



Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları ve Öğretmen Eğitimi Education Policies and Teacher Training in Some Multicultural Countries

Fulya KURTULUŞ

Başvuru Tarihi: 01.02.2018

Kabul Tarihi: 14.08.2018

Atıf İçin: Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.

ÖZ: Türkiye coğrafi konumu itibariyle gerek göç yolları üzerinde olması, gerek Asya ile Avrupa arasında bir köprü konumunda olması, gerekse olumlu iklim koşulları sebebiyle sürekli göç alan bir ülke olmuştur. Özellikle 2011 yılından itibaren ülkelerindeki savaştan kaçan 3 milyondan fazla Suriyeli ülkemize göç etmiş ve okul çağında olan 1 milyondan fazla Suriyeli çocuğun okullara kabul edilmesiyle eğitim alanında da çokkültürlü bir bakış açısının kazanılması elzem olmuştur. Bu amaçla çokkültürlü eğitimi benimsemeleriyle bilinen bazı ülkelerin çokkültürlü eğitim politikaları ve bunların öğretmen eğitimine yansımaları incelenerek bir perspektif kazanmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada uzun yıllardır çokkültürlülük özelliği taşıyan ülkelere İsveç, Kanada ve Avustralya'daki çokkültürlü eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi konu alınmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırma kapsamında konuyla ilgili bilimsel makaleler taranmıştır. Bilimsel makaleler taranırken geçmişten günümüze değişimi görebilmek ve gelişimle ilgili bir içgörü oluşturabilmek adına 1992 yılından 2018 yılına kadar çeyrek asırlık bir zaman diliminde uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler ve resmi çevrimiçi internet siteleri incelenmiştir. İnternet sitelerinin resmi uzantılı olmasına ve kar amaçlı kurumlara ait olmamasına dikkat edilmiştir. İsveç, Kanada ve Avustralya ülkelerinin çokkültürlü eğitim politikaları ve çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili araştırma bulguları tartışma bölümünde birleştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: çokkültürlü eğitim, öğretmen eğitimi, İsveç, Kanada, Avustralya

ABSTRACT: Turkey has always been a center of attraction for immigrants and recently has been a country getting immigrants from neighbouring countries as a result of both being a bridge country between Europe and Asia and having moderate climate. Especially after the year 2011, over 3 million Syrians immigrated the country and after accepting 1 million school children to the schools of ministry, multiculturalism in education has been an important issue. In this study, multicultural education policies and teacher training programs of some multicultural countries, Sweden, Canada and Australia, are examined in order to gain a perspective about multicultural education. The study is designed as a descriptive research and scientific articles and online web sites are studied to gather information. While scanning the documents, in order to form an insight and see the change from past to present, the articles dated back to 1992 till 2018, which are published in international journals are studied. The web sites are required to be official web sites which do not sought for commercial earning. The data gathered about Sweden, Australia and Canada are combined in the discussion part.

Keywords: multicultural education, teacher training, Sweden, Canada, Australia.

1. GİRİŞ

Türkiye coğrafi konumu itibarıyla gerek göç yolları üzerinde olması, gerek Asya ile Avrupa arasında bir köprü konumunda olması, gerekse olumlu iklim koşulları sebebiyle sürekli göç alan bir ülke olmuştur (Deniz, 2014). Özellikle 2011 yılından itibaren ülkelerindeki savaştan kaçan 3 milyondan fazla Suriyeli ülkemize göç atmış ve okul çağında olan 1 milyondan fazla Suriyeli çocuğun okullara kabul edilmesiyle (Arslangilay, 2018) eğitim alanında da çokkültürlü bir bakış açısının kazanılması elzem olmuştur. Grant, (1994) çok kültürlü eğitimi özgürlük, adalet, eşitlik ve insan haysiyeti üzerine kurulmuş eğitimsel bir süreç olarak tanımlar. Çok kültürlü eğitim, tüm okul ortamının sınıflardaki, okuldaki ve toplumdaki çeşitliliği yansıtarak her öğrenci için eşit öğrenme fırsatları sunmayı amaçlar (Banks, 2002). Yani çokkültürlü eğitim toplum içindeki her ferden cinsiyet, ırk, renk, sosyal statü gözetmeksizin eğitim alma olanağı bulduğu alanlar sağlar. Bu açıdan hem insanlara eğitimde fırsat eşitliğini doğurur, hem de bireylerin özgüvenli, önyargılardan uzak bir ortamda eğitim almalarına olanak tanır. Banks (2002), çokkültürlü eğitimin faydalarını şöyle sıralamıştır:

- bir etnik grubun üyelerini farklı kültürden diğer bir gruba tanıtmak
- öğrencilere kültürel, etnik alternatifler sunmak
- her öğrenciye, kendi etnik kültürü ve diğer kültürlerle etkileşim kurabilmelerine sağlayacak beceri, tutum ve bilgiyi edindirmek
- okullardaki bazı etnik ve ırksal grupların deneyimledikleri olumsuzlukları azaltmak, aynı zamanda bu ırksal, fiziksel ve kültürel özelliklerden kaynaklanan ayrımcılığı azaltmak
- öğrencilere temel okuma, yazma ve hesaplama becerilerini kazanmada yardımcı olmak
- öğrencilere kültürlerarası yeterlilikleri kazanmada yardımcı olmak
- kadın ve erkeklerin, kaynaştırma öğrencilerinin, kültürleri farklı öğrencilerin, sosyal sınıfı, ırkı, etnik kökeni farklı öğrencilerin okullarda fırsat eşitliğini yakalamaları için olanak yaratmak
- farklı kültür, ırk, etnik köken ya da dinlere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmeye yardımcı olmak
- akademik başarı sağlamak için, öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesine fayda sağlamak
- “bakış açısı kazanma” becerileri geliştirmeye yardımcı olmak ve farklı grupların bakış açılarını dikkate almak, onlar üzerine düşünmek, onlara itibar göstermek.

Banks'in bu açıklamalarından da görüyoruz ki çokkültürlü eğitim, bireylerin farklı grupların farkına varmalarını ve onlara saygı ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamanın yanı sıra; farklı gruplara ait öğrencilerin de kendilerine özsaygı ve özgüven geliştirmelerine katkı sağlarken, her grubun uyum içinde birlikte çalışmasını da kolaylaştırmaktadır. Bunu da toplumun birer minyatürü ve temeli olan okullarda gerçekleştirmenin ne denli önemli olduğundan bahsetmek gerekmektedir. Çünkü okullar, toplumun önemli bir bölümünün içinden geçtiği sosyal kurumlardır ve çokkültürlü öğeleri herhangi bir kurumdan daha fazla içlerinde barındırırlar. Bu da öğrencilerin hepsi için farklı ihtiyaçların karşılanması gerekliliğini doğurmaktadır ve bu açıdan da çokkültürlük anlayışını okullara yansıtma gerekliliği doğmuştur (Nethsinghe, 2012). Okullarda da kültürlerarası etkileşime liderlik yapacak kişiler öğretmenlerdir. Kültürlerarası köprüyü kurabilmek ve birbirini anlayan, birbirine değer veren bireyler yetiştirmek için öğretmenlere büyük iş düşer. Bu görevi en iyi şekilde yerine getirebilmek için ise öğretmenlerin çokkültürlü toplumlarda öğretmenlik yapacaklarını göz önünde bulundurarak, eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin de

çokkültürlülük üzerine olması gerekmektedir. Bu konuyu Nel (1995) şöyle ifade etmiştir: Azınlık öğrencilerin başarılı olup olmamalarında öğretmenler önemli faktörlerdir ve bu yüzden çokkültürlü eğitimin içeriği, metodolojinin ve öğretmenleri geleceğe hazırlamanın önemli bir unsurudur (akt. Ridenour-Wildman, 2004).

