya başlamıştır" dedi. Palakoğlu, Ermeni okullarının acil çözülmesi gereken

sorunları hakkında da, “Misafir öğrenci problemi her azınlık okulu gibi bizim de sorunumuz. Materyaller Ermenistan’dan temin edilebilse de Doğu Ermenicesi ile hazırlanmış olan bu materyaller İstanbul’da kullanılan Batı Ermenicesine uygun değildir” diye konuştu.

### **Süryani geleneği**

Süryaniler tam 86 yıl sonra, ilk defa geçen sene, Yeşilköy’de açılan Süryani Özel Mor Efremler Anaokulu ile okullarına kavuştular. Geçen sene 50 öğrenci ile eğitime başlayan okulda, bu yıl 48 öğrenci var. Ankara Süryani Ortodoks Metropolitiği Başkanı Sait Susin, “Süryani geleneğinde bir kilise yapılırken mutlaka yanında bir eğitim kurumu açılması vardır. İlköğretim kurumu ile ilgili de çalışmalarına başladık, mali desteğe ihtiyacımız var” dedi.

Umur Yedikardeş, Cumhuriyet, 23 Eylül 2015 Çarşamba  
Azınlık okullarında sorunlar bitmiyor

### **Okuma metnine ilişkin sorular**

Her soru ile ilgili yaklaşık 100 sözcükten oluşan birer metin yazalım.

01. Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki azınlık okulları hakkında neler biliyoruz?
02. Lozan Antlaşması azınlık hakları ile ilgili olarak neler içermektedir?
03. Azınlık okullarının güncel durumları hakkında neler biliyoruz?
04. Azınlık okullarında uygulanan eğitim ve öğretim programları hakkında neler biliyoruz.
05. Azınlık okullarında görevlendirilen öğretmenler nasıl bir eğitim almaktadırlar?
06. Azınlık okullarında kullanılan kitap ve diğer araç-gereçler nasıl hazırlanıyorlar?
07. Azınlık okulları ile normal Türk okulları arasında hangi düzeyde (yoğunlukta) işbirliği söz konusudur?
08. Azınlık okullarının komşu ülkelerle ilişkileri nelerdir ve bu okulların komşu ülkelerle ilişkilerimizin normalleştirilmesinde üstlenecekleri misyon (rol) ne olabilir?
09. Azınlık okullarının daha da güçlenmeleri için Türkiye Cumhuriyeti hangi alanlarda destek sağlayabilir?
10. Türkiye ve komşu ülkeler arasındaki sınır köylerde (Almanya örneğinde) sınır okullarının açılma olanağı bulunmakta mı?

Yukarıda belirtildiği gibi önemli konulardan biri de komşu ülkelerde Türk okullarının açılmasıdır. Bununla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmalıdır:

### **Araştırma ve Tartışma Soruları**

1. Hangi komşu ülkelerde Türk okulları bulunmaktadır?
2. Var olan Türk okulları ne durumdadırlar?
3. Var olan Türk okulları toplumda katalizör görevi üstlenmekte midirler?
4. Var olan Türk okullarının toplumda katalizör görevi üstlenmeleri için hangi önlemler alınmalıdır?
5. İlk aşamada hangi komşu ülkelerde ilk ve / veya yeni Türk okulları açılabilir?

## 14. Özet

Bu bölümün amacı, şimdiye kadar dünyada göç ve eğitim alanında edinilen deneyimler ışığında kültürlerarası eğitim konusunu Türkiye ve Almanya örneğinde ana hatlarıyla ele almak ve bu konuda oluşturulacak bir vizyona katkıda bulunmaktır. Yurtdışında hedef grup, kültürlerarası eğitim bağlamında değişik şekillerde adlandırılmaktadır: Yabancılar, siyasi mülteciler, göçmenler, etnik grup mensupları, romanlar, yabancı kökenli vatandaşlar vb.

Türkiye’de de yukarıda sayılan her gruptan bireyler olduğu halde, bu eserde, genel anlamda, “farklı grup” deyimini kullanılmıştır. Çünkü kültürlerarası eğitimin üç sac ayağını oluşturan dil, kültür ve din bağlamında farklı grup bireylerinin çoğu; Türkiye’de ne yabancı, ne siyasi mülteci, ne göçmen ve ne de etnik grup mensuplarıdır. Farklı grup mensuplarının çoğu, en az sayıca baskın (büyük) grup üyeleri kadar Anadolu’da tarihsel bir geçmişe sahiptirler. Kuşkusuz, kültürlerarası eğitim konusu Türkiye’de de araştırıldıkça bu alana özgü kavramlar daha belirgin hale gelecektir. Türkiye, Avrupa Birliğine üyelik sürecinde bir dizi yasa çıkarmıştır. Farklı grupların eğitimini ilgilendiren yasaların başarıyla uygulanması, değişik kademelerde bulunan eğitimcilerin katkılarıyla doğru orantılı olacaktır. Yukarıda belirtildiği gibi, kültürlerarası eğitimin üç sac ayağından biri dindir. Temel görüş, dini konuların mezhepler ile dinler diyalogu bağlamında ele alınması ve din içerikli etkinliklere katılımın isteğe bağlı olmasıdır.

Çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda nitelikli öğretim etkinliklerinin tek dilli, tek dinli ve tek kültürlü ortamlardaki kadar verimli ve nitelikli olması, bir dizi önlemin alınmasına bağlıdır. Kişi farklı grup üyeliğinden dolayı eğitim ve öğretim alanında mağdur olmamalıdır. Farklılığı ile ilgili gerekli bilgileri alırken bulunduğu ülkede yaşamı olumsuz etkilenmemelidir. Etkinliklere katılanların daha çok zaman ve daha çok çaba harcamaları gerekir. Ayrıca eğitim yönetimi alanındaki deneyimlerden yararlanmak gerekir. Çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda gerekli önlemleri belirlemek için uygulamalı eğitim bilimi kapsamını oluşturan öğelere ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmalıdır:

- a) Hangi hukuksal esaslar temel alınmalıdır?
- b) Eğitim ve öğretim programları nasıl geliştirilmelidir?
- c) Hangi kuramsal esaslardan yola çıkılmalıdır?
- d) Hangi uzak, genel ve özel hedefler kılavuz alınmalıdır?
- e) Toplumsallaşma süreçlerinde öğrencilerin hangi gereksinimleri bulunmaktadır?
- f) Kişilik gelişiminde hangi sosyo-kültürel ve psikolojik faktörler rol oynamaktadır?
- g) İletişim ve etkileşimin değişik düzeylerde olduğu gruplarda, hangi öğretme-öğrenme yaklaşımları, öğrenme yöntemleri, öğretim teknikleri vb. işe koşulmalıdır?
- h) İçerik seçimi ve düzenlenmesinde nelere dikkat edilmelidir?
- i) Öğrenme durumları nasıl düzenlenmelidir?
- j) Değerlendirme konusunda hangi sorunlarla karşılaşılmaktadır?
- k) Eğitim kurumları nasıl organize edilmelidir?
- l) Eğitim ve öğretim materyalleri nasıl geliştirilmelidir?
- m) Görevlendirilecek öğretmenler nasıl yetiştirilmelidir?
- n) Baskın (sayıca büyük) grup öğrencilerinin katılımı nasıl sağlanacaktır?



- o) Çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamları kapsayan bir eğitim kavramı nasıl geliştirilebilir?

## 15. Araştırma ve Tartışma Soruları

01. Kültürlerarası eğitim neden günümüzde bu denli önem kazanmıştır?
02. Kültürlerarası eğitim literatürde nasıl tanımlanmaktadır? İki tanımı da siz bulunuz.
03. Kültürlerarası eğitim kavramı hakkında neler biliyorsunuz?
04. Kültürlerarası eğitim alanında hangi yaklaşımlara yer verilmektedir?
05. Almanya kültürlerarası eğitim alanında hangi deneyimlere sahiptir?
06. Türkiye kültürlerarası eğitim alanında hangi deneyimlere sahiptir?
07. Kültürlerarası eğitim ve küreselleşme süreci arasında hangi ilişkiler bulunmaktadır?
08. Geleneksel öğrenme ve küresel öğrenme arasında hangi farklılıklar bulunmaktadır?
09. Çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda gerekli önlemleri belirlemek için uygulamalı eğitim bilimi kapsamını oluşturan öğelere ilişkin formüle edilen sorulara 5 soru ekleyiniz.
10. Kültürlerarası eğitime önem veren ülkelerdeki uygulamaları inceleyiniz ve 100 sözcük kapsamında bir metin yazınız.

## 16. Kaynakça

- AK Parti Programı (2004). [www.akp.org.tr](http://www.akp.org.tr)
- Akyüz, Yahya (1995). Tanzimat Döneminde Yunan Kaynaklı Bir İslahat Önerisi, yer aldığı eser: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları N0: 498, Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu'na Armağan, Ankara.
- Kavak, Yüksel; Başkan, Gülsün (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akaraba Topuluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları, yer aldığı eser: Eğitimde Yansımalar: VI, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetim, Ulusal Sempozyum (11-13 Ocak 2001), Ankara.
- Alkan, Cevat (1995). Eğitim Teknolojisi, Atilla Kitapevi, 4. Baskı, Ankara.
- Altunya, Niyazi (2000). Eğitimde Geleceğe Bakış, Uygun Basım ve Ltd. Şti., İstanbul.
- Avrupa Birliği Uyum Yasaları (1998). 3.8.2002, <http://www.belgenet.com/yasa/k4771.html>
- Avrupa Dil Portföyü (2001). Council of Europe, Strasburg, Fransa.
- Aydın, Mehmet Zeki (2015). Din Öğretiminde Yöntemler, Nobel Akademik Yayıncılık / Eğitim Bilimleri Dizisi: Ankara.
- Aydın, Mehmet Zeki ve Akyol, Gürlar Şebnem (2015). Okulda Değerler Eğitimi, Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, Mehmet Zeki (Editör) (2015). Değer Sandığı Serisi (10 kitap), Nobel Yayıncılık: Ankara. Barış Partisi Programı Ankara.
- Beşirli, Mehmet (1999). Die europäische Finanzkontrolle im Osmanischen Reich der Zeit von 1908 bis 1914. Die Rivalitäten der britischen, französischen und deutschen Hochfinanz und der Diplomatie vor dem ersten Weltkrieg am Beispiel der türkischen Staatsanleihen und der Bagdadbahn, Mensch-und Buch-Verlag: Berlin.
- Bilgin, Beyza (2007). İslam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft –Mit einer Einführung von Johannes Lähneman, Christentum und Islam im Dialog, Christian-Muslim Relations, LIT Verlag: Berlin.
- Bilim ve Gelecek (2004). Aylık bilim, kültür, politika dergisi, Haziran Sayısı, İstanbul.

- Birk, Inge (1982). Bikulturelle Didaktik. in: Lernen in Deutschland, Heft 9, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Boos-Nünning, Ursula (1981). Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen "Offenen Modells". in: Deutsch Lernen. Heft 2. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Boos-Nünning, Ursula (1983). Kulturelle Identität und die Organisation des muttersprachlichen Unterrichts für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, in Deutsch Lernen, Heft 4, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Borelli, Michelle (1993). Hermeneutisch-dialektische Rekonstruktion interkultureller Pädagogik, in: Deutsche Gegenwartspädagogik. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Boztaş, İsmail (1995) Yabancı Dilde Eğitim Mantıksız, Öğretmen Dünyası Yıl 16, Sayı 182, Şubat 1995.
- Brandt, Hans-Jürgen: u.a. (Hrsg.) (1984). Begegnung mit Türken, Begegnung mit dem Islam, ebv-Rissen.
- Coşkun, Hasan (1979). Zusätzlicher bikultureller und bilingualer Unterricht für türkische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland -unveröffentlichtes Manuskript – Lüneburg.
- Coşkun, Hasan (1981). Die Türkei und Deutschland in Bildern -Ein Vergleich der kulturellen Unterschiede, in: Materialien zum Projekt-Bereich "Ausländische Arbeiter", Nr. 33, 34, Bonn.
- Coşkun, Hasan/ Farran, Marzelle El (1982). Kulturelle Unterschiede in der Bekleidung, Lernen in Deutschland, Heft 7, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Coşkun, Hasan; ve diğerleri (1983). Religionsunterricht für türkische Kinder, in: Lernen in Deutschland, Heft 14. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Coşkun, Hasan (1987). Bikultureller und bilingualer Unterricht anstelle des Türkischen Muttersprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Sonderfall angewandter Migrantenpädagogik. Çoğaltılmış doktora tezi, Hamburg.
- Coşkun, Hasan ve Kaya, İsmail (1990). Hochzeit in Anatolien, in: Lernen in Deutschland, Heft 4, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Coşkun, Hasan (1997). Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Konrad –Adenauer – Stiftung, Hacettepe – Taş, 2. Baskı, Ankara.
- Coşkun, Hasan; Aydın, Mehmet Zeki; Schmidt, Lars Peter; Schwenk, Helga (2000). Türkiye ve Almanya'da İslam Din Dersi Tartışmaları, Konrad Adenauer Vakfı ve T.C. Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara.
- Cropley, Arthur J. (1979). Erziehung von Gastarbeiterkindern. Kinder zwischen zwei Welten. Ravensburg
- Cumhuriyet, 01.03.2001; 27.08.2004; 27.08.2004.
- Cumhuriyet Halk Partisi Programı, Yeni Hedefler Yeni Türkiye, Modern Türkiye'de değişimin gücü, basım yeri ve tarihi belirtilmemiş.
- Demircan, Ömer (1988). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Devlet ve Din İlişkileri–Farklı Modeller, Konseptler ve Tecrübeler (2003).
- Dora, Erol, avukat, [http://www.suryaniler.com/yazarlar\\_konuk2.asp](http://www.suryaniler.com/yazarlar_konuk2.asp).
- Doyuran, Bilhan (1990). Türkische Migrantenkinder in Österreich, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.
- Eğitim Sen (2011). Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim, Halkın Tutum ve Görüşleri Taraması 21 Şubat 2011, Ankara.
- Erişirgil, Mehmet Emin (1939). Plan Komisyon Rapor Sunumu, Birinci Maarif Şurası.
- Essinger, Susanne/ Graf, Jochen (1981). Interkulturelle Pädagogik, Interview mit Ünal Akpınar, in: Ästhetik und Kommunikation 44, zwischen Kulturen, Druckhaus Neue Presse, Coburg Evrensel, 14.07.2004.
- Graf-Zumsteg, Christian (1995). Die Rolle der Bildung in der einen Welt, in: Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven, AG Spak Bücher, München.
- Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009). Streitfall Zweisprachigkeit –The Bilingualism Controversy, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Güvenç, Bozkurt (1996). Türk Kimliği –Kültür Tarihinin Kaynakları, 4. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hofmann, Hans Georg (1995). Das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen, in: Marcus, Inge Ruth/ Schulze, Trudi und Heinz, Globales Lernen. Pro-jekte, Prozesse, Perspektiven, AG Spak Bücher, München.
- Karan, Ceyda, 'Sakin Pakistan gibi yapmayın', Cumhuriyet 12.10.2015, s. 16 ve [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/dunya/386045/\\_Sakin\\_Pakistan\\_gibi\\_yapmayin\\_.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/dunya/386045/_Sakin_Pakistan_gibi_yapmayin_.html)
- Kaya, İlhan ve Aydın, Hasan (2014). Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Keyman, E. Fuat (2005). Globalisierung, Tradition und Religion –das Modell Türki, yer aldığı eser: Konferenzberichte: Islam, Staat und Moderne Gesellschaft in der Türki und in Europa, Konrad Adenauer Vakfı: Ankara.
- Kısakürek, M. Ali. (2003). Avrupa Birliği ve Eğitim, yer aldığı eser: Avrupa Birliği ve Eğitim, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No 192, yayıma hazırlayan: Doç. Dr. Ayşe Çakır İlhan, Ankara.
- Kitzing, Thomas u.a. (1985). Chancen multikultureller Gesellschaften, Die Multikulturellen, Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.), Bonn.
- Knörzer, Wolfgang (1982). Probleme der Identitätsbildung und Identitätssicherung junger Türken in der Bundesrepublik, in: Türkische Kinder in unseren Schulen, Klett, Stuttgart.
- Köksal, Aydın (2000) Yabancı Dille Öğretim, Öğretmen Dünyası, Ankara.
- König, Wolf (1993).Aspekte der interkulturellen Kommunikation, Ara Yayıncılık, İstanbul.
- Krappmann, Lothar (1978). Soziologische Dimensionen der Identität, Klett-Cotta, 5. Baskı, Stuttgart.
- Kreft, Jürgen(1981). Anpassung - Abkapselung – Integration, unveröffentlichtes Manuskript, Lüneburg.
- Krumm, Hans- Jürgen (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Lähnemann, Johannes (1977). Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Handbücherei für den Religionsunterricht, Nr. 21. Gütersloher.
- Lähnemann, Johannes (Hrsg.) (1983). Kulturbegegnung in Schule und Studium. ebv-Rissen.
- Lähnemann, Johannes (2015). Menschenrechte und inter-religiöse Bildung. (zus. m. M.L. Pirner und H. Bielefeldt). EV-Verlag: Berlin
- Lodemann, Jürgen (1990). Mit der Bagdadbahn durch unbekannte Türki. Ein Filmtagebuch. Edition Isele: Eggingen.
- Mähler, Bettina / Schröder, Stefan (1995). Kleines Schulllexikon für Lehrer in den neuen Bundesländern, Cornelsen Scriptor, 5. Auflage, Frankfurt am Main.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2003). 2004 Mali Yılı Bütçe Tasarısına İlişkin Rapor, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003 – 2004, Ankara.
- Miteinander und voneinander lernen (1992 - 1994). Handreichungen für den interkulturellen Unterricht, 1+2, Hrsg. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München.
- Neumann, Ursula ve diğerleri (1977). Türkische Kinder - Deutsche Lehrer, Alfa Publikation, Düsseldorf.
- Neumann, Ursula (Hrsg.) (2002). Islamische Theologie –Internationale Beiträge zur Hamburger Debatte, Körber – Stiftung, Hamburg.
- Nowak, Jürgen (2014). Homo Transnationalis: Menschenhandel, Menschenrechte und Soziale Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Emel Matbaacılık, Ankara.
- Öncül, Remzi (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, MEB, İstanbul.
- Pädagogik (2003). Sayı 7/8.
- Pädagogik (2003). Sayı 12.
- Rumpf, Christian (2001). Durum Tespiti ve Bir Anayasa Reformunun Perspektifleri, yer aldığı eser: Türkiye'de Anayasa Reformu –Prensipier ve Sonuçlar, Konrad Adenauer Vakfı: Ankara.

Sabah (3.6.2004).

San, Coşkun (1996). Köktendincilik, Fundamentalismus, Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi No: 10, Goethe-Institut: Ankara.

Selçuk, Mualla (1990). Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları: Ankara.

Senkyr, Jan (2008). Açılış ve Selamlama, yer aldığı eser: Göç ve Entegrasyon –Almanya ve Türkiye’de Azınlık – Çoğunluk İlişkileri, Konrad Adenauer Stiftung: Ankara.

Şimşek, Hasan (2015). Öğretmenim, canım benim!, Cumhuriyet Bilim Teknoloji, 20 Kasım 2015, Sayı 1496.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1989). Sozialisierungstheorien, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek.

Tumat, A. J (1987). Interkulturelle Erziehung: Ein Erziehungskonzept in der Weiterentwicklung, in: Lernen in Deutschland, Heft 1, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.

Tumat, A, J (1992). Interkulturelle Erziehung als Aufgabe und Chance, in: Die Ministerien für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein, Kiel.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (2004). Yetkin Yayınevi, 5. Baskı, Ankara.

Waldschmidt-Nelson, Britta (2004). Who Are We? Fears and Facts in Sammel Huntigstons Attack on Latino Immigration to the United States, in: Internationale Politik und Gesellschaft / International Politics and Society, Herausgegeben von der Friedrich – Ebert – Stiftung, Sayı 3, Bonn.

Yedikardeş, Umut (2015). Azınlık okullarında sorunlar bitmiyor, Cumhuriyet, 23 Eylül 2015 Çarşamba

<https://de.wikipedia.org/wiki/Bagdadbahn>, 2015

[https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chromeinstant&rlz=1C1CAFB\\_enTR619TR619&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Grenzschulen](https://www.google.com.tr/webhp?sourceid=chromeinstant&rlz=1C1CAFB_enTR619TR619&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Grenzschulen) Erişim tarihi: 16.10.2015

<http://uebergrenzen.archi-graph.net/idee01.html> Erişim tarihi: 21.11.2015)

Bu bölümün kısmen yer aldığı eser: Coşkun, Hasan (1997). Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Konrad – Adenauer – Stiftung, Hacettepe – Taş, 2. Baskı, Ankara.

## BÖLÜM III

# TÜRKİYE VE ALMANYA'DA KÜLTÜRLERARASI EĞİTİMİN GEREKLİLİĞİ

### 1. Giriş

Daha önceki bölümlerde, Türkiye'nin uluslararası alanda yerini alabilmesi için, Türk eğitim sisteminin yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda hizmet sunması gerektiği sonucuna varılmıştı. Vurgulanan bu değişim Türk eğitim sisteminde örgütlenme bağlamında köklü bir yeniden yapılanmayı beraberinde getirmektedir. Avrupa Komisyonu 2010 / 2011 (279) tarihlerini kapsayan dokümanda bu değişimi şöyle belirtmektedir:

“Türkiye’de eğitimin Avrupa ve uluslararası boyutunun birkaç temeli vardır. Bunlardan birincisi Avrupa ülkelerinde çalışan ve yaşayan Türk vatandaşlarının ve aile bireylerinin eğitimiyle ilgilidir. Türkiye’de yaşayan ve çalışan Avrupalıların eğitimi de bununla birlikte ele alınabilir.

İkinci önemli temel, AB üyesi veya aday üyesi ülkelerde yaşayan ve yaşadıkları ülke vatandaşı olan Türk kökenli insanlardır. Aynı şekilde Türk vatandaşı olan gayrimüslim azınlıkların eğitimi söz konusudur. Uluslararası ve ikili antlaşmalarla bu insanların eğitimiyle ilgili gelişmeler sağlanmıştır.

Üçüncü ve güncel olan temel ise Türkiye’nin AB’ye katılım süreciyle ilgilidir. Türkiye, katılım müzakereleri sürecinde Lizbon ve Bologna süreçlerine uyum sağlamak durumundadır. Öte yandan; Sokrates, Leonardo da Vinci ve diğer eğitim ve gençlik programlarına aktif katılım gerçekleştirilmiştir. 2007-2013 dönemini kapsayan Hayat Boyu Öğrenme Programı (Life Long Learning Programme-LLP) ve Gençlik Programı (Youth in Action) da Türkiye’nin tam katılımıyla gerçekleştirilecektir. AB’ye katılım sürecinin Türkiye’de eğitimi olumlu etkilemesi beklentisi mevcuttur.

Uluslararası boyutta ise; yıllardan beri hem Türk vatandaşları başka ülkelerde öğrenim görmekte ve öğretmen olarak çalışmakta hem de yabancılar Türkiye’de öğrenim görmekte ve öğretmen olarak çalışmaktadırlar. Kısaca Türkiye, geçmişten günümüze, eğitim alanında, uluslar arası işbirliklerini sürdürmüştür.”

Türk eğitim sistemi bağlamında yukarıda belirtilen üç temel; Alman eğitim sistemi için de geçerlidir. Alman eğitim sisteminin de ulusal, Avrupa Birliği ve uluslararası düzeyde etkili olduğu bilinmektedir. Her iki ülkedeki toplumsal gelişmeler kültürlerarası eğitimi gerekli kılmaktadır.

Yukarıda belirtilen değişim bağlamında karşılaştırmalı (mukayeseli) eğitim alanında edinilen deneyimlerden yararlanılabileceği vurgulanmıştır. Küreselleşme, bu gerekliliği ileride daha da güçlendirecektir. Uluslararası düzeyde eğitim vermek baskın ve farklı grupların çoğulcu toplum anlamında birlikte eğitim görmeyi, çalışmayı ve yaşamayı sağlamak demektir. Uluslararası düzeyde eğitim hizmeti vermek, kültürlerarası eğitim alanında etkin olmayı da beraberinde getirmektedir. Şimdiye kadar özellikle yabancı dil öğretiminde kültürlerarası eğitim - öğretime önem

verilmiştir (Keller 1996: 227). Bunun sonucunda ülkeler bilgisi (Landeskunde) adı altında bir alan oluşmuştur. Özellikle yabancı dil öğretiminde edinilen deneyimlerden yola çıkarak eğitim ve öğretim bilgisi ilkeleri doğrultusunda bir kültürlerarası konsept geliştirilmelidir (bkz. Education and Culture 2007).

Geliştirilecek bu konsept çerçevesinde, kültürlerarası eğitimin ilk basamağı olan iki dilli ve iki kültürlü ortamlarda etkin hizmet verebilmek için, öğretim bilgisi alanında bir dizi önlem alınmalıdır. Alınacak bu önlemler, ilk etapta iki dilli, iki kültürlü ve çok inançlı durumlara yönelik etkinliklerin öğretim bilgisi açısından planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilip geliştirilmesini sağlar nitelikte olmalıdır. Bu konsept hedef grubunun özelliğine göre çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda etkin olabilecek durumlara uyum sağlayabilir nitelikte olmalıdır. Burada şu noktaya değinilmelidir. Böyle bir konsept sadece Türkiye'deki toplumsal ortamlar için gerekli değildir ve düşünülmemektedir. Birçok ülkede benzer ve hatta daha belirgin ortamlar oluşmuş durumda, oluşmakta ve gelecekte oluşacaktır. Bu konu göç bağlamında sık sık ele alınmaktadır. Burada önemli olan eğitim ve öğretim etkinliklerinin; bireyin içinde yaşadığı doğal yapılardan (durumlardan) yola çıkarak düzenlenmesidir. Bundan dolayı eğitim ve öğretim alanında geliştirilen ve tartışılan benzer konseptler sadece Türkiye ile ilgili değildir. Fakat Türkiye, Türk dünyası ile İslam dünyası için bir örnek olabilir. Çünkü günümüzde Türkiye örneğinde din ve demokrasinin ne denli birbiriyle kenetlenebileceği üzerinde durulmaktadır.

## **2. Türkiye Açısından Kültürlerarası Eğitimin Gerekliliği**

Göç bağlamında eğitim ile ilgili yeni politikalar oluştururken, işçi ihraç eden ülkeler gelişmelerin dışında bırakılmamalıdır. Son yıllarda Türkiye'nin de yabancı işçi alan ülke durumuna geldiği burada ayrıca vurgulanmalıdır (Akkaya 1996: 47-55). Türkiye şu an Avrupa ve diğer ülkelere en çok işçi ihraç eden ülkelerden birisidir. 60'lı ve 70'li yıllarda işçiler yabancı işçi çalıştıran ülkeler tarafından davet edilirken, günümüzde, iş ihaleleri çerçevesinde Türk firmaları tarafından götürülmektedirler. İşçi göçü devam ederken, yabancı işçi çalıştıran ülkeler sorumluluklarını iş ihalelerini kazanan firmalara yüklemeye çalışmaktadırlar. Kültürlerarası eğitimin -örneğin yabancı işçiler bağlanımda- etkin bir şekilde yürütülmesi için yabancı işçi ihraç eden ülkeler de gerekli önlemlerin alınmasına katılmalıdırlar.

Bundan dolayı, Türkiye'nin konumu da kültürlerarası eğitim açısından incelenmelidir. Daha önce de vurgulandığı gibi Türkiye birçok nedenden dolayı kültürlerarası eğitime önem vermesi gereken ülkelerden biridir. Bu nedenlerin bazılarını şöyle sıralamak mümkündür:

- a) Türkiye'nin Doğu ve Batı arasında bir köprü oluşu,
- b) Anadolu'da tarih sürecinde oluşan çokkültürlü bir mozağin bulunması,
- c) Trakya, Balkanlar, Kıbrıs ve komşu ülkelerdeki Osmanlı mirası,
- d) Yurt dışına yapılan insan gücü ihracı,
- e) Türk cumhuriyetleri ile yürütülen yoğun ilişkiler,
- f) GAP'tan dolayı Türkiye'ye Doğu Avrupa ve Asya ile Afrika'nın fakir ülkelerinden gelecek insan gücü,

- g) Komşu ülkelerden göçmenlerin gelmesi,
- h) Türkiye'nin Gümrük Birliği'ne girmesi ve Avrupa Birliği'nin üyesi olmak için büyük çaba harcaması.

Bu sekiz neden aşağıda açıklanmaya çalışılacaktır.

### **3. Türkiye'nin Doğu ve Batı Arasında Bir Köprü Oluşu**

Antalya İl Kültür Müdürü Musa Seyirci'nin de değindiği gibi, günümüz Türkiye Cumhuriyeti, kendi coğrafyasında yeşermiş tüm kültürlerin tarih boyutundaki taşıyıcısı ve temsilcisidir (Cumhuriyet 4.2.1996). Örs (Cumhuriyet 9.2.1996) "Türkiye-Yunanistan ilişkileri ve Barış Savaşımı" adlı dizi yazısında Anadolu'da birlikte yaşayan insanların dil ve kültürleri ile birbirlerini nasıl etkilediklerini şöyle açıklamaktadır: "Uzun süre bir arada yaşayan Yunan halkıyla Türk halkı birbirlerinin dillerinden, sanatlarından, kültürlerinden, oyunlarından, törelerinden kısaca kültürlerinden etkilenmişlerdir. Zamanla aralarında bazı noktalarda ortaklığa varan bir yakınlaşma olmuştur. Irk, din, dil ayrımları bunu engelleyememiştir." Bu topluluklar arası etkileşimi salt Yunanlılar ve Türklerle sınırlamak doğru olmayacaktır. Bu tür etkileşim Anadolu'da yaşamış, yaşayan ve ileride yaşayacak bütün gruplar için geçerli olmalı ve gruplar arası yaklaşımlar için gerekli ortamlar desteklenmelidir. Toplumsal uyum için toplumu oluşturan grupların ortak yönlerinden hareket etmek önerilmektedir. Gruplar arasındaki olumlu olayların ele alınması da kültürlerarası eğitim sürecine bir katkı olacaktır.

Türkiye'nin Doğu ve Batı arasında vazgeçilmez köprü olduğu yukarıda vurgulanmıştı. Türkiye, yeni iletişim ve ulaşım teknolojilerine rağmen, bu konumunu halen kaybetmiş değildir (Cumhuriyet 21.10.1995). Batı'ya yönelmek isteyen komşu ülkeler ve Türk cumhuriyetleri ile Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra kurulan cumhuriyetler de Türkiye'yi bulunduğu konumu (stratejik önemi) nedeniyle bir köprü olarak kullanmaktadırlar ve ileride daha yoğun bir şekilde kullanacaklardır. Batı dünyası da aynı şekilde yukarıda adı geçen ülkelere ulaşmak için Türkiye'nin deneyimlerinden ve Türkiye'de değişik alanlarda mevcut olan işçi, yetişmiş eleman, teknoloji vb. olanaklarından yararlanmaya çalışmaktadır. Türkiye'nin önemi, Karadeniz Ekonomik İşbirliği'nin güçlenmesiyle daha da artacaktır. Türkiye, Ortadoğu'daki gelişmelerde de yerini alırken yapıcı tavır takınmalıdır.

Türkiye, 90'lı yıllardan itibaren ve özellikle Körfez Savaşı'ndan sonra bölgesel ekonomik ittifaklara daha fazla önem vermeye başlamıştır. Bu çerçevede gelişen Karadeniz Ekonomik İşbirliği Bölgesi (KEİB) düşüncesinin giderek daha fazla taraftar toplayacağı ileri sürülmektedir (Göğüş 1991: 211).

Türkiye'nin Avrupa ülkeleri için gelecekte Karadeniz, Orta Asya, Balkanlar, Akdeniz ve Ortadoğu'da ekonomik ve politik ilişkilere yönelik değerinin daha da artacağı görüşlerine Göğüş de (1991:213-214) katılmaktadır. Fakat 2010 yılından beri özellikle Türkiye'nin güneyindeki ülkelerde iç savaş yaşanmaktadır. Bu durum Türkiye ile Orta Doğu ülkeleri arasındaki ticari ilişkileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bölgede kültürlerarası eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması durumun tekrar normalleşmesinde büyük katkı sağlayacaktır.

#### 4. Tarih Sürecinde Anadolu'da Oluşan Çokkültürlü Bir Mozağin Bulunması

Türkiye açısından kültürlerarası eğitim üç değişkenli bir süreçtir. Bu sürecin birinci değişkeni Anadolu'da tarih boyunca oluşan mozaik, ikincisi dış göç kanalıyla Anadolu mozaığının beş kıta ve 30'un üzerinde ülkeye taşınması, üçüncü değişken ise Anadolu dışındaki kültürlerin kitle iletişim araçları ve canlı taşıyıcıları kanalı ile Anadolu kültür mozaığını daha da zenginleştirmeleridir. Dora (Cumhuriyet 17.8.1995), Anadolu'daki bu mozaığı, Anadolu Türk insanı kimliği olarak tanımlamaktadır. Dora bu konudaki görüşlerini aşağıda gösterildiği şekilde belirtmektedir: "... Oysa Anadolu Türk insanlığı bir kimliktir. Bu kimlik çeşitli inanış, din, mezhep, ırk, renk ve yapıyı tümü ile kucaklar.

Kökenindeki Kana, Bitinia, Psidya, Kilikya, Luvca, Lidya, Frigya, Hitit, Arap, Kafkas, Balkanlı, Acem, Ermeni, Rum, Yahudi vb. evrensel bir renkliliktir. Önemli olan; tarih boyu aynı toprakta, aynı ortak amaçlarda, aynı kardeşçe komşulukta, aynı kültürde ve aynı insan olma bilincinde buluşmuş, aynı toprağı vatan bellemiş insanların eşit, sevgili ve saygılı, el ele omuz omuz yücelmişlikleridir." Dora'nın görüşlerinden yola çıkarak, bu çalışmada ele alınan kültürlerarası eğitimin asıl hedefi, bu metinde atıfta bulunulan yücelmişliği, yukarıda belirtilen üç boyutta devam ettirmek olmalıdır.

Anadolu'daki çokkültürlülüğün yansıması olarak Türkiye'de, özel azınlık okulları, özel yabancı okulları ve özel uluslararası okullar faaliyette bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2004 - 2005, 2005: 34, 35, 68, 115). Bu okullar ile Türk okulları arasındaki işbirliği konusunda kamuoyu ile yeterli bilgi paylaşılmamaktadır. Kültürlerarası eğitimi Türkiye'de de yaygınlaştırmak için bu okullar ile kültürel etkinlikler alanında işbirliğine gidilmeli ve ortak projeler gerçekleştirilmelidir.

#### 5. Trakya, Balkanlar, Kıbrıs ve Komşu Ülkelerdeki Osmanlı Mirası

Milli Eğitim Bakanlığı, dil ve kültür konusunda Türkiye'de, Türk işçisi çalıştıran ülkelerde, Türk cumhuriyetlerinde, Türk ve akraba topluluklarının buldukları ülkelerde aktif rol üstlenmektedir. Türk ve akraba topluluklarla olan ilişkiler genelde Osmanlı İmparatorluğu dönemine dayanmaktadır (Akarcalı 1996:11 vd.). Türkiye bu ülkelerden öğrencilere burs vermekte, bu topluluklara öğretmen ve materyal göndermekte, folklor ve müzik şöenleri yapmakta, konserler düzenlemekte, TRT aracılığı ile programlar geliştirmekte, Anadolu'daki Türklerle Türk akraba toplulukları arasında dayanışma, kaynaşma ve bilinçlenmenin oluşması için çaba harcamaktadır (Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarına Yönelik Hizmetler 1994: 13-14).

Anadolu'daki Türkler ile akraba Türk toplulukları arasındaki ilişkiler kültürlerarası eğitim açısından da ele alınmalı ve her iki tarafa yarar sağlayacak programlar geliştirilmelidir. Her ne kadar Anadolu'daki Türkler ile akraba Türk toplulukları arasında Türk olma bağlamında bir duygusal yakınlaşma varsa da, tarihi süreç içinde gruplar arasında farklılıkların oluştuğu da bir realitedir.



## 6. Yurt Dışına Yapılan İşgücü İhracı

Türkiye, günümüzde, işçi ihracı çerçevesinde 5 kıtada 30'dan fazla ülke ile kültür ve eğitim alanlarında işbirliği yapmaktadır. Yurtdışında yaşayan ve çalışan Türk vatandaşları ile ilgili kesin sayılara ulaşmak kolay olmamaktadır. Söz konusu ülkenin vatandaşlığına geçmiş olan Türk vatandaşları o ülkenin resmi kayıtlarında yer almaktadırlar. Bazı ülkelerde resmi rakamların temininde yaşanan zorluklar nedeniyle sayılar tahmini olarak verilmektedir. Ayrıca, Türk vatandaşı, çifte vatandaş ve ilgili ülkenin vatandaşlığına geçenlerin sayıları bulunmaktadır. Ancak burada tam bir rakam vermek mümkün olmamaktadır. Genelde rakamları, türüne göre tahmini olarak vermek mümkündür.

Gazeteci Güngör Uras, yurtdışında 5 milyonu aşkın Türk yaşadığını ileri sürmektedir. Yurtdışındaki Türk vatandaşlarının yaklaşık 4 milyonunun Batı Avrupa ülkelerinde, 300 bininin Kuzey Amerika'da, 200 bininin Ortadoğu'da, 150 bininin de Avustralya'da yerleşik olduğunu belirtmektedir. Çünkü Türkiye'den işgücü ihracı çerçevesinde yurt dışında 2010 verilerine göre 3 milyon 765 bin 175 Türk vatandaşı bulunmaktaydı. Ulaşılan 2010 verilerine göre aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

<http://www.dunya.com/toplum/toplumsal-haber/yurtdisinda-kac-turk-var-262140h.htm> Erişim tarihi 19.11.2015

Eğer Türk vatandaşlarının ileriki tarihlerde de Türkçe konuşmaları ve Türk kültürünü devam ettirmeleri isteniyorsa, Türkiye'nin ilk etapta 5 kıtada en az 30'un üzerinde ülke ile kültür ve eğitim alanlarında ikili sözleşmeler yapması gerekir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, yurt dışında bulunan 858.300 Türk öğrenci örgün eğitim kurumlarında eğitim görmektedir.

Başka bir kaynakta ise aşağıdaki sayılar yer almaktadır.

Yurtdışında, toplam 3 milyon 519 bin 804 Türk vatandaşının bulunduğu bildirildi. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne göre, yurtdışındaki yaklaşık her 7 Türk vatandaşından 6'sı Batı Avrupa ülkelerinde yaşıyor. Yurtdışındaki Türk vatandaşlarının ülkelere göre dağılımı şöyle: "Almanya (1 milyon 924 bin 154), Hollanda (330 bin 709), Fransa (341 bin 728), Avusturya (130 bin 703), Belçika (45 bin 866), Danimarka (31 bin 978), İngiltere (90 bin), Norveç (10 bin 915), İsveç (31 bin 894), İsviçre (79 bin 470), Avustralya (56 bin 261), Suudi Arabistan (100 bin), Libya (3 bin 200), Kuveyt (3 bin), Azerbaycan (4 bin 500), Gürcistan (2 bin 300), Kazakistan (6 bin), Kırgızistan (3 bin 200), Özbekistan (700), Rusya (18 bin), Tacikistan (400), Türkmenistan (5 bin), Ukrayna (550), ABD (220 bin), Kanada (40 bin), İtalya (5 bin 284), Finlandiya (1981), İspanya (1289), Ürdün (1600), İsrail (22 bin), Japonya (2 bin 424), diğer ülkeler (4 bin 689)." Yurtdışındaki Türkler'in sayısı, Avrupa ülkelerinden Estonya (1 milyon 408 bin 556), İzlanda (280 bin 798), Letonya (2 milyon 348 bin 784), Lüksemburg (454 bin 157), Makedonya (2 milyon 63 bin 122), Malta (400 bin 420), Andorra (69 bin 150), San Marino (28 bin 119), Lihtenştayn (33 bin 145) ve Slovenya'nın (1 milyon 935 bin 677) nüfuslarını aşıyor.

<http://m.internethaber.com/iste-yurtdisindaki-turklerin-sayisi-1056696h.htm> Erişim tarihi: 19.11.2015

## Yurtdışındaki Türk Vatandaşlarının ve İşçilerin Ülkelere Göre Dağılımı

	Ülkeler	Toplam Vatandaş Sayısı	İşçi Statüsündekilerin Toplam Sayısı
1	Federal Almanya	1.527.118	502.794
2	Hollanda	388.967	145.000
3	Fransa	576.691	208.374
4	Avusturya	113.457	88.300
5	Belçika	39.419	17.048
6	Danimarka	57.129	33.066
7	İngiltere	52.893	22.458
8	Norveç	15.000	6.000
9	İsveç	74.796	18.530
10	İsviçre	70.190	34.200
11	Avustralya	74.458	56.935
12	S.Arabistan	115.000	105.000
13	Libya	15.000	13.000
14	Kuveyt	3.963	2.095
15	Azerbaycan	43.846	4.518
16	Gürcistan	2.145	1.000
17	Kazakistan	15.000	4.188
18	Kırgızistan	3.200	543
19	Özbekistan	700	600
20	Rusya Federasyonu	40.000	22.808
21	Tacikistan	600	500
22	Türkmenistan	9.500	6.000
23	Ukrayna	5.394	1.900
24	ABD	191.836	114.000
25	Kanada	35.000	29.000
26	İtalya	30.000	6.414
27	Finlandiya	5.825	-
28	İspanya	3.395	1.097
29	Ürdün	8.262	1.400
30	İsrail	22.000	6.000
31	Japonya	3.653	1.300
32	Diğer ülkeler	4.698	2.187
	Eski sayılar	<b>3.765.175</b>	<b>1.400.414</b>
	Yeni edinilen sayılar	<b>3.589.135</b>	<b>1.456.255</b>

(\*) Kaynak: <http://www.csgeb.gov.tr/csgebPortal/diyih.portal?page=yv&id=1>

Not: Çalışan statüsündeki vatandaş sayısına işsizler dahildir.

(-) Veri mevcut değildir.

Kaynak: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ilişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü: 2010 Yılı Raporu, Ankara

2002 / 2003 yıllarına ait verilere göre yurtdışında yaşayan toplam vatandaş sayısı 3.551.544 ve işçi statüsündekilerin toplam sayısı ise 1.195.612 idi.

(\*) Kaynak: T.C Dışişleri Bakanlığında 2002 yılında alınan istatistikler

Not: Çalışan statüsündeki vatandaş sayısına işsizler dahildir.

Kaynak: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ilişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü: 2003 Yılı Raporu, Ankara 2004

Bu sayıları 2010 yılındaki sayılar ile karşılaştırdığımızda yurtdışında yaşayan ve çalışan vatandaş sayısının arttığı görülecektir.

Eğer Türk vatandaşlarının ileriki tarihlerde de Türkçe konuşmaları ve Türk kültürünü devam ettirmeleri isteniyorsa, Türkiye'nin ilk etapta 5 kıtada en az 30'un üzerinde ülkeyle kültür ve eğitim alanlarında ikili sözleşmeler yapması gerekir.Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, yurt dışında bulunan 858.300 Türk öğrenci örgün eğitim kurumlarında eğitim görmektedir.

Tablo: Yurtdışında Eğitim – Öğretim Gören Türk Öğrenciler

Ülkeler	Okulöncesi eğitim	İlköğretim	Özel eğitim	Mesleki öğretim	Orta-öğretim	Toplam	Yüksek-öğretim
ABD	1.277	8.771	8.771				5.215
Almanya	44.538	288.093	288.093	82.351	82.351	82.351	20.076
Avusturya	5.126	23.965	23.965	3.013	3.013	3.013	1.727
Avustralya							
Bangladeş	7	2	2				
Belçika	3.812	8.516	8.516	3.312	3.312	3.312	652
Çin Halk Cumhuriyeti	9	21	21				33
Danimarka		11.543	11.543	1.156	1.156	1.156	420
Finlandiya							
Fransa	18.793	42.466	42.466	3.066	3.066	3.066	2.214
Gürcistan	15	39	39				374
Hollanda		55.237	55.237	8.690	8.690	8.690	
İngiltere	9.500	19.000	19.000	1.600	1.600	1.600	10.000
İsrail							
İsveç	484	5.102	5.102				1.177
İsviçre	3.069	12.954	12.954	3.201	3.201	3.201	660
İtalya	318	1.158	1.158				102
Kanada	880	1.570	1.570				1.100
KKTC	946	3.900	3.900	229	229	229	
Kuveyt	24	49	49				4
Lüksemburg							
Mısır	30	72	72				263
Pakistan	12	19	19				16
Portekiz	11	6	6				
Rusya	16	45	45				275
Slovakya	6	13	13				2
Sudan	9	2	2				10
Suudi Arabistan	115	2.705	2.705				8
Venezüella	3	1	1				2
Yunanistan	1	3	3	3	3	3	36
Genel Toplam	89.001	485.252	485.252	106.621	106.621	106.621	50.964

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2004 - 2005, 2005: 204-2005.

## 7. Türk Cumhuriyetleri İle Yürütülen Yoğun İlişkiler

Daha önce Türkiye açısından kültürlerarası eğitimin üç boyutlu olduğu belirtilmişti. Üçüncü boyutu, özellikle Türk cumhuriyetleri ve akraba Türk topluluklarından gelenlerin Anadolu'nun tarih sürecinde oluşan dil ve kültür mozağine yaptıkları katkılarıdır. Bu katkı doğal olarak iki taraflı bir süreçtir. Bir taraftan bu ülkelerden Türkiye'ye gelenlerin birlikte getirdikleri dil ve kültür öğeleri, diğer taraftan Türkiye'nin bu ülkelerde yaptığı etkinliklerdir. Milli Eğitim Müdürleri ile yapılan toplantıya sunulan raporda, Türk cumhuriyetleri ve akraba Türk topluluklarına yönelik hizmetlerin gerekçesi ve bu konudaki görüşler şöyle ifade edilmektedir:

"Bildiğiniz gibi Türk cumhuriyetlerinin bağımsızlığına kavuşmaları akraba Türk toplulukları ile Müslüman toplulukların yeniden yapılanmaları, bu ülkelerle ülkemiz arasında siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerin başlatılmasına neden olmuştur.

Bu ülkelerle yapılan anlaşmalar ve protokoller çerçevesinde sözü edilen Türk Devletlerine ve Topluluklarına eğitim ve öğretim alanında hizmet vermekteyiz.

Yurdumuza öğrenim görmek üzere gelen bu yavrular Türkiye'nin misafiridir. Bunlara, tarihten gelen ortak dil ve kültür değerlerimizi en iyi şekilde kazandırmak hedefimizdir.

Kan kardeşimiz, can kardeşimiz olan bu yavrular Devletimizin himayesine, milletimizin engin hoşgörüsüne, vatandaşlarımızın koruyucu kanadı altına girmişlerdir." (Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarına Yönelik Hizmetler 1994: 1).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türk cumhuriyetleri ile akraba Türk topluluklarından Türkiye'ye getirdiği orta ve yükseköğrenim öğrencileri için vermiş olduğu eğitim hizmetinin hangi kuram çerçevesinde biçimlendirildiği, ulaşılabilen dokümanlarda yer almamaktadır. Eğitim ve öğretim programlarında söz konusu grupların anadillerine, daha doğrusu toplumsallaşma süreçlerinde etkin bir rol oynayan dil ve kültürlerine yer verilmediği, söz konusu ülkelerden getirilenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde değil, salt bürokratik işler için görevlendirildikleri anlaşılmaktadır. Türk cumhuriyetleri ile akraba Türk topluluklarından getirilen gençlere verilen eğitim ve öğretimin hedefi, onları kendi kültürlerinden uzaklaştırıp sadece Anadolu "Türk" kültürüne kazandırmak olmamalı; kendi dil ve kültürleri ile olan bağlarının devam ettirilmesi için olanaklar sağlanmalıdır.

Türkiye'nin, bu grupların eğitim ve öğretimlerinde izlediği yol baz alınacak olunursa, uygulamalarda açık varsayımı (Defizithypothese) dayanak aldığı söylenebilir (bkz. Kurum 1995: 156). Aynı kaynakta belirtildiği gibi bu çağdaş olmayan açık varsayım, altmışlı ve yetmişli yıllarda Avrupa ülkelerinde göçmen işçi çocuklarının eğitimi alanında uygulanmıştı. Bu varsayım seksenli yıllardan itibaren yerini farklılık varsayımına (Differenzhypothese) bıraktı. Günümüzde, örneğin Avrupa ülkelerinde kültürlerarası eğitim ve küresel öğrenme tartışılmaktadır.

Türkiye'ye ortaöğretim çağında dışarıdan gelen öğrencilerin yaş sınırları açıkça ifade edilmemektedir. Göçmen eğitimi çerçevesinde edinilen deneyimlere göre,

sosyalizasyon (toplumsallaşma) süreçleri kesintiye uğrayan öğrenciler; uyum, kişilik gelişimi vb. konularda en büyük sorunlarla karşılaşan grubu oluşturmaktadırlar. Özellikle bu grup için sosyalleşmenin başladığı ilk ülkenin dışında sunulacak eğitim ve öğretim hizmetlerinde toplumsallaşmaya etkide bulunan faktörlere de yer verilmesi gerektiği ve toplumsallaşmanın birden kesintiye uğramaması gerektiği önerilmektedir.

22-26.08.1994 tarihinde Milli Eğitim Müdürleri ile yapılan toplantıda sunulan raporda (1994: 11) ileriki tarihlerde Türk cumhuriyetleri ile akraba Türk topluluklarından ortaöğretim düzeyinde öğrenci getirilmemesi önerilmekte ve hatta bunun prensip olarak karara bağlandığı yer almaktadır. Ancak İmam-Hatip liseleri ile bazı teknik meslek liselerine bakan onayı ile sınırlı sayıda ortaöğretim düzeyinde öğrenci getirilebileceği de vurgulanmaktadır. Yabancı dilin öğrenilmesi ve yabancı kültürün benimsenmesi için ilk ve ortaöğretim ve hatta okul öncesi dönem çok önemlidir. Türkiye'de ortaöğretimde, özel okullarda bu düşünce benimsendiği halde, devlet okullarında böyle bir prensip kararının alınması, eğitim ve öğretim etkinliklerinin çağdaş bir kuram çerçevesinde biçimlendirilmemiş olmasından da kaynaklanıyor olabilir.

Türkiye, Türk cumhuriyetleriyle olan ilişkilerinde ekonominin yanı sıra kültür ve eğitim alanlarına da büyük önem vermektedir. Türkiye bir taraftan Türk cumhuriyetlerinde okullar açıp bu okullara öğretmen ve ders malzemesi gönderirken, diğer taraftan Türk cumhuriyetlerinde kültür ve eğitim hizmetleri götürünlere destek olmaktadır (Cumhuriyet 5.1.1996 ve 7. I. 1996). Kavak ve Baskan (2001: 10-13), Türkiye'nin, Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamalarında istenilen başarıya ulaşamadığını ileri sürmektedir. Bu gerçekler; Türkiye'de, geçmişteki çokkültürlülük, çokdillilik çok dinlilik ve çok mezheplik deneyimleri ve Cumhuriyetin kuruluşundan beri özellikle son 50 – 60 yılda işgücü bağlamında edinilen deneyimler ışığında yurtiçinde ve yurtdışında başarıyla uygulanabilecek bir kuramın geliştirilemediğini göstermektedir. Uygulamalarla eğitim bilimleri ile teoloji arasında bir köprü kurmanın amaçlandığı düşünülebilir. Örneğin Avrupa ülkelerinde üniversite yerleşkelerine kiliselerin yapıldığı yaygın olan bir olgu değildir. Türkiye'de özellikle yeni üniversite yerleşkelerinde camilere de yer verildiği görülmektedir. İnanmak ile eleştirel düşüncenin ne denli uyuşup uyuşmadığını Türkiye'deki uygulamalar gösterecektir. Bu gelişme milliyetçilik ile din temelli yaklaşımın harmanlanmasının bir sonucu da olabilir. Başka bir neden de değer konusunun ön plana çıkması olabilir.

## **8. GAP'tan Dolayı Türkiye'ye Doğu Avrupa Ülkeleri ve Asya İle Afrika'nın Fakir Ülkelerinden Gelecek İşgücü**

GAP; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 8 ilden oluşan proje sahası ile Türkiye'nin daha fazla gelişmiş bölgeleri arasındaki sosyo-ekonomik farkı gidermeyi amaçlayan bir kalkınma çabasıdır. Bu proje Türkiye nüfusunun ve yüzölçümünün yaklaşık %10'nu oluşturan bir alanda uygulanmaktadır. Bu bölgede tarım sektörü hakimdir (Ünver 1993: 1). "GAP su kaynakları geliştirme projeleri, Fırat ve Dicle nehirleri ve kolları üzerinde planlanmış 13 proje demetinden oluşmaktadır. Dünyanın 6. en büyük hacimli barajı olan Atatürk Barajı da dahil olmak üzere toplam 22 baraj, 19 hidroelektrik enerji santrali, benzerleri içinde en büyüğü olan Şanlıurfa Sulama

Tüneli Sistemi, sayısız sulama şebekesi ve kanal sistemi su kaynaklarının fiziksel temelini oluşturmaktadır. Su kaynaklarını bu boyutta ve ölçekte geliştirmenin; sulama ile ilgili faaliyetleri büyük ölçüde aşan, yaşamı her yönüyle etkileyen ve bütün sosyal ve ekonomik sektörleri ilgilendiren etkileri ve sonuçları olması kaçınılmazdır... Öte yandan GAP, sadece su kaynakları geliştirme ve sulama değil, tarım, sanayi, ulaştırma, kırsal ve kentsel altyapı, sağlık ve eğitim gibi kalkınma ile ilgili tüm sektörleri kapsayan entegre, çok sektörlü bir bölgesel kalkınma projesidir." (Ünver 1993: 1-2).

Ünver (1993: IV-V) konuşmasının sonuç bölümünde şu noktalara değinmektedir: "GAP'ta Cumhuriyet tarihinin en büyük projesi kararlı bir biçimde uygulanmaktadır. Proje, hem büyüklüğü itibarıyla, hem de çok sektörlü yapısı ile dünya standartlarında bir projedir. Sadece projenin kendisi değil, proje içindeki alt proje ve tesisler de yaygın deyimle, 'mega proje' tanımına girmektedir (Atatürk Barajı gibi). Ancak, GAP, ülkemizin 8 ilinde uygulanan çok sayıda projenin bir araya gelerek ortaya çıkan bir tesisler, fiziki projeler topluluğu değildir. Sektörler arası etkileşimleri dikkate alan, kaynak kullanımını en iyi şekilde yürütmeyi amaçlayan, koordineli olarak yürütülen entegre bir kalkınma projesidir. Proje, insana hizmet etmeyi, bölge insanının yaşam standardını, gelir seviyesini yükseltmeyi hedeflerken, aynı zamanda ülkemizin ekonomisi üzerinde ve hatta içinde yer aldığımız coğrafya içinde önemli ve olumlu sonuçları olacak bir projedir. GAP hakkındaki yazılı kaynaklar, bu bölgede gelecek yıllarda istihdam olanaklarının artacağını ve refah düzeyinin yükseleceğini göstermektedir (Atik 1993: 107-118)."

Günümüzde ise, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden özellikle Akdeniz, Ege, Marmara bölgelerindeki kentlere büyük bir göç yaşanmaktadır. Bundan dolayı, daha şimdiden GAP çerçevesinde oluşacak işgücü gereksiniminin nereden karşılanacağı sorusuna cevap aramak gerekir. Kuramsal olarak bu soruya üç cevap vermek mümkündür. Birincisi, yoğun işgücü gerektirmeyen teknolojilerin devreye sokulması. İkincisi, batıdan doğuya geri dönüşün teşvik edilmesi. Üçüncüsü ise, yabancı işçi çalıştırmak olacaktır. Yeni teknoloji çok pahalı olduğundan, bu birinci yola başvurmak Türkiye için ancak zamanla mümkün olacaktır.

Dünyadaki göç yönleri incelendiğinde, insanların genelde doğudan batıya doğru göç ettikleri ve geri göçü teşvik önlemlerinin istenilen başarıya ulaşamadığı görülmektedir. 80'li yıllarda Almanya'nın yabancı işçileri geri dönüşü teşvik önlemleri gerekli düzeyde olmamıştır. Emekliye ayrılan yabancılar bile genelde Almanya'da kalmayı yeğlemektedirler.

GAP'tan dolayı ortaya çıkan ve çıkacak işgücü ihtiyacının bir kısmı yabancı işçi ile karşılanacaktır. Yabancı işçi çalıştıran ülkelerin başlangıçta yaptıkları hataların Türkiye'de de tekrarlanmaması için şimdiden özellikle eğitim alanında önlemler alınması gerekir. Yabancı işçilerin de çocukları olacaktır. Bunlar bir taraftan Türk okullarına gidecekler, diğer taraftan kendi dil ve kültürlerini kaybetmemek için "Anadil ve Kültür" derslerine katılma olanaklarının yaratılmasını talep edeceklerdir. Türkiye de bu talepleri karşılamak için zamanla milli eğitim sınırlarını genişletmek zorunda kalacaktır.

## 9. Komşu Ülkelerden Göçmenlerin Gelmesi

Özellikle son yıllarda Orta Doğu'da iç savaş sahneleri yaşanmaktadır. Ülkelerini terk edenlerin büyük bir kısmı Türkiye'ye sığınmaktadır. Bir kısmı diğer komşu ülkelere giderken bir bölümü de Türkiye, Akdeniz ve Ege Denizi üzerinden Avrupa ülkelerini tercih etmektedirler. İki milyonun üzerinde Suriyelinin Türkiye'de yaşadığı varsayılmaktadır. Bunların yaklaşık 700 bininin çocuk ve genç olduğu ve bunların da büyük bir kısmının eğitim kurumlarına devam etmediği tahmin edilmektedir. Kentsel yaşam ile ilgili bölümlerde Suriyelilerin durumuna ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir.

<http://www.gmx.net/magazine/politik/fluechtlingskrise-in-europa/grenzen-offen-tausende-fluechtlinge-ungarn-gen-deutschland-30897788> Erişim tarihi: 05.09.2015

M. Murat Erdoğan'ın aşağıdaki konuşma metni, Türkiye'deki Suriyelilerin durumunu özetliyor ve alınması gereken önerilere ilişkin önerileri içeriyor.

### **Suriyeli Göçmenler Kalıcı**

### **Okuma Metni**

200 bin Suriyeli bebek Türkiye'de doğdu

### **16 Kasım 2015, Pazartesi**

Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin kalıcı olduğunu söyleyen Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Müdürü Doç. Dr. M. Murat Erdoğan, her gün 125 Suriyeli bebeğin ülkemizde dünyaya geldiğini ifade etti. Erdoğan, "Türkiye'de 2.1 milyon resmi sayı üzerinden hesaplara göre; yeni doğmuş ve 4 yaşın altındaki çocuk sayısı 436 bin. En az 200 bin Suriyeli bebek Türkiye'de doğdu." dedi.

Suriye ve Irak'ta yaşanan iç savaş sebebiyle Türkiye'ye sığınan göçmenlerin durumu Bursa'da gerçekleştirilen Marmara Belediyeler Birliği 2015 yılı İkinci Meclis Toplantısı'nda özel gündem olarak masaya yatırıldı. Başkanlığını Marmara Belediyeler Birliği ve Bursa Büyükşehir Belediye Başkanı Recep Altepe'nin yaptığı toplantıya İstanbul'un yanı sıra, Kocaeli, Balıkesir gibi büyükşehir belediye başkanlarının yanı sıra Marmara Bölgesi'nden 170'e yakın belediye başkanı katıldı.

Crowne Plaza Otel'deki toplantıda göç sorunu ile ilgili bilgiler veren Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Müdürü Doç. Dr. M. Murat Erdoğan, Türkiye'nin Suriyeli krizi ile tarihinde yaşadığı en büyük insanlık krizlerinden birini yaşadığını belirtti.

### **Suriye'de Mücadele Eden Binin Üzerinde Örgüt Var**

Suriye'deki savaştan dolayı büyük bir dramın yaşandığını hatırlatan Murat Erdoğan, "Suriye'de bir savaş var ve bu savaş her geçen gün daha dramatik



bir hal alıyor. Kayıplar artıyor. 250 binden fazla insan öldü. 1 milyondan fazla insan yaralandı. 5 milyon insan Suriye'den kaçtı. 7 milyon insan kendi evini terk etti. Ne yazık ki yakın ve orta vadede kesin bir çözüm de beklenmiyor. Şu anda Suriye'de mücadele eden toplam örgüt sayısının binin üzerinde olduğu tahmin ediliyor. Bunların bir çatı organizasyonları, bir de alt grupları var. Dolayısıyla yakın ve orta vadede burada huzurlu bir geleceği beklemek zor. Bundan dolayı biz de kendi stratejilerimizi ona göre yapmalıyız" dedi.

Dünyada İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra en büyük insanlık dramının yaşandığını anlatan Erdoğan, bu süreçte Türkiye'nin üç temel politikasının olduğunu ifade ederken, birincisinin açık kapı politikası, ikincisinin geri göndermeme ilkesi ve üçüncüsünün de Suriyelileri geçici koruma adı altında korumaya almak olduğunu söyledi.

### **Türkiye Dünyanın En Büyük Mülteci Ülkesi**

Türkiye'nin dünyanın en büyük mülteci ülkesi haline geldiğini belirten Doç. Dr. M. Murat Erdoğan, şöyle devam etti: "Şu anda ülkesini terk eden kayıtlı Suriyeli mülteci sayısı 4.2 milyon, ama biz akademisyenlere göre bu sayı 5 milyonun üzerinde. Birleşmiş Milletlere göre Türkiye'deki sayının ise 2.1 milyon olduğu belirtiliyor, ama bütün otoriteler bu sayının 2,5 milyon olduğunu gösteriyor."

Türkiye'de kayıtlı Suriyeli sayısının 2 milyon 181 bin olduğunu anlatan Doç. Dr. M. Murat Erdoğan, "Ama biliyoruz ki bu sayı 2,5 milyon civarında. On ilimizde 25 kampımız var. Buralarda yaşayanların sayısı 260 bin. Bu da toplamın yüzde 12'si. Bu nedenle Suriyelilerden söz ettiğimizde kampları değil, kamp dışını düşünmemiz lazım." bilgisini verdi.

### **Günde 125 Suriyeli Bebek Türkiye'de Dünyaya Geliyor**

Türkiye'deki en büyük sıkıntılardan birinin de kayıtlama sorunu olduğunu anlatan Doç. Dr. M. Murat Erdoğan, şunları söyledi: "Türkiye'de 2.1 milyon resmi sayı üzerinden hesaplara göre; yeni doğmuş ve 4 yaşın altındaki çocuk sayısı 436 bin. Yani en az 200 bin çocuk Türkiye'de doğdu. Günde 125 Suriyeli bebek Türkiye'de dünyaya geliyor. Bu da yılda 45 bin bebek anlamına gelir. Hesabımızı buna göre yapmamız lazım. Bunun birinci derecede yükünün de yerel yönetimler tarafından karşılanacağını bilelim. Okul çağındaki çocukların sayısı 800 binin üzerinde. Ne yazık ki bunların çoğu da okula gidemiyor."

Eğitim konusunun çok önemli olduğunun altını çizen Erdoğan, Suriyeli çocuklara en kısa zamanda Türkçe öğretilerek eğitim sistemine entegre edilmeleri gerektiğinin altını çizdi.

Suriyelilere yönelik ucuz işçilik ve çocuk işçiliğinin dramatik boyutlarda olduğunun altını çizen Erdoğan, Suriyeli yetişkinler iş bulamazken, çocukların iş bulduğunu ve bunun nedeninin de ucuz işçilik olduğunu kaydetti. Şu anda Türkiye'de kayıt dışı olarak çalışan Suriyeli sayısının 400 bin olduğunu belirten Murat Erdoğan, kayıtlı ise 6 bin kişi olduğunu söyledi.

## **Suriye'de Uluslararası Mali ve İnsani Dayanışma Yere Battı**

Bunun sosyal patlamalara neden olabileceğine dikkat çeken Erdoğan, sözlerini şöyle sürdürdü: "Uluslararası boyut önemli. Bu kriz dünyadaki mali dayanışmanın ve insani dayanışmanın yere battığı bir kriz oldu. Batının politikası 6 ay öncesine kadar 'aman doğu sınırınızı açın, orada vahşet var. Ama batı sınırınızı kapatın' şeklindeydi. Şimdi bir kademe ileri getirdiler. 'Biz para verelim Türkiye ucuz otel olsun, siz bunları barındırın ama bize göndermeyin.' Bu ikisinin de ahlaki bir tarafı yok."

Türkiye'deki Suriyelilerin kesin kalıcı olduklarının altını çizen Doç. Dr. M. Murat Erdoğan, konuşmasını şöyle tamamladı: "Biz Türkiye'deki Suriyelilerin ikinci yıl geçtikten sonra artık Türkiye'de kalıcı olduklarını düşünüyoruz. Çünkü bu işin fitratında kalıcılık vardır, göçün fitratından kalıcılık vardır. Dönülecek bir ülke kalmadı. Gelenlerin içinde çocuk ve kadınların sayısı çok fazla. Kadınlar her zaman istikrardan, güvenden ve huzurdan yanadır. Çocukların gidecek bir yeri yok, bir çoğu yetim. Dolayısıyla biz bu insanların Türkiye'de kalıcı olduğunu bilerek buna göre politika yapmamız lazım. Viyana'da yapılan uluslararası konseptte toplantıda geçici bir hükümetten bahsediliyor. Bunların hiç birisinin gerçekçi olacağını düşünmüyorum. Kısa vadede sonuç alınacağını ve Türkiye'den akın akın Suriyelilerin döneceğine benim inancım yok. Ben hatta şunu iddia ediyorum: Bugün 2015'de Türkiye'de yaklaşık 2,5 milyon Suriyeli var, 2025'de bu sayı 3 milyonun üzerinde olacak."

### **Yerel Yönetimlere Çok İş Düşüyor**

Başkan Recep Altepe de, Türkiye'nin terörle mücadelenin yanı sıra, Suriye'deki savaştan kaçanlara da kapısını açtığına vurgu yaparken "Bu kriz ikinci dünya savaşından sonra yaşanan en büyük mülteci krizini oluşturdu. 4 milyon Suriyelinin 2 milyonu aşkını Türkiye'ye sığınmış durumda. Avrupa Birliği bütçesinden Türkiye'deki sığınmacılar için toplam 175 milyon Avro kaynak ayrıldı ama bu rakamın henüz 55 milyon Avrosu kullanıldı. Fakat Türkiye'nin bu güne kadar yaptığı harcama 6,5 milyar Doları buldu. Bu paranın 417 milyon doları ise diğer ülkelerden verilen yardımlar. Bu konu gündemimizde yer almaya devam etmeli. Türkiye'deki yerel yönetimlere de çok büyük sorumluluklar düşüyor." şeklinde konuştu.

Taraf Politika, 17.11.2015

Editör: A. Çidem Tasarım: Tülay Ülkü

[http://www.zaman.com.tr/gundem\\_200-bin-suriyeli-bebek-turkiyede-dogdu\\_2327780.html](http://www.zaman.com.tr/gundem_200-bin-suriyeli-bebek-turkiyede-dogdu_2327780.html) Erişim tarihi: 17.11.2015

### **Araştırma ve Tartışma Soruları**

1. Hangi nedenlerden dolayı Suriye'de bir iç savaş başladı?
2. Suriyeliler göç sürecinde neden Arap ülkeleri yerine Türkiye ve Avrupa ülkelerini tercih ediyorlar?
3. Suriyeli ailelerin uyum sağlamaları, Anadolu kültürlerini zenginleştirmeleri için hangi olanaklar sunulmalıdır?
4. Suriyeli çocukların ve gençlerin; anadillerini, resmi dillerini kültürlerini ve inanç sistemlerini devam ettirmeleri ve Türkiye'de Türkçeyi, kültürleri ve inanç sistemlerini öğrenmeleri için eğitim alanında hangi önlemler alınmalıdır?
5. Suriyelilerin Türkiye'de daha iyi istihdam olanaklarına sahip olmaları için mesleki eğitim ve hizmet içi eğitim konularında neler yapılmalıdır?

