

T.C.
DICLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI KÜLTÜREL YAPIDAN
GELEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ERSİN KATFAR

DIYARBAKIR-2019

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLI KÜLTÜREL YAPIDAN
GELEN ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Ersin KATFAR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatih YILMAZ

DİYARBAKIR-2019

T.C
DİCLE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DİYARBAKIR

Frsin KAFTAR tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Kültürel Yapıdan Gelen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL.....

Üye : Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM.....

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Fatih YILMAZ.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 26/09/2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

26/09/2019

Prof. Dr. İlhani BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

ERSİN KATFAR

26/09/2019

ÖNSÖZ

İnsanlık tarihi boyunca göçler, savaşlar, beslenme ihtiyacı gibi pek çok nedenden dolayı göçler meydana gelmiştir. Bu göçler beraberinde, insanların farklı kültürlerden insanlarla etkileşimini getirmiştir. Çağımızda teknolojinin gelişmesiyle, iletişim ve ulaşım olanaklarının hızlı ve kolay erişilebilir hale gelmesi bu kültürlerarası iletişimi de daha da hızlı ve kolay hale getirdi. İnsanlar yerleşim yerlerini değiştirdiklerinde bu yeni yerin kültürel değerlerini benimsemekle kalmamış kendisi de diğer kültürleri etkilemiştir. Bu durumlara uygun yönetim politikaları süreç içerisinde gelişmek durumunda kalmıştır. Bu dönüşümde, toplumun tüm bileşenlerinin bir arada ve uyum içerisinde yaşamlarını sürdürmelerinin yolu çokkültürlü eğitimden geçmektedir. Eğitim uygulayıcısı olan öğretmenler bu bağlamda önemli bir yer tutmaktadır. Hazırlanan programın ve diğer içeriklerin etkinliğini öğretmenlerin kültürlerarası iletişime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları etkilemektedir. Ülkemiz bulunduğu coğrafi konum itibariyle çok sayıda kültürün etkileşim içerisinde olduğu bir yapıdadır. Bu araştırmada zorunlu eğitimin başlangıcı olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını ve öğrencilerinde kültürel farklılık olarak gördükleri noktaları belirlemek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgisini, tecrübesini paylaşan, her türlü desteğini esirgemeyen, öğrencisi olma ayrıcalığını yaşadığım, derin sevgi ve saygı duyduğum değerli hocam sayın Doç. Dr. Fatih Yılmaz'a, destekleri ve katkıları için Dr. Öğrt. Üyesi Sibel Dal'a ve Doç. Dr. Cemal Aküzüm'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Çalışmam süresince bilgisi ve desteğiyle yardımcı olan değerli meslektaşım Muhammet Aykuthan Ulusoy'a teşekkür ederim

Yalnızca yüksek lisans eğitimim sürecinde değil hayatımın her alanında desteğini her an hissettiğim, eşim Ümit Güleken Katfar'a teşekkür ederim.

Ersin KATFAR

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET	1
ABSTRACT	3
TABLolar LİSTESİ	5
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	6
1. GİRİŞ.....	7
1.1. Problem Durumu.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Kısaltmalar ve Tanımlar.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. Kültür ve Çokkültürlülük.....	12
2.2. Çokkültürlülüğün Tarihsel Gelişimi	14
2.3. Çokkültürlü Eğitim	18
2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri	22
2.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları.....	25
2.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.....	28
2.3.4. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri	30
2.3.5. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Nitelikleri.....	31
2.3.6. Çokkültürlü Okulların Özellikleri	32
2.4. Kültürlerarası Yeterlilik	33
2.5. Kültürlerarası İletişim	36
2.6. Kültürlerarası Duyarlılık	39
2.7. İlgili Araştırmalar.....	44
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	44
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırma Modeli	51

3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	54
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.4. Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR.....	57
4.1. Betimleyici İstatistikler	57
4.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler ...	57
4.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler	58
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara Ait Bulgular	61
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara Ait Bulgular.....	62
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlara Ait Bulgular	63
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara Ait Bulgular	63
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlara Ait Bulgular	65
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin, Mesleki Kıdemleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara Ait Bulgular.....	65
4.10. Nitel Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	67
5. TARTIŞMA	73
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	80
6.1. Sonuç.....	80
6.2. Öneriler	81
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	81
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	82
7. KAYNAKÇA	83
8. EKLER	95
9. ÖZGEÇMİŞ.....	99

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Kültürel Yapıdan Gelen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ersin KATFAR

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2019

Danışman: Doç. Dr. Fatih Yılmaz

Eğitim öğretim sürecinin etkinliğini ve çağın gereklerine uygunluğunu etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler arasında öğretmenler kilit konumdadır. Öğretmenlerin çağın gerekleri doğrultusunda sahip olması gereken özelliklerden biri de kültürlerarası duyarlılıktır. Zorunlu eğitimin başlangıcı olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri pek çok öğrencinin ilk karşılaştığı öğretmendir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak algıladığı hususlar ve kültürlerarası duyarlılıkları önem arz etmektedir. Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak algıladıkları hususları ve kültürlerarası duyarlılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma karma araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Gaziantep ili Şahinbey ilçesi merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ilçesinde görev yapmakta olan 401 sınıf öğretmenidir. Veriler 401 sınıf öğretmeni üzerinden toplanmıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ” ve “Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir” açık uçlu sorusu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu açık uçlu soruya yanıt veren 272 kişi oluşturmaktadır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz, nicel verilerin çözümlenmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puan ve ölçek alt boyut puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim öğretim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenleri ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşın etkileşimden özgüven alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası

mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca etkileşimden hoşlanma alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenleri ile diğer mesleki kıdemler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve 16 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla etkileşimden hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri üzerinde yapılan analiz neticesinde sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak en çok belirttikleri iki husus “dil” ve “sosyal yaşantılar” temelindeki farklılıklar olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası duyarlılık, sınıf öğretmenleri, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim



ABSTRACT

Evaluation of Primary School Teachers' Views on Students from Different Cultural Structures

Ersin KATFAR

Department of Primary Education

Classroom Teaching Master Program

Dicle University Institute Of Education Sciences

September 2019

Advisor: Associate Professor Fatih Yılmaz

There are many factors that affect the efficiency of the education process and its convenience to the requirements of the era. Among those factors, teachers are the keys. One of the characteristics that teachers should have from one the requirements of the era is intercultural sensitivity. Primary School Teachers, who work at the beginning of compulsory education, are the first teachers that many students encounter first. Therefore, classroom teachers' perceptions of cultural difference and intercultural sensitivity are important.

For this reason, in this study, in order to reveal the cultural differences and intercultural sensitivities of classroom teachers, a mixed research model was applied in Şahinbey district of Gaziantep. Data were collected from 401 classroom teachers working in Şahinbey district. Data were collected using the “Personal Information Form”, “Intercultural Sensitivity Scale” and “What are the factors that you see as cultural differences in students” open-ended question. The study group consisted of 272 people who answered the open-ended question. Descriptive analysis was used to analyse qualitative data, t-test and one-way analysis of variance were used to analyse quantitative data.

As a result of the research, it was found that the total score of the intercultural sensitivity scale and the mean score of the sub-dimension of the male teachers were higher than the female teachers. No significant difference was found between the level of education and the level of occupational seniority and intercultural sensitivity.

On the other hand, there was a significant difference in terms of self-confidence sub-dimension between teachers with 16 years and over seniority and teachers with 11-15 years of seniority. In addition, there is a significant difference between the teachers who have 16

years and over seniority and other professional seniorities in the sub-dimension of liking interaction, and it has been concluded that teachers with more than 16 years seniority like more interaction. As a result of the analysis conducted on the qualitative data of the research, the two most frequently mentioned cultural differences were identified as differences based on language and social experiences.

Keywords: Intercultural sensitivity, classroom teachers, multiculturalism, multicultural education



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları	54
Tablo 2. Araştırma Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı	55
Tablo 3. Araştırmaya Katkı Sağlayan Sınıf Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları	57
Tablo 4. Ölçek alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler	58
Tablo 5. Öğretmenlerin “etkileşime katılım” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	59
Tablo 6. Öğretmenlerin “farklılıklara saygı” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	59
Tablo 7. Öğretmenlerin “etkileşimde özgüven” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	60
Tablo 8. Öğretmenlerin “etkileşimden hoşlanma” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	60
Tablo 9. Öğretmenlerin “etkileşimde özen” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	61
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanlarına ilişkin t testi tablosu	61
Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin t testi tablosu.....	62
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu	63
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu	64
Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları toplam puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi tablosu	65
Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ile kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çokkültürlü Okul Çevresi	22
Şekil 2. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	29
Şekil 3. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli	42



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar arasındaki farklılığı sağlayan, insanları ve toplumları birbirinden farklı kılan, bireyin yaşamı boyunca biriktirdiği kültürel değerlerdir. Kültür bireyi ya da toplumu diğer birey ve toplumlardan ayıran düşünce kalıpları, yaşam tarzları, inanç sistemleri, duygusal ilişkileri gibi sosyal yapısının devamlılığını içeren birikimlerden oluşan bir bütündür (Gürel, 2013). Kültürü oluşturan ögeler, bireyin sosyal yaşamı içerisinde diğer insanlarla ilişkileri ile zaman içerisinde meydana gelmektedir. Toplumsal yaşam bir kültürün sürekliliği için önemlidir. Çünkü kültürü üreten ve yeni nesillere aktaran insan toplumsal yaşam içerisinde var olabilmektedir.

İnsanlık tarihi boyunca farklı toplumlar çeşitli nedenlerle birbirleriyle iletişim kurmak ve zaman zamanda bir arada yaşamak durumunda kalmışlardır. Bir arada yaşamak durumunda olan bu insanlar çokkültürlü bir ortam meydana getirmiş oldular. Çokkültürlülük, toplumlar bünyesinde farklılıkların doğal olarak kabul edilmesi ve farklı kültürlerden olan insanların beraber yaşamlarına devam etmelerine olanak sağlayan bir yapıdır (Şan,2005). Günümüzde bilişim teknolojilerinde, ulaşımda, ekonomik alanda yaşanan gelişmelerle beraber savaş, göç, toplumsal olaylar gibi etkilerle birlikte toplumlar sınırlarını aşarak başka toplumlarla çok kolay ve hızlı şekilde iletişim ve etkileşim içinde olabilmektedir. Böylece bireyler farklı coğrafi bölgelerdeki insanları ve kültürleri tanıma ve kendini tanıtmaya olanağı bulmaktadırlar.

Farklı kültürel kodlara sahip toplumların bir arada demokratik bir ortamda, eşit haklara sahip, huzurlu ve olumsuz etkileşimler olmaksızın yaşamlarına devam etmesi çokkültürlülüğün amacıdır (Özensel, 2013). Çokkültürlü toplumlarda insanların barışçıl şekilde ve huzurla yaşamlarına devam edebilmeleri için çokkültürlülük ve demokrasi kavramlarının ve bu kavramların içerisinde barındırdığı alt kavramların insanlar tarafından benimsenmiş olması gerekir. Bu kazanımlara sahip bireylerin yetişmesi de ancak eğitim yoluyla sağlanabilir (Akar & Yalçın, 2017). Çokkültürlülüğün gerekliliklerini içerisinde barındıracak şekilde düzenlenip uygulanan bir eğitim çokkültürlü eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim ortamları, kültürel açıdan farklı olarak tanımlanabilecek insanların ihtiyaçlarına cevap verebilen, bu insanların anlaşılmasına olanak sağlayan ve değerlerinin kabul gördüğü ortamlar oluşturmaktadır (Başbağ & Kağnıcı, 2011).

Çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olan ülkemizde çocuklar kültürel farklılıkları zamanla fark eder ve tanıma olanağı bulur. Çocukların bu farklılıkların içerisinde barındırdığı çeşitliliği fark edip, farklılıklara saygı duymasıyla topluma daha kolay uyum sağlaması beklenir. Çocukların eğitim ortamında farklı kültüre sahip çocuklarla etkileşiminin doğru şekillenmesi için çokkültürlü eğitim ortamlarının önemi büyüktür

Farklı kültürlerin bir arada bulunduğu çokkültürlü toplumlarda farklılıklara saygı duyma ve kültürlerarası iletişim bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2018). Kültürlerarası iletişim, kültürel olarak farklı özellikler barındıran kişilerin birbirleriyle etkileşimi olarak tanımlanabilir (Coşgun, 2004). Bu iletişimin doğru anlaşılır ve sürdürülebilir olması için bireylerin kültürlerarası iletişim noktasında yeterli olması gerekmektedir. Kültürlerarası iletişimde yeterlilik bazı bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bunlar kültürlerarası duyarlılık, farkındalık ve beceriklilik olarak sıralanabilir (Chen & Starosta, 1996). Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürlerle etkileşim halinde olurken saygılı olma, ihtiyaç halinde davranışlarında değişikliğe gitmeye açık olma ve karşı tarafı anlamak için duyarlı olmaktır (Bhawuk & Brislin, 1992). Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürel özelliklere karşı önyargı, kaygı, güvensizlik, kaçınma gibi olumsuz duyguları engellemeyi hedefleyen bir kültürlerarası yeterlilik kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Fritz, Möllenberg, & Chen, 2002).

Çokkültürlü toplumdaki bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarının yeterli düzeyde olması sağlıklı bir toplumsal yaşam için önem arz etmektedir. Bireylerin toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürmesi için belirli donanımlara sahip olması gerekmektedir. Bireylerin farklı kültürlerin bir arada olduğu toplumlarda yaşamlarını sürdürürken huzur ve barışın sağlanabilmesi için demokratik değerlerin ve çokkültürlülük kavramının bireylere kazandırılması gerekir. Bu kazanım ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir (Akar & Yalçın, 2017).

Bu çalışmada kültürlerarası duyarlılığa gereksinim duyulan alanlardan belki de en önemlilerinde biri sayılabilecek eğitim alanında yer alan öğretmen ve öğrenci ilişkisi bağlamında kültürler arası duyarlılık ve kültürel farklılık algıları üzerinde durulmuştur. Eğitim ortamının lideri olan öğretmenin de kültürlerarası duyarlılık düzeyi bu noktada doğru bir eğitim ortamı için önemlidir. Öğretmenlerin kültürel farklılıkların ne kadar farkında oldukları, bu farklılıklara yönelik duyarlılıkları, yetiştirecekleri öğrencilerin çokkültürlü toplumlara sağlıklı şekilde uyum sağlayabilmeleri noktasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu sürecin doğru sürdürülmesi birçok olası sorunun önleyicisi olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ve buna bağlı etkileşime katılım, farklılıklara saygı, etkileşimde özgüven, etkileşimden hoşlanma, etkileşimde özen alt boyutları algı düzeylerini belirlemek, belirlenen alt düzey algı düzeylerini cinsiyet, eğitim öğretim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdem yönlerinden incelemek ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde kültürel farklılık olarak algıladıkları öğeleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığa ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanları arasında farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyut puanları arasında farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanları arasında farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyut puanları arasında farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanları arasında farklılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyut puanları arasında farklılık var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilim, teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle toplumlar arasındaki etkileşim artmıştır. Etkileşimin hayatın her alanında kendini göstermesiyle çokkültürlü toplumlarda insanlar yaşamlarını bir arada sürdürmektedirler. Türkiye de çokkültürlü bir toplum yapısına sahiptir (Ünal I., 2004). Bu çokkültürlü toplum yapısı kültürlerarası duyarlılığı önemli kılmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık kültürel farklılıklara sahip bireylerle iletişim halindeyken farklılıkları anlama ve kabul etmeye yönelik olumlu tutumlardır (Chen, 1997). Kültürel farklılıkları anlama ve olumlu tutumlar geliştirebilme becerisinin oluşması ve gelişmesinin yolu eğitimden geçer. Nitekim ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersinin

kazanımlarında “Diğer bireylere karşı saygı, güven ve kibarlık”, “Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.” ifadelerine yer verilmektedir. 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin kazanımlarında ise “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.”, “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar”, “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır” ve “Farklı kültürlere saygı gösterir” ifadelerinin yer alması eğitimde kültürlerarası duyarlılığın önemine vurgu yapmaktadır. Eğitimin uygulayıcılarından olan öğretmenlerden sınıf öğretmenlerinin çocuğun eğitim hayatına temel teşkil etmesi açısından önemi büyüktür. Bu nedenle bu çalışma sınıf öğretmenleri üzerinden yürütülmüştür. Araştırma için yoğun göç hareketliliğinin ve sınıra yakın olmasından kaynaklı kültürel farklılıkların çok olduğu Gaziantep tercih edilmiştir. Özellikle Suriye’de yaşanan iç karışıklıklar neticesinde yoğun bir göçe maruz kalan Gaziantep’te göç idaresinin paylaştığı verilere göre 2019 yılında 446.564 Suriyeli nüfus yaşamaktadır. Bu sayı şehrin nüfusunun yaklaşık %21’ine karşılık gelmektedir. Bu nedenlerle farklı kültürlerin yoğun olarak bir arada yaşadığı bir yerdir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve öğrencilerinde kültürel farklılık olarak algıladıkları noktalar incelenmiştir. Bu araştırma sayesinde demokrasi ve huzur ortamı için gerekli olan ve farklı kültürlere duyulan saygının eğitim yoluyla kazandırılmasını sağlayacak olan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi ve kültürel farklılık algılarının ortaya konulması bu açıdan önemlidir

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, Gaziantep İli, Şahinbey İlçe merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları, Gaziantep İli Şahinbey İlçe merkezinde bulunan sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin sosyo- kültürel durumu ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler, veri toplama aracı olarak kullanılan “ Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.
2. Katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara cevap verirken samimi oldukları kabul edilmiştir.
3. Katılımcıların kültürel farklılıkların olduğu bir bölgede çalıştıkları kabul edilmiştir.

1.6. Kısaltmalar ve Tanımlar

Göç: Bireysel, siyasi, ekonomik vb. sebeplerle mevcut yaşanılan yerden başka yere yapılan gerek kısa ve orta vadeli gerekse uzun vadeli, sürekli veya dönüşü hedefleyen yer değişikliğidir (Yalçın, 2004).

Kültür: Genel kabuller ve sahip olunan değerlerden meydana gelen bir bileşkedir; yaşama, inanışlara, izlenecek siyasete, kurallara ve toplum tarafından benimsenen gelenek-göreneklere yönelik uyumdur (Spencer & Oatey, 2013).

Çokkültürlülük: Bir devlet yapısı içerisinde aynı coğrafyada yer alan farklı kültürlerin birbirleri arasında hiyerarşinin bulunmadığı ve birbirlerine eşit oranda değer vererek saygılı davranmasıyla ortaya çıkan bir yapıdır (Kaya Y., 2013).

Çokkültürlü eğitim: Eğitim ortamında yer alan bütün öğrencilere çeşitli ırksal, etnik vb. farklılıklarına bakılmaksızın eşit öğrenme olanaklarının tanınmasıdır (Banks, 2013).

Kültürlerarası duyarlılık: Kültürlerarası farklılıkları anlamak, kabul etmek ve takdir etmek noktasında bireysel motivasyonunu sağlamak üzere ihtiyaç duyulan aktif istek (Bulduk, Tosun, & Ardıç, 2011).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kültür ve Çokkültürlülük

Kültür Latince “colere” kavramından gelmektedir. Kültür daha önce bir ürünü elde etmek için ekip biçme süreci anlamında kullanılmaktaydı. Cultura kelimesi de dilimizde ekin kelimesi anlamında da kullanılmaktadır. 19. Yüzyılın sonlarına doğru antropoloji biliminin ön plana çıkmasıyla kültür kavramı da derinlik kazanmıştır (Alemdar & Erdoğan, 1994). Kavram olarak kültür geçmişten günümüze her dönemde tartışmalara konu olmuştur. Kültür kavramına ait farklı tanımlar bulunmaktadır. Kültür kavramının tanımı konusunda tek ve ortak bir karara varılamamasının birçok nedeni olmakla birlikte bunlardan en önemlileri araştırmacıya görelilik ve kültürel çeşitliliktir (Bulut, 2015). Kültür kavramına yönelik tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Kültür, bir uygarlığa, ulusa, gruba nitelik kazandıran ve onu diğer uygarlıklardan, uluslardan ayıran o gruba ait maddi ve ideolojik olguları kapsar. Aynı zamanda bir ulusa ait maddi ve manevi değerler, sanatsal faaliyetler, inanışlar, anlayış ve davranışların tümüdür (Özdemir, 1998). Kültür toplumun sosyal hayatı boyunca çevresiyle verdiği mücadele ve birlikte yaşamanın sonuçlarına bağlı olarak ortaya çıkan problemlerin çözümü esnasında öğrenilen, topluma karakter kazandıran ve toplumdan topluma değişiklik gösteren, işe yararlılığı nedeniyle toplumun yeni üyelerine de aktarılan bilgi, beceri, tecrübe, gelenek, görenek ve inanç sistemlerinin bütünü olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2009).

Kültür, bir bölgede yaşayan topluluğun benimsediği inançlar, gelenekler, görenekler, kanunlar adetler ve bunların birbirleriyle ilişkili olma biçimidir (Alemdar & Erdoğan, 1994). Aynı zamanda bireylerin meydana getirdikleri ve benimsedikleri değerlerdir (Çüçen, 2005). Bu kültürel değerler zaman içerisinde meydana gelir ve sosyal süreçler neticesindedir (Güvenç, 2010). Kısaca kültür, insanların tarih boyunca ürettiğidir (Ünder, 2007). Örgütlenmiş ya da kümeleşmiş halde yaşamını sürdüren insan gruplarının ortaya koyduğu, paylaştığı, nesilden nesile aktarıldığı maddi ve manevi değerlerdir. (Başbağ & Kağnıcı, 2011).

Ülkemizde kültürü sistematik olarak ele alan ilk ismin Ziya Gökalp olduğu kabul edilir. Ziya Gökalp günümüzde zaman zaman kültür ile aynı anlamda kullanılan medeniyeti bir birinden ayrı olarak değerlendirir. Bunu yaparken kültür yerine hars kelimesini tercih eder. Ziya Gökalp harsı bir ulusun hukuki, ahlaki, akli, dini, dilsel, ekonomik ve teknolojik

hayatlarının uyumlu bir bütünü olarak tanımlar. Gökalp medeniyeti ise ulusların toplumsal yaşamlarında ortaya çıkan ortak bir ürün olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalara göre kültürün ulusal medeniyetin ise uluslararası olduğu söylenebilir. Bir milletin sosyal yaşamıyla ilgili olan kültür taklit edilemez ve bir millettten diğerine aktarılamaz (Bahar, 2005).

Kültür birlikte yaşayan ve aralarında gerek mekânsal ve gerekse zamansal ilişkiler bulunan toplulukların kendilerinden önce toplumda yer alan bireylerden edindikleri ve kendilerine ait yaşamları boyunca katkı sağladıkları ve sonraki nesillere aktardıkları maddi ve manevi birikimlerdir (Bahadır, 2016).