Türkiye de hem coğrafi konumu itibariyle hem de komşu bazı ülkelerdeki iç karışıklıklar nedeniyle göç almaya başlamış bir ülkedir. Özellikle 2011 yılından itibaren sayıları 3 milyonu geçkin Suriyeli ülkemize göç etmiş bulunmaktadır (Arslangilay, 2018). Suriyeliler dışında Iraklılar, Afganlar, İranlılar, Somalililer ile birlikte sayı 4 milyona yaklaşmaktadır (Avrupa Komisyonu, Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım Raporu, 2018). Bu sayının 1 milyondan fazlasını ise okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır ve 2014 yılından itibaren yasal olarak yabancı belgesi alan tüm çocuklar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarına kayıt yaptırma hakkı kazanmıştır. (Arslangilay, 2018). Türk okullarında Türkçe bilmeden Türkçe eğitime maruz kalan yabancı öğrencilerin okullarda zorluk yaşadıkları yadsınamaz bir gerçektir (Coşkun ve Emin, 2016). Bununla birlikte öğretmen adayları ve öğretmenler ne Türkçe'yi yabancı dil olarak öğretme formasyonuna, ne de yabancı öğrencilerin kültürleri hakkında bilgiye sahiptirler (Arslangilay, 2018). Çokkültürlü eğitim konusunda daha fazla bilgi ve deneyime ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Türkiye'deki eğitimci ve karar vericilere bir bakış açısı kazandırmak amacıyla çokkültürlü toplumlar olarak nitelenen bazı ülkelerin öğretmen yetiştirme programları, çokkültürlü eğitim politikaları ve bu konudaki öğretmen görüşleri alanyazın çalışmaları ve çevrimiçi bazı kaynakların ele alınmasıyla incelenmiştir. Bu ülkeler İsveç, Kanada ve Avustralya olarak belirlenmiştir. Özellikle üç farklı kıtadan çokkültürlülüğü ile bilinen ülkeler seçilmiştir. İsveç, Avrupa'da en çok göç alan 2. ülke olması ve eğitim ve ekonomi politikalarıyla örnek teşkil eden yapısı itibariyle seçilmiştir (Grant, 1994). Avustralya toplumunun %40'ını birinci ya da ikinci nesil Avustralyalılar oluşturmaktadır; yani nüfusun %40'ı ya kendisi Avustralya'da doğmuş ya da anne-babası orada doğmuş, kökenleri farklı insanlardan oluşmaktadır (Swetnam, 2003). 2016 resmi nüfus sayımına göre Avustralya'da yaşayan Aborijinlerin sayısı 650 bine yakındır (Austrian Bureau of Statistics, 2017). 2014 verilerine göre ise ülke 7 milyona yakın göç almıştır (Australian Migration Trends, 2015). Bu çeşitlilik Avustralya'yı, çokkültürlü ülkeler arasında ön sıralara taşımaktadır. Yine çok sayıda göç alan ve toplumsal yapısı kuruluşundan bu güne çokkültürlülük özelliği gösteren Kanada'da 2016 nüfus sayımına göre nüfusun % 21,92'sini göçmenler oluşturmaktadır (CBC politics, 2016) ve aynı yıl ülkeye 7,5 milyon göçmen gelmiştir (Statistics Canada, 2016). Kanada'da, 2017 Parlamento Göç Raporuna göre 2016 yılı içinde 296 bin göçmene oturma izni verilmiş ve sayının 2017'de 300 bine ulaşmasına çalışılacağı belirtilmiştir (Immigrant Population in Canada, 2016). İsveç, Avustralya ve Kanada yukarıda sayılan çokkültürlülük özelliklerinden ve üç ayrı kıta için gösterge olabileceğinden dolayı bu çalışma için araştırılmaya değer ülkeler olarak görülmüş ve çalışma kapsamına alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada çokkültürlü ülkelerden İsveç, Kanada ve Avustralya'daki çokkültürlü eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi konu alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırma betimsel bir çalışma olup yöntem olarak belge incelemesinden faydalanılmıştır. Bunun nedeni ise seçili ülkelerdeki mevcut durumu nesnel bir yaklaşımla ortaya koymak ve çokkültürlü bir ülke olma durumuna gelmekte olan Türkiye için de bir bakış açısı kazanabilmektir. Araştırma kapsamında konuyla ilgili bilimsel makaleler taranmıştır. Bilimsel makaleler taranırken geçmişten

günümüze değişimi görebilmek ve gelişimle ilgili bir içgörü oluşturabilmek adına 1992 yılından 2018 yılına kadar çeyrek asırdan uzun bir zaman diliminde uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler ve resmi çevrimiçi internet siteleri incelenmiştir. İnternet sitelerinin resmi uzantılı olmasına ve kar amaçlı kurumlara ait olmamasına dikkat edilmiştir.

2.2. Veri Toplama

Aramalar İngilizce dilinde ‘ *çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretmen yetiştirme, çokkültürlü eğitim politikaları, göçmen eğitimi*, anahtar kelimeleriyle yapılmış ve her ülke için ayrı ayrı taranmıştır. Taramalar eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında Emerald Dergi ve Kitap, ERIC, JSTOR, ProQuest Central, SAGE Journals Online, Taylor and Francis ve Wiley Online Library veri tabanlarında yapılmıştır. Tarama kriteri olarak en az 30 yıllık bir süreçteki değişimi görebilmek adına 1990 yılı ve sonrası aranmış ve kritere uygun 105 adet makale indirilmiştir. Taramalar sonucu çalışma konusyla ilgili uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler tek tek incelenip uygun olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir: en eskisi 1992 yılına, en yenisi ise 2018 yılına ait 82 makale incelenmiştir. Ülkelerin nüfus sayımı verileri ve demografik bilgileri için ise kar amacı gütmeyen resmi uzantılı internet siteleri incelenmiştir.

3. BULGULAR

Veriler İsveç, Kanada ve Avustralya başlıkları altında toplanıp önce ülkenin çokkültürlü eğitim anlayışı ile ilgili genel bilgi verilip, sonrasında ise o ülkedeki öğretmen eğitimi çokkültürlü eğitim ile bağdaştırılarak betimlenmiştir. Çokkültürlü eğitim konusu bazı araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Bu üç ülkenin çokkültürlü eğitim politikaları ve çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili bulgular tartışma bölümünde birleştirilmiştir.

3.1. İsveç

İsveç, göçün etkisiyle baştan sona değişim göstermiş bir ülkedir. 1900’lerin başlarından itibaren çeşitli yollarla göç almış olan İsveç, günümüzde artık çokkültürlü bir ülke konumundadır. Ülke 1938-1948 yılları arası komşu ülkelerde savaşımlardan kaçan mülteciler için bir sığınak olmuşken, 1949-71 arası Finlandiya ve Güney Avrupa’dan işçi göçüne maruz kalmıştır. Özellikle 1. Dünya savaşımlından sonra ihtiyaç duyulan işçi gücünü karşılayabilmek için İtalya, Macaristan, Avusturya, Yunanistan, Almanya gibi ülkelerden göçler almıştır (Lahdenperä ve Sandevärn, 2016). 1960 ve 1970’ler boyunca da eski Yugoslavya, Yunanistan, Finlandiya ve Türkiye’den yeni göçmen akımları olmuştur (Nilsson ve Bunar, 2016). 1972-89 arasında daha önce yurt dışına gitmiş ailelerin geri gelmesi ve gelişmekte olan ülkelerden gelen mülteciler göç sebebi iken, 1990’dan günümüze de sığınmacılar ve Avrupa Birliği üyesi olan diğer ülkelerden gelen insanlarla tam anlamıyla çokkültürlü bir ülke olmuştur (Sweden: Restrictive Immigration, 2006). Özellikle 1990’larda gerçekleşen göçler Suriye, Lübnan, Şili, İran, Türkiye gibi kuzey kültüründen çok farklı kültürlerden olmuştur (OECD, 2004). İsveç’te her on vatandaştan biri İsveç dışında doğmuş ve her beş vatandaştan birinin de anne babasından biri yurtdışında doğmuştur (Rabo, 2007). Ülkede yaşayan 9,5 milyon insanın neredeyse 1,5 milyondan fazlası başka bir ülkede doğmuştur ve 2012’de 667 binden fazla göçmen, vatandaşlık almıştır (Migration Information Source, 2017).

İsveç, 1970'lerin başında göçmenler için asimilasyoncu gelenekten kurtulup entegrasyon sürecine giren (birleştirici bir politika izleyen) ilk Avrupa ülkesi olmuştur (Marie, 2001). 1996'da bir komisyon raporunda İsveç çokkültürlü bir ülke olarak kabul edilmiş ve bu değişimin sebebi artan uluslararası hareketlilik ve özellikle de göçmenlerle ebeveyninden biri yurtdışında doğmuş olan vatandaşlar olarak vurgulanmıştır (Rabo, 2007).

İsveç'te eğitim personelinin sorumluluğu 1991'de devletten alınıp belediyelere aktarılmış ve o günden bugüne belediyeler okul yönetimi ve etkinliklerinin sorumlusu olarak kabul edilmişlerdir (Akdağ, 2005). 1975-79 arasında zorunlu eğitimde göçmen öğrencilerin sayısı 30.000'den 86.400'e çıkmıştır ki bu sonuç öğrencilerin % 8'inin İsveç'ten başka bir dil konuştuğu anlamına gelmektedir (Opper, 1983). Bugün (2018) yaklaşık 10 milyon olan İsveç nüfusunun beşte birini, yani 2 milyonunu göçmenler oluşturmakta ve özellikle 2002 yılından sonra gelmiş göçmenlerin %38 i lise sonrası eğitim almaktadır (Sweden: Restrictive Immigration, 2006). Bu da öğretmen yetiştirmede çokkültürlü eğitim gibi bazı konulara vurgu yapılmasına neden olmuştur.