### **10. Türkiye'nin Gümrük Birliği'ne Girmek ve Avrupa Birliği'nin Üyesi Olmak İçin Çaba Harcaması**

Türkiye yıllardan beri Avrupa Birliği'nin üyesi olmak için büyük çaba harcamaktadır. Türkiye 1 Ocak 1996 tarihinden beri Gümrük Birliği'nin üyesidir (bkz. Çimen 1996). Avrupa Birliği; birliğin ekonomik, kültürel, eğitsel ve politik işbirliğini temel aldığını vurgulamaktadır. Türkiye'de, AB Müktesebatının üstlenilmesi için bir dizi önlem alınmaktadır (AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Program, 2003: 552). AB Müktesebatının temel ilkelerinden biri kültürel çoğulculuktur. Türk işçisi çalıştıran Avrupa ülkeleri; Türk işçi çocuklarının aynı zamanda anadillerini geliştirmeleri ve kültürlerini tanımaları, inançları hakkında bilgi sahibi olmaları için eğitim ve öğretim programlarında (bunlar şu an çoğu kez yetersiz olsalar da) bazı düzenlemelere gitmektedirler. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesi, Türkiye'nin kültür ve eğitim alanlarında şimdikine nazaran yurt içinde ve yurt dışında daha etkin ve çok yönlü çalışmasını gerekli kılacaktır.

### **11. Almanya Açısından Kültürlerarası Eğitimin Gerekliliği**

Almanya; coğrafi yapısı itibariyle, değişik dillerin konuşulduğu, alternatif inanç sistemleri yanında Protestan ve Katolik mezheplerinin bulunduğu ve son yıllarda İslamiyet'in varlığından (camiler, Kuran kursları, İslam din dersleri) sık sık bahsedildiği, 9 ülke ile sınırı olan bir ülkedir. Almanya'da geçmişte olduğu gibi, günümüzde de dünyanın birçok ülkesinden gelen insanlar yaşayıp, çalışmaktadır. 1993 yılı verilerine göre, Almanya'da 6,8 milyon yabancı yaşamaktaydı (Hofmann 1995: 7). 1994 sonu istatistiklerine göre, Almanya'daki yabancıların sayısında az da olsa bir artış gözlemlenmiş ve bu rakam 6.990.510'a ulaşmıştır. Bu da toplam nüfusun % 8,6'sı demektir. Yabancılar içerisinde 1.965.600 kişi ile (% 28,1) Türk'ler en büyük grubu oluşturmaktadır (Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Dezember 1995: 15). Almanya'daki yabancıların sayısında son yirmi yıl içindeki demografik gelişmeler, Almanya'nın de facto bir göçmen ülkesi olduğunu göstermektedir ve son 10 yıl içinde Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra dünyada en çok göçmen kabul eden ülke konumuna gelmiştir (Thranhardt 1995: 3).

Almanya'da 2014 yılı istatistiklerine göre 7,540 000 yabancı yaşamaktadır. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1219/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-seit-dem-jahr-1970/> Erişim tarihi: 19.11.2015.

Suriye'den gelen göçmenlerle bu sayının 8 milyonu aştığı tahmin edilmektedir. Bu da Almanya'da yabancı nüfusun arttığını göstermektedir.

Thüringen Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın sayısal verilerine göre, bu eyalette 15.08.1995 itibariyle 69 değişik ülkeden öğrenci eğitim kurumlarına devam etmektedir. Hessen Eğitim Bakanlığı'nın sayısal verilerine göre (179 ff), 1995/96 öğretim yılında bu eyalette 158 değişik ülkeden öğrenci bu eyaletin eğitim kurumlarında öğrenim görmekteydi. Her ülkede sadece bir dil konuşulduğu varsayılacak olursa, Hessen Eyaleti'nde 158 değişik dilde anadil dersinin verilmesi gerekirdi. Çünkü kültürel hoşgörüyü göre, dil ve kültürlerin iyi veya kötü olarak değerlendirilmesi ve eşit öğrenme olanaklarının tanınması gerekmektedir. Ayrıca her çocuğa, aile içi süreçlerinde -aile içi yabancılaşmaya yol açmayacak şekilde- yerini alma olanağı verilmelidir. Bu olanak en etkin şekilde belirli bir program ve planın izlendiği kasıtlı kültürleme çerçevesinde sağlanmaktadır. Daha doğrusu bir dilin, aile fertleri arasındaki iletişimde kullanımına izin verilmesi, kasıtlı kültürleme kavramı açısından yeterli gelmemektedir. Çokdillilik ve çokkültürlülük bireye istihdam alanında da önemli avantajlar sağlamaktadır. Almanya bilimsel araştırmalar yapan, üreten ve ürettiğini ihraç eden bir ülkedir. Çokdilli ve çokkültürlü; bireyler Almanya'nın daha çok ihracatta bulunmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Almanya'nın aynı zamanda politik, ekonomik ve kültürel bir birliğin "motor" üyesi olduğunu düşünürsek, kültürlerarası eğitimin Alman eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olduğunu tartışmasız kabullenmek gerekir.

Son yıllarda Almanya'ya iltica edenlerin sayısı artmaktadır. Günümüzde örneğin orta büyüklükte bir Alman kenti olan Aachen'de 160 milletten insan yaşamaktadır (Philipp 2015). Alman kurumları da Almanya'nın kalifiye yabancılara ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna rağmen, bu kadar çok ülkeden gelen öğrenciler için anadil eğitimi vermenin; eğitim, ekonomik ve organizasyon açısından bazı sıkıntılar doğuracağını göz ardı etmemek gerekir. Çünkü zamanında anadilini öğrenme olanaklarına sahip olmayan bireyler, zamanla ana dillerini yazılı ve sözlü iletişimde buldukları ülkenin resmi dili ve söz konusu ülkede öğretilen yabancı dillerin düzeyinde kullanamadığının farkına vardığında yetkilileri sorgulamaya başlamaktadır. Bu sorgulama istemeyerek öfkeye dönüşebilmektedir. Etkin ve ekonomik programlar üzerinde çalışmalara devam edilmektedir. Çoklu ortamlarda yetişen bireylerin çokdilliliğe önem verdikleri ve eskiye nazaran birden fazla dil öğrenmeye daha bilinçli davrandıkları izlenmektedir. Almanya açısından kültürlerarası eğitimin gerekliliği üçüncü bölümde bir kez daha ele alınacaktır.

## 12. Özet

Tarihsel olgulardan başka dünyadaki gelişmeler Türkiye ile Almanya'yı yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Tarihsel olgu ile; yeryüzünde tek dilin konuşulduğu, tek kültürün söz konusu olduğu ve tek inanç sisteminin egemen olduğu hemen hemen bir ülkenin olmadığı kastedilmektedir. Bu bağlamda her ülkede baskın ve farklı gruplar vardı ve bugün de bulunmaktadır. Göçlerden dolayı bu çeşitlilik daha da artmaktadır. Bilindiği gibi bir ülkede refah düzeyi yükseldikçe yerliler özellikle

marjinal işlerde çalışmaya pek istekli olmamaktadırlar. Uluslararası düzeyde kalifikasyona sahip olanlar da yaşam, eğitim ve istihdam olanaklarının daha iyi olduğu ülkelere yönelmektedirler. Aynı zamanda rekabeti sağlamak için yabancı işçi çalıştırılmaktadır. İşçi sendikalarına rağmen yabancılar daha ağır, daha tehlikeli ve daha az ücretli işlerde çalışmaktadırlar. Hatta kendi vatandaşları refah düzeyinin daha yüksek olduğu ülkelere yönelirken dışarıdan işçi veya kalifiye eleman alınmaktadır. Gelenler geldikleri ülkede ya kendi gruplarını oluştururlar ya da daha önce oluşan gruba katılırlar. İnsanlar gittikleri ülkelere kendi dillerini, kültürlerini ve inanç sistemlerini de götürmektedirler. Aynı zamanda yeni diller, kültürler ve inanç sistemleri ile tanışmaktadırlar.

Bazı ülkeler bu gelişmeleri bir zenginlik olarak kabul eder. Bazı ülkeler ise dışarıdan gelenlerin dilleri, kültürleri ve inanç sistemleri ile ilgilenmezler. Aynı tutum yeni gelenlerin (göç edenlerin) ülkeleri tarafından da sergilenebilmektedir. Bazı ülkeler yabancı ülkelere giden vatandaşlarının; dil, kültür ve inanç sistemlerinin devam ettirilmesi için gerekli eğitim hizmetini yurtdışında da vermektedirler. Bazı ülkeler ise yurtdışına gidenlerin eğitim hizmetleri ile ilgilenmemektedirler. Fakat yurtdışındakiler bazı ülkeler için önemli bir oy potansiyelini oluşturmaktadır. Yurtdışındakiler geldikleri ülke için yurtdışında önemli bir lobi de olabilmektedirler. Bundan dolayı “anavatan” diye adlandırdığımız ülkelerin yurtdışına gidenlerle yakından ilgilendiklerini görmekteyiz.

Kültürlerarası eğitimin göç bağlamında üç açıdan önem kazandığı izlenmektedir: Bireyin kişisel gelişimi, “anavatan” ile ilişkilerin devam ettirilmesi ve yeni ülkede toplumsal uyumun sağlanması. Kültürlerarası eğitim farklı grup bağlamında ise iki açıdan önemlidir: Bireyin kişisel gelişimi ve bulunulan ülkede toplumsal uyumun sağlanması.

### 13. Araştırma ve Tartışma Soruları

01. Türkiye kültürlerarası eğitim konusunda hangi deneyimlere sahiptir?
02. Almanların kültürlerarası eğitim konusunda sahip oldukları deneyimleri araştırınız.
03. Avrupa Birliği'nin kültürlerarası eğitime hangi katkıları olmaktadır?
04. Türkiye hangi nedenlerden dolayı kültürlerarası eğitime önem vermelidir?
05. Göçmen ailelerinin çocuklarının eğitim alanında başarılı olmaları için gerekli olan önlemleri belirtiniz.
06. Kültürlerarası eğitimin, Türkiye'nin coğrafi konumu açısından sahip olduğu önemi yazınız.
07. Kültürlerarası eğitimin, Almanya'nın ekonomik durumu açısından sahip olduğu önemi belirtiniz.
08. Türkiye'ye gelen göçmen ailelerinin çocuklarına verilecek eğitimde Almanya'daki deneyimlerden yararlanma olanakları hangileri olabilir?
09. Avrupa Birliğine üye olmak ile verilmekte olan eğitim hizmeti arasında olan ilişkiyi 100 sözcük kapsamında yazınız.
10. Kültürlerarası eğitim anlayışından yola çıkarak barış eğitimi için bir konsept geliştirme önerisi var mı? Düşüncelerinizi 200 sözcük kapsamında yazınız.

## 14. Kaynakça

- AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Program (2003). Türkiye Cumhuriyeti, Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, Ankara.
- Akarcalı, Bülent (1996). Türk Dünyası Üzerine Düşünceler, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.
- Akkaya, Çiğdem (1996). Yıldız Savaşları. Avrupa, Türkiye ve Avrupa'daki Türkler Üzerine Düşünceler, Türkiye Araştırmalar Merkezi, Önel Yayınevi, Köln.
- Alkan, Cevat (1995a). Eğitim Teknolojisi. Atilla Kitabevi, 4. Baskı, Ankara.
- Atik, A. Saffet (1993). 2005 Yılında GAP Bölgesi'nin Görece Konumu ve İşlevleri, yer aldığı eser: GAP'ta Teknik Hizmetler, Türk Mühendis ve Mimar Odalar Birliği, 10-12 Kasım 1993 Bildirileri, Mert Matbaası, Ankara.
- Avrupa Komisyonu, Türk Eğitim sisteminin Örgütlenmesi 2010/2011, Eurydice, Eğitim, Görsel İşitsel & Kültür İdari Ajansı.
- Bericht der beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Ausländer über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland (1995)., Bonner Univesitäts-Buchdruckerei, Bonn.
- Cumhuriyet: 17.08.1995; 21.10.1995; 05.01.1996; 07.01.1996; 13.09.2005
- Çimen, Ahmet (1996). Gümrük Birliği ve Avrupa Topluluğu Türkiye İlişkileri, Ankara.
- Education and Culture Leonardo da Vinci, Dialog, Willkommen in der Türkei, Interkulturelles Handbuch Beruf und Kultur 2007.
- Göğüş, Zeynep (1991). Bir Avrupa Rüyası, AFA Güncel Olaylar Dizisi 7, Afa Yayıncılık, İstanbul.
- Hofman, Hans Georg (1995). Das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen, in: Marcus, Inge Ruth/Schulze, Trudi und Heinz, Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven, AG Spak Bücher, München.
- Kalaycıoğlu, Ersin, Türkiye hakim parti sisteminde, söyleyişiyi yapan: Selin Ongun, Cumhuriyet, 10.11.2015.
- Kavak, Yüksel / Başkan, Gülsün (1993). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akra Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları, yer aldığı eser: Ulsal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VI, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (2001). Ankara.
- Keller, Gottfried: Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts /1996). Heft 3, Cornelsen, Berlin-Mitte.
- Kurum, Hans-Jürgen (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert / Kurum, Hans-Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Philipp, Marcel (2015). Dialog der Religionen, Informationsbroschüre über die Religionsgemeinschaften in Aachen, Aachen.
- Thranhardt, Dietrich (1995). Die Lebenslage der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage, Bonn.
- Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarına Yönelik Hizmetler (1994). MEB.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1995). Nokta, İstanbul.
- Türk Eğitim Sistemi –Alternatif Perspektif (1996). Türkiye Diyanet Vakfı Yayını, Ankara.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2004). 2003 Yılı Raporu, Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler, Ankara.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ilişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü: 2010 Yılı Raporu, Ankara.
- Ünver, I. H. Olcay (1993). Açış konuşması, yer aldığı eser: GAP'ta Teknik Hizmetler, Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği, 10-12 Kasım 1993 Bildirileri, Ankara.
- <http://m.internethaber.com/iste-yurtdisindaki-turklerin-sayisi-1056696h.htm> Erişim tarihi: 19.11.2015.
- Bu bölümün önceki versiyonu aşağıda belirtilen eserde yayınlanmıştır:
- Coşkun, Hasan (2005): Eğitim Teknolojisi Öğeleri Açısından Türkiye'de Kültürlerarası Eğitim, yer aldığı eser: Editör Remziye Yılmaz, Kültürel Çeşitlilik ve Din, Sinemis, Ankara, s. 293 – 316.

## BÖLÜM IV ÖĞRETİM BİLGİSİ KONSEPTİNİN ÖĞELERİ

### 1. Giriş

Bu yapıtta önerilen kültürlerarası eğitim yaklaşımının, eğitim kurumlarında uygulanabilmesi için, anılan kurumlar, geleneksel yapılarını çağdaş eğitim çerçevesinde yeniden gözden geçirmelidirler. Öğrenci merkeze alınmalı; hedefleri, içeriği, yöntemleri belli olan bir eğitim ve öğretim programı uygulanmalıdır. Bir eğitim kurumunun hangi ölçüde milli eğitim sınırlarını aştığı ve evrensel bir eğitime cevap verir durumda olduğunu araştırmak için değişik yöntemler bulunmaktadır. Öğretim bilgisi konseptinin kapsamını oluşturan öğeler, kültürlerarası eğitim alanında birçok soruya cevap verdiği için, bu eserde öğretim teknolojisi; kapsamını oluşturan öğeler ile ilgili literatür araştırmasına ağırlık verilmiştir. Eserde eğitim teknolojisi öğretim bilgisi olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye ile Almanya'daki kültürlerarası eğitim, öğretim bilgisi teknolojisi öğeleri açısından ele alınmıştır. Öğretim bilgisinin kapsamını oluşturan öğeler, başlangıçta genel ve daha sonra Türk ve Alman eğitim sistemleri açısından karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Bu karşılaştırmadan sonra kültürlerarası eğitimin hayata geçirilmesine, varsa, iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Alkan' a göre (1995a/b: 27-34), öğretim bilgisi yerine kullanılan eğitim teknolojisinin kapsamını sekiz öge oluşturmaktadır. Bu öğeler şunlardır:

a) Kuramsal Esaslar	e) Ortam
b) Hedefler	f) Yöntem-Teknik
c) Öğrenci	g) Öğrenme Durumları
d) İnsan gücü	h) Değerlendirme

Eğitim ile ilgili çalışmalarda hedeflerden yola çıkılmaktadır. Alkan'ın (1995a: 30) eğitim teknolojisi ile ilgili daha önceki çalışmalarında eğitim teknolojisinin kapsamını oluşturan öğeler sıralanırken, hedeflerle başlanılmaktadır. Fakat Alkan "Eğitim Teknolojisine Giriş" (1995a: 24) adlı eserinde kuramsal esaslarla başlamaktadır. Hedefler belirlenirken kuramsal esaslardan yola çıkıldığından, yukarıda anılan eserde de sıralama kuramsal esaslar ile başlamaktadır. Bu çalışmada kuramsal esasların Türkiye boyutu ele alınmaktadır. Sınırlı da olsa Almanya'daki uygulamalara atıfta bulunmaktadır.

### 2. Kuramsal Esaslar

Eğitilimdeki kuramsal esaslar, eğitim teknolojisi disiplininin bilimsel dayanak boyutunu oluşturan bir öğedir. "Bu öge öğrenme-öğretme süreçlerinde tasarım, uygulama, değerlendirme ve geliştirme etkinliklerini fen ve davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak yapısallaştırma anlamında bir disiplin olan eğitim teknolojisinin bilimsel dayanağını oluşturmaktadır. Öge, bireyin çevre ile etkileşiminde kazandığı davranışlarla ve etkinliklerle ilgili tüm disiplinleri içermektedir." (Alkan vd. 1995b: 24). Alkan aynı kaynakta eğitim teknolojisinin kuramsal boyutunun; sınırlı bilim

alanlarından çoklu bilim alanlarına doğru değişim, çeşitli boyutlarda bütünleşme ve disiplinlerarası yaklaşım çerçevesindeki bir gelişme süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim teknolojisi ile doğrudan ilişkisi olan kuramsal boyutlar öğrenme, öğretme, iletişim ve sistem kuramlarıdır (Alkan vd. 1995b: 26; Ortner 1989: 277-286). Aynı kaynakta eğitim teknolojisinin temel yapı taşları olarak; eğitim felsefesi, öğrenme, öğretme, iletişim ve sistem kuramları ile süreçler ve bilimsel araştırmalar belirtilmektedir. Bu eserde öğretim teknolojisi öğretim bilgisi ile eş anlamda kullanılmaktadır.

Kültürlerarası eğitim, örneğin Almanya'da öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İletişim teknolojisindeki baş döndürücü gelişmeler bu alandaki çalışmaları kolaylaştırmaktadır. Türk eğitim sisteminin, Türkiye sınırları içinde doğup büyüyenlerin, Türkiye'den 30'un üzerinde ülkeye gidenlerin ve değişik bağlamlarda Türkiye'ye gelenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için eğitim ve öğretim uygulamaları üç boyutta geliştirilmelidir. Buna rağmen kültürlerarası eğitime yönelik kuramsal çalışmalar sistem içinde halen gerekli yerlerini alamamışlardır. Bazı eğitim bölümlerinde karşılaştırmalı eğitim dersinin okutulduğu görülmektedir (Demirel 1994; Sağlam 1999). Türkiye'de şimdiye kadar yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları kültürlerarası eğitim için bir altyapı oluşturabilir.

Almanya'da 70'li yıllarda, özellikle ilköğretim alanındaki uygulamaya yönelik kültürlerarası eğitim çalışmaları 80'li yıllarda üniversitelerde kuramsal olarak ele alınmış olup, günümüzde yabancılar eğitimi (Ausländerpädagogik veya Migrantenpädagogik) adı altında bir kuramsal alan oluşmuştur (bkz. Gogolin und Neumann 2009). Öğretmen olarak çalışmak isteyenlerin kültürlerarası eğitim alanında ders almaları zorunlu tutulmaktadır. Göçmenlerin dillerini önemseyen Alman öğretmenleri bu dilleri üniversitelerde ve halk eğitim merkezlerinde öğrenmeye çalışmaktadır. Kültürlerarası eğitim anlayışında farklı grup üyelerinin toplumda önemsendiklerinin farkına varmaları çok önemlidir. Bireyin önemsenmesi de bireyin konuştuğu dile verilen önemle bağlantılıdır. Günümüzde bilinçli bir turist bile seyahatinden önce görmek istediği ülkede konuşulan dil ve yaygın olan kültürler hakkında bilgi edinmektedir.

Almanya gibi sanayileşmiş ve sanayi ötesi toplumlarda eğitim kurumlarında etkinlikler toplumsal eğitim (Sozialpädagogik) açısından desteklenmektedir. Eğitim kurumlarında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının eğitim programlarında da yoğun bir şekilde kültürlerarası eğitime yer verilmektedir. Sanayileşmenin ötesinde bilgi toplumu olmayı hedefleyen Türkiye'de de eğitim kurumlarında toplumsal eğitim alanında hizmet verecek elemanlar yetiştirilmeli ve bu elemanların eğitim programlarına kültürlerarası eğitim dersi konmalıdır. Bunun yanında gerek öğretmenlerin gerekse sosyal hizmet uzmanlarının yabancı dilleri ve Anadolu'daki yaşayan dilleri öğrenmeleri teşvik edilmelidir. Ayrıca toplumsal eğitim etkinlikleri kanalıyla, özellikle ülkeye gelen yabancı çocuklara ve gençlere yoğun bir şekilde bireysel öğrenme olanakları yaratılmalıdır.

21. yüzyılda her iki ülkede en az iki dilli ve iki kültürlü ortamlar daha da artacağından, bu ortamların etkisi altında kalan öğrencileri daha etkin bir şekilde eğitmek için



çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlara yönelik öğretim teknolojisinin kuramsal boyutları branşlar arası bir anlayış içinde incelenmelidir.

Eğitimi ilgilendiren alanlarda yapılacak her çalışma; sınıf içi etkinliklerin daha verimli olmasına, başka bir deyişle, hedeflenen insan tipinin yetişmesine katkı sağlamalıdır. Bunun için de söz konusu ülkede yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda gereksinimlerin en iyi şekilde tespit edilmesi, uygun eğitim politikalarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının uygulanabilir nitelikte oluşturulması, özgün eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi ve bunların uygulanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Aynı zamanda dünyadaki gelişmelerin takip edilmesi, eğitim alanındaki çalışmaların önemli prensiplerinden biri olmalıdır.

Türkiye'de, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitim alanında da çeşitli arayışlara girilmiştir. Bir taraftan Orta Avrupa eğitimcilerinin çalışmalarından esinlenmeye çalışılmış, diğer taraftan Amerika Birleşik Devletleri'nden eğitimciler çağırılmış (Akkutay 1996; Bal 1991; Dinçsoy 1995: 45-46) ve bu ülkelere Türk eğitimcileri gönderilmiştir. 40'lı yıllarda Anadolu'daki toplumsal ihtiyaçlara cevap vereceği düşünülen "Köy Enstitüleri" modeli geliştirilmiştir (Gedikoğlu 1971; İnan 1988; Kaplan vd. 1993; Ertuğrul 2001). Bu model, kısa bir süre sonra ortadan kaldırılmıştır. 50'li yıllardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri'nde pragmatizme yönelik eğitim bilimlerindeki akımlar Anadolu'ya aktarılmaya çalışılmıştır. Bu çaba, her nedense bugüne kadar eğitim psikolojisi "duvarlarını" aşıp özel öğretim alanlarına geçişi halen gerekli oranda sağlayamamıştır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumların çatısı altında bulunan Eğitim Bilimleri Bölümleri ve bu bölümlere bağlı anabilim dalları, halen özel öğretim anlamında sınıf içi etkinlikleri düzenleyen, uygulayan, değerlendiren ve geliştiren eğitimciler yetiştirmekte zorlanmaktadır. Bundan dolayı Dünya Bankası projesi çerçevesinde veya değişik burslarla branşların öğretimi konusunda yurt dışına öğrenci gönderilmesinin Türk eğitim sistemi için önemli bir gelişme olduğu ayrıca belirtilmelidir. Günümüzde ise dışarıdan gelen veya alınan yardımların ve sosyal bilimlerdeki düşünce tarzının değişik açılardan yorumlandığı ayrıca vurgulanmalıdır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar geçen süre içinde yurt dışına gönderilenler ve yurt dışından gelenler bir tarafa, Anadolu'da yaşayanların gereksinimlerine çağdaş anlamda cevap verebilecek bir eğitim modeli geliştirilememiştir. Anadolu'da bir eğitim ekolünün oluşmasına zamanla bir zemin teşkil edeceği düşünülen Köy Enstitüleri, kurulduktan kısa bir süre sonra kapatılmışlardır. Ekonomideki gelişmelere paralel olarak eğitimdeki gelişmelerde de "montaj" boyutunu aşmak kolay olmamıştır. "Eğitimde montaj" arayışları, sürekli yeni sistemlerin ithal edilmesini ve denenmesini zorunlu hale getirmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan beri istenilen düzeyde bir "Anadolu Eğitim Felsefesi" oluşturulamadığından, 13-17 Mayıs 1996 tarihlerinde yapılan 15. Milli Eğitim Şûrası'nın gündemini ise özellikle "lâik eğitim mi?, yoksa dini eğitim mi?" sorularına cevap bulma çalışmaları oluşturmuştur. Bu sorular halen eğitim politikalarının gündeminde yerini korumaktadır. Günümüzde ayrıca, resmi dilde, anadilde ve yabancı dilde eğitim konuları yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. 15. Milli Eğitim Şûrası'nda yaşanan zorluklara karşın, gelecek yıllarda olumlu gelişmelere yol açacak kararlar alınmıştır. Burada önemli iki karara yer verilecektir:

a) İl ve bölge raporlarında önerilen temel eğitim kavramı yerine başta Anayasa ve diğer mevzuatta yer aldığı şekli ile "ilköğretim" kavramı kullanılmalıdır. Türkiye'de şimdi eğitimde 4+4+4 sistemi kullanıldığından dolayı "ilköğretim" kavramı yürürlükten kaldırıldı.

b) Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okulöncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı,

8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da meslekî eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çirak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir" (MEB Tebliğler Dergisi 1996: 473).

Fakat, 15. Milli Eğitim Şûrası'ndan sonra kurulan "Refahyol" hükümeti Milli Eğitim Bakanı'nın demeçlerine dayanılarak, şûrada önerilen 8 yıllık zorunlu eğitimin gelecek yıllarda da kolay kolay uygulanmayacağı ileri sürülmüştür (Cumhuriyet 8.8.96 ve 15.8.96). 1997 yılında kesintisiz zorunlu eğitim 8 yıla çıkartılmıştır (Coşkun ve Ağdemir 1998). 2005 / 2006 eğitim ve öğretim yılında ise liseler dört yıla çıkarılmıştır (Cumhuriyet 13.9.2005). Eğitim alınandaki yorumlara göre Türkiye'nin zorunlu eğitim süresi açısından dünya standartlarına ulaşabilmesi için bir dizi önlem alınmalıdır.

15. Milli Eğitim Şûrası'nda Türkiye Diyanet Vakfı tarafından dağıtılan Türk Eğitim Sistemi -Alternatif Perspektif (1996:260) adlı kitapta bu konuya aşağıdaki bilgiler doğrultusunda değinilmektedir: "Türkiye'de eğitimle ilgili tartışmaların, eğitimde farklı yaklaşımların temel bölünme eksenini din eğitimidir. Eğitimin bir kavga alanı olarak tanımlanmasının sebebi de aynı şekilde din eğitimi konusundaki tutum, aynı zamanda bir siyasi kimlik göstergesidir. Din eğitimi konusundaki farklı tutumlar, eğitimin bütününe yansıtılmakta; eğitim, rasyonel ve objektif düşüncelerle değil, din eğitiminin sınırlandırılması veya genişletilmesi endişeleriyle beraber bir bütün halinde ele alınmaktadır.

Temel eğitimin 8 yıla çıkartılmasının, eğitimin çağdaş gerekleri ile değil, din eğitiminin sınırlandırılması (Kuran Kurslarının ve İmam-Hatip Liselerinin orta kısımlarının kapatılması) amacıyla yapıldığına inanılması, yönlendirme sisteminin, mesleki din eğitimi sınırlandırarak bir düzenleme olarak tasarlandığının düşünülmesi, din eğitimi konusundaki saplantıların, eğitim sisteminin bütününe nasıl etkilediğini göstermektedir."

Aynı kaynakta öngörülen reformlar konusunda aşağıdaki görüşlere yer verilmektedir: "Öyle anlaşılmaktadır ki, din eğitimi konusunda Türkiye'de genel bir uzlaşma sağlanamazsa, eğitimin bütününe ait reformların sağlıklı bir şekilde tasarlanması ve gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu durumda, iddialı reformlara girilebilmesi için din eğitimi konusundaki tartışmaların sona erdirilmesi bir önkoşul durumundadır." Aynı kaynakta çözümün din eğitiminin; özgürlükçü demokratik bir düzende kendine özgü meşruiyet alanına kavuşturulması olduğu vurgulanırken, Türkiye'de din eğitiminin; özgürlükçü demokratik bir ülkede olması gerektiği sınırlar içinde

olmadığı ileri sürülmektedir. Bu iddia da genel eğitimin din eğitimine endekslendiğini göstermektedir.

Atıfta bulunulan kaynakta, Türk eğitim sistemine evrensel standartlar çerçevesinde çözümler getirilmezken, Türkiye'de 8 yıllık lâik bir temel eğitime karar verilmesinin ve gerçekleştirilmesinin düşünülmediği kadar kolay olmadığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda da değinildiği gibi, Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar, Türkiye'de Köy Enstitüleri'nin temel aldığı eğitim kuramı dışında, kabul görür bir eğitim bilimleri kuramı geliştirilmemiştir. Buna rağmen Türkiye'de Ertürk (1979), Alkan (1995), Varış (1988), Bilen (1993), Sönmez (1986, 1991 ve 1996), Akyüz (2013), Binbaşıoğlu (2005), Tanilli (2009), Altunya (2004), Altunya (2008a), Altunya (2008b), Altunya (20014), Benner (2005), ileride "Anadolu Eğitim Ekolü"nü oluşturmasına ışık tutacak eserler vermişlerdir. Bunun için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon çerçevesinde verilen dersler birbirleriyle ilintili olarak yeniden yapılandırılmalıdır (Atasoy 1996: 34). Yeri gelmişken Alman ekolünün ağır bastığı Hesapçıoğlu'nun (1988) çalışmalarına da atıfta bulunmak gerekir. Gelecek yıllarda, uygulamaya yönelik "Anadolu Eğitim Ekolü" diye bir kuramın oluşturulması için şimdiden bilimsel çalışmalar başlatılmalıdır.

Almanya'da eğitim bilimleri alanında öteden beri özgün çalışmalarda bulunmuş ve ekoller oluşturulmuştur. Eğitim alanındaki çalışmaların sadece eğitim bilimleri ile sınırlandırılmadığı, özel öğretim ile teknik eğitime büyük bir önem verildiği, geliştirilen kuramsal modellerden anlaşılmaktadır (Friedeburg vd. 1990; Peterßen 1977; Borelli 1993; Becher ve Bennack 1993; Tumat 1996; Reich 2006; Garbe, Holle und Jesch 2009; Klippert 2010; Raithel, Dollinger und Hörmann 2007). Almanya'da, Türkiye'deki Milli Şûrular benzeri toplantılar Eğitim Bakanlıkları Daimi Konferansı çerçevesinde yapılmaktadır.

### 3. Hedefler

Hedef; yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özelliklerdir (Ertürk 1979: 24). "Hedef; bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir niteliğe sahip istendik özelliklerdir. Bir toplum istendik özelliklerle donatılmış bireylere sahip olduğu oranda istendik toplum olma niteliği kazanır ve bu niteliği sürdürür." (Bilen 1993: 2). Her iki tanım da söz konusu olan, istendik özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, ilgiler ve alışkanlıklardır. Tanilli (2009) eğitimin hedeflerini şöyle formüle etmektedir: "Eğitimin yaptığı iki şey var: Biyolojik olarak insana özgü yetilerle dünyaya gelen insan yavrusunu büyütüp yetiştirerek topluma kazandırmak, bunun yanı sıra toplumda maddi ve manevi bir birikimi aktarırken, onu içinde doğup yetiştirdiği bir yurdun, giderek bir devletin değer ve idealleri ile donatmak, yani yurttaş yaratmaktır.

İnsan ve yurttaş: Eğitimin eseridir bu! Ama değer ve idealleri ile donatmak, yani yurttaş yaratmak. Eğitim, her şeyden önce ulusaldır. Bu kitap, işte bu can alıcı konuda, soruların altını bir kez daha çizerken, kimi çözüm yolları da öneriyor. Yarınlara aydınlığına inananların karanlığa karşı mücadelesine ise hep katılıyor."

Özetle hedef; öğrencilerin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir (Demirel ve Ün 1987: 93). Hedefler eğitim felsefesinin yardımıyla belirlenir. Hedeflerin belirlenmesinde eğitim felsefesinin önemli bir yeri vardır. En sık tartışılan felsefi görüş ise İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Marksizm ve Natüralizm'dir.

Sönmez (1994: 41-42) Butler'a atıfta bulunarak, eğitimle ilgili olarak bu üç felsefi görüşü şöyle tanımlamaktadır: "Sözgelişi İdealizm'e göre eğitim; insanın bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü kesintisiz çabalarıdır (Butler 1957: 238). Realizm'e göre eğitim; yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma hazırlama sürecidir (Butler 1957: 344-347). Pragmatizm'e göre eğitim; kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir (Butler 1957: 480-487). Marxizm'e göre eğitim; insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natüralizme göre eğitim; kişinin doğal olgunlaşmasını arttırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir."

Burada belirtilen eğitim felsefesi görüşlerine göre, göç durumunda, eğer göç edenin ülkesinde ve göç edilen ülkede eğitim birbirine zıt felsefi görüşlere dayanıyorsa ve eğer anadil dersinin çerçevesi, öğrencilerin yaşadıkları şartlar göz önünde bulundurularak çizilmemişse, yaşanan ülkede uygulanan eğitim ve öğretim programlarının hedefleri ile anadil ve kültür derslerinde belirlenen hedefler arasında da farklılıklar olmaktadır. Böyle durumlarda, eğitim ve öğretimin hedeflerini evrensel eğitim ilkeleri belirlemelidir. Aksi taktirde her iki hedef grubu arasında uyum sağlamak çoğu kez zor olmaktadır.

Son yıllarda yerel halkın bir parçası olan etnik (farklı) grupların anadil eğitimi sık sık gündeme gelmektedir. Bu grubun anadil eğitiminin hedefleri ayrıca ayrıntılı bir şekilde incelenmelidir.

Hedef kavramı kimi yazarlar tarafından amaç olarak da kullanılmaktadır. Hedef ve amaç arasındaki farklılığı ortaya koymak eğitim alanındaki iletişimi kolaylaştıracaktır. Hedef kavramı, yukarıdaki tanım gibi yaygın bir kabul görmüştür. Burada ise, amaç kavramının tanımının verilmesi uygun görülmektedir. Demirel'e (1996:6) göre amaç, hedeflere ulaşma anlamında kullanılan bir kavramdır. Hedef ve amaç tartışması Almanca literatürde de bulunmaktadır. Almancada, hedef "Ziel" ve amaç "Zweck" olarak verilmektedir (Lemke 1989: 1016-1028).

Hedefler, düzeyleri açısından üç grup halinde sınıflandırılmaktadır. Bunlar şunlardır:

a) Uzak hedefler, b) Genel hedefler ve c) Özel hedefler.

Özel hedefler literatürde sadece hedef olarak da geçmektedir (Ertürk 1979: 14-15). Bu hedefler aşağıda sırasıyla ele alınacaktır.

Eğitimde uzak hedefler söz konusu ülkede izlenen politik felsefeyi yansıtır. Gördüğü iş, yön göstermekten; yani eğitim hizmetlerinin hangi yönde işe koşulacağına işaret etmekten ibarettir.

Genel hedefler işlevine göre iki düzeyde ele alınmaktadır:

\*Eğitimin genel hedefleri

\*Okulun genel hedefleri.

Eğitimin genel hedeflerini uzak hedeflerin bir bakıma yorumu hatta dökümü gibi belirtmek de mümkündür. Öngörülen hedeflere en ekonomik yoldan ulaşmak için eğitim ve öğretim etkinlikleri bir program çerçevesinde yürütülmelidir. Uygun bir program ise, eğitim ve öğretimi ilgilendiren kurum ve toplum kesimlerinden geniş tabanlı bir katılım ile çok yönlü araştırmalar neticesinde geliştirilir. Program geliştirme sürekli bir süreç olduğundan, program geliştirme çalışmaları devamlı gözden geçirilmelidir. Eğitim kurumlarında uygulanacak programlarda kültürlerarası etkinliklere de yer verilmesi için program geliştirme süreçlerine değişik dil, kültür ve din temsilcilerinin katılmaları için olanak sağlanmalıdır. Bu alanda yapılacak çalışmalar aşağıdaki aşamalardan oluşabilir:

- a) Eğitimin uzak hedefleri, genel hedefleri ile okulun genel hedefleri, ilgililerce saptandıktan sonra bütün eğitim durumlarının ana çatısı kararlaştırılır.
- b) Her etkinlik ya da konu-alanı için bir kılavuz-kitap hazırlanır. Bu kitapta hedefler, her hedefi yansıtan davranışlar, her davranışın geliştireceği muhtemel öğrenci etkinlikleri, her etkinlik ile ilgili tedbirler ve ayrıca her davranışı ölçen test maddeleri bulunur.
- c) Her alandaki zümre öğretmenleri, bu kılavuz-kaynak kitaplardan yararlanarak öğrencilerinin ne maksatla hangi etkinliklerde bulunabileceklerini saptayabilirler.

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı hedef konusunda “kazanım” sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedir. Kazanım sözcüğünün hangi oranda hedef ve davranış sözcüklerinin yerine kullanıldığı ayrıca incelenmelidir.

### 3.1 Hedefler Neden Gereklidir?

Okuldaki eğitim durumlarının, önceden kararlaştırılmış belli hedefleri gerçekleştirici nitelikte olması beklenir. Bu beklentinin gerçekleşmesi için de;

- a) Okulun hangi işlevlere uygun insan yetiştireceğinin,
- b) İnsan yetiştirme sürecinde hangi kurs ve etkinliklerin faydalı olacağını,
- c) Öngörülen her hedefin davranış değişimleri sağlayacak öğrenme faaliyetlerinin neler olacağını önceden kararlaştırılması gerekir.

Hedef saptama işinde aşağıdaki hususlardan biri veya birkaçı şimdiye kadar yapılan çalışmalarda dikkate alınmıştır:

- a) Toplumsal kurumların analizi,
- b) Çağdaş yaşamın analizi,
- c) Çocukların faaliyetleri ile yetişkinlerinkinin karşılaştırılması,
- d) Okul mezunlarının girecekleri iş alanlarının analizi,
- e) İnsan maliyetinin psikolojik incelemesi,
- f) Bir otoritenin önerileri,
- g) Uzmanların kanısı,
- h) Eğitim felsefesinin doğurgaları.

### 3.2 Hedefleri Kimler Saptar?

Hedefler bir otoriteden veya yetkili bir kişiden temin edilmemeli. Hedeflerin neler olacağına karar vermek yetkisi; planlama işinde ve okul sisteminde resmen görevli olup sorumluluk taşıyan kimselerde olmalı. Aynı zamanda hedef gruplarına başka bir deyişle göçmenlere de hedefleri belirlemede söz sahibi olma olanağı tanınmalı. Okuldaki bütün etkinliklere yönelik planlamada genel hedeflerin sağlanmasından yola çıkılmalıdır. Bu işle ilgili olarak, ülkenin eğitim politikasını belirlemede yetkili kişi, kurum ve birliklere görev düşmektedir. Genel hedeflere erişebilmek için özel hedefleri tanımlamak gerekir. Bunun için de konu alanları veya kurslar düzeyinde hedeflerin saptanmasına gereksinim vardır. Bu aşamada öğretmenlere ve kurs sorumlularına görev düşmektedir.

### 3.3 Eğitimin Genel Hedefleri

Eğitimin genel hedefleri; uzak hedefin gösterdiği yönde toplumun kalkınma hedeflerine paralel düşecek şekilde, geniş ölçüde siyasi çevrelerden kimselerin de katıldığı eğitim şuralarınca tayin edilir. Bu şekilde tayin edilecek genel hedefler ülkenin eğitim felsefesini yansıtır. Eğitim felsefesi oluşturulurken dünyada olup bitenleri göz ardı etmemek gerekir. Başka bir deyişle eğitim felsefesi ülkedeki gelişmelerle sınırlandırılmamalı. Yerel ve uluslararası boyutlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bundan sonra okulun genel hedefleri saptanır. Bu hedefler genel hedeflerle tutarlı olmak kaydıyla çoğunlukla eğitimcilerce tayin edilir. Eğitim programı ile konu ve etkinlik alanları ortaya çıktıktan sonra her konu ve etkinlik saptanır.

Her konu alanı için oluşturulacak grupta örneğin bir eğitim teknolojü, bir programcı, bir değerlendirmeci, bir konu alanı uzmanı, bir konu alanı öğretmeni bulunmalı ve zaman zaman ihtiyaca göre eğitim felsefecisi, eğitim psikoloğu, eğitim sosyoloğu, eğitim ekonomisti ve eğitim planlamacısı danışman üyeler olarak davet edilmelidir. Ancak belli bir etkinliğin hedeflerini belirleme işini o etkinliği düzenleyecek öğretmen yapmalıdır. Bunun da toplumsal dinamizmi engellemeden genel ve uzak hedeflerle tutarlı olması gerekir (Ertürk 1979: 32-36). Deneyimler pür öğretmenler yerine öğretmenlik deneyimi olan, en az bir branşta uzmanlaşmış programcı ve eğitim teknolojü önerilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### 3.4 Hedefler Nasıl Saptanır?

Yetiştirilecek kişilerde bulunması gerekli özellikleri saptarken, ilk iş olarak onların nasıl bir toplum içinde, ne gibi işler görerek, ilişkide bulunarak yaşayacaklarını bilmek gerekir. Yanıtlanması gereken önemli sorular şunlardır:

1. Toplum düzeninin; bireylerden beklediği çalışmalar ile onlara sunduğu olanaklar hangileridir?
2. Kültürlerin yararlanılmaya hazır biçim ve dereceleri nelerdir?
3. Yetiştirilecek bireyin genel olarak gereksinimleri nelerdir?
4. Eğitim ihtiyaçları ile hazır bulunuşluk düzeyi hangi aşamadır?

### 3.5 Toplumsal Çevre ve Hedefler

Günümüzde bireyin içinde bulunduğu toplumdaki gelişmeler, bir taraftan bireyin içinde yaşadığı ülkede olup bitenler ve diğer taraftan dünyada olup bitenler tarafından yönlendirilmektedir. Aynı zamanda birey, içinde yaşadığı topluma ve hatta diğer ülkelere etkide bulunabilir. Birey ve toplumun ihtiyaçları nedeniyle karşılıklı beklentileri de bulunmaktadır. Toplumun kendini oluşturan bireylerin gereksinimlerine cevap verebilmesi için sürekli yeni uygulamalar geliştirmesi gerekmektedir. Bireyler, toplumun gereksinimlerine cevap verebilmek ve kendi beklentilerini gerçekleştirebilmek için sürekli bir öğrenme ve gelişme süreci içindedirler. Bunun için birey ve toplumla ilgili bazı soruları cevaplamak gerekir:

- a) Bireyin gereksinimleri nelerdir?
- b) Toplumun gereksinimleri nelerdir?
- c) Toplumun bireylere verdiği fırsatlar nelerdir?
- d) Bireylerin çözümleyeceği zorluklar nelerdir?
- e) Toplumda bireyler için ne gibi olanaklar sunulmaktadır?

Her toplumda yaşayan insanlar birbirinden farklı özellikler gösterebilirler. Örneğin, Türk toplumunda bölgeler ve toplum kesimleri arasındaki farklılıklar nedeniyle kültürlerdeki süreçler değişik boyutlarda olmaktadır. Bu da iletişimi ve dayanışmayı engellemede önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı, eğitilen bireylere etkili bir şekilde toplumsal etkileşimde bulunma, ahenkli bir şekilde birlikte yaşama ve iletişim kurma gücüne sahip olmaları için gerekli nitelikler kazandırılmalıdır.

İzlenecek hedeflerle öğrencilere yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda birlik ve hoşgörülül olma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Değişen dünyaya, içinde bulunduğu topluma, çevreye uyma ve dengeler kurma becerileri ve problem çözme gücü kazandırılmalıdır.

Kalkınma; belli bir toplumu istenmedik şartlardan kurtarıp istenilen şartlara kavuşturmayı gerektirdiğinden, yetiştirilecek gençlerde topluma ve soruna dönük sosyal değişimin niteliğini kavramışlık aranmaktadır. Gençlere aynı zamanda uluslararası ilişkiler bilgisiyle, bu ilişkilerin içinde yaşadıkları ülke için olan önemini kavrama gücü kazandırılmalıdır. Öngörülen hedeflere ulaşmak için bazı ülkeler toplumun demografik yapısında değişikliğe gitmektedirler. Ya bazı kişiler zoraki göçe tabi tutulmaktadır ya da bazı gruplara ikamet etme sınırlaması getirmektedirler. Doğal kültürlerarası eğitimin gerçekleştirilebilmesi için söz konusu grupların hangi oranda bir arada yaşamaları gerektiği tartışılmalıdır. Burada farklı grupların baskın grup içinde farklı bir çevre oluşturdukları ve bundan dolayı eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasıyla ulaşılabilecek hedeflerin de farklı olacağı gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

### 3.6 Konu Alanı ve Hedefler

Konu alanının; içerik, yöntem ve kazandırdığı tutumlar ile bireyin yetişmesine katkıda bulunabilecek, onu toplum içinde etkili ve verimli yaşama bakımından güçlü yapabilecek nitelikte olması beklenmektedir. Belli bir konu alanının bireyin yetişmesinde yapacağı katkıyı, iki şekilde düşünmek olasıdır.

Belli bir konu alanının işlenmesiyle edinilecek davranış örüntülerinden bir kısmı, aynı alanda uzmanlaşacak kişilerin çalışmalarına temel teşkil edecek nitelikte olabilir. Yani iki dilli ve iki kültürü kapsayan ders, iki dilli ve iki kültürlü ortamlar için önemli davranışlar kazandırabilir.

Öte yandan; belli bir konu alanında çalışmanın, o alanda uzmanlaşmayacaklara da sağlayacağı faydalar vardır. Bunlar dikkate alınmalıdır. Konu alanı kapsamında saptanacak hedefler, o alanla ilgili en önemli davranışları (içerik) içermelidir. Konu alanına giren kavram ve ana fikirler esas alınmalıdır.

Bir konu alanı bakımından hedeflerin biçimlendirilmesinde esas alınacak önerilerde bulunmak için o konu alanına iyice hakim olmak gerekir. Konu alanı uzmanı kendi alanında uzmandır, örneğin program geliştirme veya eğitim teknolojisi uzmanı değildir. Bir konu alanı ile ilgili hedefler saptanırken konu alanı uzmanı; konu alanı öğretmeni, program geliştirme, eğitim felsefecisi, eğitim teknolojisi ve değerlendirmeciyle birlikte çalışmalıdır. Daha önce de belirtildiği gibi program geliştirme ile eğitim teknolojisinin konuya (branşa) hakim olması yararlı olacaktır.

Konu alanı uzmanlarınca önerilecek hedeflerin biçimlendirilmesinde, bilim eğitimcisi de yararlı olur. Belli konu alanı ve eğitim alanında gerekli bilgi ve becerilerin aynı kişiye kazandırılması ile yetiştirilen bilim öğretmenlerinin yetiştirilerek işe koşulması, örneğin yetişecek geliştirme ve eğitim teknolojisi işini daha verimli hale getirilebilir (Ertürk 1979: 36-38).

Kültürlerarası eğitime önem verildiği ortamlarda hedeflerin ve hedeflere ulaşmak için işe koşulacak (işlenecek) konuların zenginleştiği görülecektir. Bu zenginlik baskın ve farklı grupların yararına olacaktır. Bundan dolayı farklılık toplumlar için bir zenginlik olarak algılanmaktadır.

### **3.7 Birey ve Hedefler**

İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir yaratık (varlık) olduğundan bireyin hem organizma olarak, hem de belli bir kültürlenme ürünü olarak gereksinimleri söz konusudur. Biyolojik gereksinimleri hava, su, besin, seks (cinsel ilişki) vb. şeylerdir. Özlük gereksinimleri arasında şefkat görme, sevmek, sevilme benimsenme vardır. Etkileşim ürünü (kültürel) gereksinimleri ise kabul görme, itibar görme, başarılı olma, vicdanlı olma, karar verme sürecine katılma, önemli olma gibi. Etkileşim ürünü olan gereksinimler belli toplum ve kültürlerde meydana gelmiş ve birey tarafından öğrenilmiş gereksinimlerdir. İnsan mutluluğu, bu gereksinimlerin dengeli giderilmesi ile sıkı sıkıya ilişkilidir.

Bireyler; gereksinimlerini belli bir toplum içinde, belli kültür değerlerine göre giderirler. Öyleyse, bireyin gereksinimlerinin hedef kaynağı olarak incelenmesi işi, toplumsal gerçeğin mahiyetine yönelik araştırmalar ile kenettir. Örneğin, kabul görme gereksinimi; toplumdaki değerler ve temel gerekçelerden bağımsız olarak düşünülemez. Hangi davranışlarla kabul görme ihtiyacının giderileceğini tayin için, bireyin içinde yaşadığı toplumda (kültürde) mevcut değerler bilgisine ihtiyaç vardır. Yani, hangi davranışların kabul göreceği; içinde bulunulan toplum ve kültüre göre belirlenir (Ertürk 1979: 39-42). Göçmenler ve yerel etnik gruplar ise çoğu kez iki değişik toplumun kabul ettiği değerlerle karşılaşmaktadırlar. Bu değerler



arasındaki çatışmaları en aza indirme sürecinde kültürlerarası eğitim önemli bir rol oynamaktadır.

### 3.8 Eğitim Felsefesi ve Hedefler

Hedeflerin belirlenmesinde eğitim felsefesinden yararlanılır. Optimal yararlanma için aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır.

a) Temel sayılıtlarda (varsayımlarda) açıklığa varma

Toplum, birey ve konu alanlarını ele alış tarzlarına uyum temelindeki sayılıtlar felsefi niteliktedir. Toplum, konu alanı ve birey ile bilgi ve değerler hakkında inceleme yaparken neye önem verileceğini, felsefi görüş ve tutumları tayin eder.

b) Aday hedeflerine yenilerini katma

Felsefi düşünürlerin görüşleri bazı hedefleri telkin edebilir veya aday hedefler, felsefenin süzgecinden geçirilip yerindelik esasına göre açıklanabilir.

c) Uygunluk esasına göre tarama

Felsefe, saptanmış hedeflerin dış tutarlılık bakımından kontrol edilmesinde bir ölçütler takımı gibi kullanılabilir.

d) Tutarlılık kontrolü ve örgütlenme

Felsefeden ve mantıktan yola çıkarak seçilmiş hedeflerin iç tutarlılık bakımından açıklanıp örgütlenmesinden yararlanmak zorunludur.

e) Muhtemel hedefler

Söz konusu olabilecek hedefler öncelik derecesine göre sıraya konularak önemlileri seçilir.

f) Felsefenin kaçınılmazlığı

Eğitim ve öğretim ile ilgili etkinliklerde felsefeden yararlanmak sadece yararlı değil, zorunlu hale gelmektedir (Ertürk 1979: 42-44).

### 3.9 Eğitim Psikolojisi ve Hedefler

Toplum, birey ve konu alanı koşullarından elde edilip felsefenin süzgecinden geçirilen aday hedefler; eğitim psikolojisinin süzgecinden de geçirilmelidir. Öğrenme kuramlarının çeşitliliği nedeniyle belli bir tercihte bulunmak zorunludur. Benimsenen öğrenme kuramı belirli bir hale getirilmelidir. Belirli bir kuramı merkeze alıp diğer kuramların da katkılarından yararlanmak gerekir. Çünkü hedeflerin biçimlendirilmesinde temel alınan öğrenme kuramının önemi büyüktür.

Aday hedeflerin

a) Eğitimle oluşturulabilirlik,

b) Kaynaşıklık,

c) Dayanıklılık ve iş görürlük,

d) Ulaşılabilirlik,

e) Kullanışlılık açısından uygunlukları araştırılmalıdır.

Bu ölçütlerle, tutarlı bulunan aday hedefler esas hedefler olarak seçilmelidir. Aşağıda bu ölçütler açıklanmaya çalışılacaktır:

a) Eğitimle Oluşturulabilirlik

Öğrencide geliştirilmek istenen özelliklerden bazıları eğitimin ilgi alanı dışında kalabilecek özelliklerdir. İnsanda mevcut özelliklerin bazıları organizmadaki doğal gelişimin sonucu, konuları ise kültürleme sonucu elde edilen özelliklerdir. Birinci gruptaki gelişme organizmanın doğal yapısı gereğidir. Bu değişme, beslenme ve diğer çevre şartları ile ilgilidir. Kasıtlı kültürleme süreci olarak algılanan eğitim, bu tür gelişmelerle uğraşmaz; öyleyse, hedef olacak bir özellik seçilirken, öğrencide meydana getirilmek istenen değişimin kültürleme ürünü olup, kalıtım yoluyla geçmeyen ve her birey tarafından kendi yaşantısı yoluyla öğrenilmesi gereken değişimler olmalıdır.

b) Kaynaşıklık

Bir hedef diğer hedeflerle tutarlı ve bağlantılı, pekiştirici bir karşılıklı ilişki içinde olmalıdır. Ancak böyle bir durumda kaynaşıklıktan söz edilebilir.

c) Dayanıklılık ve İş görürlük

Her özelliğin kazandırılması için belli faaliyetlerin yapılması gerekir. Kazandırılması istenen özelliğin onu geliştirmek için yapılacak yatırımı koruması gerekir. Böylece geliştirilecek özelliğin (davranışın) yeterince iş görmesi beklenir. Geliştirilmesi uzun zaman ve yoğun emeğe mal olan davranışların kısa zamanda unutulup gidecek nitelikte olmaması gerekir.

d) Ulaşılabilirlik

Bir özellik ve kapsadığı davranışlar; eğitimle geliştirilebilir, diğer hedeflerle kaynaşık ve dayanıklı nitelikte olabilir, fakat bütün bunlar yeterli değildir. Bir de bireye kazandırmak istediğimiz özellikler seviye bakımından ulaşılabilir nitelikte olmalıdır.

e) Kullanışlılık

Bir hedefin kullanışlı olması demek; bir yandan genelleme yoluyla öğrenmeye olanak verecek kadar genel ve kapsamlı, öte yandan sınırlı ve belirli olması demektir (Ertürk 1979: 45-50).

Farklı gruplar için geliştirilecek eğitim ve öğretim programları belirli bir felsefeye dayanmalıdır. Baskın ve farklı gruplar için geliştirilecek eğitim ve öğretim programları ne kadar çağdaş eğitim ölçütlerine uygunsa o kadar uygulanabilir nitelikte olurlar.

### 3.10 Eğitim Ekonomisi ve Hedefler

Eğitimin sağladığı faydalar arasında ekonomik hayatla ilgili olanlar önemli bir yer tutar. Öte yandan, gelişen teknolojinin ortaya çıkardığı sorunlar ekonomide eğitilmiş insan gücüne, dolayısıyla da eğitime olan gereksinimi arttırmaktadır. Program geliştirme ve öğretim teknolojisinde eğitim ekonomisinin katkılarından yararlanılmalıdır. Eğitim ekonomisinden

a) Toplumun gelişimi bakımından öncelik taşıyan insan gücü ihtiyaçları ile söz

konusu insan gücünü yetiştirmek için gerekli yatırımlar karşılaştırmalı bir şekilde belirtilmelidir.

- b) Mevcut olanakların genişletilmesi ekonomik denge içinde dikkate alınıp incelenmelidir.
- c) Bireylere istendik davranışları kazandırabilmek için gerekli yatırımların masrafı ile o davranışın sağlayacağı fayda karşılaştırmalı bir biçimde incelenmelidir.

Almanya ve diğer göçmen barındıran ülkelerde edinilen deneyimler çokdilli, çokkültürlü ortamlara uygun eğitim alanların mesleki yaşamda başarılı olduklarını göstermektedir. Bu deneyimlerin Türkiye'deki durum için de geçerli olacağı düşünülmektedir. Bu hedef kitle için birinci avantaj iletişim kurma olanaklarının artmasıdır. Bu bağlamda yazılı ve sözlü iletişim becerileri geliştirilmelidir.

### 3.11 Hedeflerin Kullanılması

Hangi düzeyde olursa olsun, hedeflerin; iş görür ya da işe yarar olabilmeleri için belli niteliklere sahip olması, davranışa çevrilerek işe koşulması ve tablolanarak belirtkelere dönüştürülmesi gerekir. Hedefler aşağıda gösterilen gerekli niteliklere sahip olmalıdır:

- a) Öğrenci davranışına dönüklük,
- b) Genellik ve sınırlılık,
- c) Açık-seçiklik,
- d) Bir içerik ile kenetlilik.

Aşağıda bu hedeflerin özellikleri sırasıyla açıklanacaktır.

- a) Öğrenci davranışına dönüklük

Hedefler öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerdir. Kazandırılmak istenen özellikler saptanmalı ve tanımlanmalıdır. Böylece onları pekiştirici eğitim durumlarının planlanması söz konusu olsun.

- b) Genellik ve sınırlılık

Her hedef bir yandan genel olmalı –yani bir davranışa değil, bir davranışlar grubuna işaret olabilecek nitelikte- öte yandan ise, tek bir özellik göstermelidir.

- c) Açık-seçiklik

İşe yarayabilmek için her hedefin açık-seçik olması, değişik yorumlara yol açıcı şekilde olmaması gerekir.

- d) Bir içerik ile kenetlilik

Hiçbir davranış boşlukta ve belli bir içerikten sıyrılmış biçimde tek başına yer alamaz (Ertürk 1979: 50-54 ).

Farklı gruplar için geliştirilecek eğitim ve öğretim programlarıyla ulaşılmak istenilen hedefler burada belirtilen niteliklere sahip olmalıdırlar. Farklı gruplar için de hedefler özellikle öğrenci davranışına dönük, genel ve sınırlı, açık-seçik, bir içerikle bağlantılı, özet olarak kullanılabilir nitelikte formüle edilmelidirler.

### 3.12 Hedeflerin İşe Koşulması

Hedeflerin iş görür olabilmesi için, açık-seçik ve tek bir özellik gösterecek biçimde ifade edilmesine ihtiyaç vardır. Özel hedefler seviyesine inildiği zaman her hedefin işe koşulması gerekir. Bir hedefin işe koşulması demek, davranış cinsinden ifade edilmesi demektir. Hedef, yetiştirilecek öğrenciye kazandırılması öngörülmuş özellikler olarak belirlenmiştir. Bu özellik; bilgi, beceri, yetenek, tutum ve ilgi türünden olabilir. Hangi türden olursa olsun doğrudan doğruya gözlenebilecek nitelikte değildir. Varlığına, belli davranış örüntüsüne bakılarak hükümlenmiştir. Yani bir özellik, gözlenebilen belli davranış örüntüsünden, vardanmış (Inference) bir psikolojik kurultu olma durumundan oluşmaktadır (Ertürk 1979: 54-50).

İşe koşmada gözetilecek esaslar:

Hedefler davranışa çevrilirken aşağıdaki esaslara uyulmalıdır:

- Hedefler konu alanını kapsadığı gibi, davranışlar da hedef alanını kapsamalı.
- Davranışların sınırları belli olmalı ve aralarında binişiklik bulunmamalıdır.
- Davranışlar kapsamlı olmalıdır.
- Davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- Bir grup öğrenci için kritik davranışlar arasında bulunması gerekli görülen belli davranışın, başka bir öğrenci için kritik davranış olmayacağı hususu dikkate alınmalıdır.
- Hedefler ve davranışlar ifade edilirken, ortaya çıkacak ürünlerin yapılan tanımlarla çelişik bir nitelik taşımamasına dikkat edilmelidir (Ertürk 1979: 54-59; Bilen 1993: 2-3; Sönmez 1991: 12-21).

Farklı gruplar için eğitim ve öğretim programları geliştirirken hedeflerin işe koşulması konusunda bilgi, beceri, yetenek, tutum ve ilgi gibi özelliklerin kazandırılacağından yola çıkılmalıdır. Özellikle toplumsal yaşam ile ilgili tutumlar, önyargıları aşacak ve toleransı geliştirecek nitelikte olmalıdır (bkz. Panahi 1980).

### 3.13 Belirtkeler

Saptanmış ve tanımlanmış hedefler artık hem uygun öğrenme yaşantılarının işaretçileri, hem de ilgili eğitim faaliyetlerini değerlendirmede kullanılacak ölçütlerdir. Başka bir deyişle, iki amaca hizmet ederler:

- Öğrenme yaşantılarının seçimi,
- Ölçme araçlarının geliştirilmesi.

Belirtkelerin verimli olarak kullanılabilmesi için aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Belli bir disiplin için hazırlanacak ana belirtke şeması bütün konu alanını kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
- Her ulam (kategori) ve alt bölüm için ayrı bir belirtke şeması hazırlanmalıdır.
- Bir konu alanı için hazırlanan bir belirtke şemasının o konu alanının bütününü kapsaması gerekirse de, belli bir husus için hazırlanacak belirtke tablosunun o kadar kapsamlı olması beklenemez (Ertürk 1979: 60-62).

### 3.14 Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması girişimleri sırasında Bloom ve arkadaşlarının yaptığı sınıflandırma beğeni kazanmıştır. Son yirmi yıl içindeki gelişimlere göre hedefler; 1. Bilişsel, 2. Duyuşsal ve 3. Psikomotor olmak üzere üç ana alanda düşünülmüş ve bu alanlarda aşamalı sınıflama ayrıntılarına inilerek geliştirilmiştir.

Bilişsel alan	Duyuşsal alan	Psikomotor alan
1. Bilgi	1. Alma	1. Algılama
2. Kavrama	2. Mukabele (Karşılık)	2. Kuruluş
3. Uygulama	3. Değer verme	3. Kılavuzlanmış faaliyet
4. Analiz	4. Örgütleme	4. Mekanizma
5. Sentez	5. Bir değer ya da değerler tümcesine nitelenmişlik	5. Karmaşık dışa vuruk kabiliyet
6. Değerlendirme		6. Uyum
		7. Yaratma

Ertürk 1979: 63-76; Demirel 1996: 125-129; Bilen 1993: 4; Sönmez 1991: 23)

Eğer kültürlerarası eğitim etkinlikleri sonucunda, değişik gruplara mensup kişiler birbirleri hakkında yeterli bilgiye sahip olurlarsa, birbirlerine karşı önyargılı değil de, hoşgörülü davranıyorlarsa, değişik kültür öğeleri arasında sentezler oluşturabiliyorlarsa öngörülen kültürlerarası eğitim hedeflerine ulaşmış sayılır.

Bloom taksonomisi 1956 yılından bu yana dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kabul görmektedir. Bu taksonomi 2001 yılında yenilenmiştir. Tutkun; bu konuda hazırladığı makalesinde şu sorulara yanıt aramıştır:

1. Orijinal Bloom sınıflamasının doğuşu ve temel özellikleri nelerdir?
2. Orijinal sınıflamanın yenilenme gerekçeleri nelerdir?
3. Yenilenmiş taksonomide ne tür düzenlemeler yapılmıştır?
4. Yenilenmiş taksonomi üzerine görüşler nelerdir?

Bloom taksonomisi ile ilgili çalışmalar anılan kaynakta aşağıda belirtildiği gibi özetlenmektedir:

#### Bloom Taksonomisindeki Değişiklikler

Eski Şekli	Yeni Şekli
Değerlendirme	Yaratmak
Sentez	Değerlendirmek
Analiz	Analiz etmek
Uygulama	Uygulamak
Bilgi	Hatırlamak

#### İsim Formundan -----> Fiil (Eylem) Formuna

file:///C:/Users/hasan/Downloads/34-143-1-PB.pdf Erişim tarihi: 15.11.2015

Tutkun, yukarıda belirtilen araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulguları şöyle sıralamaktadır:

1. 1948-1956 yıllarında, Bloom koordinatörlüğünde bir grup eğitimci, bilişsel alan sınıflamasını geliştirmişlerdir.
2. 1956'dan bu yana olan değişmelerin, eğitim ile ilgili düşünce ve uygulamaları değiştirmesi, taksonominin revize edilmesinin temel gerekçesidir.
3. Revize edilmiş sınıflamada, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki farklı boyut ortaya konmuştur.
4. Bilgi boyutu orijinal taksonominin bilgi basamağının alt basamaklarına benzemektedir. Bilişsel süreç boyutu ise, kazanımların eylem boyutunu ifade etmektedir.

Kültürlerarası eğitim alanında hazırladığımız örnek ders planlarında; etkinlik yönlendiricisinin derse giriş aşamasında daha önce edinilen bilgilerin hatırlanması ve değerlendirme aşamasından sonra konunun tekrar ele alınması, bir ürünün ortaya çıkması için gerekli ortamın hazırlanması vurgulanmıştır (bkz. Coşkun, Yılmaz ve Aksoy 2015).

### **3.15 Türk Eğitim Sisteminin Hedefleri**

Türk eğitim sisteminin hedefleri T.C. Anayasası'nın (1995: 36-37) 42. Maddesinde yer almaktadır. Bu maddenin burada işlenen konuyla yakından ilgili bölümleri aşağıda verilmiştir:

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.”

Görüldüğü gibi anayasanın 42. Maddesinde kültürlerarası eğitimi engelleyici unsurlar bulunmaktadır. Kültürlerarası eğitimin önemli bir parçası olan anadil eğitiminin evrensel eğitim çerçevesinde düzenlenmesi için anayasanın 42. Maddesinde gerekli düzeltmeler yapılmalıdır. Yoksa örneğin, Suriyeli göçmen ailelerinin çocukları için açılan okullar geçerli kanunlara aykırı bir şekilde yürütülmüş olacaktır.

Uzak hedefler doğrultusunda Türk eğitim sisteminin temel amaçları, 14.6.1973 tarih ve 12739 sayılı Milli Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. Aşağıda 1739 sayılı kanunun milli eğitim amaçlarına ilişkin maddeleri, 1983 yılındaki değişiklikleri göz önünde bulundurularak verilmiştir.

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı bütün fertlerini,

- a) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- b) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu açısından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel güce, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- c) İlgi, eğilim ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve bunların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan, milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” (Fidan ve Erden 1991: 199-200).

Eğer yerel farklı grupların ve göçmen ailelerinin çocuklarının eğitimi de eğitimin hedeflerinin formüle edilmesinde göz önünde bulundurulacaksa konu özellikle eğitim felsefesi açısından tekrar ele alınmalıdır. Göçmen ailelerinin çocuklarının geldikleri ülkelere karşı olan tutumları da göz ardı edilmemelidir. Çünkü hiçbir ülke başka ülkelerde yaşayan vatandaşlarının asimile olmalarını istememektedir. Bilindiği gibi Türkiye de yabancı ülkelerde yaşayan vatandaşlarının asimile olmalarını istememektedir. Bu durumda başlık “Eğitimin genel amacı Türkiye’de yaşayan bütün fertleri, ...” şeklinde yeniden formüle edilebilir mi? Çünkü eğitim ülkede yaşayan bütün insanları kapsamalıdır. 1973 yılından bugüne kadar gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde demografik açıdan büyük değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler eğitim programları değiştirilirken göz önünde bulundurulmalıdır. Yıllardır ulusal temellere dayalı bir eğitim sistemi oluşturmaya ve uygulamaya çalışan ülkelerin bu değişimi algılamaları ve hayata geçirmeleri kolay olmamaktadır.

Konu önce eğitim bilimleri alanında ve siyasi arenada tartışılmalıdır. Burada ayrıca Avrupa Birliğine üye ülkeler, eğitim konusunda da birliğin prensiplerine göre eğitim programlarını şekillendirmelidirler. Aynısı; üye olmak isteyen Türkiye’den de beklenilmektedir.