Kültür insanları bireysellikten toplumsallığa dönüştüren bir nevi toplumsallaşma evreni olarak algılanabilir. Bu evren içerisinde yer alan dilsel, inançsal, dinsel, vb. unsurlardan meydana gelen bütünlükten yola çıkılarak kültürel kimliği görünür kılan yapıların toplumsal ilişkileri ve bireyleri şekillendirdiğini gözlemlemek mümkündür (Kara, 2013). Kültür, insanın yaşamının başlangıcından ölümüne kadarki her aşamasında kendini gösteren, toplumsallaşma aracılığıyla sonraki nesillere aktarılan tüm özellikleridir (Yakışır, 2009).

Tüm insanlar önceden var olan kurulmuş bir kültürel yapı içerisinde yaşamına başlar. Kültürlenme aracılığıyla insanlar içinde bulunduğu var olan kültürü öğrenir. Bu kültüre katkı sağlayabileceği gibi değişiklikler de yapabilir. Bu nedenle kültür değişmez düzenler bütünü olmaktan çok değişe bilirliliği ve sürekliliği olan beşeri unsurlardan etkilenebilen dinamik bir sistemdir. Bununla birlikte kültür insanların duygu durumlarını ve düşüncelerini dışa vurma yöntemidir. Toplumsal yapıların mevcut kültürlerini anlayabilmek için toplumu oluşturan insanların kendilerine ait kültürleri içinde kendilerini ifade edişlerine bakmak gerekir. Bunun nedeni toplum ile kültür arasında mevcut olan çift taraflı ilişkidir. Başka bir deyişle kültür ve toplum birbirinden bağımsız olarak değerlendirilemez (Alver, 2007). Günümüzde toplumsal yaşam, teknoloji ve ulaşımda yaşanan gelişmelerle daha hızlı etkilenen ve etkileyen bir hal almıştır. Farklı toplumların birbirleriyle hızlı etkileşimi çokkültürlü bir yapıyı meydana getirmiştir.

Çağımızda küreselleşmenin sonucu olarak üzerinde daha çok konuşulmaya başlanan çokkültürlülük kavramı, özellikle sosyal bilim alanında çalışan araştırmacıların önem verdiği ve üzerinde çalıştığı bir noktaya gelmiştir (Anık, 2012). Bir yandan Kanada ve ABD gibi çok sayıda kültürü içerisinde barındıran ülkeleri bir yandan da göç ve ekonomik nedenlerle farklı kültürleri içerisinde barındıran Avrupa ülkelerini oldukça yakından

ilgilendiren bu kavram çağımızda üzerinde çokça konuşulan konulardan biri haline gelmiştir (Demirçelik, 2012).

Çokkültürlülük kavramı farklı bilim dallarının ilgi alanına girmesinden ötürü farklı tanımlamaları yapılan ve üzerinde tartışılmaya devam edilen bir kavramdır. Siyaset biliminden sosyolojiye, eğitimden felsefeye birçok alanda bu kavramın ve uygulamaların olumlu ve olumsuz neticeleri üzerine tartışmaların sürdüğü görülmektedir (Güçlücan, 2016). Alan yazında bu kavrama ait bazı tanımlamalar şu şekildedir:

Çokkültürlülük bünyesinde birden fazla millet barındıran toplumlarda, farklılık barındıran grupların etnik, kültürel yapısına bakılmaksızın hepsinin farklılıklarıyla kabullenilmesi ve saygı gösterilmesidir (Taylor, 1994). Bu farklılıklara din, ırk, dil, etnik köken, cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm kültürel değerlerin farkında olmayı da içine barındırır (APA, 2002). Aynı zamanda farklı etnik yapıya sahip toplulukların dinsel, dilsel, ırksal farklılıklarıyla barış içerisinde birlikte yaşamalarıdır (Yakışır, 2009).

Çokkültürlülük, bireylerin yaşadığı toplumsal yapı içinde din, dil, ırk, etnik köken, cinsiyet vb. ayrımı yapmaksızın tüm kültürel değerlerin farkında olmakla birlikte, kendi kültürünün etkisini kaybetmeden diğer kültürleri tanıyıp onlar üzerinde yetkinlik elde etmesini içeren bir durumdur (Gül & Kolb, 2009). Çokkültürlüğü etnisite ile ilişkilendirenlerin aksine Parekh (2000) insanların dünyayı ve kendilerini anlamak ve yaşadıkları yerde toplumsal kurallar oluşturmak için kullandıkları uygulamalar ve sahip oldukları inançlar olduğunu düşünür.

Erdoğan'a(1998) göre çokkültürlülük kökeninin ne olduğuna bakılmaksızın farklı kültürel yapıların eşitlik ilkesine uyarak birlikte yaşamlarına sorunsuz olarak devam edebildiğini anlatan toplumsal ve siyasal bir bütündür. Bu bütünlük içinde yaşamını sürdüren ancak kültürel yönden farklı niteliklere sahip kişi ya da grupların bu farklılığın onları zenginleştirdiğine inanıldığı ve bu çeşitliliğin benimsediği durumlardır (Üstün, 2011).

2.2. Çokkültürlülüğün Tarihsel Gelişimi

Çokkültürlülük kavramı günümüzde üzerine çok konuşulan, çok tartışılan bir kavram olsa da tarihsel açıdan bakıldığında insanlık kadar eski olduğu söylenebilir. Kültürlerarası etkileşimin en çok gerçekleştiği coğrafyalara bakıldığında karşımıza Amerika ve Avrupa kıtaları öne çıkmaktadır. Tarih boyunca gerçekleşen savaşlar ve göçler kültürlerin birbirleriyle etkileşimini hızlandırmıştır.

Çokkültürlülüğün önemli çıkış noktalarında biri olan Avrupa’da savaş ve göçlerin meydana getirdiği değişimlerden oldukça etkilenmiştir. Siyasi bölünmelerle beraber, inanç farklılıklarının yol açtığı kutuplaşmalar ve uzun yıllar süren savaşlar sonucunda Avrupa çok uluslu ve çok kültürlü bir yapıya bürünmüştür. Avrupa’da gerçekleşen göç hareketleri üç bölümde değerlendirilebilir. Bunlardan ilki sanayi devrimi ile gereksinim duyulan kaynaklara erişmek için yapılan sömürgecilik faaliyetlerinin sonucu olarak ortaya çıkan göç hareketleridir. Ekonomik göç olarak değerlendirilen bu göç hareketinde hammadde temin etmek ve ürünleri pazarlamak için ülke sınırlarının dışına çıkışlar başlamıştır. Kapitalizme geçişin kapısını açan bu dönem sömürgeciliği ve sömürgeleşmeyi desteklemiştir. Üretim için gereksinim duyulan iş gücünün temini için kıta dışından vasıflı ya da vasıfsız pek çok işçi getirilmiştir. Tarıma dayalı üretimin gerilemesi ve sanayileşmenin artmasıyla kırsal kesimde yaşayan çok sayıda insan sanayi kentlerine akın etmiştir. Bunların sonucu olarak demografik yapı çarpıcı şekilde değişmiştir (Emiroğlu, 2016). Hammadde ve pazar arayışının gölgesinde büyüyen devletlerarası ekonomik mücadelenin bir sonucu olarak değerlendirilebilecek ikinci dünya savaşı Avrupa’da yeni bir dönüşümü başlatmıştır. Savaşın en şiddetli geçtiği İngiltere, Fransa, Almanya gibi ülkelerde etnik ve kültürel değişim oldukça çarpıcı düzeyde gerçekleşmiştir (Cırık, 2008).

Avrupa’da gerçekleşen göç hareketlerinden bir diğeri ise İkinci Dünya Savaşı sürerken sivil halkın hayatta kalmak için gerçekleştirdiği göç hareketidir. İkinci Dünya Savaşı sırasında sayıları yüzbinleri aşan insan savaştan ve yıkımdan kaçmıştır. Bu yüzyılda çok sayıda insan ülke sınırları aşmış ve ülkelerin birden çok etnik görünümüne sahip olmasına neden olmuştur. Avrupa’da gerçekleşen üçüncü büyük göç hareketi savaşın bitmesiyle birlikte iş gücü sağlamak için gerçekleşmiştir. Devletler ekonomik açıdan toparlanmak için yoğun bir işçi arayışına girmişlerdir. Bu göç hareketi işçi göçü olarak da tanımlanabilir. Savaşla birlikte büyük bir yıkıma sahne olan Avrupa savaştan sonra yeniden inşa süreciyle birlikte toplumsal olarak çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür (Emiroğlu, 2016).

Tüm yaşananlar sonucunda Avrupa büyük bir dönüşüme uğrayıp eskisinden daha karışık kültürel bir yapıya sahip olmuştur. Farklı ulusları ve bu ulusların unsurlarını bir araya getiren bu süreçle kültürler bir arada bulunmaya başlamıştır. Farklı etnik, dini, kültürel insan gruplarının tek bir siyasi yapı ve tek bir devlet içinde bir arada yaşamlarını sürdürmeleri Avrupa’da uygulamaya başlayan bir uygulama olmuştur (Emiroğlu, 2016). Kavram olarak çokkültür ve çokkültürlülük ilk defa 1941 yılında bağımsız bireylerin koşulsuz olarak kabul edildiği çok uluslu toplumsal yapıları ifade etmek için kullanılmıştır (Yanık, 2011).

Bu tarihsel gelimlerin ışığında çokkültürlü toplum ifadesi ilk olarak 1950’li yıllarda karşımıza çıkıyor. İsviçre’de çoğulculuğun benimsenmesi ile uygulanmaya başlamıştır. Ortaya çoğulculuk anlayışı farklı dilleri konuşan topluluklarla beraber gelenek ve görenekleri ilişkili olarak değerlendirmiştir (Aydın, 2013). Bu yöndeki ilk özel düzenleme Bolzano kentinde çıkarılan yönetmelik ile dil çeşitliliğinin korunması olarak karşımıza çıkıyor (Prato, 2009).

Başlangıçta çokkültürcülük olarak adlandırılan bu yaklaşım zaman içerisinde meydana gelen ekonomik göçlerle birlikte insanların konumlarını yeniden tanımlamalarını gerektirmiştir. Zamanla bir dizi düzenleme gerçekleşmiştir. 2008 yılında Fergeson tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çokkültürlülüğün ortaya çıkışı tarihi olarak 1960’lı yıllar gösterilir. Avrupa’ya göç eden insanların kültürlerini yaşama ve yaşatma istekleri çıkış noktası olarak ifade edilir (Emiroğlu, 2016).

Amerika kıtası göçmenlerin her zaman ilgi gösterdiği bir yer olmuştur. Bu nedenle dünya üzerinde etnik çeşitlilik açısından Amerika kıtasından daha zengin bir yer olduğunu söylemek zordur. Amerika’nın çeşitliliği ve bir arada yaşama sürecini incelerken koloni döneminden başlamak doğru olacaktır (Şan & Haşlak, 2012).

İngilizlerin koloni kurmak için Amerika’ya gitmesi ile birlikte kıtada yaşayan yerel halk ile bir mücadele dönemi başladı. Kızılderililer olarak adlandırılan ve kabile yaşamı süren bu insanlar ile yaşanan mücadele süreci Kızılderililerin çeşitli katliamlarla maruz kalmaları ve yok olmaları ile bitti (Takaki, 1993). Bu mücadele dönemi iki yüzyılı bulmuş ve Avrupa’dan gelen insanlara kıtaya yerleşme olanağı sunmuştur. Avrupa’dan gelerek Amerika’da yaşamaya başlayan göçmenler topraklarında kendi yaşam tarzlarını kurmuşlardır. Zamanla kıtanın kapılarını açan İngiltere ile Amerika’da yaşayan koloniler arasında bağımsızlık savaşı gerçekleşmiştir. Bağımsızlığını kazanan koloniler ilerleyen yıllarda bir iç savaş süreci yaşamış ve neticesinde bir devlet bütünlüğü elde edilmiştir (Şan & Haşlak, 2012).

Kıtada yaşayan her topluluk köken olarak göçmendir. Ancak her göçmen gönüllü olarak kıtaya gelmemiştir. Gönüllü olmayan göç durumu çok eskilere dayanır. Amerika’nın mücadele içinde yıllarında kölelik ve köle ticareti o denli çok ele alınmaktadır ki, görmezden gelmek olanaksız olmaktadır (Mcdonald, 2007).

Bu durum Amerika’da gönüllü olmayana göç uygulamaları sürecinde yaşananların bir kısmının zorlamalar ve baskılarla gerçekleştiğini bir kısmının da kendiliğinden gerçekleştiğini göstermektedir. Heterojen bir yapıya sahip olan Amerika’da bu durumu

homojen bir hale getirmeye çalışılmış olsa da gerçekleştirilen uygulamalar ve izlenen yaklaşımlar günümüze bakıldığında istenen sonuca ulaşamadığı görülmektedir (Mazı, 2018).

Amerika'nın dinsel, ırksal, dilsel ve etnik açıdan bu denli çeşitli olmasının sebebi göçlerdir (Banks, 2013). Başlangıçta Avrupa kıtasının farklı yerlerinden başlayan göç hareketine daha sonraları Çin ve Japonya da katılmıştır. 1900'lü yılların ikinci yarısıyla Çin, Kore, Hindistan gibi Asya ülkelerinden gerçekleşen göç ve Hispanik nüfusun göçüyle beraber Latin unsurlar da Amerika'ya yerleşmiştir. Bu durumun neticesinde Amerika dünyanın bir karışımı sayılabilecek bir çeşitliliğe ulaşmıştır (Şan & Haşlak, 2012).

Amerika Birleşik Devletleri göçmenlerden meydana gelmesine karşın tek ulus kültürünün varlığını benimsemiştir. Yabancı olarak kabul edilen milletlerden kalan dilleri ve kültürel unsurları asimile yoluna gitmiştir (Parekh B. , 2002). Anglo uyum modeli olarak ifade edilen bu tek kültürcü yaklaşım; azınlık ya da göçmen gruplar kültürel değerlerinden tamamen vazgeçerek buldukları bu yeni toplumun değerlerini kabul etmeleri üzerinde temellenmiştir. Zaman içerisinde göçmenler ve azınlık gruplar mevcut istikrarın devamlılığı noktasında tehdit olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Vatandaş, 2002). Baskın gruplar ile azınlık grupları arasında temel haklar açısından ortaya çıkan farklılıklara olan tepkiler zamanla artmaya başlamıştır. Azınlıkların statülerini geliştirmek ve ayrımcılıkları azaltmak için bir reform hareketi başlamıştır. Başlayan bu reform hareketiyle azınlıkların taleplerinin kapsamı artmış ve devletin yapısal olarak kendilerini benimsemesi noktasına ulaşmıştır (Banks, 2009). Bu harekete katılan göçmen ve etnik grupların (Amerika yerlileri, Meksikalılar, Porto Rikolular, Avrupa dışı göçmenler vs.) sayısı hızla artmış ve kapsamlı bir hal almıştır (Parekh B. , 2002).

Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan kültürel tanınma hareketi Avustralya ve Kanada gibi çokkültürlü yapıya sahip ülkelerde de karşılık bulmuştur. Kanada 1960'lı yıllara kadar eritme potası olarak tanımlanan farklı kültürel grupların tek bir yapı içerisine almayı denemiş ancak istenen sonucu elde edememiştir. (Vatandaş, 2002) Avustralya da coğrafi olarak yakın olan Asya kıtasından gelen grupları asimile edememesi sonucunda çokkültürlü yapının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Parekh B. , 2002). Kanada 1970'li yıllarda toplumsal uyum modeli olarak çokkültürlülüğü uygulamaya başlamıştır. Bu kapsamda Kanada'nın aldığı kararlar şu şekildedir:

- Kendi kimliğini ve farklılığını devam ettirmek isteyen her gruba izin verip yardım eder.

- Kültürlerini geliştirme ve aynı zamanda Kanada toplumunun bir parçası olma konusunda her topluma yardım eder.
- Toplumu oluşturan unsurları bir arada tutarak yaratıcılığı gösterir.
- Göçmenlere Kanada'daki dilleri öğretmede yardımcı olur (Özensel, 2012).

Amerika ve Avustralya'da da bu yıllarda benzer uygulamaları hayata geçirmiş ve benimsemiştir (Bağlı & Özensel, 2005).

Yaşanan tarihsel süreçlerle ülkelerin uyguladıkları politikalara karşın insanlar kültürlerini yaşama ve yaşatmak için buldukları değişik mekanizmaların vardığı son nokta çokkültürlülük olarak karşımıza çıkmaktadır (Vatandaş, 2002). Teknolojinin, ulaşımın, haberleşmenin ve insanların bakış açılarının gelişimiyle 1990'lü yıllarla beraber çokkültürlülük daha fazla üzerine konuşulan, çalışmalar yapılan ve bilim insanlarının daha çok üzerine eğildiği bir noktaya varmıştır (Kymlicka, 1998). Çokkültürlük kavramının insanlar tarafından anlaşılması ve benimsenmesi için doğru anlatılması gerekmektedir. Doğru anlatının yapılması da eğitimden geçmektedir.

2.3. Çokkültürlü Eğitim

Eğitim programlı süreçler sonucunda bireylere, yaşamlarını sürdürdükleri toplumda yer alan kültürel değerlerin aktarılması olarak başka bir deyişle bilinçli kültürlenme şeklinde ifade edilebilir (Başbay, Kağnıcı, & Sarsar, 2013). Çokkültürlüğün eğitimsel boyu olan çokkültürlü eğitimi irdelemeden önce tek kültürlü eğitimden söz etmek faydalı olacaktır. Tek kültürlü eğitim anlayışında bir kültürün bakış açısından olay ve durumları değerlendirmek ve bu bakış açısının dışında kalan şeyleri kabul etmeme yönelimi vardır. Bu sınırlı bakış açısı öğrencilerin dünyaya bir pencereden bakmasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin farklılıkları görme, kabul etme, eleştirel düşünme gibi kazanımlara sahip olmaları noktalarında bir engel teşkil etmektedir (Parekh B. , 2002). Bu ifadeden yola çıkarak tek kültürlü eğitimin günümüz dünyası için iyi bir eğitim sistemi olmadığı söylenebilir. Çokkültürlü şekilde meydana gelen toplumsal yapıyı sürdürmenin yolu çokkültürlü eğitim olarak görülmektedir. Tek kültürlü eğitimin sahip olduğu sınırlı bakış açısına bir eleştiri olarak çokkültürlü eğitim, farklı düşünce yapıları ve bakış açılarına karşı açık fikirli ve duyarlı olmayı ön planda tutmaktadır. Diğer kültürleri fark etmeyi, tanımayı, diğerlerinin bakış açısından dünyaya ve kendi kültürüne bakabilmeyi sağlamaya çalışan,

insanlar arasında ortaya çıkabilecek çatışmaları azaltacağı için iyi bir eğitim olarak tanımlanabilir (Parekh B. , 2002).

Tek kültürlü eğitimin bu sınırlı bakış açısına karşın çokkültürlü eğitim kişilerin dünyaya daha geniş ve farklı pencerelerden, diğer kültürlerin bakış açılarından bakma olanağı sağlayarak hem kendini hem de toplumu daha iyi tanıma ve anlamalarına olanak sağlamaktadır.

Çokkültürlü eğitim çok kapsamlı bir alandır. Bu alanda felsefeden politikaya kadar geniş bir yelpazede yer alan bilim insanları ile pedagoji ve eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları bulunmaktadır. Bu bilim insanları kendi yola çıkış noktalarından hareketle kültürel ve etnik çeşitlilikleri tanımlamaktadırlar. Bu nedenle çokkültürlü eğitimi farklı kişiler farklı tanımlamıştır (Gay , 2004). Çokkültürlü eğitim kavramı kültürlerarası eğitim kavramı ile eş anlamlı olduğu da ifade edilmektedir (Ültanır 2000 aktaran; Genç, 2004). bundan dolayı bu çalışmada da çokkültürlü eğitim ile kültürlerarası eğitim eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Çokkültürlü eğitim yalnızca bir kavram veya fikir değil, bir eğitim reformu sürecidir. Çokkültürlü eğitim ortamında insanların etnik kökenleri, ırkları, sosyal sınıfları, cinsiyetleri ne olursa olsun bütün farklılıkları bir kenara bırakılarak eşit bir şekilde eğitim almalarının gerekliliği savunulur (Banks , 2013). Çokkültürlü eğitim bireylerde farklı fikirlere, yaklaşımlara, hayat tarzlarına karşı duyarlı olan, entelektüel merakla farklılıkları tanımaya açık, merkezci bakış açısından uzaklaşarak özeleştiriyi yapabilen ve bağımsız karar verebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan faaliyetler bütünüdür (Parekh , 2002).

Çokkültürlü eğitim, eğitim programlarının kültürel gruplara özgü şekilde ayrıştırılıp düzenlenmesi değildir. Burada istenen öğrencilerin yaşamlarına başlarken herhangi bir gruba mensup olabileceğinin bilincinde olmasıyla beraber, eğitim öğretim yöntemlerinin seçiminde çeşitliliğe dikkat edilerek çokkültürlülüğe duyarlı olmaktır (Başbağ & Kağmıcı, 2011).

Çokkültürlü eğitim farklı kültürler ve etnik kökenden bireylerle bir arada yaşama ve bu çeşitliliklerin kabul edilmesini sağlayan bir eğitimidir. Çokkültürlü eğitim her kademedeki yer alan öğrencilerin eşit koşullar altında eğitimden yararlanması ve bu yolla başarıya ulaşmayı amaçlar. Bu eğitim yapısında her kademedeki esas olan çoğulculuktur. Irkçılığı ve asimilasyonu kabul etmeyen ve demokratik bir yaklaşım içerisinde olan çokkültürlü eğitim farklılıklara olanak sağlayan bir ortam oluşturur. Çokkültürlü eğitim bir felsefe ve reform olarak değerlendirilebilir (Kaya & Aydın, 2014).

Çokkültürlü eğitim yapı itibarıyla sosyal yapılandırıcı eğitim kuramıyla derin ilişki halindedir. Çünkü sosyal yapılandırıcı kuram bilginin yapılandırılması sürecinde bireyin kültürel ve sosyal çevresinin dikkate alınmasının gerekliliğini ve bireysel farklılıkların önemine vurgu yapar (Hidalgo, Chavez, & Ramage, 1996).

Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerin gelenek ve göreneklerinin tanıtıldığı, bilgilerinin verildiği, farklı kültürlerin tanıtıldığı bir program olarak tasarlanır. Bu bilgilere ders kitaplarında da yer verilir. İnsan hakları çerçevesinde değerlendirilen farklılıkların toplumda huzursuzluk ve rahatsızlık oluşturmaması için gerekli düzenlemeler yapılır. Farklı düşünen, giyinen, yaşayan insanların kabulü noktasında çokkültürlü eğitim faydalı olacaktır (Davies, 2010).