3.1.1. İsveç'te çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi

İsveç'te zorunlu eğitim 7-16 yaşları arasındadır. 1990 yılında İsveç eğitim sistemi merkezi bir yapıdan sıyrılıp daha yerel bir yapıya dönüşmüştür ve zorunlu eğitimin sorumluluğu yerel belediyelere aktarılmış, böylelikle üniversiteye kadar olan eğitimin planlanması ve finanse edilmesi yerel yönetimlere bırakılmıştır (Education Act, SFS, 2010). Böylelikle bütün öğrencilerin olduğu gibi, göçmen öğrencilerin eğitimi de belediyelerin sorumluluğu altına gitmiştir

Belediyelerce göçmenlere iki temel şekilde eğitim sunulmaktadır: Geçiş sınıfları (transition classes) ve doğrudan kabul (direct immersion). Geçiş sınıflarının amacı göçmen öğrencileri İsveç okullarına ve ders konularına hazırlamaktır (Skolverket, 2014). Bu geçiş okullarındaki öğretmenler genellikle İsveççeyi ikinci dil olarak öğretmekle görevli öğretmenlerdir ve programlarda temelde İsveççe, matematik ve İngilizce dersleri verilmektedir. Öğrenciler ve öğretmenlerin iletişimlerini kolaylaştırmak için ise, göçmen öğrencilerin ana dilini konuşan öğretmenlerden destek alınmaktadır (Nilsson ve Bunar, 2015). Doğrudan kabul programlarında ise göçmenler hâlihazırda devam eden okul programlarına doğrudan alınırlar. Bu programların kucaklayıcı olması ve ayrıştırıcılıktan uzak olması sebebiyle pedagojik açıdan olumlu yönleri olduğu savunulmaktadır (Lahdenperä ve Sandevärn, 2016).

Çokkültürlü bir sınıfta öğrencilere en doğru pedagojik yaklaşımı sağlayabilmek için ise öğretmenlerin çokkültürlü bir bakış açısını kazanmaları gerekmektedir. İsveç'te 1985'te parlamentodan çıkan bir yasa tasarısı ile öğretmen eğitimine kültürlerarası bir bakış açısı getirilmiştir (İsveç Hükümeti Resmi Eğitim Raporları-Statens Offentliga Utredningar (SOU),1998). SOU'ya göre öğretmen eğitimi, aday öğretmenleri çokkültürlü bir topluma hazırlamak için planlamak zorundadır ve okullarda farklı kültürlerden öğrencilere eğitim olanağı sağlanması zorunludur; çünkü öğrencinin geçmişi, arka planda yaşadıkları öğretmen tarafından bilinmiyorsa eğitim zor bir hale gelmektedir (Norberg, 2000).

İsveç'te öğretmen eğitimi sağlamak amacıyla ilk kurumlar 1865'te açılmıştır: erkekler için altı, kadınlar için üç olmak üzere dokuz akademi ilk öğretmen yetiştiren kurumlardır. Göçmen çalışmalarıyla ilgili ilk bağımsız ders ise 1974'te Gothenberg Üniversitesi'nde verilmiştir (Opper,1983). 1977'de öğretmen yetiştirme ulusal eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir (Akdağ, 2005). 1997'de öğretmen eğitiminde çokkültürlü politikaları tartışmak ve deneyimleri paylaşmak üzere bir konferans düzenlenmiştir. Bu konferansa öğretmen eğitimi veren 20 okul içinden

18 okuldan temsilciler katılmıştır ve bütün tartışmalar bir raporda sunulmuştur. Bu konferansta farklı görüşler olmasına rağmen bazı ortak noktalara varılmıştır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz (Norberg, 2000):

1. Öğrencilerin yaşayışlarına ve deneyimlerine daha çok vurgu yapmak için öğretmen eğitiminde çokkültürlülük kavramına daha geniş bir perspektiften bakılmalı ve önem verilmelidir.
2. Eğer okul çokkültürlü bir çevrede yer alıyorsa, yani göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu bir konumda ise, programlarda çokkültürlü bir bakış açısı mevcut olmalıdır.
3. Bir eğitim kurumunda çokkültürlü eğitime eğilim o okuldaki personelin isteğiyle bağlantılıdır. Bazı eğitimciler bu konuyla daha çok ilgiliyken, bazıları ise çokkültürlü eğitimin sorunlar yaratabileceği görüşündedirler.

Bu konularla birlikte konferansta bazı sorunlar da dile getirilmiştir. Bazı kurumlar öğretmen adayları için seçmeli olan çokkültürlülük derslerinin zorunlu olmasını istemiştir. Ancak ders kredisi sorunundan dolayı hangi dersin çıkarılıp yerine hangi çokkültürlülük derslerinin geleceği de ayrı bir sorun teşkil etmiştir. Bir başka sorun ise ortak çalışmaya girecek okullar için konunun ne açıdan, nerede, ne zaman ve nasıl ele alınacağı problemi olmuştur (Norberg, 2000).

2001’de yapılan bir reformla öğretmen eğitiminde hem program açısından hem de kurumlar açısından köklü değişiklikler yapılmıştır. İsveç parlamentosunda da değişen ve küreselleşen çokkültürlü yeni bir İsveç’e vurgu yapılmış ve bu bağlamda öğretmen eğitiminin değişmesine çalışılmıştır (Rabo, 2007).

Rabo’nun (2007), öğretmen eğitimi veren Stockholm’e yakın bir kolejle ilgili verdiği bilgiler dikkat çekmektedir. Belirtilen okula her yıl 180 öğrenci kabul edilmekte ve bu öğrenciler 4,5 ila 5,5 yıl öğretmen eğitimi almaktadırlar. Bu kolejde ilk yarıyıl bütün öğrencilere aynı dersleri aynı sıra ile verilmektedir. Bütün öğrencilere bir aylık bir ‘kültürlerarası pedagoji’ dersi sunulmaktadır. Bu ders kapsamında teorik derslerin yanı sıra seminerler ve öğrencilerin bizzat katılımını sağlayan atölye çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmen eğitimi süresince etnik, dinsel, milliyet açısından ve cinsiyetten kaynaklı farklılıkların doğal olduğu vurgulanmakta, öğrencilere her kültüre saygılı olmaları konusunda dersler verilmektedir. Ancak, 2001 öğretmen eğitimi reformuyla birlikte okullar kendi derslerini ve programlarını kendileri geliştirmekle yükümlü olduğundan dolayı çok farklı öğretmen yetiştirme programları ortaya çıkmıştır. (Rabo, 2007).

Norberg (2000)’e göre ise İsveç’te çokkültürlü birçok okulda eğitim aslında tekkültürlü bir perspektiften yapılmaktadır. Öğretmenlere göre okullarda kültürel vurgunun yapılmamasının olumlu etkileri vardır. Öğretmenler tarafından bunun sebebi şöyle açıklanmaktadır; diğer kültürlere mensup çocukların kendilerini ‘normal’ olarak algılanmalarını sağlamak için kültürel vurgu yapılması iyi değildir. Öğretmenlere göre bu ‘normallik’ çocukların kendilerini güvende hissetmelerine ve grubun içinde kaynaşmalarına yardımcı olmaktadır. Öte yandan, kültürel farklılıklara vurgu yapmak ise öğrencilerin kendilerini farklı hissetmelerine neden olmaktadır (Lahdenpera 1998, akt. Norberg, 2000). Yani görülüyor ki, bazı öğretmenler; farklı gruplara mensup öğrencilerin kendilerini diğerleri gibi görmelerinin onların kendilerini normal hissetmeleri açısından önemli bulmakta ve kültürel farklılıklara vurgu yapmaktan kaçınmaktadır. Bununla birlikte Norberg (2005), öğretmenlerin kültürel farklılıklara değinmekten kaçınmalarının bir başka sebebinin ise, farklı kültürdeki öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmemeleri olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmadan görülüyor ki, öğretmenler çokkültürlü bir eğitim almış olsalar dahi, farklı sebeplerden dolayı sınıflarında çokkültürlü bir yaklaşım takip etmemeyi tercih edebilmektedirler.