### 3.16 Alman Eğitim Sisteminin Hedefleri

Almanya federatif bir ülke olduğundan eğitim ve öğretimin ayrıntılı hedefleri Türkiye'dekinin tersine, anayasada yer almamaktadır. Alman Anayasası'nın 7. Maddesinde (İşte Almanya 1993: 404; Grundgesetz/Textausgabe 1990: 14) eğitim ile ilgili olarak, sadece genel çerçeve aşağıda olduğu gibi belirtilmiştir:

- a) Eğitim sistemi devletin denetimi ve gözetimi altındadır.
- b) Öğrencinin din dersine katılıp katılmayacağına ancak öğrencinin velisi karar verir.
- c) Din dersi, bir mezhebe ait olmayan okullar hariç, devlet okullarında eğitim ve öğretim programlarında yer alan bir derstir. Din dersi, devletin denetim hakkının dışına çıkmadan, dini cemaatlerin prensipleriyle uyum içinde verilir. Hiçbir öğretmen iradesi dışında din dersi vermekle sorumlu tutulamaz.
- d) Özel okul açma hakkı tanınmaktadır. Devlet okullarına ek olarak özel okulların açılması için izin devletten alınır ve eyaletlerin kanunlarına tabidirler. Özel okul açma izninin verilmesi için özel okulun eğitim ve öğretim hedefleri, mekan ve elemanlarının bilimsel eğitimleri açısından devlet okullarına nazaran daha iyi bir konumda olması ve öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına göre bir ayırım yapmaması gerekir. Eğitim ve öğretim için görevlendirilen elemanların ekonomik durumları yeterli düzeyde olmadığı durumlarda özel okulların açılmasına izin verilmez.
- e) Eğitimden sorumlu merciler, eğitimden dolayı özel bir ilginin olduğunu kabul ettikleri durumlarda özel ilköğretim okullarının açılmasına izin verirler. Veliler inanç ve dünya görüşleri doğrultusunda bir topluluk okulu için başvururlarsa ve ancak o yörede böyle bir devlet okulu yoksa izin verilir.

Almanya Federal Cumhuriyeti'nin federatif yapısından dolayı eğitim alanındaki yetkiler federal devlet ile eyaletler arasında paylaşılmıştır. Eyaletler; özellikle genel bilgiler veren okullar, meslek okulları ve çocuk yuvalarından sorumludurlar. Almanya'nın federatif yapısından dolayı, 16 eyalette farklı okul ve değişik sistemler bulunmaktadır. Aynı zamanda eyaletler arasında eğitim alanında bir ortaklık veya benzer temel yapı oluşturmak için çalışmalar yürütülmektedir. Bu konuda 14 Ekim 1971 tarihli Hamburg Anlaşması da bulunmaktadır.

Şimdiye kadar alınan önlemlere rağmen federatif yapıdan başka Almanya Federal Cumhuriyeti'nde eyaletlerin Eğitim Bakanları Daimi Konferansı (KMK) tarafından liselerde üst kademenin yeniden düzenlenmesi, lise bitirme sınavlarındaki talepler arasında bir uyum sağlanması, entegre okullarda verilen bitirme diplomalarının karşılıklı olarak tanınması gibi bazı kararlar alınmıştır. Bu suretle, okul işlerinde gerekli oranda tekdüzelik ve benzerlik sağlanmıştır (İşte Almanya, 1993: 404).

Berlin duvarının yıkılmasından sonra Almanya birliği kurulunca yeni eyaletler; Anayasa, Hamburg Anlaşması ve Eğitim Bakanları Daimi Konferansı'nın kararları doğrultusunda yeni okul yasaları çıkardılar.



Alman eğitim sisteminin genel amaçları ancak eyalet bazında açıklanabilir. Bu çalışma için Bremen eyaletinde bulunan okulların eğitim ve öğretim hedefleri, 1995 yılında yayımlanan eğitim kanununda aşağıda gösterildiği gibi yer almaktadır:

### 3.17 Almanya’da Eğitim ve Öğretim Hedefleri

A) Eğitim ve öğretim, genel insan haklarını, Alman Anayasası ve Eyalet Anayasası’nda belirtilen değerleri ve sosyal adalet ile dayanışma hedeflerini temel alır.

B) Okulun öncelik gerektiren hedefleri;

- a) Siyasal ve sosyal yükümlülüğü üstlenmeye hazır oluş
- b) Eleştirel dayanışma göstermeye hazır oluş
- c) Kadın ve erkek arasındaki adalet ve eşitliğin sağlanmasına katkıda bulunma
- d) Doğa, çevre ve kişinin öz sağlığına ilişkin bilincin oluşması
- e) Kültürel yaşama katılma
- f) Bedensel, zihinsel özürsüz ve ruhsal bozukluğu olan insanlara anlayışlı davranma, birlikte yaşama ve deneyim olanakları yaratma
- g) Diğer halkların ve etnik gruplarla göçmenlerin toplumdaki özgün durumlarını ve yaşama haklarını anlayışla karşılama ve barış içinde birlikte yaşama için gerekli çabayı harcama
- h) Diğer kültürlerin ve değişik dinlerin değerlerine saygı gösterme.

C) Okulun görevi, öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırmak ve öğrenciyi toplumsal gelişmeler doğrultusunda düşünen ve meslek sahibi bir birey konumuna getirmektir. Kız ve erkek öğrenciler bu bağlamda özellikle aşağıda yazılı davranışları edinmelidirler:

- a) Bilgileri eleştirel bir tutum içinde kullanma, toplumsal değerleri özgürce inceleyip, davranış gösterme
- b) Gerçeğe saygı duyma ve çekinmeden kabullenme
- c) Kendi haklarını koruma ve başkalarının haklarını geçerli sayma (haklarına saygı duyma)
- d) Görevlere saygı duyma ve görevleri yerine getirme
- e) Kendi davranış şeklini değerlendirme, değiştirebilme ve gerektiğinde yardım alma
- f) Doğru ve gerekli görüleni yapma
- g) Başkalarının düşünce ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörü geliştirme ve nesnel (önyargısız) ilgilenme
- h) Özeleştirme ve özgüven geliştirme
- i) Algılama, hissetme ve ifade gücünü geliştirme
- j) Bireysel ve gerektiğinde grup içinde performans gösterme
- k) Kadın ve erkek eşitliğinin değerini kadının tarih, bilim, kültür ve toplumda gösterdiği performansın üstünde değerlendirme.

Günümüzde din dersi sık sık gündeme getirildiğinden dolayı Bremen eyaletindeki uygulamalara kısaca değinilecektir. Bremen’de 1947 yılından beri mezhepler üstü Hıristiyan din dersi İncil’in tarihçesi kapsamında verilmektedir. Diğer

eyaletlerle karşılaştırdığımızda Bremen’de din dersi kilisenin sorumluluğu altında verilmemektedir. Devletin gözetimi altında verilen bu standart “Hıristiyan Din bilgisi” dersi Hıristiyan olmayan öğrenciler için de geçerlidir. Bu derste gösterilen başarı için sınıf geçmede etkili olan bir not verilmektedir. Velilerin bu dersten çocuklarının kaydını sildirme olanakları bulunmaktadır. Başka bir deyişle bu derse katılma zorunluluğu bulunmamaktadır. Günümüzde bazı okullarda etik ve felsefe gibi alternatif dersler açılmaktadır. Aktüel bir gelişme ise İslam din dersinin verilmesi ile ilgili olarak bir model denemesinin yürütülmesidir.

[https://de.wikipedia.org/wiki/Religionsunterricht\\_in\\_Deutschland](https://de.wikipedia.org/wiki/Religionsunterricht_in_Deutschland)  
Erişim tarihi: 15.11.2015

Bremen tanıtım kitabında bu konu ile ilgili aşağıdaki bilgilere yer verilmektedir: Bremen’de “Dinlerin Kent Planı”na baktığımızda Weser nehri kıyısında yakın geçmişe sahip göçmenlerin de etkilediği dinsel yaşamda bir çeşitlilik görürüz. Bu kent haritası (planı) Bremen’in bir projesidir. Bu proje ile dinlerin insanı merkeze alan bu gücünden yararlanmak istiyoruz. Gençleri birlikte etkin olmaya davet ediyoruz ve birçok seminer düzenliyoruz. Alevilerden tutun Sikh cemaatine kadar 17 din etkin rol almaktadır. 50 yıldan beri bir sinagoga sahip Musevi cemaati ve İslam etkindirler. Bremen’de 20’nin üstünde cami bulunmaktadır (Bremen erleben! 2015, 2014: 177).

Türk ve Alman eğitim sistemlerinin hedefleri karşılaştırıldığında şöyle bir yapıya varmak mümkündür: Alman eğitim sisteminin hedefleri, eğitim bilimlerindeki ve kültürlerarası eğitimin gereklerine daha yakın olarak belirlenmiştir. Türk eğitim sisteminin hedefleri ise, ulusal düzeyi, daha doğrusu Türk toplumunu kolay aşamamaktadır. Türk ve Alman eğitim sistemlerinin hedeflerine ilişkin detaylı bir karşılaştırma Türk-Alman Kültür Diyaloğunun Sorunları ve Perspektifleri (1990: 5-19) adlı çalışmada yer almaktadır.

Almanya’da ve Türkiye’de eğitimin hedeflerini belirlerken her ülkede var olan ve ileride var olacak hedef gruplarından yola çıkılmalıdır. Ne Almanya’da sadece Alman vatandaşları, ne de Türkiye’de sadece Türk vatandaşları eğitim kurumlarına devam etmektedirler. Her iki ülkede hedef grupların çeşitliliği ileriki yıllarda globalleşme sürecinde daha da artacaktır. Eğitim ve öğretimde ulaşılabilecek hedeflerin gerçeği yansıtmaları için iki ülkede de hedefleri belirlerken yerel, ulusal ve uluslararası boyutlardan yola çıkmak gerekir. Gelecek 10-15 yıl içinde eğitim ve öğretimin hedefleri istenilen kapsamda uluslararası düzeyde belirlenmese de, birden fazla ülkeyi kapsayacak kültürel, siyasal ve ekonomik birlikler düzeyinde belirlenmesi kaçınılmaz hale gelecektir. Bu düşünce 18 yıl önce geliştirilmişti. Geçen süre içinde dünyadaki gelişmeler göz önüne alındığında düşüncenin özünde gerçekçi olduğu söylenebilir. Bu süre içinde özellikle Avrupa Birliği’ndeki gelişmeler daha da güçlenmiştir. Orta Doğu’daki gelişmeler Türkiye dahil bölgeyi kapsayacak bir birliğin oluşturulması ve birlikte uygulanacak kriterlerin belirlenmesi büyük bir önem kazanmıştır.

#### **4. Öğrenci**

Öğretim bilgisi konseptinin üçüncü ögesini öğrenci oluşturmaktadır. Öğretim bilgisi ile ilgili etkinlikleri hedef öğrenci grubunun gereksinimleri belirler. Alkan vd. (1995:

30) öğretim bilgisi yerine kullandıkları eğitim teknolojisi kavramı bağlamında öğrenci konusunu şöyle açıklamaktadırlar. “öğrenci; eğitim teknolojisi disiplininin eğitim süreçlerinde işleme tabi tuttuğu ham gereç anlamında bir öğedir. Bu öğenin bedensel gelişim durumu, sosyo-ekonomik durumu, öğrenmeye hazır oluş durumu, geçmiş yaşantılar ve yetenek durumu gibi yönleriyle; bireysel, grupsal ve kitlesel düzeylerde durumunun belirlenmesi ve eğitim hizmetlerinin bu duruma göre düzenlenmesi gerekir.”

Çok yönlü iç ve dış göç süreçlerini tamamlamamış bir ülke olan Türkiye'nin eğitim kurumlarında eğitime tabi tutulan öğrencilerin sayılarında, sosyo-kültürel ve dilsel niteliklerinde sınıf içi değişiklikler yaşanmaktadır. İç ve dış göç alanlarındaki gelişmelere ayak uyduramayan okulların fiziki olanakları, gerekli önlemlerin etkin bir şekilde alınmasını zorlaştırmaktadır. Bir taraftan köylerde okullar örneğin, öğrencisizlikten kapatılırken, diğer taraftan büyük kentlerde yeterli sayıda derslik bulunmadığından okullar ikili eğitim ve öğretim vermekte; bilgisayar odaları, laboratuvarlar, değişik sosyal etkinlikler için öngörülen mekanlar derslik olarak kullanılmaktadır. Büyük kentleri kuşatan gecekonduarda ise, köy ve kent arası kendine özgü bir öğrenci grubu oluşmaktadır. Türk cumhuriyetlerinden, Türk ve akraba topluluklardan ve yurtdışından geri dönen öğrenciler, Türk milli eğitim sistemi içinde eğitim ve öğretim açısından özel önlemlerin alınmasını gerekli kılan özel öğrenci gruplarını oluşturmaktadırlar. Okul idareleri ile örneğin nüfus idareleri arasında yeterli işbirliğine gidilmediğinden, etkin ders; okullar açıldıktan birkaç hafta sonra başlamaktadır. Bu gelişmeler Türkiye'de çağdaş teknolojilerden yeterince yararlanılmadığını göstermektedir.

Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde 1995/96 eğitim ve öğretim döneminde 70.201 okulda 532.093 öğretmen tarafından 14.363.595 öğrenci eğitilmekteydi (Tayan 1996). Almanya'nın nüfusu, Türkiye'nin nüfusundan fazla olmasına rağmen, ilk ve orta öğretim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı Almanya'daki öğrenci sayısından daha fazladır. Bu durum Türkiye'deki nüfusun çok genç ve Türkiye'de doğum oranının Avrupa standartlarının çok üstünde olduğunu göstermektedir. Eğer Avrupa standartlarına göre Türkiye'de okullaşma olsaydı, Türkiye'de ilk ve ortaöğretim kurumlarına gitmesi gereken öğrenci sayısı 15 milyon sınırını zorlardı. Okullaşma alanında en çarpıcı gelişmeleri okulöncesi eğitim alanında görmekteyiz. 1993 yılında Almanya'da (3-5 yaş grubu) okulöncesi alanda okullaşma oranı % 91 iken bu oran Türkiye'de (3-6 yaş grubu) % 3.2 idi (Doğan 1995: 10).

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına 2010 yılında yaklaşık bir milyon öğrenci devam ediyordu (Avrupa Komisyonu, 70). Bu da okul öncesi eğitimi alanında okullaşma oranının % 10,1 olduğunu göstermektedir. Türkiye'de ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretimde 2014/2015 eğitim ve öğretim döneminde 53.574 okulda 889.695 öğretmen tarafından 16.403.328 öğrenci eğitilmekteydi (Eğitim İstatistikleri [www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?is](http://www.tuik.gov.tr/PrelstatistikTablo.do?is)). Bu istatistiklere göre Türkiye'de son on yıl içinde okul sayısı azalmış, öğretmen ve öğrenci sayısı artmış. Okul sayısının azalması iç göçten kaynaklanıyor olabilir. İç göç sürecinde küçük yerleşim yerlerindeki okullar kapatılmış olabilir. Türkiye'de yaşanan terör olayları bu süreci daha da hızlandırabilir.

Almanya'da 90'lı yılların başında 41.000 okulda 9.2 milyon öğrenci yaklaşık 587.000 öğretmen tarafından eğitilmekteydi (İşte Almanya 1993: 404). Almanya'da eğitim ve öğretim alanında öğretmen yetiştirmeden okul organizasyonuna kadar özel önlemler gerektiren büyük bir yabancı öğrenci grubu bulunmaktadır. Almanya'da 1994 yılı itibarıyla, yukarıda da belirtildiği gibi toplam 6.990.510 yabancı yaşamaktaydı. Bu sayı Almanya'da yaşayanların % 8,6'sına denk düşmektedir. Yabancılar içinde % 33,3 ile Türkler en büyük grubu oluşturmaktadırlar (Daten und Fakten zur Ausländersituation, 1995: 9). Almanya'da 1993 yılında toplam 866.218 yabancı öğrenci eğitim ve öğretim kurumlarında eğitiliyordu. Türk öğrenciler 362.408 kişi ile en büyük grubu oluşturuyordu. Bu da yabancıların %41,8'ine denk düşmekteydi (Aynı kaynak sayfa 37).

Almanya'da 2015 yılında 8.200.00 yabancı yaşamaktadır. Bunların 961.000 Alman vatandaşı olmayan öğrenci. Öğrencilerin %44'ü Türk vatandaşı.

<http://www.zeit.de/gesellschaft/2015-03/auslaender-deutschland-rekord-zahl-zuwanderung> Erişim tarihi: 15.11.2015

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/auslaender-an-deutschen-schulen-schlechtere-noten-fuer-die-integration-a-264911.html>

Almanya'da yayınlanan istatistiklere göre 2014 / 2015 formel (örgün) eğitim ve öğretim kurumlarına yaklaşık 8.400.000 öğrenci devam etmektedir. Aynı istatistikler öğrenci sayısının son 10 yılda %10 oranında azaldığını göstermektedir.

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/schuelerzahl-in-deutschland-weiter-gesunken-a-959829.html> Erişim tarihi: 25.11.2015

Almanya'da üç yaşındaki öğrencilerin % 89'u bir okulöncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

[https://www.destatis.de/DE/PresseService/PressePressemitteilungen/2012/09/PD12\\_314\\_217.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/PressePressemitteilungen/2012/09/PD12_314_217.html) Erişim tarihi: 25.11.2015

Almanya'da yayınlanan istatistiklere göre 2014 / 2015 33.635 formel (örgün) eğitim ve öğretim kurumunda 752.358 öğretmen çalışıyordu.

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> Erişim tarihi: 25.11.2015

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildendeschulen-in-deutschland-nach-schulart/> Erişim tarihi: 25.11.2015

Türkiye'de eğitim kurumlarına giden öğrenci sayısı Almanya'da eğitim kurumlarına giden öğrenci sayısının yaklaşık iki katıdır. Uluslararası sınav sonuçlarına göre Alman öğrencilerin başarıları Türk öğrencilerin başarısının iki katı daha iyidir.

Almanya ve Türkiye'de üzerinde durulması gereken alanlardan biri özel eğitim kurumlarıdır. Almanya'da özel eğitim kurumlarında çok yönlü çalışıldığı bilinmektedir.

Son yıllarda ise, özel eğitime muhtaç öğrencilerin, diğerlerinden ayırmadan normal eğitim kurumlarında okutulmaları istenirken, diğer taraftan yabancı öğrencilerin sayılarının artması eleştirilmektedir. Özel eğitim kurumlarında yabancı öğrencilerin sayısının artmasının, özellikle testlerde kültürel ve dilsel farklılıkların göz önünde bulundurulmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir.

Almanya iç göç ve sanayileşme sürecini büyük bir oranda tamamlamış bir bilgi toplumdur. Yurtdışından gelen yabancı işçi, göçmen ve iltica eden ailelerin çocuklarını bir tarafa bırakırsak, her okulun sorumlu bulunduğu bölgede öğrenci sayısında ve niteliklerinde büyük değişiklikler yaşanmaktadır. Bundan dolayı okul idareleri, yetkili nüfus memurluklarından okullar açılmadan verileri alıp, başlamakta olan eğitim ve öğretim dönemi için gerekli planlamaları yapıp bu planlar doğrultusunda gerekli önlemleri alabilmektedirler. Bu durum Almanya'da eğitim ve öğretim planlamasında çağdaş teknolojilerin amaca yönelik kullanıldığını göstermektedir.

Yabancı öğrencilerin bugünkü durumları, 70'li ve 80'li yıllarındaki durumları ile karşılaştırıldığında, önemli bir oranda iyileşmenin olduğu, fakat nitelik açısından Alman öğrencilerle yabancı öğrenciler arasında halen önemli sayılabilecek bir farkın bulunduğu söylenebilir. Örneğin, dokuz yıllık eğitimden sonra diploma alan yabancı öğrencilerin sayısı artarken, ortaöğretimin üst kademelerine devam eden yabancı öğrencilerin sayısı, oran olarak Alman öğrencilerinin çok gerilerinde kalmaktadır (Aynı kaynakça, sayfa 14-16) Almanya 1973 yılında yabancı işçi alımını durdurmuştu.

Bugün Almanya'nın halen yabancı işgücüne ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır. Almanya, ülkede hatırı sayılır oranda işsiz yabancı olduğu halde dışarıdan kalifiye personel alma yoluna gitmektedir. Eğer Almanya'da yaşayan yabancı ailelere zamanında örneğin mesleki eğitimin önemi anlatılsaydı yabancı gençler arasında bu denli işsizlik olmayacaktı ve dışarıdan kalifiye personel getirme arayışına gidilmeyecekti. Almanya; kalifiye işgücüne olan ihtiyacını ülkeye iltica edenlerden karşılamak için yoluna gitmektedir. Bundan dolayı Almanya ülkeye iltica edenlerin belirli kalifikasyonlara sahip olmalarını istemektedir. Bu durum; Alman öğrenciler ile yabancı öğrenciler arasında eşitliğin sağlanabilmesi için eğitim ve öğretim bilgisi alanında bir dizi önlemin alınmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

## **5. İnsan Gücü**

Yukarıda Alkan'ın öğretim bilgisi yerine eğitim teknolojisi sözcüklerini kullandığı belirtilmişti. Aşağıda insan gücüne yer verilecektir. "Eğitim teknolojisi disiplininin işe koşulmasında esas alınan temel kaynaklardan birini oluşturan; insan gücü ögesidir. Geleneksel anlamda öğretmenle sınırlı olan bu öge, eğitimde çağdaş anlamda iş gören ya da eğitim personeli olarak uzmanlaşma, profesyonelleşme, hiyerarşik yapılanma, işlev ve görev çeşitliliği yönünde nitelik değiştirmektedir." (Alkan 1995/2: 31). Aynı kaynakta bu ögenin kavram, işlev, formasyon, görevlendirme, geleneksel öğretmen anlayışı ve görev yapısı yönlerinden yeniden yapılanma ve gelişme süreci içinde değerlendirildiği gözlenmektedir.

Eğitim sisteminde başarı; kuşkusuz büyük oranda okulda program geliştirme süreçlerine katılan, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan, değerlendiren ve aldığı dönüt doğrultusunda çalışmalarındaki gelişmeleri yönlendiren öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen; sistemdeki başarı için gerekli niteliği öğretmen yetiştirme programları, okulda edineceği deneyimler ve verilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinde kazanır. Öğretmenin çok yönlü istihdam edilebilmesi, okullarda organizasyonu kolaylaştırır. Öğretmenin yetiştirildiği program doğrultusunda görevlendirilmesi, öğretmeni ve öğrencilerini başarıya götür en doğru yollardan biridir.

“Günümüzde, Türkiye’de okul öncesinden üniversiteye kadar bütün eğitim basamakları için öğretmenler, lisans düzeyindeki programlarla üniversitelerde yetiştirilmektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri; eğitim bilimleri fakültesi, mesleki eğitim fakülteleri, teknik eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimi veren akademik birimlerdir. Bu fakültelerde okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren dört yıllık lisans programları uygulanmaktadır.” (Milli Eğitim Temel Kanunu 1973: 16 vd.). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ve eğitim yüksekokullarında uygulanan lisans programları; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Geçen süreç içinde mesleki eğitim fakülteleri ve teknik eğitim fakülteleri kapatıldı. Öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılacağı düşünülmektedir.

Günümüzde ortaöğretim alan öğretmenleri; eğitim fakültelerinde yetişmemektedir. Fen-Edebiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler eğitim fakültelerinde organize edilen formasyon kurslarına katılarak öğretmenlik belgesi almaktadırlar. Aynı şekilde din dersleri öğretmenleri ilahiyat fakültelerinde yetişmektedir. Özer (1990: 27-34), Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesini olumlu bir gelişme olarak belirttikten sonra öğretmen yetiştirme alanındaki sorunları ele almakta ve bu sorunların giderilmesi için aşağıdaki önerileri yapmaktadır.

Sorunlar:

- a) Öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görenler; çoğunlukla öğretmenlik mesleğini öncelikle tercih etmeyen, ortaöğretimdeki başarı düzeyi düşük olan öğrencilerden oluşmaktadır.
- b) Eğitim fakülteleri yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanından yoksun bulunmaktadır.
- c) Eğitim fakültelerinin eğitim programları; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarının tümünü içermemektedir.
- d) Öğretmen yetiştiren programlarda önemli bir işlevi olan öğretim uygulamasına eğitim fakültelerinde yeterince yer verilmemektedir.

- e) Eğitim fakültelerinde eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkileyen yapılar, donanımlar, öğretim araç ve gereçleri uygun ve yeterli olmaktan uzak bulunmaktadır.

#### Öneriler:

- a) Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelerden alınıp Milli Eğitim Bakanlığı'na geri verilmesi doğru bir karar olmayacaktır. Bu konuda yapılacak en akılcı iş; eksiklerini ve yanlışlarını gidererek var olan sistemi iyileştirmek, sistemin etkililiğini en üst düzeye ulaştırmaktır.
- b) Eğitim fakültelerine öğrenci alımında daha uygun ve daha etkili yollar izlenmelidir. Bunun için, her şeyden önce, öğretmenlik mesleği toplumsal ve ekonomik yönden doyurucu bir düzeye ulaştırılarak gençlerin ilgisini çeken bir meslek durumuna getirilmelidir. (Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesine yönelik aldığı ve almayı düşündüğü önlemler Bakanlığın 1994 yılında yayınladığı "Yaptıklarımız ve Yapacaklarımız" adlı kitabın 28-33 sayfalarında yer almaktadır).
- c) Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde en önemli etken; onları yetiştiren üniversite öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel yeterliliği olduğundan, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı sorunu önemle ele alınmalı ve çözüme götürecek çalışmalar hızlandırılmalıdır.
- d) Eğitim fakültelerinin programlarında alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarının ağırlık dağılımına özen gösterilmelidir.
- e) Eğitim fakültelerine, gereksinimlerine uygun yapı ve donanımlarla gerekli araç-gereçler sağlanmalıdır.

Öğretmen yetiştirme iki dönemden oluşmaktadır. Bunlardan biri lisans diğeri de staj dönemidir. Türkiye'de yürütülen akademik çalışmalarda ikinci dönemin yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Staj döneminin önemi okul idarelerine ve öğretmen adaylarına kavratılmalı ve staj, uzman öğretmenlerin rehberliği altında yapılmalıdır. Almanya ve Türkiye'de edinilen deneyimlere göre staj rehberliği Türkiye'de de sınıf yerine, grup bazında yürütülmelidir.

Öğretmen yetiştirme programlarında kırk-elli kişilik sınıflarda tek bir öğretim görevlisinin staj rehberliği yapması formaliteleri yerine getirmekten başka bir anlam taşımayacaktır. Ayrıca, staj rehberliği yapan kişinin ilk veya ortaöğretimde öğretmenlik deneyimine sahip olması gerekir. Öğretim görevlisinin bir dönemde rehberlik yapacağı gruptaki öğrenci sayısı 10'u aşmamalıdır. Uygulamaya yönelik çalışmalar grupsal ve bireysel bazda yürütülmeli; sınıf içinde verilecek derste hazırlık materyali üretiminden değerlendirmeye kadar bütün konular ayrıntılarıyla tartışılmalı ve öneriler geliştirilmelidir. Gerektiğinde öğretim üyesi örnek dersler sunmalı ve sunulan dersler grupça tartışılmalıdır. Bu da ancak küçük gruplar için mümkündür. Ayrıca Türkiye'de öğretmen yetiştirme genelde milli boyutta yorumlanmaktadır. Türkiye'nin küreselleşme sürecinde yerini alabilmesi için öğretmen yetiştirmeyi yerel, ulusal ve uluslararası boyutta ele almak gerekir (Coşkun 1996). Böyle bir

yaklaşım yurtdışı stajyerliğini de beraberinde getirmektedir. Anadolu'da yetiştirilen öğretmen bundan böyle salt Anadolu'da yetişen çocukları eğitmeyecektir. Gelecek yıllarda bir taraftan Türk ve akraba ülkelerden gelen öğrencilerin sayısı artacak, diğer taraftan Türkiye'de de önemli bir yabancı öğrenciler grubu oluşacaktır. İşte bugün, Anadolu'da yaşayan ve ileride yaşayacak kişilerin Anadolu'daki eğitim kurumlarına gidecek çocuklarının, çocukluğun gerektirdiği eğitimi alabilmesi için, daha bugünden öğretmenleri kültürlerarası eğitim açısından da çok yönlü yetiştirmek gerekmektedir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi en çok eleştirilen konularından biridir. Üçüncü dünya ülkelerinde, şimdiye kadar eğitim hizmeti götürülmemiş bir köyde insanlarla kolay ilişki kurabilen ve çocukları seven bir anneyi eğitmen olarak görevlendirmek söz konusu olabilirdi. Fakat, şu an 61 üniversitesi bulunan ve köklü öğretmen yetiştirme geleneği olan bir ülkede örneğin Almanca veya Fransızca dil eğitimi için yetiştirilmiş veya program geliştirme, yönetim, eğitim teknolojisi, rehberlik, daha doğrusu genel eğitim bilimlerinin herhangi bir anabilim dalını bitirmiş birisi sınıf öğretmeni olarak atanıyor ve sözü edilen anabilim dallarında çağdaş önlemler alma yoluna gidilmiyorsa, öğretmen yetiştirme programlarının ülkenin gereksinimlerine göre yapılandırılmadığını ileri sürmek pek zor olmasa gerek.

Bu paragrafta 90'lı yılların durumu vurgulanmaktadır. 2015 yılında üniversite sayısının 200'e yükseldiği söylenmektedir. Eğitim bilimleri bölümlerinde rehberlik dışında diğer anabilim dallarına lisans öğrencisi alınmamaktadır. Avrupa birliği ilköğretimden itibaren en az iki yabancı dilin öğretilmesini teşvik etmektedir. İngilizce öğretmenliği dışında örneğin, Almanca ve Fransızca öğretmenliği anabilim dallarında zamanında gerekli önlemler alınmadığından bu dillerin öğretilmesinde kalifiye öğretmen bulmak kolay olmamaktadır. Çünkü özellikle 2000'li yıllarda bu anabilim dallarına anılan dilleri ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenmeyen öğrenciler alınmaktadır.

Günümüzde bazı bilim dallarının önemi azalırken, bazı bilim dallarının önemi ise her geçen gün artmakta ve hatta yeni yeni bilim dalları ortaya çıkmaktadır. Bu gelişme ileride de devam edecektir. Öğretmenlerin, istihdam olanaklarını geliştirmek için genel kültür, öğretmenlik formasyonu ve en az iki özel öğretim alanında yetiştirilmeleri gerekmektedir. Entegre edilmiş bir öğretmen eğitimi için, eğitim bilimlerini özel eğitim alanlarıyla bütünleştirmek gerekmektedir. Aynı zamanda alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik dersleri verenler, alanlar ve branşlar üstü ilgi duyan her öğrenciye açık ortak dersler verilmelidir. Böyle bir uygulama ile öğretmen yetiştirmede gerekli olan disiplinlerarası eğitimi hayata geçirme olanağı doğmuş olacaktır.

Eğitim bilimlerinde, eğitim ve öğretim süreçleri çerçevesinde okutabilecekleri alanları olmayan eğitimciler yetiştirilmemelidir. Bununla şu husus vurgulanmak istenmektedir: Kısa süreli pedagojik formasyon kurslarından geçirilen bir kişinin sınıfta göstereceği başarı ile sınıfta okutulan branşların öğretim bilgisini (öğretim teknolojilerini) almamış bir eğitim bilimcinin göstereceği başarı arasında kavramsal olarak büyük bir farkın olmaması gerekir. Bundan dolayı okulda eğitim ve öğretim alanında görev alacak eğitimcilerin en az bir özel alanları olmalıdır. Özetle, eğitim ve öğretim alanındaki başarı, uygulamalı eğitim bilimlerinden geçmektedir. Öğretmen yetiştirme programına alınan öğrenci, eğitiminin ilk gününden itibaren eğitim ve



öğretim süreçlerinde hangi branşları okutacağını bilmeli ve gerektiğinde edindiği eğitim ve alan bilgilerini yeni alanlara nasıl transfer edeceği konusunda gerekli yöntem ve tekniklerle donatılmalıdır. Öğretmen, ancak böyle organize edilmiş öğretmen yetiştirme programlarında, mesleğinin gerektirdiği öğretmenlik kişiliğini oluşturabilir.

Türkiye’de 20 Temmuz 1982 gün ve 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile askeri okullar ve polis okulları dışındaki bütün yükseköğretim kurumları, kararnameyle üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu kararname ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Eğitim Enstitüleri ve çeşitli alanlardaki Yüksek Öğretmen Okulları üniversitelere devredilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi sürekli değişimler geçirmektedir. Bakanlık anlaşılmaz bir tutum içinde; öğretmen yetiştiren kurumların bazılarını kapattı, bazılarını açtı, bazılarının da öğretim sürelerinde sürekli oynamalar yaptı (Kaya 1984: 212-213).

Kaya (1994: 213), öğretmen yetiştirme konusundaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Böylece; Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme konusunda uzun vadeli, tutarlı bir politika ve plana sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Politikalar, bakanların kişisel ve siyasal görüşlerine göre değişip durmuştur. Bilimsel davranış değil, siyasal beklentiler egemen olmuştur. Oysa; kişisel ve siyasal eğilimlerin olumsuz etkisinden kurtulmadıkça, eğitim sorunlarımız –buna bağlı olarak toplumsal, ekonomik ve siyasal sorunlarımız- sürüp gidecektir.”

Öğretmen yetiştirmenin ikinci aşamasında izlenecek yolun aşağıda gösterileceği gibi olacağı açıklandı:

**“Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) öğretmen atama** sisteminde yapacağı değişiklikler netleşmeye başladı. Haber Türk’ten Lütfi Erdoğan’ın haberine göre; daha önce Bakan Nabi Avcı tarafından açıklanan ve şubat ayı atamasında hayata geçirilecek “tecrübeli öğretmenin yanında staj” uygulaması şöyle işleyecek:

**Usta Öğretmenler Seçilecek:** İllerde en tecrübeli, mesleğinde azimli, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde istekli usta öğretmenler seçilecek. Yeni atanan öğretmenler 3.5 aylık bir eğitim öğretim dönemi boyunca bu öğretmenin yanında derslere girecek. Öğretmenin sınıftaki konumu, dersi işleyiş şekli, ödev takibi ve öğrencilerle iletişimi gibi konulara dikkat çekecek.

**3 Gün Sınıfta, 2 Gün İdarede:** Atandığı branşa göre bir usta öğretmenin yanında staja başlayan yeni öğretmen haftanın 3 günü derslere girecek. Haftanın bir günü okul idaresinde müdürle birlikte idari işlemlerin nasıl yapıldığını izleyecek. Haftanın kalan bir günü ise ilçe milli eğitim müdürlüğüne giderek bakanlıkla yazışmalar ve diğer idari işleri yerinde görecek. Böylelikle yeni öğretmenin 3.5 aylık staj dönemi tamamlanmış olacak.

**3 Alternatifli Staj Yeri:** Bakanlık, yeni atanan öğretmenlere staj için 3 alternatif sunacak. Öğretmenin ataması yapılacak. Öğretmen atandığı ilde, ailesinin yaşadığı şehirde ya da kendi istediği bir başka ilde stajını yapabilecek.

Usta Öğretmene Ödül: Usta öğretmenler, ödüllendirilecek. Yanında 5 öğretmene staj yaptıran bir usta öğretmen uzman öğretmenliğe; 10 öğretmene staj yaptıransa başöğretmenliğe terfi etmiş olacak.

Değerler Eğitimi Verilecek: Eğitim öğretim dönemi içerisinde stajını tamamlayan yeni öğretmen tatil döneminde ise değerler eğitimine alınacak.

İlk Uygulama 2016 Şubat Atamasında: MEB, ilk uygulamayı 2016 şubat atamalarında yapacak. MEB'in elinde 10 bin atama kadrosu bulunuyor. Ancak, yeni atama stratejisinin uygulanabilmesi için Maliye Bakanlığı'ndan ilave kadro alınacak. Böylece, şubat ayında en az 30 bin öğretmen ataması yapılması bekleniyor.”

<http://www.turkiyeegitim.com/mebde-ogretmen-atamaları-sil-bastan-degisiyor-70364h.htm> erişim tarihi: 13.11.2015

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde öğretmenlik mesleği köklü geçmişi olan bir alandır. Riedel (1989: 931), öğretmenliğin Alman gruplarında Ortaçağ'da değişik şekillerde ve değişik gruplara ve 18. Yüzyıldan itibaren de organize edilmiş resmi okullarda yapıldığını yazmaktadır. Aynı kaynakta, Almanya'da öğretmenlerin 19. Yüzyıldan itibaren birinci derecede özel bir eğitim ve istihdam gerektiren bir meslek haline geldiği belirtilmektedir. Toplumsal kalkınma için eğitimin, özellikle mesleki eğitimin önemine inanmış bir ülke olarak Almanya'da öğretmen yetiştirmenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Almanya'da, 19. Yüzyılda öğretmen yetiştirme reformlarında önemli bir rol oynayan yeni hümanist eğitim programının etkileri günümüze kadar varlığını korumuştur.

Händle (1989: 938-955) Almanya'da öğretmen yetiştirmeyi aşağıdaki başlıklar altında incelemektedir:

- a) Reformların Tarihçesi
- b) Kurumsal Entegrasyon
- c) Öğretmen Yetiştirmenin Bilimsel Açıdan Ele Alınması
- d) Öğretim Bilgisi ve Alan Eğitimi
- e) Stajyerlik Eğitimi
- f) Öğretmen Eğitimi ve Organizasyonu
- g) Öğretmen Adayı Öğrencilerin Kökenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Olan Motivasyonları

### **5.1 Reformların Tarihçesi**

Almanya'da bütün öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmelerine ilişkin talepler daha 19. Yüzyılda gelmiştir. Bu talebe rağmen, ortaöğretimde görevlendirilecek öğretmenler üniversitelerde, ilköğretimde görevlendirilecek öğretmenler ise öğretmen okullarında (öğretmen seminerlerinde / in Lehrerseminaren) yetiştirilmişlerdir. Birbirinden ayrı okul tipleri ve her okul düzeyi için ayrı öğretmen yetiştirme uygulamalarının birbirine entegre edilmelerine ilişkin çalışmalar Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra siyasal ve toplumsal demokratikleşme kapsamında yeniden ele alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, bütün çocukların dört yıllık ilkokula

birlikte gitmeleri sağlanmış ve öğretmen olmak isteyenlere lise olgunluk sınavı şartı konulmuştur. Bu reform taleplerinden sonra sadece Bavyera ve Baden Württemberg eyaletlerinde öğretmen seminerleri (okulları) devam ettirilmiş, diğer eyaletlerde ise öğretmenler üniversite çatısı altında yetiştirilmeye başlanmıştır.

Almanya'da uygulanmakta olan Bologna Süreci ile 2010 / 2011 eğitim ve öğretim yılına kadar olan deneyimler Friedrich Ebert Vakfı tarafından yayınlandı (Borgwardt 2011). Bu yayında uygulamada karşılaşılan sorunlara ve ileriye yönelik önerilere yer verilmektedir. Bologna Süreci ile Almanya'da öğretmen yetiştirme alanında yeni bir dönem başlamıştır. Bologna Süreci, tüm Avrupa'da yüksek öğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa'da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır. İtalya'nın Bologna kentinde bulunan Bologna Üniversitesi'nde yürütülen bir dizi görüşmenin ardından ortaya atıldığı için bu adla anılmaktadır. 1999 yılında yirmi dokuz Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarıncı görüşülerek imzalanmıştır. ([https://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna\\_S%C3%BCreci](https://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna_S%C3%BCreci) Erişim tarihi 16.11.2015). Almanya'da günümüzde öğretmen olmak için Bologna sürecinde 3 yıl lisans eğitiminden (1. aşama: 180–240 AKTS-Kredi; Bachelor kalifikasyonu) sonra yüksek lisans eğitimi (2. aşama: 60–120 AKTS-Kredi; Master kalifikasyonu) alanlar öğretmenliğin ikinci dönemine (stajyerlik dönemi) başvuruda bulunabilmektedirler. (<https://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess> Erişim tarihi 16.11.2015).

Türkiye'de de öğretmen yetiştirme konusunda değişik çalışmalar ve modeller üzerinde durulmaktadır. Bunlardan biri Bahçeşehir Üniversitesinde yürütülen “Okulda Üniversite” modelidir (<http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/2080-turkiyeye-yeni-ogretmen-yetistirme-modeli> Erişim tarihi: 16.11.2015). Türkiye'de Bologna Süreci ile ilgili çalışmalar da başlatılmıştır. Gelecekte Türkiye'de öğretmen eğitimi alanlarının örneğin Avrupa ülkelerinde diploma denklik sorunları yaşamamaları için Türkiye'de de öğretmen yetiştirme sistemi yüksek lisans düzeyine çıkarılmalıdır.

## 5.2 Kurumsal Entegrasyon

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra büyük oranda kabul görmüş entegrasyon programlarına rağmen, lise öğretmenleri üniversitelerde, ilköğretim öğretmenleri ise yüksek öğretmen okullarında yetiştirilmeye başlanmıştır. 60'lı yıllarda, eğitim alanındaki reformların ekonomiye kazandırılması gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak, eğitim sisteminin entegrasyonu ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin talepler yeniden ele alınmıştır. Kurumsal açıdan Bavyera ve Hessen eyaletlerinde Öğretmen Yüksek Okulları resmen üniversitelere bağlandı ve Kuzey Ren-Vestfalya, Aşağı Saksonya ve Saarland eyaletlerinde özerk Yüksek Öğretmen Okulları adı altında birleştirildiler. Öğretmen yetiştirmenin kurumsallaşması köklü üniversitelerde büyük zorluklarla karşılaşırken, Bremen, Kassel, Oldenburg, Osnabrück kentlerinde kurulan üniversitelerde kısmen gerçekleştirilmiştir. 80'li yıllarda öğretmen işsizliği, öğretmen adayı öğrencilerinin sayısındaki azalma, öğretmen yetiştirmede istikrar ve gelişmeyi zorlaştırmıştır.

### 5.3 Öğretmen Yetiştirme Bilimsel Açıdan Ele Alınması

Alman öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi incelendiğinde iki tip öğretmen yetiştirildiği görülmektedir. Birinci tip öğretmen, bilimsel ağırlıklı olarak üniversitelerde orta öğrenimin ikinci kademesi için yetiştirilirken, ikinci tip öğretmen ise, ilköğretim okulları için uygulamaya yönelik yetiştiriliyordu. Meslek okullarında çalışacak öğretmenlerin eğitimi ise özel bir konuma sahipti. Başlangıçta üniversitede yetiştirilen öğretmenlere ağırlıklı olarak eğitim felsefesi ve eğitim tarihi verilirken, ilköğretimde çalışacak öğretmenlere de öğretmen seminerlerinde okul eğitim bilimi dersleri veriliyordu. 70'li yıllardan itibaren kuram ve uygulama arasında bir köprü oluşturulmaya çalışılmıştır. Buradan da disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Üniversitelerde bu yaklaşımın gerçekleştirilmesi bazı zorluklarla karşılaşırken, Yüksek Öğretmen Okullarında bu yaklaşım destek görmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında disiplinlerarası yaklaşımı gerçekleştirmek ve yaygınlaştırmak için genel eğitim ve özel eğitim alanlarında çalışan öğretim üyeleri ortak dersler düzenlemektedirler. Böylelikle, bir taraftan özel öğretim alanları için söz konusu alana yönelik sürekli genel eğitim bilgileri transfer edilirken, diğer taraftan genel eğitimden özel öğretime geçişler için olanaklar sağlanmış olmaktadır.

### 5.4 Öğretim Bilgisi ve Alan Eğitimi

Lise öğretmenlerinin eğitimi 19. yüzyılda okullarda öğretilen branşlardan bağımsızken, ilköğretim öğretmenlerinin eğitimi, eğitim ve öğretim programlarını baz alıyordu. Yüksek öğrenim reform tartışmaları çerçevesinde üniversitelerde öğretmen yetiştirme; eleştirilere neden olmuştur. Bu dönemde öğretim bilgisi ön plana çıkmıştır. Almanya'da öğretmen yetiştirme birbirinden ayrı iki aşama halinde (lisans eğitimi ve stajyerlik dönemi) yürütüldüğünden birçok olumlu örneğe rağmen, öğretim bilgisi ile alan eğitimi arasında yeterli işbirliğinin sağlanamadığı düşünülmektedir. Öğretmen işsizliğinin ve reformlardaki durgunluğun böyle bir işbirliğini zorlaştırdığı da ayrıca öne sürülmektedir.

### 5.5 Stajyerlik Eğitimi

Almanya'nın bütün eyaletlerinde 80'li yıllardan itibaren, öğretmen olarak çalışmak isteyenler için lisans eğitiminden sonra okul idaresine bağlı yürütülen bir stajyerlik dönemi bulunmaktadır. Stajyerlik döneminde öğretmen adayının; okulda haftada yaklaşık 12 ders saatini izleyici veya ders veren kişi olarak geçirmesi gerekmektedir. Öğretmen adayı buna paralel olarak, belirlenmiş bir grupla birlikte iki seminere katılır. Bu seminerlerin birinde konular ve diğerinde alan konuları işlenmektedir. Alan konuları ile ilgili dersleri veren kişi, aynı zamanda okulda öğretmen olarak çalışmaktadır. İkinci dönemde öğretmen yetiştiren kurumlarla istenildiği düzeyde işbirliğine gidilmemektedir. Akademik eğitimin ikinci dönemde orta dereceli okullardaki eğitimin konumuna getirildiği, kontrol ve sınavların artırıldığı iddia edilmektedir.

70'li yıllardan itibaren iki ayrı aşamadan oluşan öğretmen yetiştirme entegre edilmiş bir model haline getirilmesi için talepler gelmiştir. 80'li yılların başına kadar Oldenburg kentinde örnek bir model denenmiştir. Bu model çerçevesinde bazı

öğretmenler okullardaki görevlerine paralel olarak üniversitelerde uygulamaya yönelik projelerde de görevlendirilmişlerdir. Bu uygulamanın amacı, kuram ile uygulama arasında bir köprü kurup okulda öğretmenlerin ilk yıllarda yaşadıkları şoku engellemek veya azaltmaktır.

Almanya'da yabancı öğrencilere yönelik yetiştirilen öğretmenlere, Almanya'da bulunan yabancıların ülkelerinde staj yapma olanağı da tanınmaktadır. Bu konuda Türkiye ile de işbirliğine gidildiği görülmektedir. Türkiye'de yetiştirilen ve yurtdışında görevlendirilecek öğretmenler için yurtdışında staj yapma olanakları araştırılmalıdır.

## **5.6 Öğretmen Eğitimi ve Organizasyonu**

Almanya'da öğretmen eğitimi ve organizasyonu; eyaletler arası farklılıklar göstermektedir. Bazı eyaletlerde (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein) okul tipine bağlı geleneksel öğretmen eğitimi devam ederken, bazı eyaletlerde (Kuzey Ren-Vestfalya) okul kademelerine yönelik öğretmen eğitimi yürütülmektedir. Buna bağlı olarak eğitimin içeriği ve sınavlardaki beklentiler farklı olmaktadır. Eğitimin yönlendirilmesi aşamasında değişik branşlara mensup öğretim görevlileri birlikte çalışmaktadırlar. Günümüzde öğretmen yetiştirme alanında en çok üzerinde durulan konu, yüksek okulda verilen bilgiler ile uygulamadaki beklentiler arasındaki mesafeyi azaltmaktır. Almanya'da eğitim ile ilişkisi olan kurum ve kuruluşlarca uygulamaya daha fazla zaman ayrılması talep edilmektedir. Almanya'da uygulamaya ve özellikle öğretmen yetiştirme ikinci aşamasına bu denli önem verilmesi neticesinde, öğretmenler birer "ders teknoloğu" olarak yetiştirilmektedirler. Böyle bir eğitimden sonra öğretmen piyasada üretilen ders kitapları yerine, ders verdiği öğrencilerin durumuna göre —çoğu kez öğrencileriyle birlikte- ders materyalleri üretmekte ve diğer öğretmen arkadaşlarıyla materyal alışverişinde bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim ve öğretim programları ile öğretim teknolojisini birbirine entegre etme olanakları da doğmuş oluyor (Scheffer 1974: 211).

## **5.7 Öğretmen Adayı Öğrencilerin Kökenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Olan Motivasyonları**

Almanya'da 60'lı yıllarda öğretmen açığı kapatılmaya çalışılırken, öğretmenlik mesleğine ilgi duyan öğrencilerin kökenleri de araştırılmıştır. İlk ve ortaöğretim okullarına değişik grupların ilgi duyduğu tespit edilmiştir. Kısa süreli ve eğitime yönelik ilköğretim öğretmenliğini pedagojiye ilgi duyanlar seçerken, sosyal bölümlerdeki öğrenciler ise ikinci derecede lise öğretmenliğini seçmekteydiler. Lise olgunluk sınavı öğretmen olmak isteyen herkes için zorunlu duruma getirildikten sonra, ilköğretim okullarına yönelik öğretmenliği artan bir oranda bayan öğrenciler seçmişlerdir. Diğer akademik meslekler ile karşılaştırıldığında erkeklerin lise öğretmenliğine karar vermeleri çaresizlik olarak uygulanıyordu. Öğretmenlik mesleğini seçen kız; öğrenciler erkek öğrencilere göre ekonomik durumu iyi olan ailelerden gelmekteydiler. Kız öğrenciler ilk aşamada ilköğretim öğretmenliğini seçerken, erkek öğrenciler ise ortaöğretim öğretmenliğini seçiyorlardı.

70'li yılların sonlarından itibaren artan öğretmen işsizliği, öğretmen yetiştiren kurumlara devam eden öğrenciler arasında iki değişik grubun oluşmasına yol

açmıştır. Bir grup öğrenci ileride muhakkak öğretmen olma yerine genel kültürleri açısından okurken, ikinci grup ise öğretmenlik mesleğini gerçekten benimseyip uzun süre işsizliği göze alıp, günün birinde öğretmen olacaklarına inanan öğrencilerden oluşmaktadır.

80'li yıllardan beri öğretmen yetiştiren kurumlarda görülen önemli bir gelişme de, Almanya'da bulunan yabancı öğrencilerin eğitim ve öğretim durumlarının iyileştirilmesine yönelik önlemlerdir (Thiel 1989: 115-122). Bu önlemler öğretmen yetiştiren kurumları da kapsamaktadır. Almanya'da yabancı öğrencilerin eğitiminde görevlendirilecek öğretmenlerin yetiştirildiği bölümler açılmakta ve bu bölümlere yabancı öğrenciler alınmaktadır. Bu bölümlerden mezun öğrencilerin ileriki yıllarda kültürlerarası eğitim alanında da görev üstlenecekleri düşünülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi Almanya'da Eğitim Bakanları Daimi Konferansı, Almanya genelinde kültürlerarası bir eğitim programı üzerinde çalışmaktadır.

Özellikle kültürlerarası eğitim için yetiştirilmesi düşünülen yabancı öğretmenlerin eğitim programlarına söz konusu dilleri bilen veya öğrenmek isteyen Alman öğrenciler de alınmalı ve bu özel öğretmen yetiştirme programlarında yine söz konusu ülkelerdeki öğretmen yetiştiren kurumlarla işbirliğine gidilmelidir. Bu tür işbirliğinin dünyanın küreselleşme sürecinde artacağını burada ayrıca belirtmek gerekir. Bu ise, anılan nedenlerden dolayı öğretmen yetiştirmenin ulusal sınırlar içine sıkıştırılmayacağı anlamına gelmektedir.

Almanya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarını karşılaştırdığımızda göze çarpan en belirgin fark; Almanya'da alan bilgisi ile öğretmenlik formasyonu arasında bir birliğin kurulmuş olması ve Türkiye'de ise bu iki alana çoğu kez birbirinden bağımsız olarak verilmeye uğraşılmasıdır. Varış (1992: 25) öğretmenlik mesleğinde alan bilgisinin ve öğretmenlik formasyonunun önemini vurgulamakta ve öğretmenlik formasyonunun eğitim fakültelerinde ve alan bilgisinin ise örneğin fen ve edebiyat fakültelerinde verildiğini belirtmektedir. Haklı olarak; alanı bilen öğretim üyelerinin öğretim bilgisiyle ilgilenmediklerini eleştirmektedir. Bu arada ayrıca "eğitim bilimcilerinin" çoğu kez özel alanlara yönelik öğretim bilgisinden yoksun olduklarını da vurgulamak gerekir. Aynı şekilde, eğitim bilimleri alanında görevli öğretim üyelerinin de alan bilgisine yeterli ilgiyi göstermediklerini belirtmek gereklidir. Çağdaş öğretmen ancak, alan ve öğretim bilgisinin, eşgüdüm anlayışı çerçevesinde verilmesiyle yetiştirilebilir.

Örneğin, Fransızca bilgisi yerine psikolojiden örnekler vermekle 21. yüzyıla nitelikli öğretmen yetiştirilemez. Dolayısıyla nitelikli Fransızca öğretmeni, Fransızca alan bilgisi ve Fransızcaya yönelik öğretim bilgisi ile eşgüdümlü işlendiğinde yetiştirilebilir. Dersin ismi "Fransızca öğretiminde ölçme ve değerlendirme" olmalıdır ve dersi genel pedagojik formasyona sahip, Fransızca bilenler vermelidirler. Bu talep şu an için mümkün değilse de, Almanya örneğinde olduğu gibi, bu ders; eğitim bilimleri bölümü ile Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı arasında girilecek işbirliği çerçevesinde verilmelidir. Bu örnek diğer branşlar için de geçerlidir.

Sınıfta öğretme ve öğrenme süreçleri öğretim teknolojisi prensipleri doğrultusunda organize edilebilmelidir. Bunun için öğretmen yetiştirme programlarını oluşturan

genel kültür, öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisi dersleri birbirine entegre edilmelidir.

### 5.7.1 Türkiye ve Almanya'da Öğretmen Yetiştirme Karşılaştırılması

Türkiye ve Almanya'daki öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırdığımızda göze çarpan en önemli farklılıklardan biri Almanya'da öğretmenin aynı zamanda siyasi eğitici olarak algılanmasıdır, Türkiye'de ise öğretmenin bu alanda etkinlik göstermesi kolay olmamaktadır. Almanya'da olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen devletin memuru olarak görevlendirilmektedir. Bunun için öğretmenin görevi, eğitim ve öğretim etkinlikleri sürecinde Anayasa'da öngörülen insan tipinin yetişmesine katkıda bulunmaktır. Eğitim sistemini siyasi güçler şekillendirirken sistemde çalışmalar etkili olamamaktadırlar. Bu çelişkili olgunun değişmesi için Türkiye'deki öğretmenler daha aktif bir şekilde sendikalaşmalıdırlar ve eğitim ile ilgili siyasi kararlara katılmalıdırlar.

Yukarıda belirtildiği gibi; Bologna süreci 1999 tarihinde yürürlüğe konulmuştur (Borgwardt, 2011). Bologna süreci, tüm Avrupa'da yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa'da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır. İtalya'nın Bologna kentinde bulunan Bologna Üniversitesinde ortaya atıldığı için bu adla anılmaktadır. Bologna süreci 1999 yılında yirmi dokuz Avrupa ülkesi eğitim bakanlarıncı görüşülerek imzalanmıştır. Avrupa Birliği üyelerinin tümü sürece dahildir. Geçen süre içinde sürece Kazakistan ve Beyaz Rusya'ya kadar birçok ülke katılmıştır. Türkiye de sürece katılan ülkelerden biridir ([https://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna\\_Süreci](https://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna_Süreci) Erişim tarihi 18.07.2015).

Bologna süreci çerçevesinde Almanya'da öğretmen yetiştirme programları yüksek lisans düzeyine çıkartılmıştır. Master düzeyinde eğitim görmemişlere öğretmenlik yapma hakkı verilmemektedir. Türkiye'de ise öğretmen yetiştirme halen lisans düzeyindedir. Eğer gelecek yıllarda Türkiye'de öğretmen yetiştirme yüksek lisans düzeyine çıkarılmazsa, Türkiye'de yetişen öğretmenlerin Avrupa ülkelerinde mesleklerinde çalışma olanakları olmayacaktır. Bundan dolayı öğretmen yetiştirme sistemimizi en kısa zamanda yüksek lisans düzeyine çıkarmalıyız.

Alman öğretmenlerin toplumdaki konum ve işlevleri hakkında şunlar söylenmektedir: "Öğretmenin toplumun bütün konularıyla ilgilendiği ve siyasi bir eğitici olduğu göz ardı edilemez. Sonuçta öğretmenin, toplumda ve topluma karşı eğitim konusunu ve böylece gençliği temsil etmesi ve örgütlerinde başka bir deyişle örgütleri kanalıyla eğitim politikalarına iştirak edebilmesi için yeterli nitelikte yetiştirilmesi gerekir." (Groothoff 1975: 185). Alman öğretmen örgütlerinde (sendikalarında) yabancı öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimleri ve sorunlarıyla yakından ilgilenilmekte ve projeler geliştirilmektedir (GEW Niedersachsen 8/1995: 18).

Almanya'da öğretmenin yukarıdaki alıntıda istenildiği gibi okulda herhangi bir partinin propagandasını yapmadan siyasi eğitici işlevini yerine getirebilmesi için, daha doğrusu okuldaki görevini anayasada yer alan kurallara göre yürütmesi için öğretmen yetiştirme programlarında eğitim politikası dersi verilmektedir. Bu derste

örneğin, Anayasa'nın eğitim ile ilgili bölümleri ve partilerin eğitim ile ilgili görüşleri incelenmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında ülkenin eğitim ile ilgili politik gelişmeleri bilinçli bir şekilde takip edip anayasada istenilen insan tipinin yetiştirilmesine katkıda bulunmak için daha pratik yollar aramak gerekir.

Türkiye ve Almanya'da öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklardan biri; Alman öğretmen yetiştirme sisteminin günümüzde Avrupa Birliği eğitimi ve öğretim kriterleri çerçevesinde şekillendirilmesidir. Türkiye; Birliğe üye olmadığından tek ülke olarak gelişmeleri izlemektedir. Bunu Bologna sürecinde yapılan değişikliklerde de açık bir şekilde görmekteyiz.

## 6. Ortam

Uygulanmakta olan eğitim ve öğretim programları ışığında geliştirilen ders planlarının başarıyla uygulanmasında sınıf ortamı önemli bir rol oynamaktadır. Çevrenin, okulun ve sınıfın fiziki yapısı çağdaş eğitim verilebilecek şekilde düzenlenmelidir. Ders sürecinde işlenmesi planlanan konuya uygun araç-gerecin geliştirilmesi, öğretmenin yapması gereken temel etkinliklerinden biridir (bkz. Aydoğan 2014:220 - 237).

“Eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencinin bilgiyle etkileşimde bulunduğu çevredir. Bu anlamda eğitimde geleneksel ortamı sınıf temsil etmektedir. Oysa gerçekte personel, yer, donanım, araç-gereç, özel düzenleme yaklaşımları gibi öğelerden oluşan eğitim ortamı bugün geleneksel dersliğe kıyasla büyük bir nitelik değişimine uğramaktadır. Eğitim, mimarisinden, düzenlemelere ve ortamın kapsamından içinde yer alan araç-gereçlere kadar uzanan bu gelişme, eğitimde yepyeni bir ortam anlayışı gündeme gelmektedir.” (Alkan 1990: 13). Bireylerin içinde buldukları koşullara göre eğitim ortamları farklılaşmak zorundadır.

Eğitim kurumlarındaki ortamlar etnik gruplar ve göçmenler açısından gözden geçirilmelidir. Öğretim bilgisinin önemli bir ögesi olan ortam, özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerini ilgilendirmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleşmesi için ister bireysel boyutta olsun ister grup boyutunda olsun uygun bir ortam olmalıdır. Hızal (1991: 84), öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştiği alanı eğitim ortamı olarak adlandırmaktadır. Hızal aynı kaynaktan eğitim ortamı ile program konusundaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Uygulanan eğitim programının amacına ve eğitilecek bireylerin içinde buldukları koşullara göre eğitim ortamları farklılaşmak zorundadır.

Bunun tersi bir yaklaşım, uygulanan programların amacını dikkate almama anlamı taşır, bireyleri amaçlamayan biçimde eğitime veya yönlendirme söz konusu olur. Bunun sonucu ise kaynak, zaman vb. kayıpların oluşmasıdır. Her okul, okulda uygulanan her program ve programda yer alan her ders için farklı eğitim ortamı oluşturulmasını gerektirmektedir. “... Bir eğitim programı; içerdiği dersler ve derslerin konularına göre çok değişik eğitim ortamları oluşturulmasını zorunlu kılar.” Hızal aynı kaynaktan eğitim ortamı ve program konusundaki görüşlerini belirttikten sonra eğitim ortamını şöyle tanımlamaktadır: “Eğitim ortamı; öğrenme-öğretme etkinliklerinde, konunun özelliğine göre etkileşimde bulunduğumuz personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu alandır.”



Hızal (1991: 85) günümüzde, öğretme-öğrenme etkinliklerinin birçok olumsuz etmenin etkisi altında bulunduğunu belirttikten sonra bunlardan bazılarını aşağıda gösterildiği gibi formüle etmektedir: “Öğretmenlerin sayı ve nitelik olarak yetersizlikleri, dersliklerin gereğinden çok kalabalık olması, programlarda düzenli geliştirme çalışmalarının yapılmaması; araç-gereç ve kaynaklarda hızlı gelişmeler olmaması, fakat bunların eğitim kurumlarına sağlanması ve kullanılmasında yetersizlikler; öğretimin büyük ölçüde sözel ağırlıklı yapılması, öğrencilerin ilgisizliği, eğitimin gerçekleştiği fiziki mekanların yetersizlikleri.” Çağdaş eğitim ortamlarının, eğitim ve öğretimin yapıldığı mekanlarda bulunması yeterli değildir. Önemli olan, çağdaş eğitim ortamlarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmak olmalıdır.

Almanya’da eğitimin kalitesini artırmak için eğitim ortamlarından en iyi şekilde yararlanılmaya çalışılmaktadır. Bir taraftan öğretmenlerin nitelikleri yükseltilmeye çalışılırken, diğer taraftan da sınıf mevcutları küçük tutulmakta ve çağdaş eğitim teknolojilerinin her an eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılması için olanaklar dahilinde materyaller sınıflardaki dolaplarda muhafaza edilmektedir. Eğitim açısından materyallerin sadece kullanıma sunulmasına değil, öğrencilerin etkinlikler için gerekli olan materyallerine önem verilmektedir. Eskiden büyük merkezi okulların oluşturulması düşünülürken bugün aile havası (ortamı) yaratabilecek küçük okullar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Modüler yapı elemanları ile okul binalarının yeni işlevlere göre yeniden ayarlanmasına önem verilmektedir. Okulun sadece bilgi alınan veya verilen bir kurum olmadığı, sosyal etkinliklerin de düzenlendiği, halka açık bir ortam olduğu özellikle çağdaş eğitimciler tarafından her fırsatta vurgulanmaktadır. Almanya’da yabancılara yönelik proje haftaları düzenlenmektedir. Kültürlerarası eğitim; sosyal etkinliklerin bir boyutu olarak ortaya çıkmaktadır.

Almanya’da yabancı öğrencilerin bir taraftan kendi dil ve kültürlerinden kopmamaları ve diğer taraftan Alman okullarında gerekli başarıyı elde etmeleri için okul içinde ve okul dışında, başka bir deyişle okul pedagojisi ve sosyal pedagoji alanlarında bir dizi etkinliklere yer verilmektedir. Aşağıda Alman okullarında ortam çeşitliliği açısından alınan önlemler ana başlıklarıyla verilmektedir:

- a) Zorunlu ilköğretim
- b) Okul organizasyonunda genişlemeler
- c) Çocuk yuvaları ve okul öncesi eğitim
- d) İlköğretimin değişik aşamalarına hazırlık sınıfları
- e) Mesleğe hazırlık sınıfları
- f) İki dilli hazırlık sınıfları
- g) Genel okullar için yoğun Almanca kursları
- h) Meslek okullarına yönelik yoğun Almanca kursları
- i) Destekleyici kurslar
- j) Çokuluslu hazırlık sınıfları
- k) Geçici ulusal sınıflar
- l) Proje bazında yönlendirme dersleri
- m) Ortaokula geçişe yönelik sınıflar
- n) İlköğretimi bitirmeye yönelik hazırlık sınıfları
- o) Hamburg modeli hazırlık grupları
- p) Değişik yaş gruplarına yönelik özel sınıflar

- q) Ana dil dersleri (Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen 1986: 1-7)

Yukarıda belirtilenlerin dışında aşağıda sıralanan benzeri önlemlerin de Almanya genelinde alındığı izlenilmektedir:

- a) Gettolarda doğacak sorunları önlemeye yönelik sosyal ve pedagojik önlemler
- b) Eğitim araç ve gereçleri geliştirme
- c) Özel amaçlı Alman ve yabancı öğretmen yetiştirme
- d) Diplomaların tanınması ve yabancı temsilcilikleriyle ilişkiler (DGB 1971: 31-36).

Türkiye de, yurtdışına gönderdiği işçi ailelerinin çocuklarının eğitimi, Türkiye’de bulunan ve Türkiye’ye gelecek yıllarda daha büyük gruplar halinde gelmeleri beklenen değişik gruplara mensup öğrencilerin eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanmalarını sağlamak için eğitim kurumları ortamlarını zenginleştirmek ve çok yönlü projeler geliştirmek zorundadır.

Büyük hızla kentleşmekte olan Türkiye’de okulun, çağdaş, halka açık bir kurum olması için geleneksel mimarinin de günün şartlarına göre ayarlanması gerekmektedir. Bu konuda Alkan (1990: 13) okul mimarisine ilişkin açıklamalarını şu paragrafta dile getirmiştir. “Mimaride çeşitli fonksiyonel yapılar yer almakta; derslik yerine özel öğretim istasyonları, öğrenme merkezleri, çok amaçlı salonlar, sosyal etkinlik merkezleri, gerçek yaşam ortamının eğitim ortamı olarak kapsam içine alınması; işlevsel, pratik, sade donatım tarzlarının uygulanması gibi gelişmeler bunlar arasındadır. Ayrıca öğretim araç ve gereçleri tür olarak etkinleşmekte ve işlevselleşmektedir. Bireysel, bağımsız öğrenme süreçleri gelişmekte ve yeni çevre ayarlama ve ortam düzenleme yaklaşımları geliştirilmektedir”.

Mevcut ortamlardan daha fazla öğrencinin yararlanması için Almanya’da özellikle 70’li yıllarda küçük okullar birleştirilmiş ve öğrenciler, değişik araçlarla (tren, dolmuş, özel oto vs.) bu oluşturulan merkezi okullara taşınmıştır. Daha sonraki yıllarda büyük merkezi okulların düşünüldüğü kadar ekonomik, rasyonel ve kişilik gelişimini destekleyici olmadıkları kanısına varılmıştır.

Eğitim ve öğretimin salt teknolojik olanaklara bağlı olmadığı ve gerekli teknolojinin, kullanıcının ayağına götürülmesi prensibinden yola çıkılırsa, kitlesel okullarda; öğrenci-çevre, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğretmen-aile ilişkileri zayıflamakta, benlik ve kişilik gelişimi için gerekli ortamların oluşma olanakları azalmaktadır. Aynı zamanda bireysel desteğe gerekli zaman ayrılmazken, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme olanakları da ortadan kalkmaktadır (Die kleine Grundschule -tarihsiz- : 4-9).

Türkiye’de 90’lı ve 2000’li yıllarda 8 veya 9 yıllık temel eğitimin gerçekleştirilmesi için değişik öneriler getirilmiştir. Bu önerilerden biri de bölgesel merkezi okulların açılmasıdır. Eğer 70’li yılların sonlarında Aşağı Saksonya Kültür Bakanı’nın Almanya’daki kitle okulları uygulamalarına yönelik olumsuz düşünceleri doğru ise (aynı kaynak) Türkiye’de bu okulların yaygınlaştırılmasından önce yabancı ülkelerin bu konudaki deneyimleri de göz önünde bulundurularak bu konu bir daha

ele alınmalıdır. Yabancı ülkelerde yapılan hataların Türkiye’de tekrar edilmemesi gerekmektedir. Türkiye’de yapılan en büyük olumsuz uygulamalardan biri; öğrencilerin sabah ve öğleden sonra evden okula-okuldan eve çok uzun süren bir yolculukla taşınmalarıdır. Velilere “en iyi okul, en yakın okuldur” bilinci verilmelidir.