Çokkültürlü eğitim bir eğitim süreci olmasının yanında aynı zamanda bir felsefedir. Kavramsal olarak eşitlik, adalet, özgürlük gibi insani değerlerin felsefi idealleriyle alakalıdır. Eğitim kurumlarında yer alan programlarda içeriklerin yanı sıra öğrencilerde benlik algısının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar. Çokkültürlü eğitim öğrencilere farklı düşünme biçimleri oluşturmalarının yanı sıra demokratik değerler, karar verme süreçleri, sosyal ilişkilerini güçlendirme becerileri ve eleştirel düşünme katkıları da sağlar. Çokkültürlü eğitim, eğitimin tüm unsurlarının herhangi bir kesintiye uğramadan eğitimin içerisinde yer aldığı, toplamı ifade eden süreçtir (Grant, 1997).

Çokkültürlü eğitimin literatürde ilk yer alışı 1915 yılına kadar uzanır. Bu kavram o dönemde yetişkinlerin eğitimi alanında Horace Kallen tarafından kullanılmıştır. İlerleyen dönemde 1925 yılına gelindiğinde Alain Locke farklılıkların tanınması noktasında çokkültürlü eğitimi daha derinlemesine açıklamıştır (Johnson & Clark, 2011).

Çokkültürlü eğitimin başlangıç noktası olarak genel kabul 1960 yıllardır. Bu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan sivil halk talepleri çokkültürlü eğitimin başlangıcıdır (Banks, 2015). 1960'lı yıllarda Amerika'da çalışma hayatından eğitim şartlarına kadar her alanda beyazlar ve siyahiler arasında ayrımlar bulunmaktaydı. Eğitim alanındaki ayrım okulların ayrılması ve beyazların farklı siyahilerin farklı okullarda eğitim görmesi noktasına kadar uzanmıştı. Çokkültürlü eğitim bu ayrımcılıkla ortaya çıkmış ve eğitim alanında insanların ırklarına bakılmaksızın eşit fırsata sahip olmasını talep etmiştir (Ramsey, 2008). Başlayan yurttaşlık hareketleri ilk olarak Afro-Amerikalılarla başlamış ve ardından etnik gruplarında katılımıyla büyümüştür. Eğitim programlarında farklı kültürlerin bakış açılarının, geçmişlerinin, kültürel değerlerinin yer almasının yanı sıra kurumlarda da

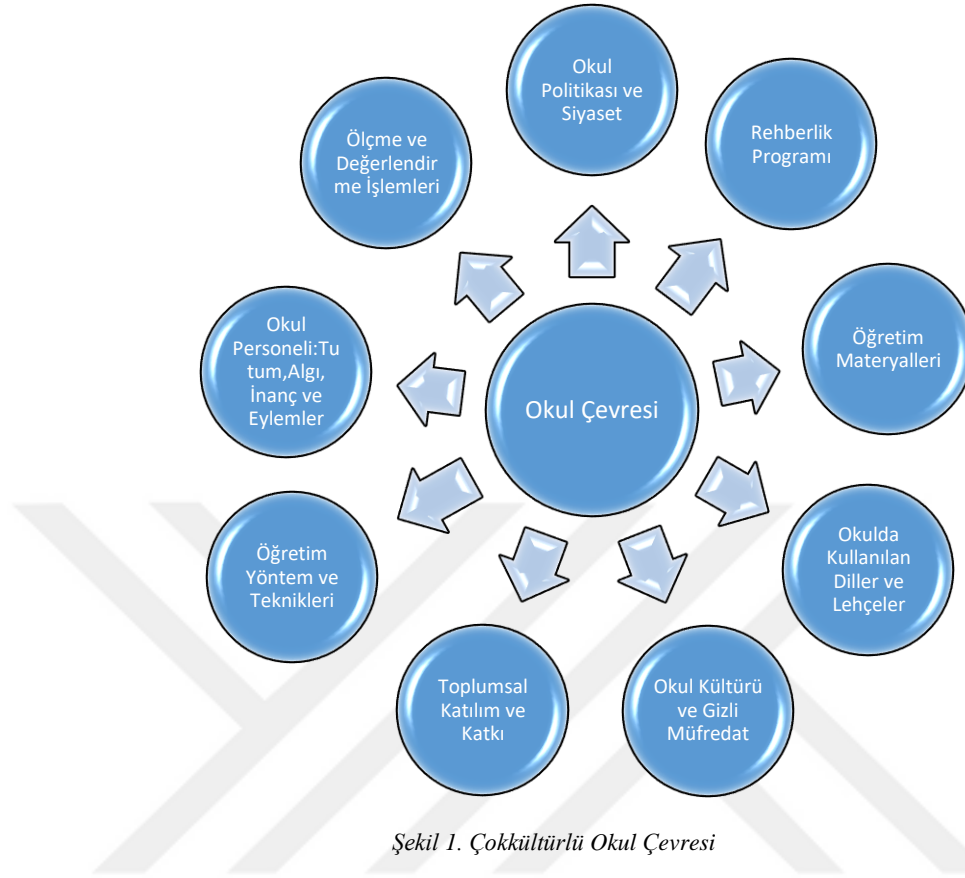
reformlar yapılmasını sağlamıştır. Amerika’da yaşayan halkın çeşitliliğinin ders kitaplarında yer almasını talep etmişlerdir (Banks , 2015).

Bu talepler neticesinde 1970’ li yıllarda kimi kesimlerin isteksizliklerine karşın okul programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler kapsamında farklı diller için başlangıç seviyesinde derslere başlanmıştır. Programa etnik konular eklenmiş ve tatillerde bunlar dikkate alınmaya başlanmıştır. Farklı olarak kabul edilen gruplar aynı okulda eğitim görmeye başlamıştır. Bu süreçte bazı sorunlar da olmuştur. Bunlardan biri, dil sorunu yaşayan azınlıkların akademik başarısızlıklar yaşamalarıdır (Gollnick, 2005).

Bu dönemde kadın halk hareketleri eğitim alanında ortaya çıkan talepleri desteklemiş ve cinsiyet ayrımı noktasındaki eşitsizliklerin giderilmesi için taleplerde bulunmuştur. Bu talepler başta eğitim fırsatları olmak üzere çalışma hayatındaki eşitsizliklerin giderilmesi ve kadın aktivistlerin ve deneyimlerinin eğitim programlarında yer bulmasını çerçevesinde şekillenmiştir (Akınlar, 2018).

Artan taleplerle beraber 1970’li yılların ortalarıyla çokkültürlü eğitim bir strateji olarak karşılık bulmuştur. Eğitim programları eşitlik ve kültürel çeşitliliği öne çıkaracak şekilde değişmiştir. Bu değişimle ırkçılık, ayrımcılık, ön yargı istenmeyen bir durum olarak belirlenmiştir. Cinsiyet ayrımına, gelir durumu ayrımına ve bedensel engelden dolayı ayrıma uğrayan gruplar da çokkültürlü eğitim kapsamında ele alınmıştır. Bu sayede çokkültürlü eğitim farklı kültürel grupları tanıma, toplum içinde eşit şartlarda yaşama ve eşit haklara sahip olma çerçevesinde şekillenmiştir. 1970’li yılların ortasına gelindiğinde ise çokkültürlü eğitim okullarda ve sınıflarda eşitlik ve kültürel çoğulculuğu vurgulayan bir eğitim stratejisi haline gelmiştir. Eğitim programları ırkçılık, ayrımcılık ve önyargıya karşı olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Toplum içerisinde ayrımcılığa uğrayan diğer gruplar olan kadınlar, fakirler ve engelli bireyler çokkültürlü eğitim kapsamında değerlendirilmiştir. Böylelikle çokkültürlü eğitim anlayışının ana temasını farklı kültürel grupları tanıma, haklarını kabul etme, kurumların ve toplumun içerisindeki paylarını eşit bir şekilde dağıtma olarak yeniden şekillenmiştir (Golnick, 2005).

Çokkültürlü eğitim ortaya çıkan bütün ayrımcılıkları ortadan kaldırmayı amaçlayan oldukça geniş kapsamlı bir süreçtir. Eğitim sistemini tüm temel noktalarından yani yasa ve yönetmeliklerden, program içeriğine ve hatta materyallere kadar eş zamanlı olarak dönüştürmeye zorlar (Gay, 2010). Çokkültürlü eğitimin istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için okullarda köklü bir reform gerçekleştirilmelidir. Okullarda yeniden düzenlenmesi gerekli görülen değişkenler şekil 1’de belirtilmiştir (Banks ,2013).



Şekil 1. Çokkültürlü Okul Çevresi

Çokkültürlü eğitim öğrencilerin öğrenmeleri ve davranışları üzerinde sosyal sınıf, dil, din, etnik kimlik, cinsiyet, engeller gibi değişkenlerin etkileri üzerinde durur. Bu değişkenlerin gerek tek başına gerekse diğer değişkenlerle ilişkili olarak davranışlar üzerindeki etkilerini inceler. Kesişim alanı olarak adlandırılan bu terim çokkültürlü eğitimciler tarafından öğrenci davranışlarının etkilendikleri noktaları açıklamak için kullanılır (Grant & Zwier,2012). Öğretmenler sadece bir değişkenden yola çıkarak öğrenci davranışlarını anlamaya çalıştıklarında başarılı olamazlar. Öğrencinin etnik kimliği, ana dili, ait olduğu sosyal sınıfı bilmelidirler. Bu noktaların birbiriyle etkileşimini dikkate almak öğrenciyi ve davranışlarını anlamada daha başarılı olacaktır (Banks , 2013).

2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Temel Özellikleri

Çokkültürlü eğitim hem okul içi uygulanan programda hem de okul dışı faaliyetlerde geniş çaplı düzenlemeleri içerisinde barındıran ve temel eğitim olarak adlandırılabilen bir eğitim sürecidir. Çoğulculuğu destekleyen ve oluşabilecek tüm ayrımcılıkları karşıdır. Eğitim sürecinin tüm bileşenleri çokkültürlü eğitimin temele aldığı eleştirel pedagoji

çerçevesinde kendisine yer bulur. Bu bileşenler eylem ve düşünmeyi değişimin temel öğeleri olarak görürler. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim demokratik ilkelerin ve sosyal adaletin gelişimine katkıda bulunur (Karadağ , 2019).

Çokkültürlü eğitim öğrenci, öğretmen, veli ile eğitimde kullanılan yöntem-teknikler ve programı içerisine alan geniş çaplı bir okul dönüşümüdür. Bu dönüşümün bazı temel özellikleri Neito(1996) şu şekilde sıralamıştır:

1. Çok kültürlü eğitim ırkçılığa karşı olan bir eğitimidir.
2. Çok kültürlü eğitim temel nitelikte bir eğitimidir.
3. Çok kültürlü eğitim öğrencilerin tamamı için önem arz etmektedir.
4. Çok kültürlü eğitim yaygın bir nitelik taşımaktadır.
5. Çok kültürlü eğitim sosyal adalete yönelik bir eğitim anlayışı içerir.
6. Çok kültürlü eğitim süreç içerisinde meydana gelir.
7. Çok kültürlü eğitim bünyesinde eleştirel pedagojiyi barındırır.

Bu özelliklerden yola çıkılarak çokkültürlü eğitimin tüm öğrencileri ve onların kültürlerini dikkate alan adil bir toplum yapısı içerisinde demokratik bir eğitimi temele alan bir eğitim olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitimin barındırdığı özellikleri Leeman(2003) şu şekilde ifade etmiştir:

1. Çokkültürlü eğitim öğretmenler ve öğrencilerin hem birbirleriyle hem de kendi içlerinde bir güven ortamı meydana getirir.
2. Öğrencilerde adalet duygusu oluşturur ve sorunları çözmek için diyalog kapılarını açık tutma eğilimi meydana getirir.
3. Okul ortamında öğrenciyi merkeze alır ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini geliştirmeyi amaçlar
4. Farklı kültürleri bir araya getirerek homojen olmayan bir yapı meydana getirir.
5. Heterojen bir kültür ortamı sayesinde kültürlerarası iletişime olanak sağlar,
6. İşbirlikli öğrenme ortamı içerisinde farklı kültürlere yer verir.
7. Okullarda her türlü ayrımcılığa karşı bir tutum mevcuttur.

Çokkültürlü eğitimi savunan kişilerin bazı noktalarda fikir birliğine vardıkları söylenebilir. Bu fikir birliklerinden yola çıkılarak bazı ilkelerden söz etmek mümkün olmaktadır. Gay (1994)'a göre çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırma yapan bilim insanlarının belirlediği özellikler ve ilkeler şu şekildedir:

- Çokkültürlü eğitim bireyleri sosyal olarak dönüştürmekle beraber kişisel olarak güçlendiren pedagojik bir süreç niteliğindedir.
- Okul ortamında farklı gruplara mensup öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları hataları onaran bir eğitimidir.
- Halkların ve kültürlerinin daha doğru anlaşılmasını hedefleyen hümanist bir gayrettir.
- Çokkültürlü eğitim sahip olduğu içerikler, eylemler, değerler, bilgiler, metotlar ve felsefeyle ortaya çıkan bir süreç niteliğindedir.
- Okulda bulunan bütün öğrencileri kapsayan konu içeriklere ve farklı seviyelere yer veren bir eğitim sistemidir.
- Eğitim ortamında her öğrenci için eşit fırsatlar sağlama yoludur.
- Çokkültürlü eğitim ileri yönde gelişerek süregelen değişimi ifade eder.
- Toplumda kültürel farklılıkların, bakış açılarının, tecrübelerin ve kültürel mirasların bir araya gelme yoludur
- Eğitimin farklı hedeflerine ulaşmak için kolaylaştırıcı etkisinin yanı sıra kendi iç değerleri olan bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Eğitimde yer alan soyut noktalar ile yaşam arasında gerçekçi ve anlamlı bağ kuran bir yoldur
- Yaşamın doğal bir sonucu olan farklılıkların kabul edilmesidir.
- • Kültürel açıdan farklı öğrenciler için eğitimde ilgi, eşitlik, mükemmellik ve kişisel anlamlılık için bir araç ve kanaldır.
- Eğitim sistemi olarak, farklı etnik ve kültürel yapıdan gelen bireylerin sahip olduğu farklı öğrenme şekillerini kapsayan yapıya sahiptir
- Bireylerin kendi etnik yapılarını benimsemelerine olanak sağlayan bir reform niteliğindedir.
- Sağlıklı vatandaşlık bağı oluşturmak için toplumda var olan çeşitlilikleri tanıtan eğitim yaklaşımıdır.

- Farklı grupların başta ülkeleri olmak üzere tüm dünyaya kattıkları kültürel zenginlikleri anlatan ve öğreten bir eğitimidir.

Çokkültürlü eğitim okul ortamında farklı kültürel yapıların ve bakış açılarının bir araya getirilerek, ileri yönde gelişmesine olanak sağlayıp sağlıklı toplum yapısının oluşmasına katkı sağlar. Çokkültürlü eğitim, okul ortamında farklı gruplardan öğrencilere, her alanda eşit ve insancıl bir yaklaşımı amaçlamaktadır.

2.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları

Ülkeler gelecekte istedikleri toplum yapılarını oluşturmak için eğitim faaliyetlerinden yararlanırlar. Bu faaliyetlerin içeriğine bakarak ileride nasıl bir toplum oluşacağı açıklanabilmektedir (Kaya & Aydın, 2014). Her ülkenin toplumsal olarak çatışmalardan uzak huzur ve güven ortamının sürekliliğini istediği söylenebilir. Bu nedenle toplumlar ön yargıları, nefreti, engelleri ve intikam duygularını biriktirmek yerine farklılıkların zenginliğinden yararlanmayı öğrenmelidirler (Ergil, 2010). Çokkültürlü eğitim kavramı farklılıkların kabulü noktasından yola çıkarak farklı şekillerde farklı amaçlarla ele alınmıştır. Çokkültürlü eğitim farklı gruplar arasında sosyal adaleti, eğitim fırsatları ve şartları noktalarında eşitliği amaçlarken önyargı ve ayrımcılıkla mücadele eder (Gorski, 2006).

Çokkültürlü eğitimin amaçları Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Akreditasyon Konseyi Öğretmen Eğitimi kuruluşuna göre şu şekildedir:

- İnsanların demokratik katılımı her türlü ayrımcılığa karşı becerilerini geliştirme;
- Kültürel değerlerin aktarılmasında o değeri tüm yanlarıyla kavrama becerisini geliştirme;
- Farklı kültürlerin önemli hususlarını ve bu noktaların eğitim yöntemlerini geliştirmeye katkılarını incelemek;
- Dil alanındaki farklılıkları ve bu farklılıkların öğrenmede meydana getirdiği çeşitliliği araştırma (NCATE, 2002).

Parekh (2002)'e göre çokkültürlülüğün amaçları, başkalarına saygılı olabilme, farklılıklara karşı olumlu tutum içinde olma, tek bir etnik eğilimden uzak, özeleştirici yapabilen, entelektüel merakla özgürce karar verebilen bireyler yetiştirmektir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili amaçlar ve bu amaçlarla ilgili alt hedeflerin sayısının çok olmasına rağmen Gay (1994) bu amaçları yedi ana başlıkta bir araya getirmiştir. Bunlardan ilki Kültürel ve Etnik Okuryazarlığın Geliştirilmesidir. Burada amaçlanan okullardaki

programların kültürel çoğulculuk barındıracak şekilde revize edilmesiyle öğrencilerde bir bilgi birikimi oluşturmanın yanında çeşitliliğe ve çoğulculuğa saygılı olmaları için bir zemin oluşturmaktır. İkinci olarak sıralanan başlık Kişisel Gelişim'dir. Çokkültürlü eğitimin buradaki amacı öğrencilerde olumlu bir benlik bilinci geliştirerek sosyal ve akademik yönden başarılı olmalarına katkı sağlamaktır. Üçüncü sırada yer alan Etnik Tutum ve Değerleri Netleştirme. Burada ırkçılık, etnik merkezilik ve önyargıyla mücadele ederek bunların yerine pozitif inanç, değer ve etnik tutumlar yerleştirilir. Böylece adalet, eşitlik, özgürlük gibi temel insani değerler desteklenmektedir. Dördüncü sırada yer alan Çok Kültürlü Sosyal Yetkinlik, insanlar arası ilişkileri, durum ve olayları çeşitli değişkenler çerçevesinde analiz etme ve kültürler arası ilişki becerilerini geliştirerek farklı bakış açıları ile bireylerin sahip olduğu değer yargıları dışındaki değerleri anlamalarına ve öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Beşinci sırada yer alan Temel Beceri Yetkinliği'dir. Bu bölüm öğrenme sürecini farklı kültürlerden gelen öğrenciler için kolaylaştırıcı içerik düzenleme, yöntem-teknikte çeşitliliğe gitme yoluyla öğrencilerin temel okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Gay'ın belirlediği başlıklardan altıncısı Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik, bireylerin eşit şartlarda eğitim alma haklarını gerçekleştirmek için aynı uygulamalara alternatif olarak karşılaştırılabilirlik fikri üzerinden duruma yaklaşmıştır.

Öğrenciler kültürlerine uygun öğrenme biçimleri ile daha fazla karşı karşıya kaldıklarında diğerlerine göre daha avantajlı ya da avantajsız olmayacaktır. Bu amaç ile eğitimde kazandırmak istenen becerilere ek olarak demokratik değerler de içerisinde yer almaktadır. Gay son olarak Sosyal Reform için Kişisel Güçlendirme başlığını belirlemiştir. Burada belirtmek istenen çokkültürlü toplumlarda çokkültürlü eğitimin eylem yaklaşımıyla bireylere değişim öznesi olma, sosyal olay ve durumlara eleştirel yaklaşabilme, siyasi talepler için aktivist bir tutum sergileyebilme, etkili bir liderlik sergileyebilmesinin öğretilmesidir.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarını altı maddede bir araya getiren Demir (2012) bu maddeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bireylerin farklı kişilerle etkileşim içinde olmayı ve onları anlamayı öğrenmeleri,
- Farklı yaşantılar süren öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı hale getirmek için uygun teknikler ve içerikler yardımıyla üst düzey zihinsel beceriler kazandırma,
- Kişilerin sahip oldukları kültürlerin yanında diğer kültürleri de fark etmelerini ve farklılıklara saygılı olmalarını sağlama,

- Öğrencilere öğretim programlarına dahil edilmemiş farklı insan gruplarının geçmişleri ve bu insanların katkıları noktasında bilgiler aktarma,
- Bazı topluluklar hakkında değiştirilmiş veya tek bir bakış açısının ürünü olan yanlış bilgileri doğruları ile değiştirme,
- Kişilerin kendi kimliğiyle barışık olarak olumlu bir kimlik algısına sahip olmasını sağlamadır.

Banks (2013) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde ifade etmiş ve açıklamıştır:

- İçinde yaşadığı dünyayı sınırlı bir bakış açısından bakarak anlamaya çalışan bireyler insanlığın birikimlerinin ve deneyimlerinin büyük bir kısmını göremeyecektir. Bu sınırlı bakış açısı bireyi kültürel açıdan sınırlı tutmaktadır. Bir yandan da sahip oldukları önyargılar neticesinde içinde bulunduğu topluluğun kültürünü de tam manasıyla kavrayamamaktadır. Sahip olduğumuz kültürümüzü ancak başkalarının gördükleri açıdan baktığımızda gerçek anlamıyla görebiliriz. Çokkültürlü eğitimin önemli hedeflerinden birisi bireylerin farklı kültürlerin bakış açılarından bakarak kendisini anlamasını sağlamaktır.
- Bir diğer hedef olarak hakim grup bünyesinde yer almayan öğrenciler için farklı kültürel seçenekler sağlayabilmektir. Bu sayede farklı kültürlerin barındıkları müzik , edebiyat, yaşam tarzı gibi pek çok zenginlikten mahrum kalmanın önüne geçilecektir. Ayrıca farklılıklarından dolayı negatif olarak algılanan ve bu nedenle olumsuz deneyimler yaşayan bireylerin çağın gerektirdiği şekilde eğitilmelerini engelleyen durumun ortadan kalkması sağlanacaktır.
- Çokkültürlü eğitimin amaçlarından birisi de bütün öğrencilere toplumda yer alan kültürlerin tamamıyla etkili bir iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan bilgi ,beceri ve yaklaşımları kazandırmaktır. Doğru ve sağlıklı bir iletişim için ortak kullanılan bir dilin herkes tarafından başarılı bir şekilde kullanılması önemlidir.
- Bir diğer amaç bireylerin sahip oldukları eşsiz kültürel, fiziksel ve ırksal özelliklerinden ötürü maruz kaldıkları ayrımcılığı ve bu ayrımcılık sonucu ortaya çıkan acıyı en aza indirmektir. Çünkü pek çok insan hakim kurumlarda kendilerine yer bulabilmek için ırksal, fiziksel veya kültürel özelliklerini gizlemek veya inkar etmek durumunda kalabilmektedir. Bu durum zaman zaman asimilasyonu, zaman

zaman da bireylerin hem kendi kültürüne hem de hakim kültüre yabancılaşmasını beraberinde getirmektedir.