İsveç'te her öğrencinin kökeni, ırkı, dili ne olursa olsun en iyi ve akranlarıyla eşit koşullarda eğitime erişim hakkı desteklenmektedir; ancak İsveç Ulusal Eğitim Ajansı tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları göçmen ailelerin çocuklarının İsveç'li ailelerin çocuklarına göre daha başarısız olduklarını göstermiştir (Skolveket, 2012). Göçmen ailelerin çocuklarını eğitimleri üzerine yapılan birçok çalışma mevcuttur ve bu çalışmalar hem okulların göçmenleri nasıl gördüğü, hem de öğretmenlerin yaşadıkları problemlerle ilgili sorunları günyüzüne çıkarmıştır. Bu çalışmalara göre çok az sayıda öğretmen, göçmen çocuklara karşı olumlu tutum içinde bulunmaktadır (Nilsson ve Bunar, 2015). Öğretmenler göçmen öğrencilerin olduğu sınıflarda dil ve kültür farklılıklarından dolayı pedagojik açıdan zorluklar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yeni bir kültürü ve çevreyi yeni öğrendikleri dil ile algılamaya çalışmaları özellikle dil sorununu temel problem olarak ortaya çıkarmaktadır (Lahdenperä ve Sandevärn, 2016).

Bütün bu bilgilerden yola çıkarak çokkültürlü bir toplum olma özelliği taşıyan İsveç'in çokkültürlülüğü resmi olarak benimseyip eğitim fakültesi programlarına dâhil etmiş olmasına rağmen uygulamalarında bir takım aksaklıkların olduğundan bahsedilebilir. Bu aksaklıkların başında ise göçmen öğrencileri yaşadığı dil sorunu sayılabilir.

3.2.Kanada

Kanada'da çokkültürlülük anlayışı çok fazla göç almasından dolayı ve ırkçılığa karşı bir tavır olarak ortaya çıkmıştır. Kanada'da 2016 nüfus sayımına göre nüfusun % 21,92'sini göçmenler oluşturmaktadır (CBC politics, 2016) ve aynı yıl ülkeye 7,5 milyon göçmen gelmiştir (Statistics Canada, 2016). Kanada'da 2017 Parlamento Göç Raporuna göre bir önceki yıl (2016) içinde 296 bin göçmene oturma izni verilmiş ve sayının 2017'de 300 bine ulaşmasına çalışılacağı belirtilmiştir (Immigrant Population in Canada, 2016). Kanada'da ırkçı ve etnokültürel çeşitlilik Afrika, Asya, Orta ve Güney Amerika'dan I. Dünya Savaşı'ndan sonra göç eden insanlarla artmıştır. 1981'den önce ülkedeki göçmen oranı % 25,7 iken yıllara göre değişiklik göstermekle beraber 1991-2000 yılları arasında oran % 19,7 olmuş, 2011-2016 yıllarında ise oran 16,1 olarak saptanmıştır (Statistics Canada, 2016). Farklı geçmişlere sahip çocukların sayısındaki artış ile birlikte 21. yüzyılda Kanada'nın okul sisteminde de değişikliğe gidilmiştir (Statistics Canada, 2016).

3.2.1. Kanada'da çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi

Kanada'da ideoloji ve politik bir reform olarak çokkültürlü eğitim 1960'larda başlamıştır (Ridenour-Wildman, 2004). Daha öncesinde Kanada'da eğitimde asimile edici bir yaklaşım benimsenmekteydi ve bütün grupların baskın olan Anglosakson kültürüne uyum sağlamaları beklenmekteydi. Daha sonraları, toplumdaki diğer grupların göz ardı edilemeyeceği kavranınca eğitim politikaları da bu yönde değişim göstermeye başlamıştır (Craft, 2012).

Kanada'da öğretmen eğitimi ülkenin büyük olmasından ve kültürel olarak da çok farklılıkların hâkim olmasından dolayı değişken bir yapı sergilemektedir (Howe, 2014). 165 devlet üniversitesi arasından 55 eğitim fakültesinde lisans düzeyinde diploma verilmektedir ve günümüzde çoğu öğretmen yetiştiren kurum öğrencilerin çift diploma almalarına olanak sağlayacak 5 yıllık bir eğitim sunmaktadır (Gambhir ve ark., 2008). Kanada dünyada yüksek standartlarda eğitim veren bir ülkedir (Luke, 2011). Öğretmen eğitiminde özellikle etkili liderlik, çokkültürlülük, farklı ırklara karşı hoşgörü ve dünya vatandaşlığı eğitimleri verilmektedir (Howe, 2014).

Kanada'nın dört bir köşesinden öğretmenlere ulaşmak zor olduğundan dolayı, eğitim otoriteleri öğretmenlere çokkültürlü eğitim esnasında yardımcı olması için bazı rehberler oluşturmuşlardır. Ontario Eğitim Bakanlığı 1977'de Kanada'nın Çokkültürlü Mirası başlığı altında, 1975,1977 ve 1981'de de Yerli Halklar adı altında ve 1983'te de Zenci Çalışmaları başlıklı bir takım rehberler hazırlamıştır. Bununla birlikte ders kitaplarının da içlerinde ırkçı unsurların yer almaması adına resmi onaydan geçmeden önce içlerinde hiçbir kültürel ve ırkçı ifade olmadığından emin olunduktan sonra tekrar basılması uygun görülmüştür (Majhanovich, 1992).

Kanada'da eğitim eyaletler bazında düzenlendiği için, her eyalet kendi eğitim programını oluşturabilmektedir (Majhanovich, 1992). Bu kapsamda Manitoba eyaletinde de çokkültürlü eğitimi de destekleyen birtakım yenilikler yapılmıştır. Bunlardan ilki 1994 Temmuz ayında çıkarılan Eğitimi Yenileme: Yeni Yönelimler (Renewing Education: New Directions) planı olmuştur. Bu plan çerçevesinde "öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine cevap verebilecek niteliklerde olmasının bir zorunluluk olduğuna" ve "Manitoba'nın kültür, aile yapısı, değerler ve ilgiler açısından çeşitlilik arz eden bir eyalet olduğuna" vurgu yapılmıştır (Young ve Graham,1998).

Bunun dışında Québec eyaletinde de farklı bir çokkültürlü eğitim politikası izlenmiştir. 1960'larda Québec, Fransız milliyetçiliğinin etkisiyle federal çokkültürlülüğü, Fransız Dili'ne bir tehdit olarak algılamış ve buna karşı çıkmıştır. 1987'den sonra ise Fransızca konuşmayan Québec'lilerin de etkisiyle kültürlerarası eğitim ile tanışılmıştır (Ghosh, 2004). Eğitim Üst Konseyi 1983 ve 1987 arasında Québec toplumu içinde kültürlerarası eğitime ve kültürel, ırksal ve etnik gruplardaki farklılıklara saygı gösterilmesine vurgu yapan belgeler yayımlamıştır. 1988'de Greater Montréal Protestan Okul Yönetim Kurulunda kabul edilen Irklar arası ve Kültürlerarası Politikaya karşılık olarak Kanada'nın en eski üniversitelerinden biri olan McGill Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesinde Akademik Politikalar Komitesi'nin bir alt komitesi olan 'Irklar arası ve Kültürlerarası Eğitim Komitesi' adı altında bir danışma komitesi kurulmuştur. Bu komitede çokkültürlü eğitim ve bunun eğitim fakültelerine yansımaları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (McAndrew, 2016). Bununla birlikte 1990'da fakülte bazında Kültürlerarası Öğretmen Eğitimi Komitesi (FITEC) kurulması önerilmiştir. 1992'den bu yana da fakülte öğretim elemanlarıyla çokkültürlü eğitim hakkında diyaloglar gerçekleştiren konuşmacılar getirilmektedir. Bu komisyonca yapılan aşağıdaki öneriler ise fakültenin politikası haline gelmiştir (Craft, 2012):

- 1) Fakülte, toplumun ırksal ve etnik çeşitliliklerini eşit olarak temsil eden öğrencileri kabul edecektir.
- 2) Eğitim fakültelerindeki bütün programlarda çokkültürlü eğitim çerçevesinde dersler işlenecektir.
- 3) Eğitim Fakültesi çokkültürlü eğitimle ilgili yapılacak araştırmaları destekleyecek ve fakülte üyeleriyle araştırma sonuçlarının paylaşılmasını sağlayacaktır.

Çeşitli okul programlarında da çokkültürlü öğelere yer verilmiştir. Hamm, Peck ve Sears'ın (2018) çalışmalarında inceledikleri okul programlarından beşinci sınıf programı Aborijin halkına değer veren nitelikte tasarlanmış ve program boyunca çokkültürlülük konusunda öğretmenlere rehberlik edecek bölümlere yer verilmiştir. Üçüncü ve altıncı sınıf programlarında da çeşitlilik ve çokkültürlülük öğelerine yer verilmiştir.