## **7. Yöntem ve Teknik**

Yöntem ve teknik kavramları eğitim alanında değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Bazı kaynaklarda yaklaşım ve stratejilerden de söz edilmektedir (Büyükkaragöz/Çivi 1994: 69). Alkan (1995: 31) eğitim teknolojisi kapsamında yöntem ve tekniğe yer vermektedir. Geleneksel anlamda yöntem; bilgi aktarmada izlenen yol olarak ifade edilmektedir. Demirel (1996: 33-78) bu konuyu üç ana başlık altında işlemektedir. Bunlar sırasıyla şunlardır:

### **7.1 Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları**

Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının bazı kaynakçalarda öğretme ve öğrenme stratejileri olarak ta geçtiği burada vurgulanmalıdır (Savaş 2014: 128 – 147). Öğretme ve öğrenme yaklaşımları genelde aşağıda olduğu gibi sınıflandırılmaktadır:

1. Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımı
2. Buluş yoluyla öğretme yaklaşımı
3. Araştırma yoluyla öğretme yaklaşımı
4. Tam öğrenme yaklaşımı
5. İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı

### **7.2 Öğretme Yöntemleri**

Öğretme yöntemleri genelde aşağıda gösterildiği gibi sınıflandırılmaktadır:

1. Anlatma yöntemi
2. Tartışma yöntemi
3. Örnek olay yöntemi
4. Gösterip yaptırma yöntemi
5. Problem çözme yöntemi
6. Bireysel çalışma yöntemi (Demirel 1996: 45-53)

### **7.3 Öğretim Teknikleri**

Yöntem ve teknik kavramları sık sık karıştırılmaktadır. Yukarıda da tanımlı yapıldığı gibi yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yoldur. Yöntem, öğretme ve öğrenme süreçlerinin kuramsal olarak irdelenmesidir. Teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir.

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde en yaygın kullanılan teknikler şunlardır:

- A. Grupla öğretim teknikleri
  - a) Beyin fırtınası
  - b) Gösteri

- c) Soru-cevap
- d) Drama ve rol yapma
- e) Benzetim
- f) İkili ve grup çalışmaları
- g) Mikro öğretim
- h) Eğitsel oyunlar

B. Bireysel öğretim teknikleri

- a) Bireyselleştirilmiş öğretim
- b) Programlı öğretim
- c) Bilgisayar destekli öğretim (Demirel 1996: 55-78)

Yöntem bağlamında strateji de kullanılmaktadır (bkz. Bimmel und Rampillon 2000). Alkan (1995/2: 33), yöntem ve tekniğin eğitim teknolojisi disiplininin kapsamlı ve bütünlük niteliğinde bir ögesi olduğunu belirttikten sonra geleneksel anlamda “bilgi aktarmada izlenen yol” olarak algılanan bu ögenin eğitim teknolojisi disiplininin öğrenme süreçlerine ilişkin önemli bir boyutunu oluşturduğunu vurgulamaktadır. Alkan aynı kaynaktan öğretim bilgisi yerine kullandığı öğretim teknolojisinin bu ögesiyle ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Öğenin çağdaş anlamda süreç-teknik, işlem, ödev, değerlendirme, öğrenme-öğretme atmosferi, öğretmenin liderlik ve rehberlik işlevleri gibi öğeleri içerdiği görülmektedir. Bu öge yapısal açıdan gösterme, anlatma, kavram geliştirme, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinin organik olarak bütünleştirilmesini içermekte ve öğrenme-öğretme stratejileri ve öğretim teknolojisi anlama doğrultusunda kapsamlı bir nitelik kazanmış bulunmaktadır.”

Öğretmenin derste burada değinilen değişik öğretim yaklaşımlarından, yöntem ve tekniklerden yararlanması, öğretmenin aldığı eğitimden sınıftaki olanaklara kadar birçok etkene bağlıdır. Türkiye’de bugün üniversitelerde verilen öğretmen eğitimi kuramsal ağırlıklı olduğu için, staj dönemi örneğin Almanya’da olduğu gibi etkin bir şekilde organize edilmediğinden, sınıfların halen gereğinden fazla kalabalık olması nedeni ile, okullar ve okulları oluşturan sınıflar, araç-gereç bakımından oldukça yetersiz kalmaktadır.

Almanya’da öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde değişik yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanma olanakları Türkiye’de öğretmenlere sunulan olanaklara nazaran daha elverişlidir. Alman öğretmen yetiştirme sisteminde, öğretim bilgisine büyük bir önem verilmektedir. Her branşın öğretim bilgisi (Fachdidaktik) dersi büyük bir titizlikle verilmektedir (Roth/Blumenthal, 1964; Messer vd. 1974; Peterssen, 1977). Öğretmen adayları öğrenim süresince birçok örnek dersler geliştirirler. Bu örnek derslerde öngörülen öğretim yöntem ve teknikleri seminer sorumlusu, seminere katılan öğrenciler ve uygulaması yapılacaksa okulda görevli öğretmenle tartışması yapılır.

Almanya’da öğretmen yetiştirme programlarında okul ve okul idaresi işbirliği çerçevesinde yürütülen stajyerlik döneminde yukarıda da belirtildiği gibi öğretmen adayları birer “öğretim teknolojisi” olarak yetiştirilmektedirler. Almanya’da bulunan yabancı öğrenciler Alman okullarında öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinin daha özenle seçilmelerini zorunlu kılmaktadırlar. Standart dili yeterince konuşamayan

bir öğrencinin de dersten gerektiği şekilde yararlanabilmesi için öğretmenin değişik yöntem ve tekniklere başvurmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durumlarda en sık başvurulan bireysel öğretim teknikleridir. Diğer taraftan Almanya’da öğretim bilgisi çerçevesinde kültür olgusunun da önem kazandığı bilinmektedir.

Almanya’da sosyal konutların ve yabancı ailelerin yoğunlukta bulunduğu bölgelerde etkin bir dersin uygulaması için bilinen yöntem ve tekniklerin de yeterli olmadığını burada ayrıca belirtmek gerekir. Bu bölgelerde öğretmenler normal görevleri dışında önyargılarla mücadele etmek ve davranış bozukluğu bulunan öğrencilerle yoğun bir şekilde ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar. Almanya’da yapılan gözlemlere göre çoğu kez Türkiye’de 50-60 kişilik sınıfta ders vermek her türlü ekonomik ve teknik olanaklara rağmen Almanya’da 20-30 öğrenci bulunan bir sınıfta ders vermekten daha kolay olmaktadır. Bu da etkin bir ders vermede teknik ve ekonomik olanakların dışında çevrenin, aile yapısının, sosyal ilişkilerin ve kültür çatışmasının da büyük bir rol oynadığını göstermektedir.

Almanya’da, özellikle Akdeniz ülkelerinden, tarım ve örf adet ile dini kurallara sıkı bağlı topluluklardan gelen işçi ailelerinin çocuklarının sayısı arttıkça eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanmasında, uygulanmasında ve hatta değerlendirilmesinde yeni stratejiler (yaklaşımlar) araştırılmış ve yeni yöntem ve tekniklere başvurulmuştur. Kültür açısından sorun olan derslerin başında, felsefe, spor ve biyoloji dersleri gelmektedir. Türkiye’de de Türk eğitim sisteminin birinci bölümünde değinilen üç boyuttan (Anadolu’da yetişen öğrenciler, yurt dışına gönderilen ve yurt dışından gelenler) yola çıkarak uygun stratejiler geliştirilmeli, uygun yöntem ve teknikler denenmelidir. Anılan bu üç dersin Türkiye’de de bazı sorunlara yol açtığı gözlenmektedir. Felsefe dersine çok sıcak bakılmadığı sık sık dile getirilmektedir. Biyoloji dersinde bazı kuramların tartışılması sorun olabilmektedir. Spor dersinde kız öğrenciler için örneğin yüzmenin problem olduğu dile getirilmektedir.

## 8. Öğrenme Durumları

Alkan (1995: 34), öğrenme durumlarının; eğitim yaşantılarının meydana geliş biçimi ile ilgili bir disiplin ögesi olduğuna işaret etmektedir. Alkan aynı kaynakta öğretim bilgisi yerine kullandığı eğitim teknolojisinin kapsamını teşkil eden bu öge konusunda aşağıdaki noktalara değinmektedir: “Eğitimde belirli bir disiplinin öğretiminde esas alınan hedeflere göre öğrenme durumlarının düzenlenmesi ve işe koşulması gereklidir. Bu düzenlemede öğrenme ve yaşantıları ile ilgili hedef, içerik, ortam, yöntem-teknik, araç-gereç, uyarım, öğrenci katılımı ve pekiştirme boyutlarının işlevsel bütünlülük arz edecek tarzda uygulamaya dönüştürülmesi, yaşantıların gerçekleşmesi ve hedefe ulaşılabilmesi için zorunludur.”

Bilen (1993: 177-197) ve Messer vd. (1974: 37-45) bu konuyu eğitim faaliyetlerinin planlanması çerçevesinde ele almaktadırlar. Her iki kaynak da eğitim faaliyetlerinin planlanmasında yer alan “Hedefler” (Davranışlar), “Muhteva” (İçerik), “Yöntem”, “Araç-Gereç Kaynaklar”, “Eğitim Durumları”, “Değerlendirme” gibi öğeler arasında sıkı bir ilişkinin olması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenmenin gerçekleşme derecesi birçok etmenin yanında bu öğeler arasında sağlanan ilişkilerin yoğunluk derecesine bağlıdır. Her ne kadar eğitimciler okulda eğitim ve öğretim süreçlerinin kesintiye

uğratılmasını benimsemeseler de, özellikle geleneksel eğitim kurumlarında dersler -eğer blok ders söz konusu değilse- kırkar dakikalık bölümlerden oluşmaktadır. Bundan dolayı eğitim ve öğretim etkinliklerini zaman faktörünü göz önünde bulundurarak planlamak, uygulamak, değerlendirmek ve geliştirmek gerekir (Schulz 1981: 161-181).

Eğitim psikolojisini temel alan öğrenme ve öğretme kuramlarına göre öğrenme, davranış değişikliklerinin belli bir türüdür. Her davranış eski davranışlara dayalıdır, fakat bir davranış ne kadar eski davranışlara dayalı olursa olsun az da olsa farklılık taşıyorsa yeni bir davranıştır.

İşte bireyde böyle belli nitelikte davranış değişmesi meydana getirmek ise planlı yürütülen eğitimin görevidir. Fakat her davranış değişmesi eğitimin görevi değildir. Eğitim sadece öğrenme niteliğindeki davranış değişmelerinden bazılarını meydana getirme çabası içindedir. Öğrenme niteliğinde olmayan davranışlar büyüme, yorgunluk, uykusuzluk vs. organizmanın geçici durumları gereği olan değişikliklerdir.

Öğrenme niteliğindeki davranışların ise öğrenme sayılabilecek söz konusu değişimin kalıcı, iz bırakıcı nitelikte olması gerekir. Buna göre öğrenme niteliğindeki davranış değişmeleri, hem yaşantı ürünü hem de nispeten kalıcı izli davranış değişmeleridir. Planlı eğitim faaliyetlerinin; istedik davranış değişmesini, yani geçerli öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıların meydana getirilmesine dönük olması gerekir (Bilen 1993: 11-15; Özçelik 1987: 1-2; Genç 2014: 108 – 120; Ende, Karin / Grotjahn/ Kleppin, Karin und Mohr, Imke 2013).

## **8.1 Öğrenme ve Yaşantı Arasındaki İlişkiler**

Öğrenme yaşantı ürünüdür. Öğrenme yaşantı ürünü olunca öğrenci davranışında istediğimiz değişiklikler öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla oluşup gelişme durumundadır. Eğitim etkinlikleri ancak öğrenci yaşantısı yoluyla işleyebilir ve ona dönük olmak zorundadır.

Yaşantı, birey ile çevresi arasında belli düzeydeki etkileşim tümgesinin birey bakımından muhtevasıdır. Yaşantı, öğrencide kalıcı iz bıraktığı ve bir değişmeye neden olduğu durumlarda öğrenme yaşantısı olarak adlandırılır.

Öğrenme yaşantısını meydana getiren etkileşim tümgesinde yer alan iç koşullar bireyin zekası, ilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarıdır. Dış koşullar ise çevredekilerin davranışları, ilgili malzeme araç ve gereçleri kısaca yaptırıcı, ipucu ve pekiştirici öğeleri içerir. Öğretme ise kılavuzlama ve sağlama durumundadır. Kişinin yaşantısından geçmeyen bir öğrenme olamayacağı gibi, bir öğretme de söz konusu olamaz (Ertürk 1979: 80-84). Öğretme, öğrenilecek davranışlar ortaya çıktığında işe koşulan bir tekniktir.

## **8.2 Geçerli Yaşantıların Özellikleri**

Geçerli yaşantı, beklendik yani istedik değişmeyi meydana getiren yaşantılardır.

Geçerli yaşantı ve eğitim;

- a) Hedefe göre
- b) Öğrenciye göre
- c) Ekonomik
- d) Diğer yaşantılar ile kaynaşık olmak durumundadır (Ertürk 1972: 85-96).

Aşağıda bu şıklar sırasıyla açıklanmaya çalışılacaktır:

a) Hedefe Görelik

Bir eğitim yaşantısının geçerli olabilmesi için; öncelikle, uğruna işe koşulduğu hedefe hizmet edici, yani belli istendik davranışları geliştirici olması gerekir. Her yaşantı öncelikle hedefe göre olmalı, yani istendik davranış ya da davranışları içermelidir. Hedefin doğurgadığı, davranışların belirlenmesi işe koşma eylemidir. İşe koşma eylemi bir hedefin hem süreç (davranış) hem de içerik yönüne dönük olarak yapılır. Ayrıca çevre koşulları, öğrenciye hedefçe doğurganın davranışları yapma olanağı vermelidir. Çünkü yaşantının gerçekleşmesi için öğrencinin etkin katılımı bir ön koşuldur (Ertürk 1972: 86-87).

b) Öğrenciye Görelilik

Bir yaşantının gerçekleşebilmesi için öğrenciye göre olması gerekir. Eğer öğrenci yaşantıdan tatmin olmuyorsa, istendik öğrenme olmaz. Hoşa gitmeyen yaşantı ise istendik öğrenme yanında istenmedik bazı yan ürünler verebilir.

Ayrıca bir yaşantının öğrenci seviyesine uygunluğu önemlidir. Öğrencinin, öğrenme gücünü aşan öğretme girişimleri başarılı olamayacağı gibi, aynı zamanda istenmedik izler bırakabilir. Yine öğrencinin hazır bulunmuşluk düzeyini aşan yaşantılar da öğrenmeyi engeller. Hazır bulunmuşluğu; öğrencinin bilgisi, zekası, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları ve tutumları belirler. Bireylerin geçmiş yaşantıları farklı olduğundan hazır bulunmuşlukları da farklı olabilir (Ertürk 1972: 88-92).

c) Ekonomiklik

Eğitim çabalarının boşa gitmemesi için öğrenme yaşantısının mutlaka istendik davranışı veya davranışları geliştirici ve istenmedik yan ürünlerden arınık nitelikte olması gerekir.

Yaşantının ekonomik olması;

- \* Ucuza mal edilmesi
- \* Bir taşla iki kuş vurma
- \* İstenmedik yan etkilerden arınık olmasıyla olanaklıdır (diğer yaşantılarla tutarlılık).

Geçerli öğrenme durumları yaratılırken bunların maliyetleri mutlaka dikkate alınmalıdır. Bir davranış, aynı özelliği taşıyan diğer davranışlarla olduğu kadar başka hedefleri yansıtan davranışlarla da kenetli olmalıdır. Örneğin bilişsel alanda bir özellik oluşurken aynı yaşantı yoluyla duyuşsal alanda bir veya birkaç hedef

de oluşmakta olabilir. O halde öğrenme yaşantısı planlanırken bir yandan daha çok sayıda hedefe hizmet edecek, öte yandan da istenmedik yan ürünlerden arınık olacak şekilde planlanmalıdır. Her yaşantı diğer yaşantılarla bağlantılı olmak durumundadır. Yaşantılar birbirine ters düşerse ekonomiklik sağlanamaz (Ertürk 1972: 92-94).

#### d) Diğer Yaşantılara Görelik

##### \* Kaynaşıklık:

Her yaşantı diğer yaşantılarla sürekli etkileşim halindedir. Bir yaşantının istendik ve beklendik yönde etkili ve verimli olabilmesi için diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerekir. Kaynaşıklık dikey ve yatay olmak üzere iki boyutludur. Dikey kaynaşıklık bir yaşantının tekrarlanırlığını, yani aşamalılığını, yatay kaynaşıklık ise diğer yaşantılar ile dayanışıklığını gösterir. Etnik gruplarla göçmen gruplara yönelik düzenlenecek programların içeriği baskın gruba düzenlenen eğitim programlarının içeriği ile tezat oluşturmamalıdır.

##### \* Tekrarlanırlık

İstendik davranışın bir kez yapılması yetmez, bu davranışların belirli aralıklarla tekrarlanmaya ve ara sıra kullanılmaya ihtiyaç vardır. Etnik gruplardan ve göçmen ailelerden öğrenciler; dominant ailelerden gelen öğrencilere nazaran öğrenme süreçlerini daha çok tekrarlamak durumunda kalmaktadırlar.

##### \* Aşamalılık

Bireyin yetişmesinin yaşantılar bakımından bir sürekliliğe ihtiyaç gösterdiği ve öğrenmenin yavaş ve birikimli bir süreç olduğu bilinir. Bazı karmaşık davranışlar sadece tekrarlanmakla değil, fakat sürekli olarak gittikçe artan karmaşıklıkta durumlarda kullanılmakla daha iyi gelişir. Her öğrenme yaşantısı, kendisinden önce gelene dayalı ve daha sonra geleni hazırlayıcı olmalıdır ki, öğrencilerin istendik yönde gelişmelerine yardımcı olabilsin.

Öğrenme yaşantıları, öğrencinin geçireceği diğer yaşantılarla dengeli ve uyumlu olmalıdır. Örneğin bir öğrenme yaşantıları sistemi olan yetişek (eğitim ve öğretim programı), kendini meydana getiren bütün öğrenme yaşantıları ile hem tutarlı hem de birbirini pekiştirecek biçimde düzenlenmiş olursa eğitim aracı olabilir (Ertürk 1979: 77-106). Alkan vd. (1995/2: 34) de aynı kaynaktan eğitim teknolojisinin bu özelliğinin kazanılabilmesi için yukarıdaki Ertürk'ün görüşlerini yinelemektedir (Ertürk 1992: 94-95).

Çokdilli ve çokkültürlü ortamlarda öğrenme durumlarının planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi normal sınıf ortamlarına oranla daha ayrıntılı bir çalışmayı gerekli görmektedir. Çokdilli ve çokkültürlü ortamlara ilişkin öğrenme durumlarının düzenlenmesi, söz konusu grupların karşılıklı etkileşimini sağlama ilkesinden yola çıkarak gerçekleştirilmelidir. Almanya'da bu konuda önemli adımların atıldığı izlenilmektedir (Miteinander und voneinander lernen 1992). Türkiye'de ise bu konu şimdiden ele alınmalı ve gerekli stratejiler geliştirilmelidir.



## 9. Değerlendirme

Öğretim bilgisi konseptinin kapsamını oluşturan öğelerin sonuncusu değerlendirmedir. Bu öge günümüzde ölçme ve değerlendirme diye ele alınmaktadır. Demirel (1996: 97) Turgut'a atıfta bulunarak bu iki kavramı şöyle açıklamaktadır: "Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut 1977: 11). Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut 1977: 225)." "Değerlendirme, bir ölçme sonucunda bir ölçütün karşılaştırılmasını gerektirir. Değerlendirme, bir başka ifadeyle, bir nesne hakkında değer yargısına ulaşma işidir." (Bilen 1993: 8).

Messer vd. (1974: 27) eğitim ve öğretim etkinliklerinin hedefe yönelik olarak yürütülmesinde ölçme ve değerlendirmenin bir önkoşul olduğunu şöyle vurgulamaktadırlar: "Değerlendirmenin asıl işlevi; öğretmene ve öğrenciye dönütün sağlanması değildir. Değerlendirme ilk etapta dersteki başarı, kısmi başarı ve başarısızlığı ortaya koymalı. Gerektiğinde öğretmeni ek öğrenme yardımları sunmaya yönlendirmelidir. Değerlendirme aşaması olmayan ders söz konusu olamaz".

Messer vd. (1974: 27) geleneksel değerlendirme uygulamaları olarak aşağıdakileri vermektedir:

- Yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar,
- Ders kitabı yardımı ile oto kontrol,
- Diğer öğrenciler veya öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme,
- Ev ödevleri vs.

Uluğ (1996: 128) öğrenci tarafından öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerin ne derecede öğrenildiğini ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini denetlemek üzere yapılan sınavları sözlü, yazılı ve uygulamalı olmak üzere üç ayrı gruba ayırmaktadır. Aynı yazar yazılı sınavları da aşağıda olduğu gibi sınıflandırmaktadır:

- Kapalı uçlu sınav
- Açık uçlu sınav
- Doğru-Yanlış
- Doldurmalı
- Çoktan seçmeli

Messer aynı kaynakta bireysel başarının değerlendirilmesinde kullanılan bu uygulamaların yeterli olmadığı vurgulanırken, yayınevlerinden temin edilebilecek standart veya öğretmenlerin özel olarak geliştirebileceği informal testlerin kullanılmasını önermektedir.

<b>Tamamlayıcı (Diagnostic)</b>	<b>Biçimlendirici (Formative)</b>	<b>Düzyel belirleyici (Summative)</b>
Yetiçlik (Aptitude) Tanıma (Diagnostic) Yerleştime (Placement) Muafiyet (Exwmption)	Biçimlendirici (Diagnostic Progress) Sınav (Examination) a.Kısa Sınav (Quiz) b.Ara Sınav (Monthly)	Bitirme sınavı (Final) a. Başarı (Achievement) b. Yeterlilik (Proficiency)
<b>Giriş (Input)</b>	<b>Süreç (Process)</b>	<b>Çıkış (Output)</b>

Kaynak: Demirel (1996: 105)

Öğretim bilgisinin son halkası olan bu öge, geleneksel değerlendirme uygulamalarında, öğrenci bilgisini sübjektif (öznel) yöntemlerle, özellikle de öğrencileri birbirleriyle karşılaştırarak ortaya çıkarmakla sınırlı idi. Bugün bu öge, kapsam ve nitelik açısından önemli bir değişim süreci içerisinde (Alkan 1995: 35). Çağdaş değerlendirme uygulamalarında eğitim ve öğretimi etkileyen bütün faktörlerin başka bir deyişle eğitim teknolojisi kapsamını oluşturan bütün öğelerin değerlendirme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gerekir.

### 9.1 Değerlendirmenin Yararları

- Değerlendirme, sayıltıları (varsayımları), hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek mevcut eğitim ve öğretim etkinliklerinin iyileştirilmesine yardım eder.
- Değerlendirme belirli hedeflere göre yapılabileceğinden, eğitim hedeflerini daha ileri seviyede sınıflamaya ve tanımlamaya zorlar.
- Değerlendirme süreci öğrenciyi daha ileri öğrenmeye doğru güdüler.

Değerlendirmede kullanılan araçlar hedeflerin doğurgadığı davranışları ölçecek şekilde düzenlediği için öğrenciyi doğru yönde güdüler.

Değerlendirme süreci içinde her öğrenci hakkında elde edilen bilgi; rehberlik maksadı için kullanılır. Bu bilgiler eğitimciye öğrencinin bir görünümünü verir. Aynı zamanda bilgiler sayesinde eğitimciler öğrencinin gereksinimleri, yetenekleri, yetersizlikleri ve güçlü yönleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

### 9.2 Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme, uygulamada aşağıda gösterildiği gibi sınıflandırılmaktadır:

- Düzenli değerlendirme:

Belli ölçütleri, planlı ve düzenli gözlemi, kontrollü karşılaştırmaları, standartlaştırılmış sınama yollarını gerektirir.

- Gelişigüzel değerlendirme:

Bu değerlendirme nesnel olmayan bir değerlendirme şeklidir.

Değerlendirme kıyaslama esasına göre de sınıflandırılabilir.

- Norma dayalı değerlendirme

Bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme işlerinde işe yaramakla birlikte yetişek (program) açısından yeterli değildir.

- Hedefe dayalı değerlendirme

Yetişek geliştirmede hedefe dayalı değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Çünkü yetişek geliştirme açısından önemli olan öğrencilerin seviye farklılıkları değil, istendik özellikleri kazanmış olup olmadıklarıdır.

Değerlendirme, başka bir sınıflama yoksa amaca göre sınıflamadır.

- a) Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme
- b) Biçimlendirme-yetiştirmeye dönük değerlendirme
- c) Durum muhasebesi ve yetiştirmeye dönük değerlendirme
- d) Öğrenciyi bir yetişek birimine yerleştirmede kullanılmak üzere devre başlangıcında veya öğrenme güçlüğü hissedildiği anlarda yapılır. Değerlendirme bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlar ile psikolojik ve çevresel etkenlere bakılır.
- e) Öğrenme hızı veya güçlüklerini gösteren belirtiler olduğunda öğretim devresi içinde biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlerde kullanılmak üzere bilişsel alandaki davranışlara yönelik ölçme ve gözleme araçları kullanılır.
- f) Bu değerlendirme de öğrencinin yetiştirme seviyesi ile yetiştirme yetiştirme gücü hakkında bir değer biçmeye esas teşkil edecek verilerin elde edilmesi ve kullanılması şeklindedir. Öğretim bittikten sonra ağırlık verilen davranışların bir örnekleme göre geliştirilmiş her üç değerlendirme de yetişek değerlendirmesinde yer alır. Bütüne dönük bitirme sınavları ile yapılır.

Alkan (1995/2: 35) öğretim bilgisi yerine kullandığı eğitim teknolojisi kapsamını oluşturan değerlendirme ögesinin eğitim teknolojisi disiplininin yaşama geçirilmesinde, sonuçların durumunu belirleme ve disiplin etkinliklerinin oto kontrolü anlamında olduğunu belirtmektedir. Yukarıda değinildiği gibi Alkan da aynı kaynaktan değerlendirme ögesinin aşağıda yazılan konularda temel bir araç işlevini yerine getirdiğini yazmaktadır:

- a) Hedef belirleme
- b) Gereksinim belirleme
- c) Öğrencinin öğrenmeye hazır oluş durumunu belirleme
- d) Öğretim etkililik durumunu belirleme
- e) Tanımlama ve yerleştirme

Alkan aynı kaynaktan bu işlevlerin yerine getirilmesi için aşağıdaki önerileri yapmaktadır: "... objektif ölçme araçlarının geliştirilmesi ve öğrenme-öğretme süreçleri ile diğer eğitim etkinliklerinde sürekli olarak işe koşulması gerekmektedir. Bu süreklilik, süreçlerin başında, devamında ve sonunda olmak üzere uygulanmaktadır."

İki dilli ve iki kültürlü ortamlarda ve özellikle göç sürecinde değerlendirme için çoğu kez özel sınıflar veya gruplar oluşturulmaktadır. Bu sınıf veya grupları oluşturan bireylerin dil kullanımları, kültürel bilgileri değişik düzeylerde olabilmektedir. Çoğu kez aynı yaş grubunda homojen sınıflar oluşturmak mümkün olamamaktadır. Dönem içinde ayrılanlar olacağı gibi değişik tarihlerde gruba katılanlar olabilmektedir.

Benzeri birçok nedenlerden dolayı iki dilli ve iki kültürlü ortamlarda oluşturulan sınıf veya gruplarda; geleneksel eğitim ve öğretim programları, değişik branş ve yaş gruplarına göre hazırlanmış kitaplar, yöntem ve tekniklerle çalışmak ve geleneksel değerlendirme uygulamaları ile istenilen düzeyde hedefe ulaşmak mümkün olmamaktadır.

Eğer en az iki dilli ve iki kültürlü ortamlardan etkilenen bireyleri de içinde yaşadıkları topluma kazandırmak ve gerektiğinde uluslararası düzeyde iş görür duruma getirmek istiyorsak, değerlendirmede öğrencinin o ana kadarki toplumsallaşma süreçleri göz önünde bulundurulmalıdır.

## 10. Özet

Türk eğitim sisteminin üç boyutlu bir eğitim ve öğretim hizmetini sunması için, öğretim bilgisi konseptinin kapsamını oluşturan öğeler, kültürlerarası eğitim boyutunda irdelenmelidir. Böyle bir irdeleme sonucunda, aşağıdaki önlemlerin yararlı olacağı düşünülmektedir:

- a) Türk eğitim sisteminin kuramsal esasları belirlenirken, çokdilli, çokkültürlü ve çok inançlı durumlarda da hizmet verileceği ilkesinden yola çıkılmalıdır.
- b) Türk eğitim sisteminin uzak hedefleri genel ve özel hedefler açısından yorumlanırken, çokdillilik, çokkültürlülük ve çok inançlılık göz önünde bulundurulmalıdır.
- c) Türk eğitim sisteminin hizmet verdiği öğrenci grubu salt Anadolu sınırları içinde doğup büyüyenlerden oluşmamaktadır. Yurt dışında bulunan Türk öğrenci grubu ile Türkiye'ye gelen öğrenciler, farklı gruplar; eğitim ve öğretim etkinlikleri belirlerken özel gruplar olarak ele alınmalıdır.
- d) Türk eğitim sistemi yukarıda değinilen üç boyutta hizmet verebilecek insan gücü istihdam etme olanağına sahip olmalıdır. Uluslararası alanda görevlendirilecek insan gücü, en azından bir yabancı dili ileri derecede kullanabilmeli, disiplinlerarası bir anlayışla edinilmiş genel kültür, öğretmenlik yeterliliği (formasyonu) ve çoklu alan bilgisine (yurt dışında Türk öğretmenlerin okuttuğu dersler) sahip olmalıdır. Bu niteliklere sahip insan gücünün uzun vadede yetişebileceği düşünülürse, ilk aşamada iki dilli, iki kültürlü ve çok inançlı ortamlarda görevlendirilebilecek öğretim uzmanları ivedilikle yetiştirilmelidir.
- e) Dünyadaki ekonomik, toplumsal, siyasal, teknolojik gelişmeler neticesinde, Türk eğitim sisteminin hizmet verdiği öğrenci gruplarının içinde yaşadıkları çevre; farklılıklar göstermektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- f) Tek dilli, tek kültürlü ve çok inançlı durumlarda işe koşulacak strateji, yöntem ve tekniklerle, örneğin iki dilli ve iki kültürlü durumlarda işe koşulanlar arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Özellikle göç sürecinden etkilenenlerin fırsat eşitliğine sahip olmaları için, bu kişilerin ilk günden itibaren eğitim ve öğretim süreçlerine katılmaları amacıyla, iki dilli ve iki kültürlü ortamlara ilişkin yöntem ve teknikler geliştirilmelidir.
- g) Öğrenme durumları en az iki dilli ve iki kültürlü, çok inançlı durumlar göz önünde bulundurulurken düzenlenmeli ve işe koşulmalıdır.
- h) Yabancı bir dilin öğrenilmesi ve kullanılması; öğrenen kişinin yaşına, donanımına ve uygulanan öğretim konseptine bağlıdır. Olanakların en iyi sunulduğu durumlarda bile göç sürecinden etkilenenlerin, yabancı bir dili ve kültürü küçük yaştan itibaren öğrenenlerin seviyesinde edinmeleri kolay olmamaktadır. Göç sürecinden etkilenenlerin eğitim ve öğretimlerini devam ettirebilmeleri için ölçme ve değerlendirme alanında özel ölçütler ve araçlar geliştirilmelidir.

## 11. Araştırma ve Tartışma Soruları

01. Bir öğretim bilgisi konsepti geliştirirken hangi sorulara cevap aranmalıdır?
02. Farklı grup ve göçmen eğitime yönelik özgün bir öğretim bilgisi konseptini gerektiren faktörleri belirtiniz.
03. Farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte yaşama olanakları var mı? Düşüncelerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.
04. Türkiye ve Almanya'da çoğulculuk kavramı nasıl ele alınmaktadır?
05. Baskın, farklı grup ve göçmenlerin birlikte yaşamalarını kolaylaştıran bir kent nasıl tasarlanmalıdır?
06. Farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte yaşamalarına katkıda bulunan anadil dersinin kapsamı nasıl olmalıdır?
07. Anadil dersinde işlenebilecek 10 yeni konu öneriniz.
08. Bir kent tasarlanırken hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?
09. İki dilli sözcük listesinde bulunmasını istediğiniz 10 yeni sözcük öneriniz.
10. Toplu Konut İdaresi'nin (TOKİ) uygulamaları hakkında bildiklerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.

## 12. Kaynakça

- Akkutay, Ülker (1996). Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları, Atatürk Dönemi, Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, Ankara.
- Akyüz, Yahya (2013) Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S.2013, Pegem Akademi: Ankara.
- Alkan, Cevat (1990). Eğitim Teknolojisinde Kavramsal Yönden Gelişmeler, yer aldığı eser: Eğitim Teknolojisi, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler I, A.Ü., Ankara.
- Alkan, Cevat (2000). Eğitim Teknolojisi Disiplini, yer aldığı eser: Alkan, Cevat; Deryakulu, Deniz; Şimşek, Nurettin (1995b). Eğitim Teknolojisine Giriş - Disiplin, Süreç, Ürün, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Altunya, Niyazi (2008a). Eğitimde Geleceğe Bakış, Uygun Basım: İstanbul.
- Altunya, Niyazi (2008b). Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi, Ürün Yayınları: Ankara.
- Altunya, Niyazi (2004). Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğretim Hakkı, Araştırma - İnceleme, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Altunya, Niyazi (2014). Türkiye'de Düünden Bugüne Eğitim Müfettişliği, Eğitim-İş Kültür Yayınları: Ankara.
- Atasoy, Mustafa (1996). Öğretmenlik Özel Uzmanlık Gerektirir mi?, Öğretmen Dünyası, 17 Ağustos, MAS Matbaacılık, Ankara.
- Aydoğan, İsmail (2014). Öğretim Araç ve Gereçleri, , yer aldığı eser: Mehmet Arslan: Öğretim İlke ve Yöntemler, Genişletilmiş 7. Baskı, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bal, Hüseyin (1991). J. Dewey'in Eğitim Felsefesi- 1924 Raporunun Türk Eğitimi Etkileri ve J. Dewey'in Eğitim Felsefesi, kor:4, Aydınlar Matbaası; İstanbul.
- Becher, Hans Rudolf; Bennack, Jürgen (1993). Taschenbuch Grundschule, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Benner, Dietrich (2005). Allgemeine Pädagogik –Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Grundlagentexte Pädagogik, Juventa: Weinheim und München.
- Bilen, Mürüvvet (1993). Plandan Uygulamaya Öğretim, Strateji, Yöntem, Teknik, Taktik, Plan, Plan Örnekleri, Ders Araç-Gereçleri, Takav Matbaacılık, Ankara.
- Bimmel, Peter und Rampillon, Ute (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudienheit 23, Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich, New York.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1995). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Araştırma-İnceleme Dizisi, MEB, İstanbul.

- Binbaşıoğlu, Cavit (2005). Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bolay, Süleyman Hayri; Türköne, Mümtaz (1995). Din Eğitimi Raporu, Ankara Merkez İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Vakfı, Ankara.
- Borelli, Michelle (1993). Hermeneutisch-dialektische Rekonstruktion interkultureller Pädagogik, in: Deutsche Gegenwartspädagogik, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Borgwardt, Angela (2011). Bologna 2010/2011 Hochschulen im Umbruch-Eine Zwischenbilanz, Publikation zur Konferenz de Friedrich-Ebert-Stiftung vom 10 November 2010, Hochschulpolitik, Bonner Universitäts-Buchdruckerei: Berlin.
- Bremen erleben! 2015 (2014), Zertani GmbH& Co. Die Druckerei KG: Bremen.
- Büyükkarağöz, S. Savaş; Çivi, Cuma (1994). Genel Öğretim Metodları, Atlas Kitabevi, 3. Baskı, Konya.
- Coşkun, Hasan. Türk Eğitim Sisteminin Hedef Grubu Kimler?, Yeni Yüzyıl: 23.03.1996.
- Coşkun, Hasan; Ağdemir, Sürmeli (Red.) (1998). Türkiye ve Almanya'da Eğitim Tartışmaları – 8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim, Din Öğretimi, Konrad-Adenauer-Stiftung, Yayım. Dr. Wulf Schönbohm, Hacettepe Taş, Ankara.
- Coşkun, Hasan; Ağdemir, Sürmeli (Red.) (1998). Bildungsdiskussion in der Türkei und Deutschland – 8 Jahre Schulpflicht, Religionsunterricht, Konrad-Adenauer-Stiftung, Hrg.. Dr. Wulf Schönbohm, Hacettepe Taş, Ankara.
- Coşkun, Hasan (1997). Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Konrad – Adenauer – Stiftung, Hacettepe Taş, 2. Baskı, Ankara.
- Coşkun, Hasan / Yılmaz, Fatih / Aksoy, Mehmet Emin (Ed.) (2015): Öğretimin Planlanması/ Unterrichtsplanung / Planning of Instruction, Dil, Sprache, Language, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Daten und Fakten zur Ausländersituation, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer (Hrg.). (1995), Berlin.
- Demirel, Özcan; Ün, Kamile (1987). Eğitim Terimleri, Şafak Matbaası, Ankara.
- Demirel, Özcan (1994). Karşılaştırmalı Eğitim, Usem Yayınları - 8, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (1996a). Genel Öğretim Yöntemleri, Usem Yayınları, Şafak Matbaacılık, 2. Baskı, Ankara.
- Demirel, Özcan (1996b). Türkçe Programı ve Öğretim, Usem Yayınları, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Die kleine Grundschule, Hrg. Der Niedersächsische Kulturminister, Hannover.
- Dinçsoy, Ömer (1995). Türk Eğitim Sistemi "Genel Bir Bakış", Türk Demokrasi Vakfı, Ekin Matbaacılık ve Yayıncılık, Ankara.
- DGB (1971)., Alman Sendikalar Birliği Yabancı İşçiler Dairesi, Düsseldorf.
- Doğan, Tahsin (25.09.1995). Demokratik Eğitim Projesi yazı dizisi, Cumhuriyet.
- Ertuğrul, Feyzullah (2001). Köy Enstitüleri – Sistemi ve Düşündürdükleri, Güldiken Yayınları, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1979). Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Ltd. Şti., Ankara.
- Fidan, Nurettin; Erden, Münire (1991). Eğitime Giriş, Feryal Matbaacılık, Ankara.
- Friedeburg, von L.; Hentig, v. H.; Klafki, W.; Rolff, H.-G. (1990). Konturen moderner Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Ein Quellenband zur bundesdeutschen Schulreform 1965-1990, Mensch & Leben Verlagsgemeinschaft, Frankfurt / Main.
- Garbe, Christine; Holle, Karl und Jesch, Tatjana (2009). Texte lesen, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation, Schöningh UTB: Paderborn.
- GEDİKOĞLU, ŞEVKET (1971). Evreleri, Getirdikleri ve Yankıları ile Köy Enstitüleri, İş Matbaacılık, Ankara.
- Genç, Salih Zeki (2014). Eğitim Öğretimde Planlama, yer aldığı eser: Mehmet Arslan: Öğretim İlke ve Yöntemler, Genişletilmiş 7. Baskı, Anı Yayıncılık: Ankara.
- GEW Niedersachsen Nr. 8, 15.08.1995.
- Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Hrg.) (2009). Streitfall Zweisprachigkeit –The Bilingualism Controversy, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Grothoff, Hans-H. (Hrg.) (1975). Pädagogik, Das Fischer Lexikon, Frankfurt am Main.
- Grundgesetz/Textausgabe (1990). Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

- Händle, Christa (1989). Lehrerausbildung, in: Lenzen, Dieter (Hg.) Pädagogische Grunbegriffe, band 2, rowolts enzyklopädie, Reinbek.
- Hesapçıoğlu, Muhsin (1988). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Eğitim Programları ve Öğretim, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Hızal, Alişan (1991). Eğitim Teknolojisi 2, Eğitim Ortamı ve Düzenlenmesi Gereği, yer aldığı eser: Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Etam A.Ş., Eskişehir.
- İnan, M. Rauf (1988). Köy Enstitüleri ve Sonrası, Bir Ömrün Öyküsü 1+2, Öğretmen Yayınları.
- İşte Almanya (1994)., Societäts-Verlag, Frankfurt/Main.
- Jäger, Reinhold; Mattenkloft, Axel (1989). Diagnostische Urteilbildung durch Lehrer, in: Schulletitung. Ein Lernsytem, Pädagogische Führung Unterricht 4a, Herrmann Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Kaplan, Mevlüt vd.: Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir
- Kaya, Yahya Kemal (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika Eğitim Kalkınma, Geliştirilmiş 4.Baskı, Ankara.
- Klippert, Heinz (2010). Heterogenität im Klassenzimmer, Beltz Pädagogik praxis:Weinheim und Basel.
- Lemke, Dietrich (1989). Lernziel in: Lenzen Dieter (Hg.) Pädagogische Grunbegriffe, band 2, , rowolts enzyklopädie, Reinbek.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2004 - 2005, Ankara.
- MEB Araştırma, Planlama, Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim ile ilgili bilgiler, Ankara.
- MEB Tebliğler Dergisi (1996).
- Messer, Adolf; Schneiden, Josef; Spiering, Theo (1974). Planungsaufgabe Unterricht, Workshop Schulpädagogik, Meterialien 10, Otto Maier Verlag, Ravensburg.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).
- Miteinander und voneinander lernen, Handreichungen für den interkulturellen Unterricht, Hrsg. (1992/1994). Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München.
- Ortner, Gerhard E. (1989). Bildungstechnologie, in: Lenzen, Dieter (Hg.) Pädagogische Grunbegriffe, Band I, rowohlts enzyklopädie, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek.
- Özçelik, Durmuş Ali (1987). Eğitim Programları ve Öğretim, ÖSYM Eğitim yayınları 8, Meteksan, Ankara.
- Özer, Bekir(1990). 1990'lı Yılların Başında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme –Sorunlar ve Çözüm Önerileri- yer aldığı eser: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, Haziran.
- Panahi, Badi (1980). Vorurteile –Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus ... in der Bundesrepublik heute. Eine empirische Untersuchung, S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.
- Peterßen, Wilhelm H.: Gegenwärtige Didaktik (1977). Positionen, Entwürfe, Modelle, Otto Maier Verlag, Ravensburg.
- Raithel, Jürgen, Dollinger, Bernd und Hörmann, Georg (2007). Einführung Pädagogik – Begriffe . Strömungen . Klassiker . Fachrichtungen, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Reich, Kersten (2006). Konstruktivistische Didaktik, Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, 3. Auflage, Beltz Pädagogik: Weinheim und Basel.
- Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Jugendlicher in Hamburger Schulen, Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Schule (1986)., Hamaburg.
- Riedel, Klaus (1989). Lehrer in: Lenzen, Dieter (Hg.) Pädagogische Grunbegriffe, Band 2, rowolts enzyklopädie, Reinbek.
- Roth, Heinrich und Bulumenthal, Alfred (1964). Didaktische Analyse, Schroedel Verlag, Hannover.
- Sağlam, Mustafa (1999). Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Savaş, Behsat (2014): Öğrenme ve Öğretim Stratejileri, yer aldığı eser: Mehmet Arslan: Öğretim İlke ve Yöntemler, Genişletilmiş 7. Baskı, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Scheffer, Walther (1974). Erziehungswissenschaftliche Implikationen von didaktisch orientierten Konzepten der Unterrichtstechnologie, in Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, Beltz Verlag, Weinheim.
- Schulz, Wolfgang (1981). Unterrichtsplanung: Mit Materialien aus Unterrichtsfächern, 3. erweiterte Auflage, Urban und Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore.
- Sönmez, Veysel (1986). Program Geliştirme, Öğretmen Elkitabı, Adım Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- Sönmez, Veysel (1991). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, Veysel (1994). Eğitim Felsefesi, Pegem, Şafak Matbaacılık, Ankara.
- Tayan, Turhan (1996). 1996 Yılı Bütçe Raporu, Ankara.
- Tanilli, Server (2009). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, Cumhuriyet Kitapları, Geçmiş-Gelecek Dizisi, 6. Baskı: İstanbul.
- T.C. Anayasası, 1995.
- Thiel, Thomas (1989). Ausländerpädagogik, in: Lenzen, Dieter (Hg.) Pädagogische Grunbegriffe, band 1, rowolts enzyklopädie, Reinbek.
- Tumat, Alfred J. (1996). Zuwanderergruppen, in: Lernen in Deutschland, Heft I, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Turgut, Fuat (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, Beşinci Basım, Ankara.
- Tutkun, Ömer Faruk. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış, SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, file:///C:/Users/hasan/Downloads/34-143-1-PB.pdf Erişim tarihi: 15.11.2015
- Türk-Alman Kültür Diyalogunun Sorunları ve Perspektifleri (1990). Türk Alman Kültür Merkezi, İstanbul.
- Uluğ, Fevzi (1996). Okulda Başarı-Etkili Öğrenme, Ders Çalışma Yöntemleri, Remzi Kitabevi, 5. Basım, İstanbul.
- Varış, Fatma (1988). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No 159, 4. Baskı, Ankara.
- Yaptıklarımız ve Yapacaklarımız (1994). MEB, Ankara.
- <http://www.csgeb.gov.tr/csgebPortal/diyih.portal?page=yv&id=1>
- <http://www.gmx.net/magazine/politik/fluechtlingskrise-in-europa/grenzen-offen-tausende-fluechtlinge-ungarn-gen-deutschland-30897788> Erişim tarihi: 05.09.2015.
- <http://www.zeit.de/gesellschaft/2015-03/auslaender-deutschland-rekord-zahl-zuwanderung> Erişim tarihi: 15.11.2015.
- <http://www.spiegel.de/schulspiegel/schuelerzahl-in-deutschland-weiter-gesunken-a-959829.html> Erişim tarihi: 25.11.2015.
- [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12\\_314\\_217.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/09/PD12_314_217.html) Erişim tarihi: 25.11.2015.
- <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> Erişim tarihi: 25.11.2015.
- <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/> Erişim tarihi: 25.11.2015.
- <http://www.turkiyeegitim.com/mebde-ogretmen-atamaları-sil-bastan-degisiyor-70364h.htm> erişim tarihi: 13.11.2015.
- [https://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna\\_S%C3%BCreci](https://tr.wikipedia.org/wiki/Bologna_S%C3%BCreci) Erişim tarihi 16.11.2015.
- <http://www.dunya.com/toplum/toplumsal-haber/yurtdisinda-kac-turk-var-262140h.htm> Erişim tarihi 19.11.2015.



## BÖLÜM V

### KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM VE ÖĞRETİM BİLGİSİ UYGULAMALARI

#### 1. Giriş

Kültürlerarası eğitim, yapının birinci bölümünde konsept geliştirme, ikinci bölümünde kuramsal açıdan ve üçüncü bölümünde öğretim bilgisi açısından ele alındı. Burada, ikinci bölümde yer alan kuramsal bilgiler ve üçüncü bölümde Türkiye ve Almanya örneğinde öğretim bilgisi konseptinin öğelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen veriler ışığında, kültürlerarası eğitimin uygulama yönü işlenecektir. Daha açık bir dille ifade etmek gerekirse, bu bölümde kültürlerarası eğitimin öğretim bilgisi uygulamaları yönü örnek bir ders bağlamında ortaya konulmaya çalışılacaktır. Kuramsal bilgiler uygulamaya dönüştürülürken, öğretim bilgisi çerçevesinde kültürlerarası eğitim etkinlikleri en az iki dilli ve iki kültürlü ortamlarda nasıl planlanır, uygulanır, değerlendirilir, geliştirilir ve yaygınlaştırılır sorularına cevaplar aranacaktır.

Burada işlenen konunun seçiminde tanınmış Alman eğitimcilerinden Klafki'nin (1981: 14) öğretim bilgisi anlayışından yola çıkılmaktadır. Klafki, atıfta bulunulan kaynakta; konu seçiminde öğretmenin aşağıdaki sorulara cevap aramasının gerektiğini vurgulamaktadır:

- a) Konu, hedef grup için uygulama sırasında herhangi bir anlam taşıyor mu?
- b) Konunun gelecek için bir anlamı var mı?
- c) Konu bir prototip özelliğe sahip mi?
- d) Konu tematik bir yapıya sahip mi?
- e) Konunun içeriğini ölçüp değerlendirme olanağı var mı?
- f) Konuyu sınıf ortamında işleme olanağı var mı?
- g) Konunun yapısı; öğretme-öğrenme sürecinde hedef grup için bir uygunluk arz ediyor mu? (Coşkun 1992a: 6)

Bu sorular öğrenci merkeze alınarak yöneltildiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

1. Öğrenci neyi öğrenecek?
2. Öğrenci nasıl öğrenecek?
3. Öğrenci niçin öğrenecek?
4. Öğrenci ne kadar sürede öğrenecek?
5. Öğrenci hangi ortamda öğrenecek?
6. Öğrencinin öğrendikleri nasıl ölçülüp değerlendirilecek?
7. Öğrenci hangi araçlarla öğrenecek?
8. Öğrenci hangi aşamalarda öğrenecek? (Coşkun 2011: 55).

Yaylacı'nın (2013: 228-231) Unruh ve Petersen'e göndermede bulunarak "İyi bir ders yapıyor musun?" sorusunu temel alarak ayrıntılı bir katalog hazırladığını görmekteyiz. Bu sorulara Türk işçi çocuklarının iki dilli ve iki kültürlü durumları açısından aşağıdaki cevaplar verilebilir:

- a) Bu konunun işlenmesi ile bir taraftan Türkiye'deki ve diğer taraftan da Almanya'daki kentsel gelişmeler esnasında ortaya çıkan sorunların tartışılmasına

- olanak sağlanmaktadır. Aynı zamanda Türklerin ve diğer yabancıların, hatta Alman işçi sınıfının Almanya'da yaşamış oldukları konut sorunları dile getirilebilir.
- b) Gelecek açısından konu büyük bir önem taşımaktadır. Örneğin gelecek yıllarda Türk gettolarının, başka bir deyişle paralel mahallelerin oluşmaması için önlemler geliştirilebilir.
  - c) Konunun derlenmesi ve sunulmasında izlenen yolu, benzeri konulara da transfer etmek mümkündür.
  - d) Konu disiplinlerarası bir yapıya sahiptir. Kent coğrafyasını ilgilendiren konulardan, yabancılar politikasına kadar geniş bir alanda konuyu irdeleme olanağı bulunmaktadır.
  - e) Bu konunun uygulama süreçlerine katılan bir öğrencinin, örneğin kent coğrafyası ile ilgili bir dizi kavramı öğrenmiş olması beklenmelidir. İki dilde hazırlanan listelerde yer alan boşlukların doldurulması, kentin tasarlanmış şekli, yazılı ve sözlü katılım, öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için gerekli temeli oluşturmaktadır.
  - f) Konuyu, yapısından dolayı ve geliştirilen materyaller bakımından sınıf ortamında takrir (dersin öğretmen tarafından anlatılması), bireysel, küçük ve büyük grup çalışmaları şeklinde işlemek mümkündür.
  - g) Konunun yapısı, özellikle göçmen işçilerin yaşam deneyimlerine uymaktadır. Grupsal ve bireysel çalışmalara yer verilerek ve değişik görevlerin üstlenilmesi ile değişik yaş gruplarına mensup kişilerin aktif rol almaları mümkündür. Konunun en az iki dilde işlenmesi; Almanca ve Türkçeyi değişik düzeyde kullananlara da eğitim ve öğretim süreçlerine katılma olanağı vermektedir. Dil sayısını dünyada yaygın konuşulan diller ve hedef grubu üyelerinin bildiği veya öğrenmek istediği diller bağlamında artırmak mümkündür.

Bu eserde ortaya konulan konsept daha sonraki çalışmalarda üç dilliliğe dönüştürülmüştür. Bundan dolayı son on yılda üç dilli sözlük listeleri hazırlanmıştır (Coşkun 2006). Dünyadaki çok yönlü göç hareketleri (Nowak 2014) düşünüldüğünde göçmen grupları çoğu kez heterojen olduklarından burada açıklanan öğretim bilgisi konsepti çok kültürlülüğe, çok dilliliğe ve çok inançlılığa açık olmalıdır. Böyle bir konseptin asimilasyon kaygısını azaltacağı düşünülmektedir. Klippert (2010) heterojen sınıflarda nasıl çalıştığını ayrıntılarıyla anlatmaktadır.

İlk bölümde de değinildiği gibi kültürlerarası eğitimin mekansal olarak değişik boyutları vardır. Bunlar yöresel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutlardır. Her boyut özel bir konuma sahiptir. Her boyutla ilgili özel bir öğretim bilgisi yaklaşımının izlenmesi önerilmelidir. Bu bölümde kültürlerarası eğitimin güncel konusu olan göçmen eğitimi, Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitimi örneğinde işlenecektir. Bir sonraki bölümde Fener semtindeki kentsel tasarım; göç olgusu göz önünde bulundurulurken ele alınmaktadır.

60'lı yıllardan beri Almanya'daki Türk işçileri ve çocukları için Almanya ve Türkiye'de değişik kavramlar kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde Türk işçileri için "göçmen" ve çocukları için "göçmen çocuklar" kavramları kullanılacaktır.

Burada, konunun Türkiye'de yerel farklı (etnik) gruplar ve göçmenlerle işleme olanağı bulunmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan öğretim bilgisi konseptini diğer

ülkelere de uyarılama olanağı bulunmaktadır. Çünkü dünyada kentsel yaşamın, sorunların ve dönüşümün olmadığı ülke bulunmamaktadır (Coşkun-Öztürk 2013). Önemli olan geniş katılımlı platformlarda yapıcı çözümler üretmektir.

## 2. Göçmen Eğitime Yönelik Özgün Bir Öğretim Bilgisinin Gerekliliği

Türkiye'deki sosyo-ekonomik ve politik gelişmeler, 1960 yılından itibaren Türk işçilerinin yurt dışına göç etmelerine neden olmuştur (Abadan-Unat ve diğerleri 1975: 47; Abadan-Unat 2006 ve Gitmez 1979: 10 vd.). Doksanlı yıllarda yaklaşık 2,5 milyon Türk vatandaşı yurt dışında yaşamaktaydı. Bunların 1,5 milyonu 1990 verilerine göre Federal Almanya Cumhuriyeti'nde bulunmaktaydı. Federal Almanya'da okul çağında bulunan Türk çocuklarının sayısı yaklaşık 600 bin idi (Akyol 1990: 34). Türkiye'den göç, geçen süre içinde süreklilik kazanmıştır. Göçün, aynı zamanda uluslararası bir olgu olduğu izlenmektedir (Das Parlament, 8/1991). Günümüzde, örneğin Avrupa'ya; Güney Amerika, Afrika, Ortadoğu ve Doğu Avrupa'dan göç edilmektedir (Echo aus Deutaschland 1991: 10). Türk gazeteci Toker'e göre göç; (24, 25 ve 26.6.1991 tarihli Bayrak Gazetesi), trafik ve nüfus artışı yanında dünyanın en büyük sorununu oluşturmaktadır.

Üçcan (1992: 121-122) Türkiye'nin de etkilendiği uluslararası göç konusundaki görüşlerini şöyle dile getirmektedir: "Son yıllarda uluslararası göç hareketlerinde görülen yoğun artışlar ve adeta ülkeler arasında insan akını şeklinde cereyan eden bu hareketlerin neden olduğu sosyal ve ekonomik değişmeler; bir yandan yer değiştiren insanları, diğer yandan da bu akınların yöneldiği ülkeleri etkilemektedir. 1980'lerden sonra bu hareketlerin kazandığı ivme dolayısıyla dünyada uluslararası göçten etkilenmeyen ülke hemen hemen kalmamıştır, denilebilir." Günümüzde Almanya gibi sanayi ötesi ülkeler kalifiye göçmenlere kapılarını açmaktadırlar ve göçmenleri "Hoş geldiniz büroları"nda ağırlamaktadırlar. Suriye örneğinde uluslararası göç hareketleri; kırsal kesimde yaşayıp yardımcı işçi olarak daha iyi istihdam ve dolayısıyla yaşam olanakları arayan kişileri kapsamamaktadır. Üst düzeyde eğitim almış ve uluslararası geçerliği olan kalifikasyonlara sahip kişilerin artan bir şekilde ülkelerini terk ettiklerini veya terk etmek durumunda bırakıldıklarını izlemekteyiz.

Türkiye'yi uzun vadede; Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Suriye, Irak, İran ve Rusya'daki yerleşik veya politik nedenlerden dolayı Türkiye'ye göç edecek Türk kökenlilerin sorunlarından başka, Türk göçmen ailelerinin sorunları da ilgilendirecektir. Türkiye, Türk göçmen ailelerine hukuk, eğitim ve sosyal alanlarda yardımcı olmak üzere, işçi gönderdiği ülkelerle ikili antlaşmalar yapmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası antlaşmalar bulunmaktadır. Kaldı ki hukuksal dayanağı olmayan eğitim programları geliştirmek ve uygulamak mümkün değildir. Son yıllarda Türkiye'ye Suriye'den büyük gruplar halinde göçler başlamıştır. Bu göç dalgası büyük sorunlara neden olmaktadır. Konut, istihdam, eğitim, toplumsal uyum, güvenlik gibi konularda çok yönlü önlemlerin alınması gerekmektedir.

Yürürlükteki ikili antlaşmalara göre eğitsel önlemler, bir taraftan Türkiye ve diğer taraftan işçi gönderilen ülkeler tarafından alınmaktadır. Az sayıdaki bazı projeler dışında, göçmen Türk çocukları, bir taraftan söz konusu ülkelerin normal okullarına, diğer taraftan zorunlu olmadan anadil ve din derslerine katılmaktadırlar. Anadil

derslerine öğrenciler ile aileleri ilgi duyduklarında, bazı ülkelerde söz konusu dil birinci yabancı dil yerine verilmektedir.

Doksanlı yıllara kadar göçmen öğrencilerin özel durumuna uygun bir eğitim ve öğretim programı, ne Türk işçi ailelerinin yaşadıkları ülkeler ne de Türkiye tarafından geliştirilmiştir (Tekinay 1991: 20). Konunun öğretim bilgisi açısından da yeterli derecede ele alınmadığı izlenmekteydi. Geçen süre içinde Türkiye'deki okul programlarını göçmen Türk öğrencileri için herhangi bir değişiklik yapmadan uygulamanın etkili olamayacağı anlaşıldı. Aynı şekilde Türk işçilerini çalıştıran ülkelerdeki okul programlarının uygulanması da, söz konusu grup için bazı sorunlara yol açmaktadır. Bu özel grup için etkinliklerin planlanması, uygulanması, değerlendirilip geliştirilmesi de özel bir öğretim bilgisi yaklaşımını gerekli kılmaktadır.

Göçmen Türk çocukları üçüncü kuşağın üyeleridir (Tanilli 1989: 141). Bu grubun dilbilimsel, kültürel, sosyo-ekonomik, hukuki ve psikolojik durumları; ne vatandaşı oldukları ne de kaldıkları ülkelerdeki çocukların durumuna uymaktadır (John 1990: 93). Göçmenler yukarıda belirtildiği gibi özgün bir grup oluşturmaktadırlar. Eğitimleri de özgün bir eğitim ve öğretim programı ile özgün bir öğretim teknolojisi yaklaşımını gerektirmektedir. Göçmen çocuklarının en iyi şekilde eğitilmeleri için, yabancı işçi çalıştıran ve işçi gönderen ülkelerin öğretim bilgisi açısından yola çıkılan, bilimsel çalışmalara dayanan uygun programları ve bu programların etkin bir şekilde uygulanmaları için özgün öğretim bilgisi uygulamaları geliştirmek görevleri olmalıdır. Burada genel çerçevesi çizilmeye çalışılan öğretim bilgisi konsepti Türkiye'deki farklı grupların eğitimi için de önerilmektedir.

Devlet kuruluşları tarafından kabul ve teşvik edilerek uygulamaya konulan bir programın, eğitimle ilgili bazı politik görüşlere uygun olması gerekir. Türkiye bir taraftan Ortak Pazar'a girmeyi istediğinden, diğer taraftan Ortak Pazar ülkeleri ekonomik işbirliğinin yanında kültürel ve politik yakınlaşmaya da önem verdiklerinden; Türkiye'nin ulusal düşüncelerin ötesinde, Ortak Pazar'ın hedeflerine ters düşmeyen yeni düşünce üretmesi gerekir. Bu çerçevede bir göçmen eğitim biliminin (yabancılar pedagojisinin) geliştirilmesi ilk adım olabilir. Ortak Pazar'a üye ülkeler arasındaki eğitime ilişkin işbirliğini Pack (1991: 81 vd.) ayrıntılı bir şekilde işlemektedir. Pack'ın bu konuyla ilgili görüşleri Türkiye'de de yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Günümüzde ise Türkiye Avrupa Birliğine üye olmayı hedeflemektedir. Bunun için Avrupa Birliği kriterlerine uyulması beklenilmektedir (bkz. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği 2003). Bu program çerçevesinde şimdiye kadar istenilen sayıda başlık açılmadı. Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmaya çalışırken Ortadoğu'da da bir birliğin oluşması için çaba harcamalıdır. Çünkü Türkiye'deki gelişmeleri özellikle Ortadoğu'daki gelişmelerden ayrı düşünmek mümkün olmayacaktır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi Türkiye'nin özellikle doğu ve güneydoğudaki sınırları yapay çizilmiş ve halklar fiziksel olarak birbirlerinden koparılmıştır. Anılan halklar arasındaki duygusal, dilsel, kültürel, dinsel, mezhepsel bağlar devam etmektedir. Bu doğal bağların ortadan kaldırılması mümkün değildir. Eğitim ve öğretim politikaları geliştirirken teknoloji çağında bunun yoğun bir şekilde yaşanacağı temel alınmalıdır.

Öngörülen en iyi programın geliştirilmesi ve etkin öğretim bilgisi yaklaşımının oluşturulması, değişik aşamalarda yapılacak kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışmalara bağlıdır. Bu aşamalar anadil dersi, iki kültür ve iki dili kapsayan ders, kültürlerarası eğitim ve zamanla global, başka bir deyişle evrensel eğitilime dönüştürülecek genel bir göçmen eğitilimidir (Migrantenpädagogik). Bundan yola çıkarak farklı grup eğitilimi konsepti geliştirilmelidir. Son yıllarda Türkiye’de çoğulculuk, çokkültürlülük, çokdillilik, çok dinlilik, çok mezheplilik üzerine yayınların çıktığını izlemekteyiz (bkz. Kaya ve Aydın & Charles, Türkçe yayına hazırlayan Cem Akaş 1996).

Bir göçmen eğitim ve öğretim programının uygun şekilde geliştirilmesi için; yabancı işçi çalıştıran ülkelerle, yabancı işçilerin geldikleri ülkelerdeki eğitilimi tartışmalarını yakından izlemek gerekir. Göçmen araştırmaları bugüne değin, genelde yabancı işçi çalıştıran ülkelere ilişkin olarak yapılmıştır. Türk göçmen çocukları örneğinde, Türkiye’de program geliştirme konusunda genelde tartışılan çalışmalar, Ertürk (1979), Varış (1978) ve Sönmez (1991) tarafından yapılmaktadır. Yukarıda da vurgulandığı gibi, göçmenler özgün bir grup olarak algılanmaktadırlar. Özgün grubun konumu da özel bir eğitilimi (Sonderpädagogik) gerektirir. Özel eğitim konusunda Enç, Çağlar ve Özsoy (1987) tarafından yapılan geniş kapsamlı çalışmayı, örnek olarak göstermek mümkündür.

Alkan’ın (1995/1; 1995/2) Alkan ve Hacıoğlu’nun (1995) eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi alanlarındaki çalışmalarından yola çıkıp göçmenler eğitimine yönelik özgün bir öğretim bilgisi yaklaşımı oluşturma olanağı bulunmaktadır.

Göçmen çocuklar çoğu kez kendi dilleri ve Almancayı anadil anlamında değil; aile ve çevrelerinde konuşulan dilleri daha çok yabancı dil şeklinde öğrenmektedirler. Bundan dolayı aile ve çevrelerinde konuşulan dillerin öğretiminde yabancı dil öğretim yöntemlerinden yararlanmak gerekir. Almanca literatürü izlemeyen ve öğrenimleri esnasında yabancı dil öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan Türk öğretmenlerin, Demirel (1990) ve Demircan (1990) tarafından yapılan çalışmalara başvurmaları yararlı olacaktır.

Bu çalışma çerçevesinde bir göçmen eğitim ve öğretim programının geliştirilmesi ve bu programın en etkin bir şekilde uygulanması için özgün bir öğretim bilgisi yaklaşımının oluşturulması gereği tartışıldıktan sonra bir örnek ders işlenmektedir. Ayrıntılarıyla sunulan örnek ders, Federal Almanya Cumhuriyeti’nin Lüneburg kentinde iki kültür ve iki dili kapsayan ders çerçevesinde geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Coşkun 1992: b).

### **3. Almanya’da Kültürel Çoğulculuk**

Yapıtın ikinci bölümünde Almanya’daki kültürel çoğulculuk konusu ele alınmıştır. Bu bölümde Almanya’nın özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra bir göçmen ülkesi haline geldiği vurgulanmıştır.

Almanya, uzun zamandan beri kültürel, dilsel, dinsel, mezhepsel çoğulculuğun; yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu ülkelere biridir. Bu husus zamanla aynı

coğrafi sınırlar içinde oluşan doğal değişiklikleri aşmaktadır. Kültürel farklılıklar, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Akdeniz ülkelerinden getirilen yabancı işçilerin çalıştırılmasıyla daha da artmıştır. Son yıllarda özellikle Almanya'yı tercih eden ilticacılar toplumu daha da renklendirmektedirler. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde 90'lı yıllarda 7 milyon civarında yabancı ülke kökenli insan yaşamaktaydı (Tumat 1996: 4). Resmi yollarla desteklenen geriye dönüş primleri ve "psikolojik baskı", yabancıların ülkelerine geri dönmelerinde, düşünüldüğü derecede etkili olamamıştır. Aksine dünyadaki göç hareketleri bağlamında göçmenlerin genelde Almanya'da çalışmayı ve yaşamayı düşündükleri izlenmektedir. Avrupa Birliği çerçevesinde söz konusu olan serbest dolaşım ve refah düzeyinin yüksek olmasından dolayı, Federal Almanya'daki yabancıların sayısı gelecek yıllarda daha da artacaktır. Geçen süre içinde bu öngörünün doğru olduğu ortaya çıkmıştır. Federal Almanya'daki yabancı işçilerin işlevlerinden biri de işçi ücretlerinin kontrol altında tutulmasıdır. İşsizlerin sayısı çoğaldığında da Alman ekonomisi bu işlevden dolayı yabancı işçilerden tamamen vazgeçememektedir. Bunu 2000'li yıllarda izlenen göç politikası teyit etmektedir. Almanya kapılarını kalifiye göçmenlere açık tutmaktadır.

70'li yıllara kadar, Federal Almanya'ya özellikle Akdeniz ülkelerinden gelen ve genelde firmaların ayırdıkları yerleşim birimlerinde gruplar halinde yaşayan yabancılar, zamanla, kentsel yerleşim bölgelerine kaymışlardır. Yabancı işçi aileleri; özellikle konut alanındaki sıkıntılar nedeniyle, etnik gruplar halinde kentlerin belirli yerleşim alanlarında yoğunlaşmaya başladılar. Bunun en belirgin örneği Berlin'deki Kreuzberg semtidir. Bu yoğunlaşma sonucunda yabancı kültürler daha da belirginleşmeye başlamıştır.