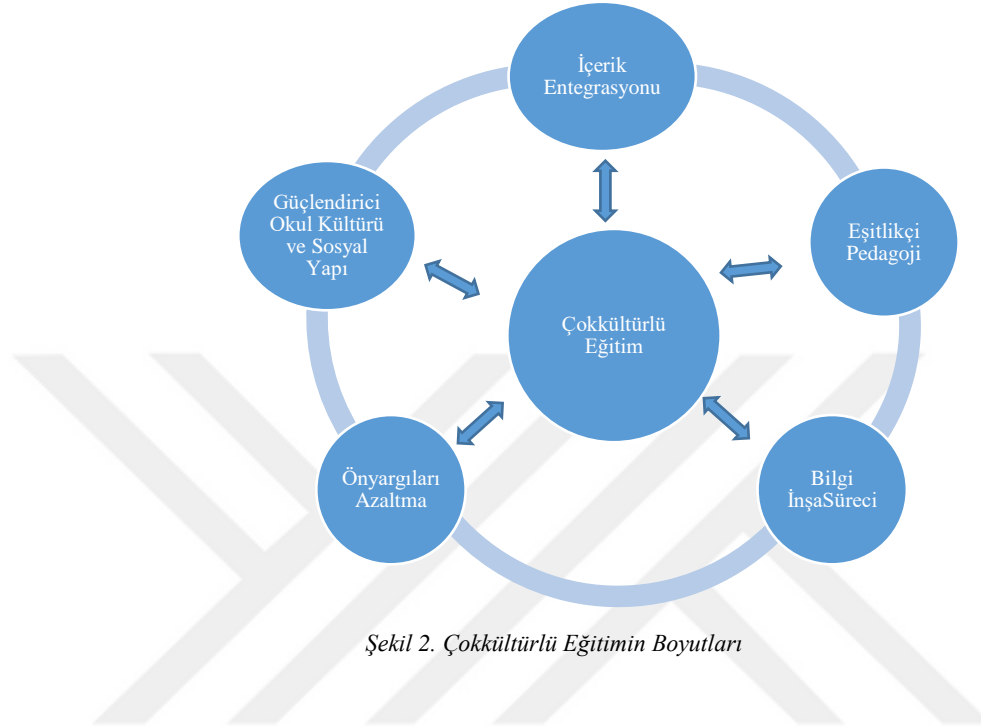
- Çokkültürlü eğitimin diğer bir amacı gittikçe birbiriyle iç içe geçen dünyada insanların farklı yerlerde yaşamalarına karşın rekabet içinde olmalarına olanak sağlayabilecek okuma,yazma,matematiksel ve teknolojik becerilere sahip olmalarını sağlamaktır. Teknolojideki bu hızlı değişim dünyanın farklı yerlerindeki iş gücüne ulaşımı mümkün kılmaktadır. Bu rekabet ortamında dünyanın her yerinde genel geçer becerilere sahip olmak gereklilik halini almaktadır.
- Çokkültürlü toplumlarda eğitim öğrencilerin kültürel sınırlarını aşmalarına yardım ederek farklı kültürleri tanımalarına ve kabul etmelerine olanak sağlamalıdır. Sivil toplumu oluşturmak ve devamlılığını sağlamak ayrıca toplumu daha eşit , daha adil kılabilmek için ihtiyaç duyulan bilgi beceri ve yaklaşımları kazandırmak çokkültürlü eğitimin amaçlarından biridir (Banks , 2013).

Çokkültürlü eğitimin amaçları ile farklı yaklaşımlar olmasına karşın ortak vurgu yapılan noktalar bulunmaktadır. Bunlar temelde bireylerin sınırlı bakış açısından kurtularak farklı kültürlerin varlığını kabul edip tanımalarına olanak sağlamayı, farklı toplumlarda yaşamaya olanak sağlayan becerilerin kazandırılmasını, kültürel değerlerin eşit ve uyum içinde varlıklarını devam ettirebilmelerini amaçlamaktadır. Bireyler bu sayede ön yargılardan uzak, kendisiyle barışık, kültürel zenginliğe sahip sağlıklı iletişim kuran ve farklılıklara saygılı olurlar. Bireylerin bu becerileri edinebilmeleri için karmaşık bir süreç olan çokkültürlü eğitimin tüm boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir.

2.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Çokkültürlü eğitimin istenilen düzeyde olmasının önüne geçen en önemli sorun, bu eğitimi olduğundan daha basit gören ve tek boyutta ele alan öğretmenler, yöneticiler ve siyasetçilerdir. Kimilerine göre çokkültürlü eğitim etnik gruplarla ilgili bilgilerin müfredatta yer bulması şeklinde değerlendirilir. Kimilerine göre ise özel etnik günlerin kutlanmasıdır. Eğitimcilerin bazıları ise bunu ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve öğrenciler arasındaki ırksak nedenlerle ortaya çıkan farkları azaltmak için oluşturulan bir akım olarak değerlendirir. Oysaki çok boyutlu ve karmaşık olan çokkültürlü eğitimin yalnızca bir boyuttan ele alınması doğru değildir (Banks, 2013). Karmaşık bir süreç olan çokkültürlü eğitimin istenilen şekilde,

sağlıklı ve sürekli olabilmesi için çerçevesinin iyi çizilmesi gereklidir. Banks bu çerçeveyi çizmek ve çokkültürlüğün boyutları ifade etmek için beş maddeden oluşan bir yapı belirlemiştir. Banks'ın belirlediği boyutlar; içerik entegrasyonu, bilgiyi yapılandırma süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji ve güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapısıdır.



Banks'a (2013) göre bu boyutlar ve açıklamaları şu şekildedir:

- İçerik Entegrasyonu: Pek çok okul bölgesinden çokkültürlü eğitim tek boyutlu olarak düşünülmektedir. Bu tek boyutta içerik entegrasyonu olarak görülmektedir. İçerik entegrasyonu eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin ele aldıkları konuları farklı kültürel gruplardan ve farklı kültür öğelerinden bilgilerle, örneklerle aktarmasını kapsamaktadır. Çokkültürlü eğitimi sadece içerik entegrasyonu olarak gören ve bu dar pencereden bakan görüşte biyoloji, fizik ve matematik gibi alanlarda görev yapan öğretmenler tarafından çokkültürlü eğitimin kendilerini ilgilendiren bir konu olmadığına dair bir algı vardır.
- Bilgi İnşa Süreci: Bilgiyi İnşa süreci davranış, toplum ve doğa bilimcileri bilgiyi inşa sürecinde bireylerin etkilendikleri kültürel varsayımları, ön yargıları ve bakış açılarını anlamaya ve bunların nasıl etki ettiklerini açıklamaya yardım eder. Bu boyut bu nedenden ötürü çokkültürlü eğitimin önemli noktalarından birisidir. Öğretmenler bilginin nasıl inşa edildiğini, inşa sürecinde etnik, ırksal, cinsel vb.

farklılıkların süreci nasıl etkilediğini öğrencilerinin fark etmelerine yardım etmelidir.

- **Önyargıyı Azaltma:** Yapılan araştırmalar göre çocuklar dört yaşından itibaren ırksal farklılıkların farkında olabilmektedir. Bu süreç doğru yönetilmediğinde insanlar farklı kültürlerden insanlara karşı olumsuz tutumlar ve önyargılara sahip olacaklardır. Bu nedenle araştırmacılar daha olumlu duygular ve tutumlar oluşturmak için çalışmalar yapmışlardır. Çokkültürlü eğitimin önyargıyı azaltma boyutu öğrencilerde daha olumlu etnik ve ırksal tutumlar oluşturmak için kullanılacak ders içi ve dışı aktiviteler, yöntemler, teknikler, stratejiler üzerinde durmuştur.
- **Eşitlikçi Pedagoji:** Araştırmacıların yaptıkları çalışmalara göre eğitimciler eğitim öğretim süreçlerinde yaptıkları açıklamalarla öğrencilerin kültürel veya dilsel farklılıklarına göre değişikliğe gittiklerinde öğrencilerin akademik başarılarında artış görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sınıf içi katılımlarında da artış gözlenmektedir. Eşitlikçi pedagoji öğretmenlerin farklı etnik, ırksal ve sosyal sınıfta bulunan öğrencilerin sahip olmaları istenen kazanımlara daha kolay ulaşmalarına yardım edecek teknikleri, yöntemleri uyguladığı zaman ortaya çıkmaktadır.
- **Güçlendirici Bir Okul Kültürü ve Sosyal Yapı:** Çokkültürlü eğitimin bu boyutu farklı etnik, ırksal, dilsel ve sosyal yapıya sahip öğrencilerin eğitim ortamında eşit şartlarda eğitim görmeleri için okulun yapısının ve kurum kültürünün yeniden şekillendiği bir süreç olarak ifade edilir. Burada okul değişiminin bir parçasıdır. Okulda öğrencilerin eşit imkâna sahip olması için yapısal değişiklikler gereklidir.

2.3.4. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri

Çokkültürlü eğitim, ortaya çıkışından bugüne kadar önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Zaman içerisinde çokkültürlü eğitimin çeşitli tanımları yapılmıştır. Çokkültürlülüğün eğitim yönüyle ilgilenen bilim insanları tarafından teorik alt yapısı oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra uygulamalara referans olacak ilkeleri belirlemişlerdir (Akcaoğlu, 2017). Çokkültürlü

eğitimle ilgilenen önemli isimlerden biri olan Gay (1994) belirlediği ilkeleri kişilik özellikleri kavramıyla ifade etmekle beraber şu şekilde sıralamıştır:

- Sosyal dönüşümün yanı sıra kişisel olarak güçlenmeyi sağlayan insani süreç,
- Okul bünyesinde farklı etnik, ırksal ve sınıfsal yapıya sahip çocukların eğitimi sürecinde yapılan yanlışlıkların düzeltilmesi,
- İnsanlığın ortaya koyduğu başarılarında çeşitli kültürel grupların sağladıkları desteklerin farkında olma ve akademik olarak dürüst olma,
- Çeşitli kültürlerin ve bu kültürlere mensup bireylerin daha iyi anlaşılmasını hedefleyen insancıl bir çaba,
- Eğitimin bünyesinde barındırdığı araçlarını değer, felsefe ve bilgi açısından ortaya koyma,
- Okul bünyesindeki bütün öğrenciler için bütün sınıflarda ve konularda eğitim,
- Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak eşitlik temelinde fırsatlar sağlama,
- Sistemik olarak devamlılık gösteren değişim süreci,
- Çeşitli kültürel birikimleri ve bakış açılarının önemsenerek birlikteliği,
- Kültürel farklılıklara sahip öğrenciler arasındaki bağları anlamlı kılma,
- Yaşamın doğal bir sonucu olan çeşitliliğin kıymetliliği ve kabulü,
- Eğitim programlarında eşitlik, adalet, demokratik ilkelerin benimsenip uygulanması

Derman, Ramsey ve Ramsey (2006)'e göre çokkültürlü eğitimin ilkeleri şu şekildedir:

- Eğitim kurumlarının öğrencilerin farklılıklarının, başarılarına engel olmayacak şekilde düzenlenmesi,
- Bireylerin çoğulcu toplumda varlık gösterebilmesi için ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalarını sağlama,
- Ortak fayda çerçevesinde buluşan ahlaki bir toplum için etkili iletişim kurma,
- Öğrencilerin pozitif bir benlik yapısına, empati ve eleştirel düşünceye sahip olmalarını sağlama

2.3.5. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Nitelikleri

Kuşkusuz eğitim öğretim sürecinde sınıfın lideri konumunda olan öğretmenler eğitimin önemli unsurlarından birisidir. Öğrencilere eşitlik ve adalet çerçevesinde iyi bir eğitim vermek durumundadırlar. Gelişmiş, ilerlemiş ve refah seviyesi yüksek bir devlet

olmak için vatandaşların iyi bir eğitim almasının zorunluluğu bir gerçektir. Eğitimin başarılı olması diğer değişkenlerin yanı sıra öğretmenlerin nitelikli olmasıyla mümkündür. İyi olarak tanımlanacak öğrencilere ulaşmanın yolu iyi öğretmenlerde geçmektedir (Seferoğlu, 2003). Bu nedenle çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşmada da öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler son derece önemlidir. Çokkültürlü eğitimin felsefesini benimsemiş hedeflerini anlamış bir öğretmen grubuyla daha kolay başarıya ulaşılabacaktır. Çağımızda öğretmenlerin sahip olması gereken en temel nitelik kuşkusuz demokratik tutumlardır. Bu çerçevede öğretmenlerin farklılıklara saygı duyan, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan, eşitlikçi ve haklara saygılı ve çokkültürlülük algısına sahip olması beklenmektedir (Tutkun & Aksoyalp, 2010).

Villegas ve Lucas (2002)'a göre çokkültürlü öğretmenler sosyokültürel yönden belirli bir bilince sahip olmalıdır. Olayların birden çok yönü olduğunun farkında olması gerekmektedir. Bireylerin sosyal ortamlarının olaylar üzerinde etkili olduğunun da bilincinde olması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerinin farklılıklarını bir sorun olarak görmemelidir. Öğrencilerin öğrenme olanaklarına odaklanmalıdır. Okul ortamında eğitim süreçleri boyunca çeşitliliklere ve zenginliklere yer vermesinin sorumluluğunu taşıyabilmelidir. Bu çeşitliliklerden faydalanarak öğrencilerinde bilgileri inşa süreçlerinin işleyişini anlayabilmeli ve buna destek olmalıdır. Öğrencilerinin hayatları hakkında bilgiler edinmeli ve bu bilgiler ışığında gerektiğinde öğretimde yeni düzenlemelere gitmelidir.

Eğitim programının uygulayıcısı konumunda olan, seçtiği yöntem ve tekniklerle süreci yöneten ve çıktıları değerlendiren öğretmendir. Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerine sahip olması önemlidir. Çünkü öğretmen çokkültürlü eğitimde kilit konumdadır (Polat, 2009).

2.3.6. Çokkültürlü Okulların Özellikleri

Çokkültürlü eğitimin işlevinin tam olarak yerine getirilmesi için okullarda değişime gidilmesi gerekmektedir. Okullarda toplumun gerek farklı etnik ve ırksal gruplar gerekse farklı sosyal sınıflar ve kültürel yapıya sahip öğrencilere eşit imkânlar sunacak şekilde düzenlemeler yapılması gerekir (Banks, 2013). Böyle bir okulda olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Okullarda mevcut olan resmi öğretim programı cinsiyeti de içermek suretiyle çeşitli kültürel ve etnik grupların yaşamışlıklarını, kültür öğelerini ve perspektiflerini yansıtır.
- Okuldaki yöneticiler ve öğretmenler bütün öğrencilere karşı beklentisini yüksek tutmakta, ilgili davranmakta ve olumlu tutum sergilemektedir.
- Öğretmenlerin, öğretim yaparken uyguladıkları yöntem ve teknikler öğrencilerin kültürlerine motivasyon özelliklerine ve öğrenme stillerine uyar.
- Okuldaki yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları ana dillerine ve bu dillerin barındıkları lehçelere saygı çerçevesinde yaklaşır.
- Okullarda yapılan gösterilerde kullanılan araç-gereçler farklı kültür ve ırksal grupların özelliklerini ve bakış açılarını yansıtır.
- Okullardaki ölçme-değerlendirme süreçleri kültürel yönden hassas bir noktadadır.
- Okul kültürü ve örtük program kültürel ve etnik yönden çeşitliliğe yer verir.
- Okuldaki danışmanlar farklı ırk, sosyal ve etnik gruba dahil olan öğrencilere karşı beklentilerini yüksek tutarlar. Ayrıca öğrencilere iyi bir kariyer edinme konusunda yardım ederler.

Çokkültürlü eğitimin gerçekleştiği okullardaki öğretim programının, sürecin, değerlendirmenin uygun olarak yapılması gerekmektedir. Okuldaki eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmen, yönetici ve danışmanların kültürlerarası yeterlilikleri düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

2.4. Kültürlerarası Yeterlilik

Çağımızda yaşanan teknolojik ilerlemelerin etkisiyle mesafeler kısalmış, iletişim daha kolay ve hızlı gerçekleşir olmuştur. Farklı kültürlerden bireyler kolay bir şekilde iletişime geçer ve ortak çalışma alanlarında buluşur duruma gelmiştir. Bu sayede bireyler farklı kültürleri tanıyıp, tecrübelerinden istifade edebilmektedir. Ancak bu kültürlerarası etkileşim süreçleri iletişimsel sorunlar ve farklılıklar nedeniyle bazen istenmeyen şekilde gelişebiliyor veya sonlanabiliyor. Farklı kültürlerin karşılaşmalarında gerçekleşen olumsuz durumları engellemek ve ortadan kaldırmak için kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası yeterlilik önemli bir nokta olarak öne çıkmaktadır. Bu kavramla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Kültürlerarası yeterlilik, farklı kültürel yapılara mensup bireylerin birbirleriyle iletişim kurmak için kendi sınırlarının ötesine geçmesi ve bu yönde girişimde bulunmasıdır (Bennet, 2009). Ayrıca farklı kültürlerle iletişim sağlarken ihtiyaç duyulan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerdir (Bennet, 2011). Kültürlerarası yeterlilik, bireylerin kendi kültürü dışındaki bir kültürel yapı içerisinde yaşamına devam ederken içinde bulunduğu yapının gereksinimlerinin bilincinde olması, bunlara uygun davranışlar sergileyerek içinde bulunduğu yapıya uyum sağlamasıyla ilgili bir kavramdır (Eğinli, 2011).

Banks (1994)'e göre kültürlerarası yeterlilik, bireylerin farklı kültürel ve etnik yapıların olduğu toplumlarda yaşamlarına devam edebilmeleri için gerekli becerilere sahip olması şeklinde tanımlanmıştır. Kültürlerarası yeterlilik, farklı kültürlerin bir arada olduğu durumlarda bireylerin kültürel farklılıkların farkında olarak, empati göstererek, açık bir tutum sergileyerek, etkili bir iletişimle uyum sağlama becerisidir (Fantini, 2006).

Bu tanımlardan yola çıkılarak kültürlerarası yeterliliğin farklı kültürlerden insanlar arasında bir köprü görevi gördüğü söylenebilir. Bu sayede insanlar birbirlerinin iç dünyalarına ulaşma imkânı bulmaktadır (Bar-on, 2006). Bu yeterliliğe sahip bireylerin kültürel farklılıklara karşı saygılı, esnek ve toleranslı olması beklenir. Ayrıca farklılıkların olduğu ortamlarda motivasyonu yüksek, meraklı ve empati kurmada zorluk çekmeden iletişim kurabilmeleri beklenir (Karaeminoğulları, Doğan, & Bozkurt, 2009).

Bireylerin kültürlerarası yeterliliklerini Ruben (1997) yedi boyutta ele almış ve açıklamıştır (Sinicrope, Norris, & Vatanabe, 2007):

- Saygı: kültürel olarak farklı özellikler barındıran kişilere karşı olumlu bir tutum sergileyebilme ve saygı gösterebilme yetisidir.
- Etkileşim: Kültürel olarak farklı özelliklere sahip bireylere karşı ön yargı içermeyen karşılık verme yeteneğidir.
- Bilgi: Farklı kültürel özellikleri ve bu kültürlerin doğu-yanlış gibi değerlendirmelerini tanıma ve bilmedir.
- Empati: Kişilerin kendini farklı kültürel yapıdaki bireylerin yerine koyarak olaylara ve durumlara bakabilmesi.
- Uyum: Kültürel olarak farklılık içeren durumlarda esnek olabilme becerisidir.
- Etkileşim: Kültürlerarası etkileşimde tartışmaları ve diyalogları başlangıcından bitimine kadar düzgün bir şekilde yürütme yeteneğidir.
- Hoşgörü : Bireylerin kültürel olarak farklı ortamlarda yaşadığı belirsizliği hoşgörüyle karşılama yeteneğidir.

Kültürlerarası yeterlilik Matveev ve Milter (2004)'e göre üç ana başlık çerçevesinde meydana gelmektedir. Bunlar kültürel bilgi,kültürel yetenek ve kültürel uyumdur. Bu ana başlıklar birbirini desteklemenin yanında aynı zamanda birbirini tamamlamaktadır. Birey kültürler arasında var olan farklılıkları görebilmeli, kültürler arasında iletişim temelli bir bağlantı kurabilmeli ve farklı kültürlere uyum sağlayabilmelidir(Polat & Metin, 2012).

- **Kültürel Bilgi:** Kişilerin kendi kültürlerine ait bilgi birikimlerinin yanı sıra farklı kültürlere ait genel yada kültürün bir bölümüne ait özel bilgiler toplamıdır. Birey diğer kültürlerle iletişim kurarken rahat, esnek olmalı ve farklılıkları kabul edebilmelidir.
- **Kültürel Yetenek:** Bireyin farklı kültürlerle iletişim kurarken ortamı ne kadar anladığı,ne kadar doğru bir iletişim içinde olduğu ve ne kadar doğru davranışlar sergilediğiyle ilgilidir. Kültürel yeteneğin gelişimiyle varılmak istenen nokta bireyin toplumun yapısını, işleyişini anlayan ve iletişim sürecinde kendisine düşenleri gerçekleştirebilmesidir.
- **Kültürel uyum:** Bireyin kültürel farklılıklara olan yaklaşımını fiziksel ve duygusal olarak sergilemesidir. Burada birey empati kurarak kendisini diğerinin yerine koymaya çalışır. Bunun olabilmesi için belirli bir dünya görüşünün varlığı gerekir. Bireyin sahip olduğu dünya görüşünün genişliği ölçüsünde kültürel uyumu kolaylaşacaktır (Altundağ, 2007).

Kültürlerarası yeterliliğin içerdiği boyutları üzerine başka bir fikir de Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002) tarafından ileri atılmıştır. Burada bireylerin çokkültürlü yeterliliklerinden söz etmek için sahip olmaları gereken beş boyut belirtilmiştir. Bunlar empati, esneklik, sosyal girişim, duygusal denge ve açıklık olarak adlandırılmıştır.

- **Empati:** Bireylerin farklı kültürel yapıdaki kişilerin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını anlayabilme ve tutum sergileyebilme becerisidir.
- **Esneklik:** Bireyin farklı kültürel durumlarda uyum sağlayabilme, ortama aşılabilme becerisidir.
- **Sosyal Girişim:** Farklı kültürel yapılarda ve buna bağlı sosyal durumlarda bireyin iletişim kurabilme ve girişken olabilme becerisidir.
- **Duygusal Denge:** Kültürel farklılıklar neticesinde ortaya çıkan kriz anlarında bireyin kendini kontrol edebilmesi, sakinliğini koruması ve duygusal anlamda dengesini yitirmemesidir.