Craft (2012) kitabında 1993 yılında kırk üç eğitim fakültesinde çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan bir araştırmadan bahsetmiştir. Bu araştırmanın sonuçları çarpıcı gerçekleri ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların çoğunluğu fakültelerinde cinsiyetle (%84),eşitlikle (%81), öğrenci haklarıyla (%72),

ırkçılıkla(%69) ve insan haklarıyla (%56) ilgili resmi politikaların olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, okulların %97'sinde çokkültürlü eğitim ile ilgili ayrı zorunlu bir dersin olmadığını ve okulların %67'sinde de zorunlu olmayan derslerin mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Okul deneyimi dersinde okulların %60'ındaki aday öğretmenler çokkültürlü bir okulda derse girmeyi tercih etmektedirler. Ancak, çok az kurumda çokkültürlü sınıfların gerçeklikleriyle ilgilenen öğrenciler için saha deneyimi öncesinde, süresince ve sonrasında seminerler verilmektedir. Daha ilginç olan bilgi ise, okulların %97'sindeki aday öğretmen danışmanlarının çokkültürlü bir eğitim alma zorunluğunun olmamasıdır (Craft, 2012).

Çeşitli çalışmalarda da Kanada'nın farklı yerlerindeki okullarda uygulanan başarılı çokkültürlü eğitimlere örnekler verilmektedir. Bunlardan bir tanesi Price'ın (1991) çalışmasında bahsettiği Flemington Road Okuludur. Okulun nüfusu genel olarak zencilerden oluşmaktadır ve Vietnam, Çin, Güney Asya, Orta ve Güney Amerika'dan gelenlerin çocuklarının okuduğu bir okuldur. Önceleri okul düzensizliğin ve birçok problemin baş gösterdiği ve okul personelinin öğrencilerin sorunlarından bihaber olduğu bir okul iken, 1985'te okula atanan yeni bir müdür ile durum değişmiştir. Yeni gelen müdür ırkçılık ve eğitimdeki problemler konusunda çalışmalar yapmış ve değişen yeni personelin de anti-ırkçılık ve çokkültürlü eğitim konusunda yoğun bir hizmetiçi eğitim almalarını sağlamıştır. Okul programı okulun kültürünü yansıtacak şekilde tekrar yenilenmiş ve okul kütüphanesi de iki dilli kitaplarla doldurulmuştur. Sonuçta Flemington Road Okulu, etnik, kültürel ve ekonomik çeşitliliğin eğitimde başarılı olmak için olumlu bir güç olabileceğini gösteren bir kanıt olmuştur (akt. Majhanovich, 1992). Ancak daha sonra ödenek yetersizliğinden dolayı okul işlevini yitirmek zorunda kalmıştır (Shuttlewoth, 2004).

Görüldüğü gibi Kanada'da da çokkültürlü eğitim politikaları çeşitli belge ve raporlarla resmi olarak benimsenmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Ancak, uygulamalarda bazı sorunlar olduğundan bahseden bazı çalışmalar da mevcuttur. Ne yazık ki, öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ne aday öğretmenlik deneyimleri süresince ne de öğretmenlerin çalışmaya başladıkları ilk yılda öğretmenlere çokkültürlü sınıflarda ders vermeye uygun donanımı sağlayabilmişlerdir (Craft, 2012). Yine Birkmare'e (2014) göre, Kanada'da eşitlik, çeşitlilik ve çokkültürlülük ile vatandaşlık eğitimi verilmektedir; fakat okullarda hem öğrenciler, hem de öğretmenler açısından öğrenilenlerin içselleştirilememesinden dolayı sorunlar yaşanmaktadır. Agadza'ya (2016) göre çokkültürlü eğitim anlayışı içinde ırk, ırkçılık ve bunlarla ilgili sosyoekonomik konulara etkili bir şekilde değinilmediğinden ABD, Birleşik Krallık ve Kanada gibi ülkelerde etkin olamamıştır. Hamm, Peck ve Sears'a (2018) göre ise, Kanada'nın pek çok okulunda öğretmen adaylarına öğretmenlik pedagojileriyle ilgili bilgiler verilmekte, çokkültürlülüğe de değinilmekte, ancak politikaların ötesinde günlük hayattaki uygulamalarda sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Aujla- Bhulla (2011), Kanada'da çokkültürlü bir okulda öğretmenlerle yaptığı bir çalışma sonucunda çokkültürlü eğitimi desteklemek adına bazı önerilerden bahsetmiştir. Bu önerilerden birkaçını şöyle sıralayabiliriz: Okullara farklı kültürlerden temsilci kişilerin ziyareti sonucu onlarla hem öğretmen- ziyaretçi, hem de öğrenci-ziyaretçi oturumları düzenlenerek soru cevap şeklinde kültürler hakkında gerçek kişilerden bilgi alınabilir. Böylelikle grupların birbirini daha iyi tanması ve birbirleri hakkına içgörü oluşturmaları sağlanabilir. İkinci bir öneri ise, öğretmenlerin de kendi okullarının bulunduğu çevrede aile ziyaretleri ya da yerel kültürü tanımak için çeşitli ziyaretler düzenleyebilecek olmaları olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmalardan anlaşılıyor ki Kanada çokkültürlü bir ülke ve çokkültürlü eğitim politikalarını da resmi olarak kabul etmekte ve uygulamakta. Ancak uygulamalarda bazı sorunların olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır.

3.3. Avustralya

Avustralya dünyada kültür olarak en çok çeşitliliğe sahip ülkelerden biridir ve ülkede 200'ün üzerinde dil konuşulmaktadır (Santoro, 2009). Ülke nüfusunun %40'ı birinci ya da ikinci nesil Avustralyalıdır. Sadece Victoria eyaletinde 230'dan fazla ülkeden gelmiş grup, 200'den fazla dil ve 120'den fazla din mevcuttur (Nethsinghe, 2012). Avustralya 1790'lardan itibaren İngiltere'den gelen ilk göçlerle birlikte başta Güney Asya ve Ortadoğu olmak üzere denizaşırı birçok ülkeden göçmen alır olmuştur. Otuz yıl öncesine kadar Avustralya, göçmenleri Anglo-Celtic kurallarına ve standartlarına uydurma ve asimile etme politikaları izlerken, 1970'lerden itibaren çokkültürlülüğü resmi olarak benimsemiştir (Forest, Lean ve Dunn, 2016). Göçmenlerle ilgili konuları tartışmak üzere kurulan dünyanın en çok çeşitliliğe sahip göç programlarından biri olan Göç ve Çokkültürlülük Meseleleri Bürosu (Department of Immigration and Multicultural Matters) Avustralya'nın çokkültürlülüğü resmi olarak kabul edip sahip çıktığını belirten resmi kurumudur (MacNaughton ve Hughes, 2007). Avustralya'da yükseköğretim de son 30 yılda hayli değişmiştir: 1988'de üniversite öğrencilerinin sadece %7'si uluslararası öğrenci iken, 2011'de oran %51'e yükselmiştir (Daly, 2015).

Bu değişimlerle birlikte eğitimde de takip edilen politikalar değişmiş ve çokkültürlü bir eğitim politikası izlenmeye çalışılmıştır. Bütün öğretmenlerin kültürel olarak donanımlı yetişmesi git gide daha büyük bir zorunluluk haline gelmişti. Böylesi bir zorunluluk öğretmen standartlarında (Department of Education and Training 2003; Education training Commitee, Victorian Parliemant 2005; Victorian Institute of Teaching, 2003) belirtilmiş, ancak tutarsız ve düzensiz uygulamalarla öğretmen eğitiminde yer almıştır (Santoro, 2009).

3.3.1. Avustralya'da çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi

Avustralya'da göçmen ve mültecilere karşı ilk yaklaşımlar asimilasyon politikası iken, 1970'lerde kültürel azınlıkların haklarını da gözetmek amacıyla çokkültürlü eğitim ortaya çıkmıştır ancak önceleri çokkültürlü eğitim sadece farkındalık yaratmak adına sürdürülmüş, ırkçılığı azaltacak veya eğitimcilere yardımcı olacak seviyeye gelememiştir (Miller ve Petriwsky, 2013).

Avustralya'daki kültürel çeşitlilikle birlikte, öğretmenlerin azınlık grupları da içine alabilecek derin bir çokkültürlü eğitime tabi olmaları gerekmektedir (Swetnam, 2003). Çokkültürlü eğitimde ders verdiğimiz öğrencileri gerçekten görebilmemiz ve gerçekten tanıyabilmemiz gereklidir (Delpit,1995). Bu yüzden de öğretmenlerin kültürel farklılıkları olan öğrencileri, onların kültürel değerlerini, yaşayışlarını ve geleneklerini bilmeleri gerekir. (Santoro, 2009).