Bu bağlamda göçmen kültürlerinin, Alman kültürünün bünyesine uymayan veya bu kültürün parçası ve hatta zamanla Alman kültürünü zenginleştiren unsurlar olup olmayacakları konusu üzerinde durmak gerekir. Nüfus yoğunluğu, karşılıklı kabullenme ve dışlama bir tarafa, asimilasyon ve kültür alış verişi konularını da ayrı ayrı ele almak gerekir. Hedef ise, kültürel çoğulculuk olmalıdır. Dini zıtlıklar (İslamiyet ve Hıristiyanlık) ve değişik toplumsal yapılar (tarım, endüstri ve bilgi toplumu), kültürel çoğulculuğu zorlaştırmaktadır. Kültürel etkileşim süreci içinde, örneğin Türk göçmenler, Almanların tüketici davranışlarının etkisi altında kalmaktadırlar.

Almanlarda ise, Akdeniz mutfağına ilgi artmaktadır. Almanların Akdeniz ülkelerine ve Türkiye'ye yaptıkları turistik geziler, göçmenlerin dil ve kültürleriyle ilgilenmelerini de beraberinde getirmektedir. Toplumsal kurumların, örneğin okulun görevlerinden biri de, Alman toplumu ile göçmenler arasındaki kültürel alışveriş sürecine katkıda bulunma olanaklarını yaratmaktır.

#### **4. Kültürel Açından Birlikte Yaşama Olanakları**

Konseptin değişik kısımlarında vurgulandığı gibi kültürlerarası yaklaşımın amacı farklı grupların birlikte yaşamalarını kolaylaştırmaktır. Olası bazı sorunlara karşın, mutfak ve turistik gezilerin ötesinde de Alman grupları ile göçmenler arasında kültürel açıdan birlikte yaşama olanakları bulunmaktadır. Medya olarak tanımladığımız basın-yayın, televizyon, yabancı ülkelere yapılacak gezilerden başka, okulun eğitim kurumu olarak ek etkinliklerle, kültürel yaklaşıma yoğun bir katkıda bulunma olanağı vardır. Okulun yapacağı katkı ile ilgili olarak, iki temel soruyla karşılaşılmaktadır.

- a) Alman okulu böyle bir görevi yerine getirebilecek güçte midir?
- b) Yabancı öğretmenler "kültür temsilcisi" rolünü üstlenebilirler mi?

Bilindiği gibi Alman toplumu, rekabete yönelik olarak şekillendirilmiştir. Yarışma sürekliliğinin sağlanması görevi de, toplumsal kurumlara verilmiştir. Bu kurumlardan biri de okuldur. Doğaldır ki, yarışmaya yönelik şartlandırılmış toplumların okullarında kültürel etkinliklere okul programında ve öğretim bilgisi uygulamalarında yeterli yer verilmemektedir. Yabancı öğretmenlerle Alman öğretmenler karşılaştırıldığında, yabancı öğretmenlerin kültürel etkinliğe yönelik çalışma olanaklarının daha fazla olduğu görülür. Alman öğretmenlerin öğrencilerini belirli sürelerde, belirli yeterlik sınavlarına hazırlamaları gerekmektedir. Yabancı öğretmenlerin, yürürlükteki mevzuata göre diploma verme yetkileri yoktur. Bu da onların yarışma gerilimlerini ortadan kaldırmaktadır.

Normal Alman eğitime paralel olarak, ilgi duyulduğunda ve aynı ulustan en az 8 öğrenci ilgi gösterdiğinde, söz konusu anadilde kurslar düzenlenmektedir. Federal eyaletlerin bakanlık genelgelerine göre bu kursların amacı, geri dönüşü kolaylaştırmaya yönelik olarak, çocukların etnik dil ve kültürlerini muhafaza etmek idi. Günümüzde bu amaç ailelerin büyük bir kısmı için değişmiştir. Anadilin, etnik kültürün, dini ve mezhepsel bilgilerin edinilmesinin evrensel bir hak olduğu kabul edilmelidir.

Salt anadil dersi ile; çocukları yeniden uyum sağlamaya hazırlamanın olanaksız olduğu ve söz konusu derslerin uygulamadaki şekli ile; Alman toplumundan dışlanmayı daha da güçlendirdiği kabul edilmektedir. Ancak bunun, anadildeki derslerin (kursların) kaldırılması anlamına gelmemesi gerekir. Bu ders; göçmen çocuklar için yirmi anadilde ek etkinliklerin düzenlendiği İsveç'te olduğu gibi (Tanilli 1989: 147), her öğrencinin anadilini öğrenme gereksinimi ve hakkı olduğundan, öğrenci sayısına bakmaksızın düzenlenmelidir. Bu ek ders, aynı zamanda kültürlerarası eğitim çerçevesinde yeniden yapılandırılmalıdır. Birçok nedenden dolayı anadil dersinde bir yarış ortamının olması olanaksızdır. Bu nedenlerin bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- a) Çerçevesi çizilmiş bir eğitim ve öğretim programı bulunmamaktadır.
- b) Bu derse katılan grupların yapısı sık aralıklarla değişmektedir.
- c) Uygun ders araç ve gereci yeterli değildir.
- d) Türk öğretmenler, yurtdışında yarışa yönelik bir dersi vermeye hazırlıklı değildirler.
- e) Türk öğrenciler normal Alman eğitimi çerçevesinde verilen derslerle çoğu kez psikolojik ve fizyolojik olarak yorgun düşmektedirler.

Alman öğretmenler 70 ve 80'li yıllarda derslerini düzenlerken, örneğin Anadolu'daki toplumsallaşma koşullarından ve göçmen öğrencilerin ülkelerinde edindikleri becerilerden hareket etmişler, bu arada, en azından ana dillerinin yapılarını öğrenmeye özen göstermişlerdir. Türkiye'de farklı grupların yoğun bir şekilde yaşadıkları bölgelerde görevlendirilen öğretmenlerin farklı gruplara mensup ailelerin çocuklarına daha iyi yardımcı olmaları için aldıkları önlemler ayrıca incelenmelidir. Örneğin farklı grupların konuştuğu dilleri bilen öğretmenlerin gerektiğinde onların

dillerinde kendilerine hitap etmeleri teşvik ediliyor muydu veya günümüzde teşvik ediliyor mu? Şu an göçmenlerin dördüncü nesli eğitim gördüğünden ve büyük bir kesim için Türkiye “yabancı bir ülke” olduğundan; günümüzde ve gelecekte dersin planlanmasında, Almanya’daki toplumsallaşma koşullarından yola çıkmak daha anlamlı olacaktır. Göçmenler yoğun bir şekilde gettolarda yaşasalar dahi bu kural geçerli olacaktır. Bu gerçeği göz önünde bulundurmeyen bir Türk öğretmen, öğrencilerini kültürel, dil ve içerik olarak derse ilgi gösterecek şekilde güdülemede zorluklarla karşılaşacaktır.

Anadil dersine katılım, salt ailenin asimilasyon korkusundan kaynaklanan baskısına bağlı olmamalı. Anadil dersi uygulamalarını göç süreci durumlarında proje şeklinde yürütmek başarılı bir yöntem olabilir. Bu çalışma şekline göre toplumsal eğitimde kullanılan tekniklerden ve iki dillilik alanındaki bilgilerden yararlanmak ve konuları göçmenlerin yakın çevrelerinden (ilgi alanlarında) seçip uluslararası gelişmelerle ilinti kurarak işlemek gerekir.

Türk öğretmenlerin asıl görevi, göçmenler ile yerliler, gerektiğinde diğer göçmenler arasında diyalog kurmak olmalıdır. Böyle bir çalışma şekli için göçmenlerin dinamik bir bütünlük oluşturmaları gerekir. Etnik sorunlarla ilgili tartışmalar ve bazı istenmeyen ve hatta beklenmeyen olaylar, zorunlu olarak Türk göçmenleri arasında da kimi zaman olumsuz tartışmalara yol açmaktadır. Türkiye’deki eğitim çalışmalarına kıyasla, Türk göçmen öğretmenlerin heterojen gruplarla çalışması gerekmektedir. Bir ülkede yaşayan veya birlikte yaşamak zorunda olan grupların alt gruplara ayrılmaları, göçmen eğitiminin hedefleriyle bağdaşmamaktadır. Kültürlerarası eğitimin birleştirici özelliği göz önünde bulundurulursa, göçmenlerin daha kolay uyum sağlamaları için birçok alt gruplara bölünmemeleri gerekmektedir. Yukarıda hedef alınan diyalogu gerçekleştirmek için, aşağıda örnek verilen etkinliklerin benzerleri gerçekleştirilmelidir.

- a) Türk ve Alman öğrenciler “Türk Mutfağı” konusunda bir proje yürütürler (Meier 1989: 45 vd.).
- b) Türk öğrenciler, İslamiyet ve “uyum” konusunda lisans tezini yazan bir Alman öğrenciye yardım ederler. Bu çalışma için birlikte anketler düzenlenir ve tartışmalar yapılır. Alman öğrenci ile Türk aileleri arasındaki görüşmelerin çevirisi yapılır.
- c) Türk ve Alman gençlerin Türkiye’ye yapacakları bir gezi düzenlenir.
- d) Türk öğrenciler, Türk göçmen ailelerinin tüketici davranışlarını araştıran bir Alman meslek okulu sınıfının yürüttüğü projeye katılırlar.
- e) Türk öğrenciler, Türkiye’nin Doğu Bloğu ve Batıya ilişkin işlevi ve rolü konusunda tartışmaların yürütüleceği bir seminere katılırlar
- f) Türk öğrenciler bir okul eğlencesine katılarak, Türk folklorundan örnekler sunarlar ve oyunu sahnelerler.
- g) İleri yaşlarda gündeme gelecek sağlık sorunları tartışılır.
- h) Ucuz işçiliğe karşı birlikte önlemler düşünülür.
- i) Yerlilerin ve göçmenlerin birlikte yaşayabilecekleri mahalleler tasarlanır.

Eğitim kurumlarında da ele alınması gereken güncel konular Friedrich Ebert Stiftung’un (01/2015) çıkardığı Info’da yer almaktadır.



Türk öğretmenler; yukarıda belirtildiği gibi Türk çocuklarının, gençlerinin ve ailelerinin gerçek deneyimlerden yola çıkmalıdırlar. Bu öğrenci grubu Türk ve Alman toplumlarında deneyim edinmektedirler. Türk öğretmenler öğrencileriyle birlikte, her iki toplumu ilgilendiren konularla karşılaştırmalı olarak ilgilenmelidirler.

Hedeflenen kültürel ve toplumsal yaklaşım, Almanların göçmen gerçeğine olumlu bakmaları ve yabancı kültürlerle ilgilenmeleri ile kolaylaştırılır. Kültürlerarası eğitim salt yabancı öğrenciler için değil, Alman öğrenciler için de hedeflenmelidir. Böyle bir eğitim en kolay yoldan, her iki grup arasındaki diyaloglarla gerçekleştirilir.

Federal Almanya'nın Lüneburg kentindeki anadil dersi, kültürel anlayış hedef alınarak 1974 yılından itibaren iki kültür ve dili kapsayan ders şeklini aldı. Bu ders şekli kültürlerarası eğitim için ön basamağı, başka bir deyişle göçmen eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Böyle kültürel çalışmaya yönelik ders için genelgelerin okul yönetmeliklerinin ve eğitim alanındaki ikili antlaşmaların yenilenmesi zorunludur. Türk milli eğitiminin idari kadrolarında sık sık olan değişimler, özenli bir politik çalışmayı gerektirir. Aksi halde günümüzde yurt dışında verilen anadil dersi toplumdan soyutlanmış bir konumdan kurtulamayacaktır.

Bu çalışmada savunulan görüşlerin gerçekleştirilmesi için, ilk aşamada Lüneburg Halk Eğitim Merkezinde Türk kadınları ve gençlerinden iki grup oluşturuldu. Kullanılan derslik "kültür atölyesi" haline getirildi. Burada Türk ve Alman öğrencilerle stajyerler önceden seçtikleri konuları işlediler. Bu çalışmalara Alman ve Türk velileri de katıldılar.

Yukarıda anlatıldığı gibi düzenlenen, kültür ve dil etkinlikleri için bir "buluşma yeri" olarak algılanan anadil dersinin; göçmen eğitimi çerçevesinde verilebilmesi amacıyla, örneğin aşağıdaki köklü değişikliklerin yapılması gerekir.

- a) Göçmen eğitiminin hedeflerine ilişkin yeni genelgeler çıkarılması (geriye dönüş hazırlama yerine, kültür ve dil açısından yerliler ve göçmenler arasında anlayış ve yaklaşımı desteklemek olmalı. Çünkü kimin ne zaman, nerede, ne kadar süreyle yaşayacağını önceden belirlemek mümkün olmamaktadır),
- b) Konuların seçimi için yeni ölçütlerin geliştirilmesi,
- c) Anadil dersinin iki kültür ve iki dili kapsar şekilde düzenlenmesi ve bu çalışma şekline uygun bir öğretim bilgisi konseptinin geliştirilmesi,
- d) Bu etkinliklere ilgi duyan Türklerin, Almanların ve gerektiğinde diğer yabancıların teşvik edilmesi,
- e) Sosyal eğitim alanında bilinen çalışma yöntemlerinin ağırlık kazanması,
- f) Türk, Alman ve diğer yabancı öğretmenlerin olanaklar dahilinde birlikte yetiştirilmeleri ve kendilerine hizmet içi eğitimi kurslarının verilmesi.

Yurt dışında görevlendirilecek öğretmenin çok yönlü eğitilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenler bir taraftan dersini disiplinlerarası bir anlayışla düzenlemeye çalışırken, diğer taraftan eğitim ve öğretim etkinlikleri yanında program geliştirmeden, okul yönetimine kadar gerekli alanlarda etkin görev üstlenmelidirler. Çalışmanın bu bölümünde burada ortaya konulan iki dilli ve iki kültürlü konseptte göre verilen ders

için görevlendirilecek öğretim uzmanının eğitimi konusu işlenecektir. Dersin kültür boyutu; din ve mezheplerle ilgili konuları da kapsamaktadır.

Çoğulcu toplumların deneyimlerine göre yabancı öğrencilerin eğitimi için, yabancı öğretmenler de yetiştirilmelidir. Bunun için:

- a) Yabancıların öğretmen yetiştirme programlarına başvuru koşulları kolaylaştırılmalı (Mosaik veya Schmelztiegel 1979/6: 514),
- b) Yabancı öğretmenlere daha fazla güvence ve uygun çalışma koşulları sağlanmalı,
- c) Yabancılar Kanunu'nun ikametgah ve çalışma ile ilgili bölümleri değiştirilmeli.

Geçen süre içinde yabancıların öğretmen yetiştirme programlarına başvurularının burslarla teşvik edildiğini izlemektediriz. Değişiklikler yapılırken eğitim ve öğretim programlarındaki yabancıların öğrenim hedeflerinin, kendi ülkelerinde kalkınmaya katkıda bulunmaya değil, buldukları ülkedeki yaşama yönelik olacağı göz önüne alınmalıdır.

Bu durumda anadil dersinin göçmen eğitim ve öğretim programı ve öğretim bilgisi çerçevesinde düzenlenmesi için yeterli sayıda personel bulunup bulunamayacağı sorusuyla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu soruyu Türk göçmenler için "evet" diye cevaplandırmak mümkündür. Türk göçmen öğrenciler için, aşağıda yazılı gruplardan eleman alıp yetiştirmek ve istihdam etmek mümkündür.

- a) Türkiye'de bir eğitim programını bitirip Almanya'ya işçi olarak gelen öğretmenler,
- b) Lise eğitiminden sonra Federal Almanya'ya yüksek öğrenim için gelenler,
- c) Türk diline vakıf ve Türkoloji bölümünde okumuş veya okumakta olan Almanlar,
- d) Almanya'da uzun yıllar kaldıktan sonra, Türkiye'de eğitim fakültelerine bağlı Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında okumuş veya okumakta olan geri dönüşçüler.
- e) Almanya'da uzun yıllar kaldıktan sonra, Türkiye'de edebiyat fakültelerine bağlı Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarında okumuş veya okumakta olan ve pedagojik formasyon sertifikasına sahip geri dönüşçüler.

Türk (ve hatta yabancı) öğretmenlerin eğitimi ile hizmet içi eğitimi için geliştirilecek bir program, başka bir çalışmada ayrıntılarıyla ele alınmalıdır. Ancak aşağıda yer alan iki ana ilke belirtilmelidir:

- a) Eğitim ve hizmet içi etkinlikleri, kültürel yaklaşım çerçevesinde yabancı ve Alman öğretmenler için birlikte yürütülmelidir.
- b) Yabancı öğretmen yetiştirirken, kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgilerin birbirine destek olması için kendilerine birinci dönemden itibaren okul çatısı altında çalışma olanakları sağlanmalıdır.

Başka bir olanak ise, yabancı öğretmenlerin Almanya'daki "Yabancılar Eğitim Bilimi" adı altında yürütülen anabilim dallarındaki derslere katılmalarının sağlanmasıdır. Öğretmenlerin uygulamada çevrenin koşullarına en uygun programı geliştirebilmeleri gerekir. Aşağı Saksonya Eyaleti Eğitim Bakanı'nın geçen yıllar "genelgesiz okul" ile

ilgili konuşmaları dikkate alınır, bu eyalette gerçeğe uygun bir şekilde çalışmanın mümkün olacağı söylenebilir (Die kleine Grundschule, yayın tarihi belirsiz). Burada Almanya örneğinde yapılan önerilerin Türk göçmen ailelerinin yaşadığı ülkelere transfer edilmesi mümkündür. Burada yer alan düşüncelerden Türkiye’de farklı grupların çocuklarının eğitimi için öğretmen yetiştirmede yararlanma olanağı bulunmaktadır.

## 5. Anadil Dersinin Kapsamı

Eğer bu çalışmanın konusu olan Anadil Dersi göçmen eğitim ve öğretim programı çerçevesinde verilecekse, başka bir deyişle eğer toplumsal uyum kültürel çoğulculuk alanında desteklenecekse, haftada 4-5 ders saatinin yeterli olacağı düşünülmektedir (Coşkun 1983: 213). Haftada 4-5 ders saatini öngören bir program durumunda etkinliklerin branşlaşma yerine, “dal, ülkeler ve diller” ötesinde geliştirilecek bir yöntemle göre verilmesi daha da yararlı olacaktır. Bu bağlamda Almanya’da bilinen “küçük boyutlu branş entegrasyonuna” ve Türkiye’deki sosyal bilgiler dersine işaret etmek gerekir. Yerlilerle yabancılar arasındaki kültür ve dil anlayışının teşvik edilmesini amaçlayan bir ders için, her iki ders grubu arasında bir kombinasyona ve aynı zamanda dil ile din ve ahlak bilgisi derslerini entegre etmek; bu anlamda Türk göçmenler örneğinde Türkçe ve Almanca ile İslamiyet ve Hıristiyanlığa vs. yer vermek gerekir (Coşkun 1987: 157 vd.). Dini konular 2010 – 2015 yılları arasında eğitsel oyunlar ve üç dillilik (Türkçe, Almanca ve İngilizce) çerçevesinde yayınlanan kitaplarda tekrar ele alınmıştır.

Göçmen eğitim ve öğretim programının temelini oluşturacak iki dil ve iki kültürü kapsayan entegrasyonun oluşturulması ve böyle bir çalışma için yabancı öğretmenler; Almanya’daki ilkokullarda fen bilgisi ve branş entegrasyonu ile ilgili tartışmaları yakından izlemelidirler. Kültür alışverişini ve anlayışını hedefleyen eğitim için, kuşkusuz iki tarafın dini konularda bilgi sahibi olması, bayramlara katılması ve her iki toplumun örf, adet ve geleneklerine ilgi göstermesi (Zwischen Ghetto und Anpassung 1982: 83 vd.); ayrıca sosyal politika ve tarihi (başka bir deyişle toplumsal) konuları ilgilendiren konuların da işlenmesi gerekir.

İki kültür ve iki dili kapsayan ders çerçevesinde birçok proje geliştirildi. Bu projelerin bazıları ders ortamında denendikten sonra yayımlandı. Anılan projeler Almanya ve Türkiye’de okullarda uygulandı ve bilimsel toplantılarda sunuldu. Göçmen eğitimbilimi bağlamında işlenen bazı konular aşağıda belirtilmiştir.

- a) Resimlerle Türkiye ve Almanya
- b) Giyimde kültürel değişiklikler
- c) Türkiye ve Almanya’da yaygın figürler (Hampelmann, Hacivat ve Karagöz)
- d) İslamiyet ve Hıristiyanlık
- e) Anadolu’da evlilik
- f) Heike ve Ali
- g) Karasaban mı, traktör mü?
- h) Ankara ve Lüneburg kentlerinden bir kesit
- i) Gecekonduya yaşam
- j) Gecekondulaşmaya karşı önlemler

- k) Çok katlı binalarda yaşam
- l) Bir “tuz şehrinde” Alman işçileri
- m) Gecekondualarda sosyal huzursuzluk
- n) Ahmet neden yurtdışına göçüyor?
- o) Göç süreci
- p) Anadolu’ya dönüş
- q) Boğazda hasta adam
- r) Kars’tan Lüneburg’a giden yol
- s) Kentsel dönüşüm

Göçmen eğitiminden esinlenen bir derste, ayrıca aşağıdaki güncel konular işlenebilir:

- a) Tarihte Osmanlı ve Alman ilişkileri
- b) Türkiye’de Alman bilim insanları
- c) Türkiye’de Alman bilim teknolojileri
- d) Avrupa Birliği ve Türkiye
- e) Gümrük Birliği, Almanya ve Türkiye
- f) Batıda ekonomik güç Almanya ve Ortadoğu’da politik güç Türkiye
- g) Avrupa, Türkiye ve Arap Dünyası
- h) Sovyetler Birliği’nin dağılması ve yeni iş olanakları
- i) Almanya’dan teknoloji transferi (alım); Türkiye’den işçi gücü
- j) Türkiye kıyılarında Alman turistler
- k) Geri dönüş yapacak bir ailenin yaşadıkları
- l) Çifte vatandaşlık
- m) Örnek aldığım kişiler
- n) Almanya’da emekli olduktan sonra devam mı, geriye dönüş mü?
- o) Türkiye’de ve Almanya’da eğitim
- p) İki dilin yararları
- q) Çok kültürlülüğün sorunları ve yararları
- r) Almanya’da Alman emeklileri
- s) Beşiktaş ve Bayern München futbol karşılaşması
- t) Barış Manço ve Heino müzik şöleni
- u) IŞİD
- v) İslam fobisi / Pegida
- w) Türkiye üzerinden Avrupa’ya göçmen akını
- x) Süper güçler ve Ortadoğu (ABD, Rusya, Çin, Türkiye, Almanya, İran)

Benzer konuları Türkiye’de bulunan göçmen ailelerinin çocuklarıyla işleme olanağı bulunmaktadır.

## **6. Kentimizde Yaşam**

### **6.1 Projenin Gelişimi**

Bu çalışmada ortaya konulmaya çalışılan anadil dersi kapsamında iki dil ve iki kültür konsepti çerçevesinde nesnel konulara da yer verilmiştir. Konulardan biri sosyal coğrafya ile ilişkili olan “Kentimizde Yaşam” konusudur. Bu konunun işlenmesi ile,

göçmen eğitiminde büyük önem taşıyan branşlar üstü, ülkeler ve diller ötesinde çok yönlü yöntemle çalışma olanağı ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemde göre bir taraftan konuları coğrafya, tarih, Almanca, Türkçe, din ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, politika, ekonomi vb. alanlarında seçip işlemek diğer taraftan değişik dilleri değişik seviyelerde bilen ve değişik yaş gruplarına mensup kişilerin birlikte çalışmalarını sağlamak olanaklıdır.

Bu projenin geliştirildiği dönemde Lüneburg Yüksek Okulu'nda, Coğrafya Anabilim Dalı'nda "küçük ve büyük entegrasyon" yaklaşımları tartışılmaktaydı. Daha önce de belirtildiği gibi "küçük entegrasyon"dan coğrafya, tarih ve sosyal bilgiler arasındaki kombinasyon anlaşılmaktadır. "Büyük entegrasyon"u ise biyoloji, sosyoloji, trafik eğitimi, fizik ve resim oluşturmaktadır. Bu iki entegrasyon tartışması sonucunda anılan çalışma için branşlar, ülkeler ve diller üstü yöntem geliştirilmiştir. Bu gelişmelerden yola çıkan eğitimciler, çağdaş eğitim yöntemleriyle çalışan eğitim kurumlarında derslerin günümüzde bilinen branşlar yerine konular bağlamında işlendiğini görecektir. Bu eğitim kurumları derslerin 40 veya 45 dakikalık zaman dilimleri için verilmesini de eleştirmektedirler.

Bu çalışma çerçevesinde ortaya konulan örnek derse hazırlık olarak Liebe-Harkort (1975: 43-48), Yörükan'ın yayınlarından (1966) ve Hürriyet Gazetesinde 29.5.1980 tarihinde yayınlanan bir haberden yararlandı.

Love-Harkort, Türk göçmenlerin sorunlarının ele alındığı tarihlerde Türkiye'deki politik, kültürel, ekonomik ve tarihsel gelişmeleri ele almakta; Osterloh Üçüncü Dünya Ülkelerinde çevreye yabancı dil dersi bağlamında kırsal alanlardan Ankara'ya göçen ailelerin sorularını işlemektedir. Menteşoğlu ise, Yörükan'ın çalışması kapsamında, İzmir'deki gecekondu sakinlerinin isteklerini dile getirmektedir. Hürriyet Gazetesindeki haberde de gecekondulaşma önlemleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Böylece göç ve kentleşmenin günümüzde de önemini koruduğu açıkça görülmektedir. Bugün ise konu kentsel dönüşüm olarak büyük bir ivme kazanmıştır.

Yukarıda belirtilen literatür çalışmasından sonra, bir Türk kenti ile bir Alman kenti arasında karşılaştırmalı bir çalışma yapmaya ve yazarın yakından tanıdığı bu kentlerin Ankara ile Lüneburg olmasına karar verildi. Bu çalışma için ayrıca öğrenci grubu Lüneburg kentinde yaşadığından ve gecekondulaşma konusunda Ankara da çok yönlü bir gelişme gösterdiğinden ve Ankara kenti en azından ismen katılımcılar tarafından bilindiğinden, bu kentlerde karar kıldık.

Diğer taraftan Osterloh'un çalışması da Ankara ile ilgilidir. Sınıfında Türk öğrencileri olan bir Alman öğretmenle Türkiye'ye bir de gezi düzenlendi. Bu gezi sırasında Ankara kentinin, merkezden en yakın bir köye kadar olan bir kesit ele alınıp incelendi. Bu çalışmalar sonucunda, sosyal coğrafya içerikli bir örnek ders hazırlandı. Ankara'da bir ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında uygulama yapıldı. Almanya'ya döndükten sonra, Türk öğrencileri okutan bir Alman coğrafya öğretmeni ile Lüneburg kentinin işlevsel yapısı hakkında bir ortak çalışma gerçekleştirildi.

Türk öğrenciler Lüneburg Yüksek Okulu Coğrafya bölümünde okuyan öğrencilerle birlikte Lüneburg kentini dolaşp kentin değişik bölgelerindeki sosyo-kültürel gelişmeler hakkında bilgi topladı ve fotoğraflar çektiler. Alman katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda Almanya'da sanayileşme süreci içinde kentlere göçün yaklaşık 1885 yılından itibaren başladığı ve Türkiye'de ise içgöçün 1950'li yıllarda etkinliğini gösterdiği saptandı. Bundan dolayı Türk göçmen ailelerinde halen tarım toplumu ve sanayi toplumu davranışlarını aynı anda gözlemek mümkündür.

Başka bir saptama ise, günümüzde Türkiye'deki kırsal kesimlerden kentlere ve yurt dışına göç sürerken; Almanya'da şehir merkezlerinden kenar mahallelere veya yakın köylere taşınıldığı bir gerçektir. Almanya'da çok katlı binalar yerine bahçeli dubleks evler tercih edilmektedir. Almanya ile karşılaştırıldığında Türkiye nüfus sayısına göre daha geniş topraklara sahip bir ülkedir. Neden az katlı binaların yıkılıp yerlerine örneğin Almanların "insan siloları" dedikleri çok katlı binaların yapıldığı anlamak kolay olmamaktadır.

Yukarıda belirtilen etkinliklerden sonra bu örnek ders, sosyal coğrafya yaklaşımı ışığı altında "Stadt und Land" (Schultze ve diğerleri 1980: 48 vd.) konusundan esinlenerek geliştirildi. Yapı taşları (elemanları) hazırlandıktan sonra, Danimarkalı bir grup Lüneburg'taki Sosyal Hizmet Uzmanı Eğitimi Bölümü ile Eğitim Fakültesi öğrencileri, Türk öğrencileri ve aileleriyle birlikte ilk aşamada örnek bir Alman kenti oluşturuldu; daha sonra da bu kent bir Türk kentine dönüştürüldü. Edinilen deneyimler, bu eser bağlamında geliştirilen Fener semti ile ilgili yapılan çalışmaya transfer edildi.

## 7. Öğretim Bilgisi (Didaktik und Methodik)

Bu proje öğretim bilgisi açısından tasarlanırken aşağıdaki faktörler göz önünde bulunduruldu: hedefler, ilgi ve sorunlar, dil ve alanla ilgili bilgi ve beceriler, grubun yapısı (uyruğu, grup üyelerinin yaşı), okul tipi, öngörülen süre, mekansal olanaklar, araç-gereçler vb.

"Kentimizde Yaşam" konulu örnek dersin öğretim bilgisi aşamalarında hedefler ölçüt olarak alınmıştır. Oyun kanalı ile özellikle katılımcılar arasındaki iletişim teşvik edilmektedir. Bu hedefe ulaşmak için, yapı taşları (elemanları) ilk etapta iki veya üç kat büyütülmekte ve kalın resim kağıdına basılmaktadır. Yapı elemanlarının anlamları ise Türkçe veya Almanca olarak belirtilmektedir. Katılımcıların kullandıkları dillere göre dil repertuarını genişletmek mümkündür. Grup çalışması esnasında yapı elemanları iki dilde tamamlanır. Kelime listesinin ikinci bölümündeki yazılı yapı elemanları ile göçmen kültürünün Alman kent görünümüne olan etkisi ortaya konulabilir.

Alman kentinin bir Türk kentine dönüştürülmesi için iki pratik görev söz konusudur. Kelime listesinin üçüncü bölümünde Türkiye'ye özgü yapı elemanlarının karşılıkları yazılıdır. "Gecekondu" yapı elemanları, geliştirilen kent planının kenar kısmına; tarihi kültürel yapı elemanları kent merkezine (tarihi kısmına) yerleştirilir. Geliştirilen kent planında büyük değişiklik yapmamak için, gerektiğinde Alman kent planı üzerinde önemli yerler oklarla işaretlenir. Üçüncü aşamada Alman kenti bir Türk kentine

dönüştürülür. Bu aşamada göçmen yapı elemanlarına bir daha işaret etmek gerekir. Çünkü bunlar bir Türk kentinin yapı elemanlarıdır.

Çalışmaların sınıf ortamı ile sınırlı kalmaması için, tebrik kartları, kent görünümelerini içeren afişler, kent planları ve broşürlerin derlenmesi veya oluşturulması (tasarlanması); dia ve film gösterileri gibi özel görevlerle proje genişletilir. Bu özgün görevler öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini güçlendirir.

Aileleri kırsal kesimlerden gelen öğrencilerin köylerini resimlemeleri ve sosyo-kültürel yapıları, aileleri veya akrabaları, varsa çiftlikleri hakkında kompozisyon yazmaları mümkündür. Türkiye ve Almanya'da konut edinme olanakları ve sorunları karşılaştırmalı bir şekilde ele alınabilir. Türkiye'de aileleriyle birlikte iznini geçirmiş Alman öğrencilere de Türkiye hakkındaki görüşlerini belirtme olanağı verilebilir. Günümüzde en güncel konular, turizmin kıyı köylerdeki yaşama olan etkileri (Kiraz 2013) ve İstanbul, Ankara, İzmir, Adana gibi kentlerin çevresinde gecekondü bölgelerinin oluşmasıdır. Bu konuların işlenmesi de öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

## 8. Örnek Dersin Hedefleri

İkinci bölümde de değinildiği gibi konunun hedefleri değişik şekillerde yazılmaktadır. Örneğin Hacettepe Üniversitesi ekolü önce hedefleri yazmakta ve daha sonra da hedefleri davranışa çevirmektedir. Alman ekolü ise değişik şekillerde hedef yazmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2000'li yıllardan beri hedef – davranış yerine kazanım (kazanımlar) kavramını kullanmaktadır. Burada hedefler Alman ekolünün pratik hedef yazma şekline göre yazılacaktır.

Bu derse katılan öğrenciler ilgi duyanlardır;

- a) Kendilerine sunulan yapı elemanlarıyla, insanların;
  - \* Yerleşim
  - \* Dinlenme
  - \* Eğitim
  - \* Çalışma
  - \* Sosyal gereksinimlerinin giderilmesini göz önünde bulundurarak kroki üzerinde bir Alman model kenti inşa edebilirler.
- b) Türk göçmen kültürünü içeren yapı elemanlarıyla göçmen kültürünün Alman kent görünümüne olan etkisini ortaya koyabilirler.
- c) Türk kültürünü içeren yapı elemanlarıyla Alman kentini bir Türk kentine dönüştürebilirler.
- d) Yabancıların büyük kentlerde oluşturdukları gettolarla ilgilenerek, olanaklar dahilinde kültürel çoğulculuğa ve anlayışa yönelik Almanların ve göçmenlerin birlikte yaşamaları için çözüm yolları önerebilirler ve davranışlar geliştirebilirler.
- e) Her iki dilde ileriki yıllarda olabilecek değişikliklere ışık tutmak amacıyla kent coğrafyası konusunda gerekli bilgiler edinmeye yönlendirebilirler.
- f) Uygulamaya yönelik etkinlikler;
  - \* Yapı elemanlarının iki dilde yazılması,

- \* Kelime listelerindeki boşlukların doldurulması,
- \* Anadolu köylerindeki sosyal yapının anlatılması,
- \* Oyun kurallarının okunup tartışılması vb.

kanalıyla derse katılan öğrencilerin ve ilgi duyanların okuma, yazma, anlama ve konuşma dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulmuş olunur.

## 9. Dersin Akışı

Öğretmenin; dersi başarılı bir şekilde sunması veya organize etmesi için ayrıntılı bir şekilde hazırlanması ve ders akışını planlaması gerekmektedir. Pratikte ders genelde ana başlıklar veya tablo halinde hazırlanır. Uzun deneyimleri olmayan öğretmenlere dersi tablo halinde hazırlamaları önerilir. Aşağıda bu dersin ana başlıklarıyla ve tablo halinde nasıl hazırlandığı sunulmaktadır:

### 9.1 Dersin Ana Başlıklarla Akışı

Hedef grup yapısı : 20 Türk ve Alman öğrenci (6. sınıftan itibaren)  
2 ana, 2 baba, 2 üniversite öğrencisi

Öngörülen ders süresi : 2 blok ders (4 saat)

Dersin işlendiği diller : Türkçe ve Almanca

Dersin verildiği saat : Öğleden sonra (öğrencilere psikolojik ve fizyolojik olarak yük olmamak için, dersi veya etkinlikleri düzenlerken, sosyal eğitim bulgularını göz önüne almak gerekir.)

\* İlk iki ders saati

#### a) Konuya giriş

Bir Alman kentinin inşası, göçmen kültür elementlerinin yerleştirilmesi ve bu kentin bir Türk kentine dönüştürülmesi,

#### b) Tahtada yazılı olan ve boşlukların doldurulması gereken sözcük listesine işaret edilmesi,

#### c) Boşlukların doldurulması,

#### d) Yapı elemanlarının iki dilde yazılması,

#### e) Ara verilmesi (Türkiye'ye özgü "Dalya" oyununun oynanması),

#### f) Köpük tabakaların dağıtılması,

#### g) "Puzzle" yap-değiştir oyununun kurallarını içeren metnin dağıtılması,

#### h) Kent yapısının tahtada ana hatlarıyla gösterilmesi:

Demiryolu, ırmak ve gerekirse kent merkezi yapı elemanı,

(Eğer grup çalışması birden fazla odada yapılacaksa, tahtadaki yazı diğer malzemeyle birlikte verilmelidir.)

#### a) Grup oluşturma, Alman kentinin inşası için malzemenin dağıtılması,

#### b) Plenum (Panel): Grup çalışmalarının anlatılması,

#### c) Dersin sonuçlandırılması.



Son iki ders saati;

- a) Daha önce işlenen iki saatin kısa özeti,
- b) Almanya'daki göçmen kültürü,
- c) Göçmen kültür elemanlarını içeren yapı elemanlarının dağıtımı,
- d) Göçmen kültür elemanlarını içeren yapı elemanlarının yerleştirilmesi,
- e) Plenum (Panel): Grup çalışmalarının anlatılması,
- f) İçgöçün kısaca anlatılması,
- g) Türkiye'ye özgü yapı elemanlarının dağıtımı,
- h) Türkiye'ye özgü yapı elemanlarının yerleştirilmesi,
- i) Plenum (Panel): Grup çalışmalarının anlatılması.
- j) Ara (bir Alman çocuk oyunu)
- k) Yapılması öngörülen görevlerin dağıtımı:

Almanların ve göçmenlerin birlikte yaşamaları için önerilerin yazılı olarak hazırlanması,

- a) Plenum (Panel):

Önerilerin okunması ve eleştirilmesi,

- b) Proje çalışmasının sonu.

Literatürde ders akış şemaları değişik boyutlar içermektedir. Ders akış şemalarının hazırlanmasında süre, öğretmen davranışları, öğrenci davranışları, yöntem ve araç-gereç boyutları önerilmektedir (Meyer 1994: 116). Bu çalışma için Alman literatüründe en sık kullanılan boyutlardan oluşan şema seçilmiştir.

## 9.2 Dersin Ayrıntılı Akış Şeması

### İlk iki ders saati

Aşama	Süre	Öğretmen davranışları	Öğrenci davranışları	Yöntem	Araç-gereç
1	05 dak.	Dersin konusu olan "Bir Türk ve Alman kenti"nin genel yapısını açıklar. Daha önce işlenen konuları hatırlamaları için öğrencilere ricada bulunur.	Konuya girişi dinlerler ve daha önce işlenen sosyal coğrafya konularını hatırlamaya çalışırlar.	Öğretmenin takriiri (dersi, konuyu anlatması) ve ders ile ilgili görüşme	Sosyal coğrafya alanında işlenen konuların bulunduğu dosya
2	10 dak.	Tamamlanması gereken kelime listesini dağıtır ve gruplar halinde tamamlamaları için ricada bulunur.	İki dilde kelime listesini tamamlarlar.	Grup çalışması	Tamamlanmamış kelime listesi
3	15 dak.	Açılıp kapanabilir tahtadaki tamamlanmamış iki dilde kelime listesine işaret eder ve bu listeyi birlikte tamamlamaları için öneride bulunur.	Tahtada üzeri kapalı tutulan kelime listesini tamamlarlar	Grup çalışması	Tahtada tamamlanmamış kelime listesi
4	15 dak.	Alman kentinin inşası için gerekli yapı elemanlarını dağıtır ve bunların iki dilde yazılması için ricada bulunur. Yazısız yapı elemanları ise, isteğe göre ek tesisler için kullanılacaktır.	Kendilerine verilen yapı elemanlarını iki dilde yazarlar.	Grup çalışması	Alman kentinin inşası için çalışma yaprakları
5	10 dak.	Ara, bowlinge benzer çocuk oyunu "Sarkaç"			

6	05 dak.	Köpük levhaları dağıtır ve tahtadaki oyun kuralları metnine işaret eder. Daha sonra demiryolu, nehir ve yeşil alan yapı elemanlarıyla çalışma başlar.	Öğretmenin anlattıklarını dinlerler.	Takrir (anlatma)	Köpük levhalar
7	10 dak.	Öğrencilere diğer yapı elemanları ile, isteğe bağlı bir Alman kentini inşa etmeleri için ricada bulunur.	Geriye kalan yapı elemanları ile istedikleri bir Alman kentini inşa ederler.	Grup çalışması	Yukarıda adı geçen malzemeler
8	10 dak.	Öğrencilerden, grup çalışmalarını anlatmalarını ister.	Grup çalışmalarını anlatırlar.	Plenum (Panel)	İnşa edilen Alman kenti
9	05 dak.	Öğretmen kısa bir özetten sonra dersin bittiğini bildirir ve çalışmalara katıldıklarından dolayı teşekkür eder. Grup lideri de aynı şekilde öğretmene teşekkür eder.			

## Son iki ders saati

Aşama	Süre	Öğretmen davranışları	Öğrenci davranışları	Yöntem	Araç-gereç
1	05 dak.	İlk iki dersi kısaca özetler ve Alman kentinin inşa edildiği köpük levhaları dağıtır.	İlk iki dersi hatırlamaya çalışırlar.	Takrir	Köpük levha
2	10 dak.	Göçmen kültürlerinin Alman kent görünümüne olan etkisine işaret ve göçmen kültürünü içeren çalışma yapraklarını dağıtır. Daha sonra bu yapı elemanlarını Alman kent görünümüne yerleştirmeleri için, öğrencilere ricada bulunur.	Alman kent görünümüne göçmen kültür elementlerini yerleştirirler.	Takrir ve grup çalışması	Alman kenti ve göçmen kültürü
3	10 dak.	Grup çalışmalarının anlatılması için öğretmenlere ricada bulunulur.	Grup çalışmalarını anlatırlar.	Plenum (Panel)	Köpük levhalar
4	10 dak.	Türkiye'de göçün kent görünümüne olan etkisi konusuna değinir. Daha sonra Türkiye'ye özgü kültür elementlerini içeren çalışma yapraklarını dağıtır ve Alman kentinin bir Türk kentine dönüştürülmesi için öğrencilere ricada bulunur.	Alman kentini Türk kentine dönüştürürler.	Grup çalışması	Göçmen kentlerini içeren Alman kenti ve Türkiye'ye özgü kültür elementleri
5	10 dak.	Grup çalışmasının anlatılması istenir.	Grup çalışmalarını anlatırlar.	Plenum (Panel)	Son ürün

6	25 dak.	Almanya'da kültürel çoğulculuk anlamında yaşamak için, öğrencilerden önerilerini yazılı olarak hazırlamalarını ister.	Önerilerini Almanca veya Türkçe olarak yazarlar.	Bireysel çalışma	Kağıt ve kalem
7	15 dak.	Yazdıklarını okumalarını ve gerektiğinde karşılıklı olarak eleştiride bulunmalarını önerir.	Bazı öğrenciler önerilerini okurlar ve eleştiride bulunurlar.	Plenum (Panel)	Öneriler
8	05 dak.	Kısa bir özetten sonra öğretmen dersi bitirir ve katılımdan dolayı teşekkür eder. Grup lideri de aynı şekilde öğretmenlere teşekkür eder.			

<b>10. Öğretici Materyal</b>		<b>10. Lernmaterialien</b>	
<b>10.1 İki Dilli Sözcük Listesi</b>		<b>10.1 Zweisprachige Wortliste</b>	
<b>Nr.</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Nr.</b>	<b>Türkçe</b>
01	der Supermarkt	01	Süpermarket
02	das Industriegebiet	02	Endüstri bölgesi
03	die Fabriken	03	Fabrikalar
04	die Kleingärten	04	Küçük bahçeler
05	Neues Wohnviertel	05	Yeni yerleşim yeri
06	das Ladenzentrum	06	Çarşı
07	die Hochhäuser	07	Yüksek binalar / Gökdelenler
08	die Wohnblocks	08	Blok evler
09	die Reihenhäuser	09	Sıra evler
10	die Einfamilienhäuser	10	Bahçeli evler
11	die Sportanlagen	11	Spor tesisleri
12	der Friedhof	12	Mezarlık
13	Älteres Mischviertel aus der Zeit um 1900	13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle
14	Große Mietshäuser, dazwischen Fabriken und Handwerksbetriebe	14	Büyük kiralık binalar aralarında fabrika ve atölyeler
15	die Ringstraße	15	Çevre yolu
16	der Grüngürtel	16	Yeşil kuşak
17	die Altstadt	17	Eski kent
18	die City / der Park	18	Kent merkezi / Park
19	der Bahnhof	19	Tren istasyonu
20	der Busbahnhof	20	Otobüs terminali
21	die Möbelgeschäfte; das Möbelgeschäft	21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası
22	die Autoreparaturwerkstätten	22	Araba tamirhaneleri
23	das Lager / Sehr alte Wohnhäuser	23	Depo/Çok eski binalar
24	die Villen/ die Kleinbetriebe	24	Villalar / küçük iş yerleri
25	die Familien-Schlachtereie	25	Aile kasabı
26	Islamischer Verein	26	İslam Derneği
27	der Familien-Salon	27	Aile Salonu
28	der Hammel-Spieß-Braten / der Döner	28	Döner
29	das Engel-Reisebüro	29	Engel Seyahat Bürosu
30	das Heimvideo	30	Yurt Video
31	die Türkische Folkloregruppe	31	Türk Folklor Grubu
32	die Klein-Istanbul-Straße	32	Küçük İstanbul Caddesi
33	Türkisch-deutscher Freundschaftverein	33	Türk-Alman Dostluk Derneği
34	das Bosphorus Casino	34	Boğaziçi Gazinosu
35	das Kuttelsuppe -Restaurant	35	İşkembeci
36	das Slumviertel Pl. die Slumviertel	36	Gecekondu mahallesi / Gecekondu mahalleleri
37	die Mosche	37	Cami
38	das Badehaus	38	Hamam
39	die Namık Kemal Mittelschule	39	Namık Kemal Ortaokulu
40	der Basar	40	Kapalı çarşı
41	die Dolmuş-Haltestelle	41	Dolmuş durağı

Türkçe karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.

## 10.2 Tamamlanacak İki Dilli Sözcük Listesi

Almanca ve Türkçe eksik sözcükleri tamamlayınız.

Nr.	Deutsch	Nr.	Türkçe
01	der Supermarkt	01	Süpermarket
02	das Industriegebiet	02	.....
03	.....	03	Fabrikalar
04	die Kleingärten	04	.....
05	.....	05	Yeni yerleşim yeri
06	das Ladenzentrum	06	.....
07	.....	07	Yüksek binalar
08	die Wohnblocks	08	.....
09	.....	09	İkiz evler
10	die Einfamilienhäuser	10	.....
11	die Sportanlagen	11	Spor tesisleri
12	.....	12	Mezarlık
13	Älteres Mischviertel aus der Zeit um 1900	13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle
14	Große Mietshäuser Dazwischen Fabriken und Handwerksbetriebe	14	Büyük kiralık binalar aralarında fabrika ve atölyeler
15	die Ringstraße	15	.....
16	.....	16	Yeşil kuşak
17	die Altstadt	17	.....
18	die City / .....	18	Kent merkezi / Park
19	der Bahnhof	19	Tren .....
20	der Busbahnhof	20	Otobüs terminali
21	.....	21	Mobilya mağazaları
22	die Autoreparaturwerkstätten	22	..... tamirhaneleri
23	das Lager / Sehr alte Wohnhäuser	23	Depo/Çok eski binalar
24	die Villen/.....	24	..... / küçük iş yerleri
25	die Familien-Schlachtere	25	Aile kasabı
26	Islamischer .....	26	İslam Derneği
27	der Familien-Salon	27	Aile Salonu
28	der Hammel-Spieß-Braten / der Döner	28	.....
29	das Engel-Reisebüro	29	Engel Seyahat Bürosu
30	.....	30	Yurt Video
31	die Türkische Folkloregruppe	31	Türk Folklor Grubu
32	die Klein-Istanbul-Straße	32	.....
33	Türkisch-deutscher .....	33	Türk-Alman Dostluk Derneği
34	das Bosphorus Casino	34	Boğaziçi Gazinosu
35	das Kuttelnsuppe -Restaurant	35	İşkembeci
36	das Slumviertel Pl. Die Slumviertel	36	Gecekondu mahallesi / Gecekondu mahalleleri
37	die Moschee	37	.....
38	.....	38	Hamam
39	die Namık Kemal Mittelschule	39	Namık Kemal Ortaokulu
40	der Basar	40	Kapalı .....
41	die Dolmuş-Halte.....	41	Dolmuş durağı

Türkçe karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.

### 10.3 “Kentimizde Yaşam” Oyun Kuralları

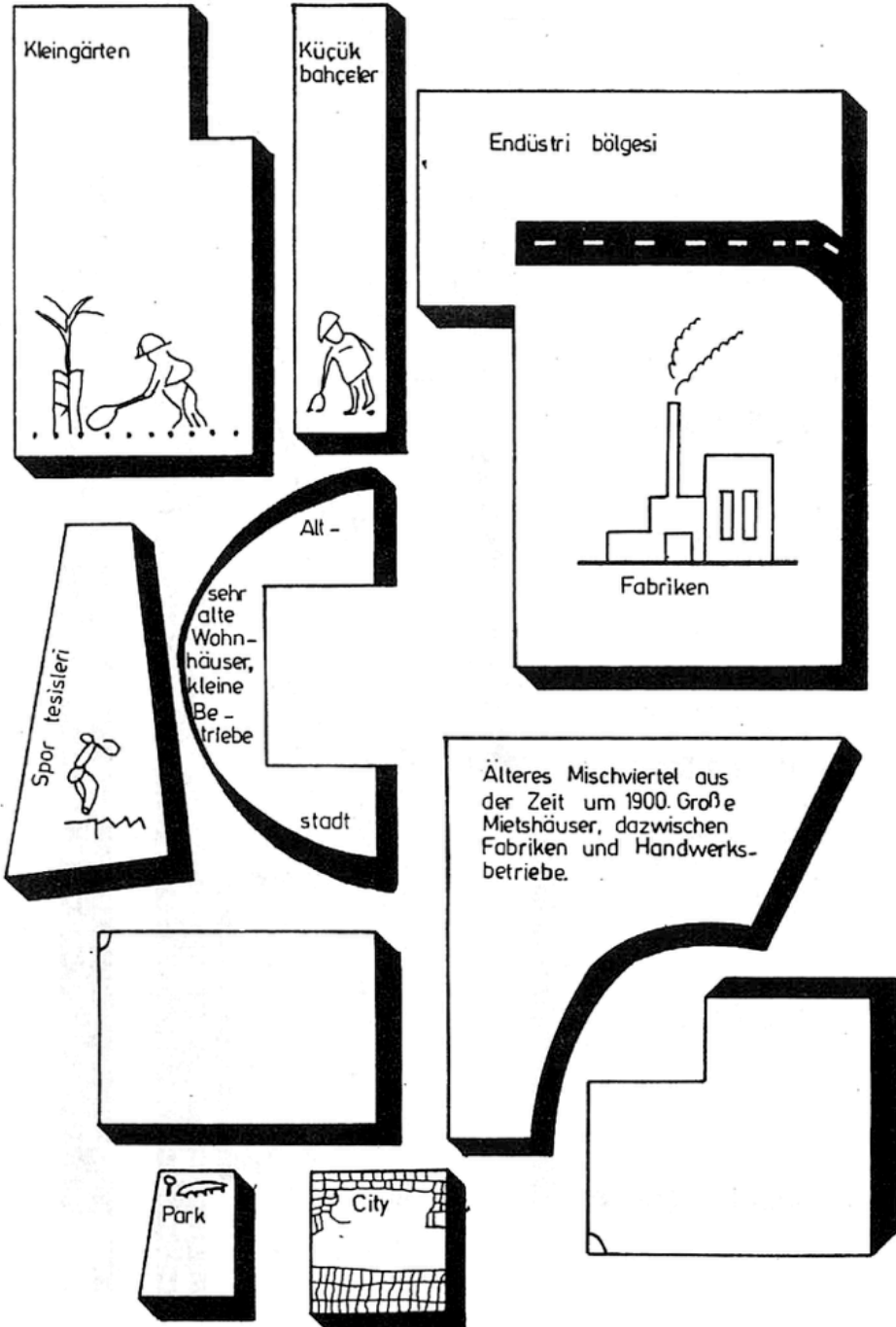
Ein Vorschlag für den Bau einer deutschen Stadt		Bir Alman kentinin inşası için öneri	
	<b>Spielregeln</b>		<b>Oyun Kuralları</b>
01	Unser Puzzle soll mit der Altstadt beginnen. Wir schieben diesen Teil nahe an den Fluss: Die meisten alten Städte liegen an Flüssen. –Es folgt der alte Befestigungsring, der nun als Ringstraße oder als Grüngürtel dient.	01	Yap-değiştir oyunumuza kentin tarihi bölümüyle başlayalım. Bu bölümü nehrin yanına alalım. Eski kentler genellikle nehirlerin kıyılarındadırlar. -Çevre yolu veya yeşil kuşak görevini üstlenen bir sur takip eder.
02	Wohin mit der Eisenbahn? So nahe wie möglich an die Altstadt. Vom Bahnhof sind es nur wenige Schritte dorthin.	02	Tren hattı nereye yerleştirilmeli? Mümkün oldukça kentin tarihi bölümüne yakın bir yere. Tren istasyonundan oraya yalnız birkaç adım
03	Anschließend die Viertel, die um 1900 hinzugekommen sind; die Mischviertel auf die eine Seite, das Villenviertel auf die andere Seite, schön am Wald. Daneben der Park.	03	Bunu takiben 19. Yüzyılda eklenen mahalleler; karışık mahalleler bir tarafta, diğer tarafta güzel ormanın kıyısında villalar ve onun yanında park.
04	Ganz nach außen die neuen Viertel, Industrie- und Wohnsiedlungen sind getrennt.	04	Yeni mahalleler oldukça kenara yerleştirilmeli. Endüstri ve mesken birimleri (yerleşim alanları) birbirinden ayırdırlar.
05	Man sieht: Die Stadtplaner haben aus den Mängeln der Mischviertel gelernt. (Gekürzt und sprachlich etwas geändert)	05	İnsan, kent plancılarının karışık bölgelerdeki hatalarından öğrendiklerini fark eder. (Kısaltılmış ve dil bakımından biraz değiştirilmiş.)
06	In den Großstädten Deutschlands leben viele Türken. Sie haben ihre Geschäfte, Gaststätten, Vereine usw. Mit den Bausteinen im zweiten Abschnitt machen wir den Einfluss der Migrantenkultur auf das deutsche Stadtbild deutlich.	06	Almanya'nın büyük kentlerinde birçok Türk yaşamaktadır. Dükkanları, kahveleri, dernekleri vs. bulunmaktadır. İkinci bölümdeki yapı taşları (elemanları) ile göçmen kültürünün Alman kent görünümüne olan etkisini açıkça göstereyim.



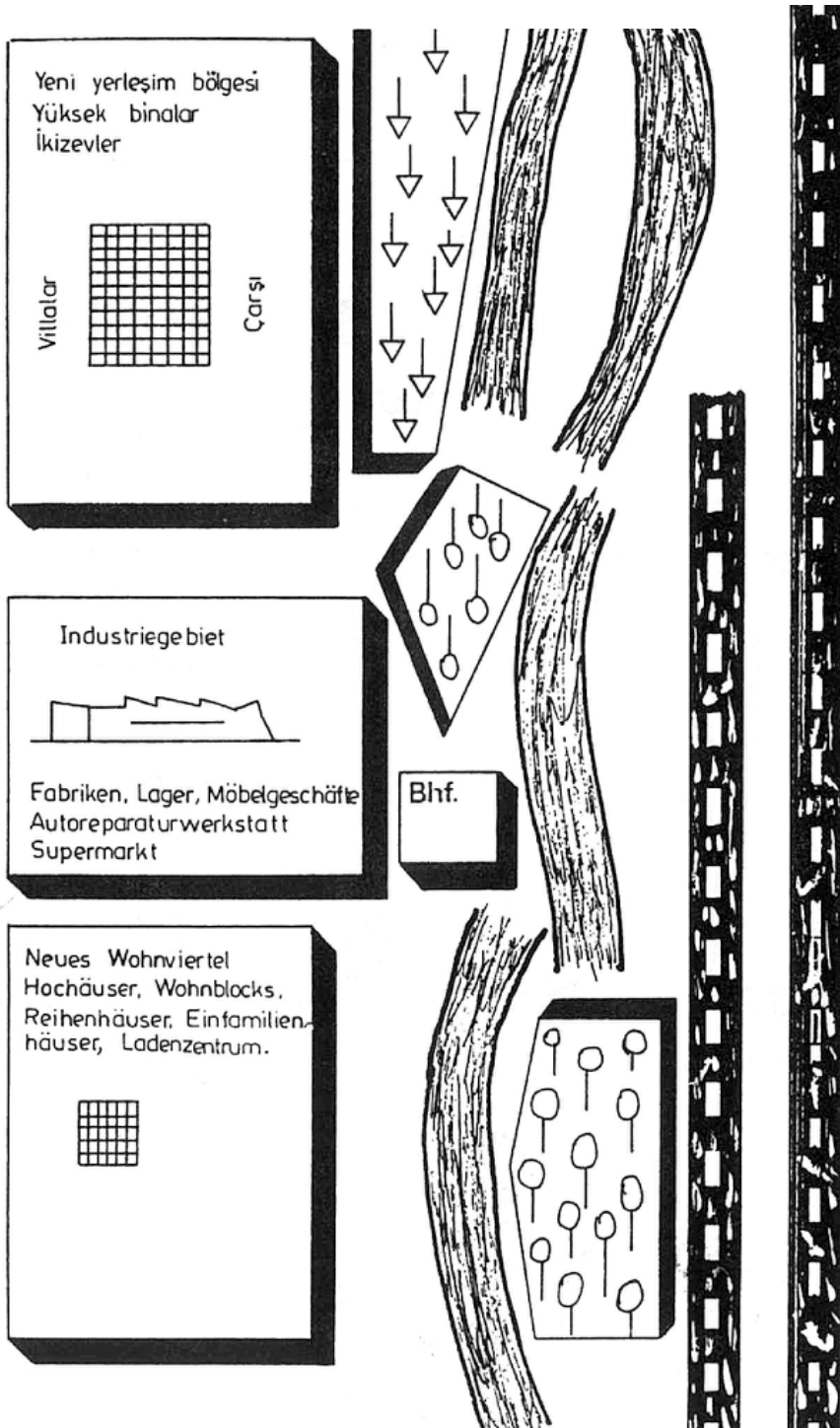
07	Jetzt bauen wir die deutsche Stadt in eine türkische um. Dafür benutzen wir Bausteine im dritten Teil der Wortliste.	07	Şimdi Alman kentini bir Türk kentine dönüştürelim. Bunun için kelime listesinin üçüncü bölümündeki elemanları kullanalım.
08	Jetzt bauen wir eine türkische Stadt. Dazu benutzen wir die Bausteine im dritten Teil der Wortliste.	08	Şimdi bir Türk şehri inşa edelim. Bunun için kelime listesinin üçüncü bölümündeki yapı taşlarını kullanalım.
09	Mit den Bausteinen im zweiten Abschnitt machen wir den Einfluss der Migrantenkultur auf das deutsche Stadtbild deutlich.	09	İkinci bölümdeki yapı taşları ile göçmen kültürünün Alman kent görünümüne olan etkisini açıkça gösterelim.
////	Schreiben Sie den Text für das Gespräch im zweiten Abschnitt.	////	İkinci bölümdeki konuşma için metni yazınız.
10		10	
11		11	
12		12	
13		13	
14		14	
15		15	

## 10.4 Kent İnşası İçin Yapı Taşları

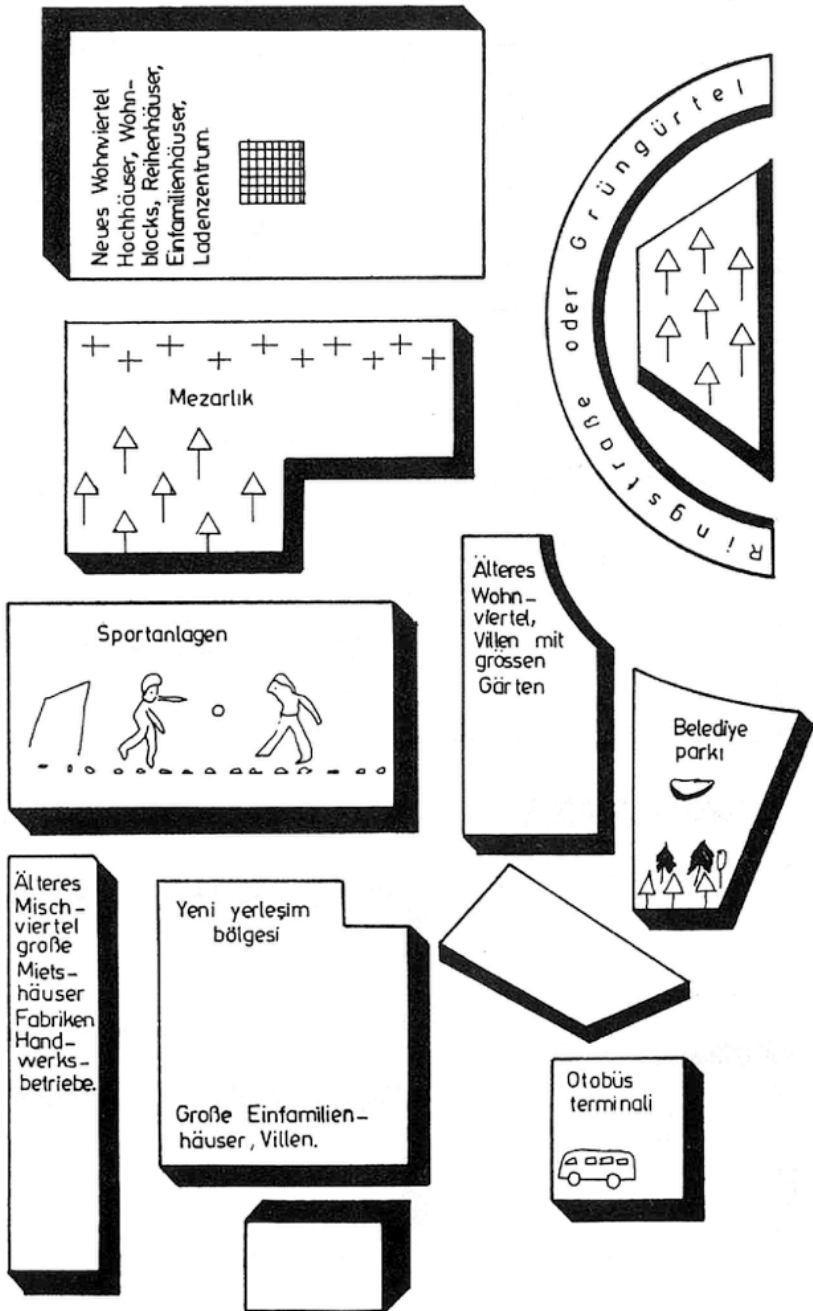
- a) Bausteine für die Entwicklung der deutschen Model-Stadt. Vervollständigen Sie die deutsch-türkische Beschriftung.



b) Bausteine für die Entwicklung der deutschen Model-Stadt. Vervollständigen Sie die deutsch-türkische Beschriftung.



c) Bausteine für die Entwicklung der deutschen Model-Stadt. Vervollständigen Sie die deutsch-türkische Beschriftung.



d) Bausteine für die Darstellung des Einflusses der Migrantenkultur auf das deutsche Stadtbild. Vervollständigen Sie die deutsch-türkische Beschriftung.

Engel Seyahat Bürosu

Islamischer  
Verein

Boğaziçi  
Gazinosu

Familien - Salon  
Hammel - Spieß - Braten

Türk - Alman  
Dostluk Derneği

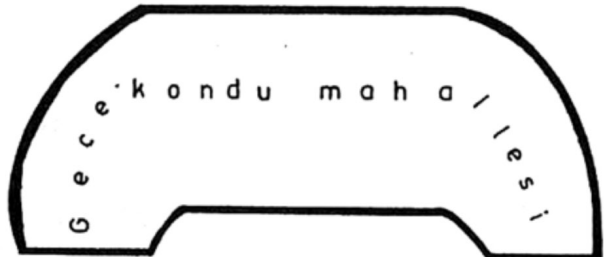
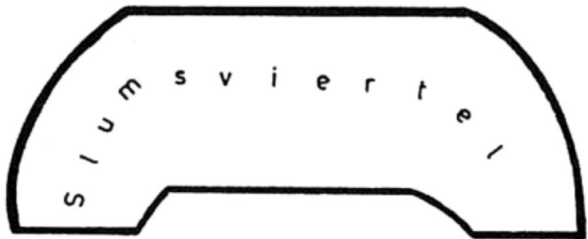
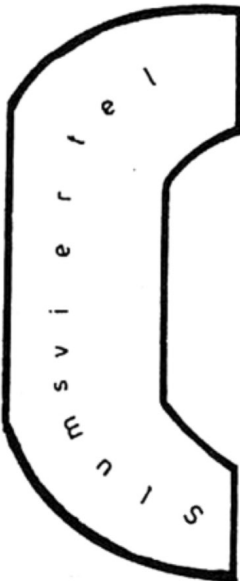
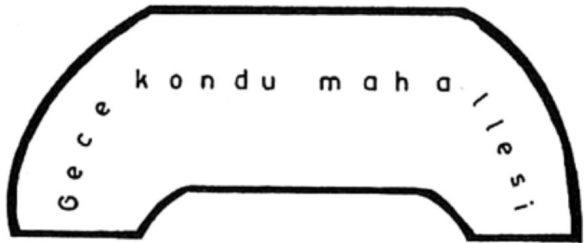
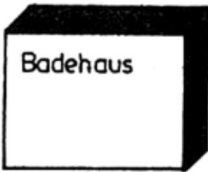
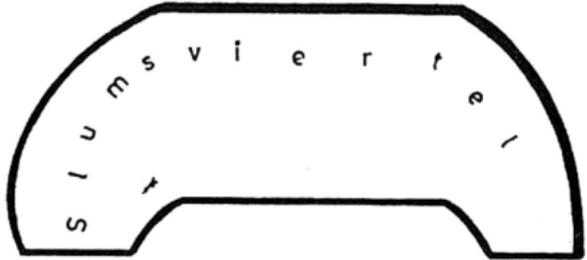
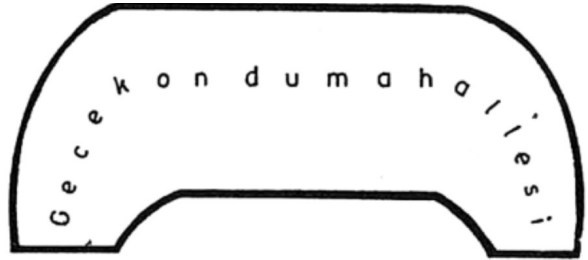
Türk Folklor  
Grubu

Klein - Istanbul - Straße

Familien  
Schlachtereier

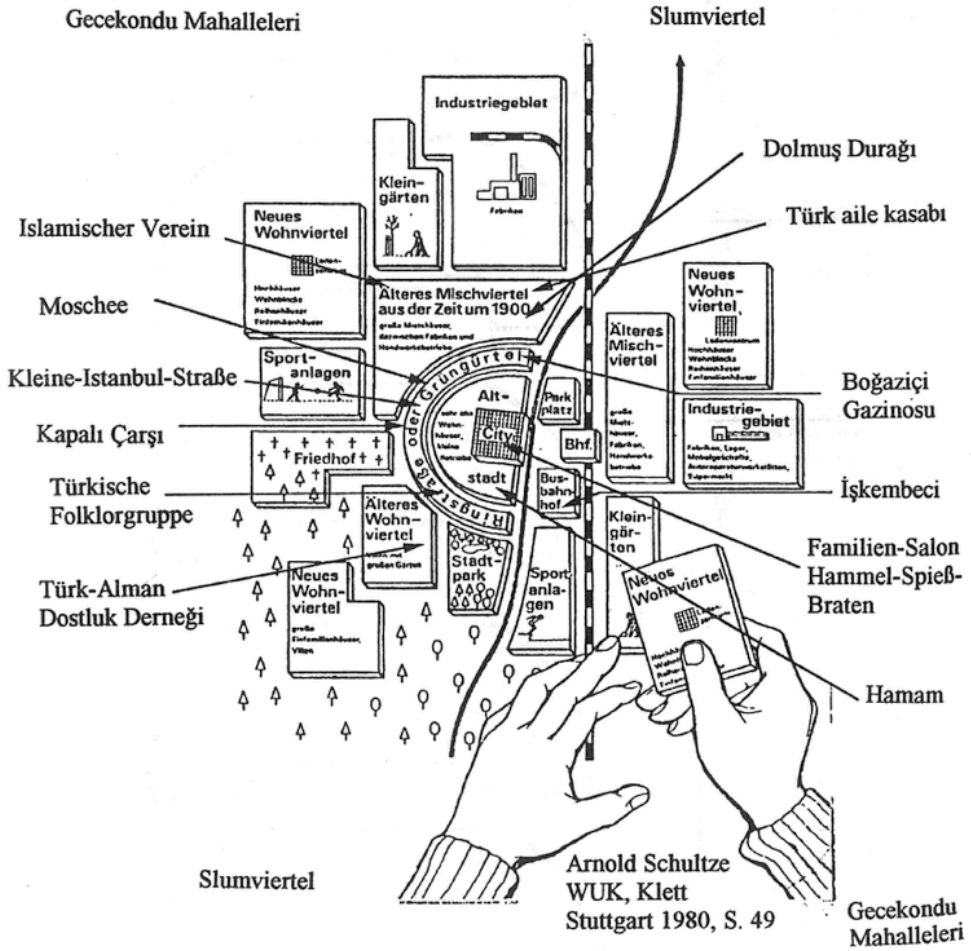
Vatan Video

e) Bausteine für die Umwandlung der deutschen Modell-Stadt in eine türkische Vervollständigen Sie die deutsch-türkische Beschriftung.