- Açıklık: Burada bireylerin kültürel farklılıklara karşı ön yargıyı içermeyen ve açık bir iletişim kurması söz konusudur.

Kültürlerarası yeterlilik ile ilgili yapılan tanımlamalar ve olması gereken becerilere bakıldığında bireylerde pozitif ilişkiler geliştirmek için yaklaşımlar ve davranışlar görülmektedir. Bireylerin kültürlerarası ortamlara uyum sağlayabilmesi ve negatif durumlarla karşı karşıya kalmasını önleyici bir etkinin varlığından da söz edilebilir.

2.5. Kültürlerarası İletişim

Kültürler arasındaki iletişim irdelenirken iletişim kavramını başlangıç noktası olarak kabul edip ele almak doğru bir yaklaşım şekli olacaktır. İletişim genel anlamda, insanların duygularını ve düşüncelerini diğer insanlara aktarmasıdır (Vargelen, 2013). Diğer bir tanımda iletişim bilgilerin, düşüncelerin veyahut duyguların gerçekleşebilecek tüm şekillerde diğer insanlara iletilmesidir. İletişim kavramı Latince 'den dilimize aktarılan bir kavramdır (Çakır, 2010). Başka bir tanımda iletişim, insanların oluşturduğu olayları, duyguları, düşünceleri, olguları, bilgileri ve tutumları aktaran bildirimler şeklinde değerlendirilmiştir (Özgür, 2013). Telman ve Ünsal (2005)'a göre ise iletişim sosyal olarak birbirini etkileyen bireylerin birbirlerine karşılıklı olarak iletiler göndermesi ve çeşitli anlamlar içeren unsurların paylaşılması sürecidir. İletişim sürecinde bir kaynak ve bir alıcı bulunmaktadır. Kaynaktan çıkan ileti tercih edilen bir aktarım yoluyla alıcıya ulaşır. Alıcı ulaşan mesajın kendisinde uyandırdığı etkiyle kaynağa bir dönüt verir. Bunlar iletişim sürecinin temel ögelerini oluşturur (Güçlü, 2003).

İletişimin gerçekleşmesinde sözel olmayan unsurlarında etkisi vardır. Bunlar jestler, mimikler, kıyafet seçimleri, semboller ve işaretler gibi çeşitli unsurlar olabilmektedir. Pek çok sözel olmayan unsurlar bireylerde bir anlama karşılık gelmektedir. Bunlar kültürel ögelerle yakından ilintilidir. Aynı kültürel yapı içerisindeki insanlar arasında gerçekleşen iletişimde kültür belirli iletişim standartları oluşturur (Bayles, 2009). İletişim sadece kültürün nesilden nesile aktarılmasının içeren bir süreç değildir. Çağımızda yaşanan gelişmelerle birlikte farklı kültürlerin birbirleriyle iletişimi de kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu iletişim ihtiyacı neredeyse yaşamın her alanında kendini göstermektedir. Kültürlerarası iletişimin bir ihtiyaca dönüşmesi bu noktayı oldukça önemli bir hale getirmektedir. Pek çok

alandaki ihtiyaç duyulan kültürlerarası iletişim disiplinleri arası bir konudur. Burada amaç gerçekleşen kültürlerarası iletişimi, bileşenlerini, süreci tam anlamıyla anlamak ve açıklayabilmektir. Gerçekleşecek iletişimsel süreçlerle ilgili öngörülerde bulunabilmekte amacı da taşımaktadır. Zamanla kültürlerarası iletişim sadece farklı kültürler arasında gerçekleşen iletişimi içermemekte bir kültürün alt kültürlerini de içine alan bir yapıya bürünmüştür (Kim, 2005).

Kültürlerarası iletişim bir kültürdeki bireyin diğer bir kültürdeki bireye yönelik bir iletişim oluşturmasıyla meydana gelir. Kültürlerarası iletişim, birbirinden farklı kültürlerdeki bireylerin birbirlerini anlama süreci ve çabasıdır (Samovar, Porter, & McDaniel, 2010).

Gudykunst ve Kim (2003)'e göre kültürlerarası iletişim farklı kültürlere sahip insanların arasında gerçekleşen bir alışveriş sürecidir. Bu süreç anlamların yüklendiği sembolik ve karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği bir süreçtir

Güven'e (2015) göre kültürlerarası iletişim farklı grupların sahip oldukları maddi ve manevi kültürel öğelerle etkileşime geçmesidir. Gruplar birbirlerini fark eder, anlamaya çalışır, farklılıkları kabul eder, saygı gösterir. Gerçekleşen bu süreç bireylerin sahip oldukları maddi ve manevi değerlerin gelişimine katkı sağlayan disiplinler arası bir süreçtir.

Kültürlerarası iletişim, hayatın normal akışı içerisinde farklı kültürlere sahip insanların çeşitli alanlarda birbirleriyle olan iletişimi ile ilgilidir. Kültürlerarası iletişimin inceleme alanına kültürel farklılıkların yaşandığı her türlü durum girmektedir (Sarı, 2004).

Kültürlerarası iletişimde mesajların çözümlenmesi ve anlaşılması bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Yaşanan bu çözümleme sürecinde kültür belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Kartarı, 2006). Mesajların kodlanması ve çözümlenmesi sürecindeki farklılıklar istenmeyen anlaşmazlıklara sebep olarak kültürlerarası iletişimi olumsuz etkileyebilir (Erdoğan B. , 2018). İstenmeyen durumların önlenmesi ve kültürlerarası etkileşimde bireylerin kendilerini etkin ve doğru ifade etmesi için kültürlerarası iletişimde yetkin olması gereklidir (Aksoy, 2012). Kültürlerarası iletişimde yeterli olan kişilerin birbirleriyle iletişiminde yanlış anlama durumlarında azalma görülür. Kültürlerarası iletişimde yeterliliğe sahip bireyler kendilerini rahat hissederler ve nasıl davranmaları gerektiğini bilirler. Bu nedenle kendilerini etkili ve doğru şekilde ifade ederler (Coşgun, 2004).

Koester ve Oebele (1999) tarafından kültürlerarası iletişim yeterliliği için olması gereken iletişim davranışları belirlenmiştir. Buna göre bu davranışlar saygı gösterme, empati

kurma, görev rol tavırları, bilgiye yönelme, etkileşim duruşu, ilişkisel rol tavırları, etkileşim yönetimi, belirsizlik toleransıdır. (aktaran Soydaş, 2010)

- Saygı gösterme: Kültürel olarak farklılık gösteren kişilere yönelik saygılı ve pozitif yaklaşım becerisi.
- Empati kurma: Dünyayı farklı bireylerin perspektifinden anlamaya ve algılamaya çalışmak.
- Görev rol tavırları: Topluluk içerisinde sorun çözmeye dair fikir üretebilme davranışı
- Bilgiye yönelme: Kişilerin kendilerini ve çevrelerindekiyi ifade edebilmek için kullandıkları kelimeler
- Etkileşim duruşu: Diğer bireylere karşı ön yargı ve değerlendirme içermeyen bir tutumla davranabilme
- İlişkisel rol tavırları: Bireyler arası uyuma ve uzlaşmaya yönelik davranışlar
- Etkileşim yönetimi: Kültürel farklılıkların bulunduğu bir ortamda diyalogları uygun şekilde yönetebilme davranışı
- Belirsizlik toleransı: Bireylerin yeni ve belirsiz durumlarda sorun yaşamadan, stresten ve kaygıdan uzak davranabilme becerisi

Kültürlerarası iletişimsel yeterliliği Schunk (2004) altı başlık altında ele almıştır. Bu başlıklar:

- Dil
- Sözlü olmayan bileşenler(Vücut dili, jest, mimik vb.)
- Toplumsal davranış şekilleri (selam verme, yeme-içme vb.)
- Toplumsal ilişkiler (Sosyal hiyerarşi)
- Motivasyon
- Değer yargıları ve ideoloji (aktaran,Altundağ, 2007)

Kültürlerarası iletişim yeterliliği Kim (2002) tarafından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bölümde değerlendirilmiştir. Bunlar:

- Bilişsel yeterlilik: Ev sahibi konumunda olan kültür ile ilgili tarihsel, hukuksal, sosyal, inançsal gibi çeşitli konularda bilgi sahibi olmayı ifade eder.
- Duyuşsal yeterlilik: Bireylerin ev sahibi konumunda olan kültürün duygularına ortak olmasını ifade eden yeterliliklerdir

- Davranışsal yeterlilik: Bireylerin günlük yaşamda etkileşim halindeyken sözel ve sözel olmayan iletişim iletilerinden doğru olanları tercih edebilme yeterliliğidir.

Chen (1997)'ya göre çağımızda bireylerin kültürlerarası iletişim becerisine sahip olması zaruriyettir. Bunun nedenlerini olarak da iletişimde ve ulaşımda yaşanan gelişmeler, ekonominin globalleşerek çokuluslu hale gelmesi, göçün uluslararası boyutunun artması, kültürel çeşitliliklerin sosyal yaşamda ve iş hayatındaki artışı, ülkeler arası işbirliklerinin gelişimi sıralanabilir. Çağımızın bir gereği olan kültürlerarası iletişimin unsurları Chen (1997) tarafından üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıkları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak değerlendirmiştir. Burada bilişsel boyutu kültürlerarası farkındalık, davranışsal boyutu kültürlerarası beceriklilik ve duyuşsal boyutu kültürlerarası duyarlılık oluşturmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürlerle iletişim sürecinde başarılı bir iletişim kurabilmek için ihtiyaç duyulan pozitif duyguları ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Chen , 1997).

2.6. Kültürlerarası Duyarlılık

Kültürlerarası etkileşimin davranışlar üzerinden gerçekleştiğini ve davranışların duygulardan ve düşüncelerden bağımsız düşünülemediği açıktır. Farklı kültürlerin etkileşiminin ön şartı olarak farkındalık ve duyarlılık kavramları karşımıza çıkmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığın ön şart olmanın yanında kültürlerarası iletişimi pekiştirici bir etkisi de vardır. Kültürlerarası duyarlılık özünde duygulara dikkat çekmektedir. Burada öne çıkan bireysel duygular, kültürel farklılıkların kabulü ve takdir edilmesidir (Fritz, Möllenberg, & Chen, 2002). İnsanların yaşamları boyunca tecrübe ettikleri olaylar ve durumlar ışığında duyguları şekillenir. Burada şekillenme pozitif ya da negatif yönde olabilir. Kültürel olarak bizden farklı kişilerle yaşayacağımız tecrübeler de duygularımızın şekillenmesinde rol oynayabilir. Bu şekillenmede olması istenen durum bireylerin olumlu yönde duygulara sahip olmasıdır. Kültürel farklılıklara yönelik olumlu duygular oluşturabilmek için bireyin sahip olması gereken özelliği kültürler arası duyarlılıktır (Rengi, 2014).

Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yapılan kimi tanımlamalar şu şekildedir. Kültürlerarası duyarlılık bireylerin farklı kültürlerden bireylerle etkileşim kurarken sürecin öncesinde, süreç boyunca ve sonrasında farklılıklara saygı duymasının yanı sıra pozitif duygular barındırmasıdır (Eğinli, 2011). Başka bir tanımlamada kültürlerarası duyarlılık,

farklı kültürlerle iletişim kurarken bireyleri anlamaya ve kabul etmeye yönelik pozitif duygular oluşturma becerisi olarak ifade edilmiştir (Chen, 1997). Diğer bir tanımlamaya göre kültürlerarası duyarlılık, kültürel olarak farklılıklar barındıran gruplarla etkileşim halindeyken bireylerin davranışları üzerinde, sahip oldukları kültürel unsurların tesirini anlamak ve bu farkındalığı iletişimin etkinliğini artıracak şekilde kullanma yeterliliğidir (Moran, Harris, & Moran). Bhawuk ve Brislin (1992)'ye göre ise kültürlerarası duyarlılık, insanları kültürlerarası iletişimin gerçekleştiği çalışma ortamları ve sosyal ortamlarda başarılı olması için hazırlayan bir yeterliliklerdir.

Kültürlerarası duyarlılığın taşıdığı kimi özellikler vardır. Bunlar ön yargılı olmamak, açık fikirlilik, benlik kavramı ve sosyal rahatlaktır (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg, & Chen, 2005). Önyargılı olmamak, farklı kültürler ile iletişim kurarken diğer bireyleri gerçek anlamıyla anlamasının ve dinlemesinin önüne geçen ön kabulleridir. Kişiler ön yargılarından kurtulursa farklı kültürleri tanımaya ve öğrenmeye daha açık olacaktır. Açık fikirlilik, bireylerin kendilerini açık bir şekilde ifade ederken diğer bireylerin ifade ettiklerini dinlemeye ve kabul etmeye yönelik eğilimdir. Açık fikirlilik ve ön yargılı olmamak birbirini destekler konumdadır. Benlik kavramı, farklı kültürlerin olduğu ortamlarda etkin iletişim kurmakla alakalı olarak kendini algılama şeklidir. Bireyin sahip olduğu benlik olumlu yönde ise farklı kültürlerden bireyleri kabul edebilir ayrıca bu bireylere güvenir (Kim, 2004). Sosyal rahatlık, bireylerin farklı kültürlerle iletişim kurarken yaşanabilecek stresi kontrol etme becerisidir. Bunu etkin şekilde yapan bireyler kendinden emin, rahat konuşan ve açık bir tutum içerisinde olan kişilerdir (Littlejohn & Foss, 2009).

Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel unsurlara yönelik pozitif duygular oluşturma yeteneğidir. Burada birey farklılıkları kabul eder ve bunu olumlu bir durum olarak değerlendirir. Farklı olanla etkileşime girme eğilimi söz konusudur. Bu etkileşim dinamik bir süreçtir ve birey kendini devamlı olarak değişim içerisinde bulur. Bu süreçte kültürlerarası duyarlılığın bünyesinde barındırdığı bazı bileşenler vardır. Bunlar öz saygı, öz denetim, açık görüşlülük, empati, etkileşim katılımı, önyargılı olmama olarak belirlenmiştir (Chen, 1997).

Öz saygı: Bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bir tutumdur. Burada birey kendini subjektif olarak ele alır ve bir değerlendirme yapar. Özsaygı; benlik saygısı olarak da ifade edilir. Birey kendini değerli ve önemli görür. Bireyin kendini beğenmesi durumu söz konusudur (Doğru & Peker, 2004). Farklı kültürlerle yönelik hassasiyeti olan kişilerin genellikle benlik saygıları yüksektir. Bu kişiler iletişimde iyimser ve kendine güvenen bir

tutum içerisinde olurlar. Benlik saygısının yüksek oluşu farklı kültürler ile iletişim kurarken çeşitli durumlarla karşılaşmada bireyde olumlu duyguları artırıcı etkisi olmaktadır (Chen , 1997).

Öz denetim: Bireylerin karşılaştığı olaylar karşısında etkin bir uyum sağlayabilmesi için kendisinde gerçekleştirdiği değişimleri ve uyum kapasitesini ifade eder. Bu çerçevede ele alındığında bireylerin sahip olduğu kişilik öğelerinden en faydalı unsurlardan biridir. Bireylere ait pek çok noktada olduğu gibi öz denetim noktasında da farklılıklar söz konusudur. Bireylerin öz denetimlerinin düşük ve yüksek olması dünyayı yapılandırmalarında farklılıklara sebep olmaktadır (Duyan, Gülden, & Gelbal, 2012). Öz denetim kavramı farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ortamlarda uyum sağlamayı ve etkili iletişim kurmayı kolaylaştıran bir kavramdır (Rengi, 2014).

Açık görüşlülük: Alışlagelmiş durumların dışına çıkma, yeni fikirleri, bakış açılarını, tanıma ve kabul etme isteğini ifade eden bir kavramdır. Süregelen durumu geliştirmek ve değiştirmek için yeni fikirlere karşı açık ve duyarlı olmaktır (Naktiyok & İşcan, 2014). Bireyler açık fikirli olduklarında hem kendilerini uygun bir biçimde ifade ederler hem de diğerlerinin kendilerini ifade etmeleri ve yaptıkları açıklamaları kabul etme noktasında istekli olurlar. Buradaki duyarlılık bireyleri farklılıklar karşısında daha uyumlu bir noktaya getirir (Chen , 1997).

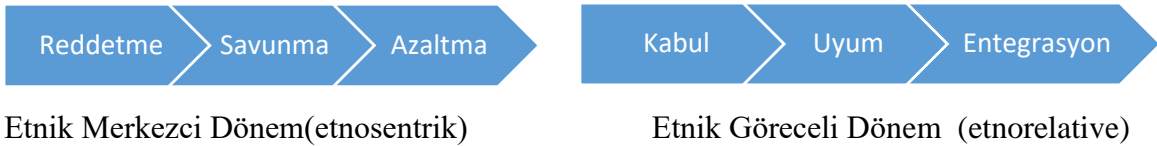
Empati : Bireyin olaylar karşısındaki bakış açısını değiştirerek diğerlerinin baktığı pencereden bakabilmesi, görebilmesidir. Diğerlerinin hissettiği duyguları anlayabilme ve kendini diğerlerinin yerine koyarak gerçeğe en yakın değerlendirmelerde bulunabilmesidir (Dökmen, 2003) . Empati ayrıca gerçek veya kurgusal bir bireyin duygusal dünyasını tanıma, anlama ve hislerini paylaşma yeteneği olarak da tanımlanabilir. İlk etapta birey olayları ve durumları içerisinde bulunan kişinin bakış açısından görmekte ve sonrasında acı da dahil olmak üzere duygularını paylaşmaktadır (Burton, 2015). Kültürlerarası duyarlılık için empati merkezde yer alan bir ögedir. Karşılıklı anlayışı geliştirdiği için kültürlerarası iletişime olanak sağlar. Kültürlerarası iletişimin, kültürlerarası duyarlılığın özünü oluşturmasından yol çıkarak iletişimde yetkinlik için empati özelliğinin varlığı gerekir (Chen , 1997).

Etkileşim katılımı: Olaylar ve durumlar karşısında bireylerin sahip olduğu algılama yeteneği olarak ifade edilebilir. Bireylerin etkileşim sürecindeki duyarlılığı vurgulanmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireylerin kültürlerarası ortamlardaki mesajları doğru anlamasını , uygun karşılıklar vermesini, iletişim sürecini istenen şekilde

başlatıp bitirmesini sağlar. Burada bireyler konuşmayı şekillendirme ve sürdürme yollarını bilir ve etkin şekilde kullanır (Chen , 1997).

Önyargılı olmama: Kültürlerarası iletişim sürecinde bireylerin diğerlerini içtenlikle dinleme tutumudur. Burada bireylerin acele karar vermekten kaçınması söz konusudur. Kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireyler farklılıkları kabul etme ve onaylamanın yanı sıra önyargılı olmayarak karşılıklı iletişim sürecini hoş bir zeminde gerçekleştirir (Chen , 1997).

Kültürlerarası duyarlılığı açıklayabilmek ve bireylerin zaman içerisindeki tepkilerinde ortaya çıkan değişimi ortaya koyabilmek için Milton Bennet Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli adını verdiği bir model geliştirmiştir. Bu model temelde iki ana bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki Etnik Merkezilik(etnosentrik) dönemdir. Etnosentrik dönem kendi içerisinde üç bölümden meydana gelmektedir. Bunlar reddetme, savunma ve azaltmadır. Bu evrede bireyler kendi etnik durumlarını merkeze alan bir yaklaşım içerisinde. Bireyin sahip olduğu etnik yapı en değerli yapı olarak değerlendirilir. İkinci temel bölüm ise Etnik Göreceliktir (etnorelative). Etnik göreceli dönemde kendi içerisinde üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar kabul, uyum, entegrasyondur. Etnik Göreceli dönemde bireyler farklı etnik yapıları da değerlendirir ve bunları aşamalı olarak gerçekleştirir. Kültürlerarası Duyarlılık Modeline göre bireyler etnosentrik dönemden etnorelativeye doğru bir gelişim izler (Bennet , 1998).



Şekil 3. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli

Bu modelin ilk bölümünü oluşturan etnosentrik dönemin aşamaları olan reddetme, savunma ve azaltma (en aza indirme) şu şekilde açıklanmıştır:

- Reddetme: Bireyler ilk basamak olan reddetme evresinde farklı kültürlerle iletişim içinde olmazlar. Farklılıkları algılamazlar ya da tüm farklılıkları bir ve öteki olarak kabul eder. Bireyler diğerleri olarak gördükleri kişileri belli kelime kalıplarıyla ifade eder. Farklılıklarla ilgilenmez farklılıklardan kaçınır.
- Savunma: Bireyler bu aşamada farklılıklara yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunur. Farklılıkları kendileri için bir tehdit olarak değerlendirir. Bireyler kendi kültürünü gelişmiş ve üstün olarak görür.

- Azaltma: Birey bu aşamada bazı farklılıkları kabul etse bile bunları küçültür, önemsizleştirir ve bütünde her şeyin aynı olduğunu kabul eder. Hâkim kültürün kendi kültürü olduğunu düşünür ve diğerlerini önemsizleştirir.

Modelin ikinci bölümünü oluşturan etnorelativist dönemde bireylerin algılarında değişim başlar. Artık farklılıklar tehdit olmaktan çıkmıştır. Bireyler bu aşamayla direnç göstermekten hoşgörüyü doğru evrilmeye başlar. Bu bölümün aşamaları olan kabul etme, uyum ve entegrasyon şu şekilde açıklanmıştır.

- Kabul etme: Bireyler bu aşamada farklılıkların varlığını kabul etmeye başlamaktadır. Doğrunun tek olmadığı bilincine kavuşurlar. Farklılıklar kabul edilmeye başlanır. Kabul burada benimsemek ya da aynı fikir çerçevesinde bir araya gelmekten ziyade farklılıkların olabileceğinin kabulüdür.
- Uyum: Bireyler bu aşamada değişimi yaşamında uygulamaya başlar. Dünyaya farklı perspektiften bakabilir konumdadır. İsteyerek farklı kültürler ile iletişim kurabilir durumdadır. Empati gösterir ve uygun davranışlar sergilemeye başlar. Farklı kültürlere ait bilgiler edinir ve bu bilgiler aracılığıyla uygun davranış şekilleri geliştirerek farklı kültürlere uyum sağlamaya başlar.
- Entegrasyon: Son aşama olarak belirlenen bu aşamada bireyler farklı kültürlerle iletişim halindeyken bilinçli olarak davranış değişiklikleri yaparlar. Bireyler bu aşamada artık çokkültürlüdür. Dünya görüşünün kapsamını tüm kültürleri içine alacak şekilde genişletir. Kendi kültürel kodlarını kaybetmeden farklı kültürlere ait özellikleri entegre edebilmektedir.