Avustralya'da da göçlerle birlikte toplumun değişen yapısına uyum sağlamak ve ırkçılığı ortadan kaldırmak adına, okullarda çokkültürlü eğitimi yaymak için bazı girişimler yapılmıştır. 1990'da New South Wales eyaleti (NSW) ırkçılık karşıtı bir politika benimsemiş ve okullarda ırkçılığa karşı yöntemler geliştirmiştir. 2008'de Eyalet Eğitim Departmanı okullarda öğrencilerin ayrımcılıktan ve zorbalıktan uzak özgürce eğitim almaları konusunda fikir birliğine varmışlardır. Eğitim Departmanı'nın her türlü ırkçılığa hayır (Racism No Way) kampanyası ve çokkültürlü eğitimi geliştirme çalışmaları da aynı bölümdeki Çokkültürlü Programlar Birimi tarafından yürütülmektedir ve bu birim öğretmenler için hizmetiçi eğitim sağlarken çokkültürlülükle ilgili politikalar, kampanyalar ve eğitim materyalleri geliştirmektedir (Forest, Lean ve Dunn, 2016). Irkçılık karşıtı politikalar altında NSW eyaletinde okullar, ırkçılık karşıtı eğitim stratejileri uygulamak zorundadır ve bu stratejiler kapsamında bütün öğretmenler çokkültürlü eğitim alanında mesleki eğitime katılmak zorundadır (New South Wales Departmen of Education and Training, 2009).

Çokkültürlü eğitime vurgu benzer şekilde eğitimin çeşitli kademelerinde de yapılmıştır. Avustralya'daki National Childcare Accreditation Council (NCAC, 2003) gibi okul öncesi programları ile yasal olarak, çalışanların çocuklara ayrımcılık yapmayan ve onlara farklı kültürleri kabul etmeyi ve farklı kültürlere saygı duymayı benimseten bir yapı içinde olmaları zorunlu hale getirilmiştir (DIMIA,1997, akt. MacNaughton ve Hughes,2007). Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında kültürel çeşitliliği kabul etmeleri ve çeşitli kültürlere saygı duymaları gerekliliği Avustralya'da her eyalette okul öncesi programlarında yer almaktadır (New Sout Wales Department of Community Services, 2002; akt. MacNaughton ve Hughes, 2007). Yine okul öncesi eğitimi için ECEC (Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı-Early Childhood Education and Care), eğitimciler için hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim sağlamakla beraber öğretmenlere kültürel deneyim imkânı da sağlamaktadır (Miller ve Petriwsky, 2013). Ayrıca okul öncesi eğitimi çerçevesi altında eğitimci rehberi adıyla (DEEWR, 2010) kültürel yeterlikleri göz önünde bulundurarak kucaklayıcı yaklaşımların nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sunan öğretmen rehberleri basılmıştır. Bunlarla birlikte, *Being, Belonging, Becoming* (Var olmak, Bağlı olmak ve Dönüşmek) başlığıyla Avustralya eğitim bakanlığı bünyesinde Avustralya için ilk çocukluk eğitimi çerçeve programı oluşturulmuştur (Eğitim Bakanlığı, 2009). Bu çerçeve program ile tüm öğrencilerin başarılı olmaları ve Aborijinlerin ve Torres Strait (Avustralya yerlilerinin yaşadığı ada) adasından gelen genç insanların eğitimini desteklemek amaçlanmıştır (Miller ve Petriwsky, 2013). Ayrıca Öğretmenler için Ulusal Mesleki Standartlar (Australian National Professional Standards) da Aborijinler ve Torres Strait adasından gelenlere saygı, anlayış ve hoşgörü gösterilmesine yönelik öğretmen yeterliklerini tanımlamaktadır (Ausralian Institute for Teaching and School Leadership, 2011).

Bunlar dışında eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi yapılırken çokkültürlü sınıflarda ders veren öğretmenlerin karşılaşabilecekleri zorlukları en aza indirmeye yönelik eğitimler de verilmektedir. Bu teorik eğitimlerin yanı sıra okul deneyimi uygulamalarında da aday öğretmenler çokkültürlü sınıflarda ders vermeyi de tecrübe etmelidirler. Eğitim uygulamaları ile ilgili Hartsuyker (2007) raporunda, okul deneyimi konusunda şunlar belirtilmiştir (Han ve Singh, 2007):

'Mali sıkıntılardan dolayı okul deneyimi süreleri kısaltılmıştır, ancak bu sürenin uzaması zorunludur. Avustralya'da öğretmen yetiştiren kursların hiçbirinde belli bir okul deneyimi modeli mevcut değildir. Aynı şekilde okul deneyiminin ne kadar süreceği, ne zaman başlayacağı ve nasıl bir yapıda takip edileceği konusunda bir uzlaşma söz konusu değildir.

Avustralya'da artık pek çok eğitim fakültesi yeni neo-liberal politikaların sonucu olarak ödenek yetersizliğinden dolayı okul deneyimi dersini sunmamaktadır. Onun yerine öğretmen adaylarına bitirdikleri herhangi bir lisans programı ardından 12-24 ay süren devam programları (end-on model) verilmektedir. Bu programlarda öğrenci çeşitliliği ile ilgili konular programa eklenmekte, ancak programlarda çokkültürlü eğitimle ilgili doğrudan bir çalışma bulunmamaktadır. Devam programlarının artmasıyla, kültürel açıdan öğretmen çeşitliliği de artmıştır. Yani pek çok farklı kültürden öğretmen adayı farklı kültürdeki öğrencilere öğretmenlik yapmak üzere eğitim almaya başlamışlardır (Reid ve Sriprakash, 2012).

Avustralya'da resmi olarak kabul edilen politikalara ve yasalara rağmen çokkültürlü eğitim uygulamalarında bazı farklılıklar ve eksiklikler de göze çarpmaktadır. Gorski'ye (2008) göre, politik belgeler ve eğitim alanyazınında çokkültürlü eğitime yer verilmesine rağmen çokkültürlü azınlıklar için yeteri kadar fırsat eşitliği sağlanamamıştır. Forest, Lean ve Dunn (2016)'ın araştırmalarına göre Avustralya'nın New South Wales (NSW) eyaletinde sınıf öğretmenleri kültürel çeşitliliği, çokkültürlü eğitimi ve ırkçılıkla savaşı stratejileri savunan bir yapıya sahiptirler; ancak çokkültürlü eğitimin

uygulamalarıyla ilgili bilgileri farklılık göstermektedir. Yine aynı araştırmadan çıkan bir başka sonuç; NSW'deki öğretmenlerin %71'inin ırkçılık karşıtı politikaları desteklediği, ancak sadece %46'sının çokkültürlü bir eğitim uygulamasından yana olduğu ve % 48 gibi yüksek bir oranda öğretmenin ise çokkültürlü eğitimin uygulanıp uygulanmadığını bilmiyor olmasıdır. Dikkat çekici bir başka sonuç ise öğretmenlerin % 87'sinin farklı köklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada okulların önemli olduğunu belirtmiş olması ve bununla birlikte öğretmenlerin % 91'inin sınıflarda farklı kültürlerden öğrencilerin bulunmasının iyi bir şey olduğunu söylemiş olmasıdır (Forest, Lean ve Dunn, 2016). Bu bulgular gösteriyor ki, Avustralya'daki öğretmenler teorik olarak çokkültürlü eğitimden yana, ancak öğretmenlerin yaklaşık yarısı çokkültürlü eğitim uygulamalarına eğilimli değiller.

Öğretmenlerin çoğu çokkültürlü eğitimi ele alma konusunda serbestiye sahip olduklarından dolayı uygulamaları da farklılık göstermektedir. MacNaughton ve Hughes'un (2007), çalışmasında bahsedilen bazı öğretmenlerin öğrencilerin iki dilli olmalarına olumsuz baktıkları belirtilirken (Diez ve ark., 2000), bazı öğretmenlerin de çocukların ev ortamlarından okul öncesi eğitimine taşınmasında onları kültür ve dil açısından nasıl desteklemeleri gerektiğini bilmediklerinden bahsedilmiştir. Okulöncesi ile ilgili çalışmalarında MacNaughton ve Hughes (2007), hizmetlerin %38'inde kültürel olarak uygun uygulamaların olmadığını belirtirken %33'ünde ise kültürel çeşitlilik konusunda eğitimin hiçbir faydası olmayacağı görüşünün var olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca Melbourne'de bir üniversitedeki okulöncesi programında 35 kadın öğretmen adayıyla yapılan bir başka çalışmada (Cruz, 2003) katılımcıların üçte ikisinin okul deneyimi uygulamasında kültürel bir deneyim yaşamadıkları ve müfredata saygılı kalınmadığı konusunda görüş bildirdiği belirtilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin uygulamada çokkültürlü eğitime önem vermediklerine dair başka istatistiklerden de bahsedilmektedir (MacNaughton ve Hughes,2007).