## 10.5 Nihai Ürün: Alman ve Türk Göçmen Kültür Öğelerini İçeren Model Kent

### Endprodukt Deutschmigranten-Türkische Modell-Stadt



1) Grundentwurf (Deutsche Modell - Stadt) von Schultze

2) Erweiterung (Deutsch - Migranten - Türkische Modell - Stadt) von Coşkun

## 11. Özet

Farklı grup üyeleri ile göçmenlerin yoğun olduğu ortamlarda eğitim ve öğretimde öngörülen hedeflere ulaşmak, disiplinlerarası bir anlayıştan yola çıkarak eğitim alanlarında yapılan çalışma sonuçlarının uygulamaya dönüştürülmesine bağlıdır. Bu düşünceden hareketle, birinci ve ikinci bölümlerde elde edilen bilgiler ışığında Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitsel durumları ortaya konulmaya çalışıldı. Türk işçi çocuklarının durumlarının iyileştirilmesi için bir taraftan Alman, diğer taraftan Türk tarafını; bilimsel verilere dayanan akılcı önlemler alması gerektiği sonucuna varıldı. Almanya'da, Türk tarafını Türk konsolosluklarındaki eğitim müşavirliklerinden başka, Anadil Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri ile İslam din derslerini veren Türk öğretmenler de temsil etmektedirler.

Bu bağlamda karar alırken, küreselleşme süreci, tarihsel deneyimlere rağmen baskın grubun farklı gruplara yönelik tutumu, günümüzde yoğun bir şekilde tartışılan din ve milliyetçilik akımları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsızlığını elde eden ülkeler ile sanayi devrimini tam yaşamamış olan ülkelerde milliyetçilik akımlarının daha yoğun olduğu izlenmektedir. Din konusunda yaşananlar için önemli örneklerden biri yetmişli ve seksenli yıllarda yabancı işçi çalıştıran Avrupa ülkelerinde Türkçe ve Türkçenin öğretimi daha sık vurgulanırken doksanlı yıllarda İslamiyet kavramının ön plana çıktığını görmekteyiz. Eserde bu konuya daha önce değinilmişti.

Türk öğretmenlerin vermiş oldukları derslerin hedefi, belki de Türk toplumunun büyük bir kesimi için söz konusu olmayacak geriye dönüşten sonra, Türk öğrencilerin Anadolu'daki Türk toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştırmak değildir. Türk öğretmenler, Türk öğrencilerine anadillerini ve kültürlerini öğrenirken, Alman toplumuna uymalarında da destek olmalıdırlar. Bu desteğin gerçekleşmesi için Türk öğretmenler vermiş oldukları dersleri planlarken, uygularken, değerlendirip geliştirirken Türk işçi çocuklarının içinde yaşadıkları gerçeklerden yola çıkmalıdırlar. Böyle bir dersin uygulaması, özel bir öğretim teknolojisi yaklaşımını beraberinde getirmektedir. Bu yaklaşım, bu yapıtta kültürlerarası eğitimin ilk aşaması olan iki dilli ve iki kültürlü ders modeli olarak adlandırılmıştır. Bu modelin çok dilli ve çok kültürlü bir karakter kazanması için öğretmen yetiştirme, okul organizasyonu, hedef belirleme, araç-gereç, yöntem ve teknikler geliştirme, değerlendirme ölçütleri belirleme gibi alanlarda ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.

Yukarıda talep edilen çalışmalara paralel olarak burada ortaya konulan modelden esinlenerek, göç sürecinden etkilenen çocuk ve gençlerin Türkiye'de de sunulan eğitim ve öğretim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için, Anadolu'daki şartlara uygun bir öğretim bilgisi konsepti (öğretim teknolojisi) geliştirilmelidir. Aynı şekilde Türkiye'de göç sürecinden etkilenip de iki dilli ve iki kültürlü durumlarda yaşayan çocukların anadil ve kültürlerinden kopmamaları için Anadolu'da içinde yaşadıkları şartlara uygun bir eğitim ve öğretim bilgisi modeli geliştirilmelidir. Benzer düşüncelerden yola çıkılarak Türkiye'de yaşayan etnik gruplar ve göçmenler için de çok dilli ve çok kültürlü bir konsept geliştirilmelidir.

Bu konsept değişik dil, kültür, felsefi görüş ve mezhep ortamlarına kolay transfer edilebilir özelliğine sahip olmalıdır. Çünkü, daha önce de vurgulandığı gibi günümüzde tek dilin, tek kültürün, tek felsefi görüşün, tek inancın var olduğu



ülke bulunmamaktadır. Osmanlı İmparatorluğundan sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde sayılan bu öğelerin ne denli zengin olduğu bilinmektedir. Bu konuyu Almanya'da İkinci Dünya Savaşından önce ve sonra olarak adlandırabileceğimiz iki dönemde incelediğimizde aynı şekilde kültürel zenginlikten bahsetme olanağımız bulunmaktadır. Birinci dönemde Doğu Avrupa'dan gelen göçmenlerden başka yerel farklılıklardan bahsetmek mümkündür. İkinci dönemde ise Akdeniz ve Ön Asya ülkelerinden gelen göçmenlerin bu zenginliğe yaptıkları katkıyı belirtebiliriz. Örneğin Almanya'nın orta büyüklükteki kentlerinden biri olan Aachen'de 160 milletten insan yaşamaktadır (Philipp 2015: 5). Almanya'da da her kesimdeki vatandaşların bu gerçeği kabullenmesi kolay olmamıştır. Birinci bölümde vurgulandığı gibi Almanya'nın bir göçmen ülkesi olma gerçeğini halen tartışanlar bulunmaktadır. Kültürel zenginliğin Türkiye'de ne kadar kabul gördüğü ayrıca ele alınmalıdır. Eğitim politikalarının ve eğitim yönetiminin önemi; her milletten olan çocukların eğitimine onların da dillerinin, kültürlerinin, felsefi görüşlerinin ve dini inançlarının göz önünde bulundurulması geliştirilecek ve uygulanacak eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesinde yatmaktadır.

Değişik yaşam felsefelerini, çokdilli, çok kültürlü ve çok inançlı eğitim yaklaşımını temel alan derslerin hazırlanmasına bir katkı olarak geliştirilen örnek ders bağlamında sekiz dilde (Türkçe, Almanca, İngilizce, Fransızca, Hollandaca / Flemenkçe / Arapça, Farsça ve Rusça) sözcük listeleri hazırlandı. Bir sözcük listesini hedef grubunun özelliğine göre genişletme olanağı bulunmaktadır.

Bu örnek ders ile ilgili çalışmalar başlatıldığında, gerek Türkiye'de gerekse Almanya'da konut sorunu, gündemden düşmeyen konulardan biriydi. Seksenli ve doksanlı yıllarda her iki ülkede kentsel dönüşüm konusu yoğun bir şekilde tartışılmaya başlandı. Bu süreç içinde Türkiye'de gecekondu yapımı daha zorlaştırıldı. Var olan gecekonduların bir kısmı belediyeler kanalıyla yıkıldı ve yerine TOKİ katkısıyla çok katlı binalar yapıldı. Bu değişimden kaynaklanan sosyo-kültürel ve ekonomik bir dizi yansıma yaşandı. TOKİ projeleri yürütülürken Türkiye'ye özellikle Suriye'den 2 milyon civarında göçmen geldi. Bundan sonraki bölümde kentsel dönüşüm ve göç olgusu ele alındı.

## 12. Araştırma ve Tartışma Soruları

01. Bir öğretim bilgisi konsepti geliştirirken hangi sorulara cevap aranmalıdır?
02. Farklı grup ve göçmen eğitime yönelik özgün bir öğretim bilgisi konseptini gerektiren faktörleri belirtiniz.
03. Farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte yaşama olanakları var mıdır? Düşüncelerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.
04. Türkiye ve Almanya'da çoğulculuk kavramı nasıl ele alınmaktadır?
05. Baskın, farklı grup ve göçmenlerin birlikte yaşamalarını kolaylaştıran bir kent nasıl tasarlanmalıdır?
06. Farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte yaşamalarına katkıda bulunan anadil dersinin kapsamı nasıl olmalıdır?
07. Anadil dersinde işlenebilecek 10 yeni konu öneriniz.
08. Bir kent tasarlanırken hangi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır?
09. İki dilli sözcük listesinde bulunmasını istediğiniz 10 yeni sözcük öneriniz.
10. Toplu Konut İdaresi'nin (TOKİ) uygulamaları hakkında bildiklerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.

### 13. Kaynakça

- Abadan-Unat, Nermin; Keleş, Ruşen; Pennix, Rinus; Van Renselaar, Herman; Velzen, Ceo Van; Yenisey, Leyla (1975). Göç ve Gelişme, Ankara.
- Abadan-Unat, Nermin (2006). Bitmeyen Göç - Konuk İşçilikten Ulus - Ötesi Yurttaşlığa, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları / Göç Çalışmaları Dizisi, İstanbul.
- Akyol, Avni (1990). Federal Almanya'da Türk Çocuklarının Eğitimi, MEB.
- Alkan, Cevat (1995). Eğitim Teknolojisi. 4. Baskı, Atilla Kitabevi: Ankara.
- Alkan, Cevat ve Hacıoğlu, Fatma (1995). Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi; Eğitim, Meslek, Uygulama, Etkinlik, Sorun Araştırma, İnsangücü, Önder Matbaacılık Ltd. Şti.: Ankara.
- Bayram Gazetesi, 24., 25. und 26.06.1991.
- Coşkun, Hasan (1992a). Almanya'daki Türk İşçi Çocuklarının Ana Dili Eğitimi Programı, yer aldığı eser: Sosyal Bilimlerde Araştırma, Cilt 1, Sayı 6, Nisan.
- Coşkun, Hasan (2/1992b). Muttersprachlicher Unterricht als Interkultureller Begegnungsort: Bericht über ein Unterrichtsprojekt mit Türkischen Schülern, in: Lernen in Deutschland, Baltmannsweiler.
- Coşkun, Hasan (1987). Bikultureller und bilingualer Unterricht anstelle des Türkischen Muttersprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Sonderfall angewandter Migrantpädagogik, vervielfältigte Dissertation an der Universität Hamburg.
- Coşkun, Hasan (1983). Bikulturelle und bilinguale Erziehung im "Türkischen Muttersprachlichen Unterricht" – mit Unterrichtsbeispielen, in: Lähnemann, Johannes (Hrsg.): Kulturbegegnung in Schule und Studium, ebv-Rissen: Hamburg.
- Coşkun, Hasan (Ed.) (2011). Tokat Örneğinde Günlük Ders Planları ve Eğitsel Oyunlar, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Coşkun-Öztürk, Birsen (2013). Baustelle İstanbul-Stadterneuerung Sanierung Gentrifizierung im Stadtteil Beyoğlu, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Coşkun, Hasan / Yılmaz, Fatih / Aksoy, Mehmet Emin (Ed.) (2015): Öğretimin Planlanması / Unterrichtsplanung / Planning of Instruction, Dil, Sprache, Language, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Das Parlament (16-23/08/1991). 41. Jahrgang Nr. 34-35, Bonn.
- Demircan, Ömer (1990). Yabancı- Dil Öğretim Yöntemleri, Can Ofset, İstanbul.
- Demirel, Özcan (1990). Yabancı Dil Öğretimi – İlkeler, Yöntemler, Teknikler, USEM Yayınları 6, Ankara.
- Echo aus Deutschland (1991). Zeitschrift für ausländische Führungskräfte, Heft 2.
- Enç, Mitat; Çağlar, Doğan; Özsoy, Yahya (1987). Özel Eğitime Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 156, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1979). Eğitimde Program Geliştirme, 3. baskı, Meteksan: Ankara.
- Friedrich Ebert Stiftung (1/2015). Info – Orientierungssuche, Saarländische Druckerei Verlag: Saarwellingen.
- Gitmez, S. Ali (1979). Dışgöç Öyküsü, Maya Matbaacılık, Ankara.
- Hürriyet, 29.05.1980.
- John, Barbara (1990). Ausländische Jugendliche zwischen Koranschule und Diskothek – Eine Generation im Umbruch, in: Bericht '99, zur Situation der Ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien- Bestandsaufnahme und Perspektiven für die 90er Jahre, Hrsg. von der Beauftragten der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen, 2. Auflage, Bonn.
- Die kleine Grundschule (ohne Jahresangabe). Hrsg. Der Niedersächsische Kulturminister, Hannover.
- Kaya, İlhan ve Aydın, Hasan (2014). Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim, Anı Yayıncılık: Ankara.

- Kiraz, Zafer (2013). Turizmin Getirdikleri ve Götürdükleri, yer aldığı eser: Coşkun, Hasan (Ed.): Tokat Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Örneğinde Öğretim, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme, Berlin: Dağyeli Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1981). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch- konstruktiver Erziehungswissenschaft, in: Wilken Rainer: Didaktische Theorien, Westermann, Braunschweig.
- Klippert, Heinz (2010). Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und Zeitsparend damit umgehen können, Beltz: Weinheim und Basel.
- Liebe-Harkort, Klaus (1975). Kurze Darstellung der türkischen Situation, in: Deutsch lernen 0/975, Mainz.
- Meier, Max Georg (1989). Projekt "Türkisch essen", in: Lernen in Deutschland, Heft 2, Baltmannsweiler.
- Meyer, Hilbert (1994). Unterrichtsmethoden II: Praxisband, 6. Auflage Cornelsen Scrpitor, Frankfurt am Main.
- Mosaik oder Schmelztiegel (6/1979). Die Problematik der multikulturellen Erziehung in Kanada, in BUE 32.
- Nowak, Jürgen (2014). Homo Transnationalis : Menschenhandel, Menschenrechte und Soziale Arbeit, Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Osterloh, Karl-Heinz (1978). Eigene Erfahrung fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt, in: Unterrichtswissenschaft, Urban Schwarzenberg, 6. Jahrgang, Heft 3, München.
- Pack, Doris (1991). Das Deutsche und das Türkische Bildungssystem am Vorabend des Jahrtausendendes, VI Deutsch-Türkisches Journalistenseminar, Hrsg.: Konrad-Adenauer-Stiftung, Ankara.
- Philipp, Marcel (2015). Dialog der Religionen –Informationen über die Religionsgemeinschaften in Aachen, Stadt Aachen.
- Schultz, Arnold u.a. (1980). WUK, Klett, Stuttgart.
- Sönmez, Veysel (1991). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Tanilli, Server (1989). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? Amaç Yayıncılık, 5. Basım. İstanbul.
- Taylor, Charles (Türkçe yayına hazırlayan Cem Akaş 1996). Çokkültürcülük, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tekinay, Alev (16-23/08/1991). Aufwachsen in zwei Kulturen –Kinder von Türkischen Arbeitsmigranten in Deutschen Schulen, in: Das Parlament ,41. Jahrgang Nr.34-35, Bonn.
- Tumat, Alfred J. (1996). Zuwanderergruppen, in Lernen in Deutschland.
- Üçcan, Fikret (1992). Önce İnsan, Biar ve Konrad –Adenauer-Stiftung, Ankara.
- Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (2003)Türkiye Cumhuriyeti AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Program 2003, Hazine Müsteşarlığı Basımevi: Ankara
- Variş, Fatma (1978). Eğitimde Program Geliştirme; Teori ve Teknikler, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Yaylacı, Filiz (2013). Ders Bilimi, Siyasal: Ankara.
- Yörükhan, Turhan (1966). Gecekondu ve Gecekondu Bölgelerinin Sosyo-Kültürel Özellikleri, Ankara.
- Zwischen Ghetto und Anpassung, Hrsg. (1982). GEW-Landesverband, April, Hamburg.

Bu bölümün kısmen yer aldığı eser: Coşkun, Hasan (1997). Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Konrad – Adenauer – Stiftung, Hacettepe – Taş, 2. Baskı, Ankara.

## 14. İki Dilli Sözcük Listeleri

10. Öğretici Materyal 10.1 İki Dilli Sözcük Listesi		10. Study Materials 10.1 Bilingual Word List	
Nr.	Türkçe	Nr.	İngilizce
01	Süpermarket	01	Supermarket / Store
02	Endüstri bölgesi	02	Industrial zone
03	Fabrikalar	03	Factories
04	Küçük bahçeler	04	Small gardens
05	Yeni yerleşim yeri	05	New settlement area
06	Çarşı	06	Down town
07	Yüksek binalar	07	High buildings
08	Blok evler	08	Family houses
09	İkiz evler	09	Twin buildings
10	Villalar	10	Villas
11	Spor tesisleri	11	Sport facilities
12	Mezarlık	12	Cemetery
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle	13	Mixed quarter built in 1900's
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler	14	High condominium buildings between factories and workshops
15	Çevre yolu	15	Ring road
16	Yeşil kuşak	16	Green belt zone
17	Eski kent	17	Old city
18	Kent merkezi / Park	18	City centre / Park
19	Tren istasyonu	19	Train station
20	Otobüs terminali	20	Bus terminal
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası	21	Furniture stores
22	Araba tamirhaneleri	22	Car repair garages
23	Depo/Çok eski binalar	23	Warehouse / Very old buildings
24	Villalar / küçük iş yerleri	24	Villas / small working places
25	Aile kasabı	25	Family butcher
26	İslam Derneği	26	Islamic association
27	Aile Salonu	27	Family hall
28	Döner	28	Meat roasted on a revolving vertical spit
29	Engel Seyahat Bürosu	29	Engel travel office
30	Yurt Video	30	Country video
31	Türk Folklor Grubu	31	Turkish folklore group
32	Küçük İstanbul Caddesi	32	Small Istanbul road
33	Türk-Alman Dostluk Derneği	33	Turkish-German friendship association
34	Boğaziçi Gazinosu	34	Casino "Bosporus"
35	İşkembeci	35	Tripe soup restaurant
36	Gecekondu mahalleleri	36	Slum area
37	Cami	37	Mosque
38	Hamam	38	Turkish bath
39	Namık Kemal Ortaokulu	39	"Namık Kemal" secondary school
40	Kapalı çarşı	40	Bazaar
41	Dolmuş durağı	41	Dolmuş (shared-taxi) stop

İngilizce karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.

<b>10. Öğretici Materyal</b>		<b>10. Matériaux d'étude</b>	
<b>10.1 İki Dilli Sözcük Listesi</b>		<b>10.1 Liste bilingue Parole</b>	
<b>Nr.</b>	<b>Türkçe</b>	<b>Nr.</b>	<b>Fransızca</b>
01	Süpermarket	01	Supermarché
02	Endüstri bölgesi	02	Zone industrielle
03	Fabrikalar	03	Usines
04	Küçük bahçeler	04	Jardinets
05	Yeni yerleşim yeri	05	Nouveau terrain aménagé
06	Çarşı	06	Marché
07	Yüksek binalar	07	Immeubles
08	Blok evler	08	Quartiers
09	İkiz evler	09	Maisons jumelles
10	Villalar	10	Manoirs
11	Spor tesisleri	11	Installations sportives
12	Mezarlık	12	Cimetières
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle	13	Quartier datant des années 1900's
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler	14	Ateliers et usines entre les maisons a louer
15	Çevre yolu	15	Route de contournement
16	Yeşil kuşak	16	Zone verte
17	Eski kent	17	Vieille ville
18	Kent merkezi / Park	18	Centre / Parc
19	Tren istasyonu	19	Gare
20	Otobüs terminali	20	Gare routière
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası	21	Magasins de meubles
22	Araba tamirhaneleri	22	Garage
23	Depo/Çok eski binalar	23	Magasin général / Bâtiments très vieux
24	Villalar / küçük iş yerleri	24	Manoirs / petits ateliers
25	Aile kasabı	25	Boucher
26	İslam Derneği	26	Association islamique
27	Aile Salonu	27	Salle d'attente
28	Döner	28	V viande cuite sur un gril tournant
29	Engel Seyahat Bürosu	29	Bureau de Voyage "Engel"
30	Yurt Video	30	(Yurt-) Vidéo du pays natal
31	Türk Folklor Grubu	31	Groupe folklorique turc
32	Küçük İstanbul Caddesi	32	Petite Avenue d' İstanbul
33	Türk-Alman Dostluk Derneği	33	Association amicale turco-germanique
34	Boğaziçi Gazinosu	34	Casino "Bosphore"
35	İşkembeci	35	Restaurant ou on sert la soupe tripes
36	Gecekondulu mahalleleri	36	Bidonvilles
37	Cami	37	Mosquée
38	Hamam	38	Bain Turc
39	Namık Kemal Ortaokulu	39	Ecole "Namık Kemal"
40	Kapalı çarşı	40	Bazar
41	Dolmuş durağı	41	Halte de Dolmuş (=Minibus)

Fransızca karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.

<b>10. Öğretici Materyal</b>		<b>10. Materiaal voor leerlingen</b>	
<b>10.1 İki Dilli Sözcük Listesi</b>		<b>10.1 Tweetalige Woordenlijst</b>	
<b>Nr.</b>	<b>Türkçe</b>	<b>Nr.</b>	<b>Hollandaca / Felemenkçe</b>
01	Süpermarket	01	Supermarkt
02	Endüstri bölgesi	02	Industrieterrein
03	Fabrikalar	03	Fabrieken
04	Küçük bahçeler	04	Kleine tuinen (Volkstuinjes)
05	Yeni yerleşim yeri	05	Nieuwe vestigingsplaats
06	Çarşı	06	Winkelcentrum
07	Yüksek binalar	07	Hoogbouw
08	Blok evler	08	Rijtjeshuizen
09	İkiz evler	09	Twee-onder-een-kapwoningen
10	Villalar	10	Villa's
11	Spor tesisleri	11	Sportinstellingen
12	Mezarlık	12	Begraafplaats
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle	13	Oude, ongeordende wijk, daterend uit de tijd rond 1900
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler	14	Grote te huur zijnde gebouwen, omgeven door fabrieken en werkplaatsen
15	Çevre yolu	15	Ringweg
16	Yeşil kuşak	16	Groene zone
17	Eski kent	17	Oude stad
18	Kent merkezi / Park	18	Centrum / Park
19	Tren istasyonu	19	Treinstation
20	Otobüs terminali	20	Busstation
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası	21	Meubelzaken; Meubelzaak
22	Araba tamirhaneleri	22	Autogarages
23	Depo/Çok eski binalar	23	Opslagplaats / Heel oude gebouwen
24	Villalar / küçük iş yerleri	24	Villa's / kleine werkplaatsen
25	Aile kasabı	25	Slagerij
26	İslam Derneği	26	Islamitische Vereniging
27	Aile Salonu	27	Ruimte voor gezinnen
28	Döner	28	Shoarma
29	Engel Seyahat Bürosu	29	Reisbureau "Engel"
30	Yurt Video	30	Land Video
31	Türk Folklor Grubu	31	Turkse folkloregroep
32	Küçük İstanbul Caddesi	32	Kleine İstanbul straat
33	Türk-Alman Dostluk Derneği	33	Turks-Duitse Vriendschapsvereniging
34	Boğaziçi Gazinosu	34	Casino "Bosporus"
35	İşkembeci	35	Penssoep restaurant
36	Gecekondu mahalleleri	36	Krottenwijken
37	Cami	37	Moskee
38	Hamam	38	Turks badhuis
39	Namık Kemal Ortaokulu	39	Middelbare school "Namık Kemal"
40	Kapalı çarşı	40	Overdekte markt, bazaar
41	Dolmuş durağı	41	Dolmuş (Minibus) halte

İlknur Yüce Hollandaca / Felemenkçe karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.	İlknur Yüce Schrijf hier uw suggesties voor Nederlandse woorden.
---	---

10. Öğretici Materyal		10 المادة التعليمية	
10.1 İki Dilli Sözcük Listesi		10 : قائمة كلمات لغتين	
Nr.	Türkçe	Nr.	Arapça
01	Süpermarket	01	سوبر ماركيت
02	Endüstri bölgesi	02	المنطقة الصناعية
03	Fabrikalar	03	المصانع
04	Küçük bahçeler	04	الحدائق الصغيرة
05	Yeni yerleşim yeri	05	مكان سكني جديد
06	Çarşı	06	سوق
07	Yüksek binalar	07	أبنية عالية
08	Blok evler	08	وحدات سكنية
09	İkiz evler	09	بيوت متشابهة
10	Villalar	10	فيلات
11	Spor tesisleri	11	منشآت رياضية
12	Mezarlık	12	مقبرة
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle	13	محلة مختلطة قديمة تعود الى عام 1900
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler	14	بيوت كبيرة للإيجار بينها معامل وورشات عمل
15	Çevre yolu	15	طريق دائري
16	Yeşil kuşak	16	الحزام الأخضر
17	Eski kent	17	مدينة قديمة
18	Kent merkezi / Park	18	مركز المدينة / حديقة
19	Tren istasyonu	19	محطة القطار
20	Otobüs terminali	20	مركز انطلاق الحافلات
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası	21	عنابر الموبيليا: عنبر الموبيليا
22	Araba tamirhaneleri	22	محلات تصليح السيارات
23	Depo/Çok eski binalar	23	المخزن/ أبنية قديمة جدا
24	Villalar / küçük iş yerleri	24	فيلات / محلات عمل صغيرة
25	Aile kasabı	25	قصاب العائلة
26	İslam Derneği	26	الجمعية الإسلامية
27	Aile Salonu	27	صالون العائلة
28	Döner	28	شاورما
29	Engel Seyahat Bürosu	29	مكتب الملك السياحي
30	Yurt Video	30	يورت للفيديو
31	Türk Folklor Grubu	31	مجموعة الرقص الشعبي التركية
32	Küçük İstanbul Caddesi	32	جادة كوجوك اسطنبول
33	Türk-Alman Dostluk Derneği	33	جمعية الصداقة التركية الألمانية
34	Boğaziçi Gazinosu	34	كازينو بوغازيçi
35	İşkembeci	35	بائع شوربة الكرش
36	Gecekondu mahalleleri	36	محلة البيوت العشوائية
37	Cami	37	جامع
38	Hamam	38	حمام
39	Namık Kemal Ortaokulu	39	مدرسة نامق كمال الإعدادية
40	Kapalı çarşı	40	السوق المغلق
41	Dolmuş durağı	41	موقف الميكروباصات

Muhammed Enes  
Arapça karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.

محمد أنس  
من فضلك اذا لديك اقتراح بخصوص المرادفات العربية اكتب

<b>10. Öğretici Materyal</b>		<b>10. Дидактический материал</b>	
<b>10.1 İki Dilli Sözcük Listesi</b>		<b>10.1 Двухязычный перечень слов</b>	
<b>Nr.</b>	<b>Türkçe</b>	<b>Nr.</b>	<b>Rusça</b>
01	Süpermarket	01	Супермаркет
02	Endüstri bölgesi	02	Промышленная зона
03	Fabrikalar	03	Фабрики
04	Küçük bahçeler	04	Небольшие сады
05	Yeni yerleşim yeri	05	Новостройки
06	Çarşı	06	Центр города
07	Yüksek binalar	07	Высотные здания
08	Blok evler	08	Блоки жилых домов
09	İkiz evler	09	Смежные дома
10	Villalar	10	Виллы
11	Spor tesisleri	11	Спортивные сооружения
12	Mezarlık	12	Кладбище
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle	13	Старый район 1900-х годов смешанного типа
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler	14	Фабрики и ателье между большими зданиями, сдающимися в аренду
15	Çevre yolu	15	Кольцевая дорога
16	Yeşil kuşak	16	Зеленая пригородная зона
17	Eski kent	17	Старый город
18	Kent merkezi / Park	18	Центр города/ Парк
19	Tren istasyonu	19	Железнодорожная станция
20	Otobüs terminali	20	Автовокзал
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası	21	Мебельные магазины; Мебельный магазин
22	Araba tamirhaneleri	22	Авторемонтные мастерские
23	Depo/Çok eski binalar	23	Склад/ Очень старые здания
24	Villalar / küçük iş yerleri	24	Виллы/ Небольшие офисы
25	Aile kasabı	25	Местный мясной магазин
26	İslam Derneği	26	Исламское общество
27	Aile Salonu	27	Зал для семейного времяпрепровождения
28	Döner	28	Мсо, прожариваемое на вертикальном вертеле
29	Engel Seyahat Bürosu	29	Бюро путешествий «Engel»
30	Yurt Video	30	Видео «Yurt»
31	Türk Folklor Grubu	31	Турецкая фольклорная группа
32	Küçük İstanbul Caddesi	32	Миниатюрная улица Стамбула
33	Türk-Alman Dostluk Derneği	33	Общество турецко-немецкой дружбы
34	Boğaziçi Gazinosu	34	Казино «Босфор»
35	İşkembeci	35	Ресторан, где готовят суп из требухи
36	Gecekondu mahalleleri	36	Районы жилых домов на незанятой земле
37	Cami	37	Мечеть
38	Hamam	38	Турецкая баня
39	Namık Kemal Ortaokulu	39	Средняя школа им.Намык Кемаль
40	Kapalı çarşı	40	Крытый рынок
41	Dolmuş durağı	41	Остановка микроавтобусов

Rusça: Elena Şerit  
Rusça karşılıklar için önerileriniz varsa yazınız.

На русский язык перевела Елена Шерит  
Если у вас есть предложения относительно эквивалента на русском языке, напишите.



<b>10. Öğretici Materyal</b>			
<b>10.1 İki Dilli Sözcük Listesi</b>			
<b>Nr.</b>	<b>Türkçe</b>	<b>Nr.</b>	<b>Önemli gördüğünüz dilde doldurunuz.</b>
01	Süpermarket		
02	Endüstri bölgesi		
03	Fabrikalar		
04	Küçük bahçeler		
05	Yeni yerleşim yeri		
06	Çarşı		
07	Yüksek binalar		
08	Blok evler		
09	İkiz evler		
10	Villalar		
11	Spor tesisleri		
12	Mezarlık		
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle		
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler		
15	Çevre yolu		
16	Yeşil kuşak		
17	Eski kent		
18	Kent merkezi / Park		
19	Tren istasyonu		
20	Otobüs terminali		
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası		
22	Araba tamirhaneleri		
23	Depo/Çok eski binalar		
24	Villalar / küçük iş yerleri		
25	Aile kasabı		
26	İslam Derneği		
27	Aile Salonu		
28	Döner		
29	Engel Seyahat Bürosu		
30	Yurt Video		
31	Türk Folklor Grubu		
32	Küçük İstanbul Caddesi		
33	Türk-Alman Dostluk Derneği		
34	Boğaziçi Gazinosu		
35	İşkembeci		
36	Gecekondu mahalleleri		
37	Cami		
38	Hamam		
39	Namık Kemal Ortaokulu		
40	Kapalı çarşı		
41	Dolmuş durağı		

10. Öğretici Materyal			
10.1 İki Dilli Sözcük Listesi			
Nr.	Türkçe	Nr.	Farsça
01	Süpermarket	01	سوپر مارکت
02	Endüstri bölgesi	02	منطقه صنعتی
03	Fabrikalar	03	کارخانجات
04	Küçük bahçeler	04	باغچه های کوچک
05	Yeni yerleşim yeri	05	منطقه های مسکونی جدید
06	Çarşı	06	بازار
07	Yüksek binalar	07	ساختمان های مرتفع
08	Blok evler	08	خانه های بلوک
09	İkiz evler	09	خانه های دوقلو
10	Villalar	10	ویلاها
11	Spor tesisleri	11	تاسیسات ورزشی
12	Mezarlık	12	گورستان
13	1900 yıllarına ait eski karışık mahalle	13	محله مختلط قدیمی متعلق به سال 1900 میلادی
14	Büyük kiralık binalar, aralarında fabrika ve atölyeler	14	ساختمان های اجاره ای بزرگ و در مابین آنها کارخانه و کارگاه ها
15	Çevre yolu	15	جاده کمربندی
16	Yeşil kuşak	16	کمر بند سبز
17	Eski kent	17	شهر قدیمی
18	Kent merkezi / Park	18	مرکز شهر / پارک
19	Tren istasyonu	19	ایستگاه راه آهن
20	Otobüs terminali	20	ترمینال اتوبوس
21	Mobilya mağazaları; Mobilya mağazası	21	فروشگاه های مبلمان. فروشگاه مبلمان
22	Araba tamirhaneleri	22	تعمیرگاه های اتومبیل
23	Depo/Çok eski binalar	23	انبار / ساختمان های بسیار قدیمی
24	Villalar / küçük iş yerleri	24	ویلاها / محل های کسب و کارهای کوچک
25	Aile kasabı	25	قصاب خانوادگی
26	İslam Derneği	26	انجمن اسلامی
27	Aile Salonu	27	سالن خانوادگی
28	Döner	28	کباب ترکی
29	Engel Seyahat Bürosu	29	آژانس مسافرتی ملک
30	Yurt Video	30	ویدیوی یورت
31	Türk Folklor Grubu	31	گروه رقص سنتی ترکی
32	Küçük İstanbul Caddesi	32	خیابان کوچک استانبول
33	Türk-Alman Dostluk Derneği	33	انجمن دوستی ترکیه و آلمان
34	Boğaziçi Gazinosu	34	کازینوی تنگه بسفر
35	İşkembeci	35	سیرابی فروشی
36	Gecekondu mahalleleri	36	محله های فقیرنشین
37	Cami	37	مسجد
38	Hamam	38	حمام
39	Namık Kemal Ortaokulu	39	مدرسه راهنمایی نامیک کمال
40	Kapalı çarşı	40	بازار سرپوشیده
41	Dolmuş durağı	41	ایستگاه مینی بوس

Hamid Farzin Farsça için önerileriniz varsa yazınız.	حمید فرزین لطفاً اگر پیشنهادی به زبان فارسی دارید بنویسید
---	--

## BÖLÜM VI

# İSTANBUL FENER SEMTİNDE KENTSEL DÖNÜŞÜM VE GÖÇ OLGUSU

Hasan Coşkun, Sevgi Bektaş Bedir, Esra Önkuzu, Veda Yar Yıldırım, Oğuzhan Tekin, Birsen Coşkun – Öztürk ve Mehmet Karakaş

### 1. Giriş

Uygulamaların ilk örneğinde Almanya’da yaşayan Türk işçi aileleri bağlamında Almanların ve yabancıların yaşayabilecekleri bir kent inşa etmeye çalıştık. Bu kenti oluştururken Türkiye’deki kentsel yaşam deneyimlerini de göz önünde bulundurduk. İkinci örnekte ise dünyada en sık konuşulan konulardan biri olan kentsel dönüşümü, göç olgusu çerçevesinde işlemeye önem verdik. Bu örnekte bireyin barınma hakkından yola çıkarak genelde söz konusu olan sosyal sorunları irdeledik. Liseye devam eden öğrencilerin genelde bir üniversitede olmak ve daha sonra toplumun değişik alan ve kademelerinde görev almak istediklerinden yola çıkmak gerekir. Bu grubun genel eğitim aşamasında da toplumsal konulara duyarlı olmaları beklenmektedir. Ortaöğretimde sosyal sorumluluk projeleri geliştirmeleri, uygulamaları ve deneyimlerini raporlaştırmaları istenmektedir. Bundan dolayı ikinci uygulamayı ortaöğretim düzeyinde tasarlamaya karar verdik. Anılan konuya derslerinde yer verecek öğretmenlerden de sosyal konulara duyarlı olmaları beklenmektedir (Coşkun, 2011). Öğretmenlerin konu hakkında genel bilgilere sahip olmaları için girişte kentsel dönüşüm ve göç olgusuna kısaca değinilmiştir. Daha sonra Fener semti kısaca ele alınmıştır. Bundan sonra konu öğretim bilgisi konsepti çerçevesinde örnek bir ders olarak tasarlanmıştır.

Dünyada küresel dinamiklere bağlı olarak sürekli artma eğilimi gösteren zorunlu insan hareketliliğinin; Türkiye’ye ekonomik, hukuki, toplumsal ve siyasal etkileri kaçınılmazdır. Çünkü Türkiye, doğu ve güneyden Avrupa’ya giden göç yollarının en kritik noktasında bulunmaktadır. Göçmenler Türkiye’yi genelde Avrupa ülkelerine gitmek için bir köprü olarak kullanılmaktadırlar. Çünkü Avrupa ülkeleri özellikle kalifiye göçmenlere dil öğretimi, ev, istihdam, para, eğitim, güvenlik, sağlık hizmetleri gibi daha iyi olanaklar sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda, konut sorunu, işsizlik, sosyal destek yoksunluğu, yetkili birimlerden sürece ilişkin yeterli bilgi alamama, ayrımcılık, toplumun dışına itilenlerin marjinalleştirilmesi, cinsel taciz ve psikolojik sorunlar, sığınmacıların sorunları arasında vurgulanacaktır (Kartal ve Başçı 2014). Yukarıdaki paragrafta belirtildiği üzere olay çok boyutlu bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu karmaşık sistemde eğitim bilimleri de yerini almalıdır.

Günümüzde göçlerle ilgili algı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Transatlantik Eğilimler Araştırması (2013: 37-38: akt. Ünal 2014) raporuna göre, “göçün ülkeleri için bir fırsat mı, yoksa sorun mu” olduğu şeklindeki soruya Türkiye’de yanıt verenlerin %54’ü göçü daha çok sorun olarak değerlendirirken, sadece %18’i göçün bir fırsat olduğunu düşünmektedir. Yine aynı raporda “yasal göç” için endişe duyulup duyulmadığı sorulduğunda Türkiye’nin %60’ı yasal göçten endişe duyduğunu söylerken, sadece %33 buna katılmamaktadır. “Yasadışı göç”ten endişe duyulup duyulmadığı sorulduğunda ise Türkiye’de endişe duyanların oranı %69, endişe duymadığını söyleyenlerin oranı ise %23’tür. Yine, bir başka çalışma

olarak, Barem Research ve WIN/Gallup International Association Göçmenliğe Destek Endeksi (2012, akt. Ünal: 2014) araştırması kapsamında Türkiye’de göçmenliğe karşı çıkanların oranı dünya genelinde %38 iken, Türkiye’de bu rakam %61’dir. Dünya nüfusunun %34’ü göçmenliği ‘iyi bir şey’ olarak tanımlarken; bu oran Türkiye’de %15’te kalmaktadır.

Göçün başka bir boyutu da yurt dışından yönlendirilen; ülkeler arası sorunlardır. Türkiye son yıllarda da yurt dışından kaçak insan göçüne maruz kalmıştır (Coşkun 1996a: 5). Göç olayı yakın zamanda Suriye gerçeği ile kendini ağır bir şekilde ortaya çıkarmıştır. Göç eden Suriyeliler de bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Yapılan incelemelerde sığınmacılar yaşam koşulları açısından sağlık sorunları yaşadığı kadar, buldukları toplumun da sağlığını olumsuz etkilemektedirler. Örneğin sığınmacıların yaşam sürdürdüğü konteynir kent ve çadırlardaki yerleşim koşullarında kızamık, kolera, polio gibi bulaşıcı hastalıkların ciddi salgınlara yol açmaması için çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Korkmaz 2014). Göç yoluyla bir araya gelen insanların karşılıklı kültürleşme yaşaması kaçınılmazdır. Kültürlerin birbirine katkıda bulunan unsurlar olarak görülüp görülmediği konusu da sorun olarak görülmektedir. Transatlantik Eğilimler Araştırması (2013: 37-38: akt. Ünal 2014) raporuna göre, “Göçmenlerin ülkenin kültürünü zenginleştirip zenginleştirmedeği” sorusunda, Türkiye’de yanıt verenlerin %61’i göçmenlerin; ülkelerinin kültürünü zenginleştirdiğine inanmamaktadır.

Son yüzyılda dünyanın hemen hemen tüm bölgelerinde küreselleşme ile birlikte savaşlar, etnik çatışmalar, çevresel krizler, baskıcı rejimler, ekonomik çöküntü gibi durumlar pek çok insanın, ülkesi içinde veya başka ülkelere göçmen sığınmacı olarak, isteyerek veya zorunlu göç etmesine neden olmaktadır. Ayrıca bireyin daha iyi yaşama, eğitim alma ve çalışma koşullarının olduğu ülkeler araması da göçü tetikleyen önemli faktörlerden biridir. Bu durumda dünyada farklı kültürler ve alt kültürlerden bireylerin, ailelerin ve grupların oluşturduğu çokkültürlü nüfus yapıları ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü toplumlarda kültürel çeşitliliğe dayalı karmaşık, benzer ve farklı kültürel anlayışlar yaygındır. Bu kültürel anlayışlar; yaş, cinsiyet, ırk, etnik özellikler, sosyoekonomik sınıf, dinsel kimlik, seksüel davranışlar, eğitim, tarih gibi pek çok faktörlerle şekillenir (Temel 2008).

Tarih derslerinde öğrendiklerimize göre Orta Asya’yı terk edip günümüzde en az 5 kıta ve 35 ülkede yaşayan Türk vatandaşlarının varlığı; küreselleşme, teknolojik gelişmeler, AB hedefleri gibi unsurlar dikkate alındığında örgün eğitimde kültürlerarası eğitime yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Coşkun 1996b: 65, 68). Türk siyasetçileri yurtdışı seyahatlerinde yurtdışında yaşayan Türklerin asimile olmamaları için çaba harcamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Asimilasyonun önlenmesi için eğitim kurumlarında, çokkültürlülüğe, çokdilliliğe, çok inançlılığa yer verilmelidir. Aynı olanakların Türkiye’de yaşayan farklı gruplar için de istendiği veya isteneceği bir olgudur. Çünkü bu gruplara ilgi duyanlar veya sorumluk hissedenler onların da asimile olmalarını önermemektedirler. Çokkültürlülük olgusunun eğitim boyutunu ifade eden çokkültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratma, okul ortamını değiştirme ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks ve arkadaşları, 2001, akt. Demir 2012).

## 2. Göçe Bağlı Konut Sorunu

Göçün beraberinde getirdiği konut sorunu, ekonomik sorunlar, sosyo-kültürel sorunlar, sosyal gerilimler ve çatışmalar yeni sorunların da artışına yol açmaktadır. Böylelikle kentsel çöküntüler ortaya çıkmaktadır. Devlet İstatistik Kurumu 2000 yılı verilerine göre (binde olarak), İstanbul'un göç hızı 46, İzmir 39,88, Bursa 45,12 ve Antalya 64,31'dir (Özden, 2006). Başka bir veri incelendiğinde; 1948 yılında 25-30 bin civarında olan gecekondulu sayısının, 1970'de 600 bine, 2002 yılında ise 2 milyon 200 bine çıktığı tahmin edilmektedir. Kentlerimizde ortalama hane halkı büyüklüğü 5 kişi olarak kabul edilirse ülkemizde 11 milyon civarında gecekonduda yaşayan insanımızın olduğu ortaya çıkmaktadır (TOKİ, 2011).

Kentsel parçaların fiziksel, sosyal ve ekonomik dönüşümünün gerçekleştiği tüm süreçleri kapsayan "kentsel dönüşüm" olgusu (Ataöv ve Osmay 2007), kenti insan için yaşanabilir mekânlara dönüştürmeyi (Karaman, 1999) amaçlar. Türkiye'de kentsel dönüşüm uygulamaları genel olarak dönüşümü sadece fiziksel boyutuyla ele almaktadır. Kişiler, yer ve istihdam koşullarının yer aldığı üçlü dengeye bağlı olarak dönüşüm uygulamaları; katılımcı bir planlama yaklaşımı ile farklı etaplandırmaları içerebilecek şekilde yönetilmelidir (Ataöv ve Osmay 2007; Genç 2008). Kentsel dönüşüm çok boyutlu bir olgudur. Bunlar; sosyal, kültürel, ekonomik, eğitim, planlama ve yasal-yönetimsel boyutlardır (Özden 2006).

Kentler, gerek kentsel gelişim sürecine özgü sanayileşme, göç gibi nedenlerle gerekse savaş, afetler gibi olağandışı nedenlerle dönüşüme uğramaktadırlar. Kentsel dönüşüme konu olan alanlar, köhneleşmiş veya bir şekilde mevcut planlamalar dışında kalmış alanlardır. (Genç 2008). Burada bilinçli kentsel dönüşüm projeleri ile bölge veya mahalleri daha iyi konuma getirmenin olanaklı olduğunu belirtmek gerekir. Kentsel dönüşümde rantın da önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Endüstrileşme, kentleşme ve büyük kentlere olan göç, kenti olduğu kadar kentlileri de olumsuz yönde etkilemektedir (Oğuz, Saygı ve Akpınar 2010). Kentler, aşırı nüfus yığılmaları, ekonomik şartlar, sosyal bilinçsizlik, yanlış yer seçimi tercihleri, arz-talep eğilimleri gibi çeşitli nedenlere bağlı bir çöküş yaşamaktadır. Dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de kuvvetle hissedilen bu çöküş, yalnızca kentleşme sancıları çekmekte olan az gelişmiş ülkelerde değil, 19. yüzyıldan bu yana hızlı dönüşüm süreçleri yaşayan gelişmiş ülkelerde de görülmektedir (Bakan ve Konuk 1987).

## 3. Kentsel Dönüşüm Projeleri

Türkiye'de kentsel dönüşüm projelerine ve aynı yaklaşımda farklı adlarla hayata geçirilen projelerde, aşağıda sıralanan yasalar dayanak olarak alınmaktadır: 3194 sayılı İmar Kanunu, 2981 sayılı İmar Affı Kanunu, 5104 sayılı, "Kuzey Ankara Girişi Kentsel Dönüşüm Projesi" kanunu, 5366 sayılı, "Yıpranan Tarihi ve Kültürel Taşınmaz Varlıkların Yenilenerek Korunması ve Yaşatılarak Kullanılması" kanunu, 2005 tarih ve 5393 sayılı, "Belediye Kanunu"nun 73. Maddesi (Şişman ve Kibaroglu 2009).

Kentsel dönüşüm, beş temel amaca hizmet etmek üzere tasarlanmalıdır (Roberts 2000. Akt. Şişman ve Kibaroğlu 2009):

1. Kentin fiziksel koşulları ile toplumsal problemleri arasında doğrudan bir ilişki kurulmalıdır.
2. Kentsel dönüşüm; kent dokusunu oluşturan birçok ögenin fiziksel olarak sürekli değişim ihtiyacına cevap vermelidir.
3. Kentsel refah ve yaşam kalitesini artırıcı bir ekonomik kalkınma yaklaşımını ortaya koymalıdır.
4. Fiziksel ve toplumsal bozulmanın yanı sıra, kentsel alanların çöküntü bölgeleri haline gelmelerinin en önemli nedenlerinden birisi, bu alanların ekonomik canlılıklarını yitmesidir.
5. Kentsel alanların en etkin biçimde kullanımına ve gereksiz kentsel yayılmadan kaçınmaya yönelik stratejiler ortaya konmalıdır.

Ayrıca kentsel dönüşüm yaparken kentin kimliği ve tarihsel öğeleri mutlaka korunmalıdır. Dördüncü madde ile ilgili olarak şunu da söyleyebiliriz. Yetkili kişi ve kuruluşlar amaçlarına ulaşmak için kentsel dönüşüm için düşündükleri mekanları fiziksel olarak yıkılmaya terk edebilmektedirler.

Kentsel dönüşüm örneklerinden birisi de Fener - Balat Yenileme Projesidir. 1996 yılında İstanbul'da gerçekleştirilen Habitat Konferansı sonuç bildirgesinde 'sosyal ve çevresel haklara saygı gösteren kent politikalarının benimsenmesi' için yapılan çağrı sonucunda Fener ve Balat Semtleri Rehabilitasyon Programı bu yaklaşım için olası bir model olarak düşünüldü. Proje, 1998 yılında Avrupa Birliği-Akdeniz Ülkeleri Ortaklığı programına alındıktan sonra, 2000 yılında Avrupa Birliği, Fatih Belediyesi ve Türkiye Cumhuriyeti Hazine Müsteşarlığı arasında finans anlaşması imzalandı. Fener-Balat Yenileme Projesi alanı 279.345,91 m<sup>2</sup> olup, toplam 59 ada 909 parselden oluşmaktadır. Semt sahil kısmında bulunan yeşil alanlar ve konut-ticaret fonksiyonlarının bulunduğu yerleşim alanı olmak üzere temel olarak iki bölgeden oluşmaktadır (www.bianet.com).

Fener Semtinin haritası



<http://www.e-sehir.com/turkiye-haritasi/istanbul-fatih-fener-semt.html> Erişim tarihi: 4.9.2015

## Fener Semtinden bir görüntü



<http://www.iamistanbul.tv/haber/balat-semti.html> Erişim tarihi: 3.9.2015

1. Değişik mimari ve sosyal önceliklere göre belirlenecek sınırlı sayıda (yaklaşık 100) konutun, mülk sahiplerinin rızası alınmak şartıyla, tarihi değerini korumak ve yansıtmak üzere restore edilmesi.
2. Semtteki kadın, çocuk ve gençlere yönelik bir sosyal merkez kurularak bu merkezin, semt halkının ihtiyaç duyduğu kültürel, toplumsal ve ekonomik alanlarda faaliyet göstermesi.
3. Tarihi Balat Çarşısının, fiziksel koşullarının iyileştirilerek ekonomik gelişme için bir çekim merkezi haline getirilmesi.
4. Bir katı atık yönetim stratejisi geliştirilerek bölge halkının çöplerin yeniden kullanımı konusunda duyarlılığına katkı sağlanması (Fatih Belediyesi 2010).

Fener - Balat Yenileme Projesi bağlamında rehabilitasyon projesi; etkilerinin katlanarak arttığı ve mağduriyetin çok daha büyük bir kesim tarafından yaşanacağı bir proje olma niteliğini de içerisinde barındırmaktadır. Rehabilitasyon projesinde dikkate alınan mülkiyet hakları bu projede çok daha az önem taşımakta ve insanları yerinden etmeyle ilgili çok daha doğrudan sonuçları olacağı anlaşılmaktadır. Bu projede, Tarlabası Yenileme Projesi'nde de uygulanan mülkiyet transferi biçimi seçilmiştir. Rehabilitasyon projesinin dolaylı yoldan etkilediği, hatta bazı durumlarda avantajlar elde etmelerini sağladığı mülk sahiplerinin; yenileme projesinde ciddi bir mağduriyet yaşayacağı ortadadır ([www.bianet.com](http://www.bianet.com), erişim tarihi 11.11.2015).

Fener semtinde yürütülen dönüşüm bir soylulaşma projesidir. İstanbul'un kıyı kesimindeki tarihi yapılarda; 1970 ve 1980'lerde Kuzguncuk, Arnavutköy, Ortaköy, Cihangir, Beyoğlu, Galata, Balat ve Fener gibi tarihi veya özgün niteliğe sahip ve zaman içinde çöküntü sürecine girmiş olan semtlerin dönüşümü (Genç 2008) soylulaştırma projesi olarak algılanmaktadır.

Şişman, Yazıcı ve Yıldız'a (2010) göre, Fener-Balat'ta iki farklı proje uygulanmıştır: Rehabilitasyon (Proje 1) ve Yenileme Projeleri (Proje 2). Bu iki proje birçok açıdan farklılıklar içermektedir. Bu farklılıkların tespitinde, uygulanan bir iyileştirme projesi ile henüz plan aşamasında olan bir yenileme projesinin birebir karşılaştırılması imkânsızdır. Çünkü üçüncü dalgada yaşanan yenileme çalışmaları ile ilgili hem projeye hem de alanda projenin sonuçlarına ulaşmak mümkünken, dördüncü dalgadaki yenileme projeleri hakkındaki veriler oldukça sınırlıdır. Bunun için, çok katılımlı, herkesin çıkarlarının korunduğu, adil ve çok boyutlu yenileme projelerinin planlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Bu bağlamda son dönemde yürütülen çalışmalarda, konuya üst ölçeklerden bakan bütüncül bir bakış açısı ile düzenlenen projeler kullanılmalıdır. Çünkü ancak bu takdirde herkesin mutlu olduğu, tarihî değerleri ile nesiller boyu sürdürülen çevreler yaratılabilir.

#### 4. Fener Semtinin Tarihsel ve Sosyolojik Yapısı

“Fener İstanbul'un Haliç kıyısındaki tarihi semtlerinden biridir. Bir yanında Cibali, diğer yanında Balat'ın bulunduğu semtin en önemli özelliği, Ortodoks mezhebinin merkezi konumundaki İstanbul Patrikhanesi'nin 1601 yılından bu yana burada Ayios Yeoryios (Aya Yorgi) Kilisesi'ne yerleşmiş olmasıdır. Ayrıca Bulgar (Stefan Sveti) Kilisesi, Dimitri Kantemir veya Vlah Sarayı, Kanlı Meryem Kilisesi veya Panayia Muhlottissa Kilisesi, Tur-i Sina (İoannes Prodromos Kilisesi), Kırmızı Mektep (Fener Rum Lisesi) ve II. Mehmed (Fatih) döneminde yapıldığı sanılan Fenerkapısı Mescidi semtin önemli yapılarıdır. Bizans döneminde burada, Haliç kıyısında bulunan bir fener, semtin Fanarion adıyla anılmasına neden olmuştur. O dönemde Haliç surlarından semte girmek için kullanılan kapıya Porta Fari (Fener Kapısı) denilmekteydi. Bu kapı bugün mevcut değildir.

Fener'de Osmanlı döneminde Rumlar ve varlıklı Museviler oturuyordu. Osmanlı yönetimi başka ülkelerle ilişkilerinde Fenerli Rumlardan tercüman olarak yararlanıyordu. Fenerli Rumlar, Osmanlı Hariciye Vekaleti'nde yüksek mevkilere tırmanmışlardı. Varlıklı Rum ailelerin 18. ve 19. yüzyıllarda Fener sahillerinde yalılarını buluyordu. 20. yüzyılın başında semt tamamen gayrimüslimlerin oturduğu bir görünümdeydi. I. Dünya Savaşı sonunda İstanbul'da galip devletlerce kurulan işgal yönetiminin 1923'te kalkmasıyla birçok Rum aile Yunanistan'a göç etti. Semt 6-7 Eylül 1955 olaylarına kadar yarı yarıya Müslüman ve Hıristiyan ailelerden oluşan bir nüfus yapısına sahipti. Müslüman aileler genellikle Karadeniz kökenliydi. Kıbrıs sorunu nedeniyle 6-7 Eylül olaylarında semtteki Rum ev ve işyerleri tahrip edince Rum nüfus İstanbul'un başka semtlerine taşınmak veya Yunanistan'a göç etmek zorunda kaldı.

Bugün Fener'de Rum ve diğer gayrimüslim nüfus yok denecek kadar azdır. Semtte 19. yüzyılda çıkan yangınlardan sonra ızgara planlı bir sokak yapısında, kağıt evlerden oluşan bir doku ortaya çıkmıştır. Bugün harap haldeki bu yapıların küçük bir bölümü Avrupa Birliği fonlarıyla onarılmaktadır. 1930'lu yıllardan sonra semtin Haliç kıyısı fabrikalarla dolmuş, ancak bu yapılar 1984-1989 arasında İstanbul Büyükşehir Belediye başkanlığını yapan Bedreddin Dalan tarafından yıktırılarak bugünkü sahil yolu açılmıştır.” ([http://tr.wikipedia.org/wiki/Fener,\\_Fatih](http://tr.wikipedia.org/wiki/Fener,_Fatih) Erişim tarihi 26.04.2015).



Bu bilgiler, Fener semtinin günümüzde en çok tartışılan çokkültürlülük açısından da örnek bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Her ne kadar atıfta bulunulan metinde Suriyeli ve diğer sığınmacılara değinilmiyorsa da bu konunun göçmenleri de yakından ilgilendirdiğini düşünmekteyiz. Çünkü göçmenler başlangıçta çoğu kez harabe durumdaki binalara yerleşmektedirler. Göçmenlerin Fener semtinde hangi oranda ikamet ettikleri ayrıca araştırılmalıdır.

## 5. Fener Balat Ayvansaray Kentsel Dönüşüm Projesi

Fener, İstanbul'da kentsel dönüşüm sürecinden etkilenen önemli semtlerden biridir. Bu semtteki kentsel dönüşüm projesi Fatih Belediyesi tarafından Fener-Balat-Ayvansaray adı altında yürütülüyordu. Anılan kentsel dönüşüm projesi FEBAYDER'in (Fener Balat Ayvansaray Mülk Sahiplerinin ve Kiracıların Haklarını Koruma Derneği) açtığı dava ile iptal edildi. Mahkeme, projenin "kamu yararına ve hukuka" uygun olmadığına hükmetti (Birgün/ Taraf, 28 Mart 2014). Atıfta bulunulan kaynakta gelişmelerle ilgili olarak aşağıdaki bilgiler verilmektedir:

"UNESCO tarihi miras listesinde olan Fener Balat Ayvansaray semtlerinde Fatih Belediyesi'nin yürüttüğü kentsel dönüşüm projesinin imar planları İstanbul 1. İdare Mahkemesi tarafından iptal edildi. Fener Balat Ayvansaray Mülk Sahiplerinin ve Kiracıların Haklarını Koruma Derneği (FEBAYDER) tarafından açılan davaya Kültür Bakanlığı ve Fatih Belediyesi de müdahil olmuştu. Davada mahkeme 1/5000 ölçekli Koruma Amaçlı Nâzım İmar Planı'nın yenileme projesi ile ilgili kısmının "şehircilik ilkelerine, planlama ve koruma esaslarına, kamu yararına ve hukuka" uygun olmadığına hükmetti. Planın iptaliyle Fener-Ayvansaray arası uygulanması planlanan kentsel yenileme projesinin dayanağı ortadan kalktı."

Bu iptal kararı, anılan semtin bir daha kentsel dönüşüm projeleri için gündeme getirilmeyeceği anlamına gelmemelidir. Önemli olan özellikle semt sakinlerinin zamanında bilinçlendirilmesidir. Bunun için bir dizi olanak bulunmaktadır. Bu çalışmada semt sakinlerinin ve sivil toplum kuruluşlarının (STK) topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde eğitsel bir oyun ile nasıl bilinçlendirilebilecekleri üzerinde durulacaktır. Fener semti için geliştirilen bu eğitsel oyun, diğer semtlerde de uygulanan veya uygulanmak istenilen kentsel dönüşüm projelerine uyarlanabilir niteliktedir. Eğitsel oyunların önemine ve çalışmanın hedeflerine geçmeden önce bir alıntıyla Fener semti ile ilgili kısa bilgi verilecektir.

Fener-Balat-Ayvansaray semtinde yapılan kentsel dönüşüm için bir de dernek kurulmuştur. Fener-Balat-Ayvansaray Mülk Sahiplerinin ve Kiracıların Haklarını Koruma ve Sosyal Yardımlaşma Derneği (FEBAYDER), 18.04.2007 tarihinde ihalesi yapılan Fener-Balat-Ayvansaray Yenileme Projesi Kapsamında Fatih Belediyesi ve inşaat firmalarının bölgede gerçekleştireceği proje uygulamaları sonucunda oluşacak hak ihlalleri için mücadele etmek ve üyelerimizin maddi manevi her türlü haklarını korumak amacıyla kurulmuştur. Derneğin talepleri incelendiğinde: mahalleden gitmek istemediklerini, hak ihlallerinin olmamasını, işyeri sahiplerinin işlerini korumasını, semtin tarihi durumunun korunmasını, bölgenin tarihi ve turistik bir alan olarak kalmasını, evlerinin restore edilmesinin izinleri dahilinde yapılmasını, gerekirse kendilerinin yapmasını istedikleri, topyekun taşınmamalarını ve bu konunun kendileri için tehcir anlamı taşıdığı görülmektedir (<http://www.febayder.com/>).

Kentsel dönüşüme yönelik olarak yapılan eleştirilerde en başta; projelerin merkezden tasarlanması, her türlü yerel çeşitliliği ortadan kaldırması, kiracıları göz ardı etmesi ve ekonomik olarak yeni yapılan sitelerin giderlerini karşılama zorluğu (Perouse 2013, akt. Kılıç ve Hardal 2014) ile burada yaşayan insanların mülkiyet ve barınma haklarının elinden alınması gelmektedir (Yaşar 2012: Cumhuriyet Gazetesi akt. Kılıç ve Hardal 2014). Bu bölümde kentsel dönüşüm ve göç olgusu öğretim bilgisi açısından ele alınacaktır.

Kentsel dönüşüm projeleri, bu yönleriyle gelir dağılımında artan adaletsizlikle beraber, sınıflar arası gerilimleri ve çatışmayı büyütmede, böylece kentsel krizi kalıcılaştırmakta, kent mekânında yarattığı izole edilmişlikle yoksulluğun hem zengin-yoksul arasında hem de yoksulların kendi aralarında bir kısır döngü haline gelişinde önemli rol oynamaktadır (Özkan ve Sıdal 2008). Aşağıda Fener Semtinde Kentsel Dönüşüm ve Göç Olgusu ile ilgili tasarlanan örnek ders yer almaktadır.

## **6. Kentsel Dönüşüm Temelli Ders Planlama**

### **6.1 Genel Bilgiler**

Hedef Grubu : 10. ve / veya 11. sınıf  
Ders : Coğrafya ve / veya Felsefe  
Konu : Fener Semtinde Kentsel Dönüşüm ve Göç Olgusu  
Süre : 120 dakika

### **6.2 Etkinliğin Gerekçesi**

Pedagojik açıdan irdelendiğinde eğitsel etkinliklerde katılımcıların ilgisini çeken ve toplumsal değeri olan konular işlenmelidir. Bundan dolayı burada kentsel dönüşümün ve göç olgusunun birey ve toplum için olan önemine yer verilecektir. Göç kavramı ile ifade edilen insan hareketliliği, insanlık tarihinin başlangıcından beri toplumsal yaşamın ve günümüz modern dünyasının önemli unsurlarından biri olmuştur. Kavram zaman içerisinde tanımlanma, neden ve sonuçlarını belirleme, sınıflandırma açısından genişlemeye uğramıştır. Bu kapsamda uluslararası göç ve neden olduğu sorunlar, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren küreselleşme ile birlikte ön plana çıkmıştır. Özellikle Avrupa'nın gündeminden düşmeyen uluslararası göç sorunu ve göçmenlerin durumu, bu konuda önemli bir koridor olan Türkiye'de yeterince önemsenmemektedir. Hatta basın ve medyada birkaç kısa haber ve görsel dışında yer almamaktadır. Oysa ki uluslararası göç ve mülteci sorunu, kontrolsüzce yoğun şekilde gerçekleştiğinde hedef ülkelerde yabancı korkusu ve etnik şiddet gibi güvenlik tehditlerine dönüşebilmekte, siyasi, ekonomik, barınma, eğitim, istihdam ve sosyo-kültürel yapıları olumsuz etkileyebilmektedir (Deniz 2014). İşte bu sebeplerden dolayı anılan çalışmada Fener semti örneğinde göç olgusu ele alınmakta, göçün doğurduğu sonuçlar, semt halkının durumu ve semtin yakın geleceğinde olası durumlar yansıtılmaya çalışılmaktadır.

Deniz, 2014 yılında yayınlanan "Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye" konulu çalışmasında Türkiye'de bu konunun medyada yeterince ele alınmadığını vurguluyordu. Bugün ise medyada konuya geniş yer verildiğini görmekteyiz. Burada değişik günlük gazetelerden bazı alıntılara yer verilecektir. Bu alıntılar birer okuma metni olarak algılanmalı, eğitimciler hedef gruplarının düzeylerine göre sorular yazmalı ve bu metinleri sorular eşliğinde tartışmalıdırlar. Bundan dolayı metinler ile ilgili yorumları okuyuculara bırakıyoruz.

**Editör: Mine Esen**

Türkiye üzerinden gelen Suriyelilerin başını çektiği sığınmacı seline savaş açan Macar hükümeti, başkent Budapeşte Garı'nda bekleyen binlerce çaresiz insanla "kedinin fareyle oynadığı gibi" oynuyor. Polis 2 gündür kordon altına aldığı Keleti Garı'ndan dün sabah nedensiz çekilince, genç yaşlı yüzlerce sığınmacı peronda gördükleri ilk trene hücum etti.

"Batı Avrupa'ya seferlerin iptal edildiği" anonsuna karşın itiş kakış bindikleri, çocuklarını camlarından içeri attıkları tren, bir süre sonra hareket etti. Kimin nereye gittiği bilmezken, kimi Avusturya sınırına yol aldıklarını zannetti. Ancak 40 km. kadar ilerledikten sonra tren durduruldu, yolculara inip mülteci kampına giden otobüslere binmeleri söylendi. Sığınmacıların büyük kısmı inmezken, bazıları raylara yatarak mülteci kampına gitmeyi reddetti.

**Almanya'nın derdi**

Faşist eğilimleri nedeniyle "Viktatör" lakabı takılan Macaristan Başbakanı Viktor Orban, krizi görüşmek üzere gittiği Brüksel'de topu Almanya'ya attı. Avrupa Parlamentosu Başkanı Martin Schulz ile basın toplantısı düzenleyen Orban, sığınmacıların Macaristan'da kalmak istemediklerini vurgulayarak "Bu sorun Avrupa'nın değil, Almanya'nın sorunu" dedi.

**Türkiye'de kalın**

Sığınmacılara AB'ye girmeden evvel "Türkiye, Sırbistan güvenli ülkeler. Buraya gelmeyin, orada kalın" denilmesini de öneren Orban, Sırbistan sınırına çektikleri dikenli teli "Bunu yapmak zorunda olduğumuz için Macaristan'ı eleştirmeyin" sözleriyle savundu. Sağcı başbakan, Almanya'nın Frankfurter Allgemeine gazetesine yazdığı makalede de, sığınmacı akınının "Avrupa'nın Hıristiyan köklerini tehdit ettiğini" öne sürdü.

**Savaşı durdurun, gelmeyelim**

Orban'a en güzel yanıtı, ailesiyle Budapeşte Garı'nın önünde bekleyen 13 yaşındaki Suriyeli Kenan verdi. Geçtikleri ülkelerde hoş karşılanmadıklarını söyleyen Kenan, liderlere "Siz savaşı durdurun, biz zaten gelmeyiz" mesajı verdi.

Almanya'nın talebi üzerine İtalya sınır kontrollerine başlarken Çek Cumhuriyeti'nde polis "Yahudi Soykırımı" benzetmelerinin ardından sığınmacıların kollarına numara takmaktan vazgeçti.

Bulgaristan'ın başkenti Sofya'da ise ülkeye kaçak girdikleri gerekçesiyle gözaltına alınan 125 kişiye mülteci statüsü verilebileceği belirtildi.

Cumhuriyet Gazetesi 04 Eylül 2015 Cuma

**Ali Bulaç**

İki gün önce Re'yul Yevm gazetesinde yayımlanan yazısında Abdulbari Atvan Suriye'deki savaş için milyonlarca dolar harcayan Arap ülkeleri ile Yusuf el-Karadavi, Selman Avde, Muhammed Arifi, Adnan Arur gibi müftülerin, Suriye'deki savaşı fetvaları ve yazılarıyla tahrik ettikleri halde savaştan kaçan Suriyeli mültecileri neden ülkelerine kabul etmeyen Arap ülkelerini eleştirmediklerini soruyordu: Bu ülkeler muhalifleri silahlandırmak üzere milyonlarca dolar harcadılar, fakat sebep oldukları savaştan canını kurtarmak üzere yollara düşen tek bir mülteciyi kabul etmediler. Atvan'a göre bütçe açığı veren aşırı borçlu Ürdün, Lübnan ve Mısır gibi ülkeler mülteci kabul ediyor. Ürdün'de ciddi bir mülteci krizi söz konusu çünkü Türkiye'den de daha fazla mülteci kabul eden Ürdün'de mülteciler kitleler halinde ölüyorlar.