Bu araştırma kapsamında faydalanılan, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen kültürlerarası duyarlılık modelinde boyutlar beş bölümden meydana gelmektedir. Bu boyutlar etkileşime katılım, etkileşimde özen, etkileşimde özgüven, kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde hoşnutluk olarak belirlenmiştir.

- Etkileşime Katılım: Bireylerin kültürlerarası etkileşimle karşı karşıya kaldığında etkileşimi devam ettirme gayreti olarak ifade edilebilir. Bu boyut farklı kültürler ile etkileşim sürecinde bireylerin duygularıyla alakalıdır. Bireylerin sürece olumlu yaklaşmasını ve süreçte açık fikirli olmasıdır. Katılım duyarlılığı diğer bireylere nazaran yüksek olan kişiler, farklı kültürel deneyimlerde iletişimden kaçınmaz. Diğer bireyleri anladıklarını çeşitli yollarla belirtir ve süreçte karar alırken aceleci davranmazlar (Chen & Starosta, 2000).

- Etkileşimde Özen: Kültürlerarası etkileşim sürecinde özen gösteren bireyler farklı kültürlere ait bilgileri toplar ve farklıların temelinin anlama gayretini gösterirler. Bu süreçte bireyler bilgi toplamak için gözlemci bir tavır takınırlar (Chen & Starosta, 2000).
- Etkileşimde Özgüven: Özgüven bireyin kendine güvenmesini ifade eden bir kavramdır. (TDK, 2019) Kültürlerarası etkileşimde özgüven kişilerin kültürel farklılıklar içeren durum, olay veya olgu ile karşılaştığına kendisine yönelik pozitif değerlendirme, fikir ve algısıdır. Burada kişiler farklı kültüre mensup bireylerle etkileşim halindeyken söylemlerinin ve davranışlarının nasıl olması gerektiğine yönelik inancıyla ilgilidir (Chen & Starosta, 2000).
- Kültürel Farklılıklara Saygı: Kültürel farklılıklara sahip kişilerin farklı kültürdeki bireylere, onların değer yargılarına, düşüncelerine ve davranışlarına saygı duymak kültürlerarası duyarlılık için önem taşır. Farklı kültürlerle saygı duyan bireyler diğer kültürleri kendi kültüründen daha değersiz görme eğiliminde değildirler (Chen & Starosta, 2000).
- Kültürel Etkileşimde Hoşnutluk: Kültürlerarası duyarlılığı yüksek bireyler hem kültürel farklılıkların bilincinde olup bunu kabul eden hem de kültürlerarası karşılaşmalardan hoşnut olan insanlardır. (Fritz, Möllenber, & Chen, 2002) Kültürlerarası duyarlılık konusunda hoşnut olan bu bireylerin çabuk sinirlenmedikleri, iletişim sırasında gergin olmadıkları ve iletişimin yararına inandıkları söylenebilir (Chen & Starosta, 2000).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karadağ (2019), tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, ilerleyen yıllarda çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları çokkültürlü yeterlikleri incelenmiştir. Bu çalışma 591 sosyal bilgiler öğretmen adayı üzerinden Guyton ve Wesche tarafından geliştirilen Akçaoğlu ve Arsal tarafından dilimize uyarlanan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik yeterliklerinin orta seviyede olduğu

görülmüştür. Çokkültürlü tecrübelerinin orta düzeyde ancak çokkültürlü eğitime olan tutumlarının yüksek düzeyde olarak saptanmıştır. Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitime yönelik öz yeterliklerin, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların ve çokkültürlü deneyimlerin bazı bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılıklar sergilediği belirlenmiştir. Ele alınan bu üç nokta arasında pozitif yönde anlamlılık gösteren bir ilişki saptanmıştır.

B. Erdoğan (2018), tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları Ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları incelenmiştir. Araştırma Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapmakta olan 317 sınıf öğretmeni üzerinden yapılmıştır. Araştırmada Çocuk Hakları Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Katılımcıların Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden aldıkları puanlar ortanın biraz altında olmakla beraber bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir fark göstermemektedir. Çocuk hakları açısından öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Çocuk haklarının sadece okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Çiloğlan (2018) , tarafından yapılan “Kültürlerarası Duyarlılık ile İngilizce Başarısı Arasındaki İlişki” isimli araştırmada ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ile İngilizce kazanımları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler bir devlet üniversitesinde yabancı dil hazırlık öğrenimi gören 325 öğrenci üzerinden Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında kültürlerarası duyarlılık ile dil kazanımları arasında kuvvetli olmayan pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların yabancı dil düzeyleri ile ölçekten elde ettikleri kültürlerarası duyarlılık puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. İngilizce dil düzeyi arttıkça katılımcıların ölçekten elde ettikleri kültürlerarası duyarlılık puanları da artmaktadır. Cinsiyet bağlamında bakıldığında kadın ve erkek katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Ünal (2018) tarafından yapılan ”Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özellikleri ile çok kültürlü yeterlik algılarını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde görev yapmakta olan 407 sınıf öğretmeni üzerinden yapılmıştır. Araştırmada veriler Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ve Çok Kültürlü Kişilik Özelliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma

neticesinde katılımcıların mesleki kıdemlerinin arttıkça çok kültürlü yeterlik algılarının azalışı görülmüştür. Çok kültürlü yeterlik algılarından farkındalık alt boyutunun eğitim fakültesi mezunlarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çok kültürlü yeterlik algılarındaki artışı ile çok kültürlü kişilik özelliklerinde gelişme olduğu görülmüştür.

C. Özdemir (2018) , tarafından yapılan “ Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum ve Yeterlik Algıları İle İlişkisi” isimli çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlü tutumları-kişilik özellikleri-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma İstanbul ilinde görev yapmakta olan 202 beden eğitimi öğretmeni üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Çokkültürlü Kişilik Ölçeği, Çokkültürlü Tutum Ölçeği, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde çokkültürlü yeterlik algılarında cinsiyet açısından bir farklılık görülmemiştir. Çokkültürlü yeterlik algılarının, kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitime tutumun mesleki kıdem ile ilişkisinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Yapılan analizler neticesinde çokkültürlü kişilik özelliklerinden duygusal denge alt boyutu yeterlik algısı farkındalık alt boyutu üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Çokkültürlü yeterlik algıları bilgi, beceri, farkındalık alt boyutları üzerinde çokkültürlü kişilik özelliklerinde kültürel empati alt boyutunun yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Saygılı (2017) , tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı” adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma farklı kurumlarda görev yapmakta olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten 133 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma karma bir araştırmadır. Araştırmada nicel veriler Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler tema ve kodlamalar haline getirilip içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin alt boyut algı düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen en yüksek duyarlılığın kültürlerarası etkileşime katılım alt boyutu, en düşük duyarlılığın ise kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutu olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenler açısından anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Araştırmadaki nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmüştür.

Akçaoğlu (2017) tarafından yapılan “Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim İle Sınıf Yönetimi Tutum ve Yeterliklerine Etkisi” adlı

çalışmasında çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 52 öğretmen adayı üzerinden çokkültürlülük yeterlilik ölçeği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutumlar ve İnançlar Envanteri ve Empatik Eğilim Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada çokkültürlü eğitim uygulamalarının katılımcıların tutum ve yeterlikleri üzerindeki belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tutum ve inanç düzeylerini gösteren puanlar üzerinde empati puanlarının etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çokkültürlü eğitim uygulaması ile birleştirilen sınıf yönetimi dersinin çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

Bahadır (2016) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği” adlı çalışma Kocaeli ilinde eğitim veren 50 sosyal bilgiler öğretmeninin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %90’a denk gelen kısmı çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında katılımcıların sadece %50’si uygulanması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların anadilde eğitime yönelik tutumlarına bakıldığında yaklaşık olarak öğretmenlerin % 68’i devlet bütünlüğünün bozulmaması açısından ortak bir devlet dili olması gerektiği algısına sahiptirler. Bunların yanı sıra öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında uygulamalardan yeterince haberdar olmadıkları ancak bu eğitime yönelik sorumluluk algılarının ise yüksek olduğu sonucuna da varılmıştır.

Oğuz (2016) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının bazı bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma Lefke Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden 251 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ile Öğretmen Adaları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tutum ölçeğinde elde edilen veriler ile cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunu daha önce çokkültürlü bir eğitime tabi tutulmamalarına karşın genellikle çokkültürlü eğitime ilişkin farkındalıklarının yüksek ve çokkültürlü eğitimi destekleyen bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Özkaya (2015) tarafından yapılan “Farkındalık Yaratan Sınıf İçi Aktivitelerinin Kullanımı Yoluyla Yabancı Dil Öğrencilerinin Kültürler Arası Yeterliliklerinin Artırılması”

adlı çalışmasında öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik algıları ile kültürlerarası yeterliliğin önemine ilişkin fikirlerini açığa çıkarmak ve bunun yanında yabancı dil sınıflarında kültürel farkındalığı öne çıkaran etkinliklerin kültürlerarası yeterlilik üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bir sivil havacılık yüksekokulunda öğrenim gören 28 kişi üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak anket, gözlem ve araştırma notlarından faydalanılmıştır. Araştırma elde edilen verilerden yola çıkarak başlangıçta olumsuz tutum içinde olan katılımcıların süreç sonunda kültürlerarası yeterliğe ilişkin algılarının olumlu yönde geliştiği ve yeterliliklerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Çiftçi (2015) tarafından yapılan “Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim çerçevesinde sahip oldukları kültürel yeterliliklerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma İstanbul ilindeki farklı düzeydeki (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) resmi eğitim kurumlarında görev yapan 736 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada veriler Çokkültürlü Eğitim Kültürel Yeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini kültürel yeterlilik açısından yeterli görmektedir. Öğretmenler kendilerini bilgi, beceri ve kültürel saygı alt boyutlarında kendilerini yeterli olarak tanımlarken kültürel farklılık ve tutum alt boyutlarında kısmen yeterli olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin kültürel yeterliliklerine alt boyutlarına ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Marangoz (2014) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı” adlı çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin çokkültürlü eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma karma bir araştırma olarak tasarlanmış ve 420 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veriler Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği ve açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir tutum içinde oldukları ve çokkültürlü eğitimi destekledikleri sonucuna varılmıştır.

Damgacı (2013) tarafından yapılan “Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” adlı çalışmasında ülkemizdeki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Bu çalışma 83 üniversiteden toplam 745 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Akademisyenler arasından toplamda 520 kişiye çokkültürlü eğitim tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu

belirlenmiştir. Ancak katılımcıların demografik özelliklerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını yordama konusunda bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca katılımcılara göre (%92) ülkemiz için çokkültürlü eğitimin avantajlı olabileceği düşünülmektedir. Dezavantajlı kısmının ise uzman yetersizliği olduğu düşünülmektedir, bu durumun düzeltilmesi için de lisans derslerinde çokkültürlülük olgusunun yerleştirilmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Park (2017) tarafından yapılan “ Güney Koreli Gençlerde Kültürlerarası Deneyim ve Kültürlerarası Duyarlılık” adlı çalışmada Güney Kore’deki gençlerin kültürlerarası Duyarlılıkları ile çokkültürlü deneyimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma Seul’deki üç lisede öğrenim gören 574 öğrencileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında etkileşime katılım, etkileşimde güven, etkileşimden zevk alma, farklılıklara saygı alanlarında istatistiksel olarak farklılık belirlendi. Katılımcılar arasında çokkültürlü aileler tanıyan, dolaylı çokkültürlü medya temasları olan ve yurt dışında zaman geçirme ve yaşa göre etkileşime katılım noktasında artış gözlenmiştir.

Bae ve Song (2017) tarafından yapılan çalışmada Kore’deki uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin 24 maddesinden 15 tanesi kullanılmıştır. Toplamda 589 anket analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenciler; içe dönük gözlemci, savunmacı seyirci, olumlu kalabalık ve tecrübeli kimse olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Orijinal ölçekte beş faktörlü model bulunurken bu çalışmada dört faktörlü bir model kullanılmıştır. Bunlar kültürel farklılıklara saygı, uluslararası isteklilik, etkileşim güven ve etkileşim dikkatliliğini içeren bir modeldir. Bu çalışma sonucunda kültürel farklılıklara saygı faktörü tüm gruplar arasından en yüksek puanı alan faktör olmuştur.

Forrest, Dunn ve Lean, (2016) tarafından yapılan “Okullarda Irkçılığa Meydan Okuma: Avustralya, Sydney’de Öğretmenlerin Kültürel Değişiklik ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları” adlı çalışmada 1309 öğretmene online olarak ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu çokkültürlü eğitimi, kültürel farklılığı ve ayrımcılıkla mücadeleyi destekledikleri görülmüştür. Katılımcıların kayda değer bir kısmı çokkültürlü eğitime ilişkin

bilgi eksikliklerini belirtmişlerdir. Ancak nüfus çeşitliliğinin daha yüksek olduğu bölgelerde çalışanların bu konuda daha fazla bilgi sahibi oldukları sonucuna varılmıştır.

Alexander (2016) tarafından yapılan “Güney Afrika’da Tarihi Beyaz Okullarında Çokkültürlü Eğitim Durumunun Yansımaları” isimli araştırmasında, başlangıçta ırkçı sınırlar çerçevesinde oluşturulan okul sistemlerinin yerini son zamanlarda eşitlikçi eğitim veren kurumlara bıraktığı vurgusu yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Güney Afrika Cumhuriyetindeki durum incelenmiştir. Son yıllarda meydana gelen eşitlikçi çabalara rağmen kuruluşu eskiye dayanan beyaz okullarında çokkültürlülüğün yeterince önemsenmediği, çalışanların yeterince ırkçılıkla mücadele etmediği, aynı zamanda okulun tüm çalışanlarının ırkçılık ve eşitsizlikle mücadele konusunda yeterli bir donanıma sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

O'Byrne ve Smith (2015) tarafından yapılan “Çokkültürlü Eğitim ve Çok Taraflılık: Aday Öğretmenlerin Okur Yazarlık Uygulamalarına Tepkileri –Algıları” adlı çalışmalarında lisans eğitim programında olan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin ve çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimindeki rolüne dair algılarını, fikirlerini ve eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma 18 öğretmen adayı ve onlar tarafından eğitim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çokkültürlü eğitim ortamı için uygun teknikler geliştirmekte düşük bir seviyede kaldıkları belirlenmiştir. Katılımcılar karma eğitim ortamlarını değerlendirirken farklı tepkiler vermişlerdir. Buna karşın gelişime açık oldukları sonucuna varılmıştır. Kimliklere yönelik fazla bilgi sahibi olmayan katılımcıların kimlik konusundaki tartışmalarda zorlandıkları görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerinde kültürel farklılık olarak değerlendirdikleri unsurları, öğrencilerine yönelik kültürler arası duyarlılıklarını ve alt boyutlarını, alt boyutlarındaki algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeliyle yürütülmüştür.

Karma araştırma üzerinde araştırma yapılan konuya yönelik soruların cevaplarına ulaşmak için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden bir arada faydalandığı araştırma şeklidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Creswell (2003)' e göre karma araştırmalar çalışmalarda nitel ve nicel yöntemlerin ve yaklaşımların bir araya getirilmesidir. Karma araştırmalar hem nicel hem de nitel yaklaşımı bir arada kullanarak, bu yaklaşımlardan bir tanesini kullanmaktan daha iyi sonuçlar almamıza olanak sağlayacaktır (Greene, 2005). Doksanlı yıllarla beraber karma yöntem araştırmaları önemli bir alan olarak değerlendirilmeye başlandı (Tashakkori & Teddlie, 2003). Nitel ve nicel tekniklerin ortak bir yapı içerisinde yer alması iki tekniğin de güçlü oldukları noktaları daha da etkili kılmaktadır. Bunun yanı sıra karma araştırmalar araştırma problemi üzerinde daha geniş bir perspektiften bakmaya olanak sağlar (Davies, 2000). Araştırmacı bir yöntem ile kısıtlanmadığı için araştırma sorusunu eksiksiz ve daha kapsamlı bir bakışla cevaplama olanağına erişir. Bir yöntemin gözden kaçırabileceği görüşlerin önüne geçmesinin yanı sıra farklı görüşlere de ulaşmaya olanak sağlar (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden Creswell'in eşzamanlı dönüşümsel tasarımı uygulanmıştır. Bu tasarımda hem nicel hem de nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve analizi gerçekleştirilir. Burada her iki veri türüne de önem verilir. Veriler ayrı ayrı olarak analiz edilir ve verilerin bir araya getirilmesi çoğunlukla yorum kısmında olmaktadır. Bu tasarım farklı bakış ve geniş perspektiflere olanak sağlaması açısından araştırmacıların problemi daha iyi anlamalarına olanak katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003).

Çalışmanın nicel boyutunu ölçekten elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği oluşturmaktadır. Nicel araştırmalar, araştırma konusuna yönelik soruların

cevaplarına ulaşabilmek için evreni temsil edebilecek bir örneklem grubundan veri toplandığı, toplanan sayısal verilerin çeşitli istatistiksel işlemler ışığında karşılaştırılabildiği, yorumlanabildiği, özetlenebildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Çalışmada bağımsız değişkenler mesleki kıdem, cinsiyet ve eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ve öğrencilerin kültürel farklılık unsurları ise bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın nitel boyutunu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurlara ilişkin görüşlerini belirleme oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar araştırma konusuna yönelik soruların cevaplarına ulaşabilmek için katılımcıların algıları, davranışları, olaylara bakış açılarına doğal ortamında ve doğrudan ulaşıldığı ve genellikle nasıl, ne, niçin gibi sorulara cevap arandığı, sonuçların sözel olarak ifade edildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurları belirlemek için çalışmaya “Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?” şeklinde bir açık uçlu soru eklenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Karma araştırma modeliyle yapılan bu araştırmanın evrenini Gaziantep İli, Şahinbey İlçesine bağlı resmi ilkokullardan, ilçe merkezindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı Gaziantep ili Türkiye'nin en kalabalık 8. şehridir (TÜİK, 2019). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Gaziantep ili bölgenin ise en kalabalık şehridir (Gaziantep Valiliği , 2019). Çeşitli sanayi ve endüstri komplekslerinin bulunduğu ve ulaşım ağları üzerinde yer alması ve sınıra yakın olması nedeniyle nüfus hareketliliğinin ve kültürel zenginliğin çok olduğu bir yer olduğu düşünülmektedir.

Kültürlerarası etkileşim ve iletişimde göçün etkisi önemli düzeydedir. Göç ile farklı ülkelerde yaşamlarını sürdüren insanlar bir arada yaşamlarına devam etmeye başlarlar. Ülkemizde yabancı uyruklu insanların büyük kısmını Suriye uyruklu bireyler oluşturmaktadır. Ülkemiz Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar ve beraberinde başlayan savaş ve yıkımdan kaçan insanlardan en çok etkilenen ülkelerden biri olmuştur. Yaşanan göç dalgasından etkilenen iller arasında Gaziantep ilinin sınıra yakın olması ve iş olanaklarının

fazla nedenleriyle ilk sıralarda yer almaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2019 yılından göç idaresinin paylaştığı verilere göre Gaziantep ili Suriyeli uyruklu nüfusun illere göre dağılımında ikinci sırada yer almaktadır. Gaziantep'te 446.564 Suriyeli nüfus yaşamaktadır. Bu sayının nüfusa oranı %21.01'dir. Benzer bir çalışmayı yürüten Rengi (2014)'ün çalışması Kocaeli'nde gerçekleştirilmiştir. Kocaeli illere göre Suriyeli sıralamasında 57.929 kişi ile 15.sırada yer almaktadır. Kocaeli'ndeki Suriyelilerin nüfusa oranı %3.04'dür (URL-1, 2019). Bütün bu gerekçeler ışığında Gaziantep'in Şahinbey ilçesinin araştırmanın amaçları için uygun bir yer olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey İlçesi merkez sınırları içinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan toplam 1489 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının ele alınan problemle ilgili ortak özellikler taşıyan noktalarla birlikte farklı özellikler barındıran unsurları örnekleme dâhil etmesiyle problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Araştırma kapsamında Şahinbey ilçesindeki değişik sosyo ekonomik yapıdaki mahallelerdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ölçekler araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Araştırma kapsamında 501 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Geri dönen ölçeklerden ölçek sorularını eksiksiz ve doğru yanıtlayan 401 öğretmenin veri toplama aracı araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklem grubunu Şahinbey İlçe merkezinde yer alan 28 ilkokuldan araştırmaya katılım gösteren toplam 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 401 kişiden, çalışmanın nitel boyutunu oluşturan açık uçlu soruya yanıt veren 272 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması ile ilgili olarak ilgili kurumlardan izin alınarak ölçekler katılımcılara araştırmacının kendisi tarafından dağıtılmış ve cevaplandırılması için ek süre verilerek, yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulmuş ölçekler değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Rengi (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Kültürlerarası duyarlılık ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden hoşlanma, kültürlerarası etkileşimde özendir. Kültürlerarası etkileşime katılım alt boyutuna yönelik ölçek maddeleri 1, 6, 15, 12, 19, 22, 24 numaralı maddelerdir. Kültürel farklılıklara saygı alt boyutuna yönelik ölçek maddeleri 2, 7, 13, 18, 21, 23. maddelerdir. Kültürlerarası etkileşimde özgüven alt boyutuna yönelik maddeler 3, 8, 11, 17, 20 numaralı maddelerdir. Kültürlerarası etkileşimden hoşlanma alt boyutuna yönelik maddeler 4, 9, 14 numaralı maddelerdir. Kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutuna yönelik maddeler 5, 10, 16 numaralı maddelerdir. 4'ü olumsuz 20'si olumlu içerik taşıyan 24 maddelik ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçek maddelerindeki seçenekler 1'den 5'e kadar puanlandırılmıştır. Hiç katılmıyorum (1 puan), az katılıyorum (2 puan), orta düzeyde katılıyorum (3 puan), çoğunlukla katılıyorum (4 puan) ve tamamen katılıyorum (5 puan) olarak puanlama yapılmış ve ölçek toplam puanı seçeneklerde yer alan puanların toplanmasıyla elde edilmektedir. Toplam puanın yüksek oluşu öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının yüksek olmasını ifade etmektedir. Rengi (2014) tarafından Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin bütününe alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada ise, ölçeğin tamamının Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları; kültürlerarası etkileşime katılım .76, kültürel farklılıklara saygı .72, kültürlerarası etkileşimde özgüven .79, kültürlerarası etkileşimden hoşlanma .83 ve kültürlerarası etkileşimde özen .74 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç ölçeğin güvenilir olduğu yönündedir.