Benzer şekilde Santoro'nun (2009) çalışmasında da genel olarak Avustralya'da öğretmenlerin ana kültürden farklı kültürlerden gelen öğrencilere eğitim verme konusunda iyi yetişmiş olmadıklarını vurgulayan çalışmalar (Achinstein ve Athanases 2005; Gay ve Howard 2000; Leeman 2006) olduğundan bahsedilmektedir. Valli ve Rennert-Ariev'e göre ise birçok öğretmen çok kültürlü okullarda öğretmenlik yapmaktan kaçınmakta ve kendilerini yetersiz bulmaktadırlar (akt. Santoro, 2009).

Bütün bu olumsuzlukları ele alarak Swetnam (2013) ise Avustralya eğitim sisteminde yapılması gereken uygulamaları şöyle sıralamıştır: Avustralyalı olup çokkültürlülük deneyimi olmayan, kültürü ile ilgili herhangi bir olumsuzluk yaşamamış öğretmenlerin çokkültürlü grupların sorunlarını tam olarak anlamaları ve içselleştirmeleri mümkün değildir. Bu yüzden okullarda başka ülkelerde öğretmenlik eğitimi alıp Avustralya'ya gelmiş öğretmenler istihdam edilmelidir. Buna ek olarak farklı ülkelerden gelip bir nesil önce Avustralya'ya yerleşmiş ailelerin çocukları da öğretmen olarak istihdam edilebilir. Bir başka sorun sınıf yönetimi anlayışından kaynaklanmaktadır. Çünkü batı kültüründe daha rahat bir sınıf ortamı, otorite olmayan bir öğretmen anlayışı hâkimken, Asya ve Orta doğu kültürü sınıfta daha otoriter bir öğretmen anlayışından yana tavır sergilemekte ve öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu soruna çözüm olabilecek öneri ise eğitim fakültelerindeki derslere sınıf yönetimi ve farklı kültürlerin sınıf yönetim yaklaşımlarıyla ilgili derslerin eklenmesi olarak görüş bildirilmiştir.

Görülüyor ki Avustralya, 1970'lerden itibaren çokkültürlülük politikaları izlemeye başlamış olmasına ve eğitim fakültelerinde de ders olarak çokkültürlü eğitim veriyor olmasına rağmen, gerek öğretmenlerin yetersiz hissetmelerinden dolayı, gerekse pratikte yaşanan bazı sıkıntılardan dolayı çokkültürlü eğitimin uygulanmasında sıkıntılar yaşanan ülkelere biridir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada konu edinilen ülkelerin hepsi büyük göçlere maruz kalmış ve bu göçler sonucu toplumsal yapısı büyük ölçüde değişmiş ülkelerdir. Bu değişim zamanla kendini göstermiş ve toplumun çokkültürlü yapısı önce toplum içinde sonra da yasalarda yer edinmiştir. Yasalara çokkültürlü olarak yansımadan evvel, bu üç ülkede de ana kültürün dışındaki kültürlere “farklı” gözüyle bakılmış, bu kültürler ana kültür içinde asimile edilmeye yani alt kültürlere ana kültürün normları benimsetilmeye çalışılmış. Ancak zamanla her bireyin topluma ve dolayısıyla ekonomiye kazandırılması politikasıyla bütün kültürler yasalarda eşit kabul edilmiş, bu yönde giden ilerlemeyle toplumun önemli bir sosyal kurumu olan okullarda da çokkültürlü eğitime yer verilmesinin önemi gerek yasalarla, gerekse çeşitli resmi kurumların belirledikleri politikalarla vurgulanmıştır. Toplumun birer aynası olan okullarda ve sınıflarda çokkültürlü eğitimin önemi artmış ancak, öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğu fark edilmiştir. Bu bağlamda bu üç ülkede çokkültürlü sınıflarda eğitim verecek öğretmen eğitiminin önemi benimsenmiştir. Öğretmen eğitimi ve çokkültürlü eğitim ile ilgili resmi çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmalar arasında, eğitim bakanlıkları bünyesinde çeşitli komisyonların kurulması ve bu komisyonlarda çokkültürlülüğün tanınması, çokkültürlü eğitim politikalarının benimsenmesi ve bu politikaların hem öğretmenlere hem de öğrencilere yansıtılmasına yönelik çalışmaların yapılmasından söz edilebilir (Skolveket,2012; Rindenour-Wildman 2004; Forest, Lean ve Dunn, 2016). Bir diğer çalışma ise öğretmen yetiştiren kurumlarda çokkültürlü anlayışın yanısıra öğretmen adaylarına çokkültürlü eğitim derslerinin verilmesi önerilebilir (Nel, 1995; Norberg, 2000; Banks, 2002; Akdağ, 2005; Nethsinghe, 2012;) . Verilen bu derslerin sadece teoride kalmaması adına da okul deneyimi uygulamalarının bir kısmının çokkültürlü okullarda yürütülmesi ile öğretmen adaylarının gerçek çokkültürlü ortamlarda ders verme deneyimini kazanmaları önemli görülmektedir (Rabo, 2007; Haituyker, 2007). Hizmetöncesi bu çalışmaların yanı sıra, hâlihazırda öğretime devam eden öğretmenler için de çokkültürlü eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmesi öneriler arasındadır (Forest, Dean ve Dunn, 2016). Yine okuldaki çokkültürlü grupları daha iyi tanımak ve onlarla karşılıklı daha sağlam bir bağ kurabilmek adına farklı kültürlerden grupların okul ziyaretleri ve karşılıklı iletişimin güçlendirilebileceği ortamlar hazırlanması bir başka öneri olarak sunulabilir (Aujla-Bhulla, 2011). Bunlarla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları ortamdaki çokkültürlülük unsurlarını daha yakından tanımak adına gerçekleştirecekleri ziyaretler de çokkültürlü anlayışın benimsenmesinde önemli rol oynayabilir (Santora, 2009). Göçmen öğrencilerin normal sınıflara kabul edilmeden önce, hem göç ettikleri ülkenin dilini hem de okul yapısını öğrenmelerine yönelik oluşturulacak geçiş sınıfları uygulaması (Skolvervet, 2015) öğrencilerin yeni ortama ve dile uyum sağlaması açısından önemli görülebilir. Bu önerilerle birlikte göçmen ailelerin çocukları olarak yabancı kültüre dâhil olma deneyimi yaşamış öğretmenlerin çokkültürlü okullarda istihdamı sağlanarak göçmen öğrencilerle uyum içinde çalışmalarını sağlamak başka bir öneri olarak sunulabilir (Lahdenperä ve Sandevärn, 2016).

Bu çalışmada ele alınan İsveç, Kanada ve Avustralya'daki çokkültürlülük politikaları ve çokkültürlü eğitim anlayışı son zamanlarda giderek artan bir şekilde çokkültürlülük özelliği gösteren Türkiye için bir içgörü ve bakış açısı geliştirebilir. Değişen toplum yapısının okullarda yansımaları ile oluşabilecek sorunların giderilmesinde ya da en aza indirilmesinde bu çalışmanın ışık tutacağı düşünülmektedir. Gerek karar vericilerin gerekse eğitimcilerin daha dikkatle göz önünde bulundurması gereken çokkültürlülük konusunun hem devlet politikası olarak hem de eğitim politikası olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na ele alınması önemli bulunmaktadır. Bu açıdan bu çalışmanın da birçok paydaşa ışık tutar nitelikte olması umut edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akdağ, B. (2005). İsvaç'te öğretmen yetiştirme. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(12), 58-71.
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students?. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-329.
- Aujla-Bhullar, S. (2011). Deconstructing diversity: Professional development for elementary teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5(4), 266-276.
- Australian Bureau of Statistics (27/06/2017) erişim adresi:
<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/MediaReleasesByCatalogue/02D50FAA9987D6B7CA25814800087E03?OpenDocument> (erişim 15/06/2018)
- Australian Migration Trends (2015) erişim adresi:
<https://www.homeaffairs.gov.au/ReportsandPublications/Documents/statistics/migration-trends-14-15-glance.pdf> (erişim 15/06/2018)
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *Journal of Negro Education*, 390-400.
- Banks, J. A. (2001). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4, 225-246
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into practice*, 52(sup1), 73-82.
- Bickmore, K. (2014). Citizenship education in Canada: 'Democratic' engagement with differences, conflicts and equity issues?. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(3), 257-278.
- CBC Politics (2016) erişim adresi:
<https://www.cbc.ca/news/politics/census-2016-immigration-1.4368970> (erişim 15/06/2018).
- Çoşkun, İ., & Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası. Fırsatlar ve zorluklar. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul.
- Daly, A., Hoy, S., Hughes, M., Islam, J., & Mak, A. S. (2015). Using group work to develop intercultural skills in the accounting curriculum in Australia. *Accounting education*, 24(1), 27-40.
- Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Díez-Palomar, J., Simic, K., & Varley, M. (2007). 'Math is everywhere': connecting mathematics to students' lives. *Journal of Mathematics and Culture*, 1(2), 20-36.
- Howe, E. R. (2014). A narrative of teacher education in Canada: Multiculturalism, technology, bridging theory and practice. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 588-599.
- SFS (2010) Högskolelagen [The Higher Education Act] erişim adresi:
<https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/Laws-and-regulations/The-Swedish-Higher-Education-Act/> (erişim 08/08/2018)
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues. *Toronto: Ontario Institute for Studies in Education*.
- Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: The special case of Quebec. *International review of education*, 50(5-6), 543-566.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Graham, R., & Young, J. (1998). Curriculum, identity, and experience in multicultural teacher education. *Alberta journal of educational research*, 44(4).
- Grant, C. A. (1994). Challenging the myths about multicultural education. *Multicultural Education*, 2(2), 4-9.