Arap basınında “dini hassasiyetleri tavan yapmış yazarlar”a baktığınızda Batılıların mülteci kabul etmesi, sonuçta yüz binlerce Müslüman'ın Hıristiyan olmasına sebep olacak. Pekiyi siz neden bu canı derdine düşmüş Müslümanlara kapılarınızı kapattınız? Zengin Araplar kampları dolaşip evlerinde cariye olarak kullanacakları genç, güzel Suriyeli kızlar arıyor. Atvan yazısına şöyle devam ediyor: “Keşke onlar (Körfez ülkeleri) sadece mültecileri kabul etmemekle kalsaydı. Halbuki onlar mültecilerin ülkelerine müdahale ediyor, bu ülkeyi yok etmek için silah ve para gönderiyorlar.”

Atvan dramın bir boyutu üzerinde durmuş. Başka boyutlar da var. İslam dünyasının belli başlı kriz bölgelerinden kitleler halinde mülteci akını başlamış durumda. Eskiden beri vardı ama Suriye olayından sonra kitlesel olarak süreklilik kazandı. Afganistan, Pakistan, Irak, Suriye, Libya ve başka yerlerden kaçan Müslümanlar canlarını kurtaracakları yerler arıyorlar. Mültecilerin genel yönelimlerinin Batı dünyasına doğru olması üzerinde durulacak husustur. Bunun tipik örneği Suriye mültecileridir. Birinci grup mülteciler muhalif örgütlerin IŞİD, Nusra, ÖSO'nun hakimiyeti ele geçirdikleri bölgelerden kaçıyor. İkinci grup Esed'in bombardımanına maruz kalanlar, ancak son zamanlarda rejim güçlerinin kontrol ettiği bölgelerden de göçler başladı. Üçüncü gruptakiler ise PYD'nin kontrolü ele geçirdiği kantonlardan. IŞİD ile PYD arasında çatışmalar başladığında Kobani ve civarından 180 bin kişi Türkiye'ye sığınmıştı. Önce hepsinin IŞİD'ten kaçtığı zannedildi, fakat sonraları PYD'den kaçanların da sayılarının hayli fazla olduğu anlaşıldı. Bu demektir ki, ister dini örgütler, ister Esed veya PYD olsun, hiçbirisi insanların can ve mallarını korumuyor, halk bunların hakimiyeti altında kendini güvende hissetmiyor. Dindarı, dinsizi, laiki hiçbirisi güven verici değil, halk hepsinden kaçıyor, hem de Hıristiyan-haçlı, laik-ateist Batı'ya...

Arap ülkelerinin tutumu ise tümüyle yüz kızartıcı. Ürdün ve Lübnan'ın yanında, Türkiye de iki milyon mülteci kabul etmiş bulunuyor. Maalesef mültecilerin kahir ekseriyeti serseri mayın gibi ortalıklarda dolaşiyor. İçlerinde kaçının muhalif

örgütlere mensup kimseler veya rejim ajanı olduğu bilinmiyor. Son günlerde ise Türkiye mültecilerin Batı'ya aktığı noktalardaki kontrolleri bilinçli olarak gevşetti. Batı'yı bir şeye zorluyor.

Tabii ki Suriyeli mülteciler beraberlerinde milyarlarca dolar getiriyorlar, Suriye'nin bankalarındaki paraları, altın, gümüş ve değerli eşyaları da Türkiye'ye taşıyorlar. Hatta rejim sözcülerine bakarsanız Halep'teki fabrikalar, atölyeler sökülüp Türkiye'nin güney illerine taşınmış durumda. Zavallı Suriye kelimenin tam manasıyla yağmalandı, soyup soğana çevrildi. Savaşın finansmanını üstlenen Körfez ülkelerinden uçaklarla ve başka yollarla gelen tonlarca ağırlığında doların hesabı başka. İki bir "kaynağı belirsiz" 4-5 milyar doların piyasaya girişinden söz ediliyor. Suriye'ye verilen desteğin "Zalim Esed'e karşı Suriyeli halkına yardım"ın ötesinde iç piyasayı rahatlatan ciddi mali finansman girdisi de var. Henüz bu konuşulmuş değil.

Bu olay bana 2003'te Irak işgal edildiğinde Londra'da yürüyen 1 milyon savaş karşıtı Tony Blair'in söylediklerini hatırlatıyor: "Beyler, savaşa karşı yürüyorsunuz ama unutmayın ki refahınız bu tür savaşlara bağlı!"

Kirli bir dünyada yaşıyoruz ve maalesef Müslümanlar da kirlenmiş bulunuyor. Bu böyle gitmez. Ve bu gidişat rejim müftülerinin fetvalarıyla da değişmez. Başka yol bulmak lazım!

Zaman Gazetesi, 7.9.2015

### **Metin ile ilgili sorular**

1. Arap ülkeleri Suriyeli mültecileri neden kabul etmiyorlar?
2. Batı dünyasında 5 milyon Müslümanın yaşadığı söylenmektedir. Bunlar neden şimdiye kadar Hıristiyanlaştırılmadılar?
3. Metinde geçen örgütler hakkında bildiklerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.
4. Türkiye'de bulunan Suriyeli mülteciler, %99'u Müslüman olan Türkiye'de neden kalmak istemiyorlar?
5. Suriyelilerin Türk ekonomisine olan katkıları hakkında bildiklerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.

Göçmen krizini görmezden gelmekte uzun süre direnen Avrupa ülkeleri, önümüzdeki iki yıl boyunca sadece 120 bin kişiye kapılarını açacak. En çok mülteciyi Almanya ve Fransa alıyor. İç savaştan kaçarak umut yolculuğuna çıkan Suriyeli göçmenleri uzun süre kapılarında bekleten Avrupa Birliği (AB), mülteci kabulü konusunda nihayet bir anlaşmaya vardı. İspanya'da yayın yapan El Pais gazetesi, yarın Avrupa Komisyonu tarafından açıklanacak planın detaylarını yayımladı.

Plana göre, AB ülkeleri iki yıl içinde 120 bin sığınmacıya kapılarını açacak. En çok mülteci kabul edecek ülkeler sıralamasında 31 bin kişiyle Almanya birinci, 24 bin kişiyle Fransa ikinci, 14 bin kişiyle İspanya üçüncü sırada yer alacak. Ülkeler, belirtilen sayıda sığınmacıyı kabul etmek zorunda olacak. İtalya, Yunanistan ve Macaristan gibi ülkelerdeki kamplarda bekleyen göçmenler AB'nin açıklayacağı bu plana dahil edilecek.

Plana yönelik ilk olumlu tepki Fransa Cumhurbaşkanı François Hollande'dan geldi. Yılda iki kez düzenlediği büyük basın toplantılarından birini dün gerçekleştiren Hollande "Fransa üzerine düşeni yapıp 24 bin sığınmacıyı kabul edecek" dedi. Hollande, birkaç hafta içinde binlerce mülteciye kapılarını açacaklarını belirtti. Almanya Başbakanı Angela Merkel, hafta sonu boyunca ülkesine gelen sığınmacı sayısının 20 bini aştığını belirterek "Yaşadığımız şey ülkemizi değiştirecek. Bu değişimin olumlu yönde olmasını istiyoruz ve bunu başarabilecek güçteyiz" ifadelerini kullandı. İspanya Dışişleri Bakanı Jose Manuel Garcia-Margallo da "Ekonomik yüklerine rağmen, mültecileri kabul edeceğiz" açıklamasında bulundu. Sadece bu yılın ilk sekiz ayı boyunca Akdeniz üzerinden Avrupa'ya ulaşan göçmenlerin sayısı 350 bini geçmişti.

Sabah, 8.9.2015

**Metin ile ilgili sorular**

1. Sizce avrupa ülkelerinin 120 bin mülteciye kapılarını açmaları yeterli mi?
2. Neden en çok mülteciyi Almanya alıyor?
3. Almanya'nın mülteci alırken nelere dikkat ettiğini araştırınız ve edindiğiniz bilgileri 100 sözcük kapsamında yazınız.
4. İnsanlar ülkelerini neden terk etmek istiyorlar?
5. Göç esnasında yaşanan sorunları araştırınız ve edindiğiniz bilgileri 200 sözcük kapsamında yazınız.

Seyit Arslan - Nickelsdorf [Haber İzlenim]

Suriyeli minik Aylan'ın kıyıya vuran cansız bedeni, mülteci almamak için direnen liderleri harekete geçirdi. Almanya ve Avusturya, günlerdir Macaristan'da bekletilen göçmenler için yeşil ışık yaktı. Göçmenler, bu iki ülkede artık çiçeklerle karşılanıyor.

Savaştan ve sefaletten kaçan yüz binlerce insan başta Almanya olmak üzere zengin Avrupa ülkelerine ulaşmak için hayatlarını riske atarak yollara düştü. Akdeniz'de yaşanan göçmen facialarına rağmen Avrupa Birliği ise bu insanlık krizi karşısında adım atmakta mütereddit davrandı. Avrupalı liderler Akdeniz'deki ölümler karşısında adeta kafalarını kuma gömdü. Önce Avusturya'da bir kamyon kasasında 71 göçmenin havasızlıktan hayatını kaybetmesi Avrupa'da büyük yankı buldu. Sonrasında ise Kobanili Aylan'ın Bodrum sahiline vuran cesedi gidişatı değiştirdi. Liderler üzerindeki kamuoyu baskısı minik Aylan'ın dünyayı ağlatan fotoğrafıyla arttı. Aylan, Avrupa'ya akın eden mültecilere sığınacakları ülkelere daha rahat ulaşmanın kapısını araladı. Günlerdir Macaristan'dan Batı'ya geçmelerine izin verilmeyen göçmenlere cuma gecesi Avusturya ve Almanya'dan yeşil ışık yandı.

Macaristan'da ellerinde tren biletleri olduğu halde günlerdir Viyana ve Münih'e gitmelerine müsaade edilmeyen mülteciler, polis şiddeti ile karşı karşıya kaldı. Mülteciler arasında Macaristan'a olan öfkenin boyutu öyle yüksekti ki, kendilerine verilen su ve gıda yardımını bile geri çeviriyorlardı. Budapeşte'de tutulmalarına ve gördükleri kötü muameleye 240 kilometre mesafedeki Viyana'ya yürüyerek ulaşma kararı ile cevap verdiler. İlk hedef de Avusturya sınırındaki ilk yerleşim birimi Nickelsdorf'a ulaşmaktı. Umut yolculuğuna katılanlar, Budapeşte'yi uluslararası tepkilerle pes ettirerek otobüslerle Avusturya sınırına kadar getirilmelerini sağladı. Nefret saçan ifadelerle tepki çeken Macar Başbakan Viktor Orban'a güvensizlikleri sebebiyle içme suyunu dahi kabul etmeyen bu insanlardan bazıları kamplara götürölme korkusuyla önce otobüslere bile binmeyi kabul etmedi.

1.700 kişinin yaşadığı sınır beldesi Nickelsdorf'a ulaştığımızda yetkililer, yanımızda Hizmet gönüllülerinin kurduğu Time to Help (Yardım Zamanı) derneğinin mülteciler için getirdiğı sıcak yemekler olduğunu öğrenince bizi hızla mültecilerin trenlere binerek önce Viyana'ya ve daha sonra Almanya'ya gitmek için bekledikleri istasyona götürdü. İstasyonda yorgunluktan tükenmiş insanlarla konuşmaya başladıkça trajedinin yakıcı yüzünü hissettik.

Iraklı, Afganistanlı ve Suriyeli mültecilerin hali yürekleri sızlatıyordu. Avrupa topraklarında olmalarına rağmen Esed rejiminden hâlâ endişe eden mülteciler, genellikle isimlerini söylemekten korkuyordu. Hamile olarak Suriye'den başladıkları umut yolculuğunda çocuğunu Türkiye'de doğurup yoluna devam eden annelerin yavrularını doyurma telaşına tanıklık ettik. Çocuklar ise hiçbir

şeyden habersiz, mülteci taşıyan otobüslere el sallıyor, kendilerine hediye edilen deterjanlı sudan baloncuk yapıp üflüyorlardı.

Konuştığımız her bir insan Macaristan'a öfke kusarken hedeflerine çok az kalmasını verdiği mutluluk da gözlerinden okunuyordu. Acele ediyorlardı, çünkü Viyana treninin hareketi için her an anons sesi duyulabilirdi. Kimisi yolda kaybettikleri yakınlarının hikâyesini anlatıyor, kimisi 'sevdiklerimizi geride bıraktık, savaş bitince döneceğim' diyordu. Bir aydır yollardaki beş yaşındaki Suriyeli Ahmed'in babası, "Almanya'ya gitmek ve güven içerisinde yaşamak istiyoruz." diyordu.

Arslan, Seyit, Minik Aylan, Binlerce Hayatı Değiştirdi, Zaman gazetesi, 7 Eylül 2015.

Avusturya'nın Macaristan sınırındaki küçük kasabası Nickelsdorf, göçmenler için yeni bir hayata adım atmanın merkezi oldu. Buraya getirilen göçmenler, trenlerle Viyana'ya, oradan da Münih'e götürülüyor.

### **Avrupa'nın İmtihanı Yeni Başlıyor**

### **Okuma Metni 5**

Trene bindirilen göçmenler Nickelsdorftan sonra önce Viyana'ya, oradan Almanya'nın Münih şehrine gönderiliyor. Buradaki istasyonlarda "hoş geldiniz" pankartları ile karşılanıyor. Siyasiler de gelenlere 'emin ellerdesiniz' mesajı verirken mültecilere tepki gösteren aşırı sağcılara da sıfır tolerans ile yaklaşılacağını belirtiyor. Nickelsdorf, Macaristan'dan kurtulup yeni bir hayata adım atmanın merkezi olarak tarihe geçti. Ancak Avrupa için insanlık imtihanı daha yeni başlıyordu. Yardım ekibiyle geri döndüğümüzde sosyal medyadan yeni mesajlar geliyordu: "İki bin kişi daha Nickelsdorf sınırında durduruldu. Budapeşte'den mülteci getirecek araçlara ihtiyaç var."

Zaman gazetesi, 7 Eylül 2015, Pazartesi

### **Göçmenler İçin Gönüllüler Konvoyu**

### **Okuma Metni 6**

Bayram Aydın, Münih

Almanya'ya Macaristan'dan göçmen akışı dün de devam etti. Alman yetkililer hafta sonu çoğu Suriyeli yaklaşık 20 bin kişinin trenle Münih'e geldiğini bildirdi. Göçmenler, Münih Ana Tren Garı'nda çok sayıda Alman vatandaş tarafından yiyecek ve giyeceklerle karşılandı. Çocuklar, hediye edilen oyuncaklarla yol yorgunluğunu unuttu. Sığınmacılar, kayıtlarının ardından farklı eyaletlere dağıtıldı. Öte yandan, Macaristan'da yığılan mültecilere yardım dağıtmak ve bir kısmını Avusturya'ya getirmek üzere dün Viyana'dan 140 araçlık bir konvoy yola çıktı.

Zaman gazetesi, 7 Eylül 2015, Pazartesi



Editör: Şebnem Nuraydın

Aylan'ın Bodrum sahiline vuran küçük bedeni, Almanya'yı insafa getirdi. 10 bin Suriyeli, önceki gece yarısı otobüslerle Avusturya'ya götürüldü, oradan trenlere bindirilerek rüyaları olan Almanya'ya ulaştı.

Önceki gün bekletildikleri tren istasyonunda ve konuldukları kamplardan çıkararak Avusturya'ya yürüyen binlerce mülteci için karar bir telefon görüşmesiyle çıktı. Avusturya Başbakanı Werner Faymann, Macaristan'da kendilerini 'siyasi bir zindanda' bulan Suriyeli sığınmacıların Avusturya ve Almanya'ya girişine izin verileceğini söyledi. Faymann, Macar meslektaşısı Viktor Orban ile yaptığı telefon görüşmesi sonrası bu kararı açıkladı.

### **100 otobüs hazırlandı**

Faymann, kararın, Macaristan-Avusturya sınırındaki dramatik durumun sona erdirilmesi için Almanya Başbakanı Angela Merkel ile yapılan görüşme sonrası alındığını belirtti. Böylece Macaristan'dan Avusturya'ya doğru yürüyerek sınıra ulaşmaya çalışan sığınmacıların Almanya ve Avusturya'ya girmelerine gece saatlerinde izin çıktı. Karar sonrası Macaristan hükümeti yürüyüşe devam eden mülteciler için 100 otobüs tahsis etti.

### **'Bizi Kandırmayın!'**

Mülteciler, 'Bizi yine kamplara mı götüreceksiniz? Kandırmıyorsunuz değil mi?' diyerek önce otobüslere binmeyi reddetti, ancak sonra ikna edildiler ve Avusturya sınırına doğru gece 02:00'de yola çıktılar. Avusturya, Macaristan'dan gelen 4 bin sığınmacıya kapılarını açtı. Sığınmacılar da dün sabah başkent Viyana'ya giriş yaptı. Avusturya polisi sabah saat 11.00 civarında, 'Şimdiye kadar 4 bin kişi saydık. Bitecekmiş gibi görünmüyor. Sayıları ikiye katlanabilir' açıklamasını yaptı.

Nuraydın, Şebnem (Ed.), Bunun İçin Aylan'ın Boğulması mı Lazımdı! Vatan gazetesi, 6.9.2015.

### **Metin ile ilgili sorular araştırma ödevi**

Minik Aylan ile ilgili haberleri derleyiniz ve 5 sayfa (1000 sözcük) kapsamında bir rapor hazırlayınız.

Nilgün Tekfidan Gümüş

SURİYELİ minik Aylan Kurdi'nin (3) Bodrum sahillerine vuran cansız bedeninin fotoğrafı sanırım İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana yaşanan en büyük mülteci krizi olan dramın sembolü olacak. Bugün mülteci krizinin nasıl dünyanın gözleri önünde bu noktaya geldiğini sorularla anlatmaya çalışacağım.

### **Suriye içsavaşı beşinci yılının içinde... Son dönemde Avrupa'ya yönelik bu mülteci akını nasıl oldu da hızlandı?**

Suriyeliler savaş patlak verdiğinde ülke içinde kalarak daha güvenli bölgelere taşınmayı tercih ettiler.

Ancak eylemler şiddetlendiğinde çatışmaların olduğu bölgelerde yaşayanlar komşu ülkelere sığınmaya başladı. Bu ilk dalgada komşu ülkelere göçenler arasında alt gelir gruplarından gelenler daha fazlaydı.

Çatışmaların uzun süreceğinin anlaşılmasıyla birlikte parası olanlar da komşu ülkelere sığınmaya başladılar. Yine de savaşın bitmesi durumunda evlerine döneceklerine dair umutları vardı. Lakin gelinen noktada anlaşılıyor ki, yakın bir gelecekte Suriye'de statükonun değişeceğine dair bir işaret yok. Dolayısıyla insanlar geçici bir çözüm aramak yerine, kendilerine can güvenliği ve gelecek umudu sağlayacak çözümlerin peşine düşüyorlar.

Türkiye'deki sığınmacılara gelince siyasi ortamın gerilmesi, terör olayları, yabancılara yönelik tepkili tutumlar, ekonomik belirsizlik onları Avrupa'ya göç etmeye zorlayan faktörlerden olabilir.

### **Bu son dalgada kaçanlar kim?**

Ege üzerinden Yunanistan'a oradan Sırbistan veya Makedonya üzerinden Macaristan'a varmaya çalışan göçmenlerin çoğunun hayali Almanya, Baltık ülkeleri veya İngiltere'ye ulaşmak. Botlara binenler arasında her kesimden insan var. Başlangıçta daha yoksul kesim kaçmayı denerken yeni dalga arasında okumuş kesimden, orta sınıftan da insanlar bulunuyor. İnsanlar, diplomalarını, tapularını, geçmişini USB belleklere yükleyip bunları su almasını diye sıkı sıkı bantlayıp fermuarlı ceplerine koyarak umuda yolculuğa çıkıyor. Avrupa'nın bunlara ne kadar kucak açacağı, onları nasıl bir geleceğin beklediği ise meçhul...

### **Suriyeli mülteciler, dil, kültür ve dini açıdan kendilerine daha yakın olan Körfez Arap ülkeleri yerine niye Avrupa'ya gitmeyi tercih ediyorlar?**

Türkiye gibi Ürdün ve Lübnan, Suriye'den gelen göçten en çok etkilenen ülkelerin başında yer aldılar. Ancak Suriye'deki savaşta parmağı olan Suudi Arabistan, Katar, BAE, Kuveyt, Umman ve Bahreyn gibi ülkeler neredeyse

hiçbir Suriyeliye sığınma hakkı vermedi. Washington Post Gazetesi'nde yer alan bir makaleye göre bu ülkeler BM'nin 1951 tarihli Mülteci Sözleşmesi'ne taraf değiller. Suriyelilerin bu ülkelere gidebilmesi için vize almaları gerekiyor, savaş şartlarında vize alabilmeleri de çok zor. Ayrıca bir diktatörün sultanından, savaştan kaçan insanlar, niye eşitlik, özgürlük, hukuk devleti ilkeleri üzerinde şekillenen gelişmiş Avrupa hayali yerine baskı, keyfi yönetim, belirsizlik vaat eden Körfez'i tercih etsin?

### **Bu mülteci dramı, en azından Suriye'de savaşın bitmesi için diplomatik ve siyasi bir ivme yaratır mı?**

Avrupa'ya sığınanlar sadece Suriyeliler değil. Afganlar, Iraklılar, Filistinliler, Eritreliler, Afrikalılar, Balkan ülkelerinden gelenler de var. Ancak Suriye'de krizin sona ermesi en azından Suriyeli mülteci krizini yavaşlatabilir. Öte yandan yakın gelecekte Suriye'de iç savaşın sona erebileceğine dair umut verici emareler yok. Aksine savaşın daha da karmaşıklaşacağına dair işaretler mevcut...

### **Rusya'nın Suriye'ye asker yollaması savaşın nasıl etkiler?**

Malum, yerli bileşenlerin dışında yurtdışından da müdahalenin çokça olduğu Suriye'de bir vekâlet savaşının da yaşandığı bir gerçek. Taraflardan biri de Akdeniz'deki tek askeri üssü Suriye'de bulunan ve Esad rejimini destekleyen Rusya. Yine Esad'ı destekleyenler arasında Şii İran, Hizbullah ve Çin bulunuyor. Karşı eksende ise ABD'nin de desteklediği Türkiye, Sünni Arap ülkeleri yer alıyor. ABD liderliğindeki koalisyonun Suriye'deki IŞİD oluşumuna yönelik havadan operasyonları bir yılını geride bırakırken, statükoda pek bir değişiklik yaşanmıyor. Şimdi Vladimir Putin'in, Esad'ın kalesi olan Lazkiye yakınlarındaki bir hava üssüne asker göndermek için prefabrik konaklama üniteleri, portatif hava kontrol istasyonu yolladığı haberleri söz konusu. Rusya'nın 2 ile 3 bin askerini burada konuşlandırılabilceği konuşuluyor. Ruslar, Suriye'de Esad rejimini desteklemek için hava operasyonları düzenlemeye başlar, Türkiye ve ABD'nin desteklediği ılımlı muhalifleri de hedef alırsa kaos daha da büyür.

Henüz Rusya'nın bu hamlesiyle ne yapmak istediği net değil. Ayrıca 2016 seçimlerine hazırlanan ABD'nin hava operasyonunun ötesine geçecek bir askeri tutum içine geçmeyeceğini de öngörmek mümkün. Tablodaki bulanıklık kısa vadede mülteci krizinin daha da şiddetleneceği anlamına geliyor. Dolayısıyla mülteci göçünden en çok etkilenecek olan hatta dağılma sürecine girebilecek Avrupa Birliği, Suriye'de bataklığı kurutmak için daha fazla mesai harcamalıdır.

Hürriyet gazetesi, 07.09.2015, Pazartesi

Severin Weiland'dan bir yorum

New Yok'ta Özgürlük Anıtı: Bir göçmen ülkesi için yüzkarası

Suriye yıllardır bir mezbaha (kesimhane) gibidir. Mülteci krizi sürekli bir problem olarak kalacaktır. Amerika Birleşik Devletleri sadece birkaç yüz insanı kabul ediyor. Bu bir göçmen ülkesi için yüzkarasıdır.

Bu konuda hiçbir kuşkunuz olmasın: Bütün diplomatik çabalara rağmen Suriye'de hiç bir şey daha iyi olmayacaktır. İç savaştan hızlı bir çıkış olmayacaktır. .. Ülke dört yıldır bir labirent mezbahası oldu.

Bunun sonuçlarını Avrupa Birliği'ne, ülkemize kadar gelen mültecilerden bu yazdan beri bizler de görüyoruz. Şimdiye kadar büyük oranda mülteci kabul eden Almanya ve az sayıdaki bazı Batı Avrupa ülkeleri sürekli artan mültecileri taşıyamayacaklardır. Suriyelilerin Son zamanlarda alaycı bir açık yüreklilikle İngiltere Başbakanı ve sağcı popülist Viktor Orban tarafından dile getirildiği gibi; Avrupa Birliğine sığınmaları Almanya'nın sorunu değildir. Bu sorunun halledilmesi; aslında, çok övülen batılı değerler birliğinin görevidir, ...

**Sadece Berlin Amerika Birleşik Devletlerinden Daha Çok Mülteci Almaktadır.**

Kendini şimdiye kadar gizleyen bir ülke, aynen Almanya, İngiltere veya Fransa kadar sorumludur: Amerika Birleşik Devletleri. Eğer bugünlerde İngiliz Guardian'ın yayınladığı sayılar doğru ise Amerika Birleşik Devletleri 2011 yılından beri sadece 1500 Suriyeliyi kabul etmiş. 1500! Bu klasik bir göçmen ülkesi için bir şakadır. Sadece Berlin eyaleti temmuz ayında 1000 Suriyeliyi kabul etti. Bu sayı günden güne artmaktadır.

Eskiden olduğu gibi Amerika Birleşik Devletleri'nin izlediği çizgi: Mültecilerin kabul edilmesine ve iskan edilmesine değil Suriye'nin sürekli istikrarına öncelik verilmektedir. Bu güzel ve doğrudur. Fakat Batı Esad ile konuyu konuşmaya hazır olmadığı müddetçe bu sadece bir teoridir. Hakikati insanlar vücuda getirmektedirler: Birçok Suriyeli, ülkelerinde gelecekle ilgili umutlarını yitirdiler ve yollara düşmektedirler.

Özellikle şimdi Amerika Birleşik Devletleri'ne hatırlatmak gerekir: Halen süper güç olan ABD için Ortadoğu önemli ilgi alanlarından biri idi ve halen öyledir. Irak'ı Saddam Hüseyin'den kurtaran Amerika Birleşik Devletlerinin cumhuriyetçi başkanı W. Bush idi. Ülke sonunda kaos içinde bırakıldı. Bu ülkenin istikrarsızlığı diğer ülkelere de yansdı ve yansımaya devam etmektedir. Barack Obama ABD savaş birliklerini Irak'tan çekti. 2011 yılından sonra durum daha şimdiki gibi değilken askerlerini Suriye'de Esad'a karşı kullanmaktan kaçındı. ...

## Beyaz Saray Sorumluluğu Başkasına Atıyor.

Okuma Metni 10

Obama, dört yıl önce yardım konusundaki başarısızlığından kaynaklanan Suriye dramının sonuçlarını komşu ülkelere ve Avrupa'ya yükleyemez. Beyaz Saray sözcüsü Josh Earnest aracılığı ile daha kısa süre önce dile getirdiği gibi Avrupa Birliği ile olan ilişki de devam ettirilemez. Mültecilerin durumu ile ilgili olarak şöyle dedi: "Kuşkusuz Avrupalılar bu sorunla başa çıkacak olanaklara sahipler." Doğu Avrupalıların Avrupa birliği içinde yaptıkları gibi bu tür söylemlerle Atlantik'in diğer tarafında da sorumluluk başkasına atılmaktadır. Böyle konuşan kişi demokratik ülkeler arasındaki dayanışmanın altını oymuş olacaktır.

ABD'de daha fazla Suriyelinin alınması için çekinceli bir tartışma başlatıldı. Demokratlardan 14 ABD senatörü; Obama'dan daha fazla mülteci alınmasını istedi. Obama şimdiye kadar çok şey yapmadı. New York Times'a göre gelecek yıl 5000 – 8000 kadar mültecinin alınacağına dair haberler gelmektedir.

<http://www.nytimes.com/2015/09/06/opinion/sunday/the-refugee-crisis-isnt-a-european-problem.html?smprod=nytcore-ipad&smid=nytcore-ipad-share&r=1>.

Eğer Almanya'ya Suriye'den binlerce mültecinin geleceği bekleniyorsa bu sayıların çok düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Şansölye Angela Merkel yakın bir tarihte mülteci krizi konusunda şunu söyledi: "Üstesinden geleceğiz." Obama'nın başkanlık süresi neredeyse bir yıl sonra bitecektir. Bu bağlamda ilk seçim kampanyasının sloganını hatırlamasını öneriyoruz. "Evet, üstesinden geleceğiz."

<http://www.spiegel.de/impressum/autor-997.html> Erişim tarihi: 07.09.2015

## Merkel'in ağılattığı Filistinli kıza iyi haber

Okuma Metni 11

Angela Merkel'in sözleriyle gözyaşlarına boğularak dünyanın gündemine oturan Filistinli Reem ve ailesine oturma izni verildi. Almanya Başbakanı Angela Merkel, Rostock kentinde Almanya'da "iyi yaşam" başlıklı bir panele katılmış; iklim değişikliği, cinsiyet eşitliği ve mülteci politikası gibi çeşitli konularda öğrencilerle söyleşmişti.

Filistinli kız Reem Sahwil ve babası Reem Sahwil'e cevap veren Başbakan Merkel, siyasetin bazen zor olabildiğini söylemişti. Gençler arasında bulunan Filistin kökenli Reem Sahwil de panelde söz alarak kişisel deneyimini aktarmıştı. Bu olay dünyada büyük bir yankı uyandırmıştı.

<http://www.palo.com.tr/a/merkel-ina%C4%9Flatt%C4%B1%C4%9F%C4%B1-filistinli-k%C4%B1za-iyi-haber-549229> Erişim tarihi: 07.09.2015

## Metin ile ilgili araştırma ödevi

Filistinli kızla ilgili haberleri derleyiniz ve üç sayfalık (600 sözcük) bir rapor hazırlayınız.

Farklı grupların (etnik kökenden kişilerin) yaşadığı Fener semti kentsel dönüşüm projeleri için gözde bir mekân olarak görülmektedir. Bu süreçte semt sakinlerinden kentsel dönüşüme sıcak bakan veya tamamen karşı çıkanlar olacağı gibi, savaştan kaçıp kalacak bir yer arayan Suriyeli göçmenler için de Fener semti bir barınma yeri olarak görülmektedir.

### 6.3 Etkinliğin Hedefleri (Kazanımları)

Eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanmasında hedeflerden yola çıkılmaktadır. Çünkü uygulamada hedefler yol gösterici rol oynamaktadır. Bu ünitenin önemli hedefleri aşağıda belirtilmiştir. Hedef konusu; “eğitsel kentsel tasarım oyunu” bağlamında tekrar ele alınacaktır.

Bu etkinliğe katılan öğrenciler,

01. Kentsel dönüşüm hakkında bilgi sahibi olurlar.
02. Fener semtinin gelişimi, ikamet, iş, sanat ve eğitim olanakları hakkında bilgi edinirler.
03. Semt sakinlerinin sosyo-kültürel zenginliği konusunda duyarlı olurlar.
04. Semtteki binaların durumu ile yakından ilgilenirler.
05. Göç hareketleri konusunda bilgi sahibi olurlar.
06. Semtte yaşayan ve yeni göç eden ailelerin karşılaştıkları sorunlara duyarlı davranırlar.
07. Kentsel dönüşüm konusunda ilgi duyanlarla diyalog kurabilirler.
08. Kentsel dönüşüm alanında geçen önemli 24 objenin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılığını bilirler.
09. Çokdilli, çokkültürlü ve çok inançlı ortamlarda iletişim becerilerini iyileştirmek için çaba harcarlar.
10. Semtteki sorunlara bilinçli bir şekilde yaklaşırlar ve yapıcı önerilerde bulunurlar.

### 6.4 Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Önemi

Oyun; istenilen hedefe ulaşmak için eğlenceli bir yoldur. Coşkun’a (2006: 10) göre oyun, öğretmenin aktif bir ders için başvurduğu ve başarılı olacağına inandığı bir tekniktir. Bu nedenlerden dolayı anılan ünite de eğitsel oyunlara yer verilecektir. HABA’nın bir broşüründe oyunun önemi şöyle belirtilmiştir. Oynayan kişi:

- a) Yalnız değildir.
- b) Kendine güvenir.
- c) Konuşur.
- d) Başkalarının söylediklerini dinler.
- e) Olayları algılar.
- f) Kılıktan kılığa girer.
- g) Sabırlı olmayı öğrenir (akt. Coşkun, 2006: 10).

Yukarıda anılan konuyu, liselerin 10. sınıflarında coğrafya dersi kapsamında ve/veya 11. sınıflarında felsefe ve seçmeli sosyoloji derslerinde interdisipliner bir anlayışla işleme olanağı bulunmaktadır. Anılan konuyu dil öğretimi ile ilgili derslerde de ele almak mümkündür. Bu konu; öğretmen yetiştirme programlarında açılan Toplum Hizmet Uygulamaları dersinde de işlenebilir. Bu çalışmada oyun yoluyla Fener semti sakinlerine, göçmenlere ve kentsel dönüşümle ilgilenen müteahhide, TOKİ yöneticileri, imam gibi aktörlere kendilerini ifade etme olanağı vermeye çalışılmıştır. Kentsel dönüşüme ve bu süreçte göçmenlerin durumuna ilgi duyan 10. ve / veya 11. sınıf öğrencileriyle aktif öğrenme tekniklerinden “Pazar Yeri” tekniği kullanılmaya karar verilmiştir. Coşkun ve Bedir’e (2014) göre aktif öğrenme yöntemi, öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve kalıcı hale getirmektedir. Bundan dolayı bu bölümde aktif öğrenme yönteminin kullanılması önerilmektedir. “Pazar Yeri” tekniği ise öğrencilerin birbirleriyle görüş alış-verişine fırsat veren, birbirlerini tanımalarını sağlayan bir tekniktir (Açıköz 2011: 160).

### **6.5 Eğitsel Oyunların Semt Sakinlerini Bilinçlendirmedeki Önemi**

Pedagojik olarak bir konuyu değişik yöntemlerden yararlanarak ele alma olanağı bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de eğitsel oyunlardır. Parmentier’e (2004:929) göre oyun kavramı kapsamlı bir anlama sahiptir. Günümüzde oyun eğitim biliminde en çok tartışılan konulardan biridir. Okul yaşamında kuşkusuz öğrencileri öğrenmeye güdüleyen önemli yöntemlerden biri oyundur. Bundan dolayı oyun, öğretmenin aktif ders vermede başvurduğu başarı vaat eden yöntemlerden biridir. Münih’teki Devlet Okul Pedagojisi Enstitüsü’nün yayımladığı Öğretim Programı ve Materyaller’de (1982: 93) oyunun eğitsel önemi aşağıdaki gibi formüle edilmektedir:

“Bireyin oyun yoluyla çevresiyle ilgilenmesi insani temel bir gereksinimdir. Birey oyun yoluyla kendisini ve çevresini tanımak için bir dizi olanakla tanışır. Oyun, sosyal ilişkileri en iyi şekilde öğrenmeye, yaratıcılığı geliştirmeye ve çevre şartlarına uymaya ilişkin olanaklar sağlar. ...”

Aynı yayında oyunun bireye kazandırdıkları aşağıda gösterildiği gibi belirtilmektedir:

1. Birey oyun yoluyla işlevler edinir ve konu hakkında bilgi sahibi olur.
2. Oyunda nesnelere ve eylemlere anlam verir.
3. Oyunda roller üstlenir.
4. Oyun kurallarına uymayı öğrenir.
5. Objelerle oynar.
6. Oyun mekanlarını kullanır ve şekillendirir.

Oyun sadece eğitim kurumlarında kullanılan bir yöntem olarak düşünülmemelidir. Oyun, boş zamanları değerlendirme ve bir konunun ele alınmasında başvurulan önemli bir yöntemdir.

### **Filistinli kızla ilgili araştırma ödevi**

Filistinli kızla ilgili haberleri derleyiniz ve üç sayfalık (600 sözcük) bir rapor hazırlayınız.

## 6.6 Eğitsel Kentsel Tasarım Oyununun Hedefleri

Yukarıda öngörülen dersin genel hedefleri belirtilmişti. Aşağıda eğitsel oyunla ulaşılabilecek hedefler ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Fener kentsel dönüşüm bağlamında **Eğitsel Kentsel Tasarım Oyununa** katılan bireyler aşağıda yazılı hedeflere ulaşır:

01. Fener semtinin konumu ve tarihsel oluşumu hakkında bilgi sahibi olurlar.
02. Fener semtinin farklı etnik kökenlerden ve farklı dinlerden gelenlere, farklı diller konuşanlara ev sahipliği yaptığını bilirler.
03. Fener semtine değişik amaçlarla ilgi gösterildiğinin farkında olurlar.
04. Değişik dönemlerde değişik nedenlerden dolayı nüfusun sirkülasyon yaşadığını bilirler.
05. Fener semtinde konut, dinlenme, eğitim, üretim (istihdam) ve günlük ihtiyaçların karşılandığı birimlerin bulunduğunu bilirler.
06. Fener semtini oyun yoluyla önceden hazırlanan objelerle inşa edebilirler.
07. Fener semtine ilgi duyanlara bilgi verebilirler.
08. Fener semtinde bulunan mekansal boşlukları bilinçli bir şekilde doldurmaya yönelik önerilerde bulunabilirler.
09. Kentsel dönüşüm projelerinin semt sakinleri için yarattığı avantaj ve dezavantajları bilirler.
10. Kentsel dönüşüm projelerinden olumsuz etkilenmemek için gerekli hukuksal bilgiye sahip olurlar.
11. Kentsel dönüşüm projelerinde semt sakinleri arasında olması gereken dayanışmanın önemini farkında olurlar.
12. Kentsel dönüşüm projeleri için yapıcı öneriler geliştirebilirler.

## 6.7 Etkinlik İçin Öngörülen Çalışmalar

Öngörülen bu etkinliğin etkili bir şekilde uygulanması için aşağıda yazılı çalışmalar yapılmalıdır:

01. **Eğitsel Kentsel Tasarım Oyunu** için gerekli materyallerin hazırlanması
02. Sözcük listelerinin (24 + 00 anahtar sözcük "Kentsel Dönüşüm") hazırlanması; baskıya uygun görüntülerin (resimlerin), Türkçe sözcüklerin Almanca ve İngilizce karşılıklarının bulunması
03. 24 + 00 anahtar sözcük ile ilgili flaş kartların (A4 büyüklüğünde) hazırlanması
04. Rollerin belirlenmesi
05. Diyalogların yazılması ve alıştırma sayfalarının hazırlanması
06. Fener semti hakkında bilgilerin derlenmesi
07. Kentsel dönüşüm uygulamaları hakkında bilgilerin toplanması
08. Kentsel dönüşümün neden olduğu avantaj ve dezavantajların araştırılması
09. Göç konusunun uluslararası, ulusal ve yerel boyutta incelenmesi
10. Oyun kurallarının yazılması
11. Oyun akış şemasının hazırlanması
12. Gözlem ve değerlendirme formunun hazırlanması
13. Etkinliğin değerlendirilmesi
14. Sonuç ve önerilerin yazılması
15. Diğer semtlerdeki kentsel dönüşüm projelerine transfer (uyarlama) olanaklarının araştırılması



## 6.8 Kentsel Dönüşüm Eğitsel Oyununun Kuralları

01. Bu oyun için kentsel dönüşümle ilgili 24 kelime belirlenir. 00 diye adlandırılan anahtar sözcük kentsel dönüşümdür.
02. Belirlenen bu Türkçe sözcüklerin, Almanca ve İngilizce karşılıkları bulunur.
03. Kentsel dönüşümü simgeleyen bir görsel belirlenir (örneğin iki gökdelen ve arada sıkışıp kalmış gecekondular).
04. 24 sözcüğün görselleri çizilir veya uygun resimler araştırılır.
05. 24 objeyi ve Türkçe, Almanca ile İngilizce karşılıklarını içeren üç dilli ve iki sayfalı sözcük listesi hazırlanır.
06. A4 ebadında flaş kartlar hazırlanır.  
(Her bir kartın ilk 2/3'lük kısmında bir obje 'resim', objenin alt kısmında resmin numarası, sol kısmında resmin Türkçe, üst kısmında Almanca ve sağ tarafında ise İngilizce karşılığı yer alır. Her bir kartın alttaki 1/3'lük kısmında söz konusu objeyi üç dilde yazılı tasvir etmek için bir çizelge bulunmaktadır.)
07. 8 x 8 cm ebadında kare kartlar hazırlanır (Obje, Nr., Türkçe, Almanca ve İngilizce). Her 24 kare kartın bir yüzünde kentsel dönüşüm simgesi, 00 ve simgenin Türkçe, Almanca, İngilizce karşılığı bulunur. (Kare kartın alt kısmında resmin numarası, sol kısmında resmin Türkçesi, üst kısmında Almancası ve sağ tarafında ise İngilizcesi yer alır.)
08. Kentsel dönüşüm konusunda 24 soru ve her soru için 3 cevap yazılır.
09. Soruların ve cevapların yazılı olduğu yaprak hakemde bulunur.
10. Kentsel dönüşüm konusunda 24 soruyu içeren ve katılımcıların sırtlarına ip ile asabilecekleri A4 büyüklüğünde posterler hazırlanır. Soruları aynı zamanda karikatürize etme olanağı bulunmaktadır.
11. Flaş kartlar çamaşır mandallarıyla çamaşır ipine asılır.
12. Kare kartlarla beşer kişilik gruplar halinde "kartı aç, soruyu sesli oku ve cevabını söyle" tekniğiyle masada oynanır.
13. Söz konusu sorunun en az iki cevabını bilen oyuncu çektiği kartı kazanmış olur. Soruya en az iki doğru cevap verilmediğinde çekilen kart ortadaki kartların en altına konur.
14. Oyun sonunda en çok kart kazanan oyuncu ödüllendirilir.
15. Kentsel dönüşüm konusu katılımcılar arasında posterlerle ayakta irdelenir.
16. Katılımcılar, kentsel dönüşüm konusunda 24 soruyu içeren ve A4 büyüklüğünde olan posterleri ip ile sırtlarına asarlar. Bütün katılımcılar ayakta dirlar.
17. Posterlerdeki soruları okuyarak ve sorulara cevap arayarak birbirleriyle iletişime geçerler.
18. Bütün katılımcılar U şeklinde otururlar ve ders ile ilgili duygularını sözlü ifade ederler. Gruplarda her bir öğrenciye değişik roller verilir (öğretmen, semt sakini, göçmen, muhtar, TOKİ yöneticisi, müteahhit, din görevlisi vs.).
19. Sınıf tekrar toplanır, etkinlik sonrasında oluşan değişiklikler ve nedenleri konuşulur. Hakem grupların kullandıkları materyalleri toplayıp öğretmene teslim eder.
20. Öğretmen, oyunun bittiğini ilan eder ve öğrencilere katılımlarından dolayı teşekkür eder.

## 6.9 Kentsel Dönüşüm Diyalogu

Öğretim teknolojileri geliştirme bağlamında edinilen deneyimlere göre toplumu yakından ilgilendiren konularda geniş katılımlı diyalogların yararlı olduğu görülmüştür (Kiraz, 2013 ve Çoşkun 2013). Bundan dolayı kentsel dönüşüm için aşağıdaki diyalog yazıldı. Bu diyalogdan yararlanmak isteyenler, diyalogu hedef grubun durumuna göre basitleştirebilirler veya zorlaştırabilirler. Öğretim bilgisi açısından önemli etkinliklerden biri de hedef grubu üyelerinin bu diyalogu kendi deneyim ve düşünceleri doğrultusunda tekrar yazmaları veya yeni bir diyalog tasarlamaıdır.

Nr.	Rol üstlenenler	
		1. Gül (öğretmen), 2. Eda (hakem), 3. Suzan (1. semt sakini), 4. Mehmet (2. semt sakini), 5. Rıza (TOKİ yöneticisi), 6. Ahmad (Suriyeli göçmen), 7. Murat (muhtar), 8. Barbara (Alman öğretmen), 9. Hakan (müteahhit), 10. Yusuf (imam)
1	Gül	Günaydın arkadaşlar!
2	Öğrenciler	Günaydın öğretmenim!
3	Gül	Gelin bugün bir süredir incelediğimiz Fener semtinde kentsel dönüşüm ve göç olgusunu eğitsel bir oyun ile ele alalım.
4	Eda	Nasıl bir oyun öğretmenim?
5	Gül	Oyunumuzun adı “Eğitsel Kentsel Dönüşüm”. Pazar yeri tekniğini uygulayacağız. Oyuna ait 24 obje, objelerin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını içeren sözcük listelerimiz, flaş kartlarımız, kare kartlarımız, çamaşır ipimiz, çamaşır mandallarımız ve posterlerimiz var.
6	Murat	Sınıfça mı oynayacağız öğretmenim?
7	Gül	Evet! Bazen sınıfça bazen de beşer kişilik gruplar halinde oynayacağız.
8	Ahmad	Çok güzel
9	Gül	Şimdi, gereceğim çamaşır ipine çamaşır mandallarıyla sınıfça (birlikte) flaş kartları asalım.
10	Barbara	Çok güzel flaş kartlar hazırlamışsınız. Bazı objelerin Türkçe karşılığını biliyorum. Diğerlerini ise bugün öğreneceğim.
11	Gül	Ben de objelerin, Almanca ve İngilizcelerini öğrenmek istiyorum.
12	Ahmad	Ben de size Arapçasını öğretebilirim. Semtimiz çokdilli, çokkültürlü ve çok inançlı. Çok iyi anlaşıyoruz. Sorun yok. Renkli bir yaşam sürdürüyoruz.
13	Hakan	Arkadaşlar, buraya oynamaya mı geldik? Bir an önce sözleşme metnini yazalım ve imzalayalım.









14	Ahmad	Ben hızlı konuştuğunuzda her şeyi anlamıyorum. Lütfen yavaş konuşalım. Evimizin dış kapısı yok. Pencere camları kırık. Klozet çatlak. Kanalizasyon çalışmıyor. Doğal gaz ve su kesik.
15	Murat	Sana dış kapıya asman için bir battaniye verebilirim. Kırık pencere camlarının yerine karton yapıştır. Alaturka tuvaleti kullanın veya bahçede kuyulu bir tuvalet yapınız. Doğal gaz yerine inşaattaki tahtaları yakınız. Suyu ise Cemevinden alırsınız.
16	Rıza	Muhtar bey, problemleri hemen çözdünüz. Bunlar geçici çözümler. Komşular biran önce anlaşsınlar. Hakan bey ile anlaşalım ve modern, çok katlı evleriniz yapılsın.
17	Barbara	Ben TOKİ'nin çok katlı binalarında oturmak istemiyorum. Bu binalara Almanya'da "insan siloları" diyoruz. Okuldan gelince bahçemdeki ağaçları ve çiçekleri sulamak ve komşularla sohbet etmek istiyorum. Neden her 20 – 30 yılda bir evlerinizi yıkıyorsunuz? Bir türlü anlayamıyorum. Çöpe atılan malzemeye yazık değil mi?
18	Murat	Komşuların üçer, dörder çocukları var. Bunlar evlendiklerinde iş, aş ve ev isterler. Buradaki daireyi satarsınız, alacağın para ile kentin dışında 2 veya üç ev alırsınız. Her gelini bir daireye yerleştirirsiniz.
19	Ahmad	Biz hep doğada yaşadık. 20. katta nasıl yaşayacağız? Asansöre güvenebilir miyiz? Elektrik kesildiğinde annem ve çocuklar 20. kata nasıl çıkacaklar? Doğrusu, gönlümden geçen iki katlı, bahçesi, asması ve kümesi olan bir ev.
20	Yusuf	Göçmenler, caminin suyunu, elektriğini ve tuvaletini kullanıyorlar. TOKİ bu harabeleri biran önce temizlesin. Kibrit kutularına benzeyen güzel evleri yapsın. Komşular da mutlu olsunlar.
21	Suzan	40 yıl önce Iğdır'dan buraya geldik. Bu gördüğünüz çamları kayınbabam dikmişti. Bunlar kesilecek mi? Geldiğimizde bir mutfagımız, iki odamız ve bir salonumuz vardı. Tuvaletimiz bahçede idi. Kayınbabam iyi bir inşaat ustası idi. Her bir çocuğumuz dünyaya geldiğinde eve bir oda ekledi.
22	Mehmet	Suzan hanım, TOKİ'nin evleri üç oda, bir salon, bir mutfak, küçük bir banyo ve küçük bir tuvalet. Biliyorum ileride doğacak torunlarınızı düşünüyorsunuz. TOKİ'nin evlerine oda ekleme şansınız yok. Projenin dışına çıkamazsınız.

23	Eda	Ya TOKİ'nin evleriyle yetineceksiniz veya evinizi satıp kenar bir mahallede yeni bir gecekondu yaptıracaksınız.
24	İmam	Rıza bey, camimizin kuran kursu binası yok. Lütfen bize bir kuran kursu binası yaptırınız.
25	Eda	Gül öğretmenim, oyunumuzu unuttuk. Başlayabilir miyiz?
26	Gül	Tamam! Hemen başlıyoruz. Ben çamaşır ipini geriyorum. Siz de masaya koyduğum flaş kartları, çamaşır mandallarıyla çamaşır ipine asınız. Flaş kartları asarken öğrenci yaprağındaki bu cümleleri yüksek sesle okuyunuz.
27	Ahmed	Gül öğretmenim, flaş kartları astık. İstedığınız cümleleri yüksek sesle okuduk.
28	Hakan	Şimdi bütün flaş kartların önünden geçiniz ve flaş kartlardaki objelerin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını yüksek sesle okuyunuz.
29	Eda	Flaş kartlardaki objelerin Türkçe, Almanca ve İngilizcesini öğrendikten sonra ne yapacağız.
30	Gül	Kentsel dönüşüm konusunda 24 soru ve üçer cevap hazırladım. Şimdi bilgilendirme yaprağı dağıtılacak.
31	Murat	Bilgilendirme yapraklarını dağıtıyorum. Lütfen dikkatlice okuyunuz. Soruların cevaplarını aklınızda tutunuz.
31	Suzan	Bilgilendirme yapraklarını okuduk. Soruların cevaplarını öğrendik. Oyunumuz burada bitti mi?
32	Gül	Oyuna şimdi başlıyoruz. Beşer kişilik gruplara ayrılıyoruz. Beş kişiden biri hakem olacak. Diğer dördü ise oyuncu olacaklar. Her gruba 24 adet kare kart vereceğim. Kare kartların bir yüzünde kentsel dönüşüm simgesi diğer yüzünde ise birer soru yer almaktadır. Sırayla kartları açıyorsunuz. Çekilen kartın üstünde yazılı olan soruyu okuyorsunuz ve en az iki cevabı söylüyorsunuz. En az iki cevabı söylerseniz çektiğiniz kare kart sizin olacak. En az iki cevap veremezseniz çektiğiniz kare kartı ortadaki kartların en altına koyuyorsunuz. Şimdi sıra solunuzda oturan arkadaşınızda.
33	Eda	Arkadaşlar hakem benim. Kare kartlar ile çalışmayı başlatıyorum. Hakan bey, siz ilk kartı çekiniz, soruyu okuyunuz ve hatırlayacağınız iki cevabı söyleyiniz.
34	Yusuf	Gül öğretmenim, kare kartlar ile çalışmamız da bitti. Şimdi TOKİ yöneticisine mi gideceğiz?



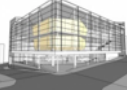









35	Murat	Bence Şimdi TOKİ yöneticisinin yanına gidemeyiz. Çünkü kentsel dönüşüm konusunda yeterince bilgi sahibi değiliz
36	Gl	Kentsel dönüşüm konusunda yeterince bilgi sahibi olmak için üçüncü bir etkinliğimiz var. Yukarıda değindiğimiz sorulardan A4 büyüklüğünde 24 poster hazırladım. Bu posterleri ip ile sırtımıza asabileceğiz. Posterleri ayakta taşıyacağız. Birlikte posterlerdeki sorulara cevaplar arayacağız
37	Mehmet	Yorumlarımız ayrıntılı olabilir mi? Umarım sorular yapıcıdır.
38	Gl	Tabii ki. Örneğin kentsel dönüşüm planı içinde evini satmak isteyen veya istemeyen semt sakinlerinin, gle gelip sıkıntı yaşayan göçmenlerin sorunlarına değineceksiniz. Sevincinizi ve kuŐkularınızı ifade edebileceksiniz. Hep pazar yerinde olduğunuzu semt sakinleriyle konuŐtuęunuzu düŐünün.
39	Eda	Muhtar bugün semt pazarında TOKİ yöneticisiyle karŐılaŐtı ve selamlaŐtılar. Daha sonra birlikte grup halinde konuşan kişilere yaklaŐtılar. TOKİ yöneticisi bir süredir evini satmaya ikna edemediği semt sakinlerinden Suzan hanımın yanına gitti.
40	Rıza	Evlerinizi bize satın. Her evinizin, arsanızın yerine size 3 daire vereceğiz.
41	Suzan	Hayır evimi satmak istemiyorum. O ev bana atalarımın kaldı. Çocukluğum bu evde geçti. Hem ne yapacağım apartman başında. Sıkılırım ben. Benim evimin ne güzel bir de bahçesi var.
42	Murat	Ama yle deme komşu. Evin flesen yıkılacak. Ver kurtul işte. Fena mı olur? Dairenin birinde oturur ve diğerlerini kiraya verirsin. Mahallemizin yerleşim planını çok iyi bir Şehir plancısı hazırlayacak. Binaların planını da tanıdığım ünlü bir mimar üstlendi.
43	Mehmet	Muhtar, muhtar sen kimden yanasın? Mahallemizi yok edecekler. Biz burada yıllardır farklı kökenlerden kişiler olarak birlikte güzelce yaşıyoruz. Bakkalımız belli, kasabamız belli. Şimdi koca koca apartmanlar gelecek, kimse kimseyi görmeyecek, komşuluk bitecek. lsek kimsenin ruhu duymaz apartmanda. Hastalansak bir komşu gelip de hastaneye götürmez. Ben de istemiyorum evimi satmayı.
44	Ahmad	Evimizden, yurdumuzdan gtk geldik buralara. Burada gecekondular çok, inşaat çok. Bir süre kira bile vermeden idare ederiz. Sonra iyi bir iş bulursak kalırız. Yoksa eker buradan da başka bir yere gideriz.

45	Mehmet	Bence de gitseniz iyi olur. Burada biz zaten zor iş buluyoruz. Çocuklarınız çocuklarımıza kötü örnek oluyorlar. Okulda huzursuzluk çıkarıyorlar.
46	Ahmad	Neden öyle söylüyorsunuz. Çocuklarımız sizin dilinizi bilmedikleri için hiçbir şey anlayamıyorlar. O yüzden hırçınlaşıyorlar. Onları anlayacak bir öğretmen olsa onlar da başarılı olurlar. Bir sürü apartman yapılıyor, bir sürü işçiye ihtiyaç var. Biz size neden engel olalım? Kaldı ki hepimiz kardeşiz.
47	Hakan	Ben size apartmanların yapımında iş veririm. Projemde bir tane de cami ve cemevi inşaatı var. Orada da işçiye ihtiyacım var.
48	Murat	Ya ne güzel oldu. Bu civarda camimiz yoktu. Yıllar öncesinden yapılmış bir kilisemiz var. Onun yanına bir cami, bir cemevi, bir sinagog çok güzel olacak. Bu semtteki sosyo-kültürel yapının zenginliği ortaya çıkacak. Budistleri de unutmayalım.
49	Suzan	Bence de çok güzel bir şey. Belediyenin aşevi inşaatı da bitti. Böylece göçmen dostlarımız orada sabahları rahatça çorbalarını içecekler ve yemek yiyebilecekler. Burası herkese yeter, siz merak etmeyin. Burada kendi yurdunuzdaymış gibi rahat edeceksiniz.
50	Ahmad	Hay Allah senden razı olsun. Tanrım kimseye savaş göstermesin. Göçmenlik çok zor bir şeydir.
51	Murat	Siz merak etmeyin. Semtimiz giderek büyümekte ve daha çok kişiye iş ve istihdam olanağı sunmaktadır. Siz de bu fırsatlardan yararlanacaksınız. Olmadı birlikte Avustralya'ya veya Yeni Zelanda'ya gideriz.
52	Suzan	O zaman göçmenler için farklı şeyler de düşünülmeli ve bazı önlemler alınmalı, muhtar.
53	Murat	Göçmenlerin de eğitimden, sağıktan yararlanabilmeleri için devletimiz gerekli önlemleri alacaktır. Onları da bu haklardan yararlandıracaktır. Gerekirse birkaç yıl fazla okuyup eksiklerini tamamlarlar, ama sağık işi de çok önemli. Devletimiz özellikle hamile kadınların ve çocukların aşılarını yaptıracaktır.
54	Ahmad	Umarım öyle olacaktır!
55	Gül	Birlikte barış içinde yaşayabilmek için hangi mezhepten, hangi milletten olursak olalım birbirimize saygı duymalı, birbirimizi desteklemeli ve karşımızdaki insanların yaşam hakkına saldırmamalıyız. İşte o zaman dünyamız da, ülkemiz de, semtimiz de daha yaşanılır bir yer olacaktır. Hepinize bu etkinliklere katıldığınız için teşekkür ediyorum çocuklar. Diğer grupların diyaloglarını da önümüzdeki ders dinleyelim.

**6.10 Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (a)**

Nr.	Resim/Bild/ Picture	Türkçe	Deutsch	English
01		Aşevi	die Suppenküche	Soup-Kitchen
02		Bahçe	der Garten	Garden
03		Belediye	das Rathaus	Town hall (Municipality)
04		Cami	die Moschee	Mosque
05		Cemevi	der Alewiten- Versammlungsort	Alevis meeting place
06		Gecekondu	der Slum	Slum
07		Göçmen bürosu	das Einwanderungsbüro	Immigration Office
08		Gökdelen	das Hochhaus	High-Rise
09		Hamam	das Badehaus	Turkishbath
10		Hastane	das Krankenhaus	Hospital
11		İnşaat	die Baustelle	Building-Site
12		Kasap	der Metzger	Butcher

**6.10 Sözcük Listesi / Wortliste / Word List / Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification(b)**

Nr.	Resim/Bild/ Picture	Türkçe	Deutsch	English
13		Kaymakamlık	das Landratsamt	Town hall
14		Kilise	die Kirche	Church
15		Kültür Merkezi	das Kulturzentrum	Culture center
16		Kütüphane	die Bibliothek	Library
17		Manav	der Obst- und Gemüsehändler	Grocery
18		Okul	die Schule	School
19		Park	der Park	Park
20		Pazar yeri	der Basar	Bazaar
21		Sağlık ocağı	das Cottage Krankenhaus	Cottage Hospital
22		Sinagog	die Synagoge	Synagogue
23		Sinema	das Kino	Cinema
24		Stadyum	das Stadion	Stadium



**6.11 Kontrol Listesi / Kontrolliste / CheckList &  
Kentsel Dönüşüm / die Gentrifizierung / Gentrification**

<b>Nr.</b>	<b>Türkçe</b>	<b>Deutsch</b>	<b>English</b>
01	Aşevi	die Suppenküche	Soup-Kitchen
02	Bahçe	der Garten	Garden
03	Belediye	das Rathaus	Town hall (Municipality)
04	Cami	die Moschee	Mosque
05	Cem Evi	der Alewiten- Versammlungsort	Alevis meeting place
06	Gecekondu	der Slum	Slum
07	Göçmen bürosu	das Einwanderungsbüro	Immigration office
08	Gökdelen	das Hochhaus	High-Rise
09	Hamam	das Badehaus	Turkish bath
10	Hastane	das Krankenhaus	Hospital
11	İnşaat	die Baustelle	Building-Site
12	Kasap	der Metzger	Butcher
13	Kaymakamlık	das Landratsamt	District office
14	Kilise	die Kirche	Church
15	Kültür merkezi	das Kulturzentrum	Culture center
16	Kütüphane	die Bibliothek	Library
17	Manav	der Obst- und Gemüsehändler	Grocer
18	Okul	die Schule	School
19	Park	der Park	Park
20	Pazar yeri	der Basar	Bazaar
21	Sağlık Ocağı	das Cottage- Krankenhaus	CottageHospital
22	Sinagog	die Synagoge	Synagogue
23	Sinema	das Kino	Cinema
24	Stadyum	das Stadion	Stadium

## 7. Ders (etkinlik) Sürecinin Planlanması

İlkokul, ortaokul ve lise eğitimi sürecinde yaşanan etkili derslerin hatırlanmasının, dört yıllık üniversite eğitimi süresince eğitim, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, kültür dersleri, alan bilgisi, alan öğretimi, öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi, eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik uygulamaları, bu konu ile ilişkili olarak topluma hizmet uygulamaları, stajyer öğretmenlik döneminde edinilen deneyimlerin amacı öğretmenin dersleri etkili bir şekilde planlayabilir, uygulayabilir, değerlendirebilir ve çalışmalarını tekrar gözden geçirebilir konuma gelmesidir. Etkili bir ders ancak önceden yapılan planlama ile gerçekleşir. Çünkü ders için öngörülen süreçler ancak planlama aşamasında yapılandırılmaktadır. Deneyimler en az iki tür planlamanın söz konusu olabileceğini göstermektedir:

1. Ders sürecindeki aşamaların başlıklar halinde gösterilmesi ve
2. Ayrıntılı dersin akış şemasının tasarlanması.

Kentsel dönüşüm ünitesinin planlanmasında aşağıdaki başlıklar öngörülmektedir:

Aşama	Etkinlik
1	Konunun bildirilmesi “Fener Semtinde Kentsel Dönüşüm ve Göç Olgusu”
//////	Diyalog metni
2	Rollerin dağıtılması
3	Diyalog metninin dağıtılması
4	Diyalog metninin okunması
5	Diyalog metninin 2-3 öğrenci tarafından yorumlanması Anlaşılır mı? Bilgilendirici mi? Tarafalı mı? Tahrik edici mi? Eleştirel mi? Yapıcı mı?
6	Diyalog metninin toplanması
////////	Flaş kartlar
7	Flaş kart etkinliğinin bildirilmesi
8	Çamaşır ipinin gerilmesi
9	25 flaş kartın ve 25 çamaşır mandalının masaya konması
10	Öğrenci yaprağının dağıtılması (Flaş kart asma konuşma kalıpları)
11	Asılan flaş kartlardaki sözcüklerin üç dilde koro halinde yüksek sesle okunması
//////	Kare kartlar
12	Kare kart etkinliğinin bildirilmesi
13	5'er kişilik grupların oluşturulması
14	Kare kart oyun etkinliği kurallarının dağıtılması
15	Kare kart oyun etkinliğinin kurallar ışığında uygulanması
16	Sınıfça kare kart oyun etkinliğinin yorumlanması

17	Kare kartların ve oyun kuralları yaprağının toplanması ve öğretmene teslim edilmesi
///////	Poster etkinliği
18	Poster etkinliğinin bildirilmesi
19	Poster etkinliğinin uygulanması ile ilgili açıklama
20	Posterlerin dağıtılması
21	Posterlerin dönüşümlü olarak takılması ve ayakta gezilmesi
22	Posterlerdeki soruların sorulması ve cevapların alınması
23	Katılımcı sayısına göre gerektiğinde posterlerin dönüşümlü takılması (taşınması)
24	Sınıfça posterlerdeki soruların ve alınan cevapların irdelenmesi
25	Poster etkinliğinin bittiğinin bildirilmesi
26	Posterlerin toplanması ve öğretmene teslim edilmesi
27	Flaş kartların, çamaşır mandallarının ve çamaşır ipinin toplanması ve konuşma kalıpları eşliğinde öğretmene teslim edilmesi
28	Ev ödevinin verilmesi: Alıştırma yapraklarının (eşleştirme ve sözcüklerle ilgili üçer cümlelerin yazılması) dağıtılması; isteyen öğrencinin yeni bir diyalog yazması
29	Dersin (etkinliğin) bittiğinin bildirilmesi
30	Katılım için teşekkür edilmesi

## 8. Dersin Ayrıntılı Akış Şeması (Tablosu)

Aşama	Süre 120 dk.	Etkinlik yönlendiricisinin/ öğretmenin davranışları	Katılımcının/ öğrencinin davranışları	Teknik / Yöntem	Araç / Gereçler
1	07	Öğretmen bir önceki hafta kentsel dönüşüm konusunda verdiği ödevi hatırlatır ve konu hakkında edindiklerini sorar. (Karşılıklı bilgilendirmenin sonuna doğru öğretmen tahtaya yorumsuz iki fotoğraf asar (yansıtır). Fotoğraflardan biri kendine has kültürel özellikleri barındıran ve doğal yapısını koruyan yapılardan oluşan bir semt, diğeri ise tam tersi bir durumun meydana geldiği doğal yapısı ve kültürel özellikleri yok edilerek modern binaların inşa edildiği bir semttir.)	Öğrenciler kentsel dönüşüm hakkında bildiklerini öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşırlar	Beyin fırtınası  Bireysel soru ve cevaplar	İki fotoğraf
2	05	Öğretmen konu ile ilgili bir diyalog metni getirdiğini söyler. Elindeki yaprağı öğrencilerden birine uzatır ve rolleri tahtaya yazmasını ister.	Öğrenci rollerin yazılı olduğu listeyi alır ve tahtaya yazar.		Rollerin listesi Yazı tahtası

Aşama	Süre 120 dk.	Etkinlik yönlendiricisinin/ öğretmenin davranışları	Katılımcının/ öğrencinin davranışları	Teknik / Yöntem	Araç / Gereçler
3	05	Öğretmen on öğrencinin tahtaya gelmesini ve üstlenmek istedikleri rolün karşısına adlarını yazmalarını ister.	On öğrenci tahtaya gelir ve üstlenmek istedikleri rolün karşısına adlarını yazarlar.		Yazı tahtası
4	10	Öğretmen on öğrenciye diyalog metnini dağıtır ve üstlendikleri rolleri okumalarını ister.	On öğrenci diyalog metninde üstlendikleri rolleri okurlar.	Rollerin okunması	Diyalog metni
5	10	Öğretmen öğrencilerin yerlerine oturmalarını ve okunan rolleri sınıfça yorumlamalarını ister.	Öğrenciler yerlerine otururlar ve okunan rolleri sınıfça yorumlarlar.	Tartışma	Diyalog metni
6	03	Öğretmen diyalog metninin toplanıp kendisine verilmesini ister.	Bir öğrenci diyalog metnini toplar ve öğretmene verir.	Diyalog metninin toplanması	Diyalog metni
7	07	Öğretmen flaş kartlarla çalışılacağını bildirir ve çamaşır ipini (6 m) sınıfta iki nokta arasına gerer. Öndeki bir masaya 25 flaş kartı, 25 çamaşır mandalını ve üç dilli konuşma kalıplarını koyduktan sonra sınıfça flaş kartların asılmasını ister.	Öğrenciler konuşma kalıplarını okuyarak flaş kartları çamaşır mandalları ile çamaşır ipine asarlar.	Büyük grup çalışması	Flaş kartlar

Aşama	Süre 120 dk.	Etkinlik yönlendiricisinin/ öğretmenin davranışları	Katılımcının/ öğrencinin davranışları	Teknik / Yöntem	Araç / Gereçler
8	07	Öğretmen öğrencilerin çamaşır ipinin sol başında sıraya girmelerini, (koro halinde) flaş kartlardaki objelerin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını sesli okumalarını ister.	Öğrenciler çamaşır ipinin sol başında sıraya girerler, (koro halinde) flaş kartlardaki objelerin Türkçe, Almanca ve İngilizce karşılıklarını sesli okurlar.	Koro halinde okuma	Flaş kartlar
9	05	Öğretmen grup halinde kare kartlar ile oynanacağını söyler, 5'er kişilik gruplar oluşturmalarını ve birer hakem seçmelerini ister.	Öğrenciler 5'er kişilik gruplar oluştururlar ve hakemlerini seçerler.	Grupların oluşturulması	Kare kartlar
10	13	Öğretmen kare kart oyun kuralları yaprağını dağıtır ve kuralları uygulamalarını ister.	Öğrenciler dağıtılan kurallara göre kare kartlarla oynarlar.	Grup çalışması	Kare kartlar Kare kart kuralları
11	10	Öğretmen sınıfça oturmalarının ve grup çalışmalarının sunulmasını ister.	Öğrenciler grup çalışmalarını sonuçlarını sunarlar.	Sunum	
12	03	Öğretmen kare kartların ve oyun kuralları yaprağının toplanmasını ve kendisine verilmesini ister.	Öğrenciler kare kartlarını ve oyun kuralları yaprağını öğretmen verirler.		Kare kartlar Kare kart kuralları

Aşama	Süre 120 dk.	Etkinlik yönlendiricisinin/ öğretmenin davranışları	Katılımcının/ öğrencinin davranışları	Teknik / Yöntem	Araç / Gereçler
13	07	Öğretmen posterlerle çalışılacağını bildirir ve poster etkinliğinin uygulanması ile ilgili açıklamalarda bulunur. Posterleri dağıtır. Öğrencilerin ayağa kalkmalarını ve posterleri sırtlarına asmalarını ister.	Öğrenciler ayağa kalkarlar, posterleri sırtlarına asarlar ve posterlerle dolaşırlar.		Posterler
14	10	Öğretmen posterlerde yazılı soruların okunmasını ve sorulara cevap aranmasını ister.	Öğrenciler posterlerde yazılı soruları okurlar ve sorulara birlikte cevap ararlar.		
15	10	Öğretmen sınıfça oturmalarını ve izlenimlerini anlatmalarını ister.	Öğrenciler yerlerine otururlar ve izlenimlerini dile getirirler.	Plenum (Büyük grup çalışması)	
16	02	Öğretmen poster etkinliğinin bittiğini bildirir ve posterlerin toplanıp kendisine verilmelerini ister.	Öğrenciler posterleri toplayıp öğretmene teslim ederler.	Bireysel çalışma	Posterler

Aşama	Süre 120 dk.	Etkinlik yönlendiricisinin/ öğretmenin davranışları	Katılımcının/ öğrencinin davranışları	Teknik / Yöntem	Araç / Gereçler
17	07	Öğretmen flaş kartların, çamaşır mandallarının ve çamaşır ipinin toplanmasını ve konuşma kalıpları eşliğinde öğretmene teslim edilmesi ister.	Öğrenciler flaş kartları, çamaşır mandallarını ve çamaşır ipini toplarlar ve konuşma kalıpları eşliğinde öğretmene teslim ederler.	Bireysel çalışma	Flaş kartlar Çamaşır mandalları Çamaşır ipi Konuşma kalıpları
18	02	Öğretmen ev ödevi yaprağı dağıtılır: 1. Kentsel dönüşüm konusunu inceleyiniz. 2. İlgili duyanlar ve etkilenenler arasında geçen bir diyalog yazınız. 3. Eşleştirme alıştırmalarını yapınız. 4. 24 sözcüğü açıklayan 3'er cümle yazınız.	Öğrenciler ev ödevleriyle ilgili yaprakları alırlar ve gerekli notları yazarlar.		Ev ödevi yaprağı
19		Öğretmen dersin (etkinliğin) bittiğini bildirir ve katılımdan dolayı teşekkür eder.	Öğrenciler de öğretmene teşekkür ederler.		