Tablo 1: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	1- 6 - 12- 15 - 19 - 22 - 24	.76
Kültürel Farklılıklara Saygı	2 - 7- 13 - 18 - 21- 23	.72
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	3 - 8- 11- 17- 20	.79
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	4 - 9- 14	.83
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	5- 10-16	.74
Toplam	24 madde	.80

Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden hoşlanma, kültürlerarası etkileşimde özendir. Kültürlerarası etkileşime katılım alt boyutuna yönelik ölçek maddeleri 1, 6, 15, 12, 19, 22, 24 numaralı maddelerdir. Kültürel farklılıklara saygı alt boyutuna yönelik ölçek maddeleri 2, 7, 13, 18, 21, 23. maddelerdir. Kültürlerarası etkileşimde özgüven alt boyutuna yönelik maddeler 3, 8, 11, 17, 20 numaralı maddelerdir. Kültürlerarası etkileşimden hoşlanma alt boyutuna yönelik maddeler 4, 9, 14 numaralı maddelerdir. Kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutuna yönelik maddeler 5, 10, 16 numaralı maddelerdir. Ölçekte 2,4,7,8,9,14,19,21,23 numaralı maddeler ters kodlanmıştır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait cinsiyet, eğitim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdem bilgilerinin yer aldığı bölümdür. Ayrıca çalışmanın nitel yönünü oluşturan ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık öğeleri olarak gördükleri noktaları belirleme amacıyla için kişisel bilgi formundan sonra “*Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?*” şeklindeki açık uçlu bir soru eklenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra ölçekler kontrol edilmiş, eksik ve yanlış doldurulan ölçekler değerlendirme dışı tutulmuştur. Toplanan 501 ölçekten eksik ve yanlış doldurulan ölçekler çıkarıldıktan sonra 401 ölçekte yer alan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi bu 401 ölçek üzerinden SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistiksel metotlarla (ortalama, standart sapma, sayı, yüzde) değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Tablo 2. Araştırma Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00-1,80	Yetersiz
Az Katılıyorum	2	1,81-2,60	Alt Düzey
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2,61-3,40	Orta Düzey

Çoğunlukla Katılıyorum	4	3,41-4,20	Üst Düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4,21-5,00	Çok Üst Düzey

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan açık uçlu soruyu 401 sınıf öğretmeni arasından 272 kişi cevaplamıştır. Bu açık uçlu soruya sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak betimsel analiz yapılarak temalaştırılmıştır. Betimsel analizde, araştırma sonuçlarıyla elde edilen temalar katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenir. Betimsel analizde amaç bulguları yorumlanmış ve düzenlenmiş bir şekilde sunmaktır. Bu bağlamda elde edilen veriler öncelikle açık ve sistematik bir şekilde betimlenir. Sonrasında yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Sebep sonuç ilişkileri kurularak bazı sonuçlara ulaşılır. Elde edilen temalar ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

4. BULGULAR

4.1. Betimleyici İstatistikler

Yapılan araştırmaya katkı sağlayan 401 sınıf öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katkı Sağlayan Sınıf Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	191	47.6
	Erkek	210	52.4
	Toplam	401	100,0
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	1.sınıf	97	24.2
	2. sınıf	120	29.9
	3. sınıf	97	24.2
	4.sınıf	87	21.7
	Toplam	401	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	49	12.2
	6-10 yıl	64	16.0
	10-15 yıl	93	23.2
	16 yıl ve üzeri	195	48.6
	Toplam	401	100,0

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 401 sınıf öğretmeninden 191’ inin (% 47.6) kadın, 210’unun (% 52.4) erkek olduğu görülmektedir. Eğitim verilen sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde 97 kişinin (% 24.2) 1.Sınıf öğretmeni, 120 kişinin (% 29.9) 2. Sınıf öğretmeni, 97 kişinin (%24.2) 3. Sınıf öğretmeni, 87 kişinin (%21.7) 4.sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla katılımın 16 yıl ve üzeri 195 kişi (%48.6) olduğu görülmektedir. Sonrasında 10-15 yıl arasında 93 (%23.2) kişinin oluşturduğu, 6-10 yıl arasında görev yapan 64 (% 16.0) kişinin olduğu ve son olarak da 1-5 yıl arasında 49 (%12.2) kişinin çalışmaya katıldığı görülmektedir.

4.2. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarına yönelik boyutlar temelindeki algıları incelendiğinde, kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarında öğretmenlerin en yakın oldukları boyut etkileşimden hoşlanma ($\bar{x}=4.54$) iken, bunu azalan bir sırada farklılıklara

saygı ($\bar{x}=4.35$), etkileşimde özen ($\bar{x}=4.17$) ve etkileşime katılım ($\bar{x}=3.96$) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarında en az algı düzeyinin ise “etkileşimde özgüven” boyutunda ($\bar{x}=3.83$) olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Ölçek alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler

Ölçek Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss	Sh	Yorum
Etkileşime Katılım	401	3.96	0.54	0.03	Üst düzey
Farklılıklara Saygı	401	4.35	0.57	0.03	Çok üst düzey
Etkileşimde Özgüven	401	3.83	0.73	0.04	Üst düzey
Etkileşimden Hoşlanma	401	4.54	0.62	0.03	Çok üst düzey
Etkileşimde Özen	401	4.17	0.68	0.03	Üst düzey
Genel Katılım	401	4.13	0.49	0.02	Üst düzey

Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin farklılıklara saygı ve etkileşimden hoşlanma boyutlarına yönelik katılımlarının “çok üst düzeyde”, etkileşime katılım, etkileşimde özgüven ve etkileşimde özen boyutlarına yönelik katılımlarının ise “üst düzeyde” olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarına yönelik toplam algılarını ortaya koyan katılımlarının da üst düzeyde ($\bar{x}=4.13$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 4).

4.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddelerine Ait Betimleyici İstatistikler

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını ölçek maddeleri boyutunda belirlemek amacıyla betimleyici istatistikler yapılmıştır. Ölçek maddelerine göre betimleyici istatistik sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının “etkileşime katılım” faktörüne ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ölçek maddesinin “Farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı açık fikirliyimdir.” ($\bar{x}=4.35$) maddesi iken en az katılım gösterdikleri maddenin ise, “Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerle iletişime girmekten kaçınıyorum.” ($\bar{x}=1.47$) maddesi olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmenlerin “etkileşime katılım” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			\bar{x}	SS
1. Etkileşime Katılım	1.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurmaktan hoşlanırım.	4.02	1.02
	6.	Kültürel olarak kendimi uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim.	2.22	1.26
	12.	İletişim kurarken farklı kültürden olan öğrencilere olumlu yaklaşırım.	4.41	0.76
	15.	Farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı açık fikirliyimdir.	4.35	0.82
	19.	Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerle iletişime girmekten kaçınırım.	1.47	0.91
	22.	Farklı kültürden olan öğrencilerle iletişim kurarken sözel ya da sözel olmayan yollarla onu anladığımı gösteririm.	4.34	0.75
	24.	Kültürel olarak farklı olan öğrenciler	3.84	1.09
Toplam			3.96	0.54

Öğretmenlerin “farklılıklara saygı” faktörüne ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ölçek maddesinin “Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.” ($\bar{x}=4.55$) maddesi iken en az katılım gösterdikleri maddenin ise, “Farklı kültürlerden olan öğrencilerin fikirlerini onaylamam.” ($\bar{x}=1.38$) maddesi olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmenlerin “farklılıklara saygı” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			\bar{x}	SS
2. Farklılıklara Saygı	2.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.	1.52	0.89
	7.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmam.	1.66	1.12
	13.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.	4.55	0.65
	18.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin sergilediği davranış şekillerine saygı duyarım.	3.91	0.97
	21.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin fikirlerini onaylamam.	1.38	0.80
	23.	Kendi kültürümün daha üstün olduğunu düşünürüm.	1.80	1.23
Toplam			4.35	0.57

Öğretmenlerin “etkileşimde özgüven” faktörüne ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ölçek maddesinin “Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.” ($\bar{x}=4.10$) maddesi iken en az katılım

gösterdikleri maddenin ise, “Farklı kültürlerden olan öğrencilerle konuşmakta zorlanırım.” ($\bar{x}=2.35$) maddesi olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmenlerin “etkileşimde özgüven” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			\bar{x}	SS
3. Etkileşimde Özgüven	3.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim.	3.94	0.98
	8.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle konuşmakta zorlanırım.	2.35	1.22
	11.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.	3.60	0.91
	17.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken oldukça rahatımdır.	3.86	0.91
	20.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.	4.10	0.95
Toplam			3.83	0.73

Öğretmenlerin “etkileşimden hoşlanma” faktörüne ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ölçek maddesinin “Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim.” ($\bar{x}=1.67$) maddesi iken en az katılım gösterdikleri maddenin ise, “Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.” ($\bar{x}=1.25$) maddesi olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmenlerin “etkileşimden hoşlanma” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			\bar{x}	SS
4. Etkileşimden Hoşlanma	4.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim.	1.67	0.93
	9.	Farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurma konusunda cesaretsizim.	1.45	0.83
	14.	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.	1.25	0.68
Toplam			4.54	0.62

Öğretmenlerin “etkileşimde özen” faktörüne ilişkin algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ölçek maddesinin “Kültürel anlamda farklı olan öğrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım.” ($\bar{x}=4.20$) maddesi iken en az katılım gösterdikleri maddenin ise, “Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim

kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.” ($\bar{x}=4.14$) maddesi olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. Öğretmenlerin “etkileşimde özen” boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	Öğretmenler	
			\bar{x}	SS
5. Etkileşimde Özen	5.	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.	4.14	0.85
	10.	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken elimden geldiğince onlar hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	4.18	0.91
	16.	Kültürel anlamda farklı olan öğrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım.	4.20	0.81
Toplam			4.17	0.68

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara Ait Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanlarına ilişkin t testi tablosu

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Toplam Puan	A) Kadın	191	4.05	.51	399	-3.31	.00*
	B) Erkek	210	4.21	.46			
	Toplam	401					

*P<.05

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar arasında $p<.00$ düzeyinde anlamlı bulunmuş olup [$t_{(399)} = -3.31, p>.05$] bu farklılık ortalamalar düzeyinde incelendiğinde erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4.21$) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=4.05$) daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumda erkek öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıklarının kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara Ait Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin t testi tablosu

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Etkileşimlere Katılım	A) Kadın	191	3.88	.57	399	-2.97	.00*
	B) Erkek	210	4.04	.50			
	Toplam	401					
Farklılıklara Saygı	A) Kadın	191	4.31	.56	399	-1.37	.17
	B) Erkek	210	4.39	.59			
	Toplam	401					
Etkileşimde Özgüven	A) Kadın	191	3.68	.76	399	-3.95	.00*
	B) Erkek	210	3.96	.67			
	Toplam	401					
Etkileşimden Hoşlanma	A) Kadın	191	4.48	.67	399	-2.09	.04*
	B) Erkek	210	4.61	.57			
	Toplam	401					
Etkileşimde Özen	A) Kadın	191	4.09	.71	399	-2.37	.02*
	B) Erkek	210	4.25	.64			
	Toplam	401					

*P<.05

Yapılan analiz sonucunda, etkileşimlere katılım [$t_{(399)} = -2.97$, $p > .05$], etkileşimde özgüven [$t_{(399)} = -3.95$, $p > .05$], etkileşimden hoşlanma [$t_{(399)} = -2.09$, $p > .05$] ve etkileşimde özen [$t_{(399)} = -2.37$, $p > .05$] boyutlarında kadın öğretmenlerin test puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin test puan ortalamaları arasında, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin etkileşime katılım, etkileşimde özgüven, etkileşimden hoşlanma ve etkileşimde özen gibi kültürlerarası duyarlılık faktörlerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran söz konusu boyutlarda kültürlerarası duyarlılıklara ilişkin algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Diğer bir boyut olan farklılıklara saygı [$t_{(399)} = -1.37$, $p > 0$] boyutunda ise, erkek öğretmenlerin test puan ortalamaları ile kadın öğretmenlerin test puan ortalamaları arasında

anlamli bir farklılık görülmemiştir ($p > 0.05$). Bu bulgu, farklılıklara saygı faktörüne ilişkin algılar ile cinsiyet arasında anlamli bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Söz konusu boyutta da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran kültürlerarası duyarlılıklara ilişkin algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlara Ait Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark (LSD)
Toplam Puan	A) 1. sınıf	97	4.06	Gruplar arası	96.403	397	.243	.94	.42	-
	B) 2. sınıf	120	4.14							
	C) 3. sınıf	97	4.15							
	D) 4. sınıf	87	4.18							
Toplam	401	4.13		97.087	400					

* $P < .05$

Analiz sonuçları, kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin toplam puanları [$F_{(3-400)} = 0.94$, $p > 0.05$] bakımından öğretmen algıları arasında eğitim öğretim verilen sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamli bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklara ilişkin algıları, eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamli bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 12).

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Verdikleri Sınıf Düzeyi ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara Ait Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
Etkileşimlere Katılım	A) 1. sınıf	97	3.90	Gruplar arası	.717	3	.239	0.81	.49	-
	B) 2. sınıf	120	3.95							
	C) 3. sınıf	97	3.99	Gruplar içi	116.645	397	.294			
	D) 4. sınıf	87	4.01							
	Toplam	401	3.96		117.362	400				
Farklılıklara Saygı	A) 1. sınıf	97	4.24	Gruplar arası	1.950	3	.650	1.99	.12	-
	B) 2. sınıf	120	4.42							
	C) 3. sınıf	97	4.36	Gruplar içi	129.749	397	.327			
	D) 4. sınıf	87	4.38							
	Toplam	401	4.35		131.699	400				
Etkileşimde Özgüven	A) 1. sınıf	97	3.77	Gruplar arası	1.099	3	.366	0.69	.56	-
	B) 2. sınıf	120	3.79							
	C) 3. sınıf	97	3.87	Gruplar içi	210.090	397	.529			
	D) 4. sınıf	87	3.91							
	Toplam	401	3.83		211.189	400				
Etkileşimden Hoşlanma	A) 1. sınıf	97	4.47	Gruplar arası	1.336	3	.445	1.15	.33	-
	B) 2. sınıf	120	4.52							
	C) 3. sınıf	97	4.59	Gruplar içi	154.121	397	.388			
	D) 4. sınıf	87	4.62							
	Toplam	401	4.54		155.457	400				
Etkileşimde Özen	A) 1. sınıf	97	4.19	Gruplar arası	.149	3	.050	0.11	.96	-
	B) 2. sınıf	120	4.19							
	C) 3. sınıf	97	4.14	Gruplar içi	184.965	397	.466			
	D) 4. sınıf	87	4.18							
	Toplam	401	4.17		185.114	400				

*P<.05

Analiz sonuçları, etkileşimlere katılım [$F_{(3-400)} = 0,81, p>0.05$], farklılıklara saygı [$F_{(3-400)} = 0,81, p>0.05$], etkileşimde özgüven [$F_{(3-400)} = 0,81, p>0.05$], etkileşimden hoşlanma [$F_{(3-400)} = 0,81, p>0.05$] ve etkileşimde özen [$F_{(3-400)} = 0,81, p>0.05$] boyutlarında öğretmen algıları arasında eğitim öğretim verilen sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklara ilişkin algıları, eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 13).

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlara Ait Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları toplam puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi tablosu

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
	A) 1-5 yıl arası	49	4.16	Gruplar arası	1.534	3	.511	2.12	.10	-
	B) 6-10 yıl arası	64	4.03							
Toplam Puan	C) 11-15 yıl arası	93	4.08	Gruplar içi	95.553	397	.241			
	D) 16 yıl ve üzeri	195	4.18							
	Toplam	401	4.13		97.087	400				

*P<.05

Analiz sonuçları, kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin toplam puanları [$F_{(3-400)} = 2.12$, $p > 0.05$] bakımından öğretmen algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklara ilişkin algıları, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 14).

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin, Mesleki Kıdemleri ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Ölçeklerinden Almış Oldukları Puanlara Ait Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış olup elde edilen bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ile kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi tablosu

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
Etkileşimlere Katılım	A) 1-5 yıl arası	49	3.99	Gruplar arası	.749	3	.250	0.85	.47	-
	B) 6-10 yıl arası	64	3.88							
	C) 11-15 yıl arası	93	3.93	Gruplar içi	116.613	397	.294			
	D) 16 yıl ve üzeri	195	3.99							
	Toplam	401	3.96							
Farklılıklara Saygı	A) 1-5 yıl arası	49	4.41	Gruplar arası	.785	3	.262	0.79	.50	-
	B) 6-10 yıl arası	64	4.28							
	C) 11-15 yıl arası	93	4.31	Gruplar içi	130.914	397	.330			
	D) 16 yıl ve üzeri	195	4.38							
	Toplam	401	4.35							
Etkileşimde Özgüven	A) 1-5 yıl arası	49	3.93	Gruplar arası	4.462	3	1.487	2.86	.04*	D-C
	B) 6-10 yıl arası	64	3.71							
	C) 11-15 yıl arası	93	3.69	Gruplar içi	206.727	397	.521			
	D) 16 yıl ve üzeri	195	3.91							
	Toplam	401	3.83							
Etkileşimden Hoşlanma	A) 1-5 yıl arası	49	4.40	Gruplar arası	4.716	3	1.572	4.14	.01*	D-A D-B D-C
	B) 6-10 yıl arası	64	4.41							
	C) 11-15 yıl arası	93	4.49	Gruplar içi	150.740	397	.380			
	D) 16 yıl ve üzeri	195	4.65							
	Toplam	401	4.54							
Etkileşimde Özen	A) 1-5 yıl arası	49	4.14	Gruplar arası	2.084	3	.695	1.51	.21	-
	B) 6-10 yıl arası	64	4.04							
	C) 11-15 yıl arası	93	4.15	Gruplar içi	183.030	397	.461			
	D) 16 yıl ve üzeri	195	4.24							
	Toplam	401	4.17							

*P<.05

Analiz sonuçları, etkileşimde özgüven [$F_{(3-400)} = 2.47, p < 0.05$] boyutunda öğretmen algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin etkileşimde özgüven faktörüne ilişkin algıları, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD (Least Significant Different) testi sonucunda, anlamlı farkın, “16 yıl ve üzeri” mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile “11-15 yıl arası” mesleki kıdem grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .04$). Buna göre, etkileşimde özgüven boyutunda “16 yıl ve üzeri” mesleki kıdem grubundaki ($\bar{x}_D = 3.91$) öğretmenlerin, “11-15 yıl arası” kıdem grubundaki ($\bar{x}_C = 3.69$) öğretmenlere nazaran algılarının daha yüksek olduğu

görülmektedirler. Buradan hareketle 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin etkileşimde özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 15).

Ayrıca, etkileşimden hoşlanma [$F_{(3-400)} = 4.14, p < 0.05$] boyutunda da öğretmen algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin etkileşimden hoşlanma faktörüne ilişkin algıları, mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar (LSD) sonucunda, anlamlı farkın, “16 yıl ve üzeri” mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile “1-5 yıl arası”, “6-10 yıl arası” ve “11-15 yıl arası” mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür ($p = .01$). Buna göre, etkileşimden hoşlanma boyutunda “16 yıl ve üzeri” mesleki kıdem grubundaki ($\bar{x}_D = 4.65$) öğretmenlerin, “1-5 yıl arası” ($\bar{x}_A = 4.40$), “6-10 yıl arası” ($\bar{x}_B = 4.41$) ve “11-15 yıl arası” kıdem grubundaki ($\bar{x}_C = 4.49$) öğretmenlere nazaran algılarının daha yüksek olduğu görülmektedirler. Buradan hareketle 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin etkileşimden hoşlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 15).

Diğer boyutlar olan, etkileşimlere katılım [$F_{(3-400)} = 0.85, p > 0.05$], farklılıklara saygı [$F_{(3-400)} = 0.79, p > 0.05$] ve etkileşimde özen [$F_{(3-400)} = 1.51, p > 0.05$] boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin etkileşimlere katılım, farklılıklara saygı ve etkileşimde özen faktörlerine ilişkin algıları kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 15).

4.10. Nitel Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden, öğrencilerinde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurları belirlemek amacıyla “ Öğrencilerinizde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?” şeklindeki açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Verilen yanıtlar çerçevesinde ulaşılan temalar; dilsel farklılıklar, sosyal yaşantı farklılıkları, inançsal farklılıklar, etnik farklılıklar, değer yargıları, fiziksel farklılıklar, yemek kültürü farklılıkları, sosyo ekonomik düzey farklılıkları, eğlence farklılıkları, toplumsal normlara uyum, aile yapısı-toplumsal cinsiyet rolleri, eğitime bakış

açıları şeklindedir. Ortaya çıkan temalar ve sınıf öğretmenlerin belirttikleri unsurlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak en çok vurguladıkları unsur dilsel farklılıklar olmuştur. Ana dil, şive, konuşma tarzı, iletişim şekli olarak belirtilen ve buna benzer anlamlar taşıyan ifadeler dilsel farklılıklar başlığı altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde dilsel kültürel farklılık olarak belirttikleri ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Dil(lisan), şive”, “Yöresel ağız özellikleri”, “Dilsel farklılıklar” ,”İletişim dili”, “Ana dil”, “Konuşma biçimleri”, “Kullandıkları dil ve şive farklı(anlaşılmak istiyorlar)”, “Dil, çeşitli işaretlerle iletişim kurma” , “Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki en önemli farklılık dil “, “Dil önemli bir unsur”, “Dil ve konuşma, kendini ifade becerisi” , “Farklı bir dil” , “Konuşma (hitap), dil”, “Kendini ifade etme şekilleri”, “Birbirlerinin anlamama, dinlememe”, “Konuşma–aksan”, “Lehçe ve ağız farklılıkları” , “Semboller ve dil bireylerin kültürel yapısına göre farklıdır.” , “Öğrencilerin evde ve okulda kullandıkları dile bağlı olarak genellikle yazı yazarken ve konuşurken yöresel dili kullanması”, “Dil ve iletişim farklılığımız var.”, “Sınıfta Suriyeli(Arap), Türk, Kürt çocuklar var. Her birinin ailesinde farklı dil konuşuluyor. Bu bir çeşitliliktir.” “iletişim ve sosyal etkileşim konularında, kadın-erkek iletişiminde farklılık var.”, “Genelde Suriye’den göçle gelen öğrencilerle Türk öğrenciler arasında dil farklılığından kaynaklanan problemler var” , “Anne ve babaların doğup büyüdüğü coğrafyadan kaynaklı konuşmada ağız ve dil farklılığı vardır.”, “jest ve mimikleri farklı” “diksiyonları farklı”, “Özellikle Suriyeli öğrenciler ana dilleriyle iletişim kurup dilimize önem vermemeleridir.”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak gördükleri unsurlardan biri sosyal yaşantıdaki farklılıklar olmuştur. Arkadaşlık ilişkileri, davranış tarzları, yaşam tarzları, yaşama bakış açısı, temizlik olarak belirtilen ve bunlara benzer anlamlar taşıyan ifadeler sosyal yaşantı teması altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde sosyal yaşantı teması içerisinde değerlendirilen ve kültürel farklılık olarak belirttikleri ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Çocuklara davranış biçimlerinde farklılıklar var.”, “Genelde Suriye’den göçle gelen öğrencilerle Türk öğrenciler arasında yaşam tarzı farklılığından kaynaklanan problemler var”, “Arkadaşlık ilişkileri”, “Çevreye ve etrafındakilere karşı duyarlı olma, hoşgörü, empati kurma düzeyleri farklılık gösteriyor.”, “Nezakət anlayışları farklı”, “Temizlik

anlayışları farklı”, “Günlük selamlaşmaları farklı” , “Düşünme biçimleri farklı”, “Yaşamları farklı” , “Günlük yaşamları farklı” , “Alışkanlıkları farklı” , “Sevgilerini gösterme şekilleri farklı” , “Arkadaşlarına olan yaklaşımları farklı” , “Benliklerinin yüksek oluşu”, Birbirlerini kabul açısından ciddi anlamda zorlanıyorlar ve saygı göstermeyi beceremiyorlar.” , “Dünya görüşleri farklı” , “Akran çatışması yaşıyorlar” , “Şiddet ve küfür fazlaca kullanılıyor.”