- Hamm, L., Peck, C. L., & Sears, A. (2017). 'Don't even think about bringing that to school': New Brunswick students' understandings of ethnic diversity. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1746197917699219.
- Han, J., & Singh, M. (2007). Getting world English speaking student teachers to the top of the class: Making hope for ethno-cultural diversity in teacher education robust. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3), 291-309.
- Hartsuyker, L. (2007). House of representatives standing committee on education and vocational training, Top of the class: Report of the inquiry into teacher education. Canberra: The Parliament of the Commonwealth of Australia.
- Housee, S. (2008). Should ethnicity matter when teaching about 'race' and racism in the classroom?. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 415-428.
- Immigrant population in Canada, 2016 Census of Population (2016) erişim adresi: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2017028-eng.htm> (erişim 08/06/2018)
- Luke, A. (2011). Generalizing across borders: Policy and the limits of educational science. *Educational researcher*, 40(8), 367-377.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of early childhood research*, 5(2), 189-204.
- Majhanovich, S. (1992). Multicultural Education: A Canadian Perspective.
- Marie, C. (2001). *Multiculturalism in Canada and Sweden: analysing immigrant political integration*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). McGill University/ Department of Political Science, Montreal.
- McAndrew (2016), Immigration and diversity in Quebec's schools: An Assessment. Erişim adresi: http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%20de%20la%20titulaire/Quebec%20Question%20Stephane%20Gervaisch19.pdf (erişim 15/06/2018)
- Migration Information Source (2017) erişim adresi: <https://www.migrationpolicy.org/article/assessing-immigrant-integration-sweden-after-may-2013-riots> erişim (04/05/2016)
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, (1), 57.
- New South Wales Department of Education and Training. 2009, "Anti-racism: What schools can do. Sydney", Multicultural Education.
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), 399-416.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 511-519.
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194.
- Opper, S. (1983). Multiculturalism in Sweden: a case of assimilation and integration. *Comparative Education*, 19(2), 193-212.
- Rabo, A. (2007). Teacher training in «multicultural» Sweden. *EMIGRA working papers*, (7), 0001-12.
- Reid, C., & Sriprakash, A. (2012). The possibility of cosmopolitan learning: Reflecting on future directions for diversity teacher education in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 15-29.
- Ridenour-Wildman, S. L. (2004) *A Comparative study of indigenous content of multicultural teacher education textbooks in Canada and the United States*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Oklohoma/ Graduate College, Oklohoma.
- Statistics Canada, (2016) erişim adresi: <https://www.statcan.gc.ca/eng/start> (erişim 08/06/2018).
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self' and 'others' do teachers need?. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33-45.

Shuttleworth, D. E. (2014). Flemington Road—Ontario’s original ‘Hub School’. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(16), 13-17.

Swetnam, L. A. (2003). Lessons on multicultural education from Australia and the United States. *The Clearing House*, 76(4), 208-211.

Sweden: Restrictive Immigration Policy and Multiculturalism (2006) erişim adresi:

<http://www.migrationpolicy.org/article/sweden-restrictive-immigration-policy-and-multiculturalism>

(erişim 02/05/2016)

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the Study and Research Design: Turkey has always been a center of attraction for immigrants and recently has been a country getting immigrants from neighbouring countries as a result of both being a bridge country between Europe and Asia and having moderate climate (Deniz, 2004). Especially after the year 2011, over 3 million Syrians immigrated the country and after accepting 1 million school children to the schools of ministry (Arslangilay, 2018), multiculturalism in education has been an important issue. In this study, multicultural education policies and teacher training programs of some multicultural countries, Sweden, Canada and Australia, are examined in order to shed light to Turkish education policies in multicultural context. The study is designed as a descriptive research and in order to conduct the study, scientific articles and online web sites are studied to gather information. The data is designed under three main titles as Sweden, Canada and Australia and the multicultural education policies and teacher training programs are examined in terms of multicultural education. The findings about these three countries are combined in the discussion part and

Findings:

Sweden: Sweden is a country which has considerably changed since 1900's as a result of immigration and has become a multicultural country. One out of ten citizens in Sweden was born in another country and parents of five citizens out of ten were born in another country (Rabo, 2007). The population of the country is 9,5 million and 1,5 million people was born in another country. Further, Sweden gave the right of citizenship to more than 667 thousand immigrants in 2012. Considering all these information, although Sweden has accepted multiculturalism officially and integrate it into the programs of education faculties, it can be stated that there are some problems in implementations at schools.

Canada: Similarly, Canada is accepted as a multicultural country as it receives immigrants from all over the world. The ethnocultural variety of Canada consists of emigrants who came especially from Africa, Asia, Middle and Southern America after the World War I. The increase of the number of people who came from different cultural backgrounds has caused the country to change its schooling systems. Canada has published some reports and documents accepting multiculturalism officially, yet multicultural courses at teacher training programs are limited to only elective courses.

Australia: Australia is one of the countries consisting of the most varied cultures in the world and over 200 languages are spoken there. (Santoro, 2009). Department of Immigration and Multicultural Matters is the official institution in Australia which was founded to discuss the issues about the immigrants (MacNaughton ve Hughes, 2007). Australia has been having immigrants from England, Southern Asia and Middle East since 1790's. While Australia has adopted assimilation policies based on Anglo-Celtic rules before, it has officially accepted multiculturalism since 1970's (Forest, Lean ve Dunn, 2016). Since then, the education policies have also changed and a multicultural education has started to be accepted. It has become an urgent requirement for all teachers to be culturally qualified since then. Although these requirements are stated in teacher standards (Department of Education and Training 2003; Education Training Committee, Victorian Parliament 2005; Victorian Institute of Teaching, 2003), they did not truly take place in teacher education (Santoro, 2009). Even though Australia has followed multicultural policies since 1970's, and even apply them at teacher training programs, because of both the deficiencies of teachers and some other practical issues, the country faced problems in education in terms of multiculturalism.

In conclusion, according to some researches, none of the countries could conduct a healthy multicultural education even though they accepted multiculturalism officially.

Discussions and Results: All of the three countries mentioned in this study have gotten a great number of immigrants and as a result of this, the social structures of the countries have changed a lot. The multicultural structure of the countries is reflected first in the society, and then the multiculturalism took place in the laws of the countries. Before multiculturalism is officially accepted, the immigrant cultures were regarded as “different” and wanted to be assimilated in the main cultures in all the mentioned countries. However, later multiculturalism is officially accepted and all the cultures in the society are regarded equal. Therefore, the importance of multiculturalism at schools has been emphasized. The idea of multiculturalism has spread all over the mentioned countries, yet it is understood that the teachers were not qualified enough to teach multicultural classrooms. As a consequence of this, the importance of multicultural teacher education increased. Following those, multicultural teacher education is emphasised and official precautions were taken.

However; studies show that several teachers feel themselves inefficient or unconfident in teaching multicultural classes. Moreover, the multicultural policies which were accepted officially cannot be implemented in real life classes. The studies conducted on the multicultural issues in Sweden, Australia and Canada show that despite the laws and policies, the teachers feel uncomfortable in multicultural classes.

One of the reasons for that problem may be the deficiencies in teacher education or in in-service training in terms of multicultural education. In order to overcome those problems, teacher training programs are supposed to adopt some innovations and put forward some courses which may be beneficial in real life classes after graduation. Moreover, in-service training should be compulsory for all teachers at schools where there are different cultural groups. Furthermore, prospective teachers should cover school experience courses at schools where multicultural students are studying. Thus, prospective teachers would be ready for any multicultural situation when they graduate.