## 9. Değerlendirme

Grupla öğrenme durumlarında gruptaki öğrenciler birliktelik içinde ve aynı öğretmenin rehberliğinde öğrenmektedirler. Bu durumda öğretmenin aynı zamanda bütün öğrencilere işaret ve açıklamalar sunması, tüm öğrencilerin etkin katılımını sağlaması ve bu öğrencilerin her birinin istenene yakın davranışlar gösterdikçe bu davranışları pekiştirmesi; beklenenden uzak davranışlar sergiledikçe bu davranışları da düzeltmesi gerekmektedir (Özçelik 2010: 193).

Gruplarda öğrenme durumlarında grup içinde, aynı öğretmen rehberliğinde öğrenmekte olan tüm öğrencilerin işaret ve açıklamalar, katılma ve pekiştirme ile ilgili bütün ihtiyaçlarının tamamıyla karşılanabilmesi için öğrenciden öğretmene ve öğretmenden öğrenciye şeklinde yoğun bir bilgi alışverişi olmalıdır. Bu amaçla, öğretmen sunulan açıklamaların hangi öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşıladığı, hangilerininkini karşılamadığı, öğrencilere sunulan katılma imkânından hangi öğrencilerin katılımını sağladığı, hangilerinin katılımını sağlamadığı, hangi öğrencilerin beklenene yakın davranışlar göstermekte olduğu, bu davranışları pekiştirme amaçlı sunulan pekiştireçlerin hangi öğrenciler için etkili olduğu, hangileri için etkili olmadığı gibi konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Özçelik 2010: 193-194).

Anılan bilgilere hangi oranda ulaşıldığı konusunda fikir sahibi olmak için aşağıdaki soruların öğretim sürecinde ve sonunda bir gözlem formu yardımıyla cevaplandırılması faydalı olacaktır.

## 9.1 Gözlem ve Değerlendirme Formu

Nr.	Beceriler	Değerlendirme dereceleri				
		Zayıf	Geçer	Orta	İyi	Çok iyi
1	Öğrenciler kentsel dönüşüm hakkında bilgi sahibi oldular mı?					
2	Öğrenciler Türkiye'deki farklı kültürel yapıların farkındalar mı?					
3	Çağdaş eğitimde kültürlerarası bir anlayışın benimsenmesi gerektiğinin bilincindediler mi?					
4	Farklı kültürlerin bir zenginlik olduğunun farkındalar mı?					
5	Flaş kartlar kullanışlı hazırlanmış mı?					
6	Eğitsel oyunun kuralları anlaşılır mı?					
7	Resimler (görseller) iyi seçilmiş mi?					
8	Eğitsel oyunlar öğrencilerin ilgisini çekiyor mu?					
9	Öğrenciler eğitsel oyunlarla eğlenerek oynuyorlar mı?					
10	Öğrenciler arasında uyum sorunu yaşıyor mu?					
11	Eğitsel oyun öğrencilerin dil gelişimini destekliyor mu?					
12	Öğrenciler öngörülen sözcükleri öğrenebiliyorlar mı?					
13	Öğrenciler sözcükleri doğru şekilde telaffuz edebiliyorlar mı?					
14	Öğrencilerde grupla çalışma alışkanlığı oluşuyor mu?					
15	Eğitsel oyunu oynarken öğrenciler arasında etkili bir iletişim gerçekleşiyor mu?					
16	Kentsel dönüşüm ile ilgili metinleri yorumlayabiliyorlar mı?					
17	Kentsel dönüşümle ilgili bir diyalog kurgulayabiliyorlar mı?					
18	Kentsel dönüşüm projelerini yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırma gereksinimi duyuyorlar mı?					
19	Tarihsel dokunun kaybolmaması için önerilerde bulunuyorlar mı?					
20	Kendileri kentsel dönüşümle ilgili bir proje önerebiliyorlar mı?					

## 9.2 Kentsel Dönüşüm Pano Soru ve Cevapları

No	Sorular
1	Kentsel dönüşüm nedir?
	a) Demografik ve ekonomik alandaki yapısal değişimin kentler üzerine olan etkisi
	b) Yapısal değişimin ve nüfus azalmasının yaşandığı mahalle, ilçe veya kentlerde alınan önlemler
	c) Kentsel alanların sosyal, ekonomik, kültürel, demografik ve iklimsel değişimlere bağlı olarak dönüştürülmesi anlayışı
2	Kentsel dönüşüm ne değildir?
	a) Rantsal dönüşüm değildir.
	b) Kentin mimari dokusuna, kültürel kimliğine zarar vermek değildir.
	c) Mahalle sakinlerini yerinden etmek değildir.
3	Kentsel dönüşüm projeleri hakkında neler biliyorsunuz?
	a) Kentsel dönüşüm projeleri TOKİ tarafından yürütülmektedir.
	b) Kentsel dönüşüm projeleri çoğu kez rantı temel almaktadır.
	c) Kentsel dönüşüm projeleri çoğu kez tarihi dokuyu dikkate almamaktadır.
4	Neden bahçeli dubleks bir evde oturmak istersiniz?
	a) Her an doğa ve yeşil ile iç içe yaşama duygusunu hissetmek için
	b) Komşuluk ilişkilerini sürdürülebilmek için
	c) Beton duvarlar arasında sıkışıp kalmamak, güneş ışığını evin dört bir yanında hissedebilmek için
5	Neden TOKİ'nin çok katlı binalarında oturmak istemezsiniz?
	a) Toprak ve yeşilden uzak kalmamak için
	b) Anonim olmamak, kısıtlı komşuluk ilişkilerinden dolayı "yalnız" kalmamak için
	c) Soğuk beton bloklarda, düşük kaliteli yapay malzemelerle şekillenmiş mekanlarda yaşamamak için
6	Neden hissini satıp, kenar bir mahalleye taşınmak istersiniz?
	a) Benzer bir yaşam tarzını, konforu devam ettirebilmek için
	b) Toprak ve yeşil bahçeden (kendi ektiğim, diktiğim sebze - meyve - ağaç) kopmamak için
	c) Benzer komşuluk ilişkilerini sürdürülebilmek için
7	Tarih boyunca oluşan kentsel dokuyu nasıl koruyabiliriz?
	a) Kentsel mekanları duyarlı ve bilinçli bir yenileme ile
	b) Okullarda öğrencilere tarih ve kültür bilincini, bu değerlere duyarlı yaklaşımı öğretmek
	c) Tarihi kentsel dokuya zarar verecek uygulamalardan kaçınarak

8	Binaları yıkmadan nasıl onarabiliriz?
	a) Binanın dokusuna, yapı tekniğine uygun malzemeler kullanarak
	b) Binanın tasarımını bozacak eklemeler yapmadan, plan bazında, plana sadık kalınarak
	c) Uzmanlardan bilgi ve uygulama yardımı / desteği alarak
9	Hangi alanlarda çokkültürlülük bir zenginliktir?
	a) Mutfakta (damak tadı)
	b) Tarihi mekanlarda (turistik yerler, ibadet mekanları)
	c) Düşüncede (ayrıntılı düşünme, vizyon, hoşgörü, saygı)
10	Hangi alanlarda çokdillilik bir zenginliktir?
	a) Ailede
	b) Eğitimde
	c) İletişimde
11	Çok dinlilik neden bir zenginliktir?
	a) Dini bilgiler çeşitlenir.
	b) İnsanların birbirlerini anlama olanakları artar.
	c) Dinlerden kaynaklanan önyargılar azalır.
12	Kentsel dönüşümün 3 avantajını sayar mısınız?
	a) Mekanların yaşanabilir bir duruma gelmesi (altyapı, çevre düzenlenmesi)
	b) Yaşam standartlarının yükselmesi
	c) Sürdürülebilir planlama ve kentsel mekanların uzun vadeli kullanımı
13	Kentsel dönüşümün 3 dezavantajını sayar mısınız?
	a) Kentsel mekana zarar veren beton blok / duvar / kütlelerin doğaya, çevreye zarar verip yaşanılmaz olması
	b) Tarihi kültürel dokuya, değerlere zarar vermesi, bunları yok etmesi
	c) Semt halkının yerinden olması, kenar mahallelere taşınmasına neden olması
14	Yabancı ülkelerde kentsel dönüşüm nasıl yapılıyor?
	a) Doğaya, çevreye, dokuya, tarihi ve kültürel yapıya duyarlı planlar yapılıyor.
	b) Halkın katılımına değer veriliyor.
	c) Amaç kentsel mekanların dönüştürülüp insanların yaşam standartlarının yükseltilmesidir.
15	Neden kentsel dönüşümde geniş katılım olmalıdır?
	a) Farklı düşünceler, fikirler, öneriler doğru karar almada etkili olurlar.
	b) Oluşan mekanlar farklı kişilere ve gruplara da hitap etmelidir.
	c) Çıkar ve rantın önü kesilir.
16	Neden kentsel dönüşüm projeleri sadece TOKİ yetkililerince yürütülmemelidir?
	a) Tek tip konut projeleri ile tek tip kentsel mekanların oluşturulmaması için

	b) Çıkar ve rantın önünü kesmek için
	c) Geniş katılımcı önerileriyle alınan kararlar daha doğru bir planlamanın yapılmasını sağlar.
17	Neden kentsel dönüşüm projelerinde yabancılar için ayrı mahalleler düşünülmesin?
	a) Farklı kültürlerin, dillerin ve dinlerin bir araya gelmesi zenginliktir.
	b) Ayrımcılığı körükler.
	c) İnsanlar ayrı düşerse kentsel mekanlar da birbirlerinden koparlar.
18	Kentsel dönüşüm projelerinin kazananları kimlerdir?
	a) Rant amaçlı arsa ve bina alanlar
	b) Müteahhitler / Tüm firmalar
	c) Aracı kişi ve kuruluşlar (emlakçiler, bankalar)
19	Kentsel dönüşüm projelerinin kaybedenleri kimlerdir?
	a) Kentsel dönüşüm öncesine kadar mekanların sahipleri
	b) Kentsel dönüşüm öncesine kadar mekanların kiracıları
	c) Politikacılar
20	Kentsel dönüşümün hangi olumsuz ekonomik ve sosyal etkileri bulunmaktadır?
	a) Küçük alışveriş mekanlarının kaybolması
	b) El sanatlarına dayalı mesleklerin kaybolması
	c) Giderlerin karşılanamaz düzeye gelmesi
21	Kentsel dönüşümün hangi olumlu çevresel etkileri bulunmaktadır?
	a) Doğanın tahribini engeller
	b) Tarihi dokunun korunmasını sağlar
	c) Sürdürülebilir mekanlar oluşur ve bu mekanlar gelecek nesillerin mekanı kullanımlarını göz önünde bulundurur.
22	Niceliğin ön plana çıktığı kentsel dönüşüm projelerinin dezavantajları nelerdir?
	a) Tek tip konutlar üretilir.
	b) Binaların kalitesi çok önemsenmez.
	c) Toplumun belirli bir kesimine hitap edilir.
23	Yaşadığınız alanda kentsel dönüşüm yapıldığında hangi önlemler alınmalıdır?
	a) Çevreye ve dokuya duyarlı davranılmalı.
	b) Mekanda yaşayanların ve mekanı kullananların hakları gözetilmeli.
	c) Şehir planlayıcıları, mimarlar ve sanat tarihçileriyle birlikte çalışılmalı.
24	Kentsel dönüşüm sürecinde ne kadar etkili olabilirsiniz?
	a) Duyarlı, doğru (kabul edilebilir) projelerin geliştirilmesinde katkıda bulunabiliriz.
	b) İhtiyaç durumunda var olan binaların ve mahallelerin yıkılması yerine yeni yerleşim bölgelerinin açılmasında rol oynayabiliriz.
	c) Mülk sahiplerini ve kiracıları bilinçlendirebiliriz.

## 10. Özet

Kültürlerarası eğitim, Coşkun'un (1997: 5) Oğuzkan'dan (1993) aktardığına göre "kültürel bakımdan varolan veya olası gerginlikleri, önyargıları azaltmak, bir ülkede veya bir bölgede yaşayan değişik insan topluluklarının ortak yaşama tam olarak katılmalarını sağlamak amacıyla düzenlenen eğitim şekli" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir kaynakta kültürlerarası eğitimin, azınlıkların ve göçmenlerin kültürlerinin niteliksel olarak daha aşağı olduğunu varsaymak yerine, onların her birini farklı, bambaşka ama prensipte eşit değerli gördüğü" vurgusu yapılmıştır (Nohl, 2014: 45). Artık her bir kültür bir diğerinin dengi olduğundan, azınlık grupların çoğunluk kültüründe asimile olması için hiçbir mazeret de kalmamıştır.

İnsanların daima kültürel ilişkilere bağlı olduğu fikrinden yola çıkılarak, kültürel bağlılıklarla ve bu bağlılıkların farklılıklarıyla nasıl ilişki kurulabileceği üzerinde düşünme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bütün farklılıklara rağmen birtakım ortak özelliklere sahip olan bir kültürlerarası eğitim ortaya çıkmıştır. Bu özgün eğitim sadece göçmenlere ve yerli azınlıklara değil aynı zamanda toplumun bütün üyelerine hitap eden, insanların kültürel bağlılıklarını bir dezavantaj olarak değil de bir olanak olarak değerlendiren, kültürlerin anlaşmasını amaçlayan eğitimsel bir yaklaşımdır. Kültürlerarası eğitim, bu bahsi geçen amaçlardan yola çıkarak başka kültürlerden insanları anlamak ve onlarla birlikte ve birliktelik içinde yaşayabilmek için onlardan da yeni şeyler öğrenmek gerektiğini savunmaktadır (Nohl, 2014: 45-46).

Bu çalışmada sergilenen bilgiler ve başlangıçta belirtilen hedefler doğrultusunda hazırlanan eğitsel oyunlar genelde lise 10 ve 11. sınıf öğrencilerine hitap etmektedir. Eğitsel oyunların amacı, katılımcıların kentsel dönüşüm projelerine duyarlı olmalarını, eğitimde kültürel öğelerin varlığı konusunda bilinçlenmelerini ve kültürlerarası eğitimin öneminin gün geçtikçe arttığının farkına varmalarını, kentsel dönüşüm ve göç konusundaki kelime dağarcıklarını ve bilgilerini genişletmelerini sağlamaktır. Bu amaçları gerçekleştirmek için hazırlanan eğitsel oyunlar aşağıda belirtilen hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.

1. Eğitsel oyunun amacının bireyler arasında bir birliktelik ve hoşgörü ortamı yaratma olduğu unutulmamalıdır.
2. Eğitsel oyuna rehberlik edecek olan hakem; konu ve eğitsel oyun hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır.
3. Eğitsel oyunun kuralları anlaşılır olmalıdır.
4. Eğitsel oyun sürecinde (esnasında) kültürel farklılıkların yerliler ve yabancılar için zenginlik olduğu vurgusu yeri geldikçe tekrar edilmelidir.
5. Çok kültürlü bir ortamda bireylerin uyum içerisinde yaşayabilmesinin mümkün olduğu vurgusuna da yer verilmelidir.

Bu ve benzer örnek ders planlarının tasarlanması, gerekli öğretim teknolojilerinin (materyallerinin) geliştirilmesi, uygulanması, uygulama esnasında edinilen bilgiler ışığında tekrar gözden geçirilmesi ve ilgi duyanların kullanımına sunulması önerilmektedir.

## 11. Araştırma ve Tartışma Soruları

01. Kentsel tasarım ve birlikte yaşamak arasındaki ilişki hakkında düşündüklerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.
02. Göçün konut konusunda beraberinde getirdiği sorunlar hakkında düşündüklerinizi 100 sözcük kapsamında yazınız.
03. Kentsel dönüşüm alanında Türkiye’de nasıl bir yol izlenmektedir?
04. Fener semtinin tarihsel ve sosyolojik yapısını inceleyiniz ve edindiğiniz bilgileri 100 sözcük kapsamında yazınız.
05. Fener Balat Ayvansaray kentsel dönüşüm projesini araştırınız ve edindiğiniz bilgileri 100 sözcük kapsamında yazınız.
06. Etkinliğin gerekçesini okuyunuz ve 200 sözcük kapsamında aynı konu ile ilgili bir gerekçe yazınız.
07. Etkinlik için beş hedef de siz yazınız.
08. Altı kişi arasında geçen 30 maddelik bir diyalog yazınız.
09. Kırk dakikalık bir ders planı hazırlayınız.
10. On maddelik bir gözlem ve değerlendirme formu hazırlayınız.

## 12. Kaynakça

- Abadan-Unat, Nermin (2006). Bitmeyen Göç - Konuk İşçilikten Ulus - Ötesi Yurttaşlığa, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları / Göç Çalışmaları Dizisi: İstanbul.
- Ataöv, Anlı ve Osmay, Sevin (2007). Türkiye’de kentsel dönüşüme yöntemsel bir yaklaşım. METU JFA 24(2) 57-82.
- Bakan, Kayhan ve Konuk, Güzin (1987). Türkiye’de kentsel dış mekânların düzenlemesi, TÜBİTAK Yapı Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Coşkun, Hasan (1996a). Eğitim teknolojisi ışığında iki kültürlü ve iki dilli anadil dersi. Dil Dergisi. Coşkun, Hasan (1997). Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Konrad – Adenauer – Stiftung, 2. Baskı, Hacettepe – Taş: Ankara, 44, 5-16.
- Coşkun, Hasan (1996b). Eğitim teknolojisi ve kültürlerarası eğitim bağlamında ilköğretim ikinci sınıf Türkçe ve Almanca ders kitaplarının içerik sorunları. Türkiye’de ve Almanya’da ilköğretim Ders Kitapları, Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, Ankara. 59-76.
- Coşkun, Hasan (2006). Oyunlarla Dil Öğretimi / Spiele im Sprachunterricht / Learning Languages Through Games, CTB Yayınları 7: Ankara.
- Coşkun, Hasan (1997): Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim, Konrad – Adenauer – Stiftung, 2. Baskı, Hacettepe – Taş: Ankara.
- Coşkun, Hasan ve Öztürk, Birsen (2011). Kentsel Tasarım Temelli Tokat Yap Değiştir Oyunu, yer aldığı eser: Coşkun, Hasan (Ed.) . Tokat Örneğinde Günlük Ders Planları ve Eğitsel Oyunlar, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Coşkun-Öztürk, Birsen (2013): Baustelle İstanbul – Stadterneuerung Sanierung Gentrifizierung im Stadtteil Beyoğlu, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Coşkun, Mehtap (2013). Tokat El Sanatları, yer aldığı eser: Coşkun, Hasan (Ed.). Tokat Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Örneğinde Öğretim, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme, Berlin: Dağyeli Verlag. (Almanya).
- Deniz, Taşkın (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye, TSA. 18 (1).
- Demir, Semra (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. Turkish Studies. 7(4), 1453-1475.
- Fener-Balat-Ayvansaray Mülk Sahiplerinin ve Kiracıların Haklarını Koruma ve Sosyal Yardımlaşma Derneği (FEBAYDER), <http://www.febayder.com/>. Erişim Tarihi: 17.05.2015,14.00.

- Genç, Fatma Neval (2008). Türkiye'de Kentsel Dönüşüm: Mevzuat ve uygulamaların genel görünümü. *Yönetim ve Ekonomi* .15 (1) 115-130.  
<http://bianet.org/bianet/siyaset/117093-fatih-balat-yenilenirken-nerinden-edilenler>. Erişim Tarihi: 17.05.2015.
- <http://kentseldonusum.info/index.php?option=comcontent&view=article&id=4:fener-balat-semtlerinin-rehabilitasyonprojesi&catid=4:kentsel-yenileme-alanlar&Itemid=23>Kaynak: Fatih Belediyesi Web Sitesi <http://www.fatih.bel.tr/bpi.asp?caid=631&cid=1156>. Erişim Tarihi: 17.05.2015,14.00.
- Karaman, Aykut (1999). Bir disiplin olarak kentsel tasarımın yeni konumu ve içeriği, I. Tasarım ve uygulamalar sempozyumu çerçevesinde bir değerlendirme. Mimar Sinan Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, 234-239, İstanbul.
- Kartal, Bilhan ve Başçı, Emre. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *CBÜ. Sosyal Bilimler Dergisi, İktisadi ve İdari Bilimler Sayısı.12, 2*.
- Kılıç, Taner, Hardal, Seçkin. (2014). Kentsel dönüşümün sosyal ve mekansal yansımalarına bir örnek: Sarıgöl mahallesi (Gaziosmanpaşa-İstanbul). *Türk Coğrafya Dergisi*. 62: 1-7.
- Kiraz, Zafer (2013): Turizmin Getirdikleri ve Götürdükleri, yer aldığı eser: Coşkun, Hasan (Ed.). Tokat Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Örneğinde Öğretim, Planlama, Uygulama ve Değerlendirme, Dağyeli Verlag: Berlin.
- Korkmaz, Ayşe Çiçek. (2014). Sığınmacıların sağlık ve hemşirelik hizmetlerine yarattığı sorunlar. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*.1. 1 .
- Oğuz, Dicle, Saygı, Halis ve Akpınar, Nevin (2010). Kentiçi Endüstri Alanlarının Dönüşümüne Bir Model: İzmit/Sekapark. *Coğrafi Bilimler Dergisi.Cbd 8 (2)*, 157-167.
- Özden, Pelin Pınar. (2006). Türkiye'de kentsel dönüşümün uygulanabilirliği üzerine düşünceler. *I.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 35.215-233.
- Özkan, Yunus Emre ve Sıdal, Süleyman (2008). Kentin dönüşümü ve yoksulluk.*Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 6, (24) 22-49.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). *Kültürlerarası Pedagoji (Çeviren R. Nazlı Somel)*, 2. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Nowak, Jürgen (2014): *Homo Transnationales –Menschenhandel, Menschenrechte und Soziale Arbeit*, Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto.
- Parmentier, Michael (2004): *Spiel*. In: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz: Weinheim und Basel.
- PONS (1992): *Basiswörterbuch, Bildwörterbuch, deutsch . englisch . französisch . spanisch*, Klett: Stuttgart und Dresden.
- PONS (1992): *Basiswörterbuch, Deutsch als Fremdsprache*, Klett: Stuttgart.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik München (1982): *Lehrplan + Materialien für den Unterricht in der Schule für geistig Behinderte mit Abdruck der Allgemeinen Richtlinien*, München.
- Şisman, Aziz ve Kibaroğlu, Didem (2009). *Dünyada ve Türkiye'de kentsel dönüşüm uygulamaları*.
- TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı 11-15 Mayıs 2009, Ankara.
- Şişmanyazıcı, Begüm ve Yıldız, Hülya Turgut (2010). Tarihî kentsel alanlarda toplumsal ve mekansal yeniden yapılanma: Fener ve Balat örneği. *Mimarlık dergisi*. 352 <http://www.mimarlikdergisi.com>. Erişim tarihi: 17.05.2015. saat: 15.00.
- Taylor, Charle vd. (1996): *Çokkültürcülük, Yapı Kredi Yayınları: İstanbul*.
- Temel, Ayla Bayık. (2008). *Kültürlerarası (çokkültürlü) hemşirelik eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 11 (2).92-101.
- TOKİ (2011). *Kentsel Dönüşümde Model Arayışları, Toplu Konut İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara*.
- Ünal, Serdar (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Journal of World of Turks*. 6, 3.  
[http://tr.wikipedia.org/wiki/Fener,\\_Fatih](http://tr.wikipedia.org/wiki/Fener,_Fatih) Erişim tarihi 26.04.2015  
<http://www.e-sehir.com/turkiye-haritasi/istanbul-fatih-fener-semt.html> Erişim tarihi: 4.9.2015



<http://bianet.org/bianet/siyaset/117093-fatih-balat-yenilenirken-yerinden-edilenler>  
Erişim tarihi: 4.9.2015

Avrupa'nın İmtihanı Yeni Başlıyor, Zaman gazetesi, 7 Eylül 2015, Pazartesi  
Arslan, Seyit, Minik Aylan, Binlerce Hayatı Değiştirdi, Zaman gazetesi, 7 Eylül 2015.  
Aydın, Bayram, Münih, Göçmenler İçin Gönüllüler Konvoyu, Zaman gazetesi,  
7 Eylül 2015.

Bulaç, Ali, Suriyeli Mülteciler!, Zaman Gazetesi, 7.9.2015.

Esen, Mine (Ed.), Ray Üzerinde İnsanlık Dramı, Cumhuriyet Gazetesi 04 Eylül 2015.

Gümüş, Nilgün Tekfidan, Mülteci Krizi Nasıl Patladı, Hürriyet gazetesi, 07.09.2015.

Görçin, Ömer Faruk, Tüm Avrupa 120 Bin Göçmen İçin Anlaştı, Sabah, 8.9.2015.

Nuraydın, Şebnem (Ed.), Bunun İçin Aylan'ın Boğulması mı Lazımdı! Vatan gazetesi,  
6.9.2015.

Weiland, Severin, Die USA und die Flüchtlinge: Eine Supermacht versteckt sich

<http://www.spiegel.de/impressum/autor-997.html> Erişim tarihi: 07.09.2015.

<[http://www.nytimes.com/2015/09/06/opinion/sunday/the-refugee-crisis-isnt-a-european-problem.html?smprod=nytcore-ipad&smid=nytcore-ipad-share&\\_r=1](http://www.nytimes.com/2015/09/06/opinion/sunday/the-refugee-crisis-isnt-a-european-problem.html?smprod=nytcore-ipad&smid=nytcore-ipad-share&_r=1)>.

“İstanbul Fener Semtinde Kentsel Dönüşüm ve Göç Olgusu” konulu bu ders ünitesi, 2015 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında açılan Çağdaş Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları doktora dersi çerçevesinde geliştirildi. Konu daha sonra bir kitap bölümü haline getirildi.

#### **Hazırlayanlar arasında görev dağılımı:**

Hasan Coşkun	: Ders sorumlusu
Sevgi Bektaş Bedir	: Genel Bilgiler, Etkinliğin Gerekçesi, Etkinliğin Hedefleri, Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Önem, Kentsel Dönüşüm Oyununun Kuralları, Kentsel Dönüşüm Oyunu
Esra Önkuzu	: Dersin Ayrıntılı Akış Şeması, Değerlendirme, Sonuç ve Öneriler
Veda Yar Yıldırım	: İlgili literatür taraması
Oğuzhan Tekin	: 24 kelime resimlerinin bulunması, Sözcük listelerinin hazırlanması
Mehmet Karakaş	: Görsellerin düzenlenmesi
Birsen Coşkun – Öztürk	: Kentsel gelişme konseptine uyarlanması
Hasan Coşkun	: Kuramsal çerçeve ve öğretim bilgisi açısından tasarlanması

## 13. Ekler

### 13.1 Ev Ödevi Yaprağı

Kentsel Dönüşüm ve Göç Olgusu konusunu ayrıntılı incelemek için aşağıda önerilen ödevleri yapalım. Yabancı dil becerilerinizi genişletmek için 4. ödevi Türkçe, Almanca, İngilizce ve bildiğiniz başka bir dilde yapmaya çalışınız ve yaptıklarınızı yurtiçinde ve yurtdışında ilgi duyanlarla paylaşınız.

1. Kentsel dönüşüm konusunu inceleyiniz.

Not: .....

.....

.....

.....

2. İlgili duyanlar ve etkilenenler arasında geçen bir diyalog yazınız.

Ödev ile ilgili not:.....

.....

.....

.....

3. Eşleştirme alıştırmalarını yapınız.

Ödev ile ilgili not:.....

.....

.....

.....

4. 24 sözcüğü açıklayan 3'er cümle yazınız.

Ödev ile ilgili not:.....

.....

.....

.....

### 13.2 Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (a)

Aşağıdaki kentler hakkında beşer cümle yazınız. Her cümlede beş sözcük olsun.  
Schreiben Sie über folgende Städte jeweils fünf Sätze. Jeder Satz soll aus fünf Wörtern bestehen.

Write five sentences about the following cities. Each sentence should have five words.

Nr.	Sembol / Symbol / Icon	Bilgi / Informationen / Information
01		Aşevi a) b) c)
02		Bahçe a) b) c)
03		Belediye a) b) c)
04		Cami a) b) c)
05		Cemevi a) b) c)
06		Gecekondu a) b) c)

### 13.3 Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (b)

Aşağıdaki kentler hakkında beşer cümle yazınız. Her cümlede beş sözcük olsun.  
Schreiben Sie über folgende Städte jeweils fünf Sätze. Jeder Satz soll aus fünf Wörtern bestehen.

Write five sentences about the following cities. Each sentence should have five words.

Nr.	Sembol / Symbol / Icon	Bilgi / Informationen / Information
07		Göçmen Bürosu a) b) c)
08		Gökdelen a) b) c)
09		Hamam a) b) c)
10		Hastane a) b) c)
11		İnşaat a) b) c)
12		Kasap a) b) c)

### 13.4 Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (c)

Aşağıdaki kentler hakkında beşer cümle yazınız. Her cümlede beş sözcük olsun.  
Schreiben Sie über folgende Städte jeweils fünf Sätze. Jeder Satz soll aus fünf Wörtern bestehen.

Write five sentences about the following cities. Each sentence should have five words.

Nr.	Sembol / Symbol / Icon	Bilgi / Informationen / Information
13		Kaymakamlık a) b) c)
14		Kilise a) b) c)
15		Kültür Merkezi a) b) c)
16		Kütüphane a) b) c)
17		Manav a) b) c)
18		Okul a) b) c)

### 13.5 Kentsel Dönüşüm / Gentrifizierung / Gentrification (d)

Aşağıdaki kentler hakkında beşer cümle yazınız. Her cümlede beş sözcük olsun.  
Schreiben Sie über folgende Städte jeweils fünf Sätze. Jeder Satz soll aus fünf Wörtern bestehen.

Write five sentences about the following cities. Each sentence should have five words.

Nr.	Sembol / Symbol / Icon	Bilgi / Informationen / Information
19		Park a) b) c)
20		Pazar yeri a) b) c)
21		Sağlık ocağı a) b) c)
22		Sinagog a) b) c)
23		Sinema a) b) c)
24		Stadyum a) b) c)

## BÖLÜM VII SONUÇ VE ÖNERİLER

### 1. Giriş

Kültürlerarası eğitim alanında yapılan çalışmalar; dünyadaki ekonomik, siyasal, kültürel, teknolojik, stratejik ve eğitsel gelişmelerin, ülkeleri ve her ülkede yaşayan baskın ve farklı grupları yakından ilgilendirdiğini göstermektedir. Anılan bu gelişmelerin toplumlar arası iletişimi ve dolayısıyla etkileşimi beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu etkileşim bütün toplumlar için olumlu sonuçlar vermelidir. Bu da özellikle iki faktöre bağlıdır. Birincisi söz konusu devlet kültürlerarası eğitimi destekleyici politikalar geliştirmelidir. İkincisi ise kültürlerarası eğitim; eğitim bilimleri açısından da ele alınmalıdır. Bu nedenle eğitimciler, kültürlerarası eğitim konusuyla yakından ilgilenmektedirler. Kültürlerarası eğitimin toplumsal yaşamı zenginleştirdiği, iletişim ile istihdam olanaklarını arttırdığı ve bundan dolayı da toplumlar arasında bir ağ oluşturduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı özellikle sanayi ve sanayi ötesi ülkelerde kültürlerarası eğitim konseptlerine önem verildiği izlenmektedir. Bu konseptler başlangıçta çokdilliliği ve çokkültürlülüğü ele alırken günümüzde çok inançlılığın din ve mezhep temelinde artar bir şekilde tartışıldığı kaydedilmektedir. Almanya'nın Bremen eyaleti örneğinde olduğu gibi inanç sistemleri yerine felsefe, etik, insan hakları, mantık gibi derslerde önerilmektedir.

### 2. Türkiye ve Almanya Deneyimleri

Daha önce de belirtildiği gibi Almanya ve Türkiye; kültürlerarası eğitim konseptlerinin uygulanması konusunda deneyimli iki ülkedir. Deneyimler imparatorlukların dönemlerine kadar uzanmaktadır. Her iki ülkenin tarihsel geçmişinde kültürlerarası eğitim uygulamalarını gerekli kılan olgular bulunmaktadır. Kültürlerarası eğitim konusu, gereklilik açısından ele alındığında, her iki ülkede önemli paralelliklerin olduğu görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu; Asya, Avrupa ve Afrika'da yayılmıştı. Birinci önsözde her iki ülke ile ilgili gelişmeler şöyle vurgulanmaktadır:

“Alman İmparatorluğu; Orta ve Doğu Avrupa'da etkili idi. Nasıl Osmanlı İmparatorluğunun dağılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyetine bir dil, kültür ve inanç mozaiki deniliyorsa, Alman İmparatorluğunun kalıntılarından ortaya çıkan Almanya Federal Cumhuriyeti de aynı özelliklere sahip bir mozaiktir. Nasıl ki Türkler Orta Asya'daki büyük göçten sonra Anadolu'dan en az beş kıtaya ve 30'un üzerinde ülkeye dağılmışlarsa, Almanlar da dünyanın birçok yöresine yerleşmişlerdir. Almanların; Avrupa'nın değişik ülkelerine, Kuzey ve Güney Amerika'ya, Güney Afrika'ya, Rusya üzerinden Kafkasya'nın içlerine kadar yerleştikleri görülmektedir. Son yıllarda özellikle emekli Alman vatandaşlarının Türkiye'nin güney sahil kentlerini tercih ettikleri izlenmektedir.”

Almanya, güncel uygulamalarıyla kültürlerarası eğitim bağlamında bir göçmen ülkesi olduğunu belirtmektedir. Bundan sonra göçmenlerin kabulünde seçici olacağını da vurgulamaktadır. Burada genel ve mesleki eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Her birey, dünyanın her yerinde istihdam edilebilmesi için, bulunduğu yerde gerekli eğitimi almalıdır. Bu da bireyin eğitim hakkının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Türkiye ile ilgili literatürde Anadolu'nun bir mozaik olduğu ön plana çıkmaktadır. Her

iki ülkede baskın ve farklı gruplar bulunmaktadır. Bu olgunun bir zenginlik olduğu her fırsatta belirtilmektedir. Gerek Türkiye’de gerekse Almanya’da kültürlerarası eğitimin amacı; farklı grupların, farklı inanç gruplarının, değişik lehçelerin ve geleneklerin baskın grubun özellikleriyle bağdaştırılması olmalıdır. Her iki ülkede bu amaca ulaşmak için yeterince kültürel çeşitlilik söz konusudur. Birinci önsözde bu olgu şöyle ifade edilmiştir: “Almanya’da yaklaşık 82 milyon insanın yaşadığı ve bu sayının yaklaşık 8,2 milyonunun başka bir deyişle nüfusun %10’unun yabancı olduğu bilinmektedir. Almanya’ya yerleşmek isteyen yabancıların sayısının gün geçtikçe arttığı izlenmektedir. Aynı şekilde Türkiye’ye de doğal kültürel çeşitliliğin yanında Asya’dan ve Afrika’dan yoğun bir göçün olduğu bilinmektedir.” Dünyada göç hareketlerinin gelecekte daha da yoğunlaşacağı tahmin edilmektedir. Özellikle insan ticaretinin önüne geçmek için dünyada önlemler alınmaktadır.

### 3. Bölümlerin İçerikleri

Birinci bölümde kültürlerarası eğitim anlayışı için bir öğretim bilgisi konsepti ortaya konuldu. Bu konsept özellikle uygulamalı eğitim bilimlerini ilgilendirmektedir. Söz konusu konseptin uygulanabilir olması için eğitim bilimleri; eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi, sosyal bilimler (tarih, coğrafya vb.), güzel sanatlar, uluslararası ilişkiler, teknoloji gibi alanlardan destek alır. Bu olgu da kültürlerarası eğitimin interdisipliner bir alan olduğunu göstermektedir.

İkinci bölümde kültürlerarası eğitimin kuramsal temelleri ele alındı. Bu bağlamda Almanya ve Türkiye’nin kültürlerarası eğitim alanında edinilen deneyimlerinden yararlanıldı. Kuramsal olarak her iki ülkede edinilen deneyimlerin üçüncü bir ülke ile ilişkili olarak transfer olanakları tartışıldı. Örneğin Afganistan, Pakistan ve Suriye’den milyonlarca insanın ülkelerini terk etmeleri böyle bir “konsept transferinin” ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Anılan bölümde dünyadaki ekonomik, toplumsal, bilimsel, teknolojik gelişmelerin ülkeleri birbirlerine yaklaştırdığı ve eğitim hizmetlerinin yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Böyle bir hizmeti vermek için kültürlerarası eğitim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir ögesi haline gelmiştir.

Üçüncü bölümde öğretim bilgisi konsepti öğeleri açısından Türkiye ve Almanya’da kültürlerarası eğitim irdelendi. Öğretim bilgisi konseptinin öğeleri açısından Türkiye ve Almanya’daki kültürlerarası eğitime olan gereksinim ve bu gereksinimin ne ölçüde karşılandığı tartışıldıktan sonra bu durumun iyileştirilmesi için önerilerde bulunuldu.

İlk üç bölümden sonra kültürlerarası eğitim alanındaki uygulamalara yer verildi. Dördüncü bölümde kültürlerarası eğitimin ilk aşaması olan iki dilli ve iki kültürlü ders modelinde edinilen deneyimlerden yola çıkılarak öğretim bilgisi konsepti bağlamında örnek bir ders tasarlandı. Kentsel yaşamla ilgili bu ders tasarlanırken çokdillilik, çokkültürlülük, çok inançlılık olgusu göz önünde bulunduruldu. Bu bölümde örnek derste geçen 41 sözcükten oluşan tablo 8 dilde verildi. Hedef grubunun özelliğine göre dil sayısını artırma olanağı bulunmaktadır.

Beşinci bölümde kültürlerarası eğitim konsepti göç olgusu bağlamında uygulamaya çalışıldı. Bu bölümde geliştirilen örnek ders için de kent konusu seçildi. Çünkü



göçmenler için önemli konulardan biri barınmadır. Göçmenler çoğu kez Türkiye’de; çadırlara, barakalara, kentsel dönüşüm çerçevesinde yıkılan veya yıkılmak üzere olan binalara yerleşmektedirler. Konut konusunda çözüm üretirken hedef grubu üyelerinin; alınması düşünülen önlemlerle ilgili görüşmelerde yer almaları önemsendi.

Yapıtın sonuç ve öneriler bölümünde kültürlerarası eğitim yaklaşımının gerçekleştirilmesi için Türkiye açısından insan gücü yetiştirmeye yönelik önerilerde bulunulacak ve sınır okullar konusuna kısaca değinilecektir.

#### **4. Eğitim Sistemlerinin Hedef Grupları**

Alman eğitim sisteminin hedef grubu; yurtiçinde ve yurtdışında bir çeşitlilik göstermektedir. Aynı özellik Türk eğitim sisteminde de görülmektedir. Daha önce de vurgulandığı gibi, Türk eğitim sisteminin hedef grupları sadece Anadolu sınırları içinde doğup büyüyen Türk vatandaşları ile sınırlı değildir. Türk eğitim sisteminin hedef gruplarını belirlemede; Anadolu’da yaşayan baskın (dominant) grubun çocukları, Anadolu’da yaşayan grupların, göç sürecinde yurt dışına giden ve Türkiye’ye değişik nedenlerden dolayı gelen ailelerin, Orta Asya’da yaşayan Türk akraba topluluklarının, Osmanlı mirası olarak Türkiye Cumhuriyetinin sınırları dışında yaşayan Türk kökenli ailelerin, yurtdışında bulunan Türk okullarına ilgi duyan ailelerin çocukları önemli rol oynamaktadırlar. Gelecek yıllarda, Türkiye’deki farklı grupların komşu ülkelerdeki akraba ailelerinin çocuklarının da gündeme gelebileceği tahmin edilmektedir.

Yurt dışında bulunan çocukları kayıp bir grup ve farklı grupların çocuklarını potansiyel bir tehlike olarak görmemek gerekir. Aynı şekilde yurt dışından gelenler de sosyal açıdan bir tehlike potansiyeli olarak algılanmamalıdır. Yukarıda sayılan gruplar, dilsel, kültürel, inançsal çoğulculuğu zenginleştirici faktörler olarak yorumlanmalıdır.

Yukarıda sayılan gruplara verilecek eğitim hizmeti; yurt dışında yaşamının dil, meslek, teknoloji, kültür vs. açısından sağladığı avantajlardan en iyi şekilde yararlanmayı sağlamalıdır. Yurt dışından Türkiye’ye gelenlerin birlikte getirecekleri dil, kültür, mesleki bilgi ve beceri, teknolojik bilgilerden yararlanma olanakları yaratılmaya çalışılmalıdır. Burada bir hususu belirtmek gerekirse; Türkiye’nin seksenli yıllardan itibaren özellikle Rusça konuşulan ülkelere açılmasında Bulgaristan’dan gelen göçmenler önyak olmuşlardır. Anadolu’nun doğusunda ve güney doğusunda çoklu ortamlarda yaşayanların Arap dünyasında daha rahat istihdam olanaklarına sahip oldukları gözlemlenmiştir. Günümüzde bu bölgede yaşanan kaotik durumun geçici olduğu düşünülmektedir. Çünkü amaç bu bölgeden milyonlarca insanın ülkelerini terk etmesi olmamalıdır. Orta Asya’daki Türk cumhuriyetleri ile olan bağlar Anadolu’nun bu ülkelere açılımını kolaylaştırmaktadır.

#### **5. Hedefleri Belirleyen Etkenler**

Daha önce de değinildiği gibi; Türk eğitim sisteminin hedeflerini belirleyen etkenleri dört boyutta ele almak gerekir. Bunlar özetle şunlardır:

- a) Anadolu'da tarihsel gelişim süreci içinde; başka ülkelere de ışık tutacak ve kasıtlı kültürleme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken çokdilli, çokkültürlü ve çok inançlı bir mozaik oluşmuştur.
- b) Türkiye 60'lı yıllardan itibaren yurt dışına işçi göndermektedir. Yurt dışına giden işçilerin aile bireyleri; Anadolu'daki kültür mozağini gittikleri ülkelere kadar taşımaktadırlar. O ülkelerde edindikleri dil ve kültür öğelerini de Anadolu'ya getirmektedirler. Böylece Anadolu'daki dil, kültür ve inanç mozaığı göç sürecinde zenginleşmektedir.
- c) Türkiye son yıllarda Türk cumhuriyetleri ve akraba Türk toplulukları ile yoğun kültürel ilişkiler içine girmiştir. Anadolu'daki mozaik ile Türk cumhuriyetlerinin ve Türk akraba topluluklarının bulunduğu ülke kültürleri arasında da ikinci şıkta belirtildiği gibi karşılıklı bir etkileşim yaşanmaktadır.
- d) Türkiye; açık bir toplum olarak, teknolojik gelişmeler sonucu çok boyutlu uluslararası bir etkileşim içine girmiştir.

Türk eğitim sisteminin uluslararası gelişmelerde yerini alabilmesi için, bu gerçek görülmeli ve projeler üretmelidir. Türkiye ancak böyle bir durumda, uluslararası alanda salt alıcı konumunu aşip verici konumuna geçebilir.

## **6. Yerel Boyuttan Uluslararası Boyuta**

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı Türk eğitim sistemi, yerel boyuttan uluslararası boyuta kadar uzanan ciddi bir hizmet vermek durumundadır. Türk eğitim sisteminin bu yeni gelişmelere cevap verebilmesi için; yeni stratejiler, yeni eğitim programları, çağdaş eğitim ve öğretim teknolojileri doğrultusunda geliştirilecek programları, eğitim ve öğretim teknolojilerini uygulayabilecek ve en az iki dil bilen öğretmenler yetiştirmek gerekmektedir. Bir öğretmen, yirmi birinci yüzyılda hangi ülkede olursa olsun, yerel boyuttan uluslararası boyuta kadar düşünebilmeli ve yetiştireceği öğrencilerin de çokdilli, çokkültürlü, çok dinli ve çok mezhepli ortamlarda çalışıp yaşayacağı gerçeğinden yola çıkmalıdır. Uluslararası düzeyde görevlendirilecek insan gücünün ileri düzeyde sahip olması gereken yabancı dil bilgisinin ötesinde, yurt içinde ve yurt dışında disiplinler arası bir eğitim almış olmalıdır.

Günümüzde yurt dışında eğitim hizmetleri için eğitim müşavirlerinden başka sadece öğretmenler görevlendirilmelidir. Bundan dolayı, eserin bu bölümünde Türkiye ve Almanya'da ikidilli ve ikikültürlü ortamlar için görevlendirilecek Türk öğretmenlerin eğitimine yönelik öneriler yapılacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, 1995 yılında yurt dışında örgün eğitim kurumlarında 718.501 Türk öğrenci bulunmaktaydı. Bunlardan 460.672 öğrenci sadece Federal Almanya'da eğitim görmekteydi. Bu da yurt dışında bulunan Türk öğrencilerin yarısından fazlası demektir. Bu durum da, gelecek yıllarda Türkiye'ye kısa ve uzun süreli kalmak üzere geleceklerin sayısının artacağını göstermektedir. Türkiye'de ikidilli ve ikikültürlü ortamlarda yaşayan öğrenciler için yeterli derecede eğitsel önlemlerin alındığı söylenemez.

Fakat yurt dışında göçmen eğitim çerçevesinde, şimdiye kadar genelde Alman tarafının Türk öğrencilerin eğitimi için alması gereken önlemler tartışılmış, ancak Türk tarafının alması gereken önlemler ikinci planda kalmıştır. Türkiye'deki Türk eğitimciler ise bu konuya yeterli ilgi göstermemişlerdir. Eğitim ve öğretim alanında alınacak önlemlerin küresel anlamda Türk, Alman ve diğer yabancı çocukların, başka bir deyişle, Türk çocukları ile iletişim kuran ve ileride kuracak olan bütün çocukların yararına olması için Türk tarafının yapması gereken katkılar göz ardı edilmemelidir. Hatta bu katkıların gerçek gereksinimlere cevap vermesi için, Türk tarafının da somut önlemler alması kaçınılmazdır.

## 7. Öğretmenlerin Yeterlilikleri

Çoğu kez Türk öğretmenler yeterli olmadıklarından, hedef gruba rehber olacaklarına, hedef grup üyeleri Türk öğretmenlerine kılavuzluk yapmaktadırlar. Türk öğretmene, halen yürürlükte bulunan öğretmen yetiştirme programlarında, tek dilli ve tek kültürlü eğitim ortamlarında ders verebilme nitelikleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yurt dışında çalıştırılan Türk öğretmenlerin görevi ise; Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi dersleri okutmakla sınırlandırılmaktadır. Bu görevini yerine getirmesi için de genelde Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan kitaplar ve diğer ders araç ve gereçleri kullanılmaktadır. Almanya'daki koşullar göz önünde bulundurularak geliştirilmiş kitap ve diğer araç- gereçlerden haberdar olan ve kullanan Türk öğretmenlerin sayısı ise sınırlıdır. Bir yandan göç sürecinde ders verebilecek nitelikli insan gücü yetiştirmeye çalışırken, diğer yandan yurt dışında bu alanda çalışanlarla işbirliğine giderek, öğretim teknolojisi çerçevesinde yurt dışında kullanılacak öğretici materyaller geliştirmek gerekir. Ayrıca yeni teknolojiler ve küresel gelişmeler ışığında özellikle yurt dışında çalıştırılan Türk öğretmenlerin görevlerini çağdaş eğitim çerçevesinde yeniden tanımlamak gerekir.

Önceki bölümlerde de yapılan tanıma göre, çağdaş eğitim; öğrenciyi merkez alır ve öğrencinin bulunduğu sosyo-kültürel ve psikolojik ortamdan yola çıkar. Almanya'da bulunan Türk öğrencilerin içinde yaşadıkları ortam; ne Anadolu'dakinin ne de Alman çocuklarının yaşadıkları ortamın benzeridir. Almanya'da Türk çocukları en az iki kültürün ve iki dilin etkili olduğu ortamlarda yaşamaktadır. Haliyle aynı durum Türkiye'ye geri dönen Türk çocukları ile Türkiye'ye akraba Türk toplulukları ve diğer ülkelerden gelen yabancı çocuklar için de geçerlidir.

Bundan dolayı yurt dışında görevli Türk öğretmenler; sahip olacakları öğretmenlik meslek bilgileri ile dil, kültür ve ahlak derslerini, en az ikidilli, ikikültürlü, çok inançlı, felsefe, etik içerikli ortamlara yönelik olarak, okul ve okul dışı boyutta çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanarak planlayabilmeli, uygulayabilmeli, yapabilmelidir. Türkiye'de çok dilli ve çokkültürlü, çok inançlı durumlarda görevlendirilecek öğretmenlerin de öğretim bilgisi (öğretim teknolojisi "Didaktik und Methodik, Fachdidaktik") açısından aynı niteliklere sahip olması gerekir.

Türk öğretmenler; ancak böyle bir anlayışla yurt dışında bulunan Türk öğrencilerin ve Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin; içinde yaşadıkları toplumun bireyleriyle daha etkin iletişim kurmalarına ve toplumsallaşmalarına, sonuçta sağlam kişilik kazanmalarına katkıda bulunabilirler.

## 8. Çoklu Ortamlar İçin Gerekli Önlemler

Yurt dışında ve yurt içinde en az ikidilli, ikikültürlü ve çok inançlı ortamlar için bu denli etkin hizmet verecek Türk öğretmenlerinin yetiştirilmesi için öncelikle aşağıdaki önlemler alınmalıdır:

- a) Öğretmen yetiştirme programları tek boyutluluktan kurtarılmalı: Eğitim bilimleri, okullarda okutulan dallara kapılarını açmalı ve öğretmenler en az iki alanın öğretimi için yetiştirilmelidir. Eğitim bilimleri ile diğer alanlar arasında yarışma değil, işbirliği teşvik edilmelidir.
- b) İlk söylenenden yola çıkarak eğitim bilimleri “kendine” hizmet veren bir sistem olmaktan kurtarılmalıdır. Çünkü diğer bilim alanlarıyla işbirliğine gitmeyen bir eğitim bilimleri sistemi, zaman içinde kendinden de uzaklaşır, sonuçta kendini tüketebilir.
- c) Öğretmen yetiştirme programlarında, karşılaştırmalı eğitim zorunlu bir ders haline getirilmelidir.
- e) Çokkültürlü, çokdilli ve çok inançlı durumlara yönelik öğretim bilgisi dersi konulmalıdır.
- f) Program geliştirme derslerinde çokkültürlü, çokdilli ve çok inançlı durumlara yer verilmelidir.
- g) Yabancı dil eğitimi, yurtdışı öğretmenliği açısından da ele alınmalıdır.
- h) İlk aşamada yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümler ile eğitim bilimleri bölümleri arasında yurt dışı öğretmenliği bağlamında işbirliğine gidilmelidir.
- i) Türkçe; yabancı dil ve kültürlerin etkili olduğu ortamlarda, yabancı dil öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanılarak öğretilmelidir.
- j) Çağdaş eğitim teknolojileri kullanılmalıdır.
- k) Yurt dışındaki Türk çocuklarının ve Türkiye’ye gelecek Türk ve yabancı öğrencilerin eğitimi, disiplinler arası bir anlayışla ele alınmalıdır.
- l) Yurt dışındaki Türk çocuklarının ve Türkiye’ye gelecek Türk kökenli ve yabancıların eğitimi; eğitim bilgisi konseptinin kapsamını oluşturan kurumsal temeller, hedefler, öğrenci, insan gücü, ortam, yöntem ve teknik, öğrenme durumları ile değerlendirme boyutları açısından yeniden ele alınmalıdır.

## 9. Sınır Okulları

Kültürlerarası eğitim bağlamında vurgulandığı gibi günümüzde birçok ülkede toplumu oluşturan her gruba en çağdaş eğitim olanaklarının sunulması için, çok yönlü eğitim modellerinin geliştirilip uygulandığı izlenmektedir. Şu an Avrupa

Birliğinde en çok tartışılan ve Avrupa Birliği fonlarından desteklenen okul tipi “sınır okullarıdır”. Bu okul tipi, yıllardır Avrupa Birliğine üye ülkelerde kültürlerarası eğitim alanında yapılan çalışmaların somut bir ürünüdür.

Türkiye; coğrafi yapısı itibariyle birçok açıdan farklı ülkelerle komşu olan bir ülkedir. Avrupa Birliği bağlamında ülkenin batısında (Yunanistan ve Bulgaristan), güneyinde (Kıbrıs) ve hatta kuzey – doğusunda (Gürcistan ve Ermenistan); Büyük Orta Doğu Projesi kapsamında ise doğusunda (İran) ve güneydoğusunda (Irak ve Suriye) komşu olan ülkelerle “sınır okulları” modelini en az Avrupa Birliği üyeleri kadar başarıyla uygulayacak potansiyele sahiptir. Orta Doğu ülkelerinde ve Türkiye’nin sınır bölgelerinde yaşanan kaotik durumun geçici olduğu düşünülmektedir. Çünkü halkların sağduyusu insanca yaşamak için gerekli çözümleri üretecektir. Sınır okullarında çağdaş eğitim verilirse ülkeler arasında hendekler kazmaya veya entegre güvenlik sistemleri kurmaya gerek kalmayacaktır. Dijital çağda bireyler arası iletişimi fiziksel olarak engellemenin pek başarılı olmayacağı bilinmelidir. Kaldı ki cumhuriyetin kurulması ile birlikte çizilen sınırlar genelde halkları ikiye ayırmıştır. Bu halklar aynı dili ve aynı kültürü paylaşmaktadırlar ve aynı inanç grubuna dahildirler.

Türkiye’nin “sınır okulları” ülkeler arası eğitim modelini uygulaması, her şeyden önce aşağıdaki yararları sağlayacaktır:

- Komşu ülkelerle yerel düzeyde iletişimsel, kültürel ve ekonomik ilişkilerin gelişmesi,
- Bazı ülkelerde demokratikleşme sürecinin hızlandırılması ve
- Zamanla değişik gruplar arasında oluşan olumsuz tutumların olumluya dönüşmesi.

Sınır okulları konusu “Türkiye ve Komşu Ülkelerde Kültürlerarası Eğitim” başlığı altında ayrıca incelenmelidir.

## 10. Özet: Kültürlerarası Eğitimden Barış Eğitimine

Çok kültürlü eğitimin temelinde pozitif düşünce yatmaktadır. Kültürlerarası eğitimin prensiplerinden biri; kültürlerin benzer yönlerinden yola çıkmaktır. Bu alandaki deneyimler, uygulamada baskın ve farklı grupların yeterince olumlu deneyimlere sahip olduklarını göstermektedir. Kültürlerarası eğitim alanındaki araştırmalar ve deneyimler; bu eğitim yaklaşımının bir sonraki aşamasının barış eğitimi olması gerektiğini işaret etmektedir.

### Yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitim sorunları üzerine öneriler

#### Okuma metni

2012 Temmuz ve Ağustos aylarında Almanya’da gezi amaçlı olarak bulundum. Dost, akraba ve tanıdık ziyaretlerinin yanında, Türklerin yoğun olarak bulunduğu şehirleri görme ve işçi kardeşlerimizle konuşma fırsatımız oldu. Birlikte gezdik, oturduk, yemek yiyip, çay içtik. Hepsi bize uzun zamandır görüşemedikleri yakın bir akraba, ...samimi bir dost gibi içten davrandılar. Arabaları ile gezdirdiler, çok değerli zamanlarını bize ayırdılar. Kendilerine yürekten teşekkür ediyorum.

Konuşmalarımız, mesleğimiz öğretmenlik olduğu için haliyle en çok “çocukların eğitimi” konuları üzerinde yoğunlaştı. Eğitim üzerindeki konuşmalarımız sonucunda, aşağıdaki sonuçlara vardık:

1. İşçilerimiz, çocuklarının eğitimi konusunda, Türkiye’deki eğitim imkanlarından habersizler. Alman eğitim sistemi eleyici bir sistemdir. Bu sistem, öğrenci iken alınan notlara göre bireyleri meslek okullarına veya liselere yönlendirmektedir. Gösterilen başarı ve notlara göre oradan Meslek Yüksek Okullarına veya Üniversiteye gitmeleri önerilmektedir. Dolayısıyla, herkesin her okula gitme, her okulda okuma şansı bulunmamaktadır.
2. Alman okullarında, Alman öğretmenler, Türk çocuklarını, daha ilkokulda iken meslek okullarına, meslek okulları içinde de daha çok bedensel / mekanik yönü ağırlıklı olan mesleklere yönlendirmektedirler.
3. İşçilerimizin büyük bir kısmı, çocuklarının Üniversiteye kapı açacak olan Alman liselerinde okumak için gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmadığı, dolayısıyla ilkokuldan sonra çırak/meslek okullarına yönelip, kısa yoldan meslek edininip, hayata atılma düşüncesini taşımaktadırlar.

### **Almanya’daki Türk Çocuklarının Eğitimi Konusunda Neler Yapılabilir?**

1. İşçilerimizin çocukları Açık Orta Okul ve Açık Lise olanaklarından yararlandırılarak (bu arada Türkiye’deki yatılı liselerde yurt dışındaki öğrenciler için kontenjan da ayrılabilir), öğrenciler ailelerinden ayrılmadan ve buldukları ülkede sınavlara girerek, Açık Orta Okul ve Açık Lise eğitimi görebilirler. Böylece eğitimden kopmadan, okullarını bitirdikleri gibi Türkiye’deki Üniversitelerde öğrencilik hakkını da elde edebilir ve rahatlıkla yüksek öğrenim yapabilirler. Hatta Türkiye’deki Üniversitelerde öğrencilik hakkını elde ettikten sonra, buldukları ülkelerin Üniversitelerine yatay geçiş yapabilirler. Böylece Alman eğitim sisteminin eleyiciliğinden kurtulmuş olurlar.
2. İşçilerimizin büyük bir kısmı, Türkiye’deki üniversitelerde “yabancı öğrenci kontenjanı” bulunduğundan habersizdirler ve bu “kontenjanlar” ya boş kalmakta, ya dolmamakta, ya da yabancı öğrenciler tarafından doldurulmaktadır. Oysa Türk işçilerinin çocuklarının birçoğu yurt dışı doğumlu olduğundan, o ülkenin vatandaşlığını kazanmış durumdadır. Dolayısıyla, Üniversitelerin yabancı öğrenci kontenjanından yararlanma hakkına sahiptirler. Ayrıca Üniversitelerde yurt dışındaki Türk İşçi Çocukları için özel kontenjanlar ayrılabilir veya yabancı öğrenci kontenjanı içinde özel bir kontenjan ayrılabilir.
3. Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu (veya sayıları 200’e yaklaşan Üniversiteler), yurt dışında bulunan Türklere ait çeşitli Kültür Dernekleri, topluluklar, vb. ile iletişim kurarak, yurt dışındaki işçilerimizin Orta Okul, Lise ve Üniversite çağındaki çocuklarını eğitebilir. Böylece hem

işçi çocuklarımızın eğitim sorunları çözülebilir; hem de -hem farklı ülkelerde okumuş- en az iki dil bilen, geniş bir dünya görüşüne sahip, nitelikli elemanlar yetiştirilebilir.

Şemseddin Koçak

<http://blog.milliyet.com.tr/yurt-disindaki-turk-cocuklarinin-egitim-sorunlari-uzerine-oneriler/Blog/?BlogNo=418005> Erişim tarihi: 26.11.2015

### Metin ile ilgili sorular

1. Yurtdışında göç bağlamında en önemli sorun hangisidir?
2. Alman eğitim sistemi hakkında neler biliyorsunuz?
3. Mesleki eğitimin Almanya'daki önemi konusunda neler biliyorsunuz?
4. Türk işçi çocuklarının da üniversite öğrenimi görmeleri için önerilen yöntemi benimsiyor musunuz?
5. Türk ailelerinin zamanında bilgilendirilmeleri ve yönlendirilmeleri için nasıl bir yol izlenmelidir?

## 11. Araştırma ve Tartışma Soruları

1. Kültürlerarası eğitimin her toplumda baskın ve farklı gruplar için neden gerekli olduğunu yazınız.
2. Türkiye'nin ve Almanya'nın kültürlerarası eğitim alanındaki deneyimlerini belirtiniz.
3. Kitabın her bölümünü 50'şer sözcükle özetleyiniz.
4. Göçmenlerin konut sorunlarını 100 sözcükle açıklayınız.
5. Alman eğitim sisteminin hedef gruplarını 100 sözcükle özetleyiniz.
6. Türk eğitim sisteminin hedef gruplarını 100 sözcükle özetleyiniz.
7. Almanya göçmen konusunda neden seçici davranmaktadır?
8. Türkiye göçmen konusunda seçici davranmalı mı?
9. Türk eğitim sisteminin hedeflerini belirleyen faktörler hangileridir?
10. Çodilli, çokkültürlü, çok inançlı ortamlarda görevlendirilecek öğretmenlerin sahip olmasını düşündüğünüz 10 yeterlilik yazınız.

## 12. Kaynakça

<http://blog.milliyet.com.tr/yurt-disindaki-turk-cocuklarinin-egitim-sorunlari-uzerine-oneriler/Blog/?BlogNo=418005> Erişim tarihi: 26.11.2015

<http://uebergrenzen.archi-graph.net/idee01.html> Erişim tarihi: 26.11.2015

## Yazar Hakkında

### Prof. Dr. Hasan Coşkun

- 01.01.1952 tarihinde Ankara / Bala ilçesinin Eğribasan köyünde doğdum. İlkokula Ankara'da başlayıp köyümde bitirdim. Ortaokul ve lise öğrenimimi Ankara'da yaptım.
- 1971 yılında Yıldırım Beyazıt Lisesi'nden mezun olduktan sonra Yüksek Öğrenim için Almanya'ya gittim.
- 1971/72 yıllarında Almanya'da Almanca kurslarına katıldım.
- 1973 yılında Lüneburg kentinde Yüksek Öğretmen Okulunda öğrenime başladım.
- 1974 yılından 1984 yılına kadar Lüneburg kentinde Türkçe öğretmeni olarak çalıştım.
- Aynı kentte 10 yıl çevirmen olarak hizmet verdim.
- 1978 yılında Eğitim Bilimcisi olarak mezun oldum.  
Yan dalım Almanca ve Almancanın öğretimi idi.
- 1980 yılında Almanca ve Coğrafya Öğretmenliği Sertifikasını aldım.
- Eğitim Bilimcisi olarak mezun olduktan sonra öğretmen yetiştiren Lüneburg Yüksek Okulunda ve yine aynı kentte sosyal danışman yetiştiren Meslek Yüksek Okulunda Ek Öğretim Görevliliği yaptım.
- 1984/85 yıllarında Almanya'nın Braunschweig kentinde bulunan Uluslararası Kitap Araştırma Enstitüsü nezdinde çalışan komisyonu seminerlerine katıldım.
- 1985 yılında Alman Kültür Merkezinde Sayın Emmert'in yanında Alman Dili Eğitimi ile Alman Dili ve Edebiyatı alanında öğrenim gören öğrencilere danışmanlık hizmeti verdim.
- 1986-1991 yılları arasında T.C. Merkez Bankası'nın Eğitim Merkezinde, hizmet içi eğitimi alanında genel ve mesleki Almanca dersleri verdim.
- 1986/87 öğretim döneminde Başbakanlık Hazine ve Dış Ticaret Müsteşarlığı'nın Yabancı Dil Merkezi'nde Almanca kursları çerçevesinde genel ve mesleki Almanca kursları verdim.
- 1987/88 güz döneminden 1998/1999 Bahar Dönemine kadar Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Ek Öğretim Görevlisi olarak çalıştım.
- 04.02.1987 tarihinde Hamburg Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Bölümünde doktoramı yaptım.
- Kasım 1988 yılında doçentlik için yabancı dil sınavını (Almanca) başarıyla verdim.
- 1990 yılından 1998/99 güz dönemine kadar Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalında Ek Öğretim Görevlisi olarak çalıştım.
- 1990 yılından itibaren 10 yıl ODTÜ Ek Öğretim Görevlisi olarak çalıştım.
- 1995/96 Öğretim yılından itibaren 10 yıl G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde Ek Öğretim Görevlisi olarak çalıştım.
- 2003 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doçentlik unvanını aldım.
- Leuphana Lüneburg Üniversitesi ve Berlin Hür Üniversitesinde kültürlerarası eğitim alanında dersler verdim.
- 2010 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Profesör olarak göreve başladım.
- 2015 yılından beri Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Profesör olarak çalışmaktayım.
- Eğitim ve dil öğretimi konularında Türkçe ve Almanca kitaplar yazdım, sözlükler hazırladım.
- Türkçe, Almanca ve İngilizce yurtiçinde ve yurtdışında yayınlanmış makalelerim bulunmaktadır.
- Şimdiye kadar 10 eğitsel oyun tasarladım.