“ Öncelikle daha içine kapanık, asosyal davranışlar ile ara sıra saldırgan davranışlar.” , “Rutin alışkanlıkları farklı” , “Hijyen problemi” , “ Suriyeli öğrencilerle birlikte öğrenim görmeler, kültürel farklılıklara yol açıyor. Bazı “Öğrencilerimiz bu farklılıklara saygı duymuyor ve Suriyeli öğrencileri küçük düşürme, alay etme, dalga geçem gibi eylemlerde bulunuyorlar.” “Farklı kültürden gelenler içine kapanık, pasif, hırçın, isteksiz özellikler gösterebiliyor.”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak belirttikleri unsurlardan biri inançsal farklılıklar olmuştur. Dini inanışlar, inanca yönelik eylemler, mezhepsel farklılıklar şeklinde belirtilen ve bunlara benzer anlamlar taşıyan ifadeler inançsal farklılıklar teması altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde inançsal farklılıklar olarak belirttikleri ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Din” , “Farklı dini inanışlara sahip öğrenciler” , “ İnanç biçimleri farklı” , “Din farklılıkları var” , “Mezhep ve inanç farklılığından oluşan kültürel farklılıklar var.” , “ Dini eylemleri farklı.”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak gördükleri unsurlardan bir diğeri değer yargılarındaki farklılıklar olmuştur. Örf-adet, gelenek-görenek ve ahlak anlayışı olarak belirtilen ve buna benzer anlamlar taşıyan ifadeler değer yargıları teması altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak değer yargılarındaki farklılıklarına yönelik ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Anne ve babaların doğup büyüdüğü coğrafyadan kaynaklı konuşmada geleneklerin davranışlara ve karaktere yansımaları farklı.” , “Çocuk yetiştirme konusunda ailelerin beklentisi ve ailede verilen ahlak yapısı” , “Görgü kurallarının değişik olması” , “Sadakat anlayışları farklı” , “Ahlak, örf, adet, gelenek, değer yargıları farklı” , “Evde ahlaki değerlerin verilmesi farklı” , “Önem verilen değerler farklı” , “Değerler konusundaki duyarlılıkları farklı” , “Ayıp olarak gördükleri durumlar, yaklaşımları farklı”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak gördükleri unsurlardan bir diğeri etnik farklılıklar olmuştur. Etnik köken ve uyruk farklılıkları olarak belirtilen ve buna benzer

anlamlar taşıyan ifadeler etnik farklılıklar teması altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin etnik farklılıklarına yönelik ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Farklı milliyetlere sahip olma(Mülteci çocuklar)” , “Farklı uyruklara sahip olma” , “Farklı etnik kökene sahip öğrenciler” , “Milli kültürlere değer vererek yaşama” , “İrk, soy farkı” , “ Göç alan bir yerde çalışıyoruz, öğrencilerin doğup büyüdüğü yerden kaynaklı farklılıkları var. (Urfa)”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak gördükleri unsurlardan biri de fiziksel farklılıklar. Kıyafet seçimlerindeki, saç kesimlerindeki, ten renklerindeki farklılıklar fiziksel farklılıklar teması altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde fiziksel farklılıklar olarak ifadelerinin bazıları şu şekildedir:

“Fiziksel farklılıklar var.” , “Kıyafet seçimleri farklı” , “Suriye’den gelenlerle farklılık çok büyük, giyim tarzları farklı” , “Saç kesimleri farklı” , “Ten renkleri farklı.”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak gördükleri unsurlardan bir diğeri yemek kültüründeki farklılıklar olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak yemek kültürü farklılıkları şeklindeki ifadelerinin bazıları şunlardır:

“Yemek alışkanlıkları ve bunlara bağlı diğer konularda farklılık var.” , “Beslenme alışkanlıkları farklıdır.” , “Öğrencilerin yeme alışkanlıkları farklı” , “Öğrencilerin yediği yiyecek çeşitleri ve yeme tarzları” , “Beslenmede getirdikleri yemekler ve ekmek çeşitleri farklı” , “Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında kurallara yemek farklılıkları söz konusu” , “Beslenmeleri yetersiz.” , “Sofra adapları farklı” , “ Yaşam şekilleri, çeşitlilikleri, alışkanlıkları kültürel farklılıklarını oluşturuyor. Kahvaltı bizde bir kültür. Suriyeli öğrenciler için bir şey ifade etmiyor.”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak gördükleri unsurlardan bir diğeri sosyo ekonomik düzeydeki farklılıklar olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak sosyo ekonomik düzeye ilişkin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Ailenin eğitim ve gelir düzeyi” , “Ailenin sosyo ekonomik durumu” , “Maddi durumlarının düşük olması” , “Ekonomik durumu iyi olan daha fazla kültürel faaliyetlere katılırken diğer öğrenciler bu konuda eksik kalıyor.” , “ Göç alan bir bölgede çalışıyoruz, ailelerin maddi durum farklılıkları çatışmaya sebep olabiliyor”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak belirttikleri bir diğeri eğlence anlayışındaki farklılıklar olmuştur. Müzikler, şarkılar, oyunlar, özel günleri kutlama şekilleri olarak belirtilen ve bunlara benzer anlamlar taşıyan ifadeler eğlence anlayışı teması altında

değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak eğlence anlayışı farklılıkları olarak belirttikleri ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“Oyun oynama şekil ve çeşitleri” , “Dinlenen müzikler farklı” , “Film, müzik ve oyunları farklı” , “Eğlence ve dans etme şekilleri farklı” , “Şarkıları farklı” , “Suriye’den gelenlerle farklılık çok büyük, bayram adetleri farklı”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak belirttikleri bir diğer unsur toplumsal normlara uyumdaki farklılıklar olmuştur. Kurallara uyma, şiddet eğilimi, problem çözme şekilleri, olayları değerlendirme ve tepki şekilleri olarak belirtilen ve bunlara benzer anlamlar taşıyan ifadeler toplumsal normlara uyum teması altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu tema çerçevesinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Olaylara yaptıkları yorumlar, bakış açıları” , “Olaylara verilen tepkiler” , “Şiddete eğilimli olma” , “Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında kurallara uyum farklılıkları söz konusu” , “Olumlu veya olumsuz olaylara verdikleri tepkiler” , “Problem çözme yöntemleri” , “Oyun kurallarına uyum sağlama” , “Olaylar karşısında davranış farklılıkları var” , “Şiddet içeren davranışlar sergiliyorlar.” , “Davranış bozuklukları” , “Farklı ülkelerden gelen öğrencilerde anlama, anlaşılma, okul-sınıf kültürüne uymada zorlanılmaktadır” , “Konuyla ilgili sundukları fikirler farklı” , “Farklı kültürlerin olumsuz taraflarıyla karşı karşıyayız.”

Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak belirttikleri bir diğer unsur toplumsal cinsiyet rolleri ve aile yapısındaki farklılıklar olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu tema çerçevesinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Ailesel farklılıklar-faktörler” , “Anne ve babaların eğitim düzeyleri farklı ve çocuklarla ilgilenmeleri farklı” , “Aile yapıları farklı” , “Farklı yerlerde doğup büyümüş farklı örf ve adetleri olan farklı yetişme tarzıyla yetiştirilmiş bireylerdir.” , “Aile ve çevre ortamı farklı” , “Kapalı bir toplum yapısından geldikleri aşikârdır.”

Son olarak sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak belirttikleri unsur eğitime bakış açılarındaki farklılıklar olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu tema çerçevesinde değerlendirilen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Eğitime bakış açıları farklıdır.” , “Öğrencilerin ve ailelerin eğitime bakış açıları farklıdır.” , “Ders çalışma düzeni farklı” , “Eğitime önem vermiyorlar” , “Yabancılar eğitime daha fazla önem veriyorlar.” , “Aile içi çocuk eğitimleri farklı” , “Suriyeli öğrencilerin ders içerisinde diğer öğrencilerle uyumu az, daha çok ders dışı şeylerle uğraşmak istiyorlar.” , “Okuduklarını anlamaları farklı” , Defter yazımında kullanımında

farklılıklar var (defterin tersten kullanımı) , “Derse karşı ilgisizler” , “Yapmak istedikleri etkinlik türleri farklı” , “Gelecekte beklenenleri farklı” , “Akademik başarısızlık” , “Sınıf düzeyine uyumda zorluk” , “Suriyeli çocuklara eğitim veriyorum temizlik, kurallara uyma, okula vaktinde gelme konularında sorun yaşıyoruz.” , “öğrenme şekilleri ve düzeyleri farklı” , “Hazır bulunuşlukları farklı” , “Ailenin eğitim düzeyinin getirdiği farklılıklar.” , “ Bölgenin çoğu Urfa Suruç kökenli ve ailelerin ilgi düzeyi çok düşük. Eğitim öğretime de gereken ilgi gösterilmiyor.” , “Öğretmen karşı saygı” , “Şiddete eğilimleri var disipline olmakta zorlanıyorlar.”



5. TARTIŞMA

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin, cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmış iki grup arasında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek için grup ortalamalarına bakılmış erkek katılımcıların ortalamalarının 100,98 kadın katılımcıların ortalamalarının 97,12 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkeklerin kültürlerarası duyarlılığının kadınlara nazaran daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılığın cinsiyet bağlamında ele alındığı çalışmalarda hem anlamlı farklılık olduğunu ifade eden hem de anlamlı farklılık olmadığını ifade eden çalışmaları görmek mümkündür. Yılmaz ve Göçen (2013) ile Saygılı ve Kana (2018) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmektedirler. Ögüt ve Olkun (2018) yaptığı çalışmada cinsiyet ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bu anlamlı farklılığın kadınlar lehine olduğunu ifade etmektedir. Abbaslı ve Polat (2019) konu ile ilgili yaptıkları çalışmada, kültürlerarası duyarlılığı Türk ve yabancı örneklem üzerinde değerlendirmiş, yabancı kökenli katılımcıların kültürlerarası duyarlılık puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Türk örneğinde ise katılımcıların kültüre duyarlılık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğunu ve puan ortalamalarının erkeklerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bahse konu olan çalışmada dikkat çeken başka bir husus da anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen erkek yabancı katılımcıların puan ortalamalarının kadın yabancı katılımcılardan daha yüksek olduğudur. Güner ve Levent (2018) yaptığı çalışmada kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın erkek katılımcıların ortalamalarının kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Konuyu eğitim öğretim çerçevesinde değerlendirecek olursak; farklı ebeveyn tutumları içerisinde yetişmiş çocukların kısıtlı bir alana sokulup ortaya atılan okul kültürü içerisinde harmanlanmasının hedeflenmesi kültürlerarası çatışmaların ve farklılıkların etkileşim göstermesine neden olmaktadır. Bu durum eğitim öğretim ortamlarında sabır erdeminin önemine işaret ederken öğretmenliğin genel olarak sabır gerektiren bir meslek olduğu dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu çerçevede erkeklerin kültürlerarası duyarlılığının kadınlardan daha yüksek olmasının sabırla ilişkili olduğu

düşünülmektedir. Nitekim Gül ve Çeliköz (2018), Karakaş (2018), yapmış olduğu çalışmalarda erkek katılımcıların sabır puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu da ifade belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Etkileşimlere katılım, etkileşimde özgüven, etkileşimden hoşlanma ve etkileşimde özen alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öte yandan farklılıklara saygı alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarının cinsiyet bağlamında ele alındığı çalışmalarda hem anlamlı farklılıkların olduğunu ifade eden hem de anlamlı farklılıkların olmadığını ifade eden çalışmaları görmek mümkündür. Erdoğan (2018) ve Rengi(2014) çalışmalarında ise kültürlerarası duyarlılık alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bezirgan ve Alamur (2016) yaptığı çalışmada kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarını cinsiyet bağlamında ele aldığı etkileşime katılım, etkileşimde özgüven, etkileşimden hoşlanma ve etkileşimde özen alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu karşın kültürlerarası farklılıklara saygı boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılığın kadınların lehine olduğu görülmüştür. Öğüt ve Olkun (2018) çalışmasında farklılıklara saygı ve hoşlanma alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi cinsiyet lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamalara bakılmış ve kadınların lehine olduğu görülmüştür. Diğer boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Saygılı ve Kana (2018) yaptıkları çalışmada ise farklılıklara saygı ve etkileşime katılım alt boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi cinsiyet lehine olduğunu belirlemek için aritmetik ortalamalara bakılmış ve bu farkın iki alt boyutta da kadınların lehine olduğu görülmüştür.

Kültürlerarası etkileşimlere katılım alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında ortaya çıkan farklılığın hangi cinsiyet grubundan kaynaklandığını görmek için ortalamalara bakılmış ve erkek katılımcıların ortalamalarının 28,25 kadın katılımcıların ortalamalarının 27,14 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkeklerin kültürlerarası etkileşime katılımlarının kadınlara nazaran daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kültürlerarası etkileşime katılım düzeyi yüksek bireyler iletişim sürecine olumlu yaklaşırlar. Bu süreçte

açık fikirli bir tavır sergilerler. Farklı kültürlerle iletişim tecrübeleri arttıkça iletişim kurmaya daha yatkın olurlar. Erkekler toplumumuzda sosyal yaşama daha çok katılan, farklı kültürel ortamlarda daha erken yaşlardan itibaren katılma olanağına sahiptirler. Bu nedenle erkeklerin erken yaşlarda kazandıkları tecrübeler neticesinde daha girişken oldukları düşünülmektedir. Nitekim Uzuntarla, Cihangiroğlu, Ceyhan ve Uğrak (2016) , Kaya ve Karaca(2018) ile Çakmak, Elibol, Şahin, ve Özkubat (2018) yaptıkları çalışmalarda girişkenlik cinsiyet arasındaki ilişkide anlamlı fark bulunmamasına karşın erkeklerin girişkenlik ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kültürlerarası etkileşimde özgüven alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında ortaya çıkan farklılığın hangi cinsiyet grubundan kaynaklandığını görmek için ortalamalara bakılmış ve erkek katılımcıların ortalamalarının 19,82 kadın katılımcıların ortalamalarının 18,41 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkeklerin kültürlerarası etkileşimde özgüveninin kadınlara nazaran daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Etkileşimde özgüven bireylerin farklı durum ve olgular karşısında kendine yönelik olumlu benlik algısıdır. Farklı kültürel yapıdaki kişilerle etkileşim sırasında özgüvenli olmaktır. Erkekler bu özelliklere daha fazla sahiptir

Kültürlerarası etkileşimden hoşlanma alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında ortaya çıkan farklılığın hangi cinsiyet grubundan kaynaklandığını görmek için ortalamalara bakılmış ve erkek katılımcıların ortalamalarının 13,82, kadın katılımcıların ortalamalarının 13,43 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkeklerin kültürlerarası etkileşimden hoşlanmalarının kadınlara nazaran daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kültürlerarası etkileşimden hoşlanma farklı kültürel yapıdaki iletişim kurmaktan keyif almaktır. İnsanların gerek sosyal gerekse iş yaşamları süresince daha fazla ve farklı yapıdaki insanlarla etkileşime girmektedirler. Erkekler bu yönüyle daha fazla etkileşime girdiklerinden dolayı etkileşimden hoşlanma durumları kadınlardan yüksektir.

Kültürlerarası etkileşimde özen alt boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında ortaya çıkan farklılığın hangi cinsiyet grubundan kaynaklandığını görmek için ortalamalara bakılmış ve erkek katılımcıların ortalamalarının 12,75 kadın katılımcıların ortalamalarının 12,28 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkeklerin kadınlara nazaran kültürlerarası etkileşimde daha özenli olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kültürlerarası etkileşimde özen bireylerin etkileşim sürecinde dikkatli ve kontrollü davranabilmesidir. Erkekler bu yönüyle etkileşimde kadınlardan daha özenlidir.

Kültürlerarası farklılıklara saygı alt boyutu için öğretmenlerin cinsiyetlerine göre $p<,05$ düzeyinde bir farklılığa rastlanamamıştır. Buna karşın farklılıklara saygı alt boyutunda da erkeklerin katılımcılarının ortalamalarının 25,86 kadın katılımcılarının ortalamalarının 26,33 olduğu görülmüştür. Farklılıklara saygı alt boyutunda da erkek katılımcıların ortalamaları daha yüksektir. Kültürlerarası farklılıklara saygı bireylerin farklılıklar karşısında ön yargısız, anlamaya ve değer vermeye yönelik eğilimdir. Erkekler farklılıklar karşısında karşıt bir tavır sergilemek ve olumsuz bir tutumda olmak yerine farklılıkları anlayarak ve değer vererek olduğu gibi kabul etmektedir. Erkekler bu yönüyle kadınlara nazaran farklılıklara daha saygılıdır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekten almış oldukları toplam puan ile eğitim öğretim verdikleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analizde hem ölçekten alınan toplam puanlarda hem de ölçek alt boyutlarında $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Rengi'nin (2014) çalışmasında da eğitim öğretim verilen sınıf düzeyi ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin haklı bir gerekçe olmadıkça her yıl eğitim verdikleri sınıf ile devamlılığı esastır. Öğrencilerin aile ortamında edindikleri kültürel öğelerde köklü bir değişimin kısa sürede gerçekleşmemesinden dolayı eğitim verilen sınıf düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları arasında anlamlı farklılığın çıkmamasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemler ile ölçekten almış oldukları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Mesleki kıdem ile ölçek toplam puanları arasında göre $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Erdoğan(2018) ve Rengi (2014) çalışmalarında da sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemler ile ölçekten almış oldukları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kültürlerarası duyarlılık ölçeği toplam puanlar bazında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen ölçeğin alt ölçekleri ile mesleki kıdemler arasında $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi alt boyutlarda ve hangi mesleki kıdem ya da kıdemlerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla post hoc (Isd) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde etkileşimde özgüven ve etkileşimden hoşlanma alt boyutlarında mesleki kıdem bağlamında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi

mesleki kıdem aralıklarında olduğunu anlamak için aritmetik ortalamalara bakılmıştır. Etkileşimde özgüven alt boyutunda 11-15 ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemler arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Etkileşimden hoşlanma alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem ile diğer mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Etkileşimden hoşlanma alt boyutunda en düşük ortalamaların 1-5 yıl mesleki kıdemde olduğu ve ilerleyen mesleki kıdemlerle birlikte ortalamalarda artış olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem arttıkça etkileşimden hoşlanmanın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla etkileşimden hoşlandıkları ve etkileşimde özgüvenlerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Meslekte geçirilen süre arttıkça yaşta artmaktadır. Yaş ilerledikçe insanların elde ettikleri tecrübeler artmaktadır. Artan tecrübeler ile kültürlerarası etkileşim sırasında bireyler daha özgüvenli olmakta ve bu özgüven neticesinde etkileşim sırasında rahat olmalarından dolayı etkileşimden keyif aldıkları, hoşlandıkları düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak belirttikleri unsurdan en çok vurgulanan nokta dilsel farklılıklardır. İnsanlar arasındaki iletişimin temel unsuru dildir. Dolayısıyla öğrencisiyle iletişim kurmak isteyen öğretmenin ilk fark edeceği ve en çok karşılaşacağı husus dildir. Bu sadece ana dil farklılığı değil konuşmalardaki şive, ağız, lehçe, vücut dili ve tonlamaları da içerir. Araştırmanın yapıldığı Gaziantep'in coğrafi konumu gereği kültürel farklılıkların yoğun olduğu bir şehir olarak düşünülmektedir. Şehrin güneydoğuda olmasından ve Suriyeli göçmenlerinin yoğun yaşadığı bir kent olmasından dolayı Türkçe dışındaki dillerin varlığının hissedilmesi ve bu denli çok vurgulanmasının doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Gaziantep te 446.564 kişi ile en kalabalık yabancı uyruklu olan grup Suriyelilerdir. Bu nüfus yapısı ile hem özel hem de ekonomik hayatta kendi içlerinde bir döngü yürütebildikleri için ana dilleri dışındaki dile duydukları ihtiyaç azalabilmektedir. Ayrıca bireyler özel hayatlarında ana dillerini kullanmayı tercih etmelerinden dolayı çocukların ana dili iletişimde daha fazla kullanmaları doğal bir durumdur. Yetiştikleri aile ortamından çıkan çocuklarda, zorunlu eğitim kapsamında genellikle ilk karşılaştıkları öğretmen olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde dilsel farklılıkları bu denli çok vurgulamalarının doğal bir durum olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Sınıfta Suriyeli(Arap), Türk, Kürt çocuklar var. Her birinin ailesinde farklı dil konuşuluyor.”

“Özellikle Suriyeli öğrenciler ana dilleriyle iletişim kurup dilimize önem vermemeleridir.”

“Genelde Suriye’den göçle gelen öğrencilerle Türk öğrenciler arasında dil farklılığından kaynaklanan problemler var.”

““Anne ve babaların doğup büyüdüğü coğrafyadan kaynaklı konuşmada ağız ve dil farklılığı vardır.”

“Suriyeli ve Türk öğrenciler arasındaki en önemli farklılık dil “

“Dil(lisan), şive”, “Yöresel ağız özellikleri”, “Dilsel farklılıklar” ,”İletişim dili”, “Ana dil”

Dilsel farklılıkların ardına en çok belirtilen husus sosyal yaşantıya yönelik kültürel farklılıklardır. Sosyal farklılık olarak ifade edilen hususlar, Gaziantep’in sadece yurt dışından değil yurt içinden de göç alan bir şehir olmasında rağmen Suriyeli öğrenciler özelinde daha fazla belirtilmiştir. İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanlar doğup büyüdüğü ortamlarda edindikleri yazılı olmayan kurallar ve ilişkiler çerçevesinde sosyal bir düzen kurarlar. Bu düzeni yeni nesillere de aktarırlar. Kültür aktarımında yeni nesillere bu sosyal içeriklerin aktarımı da önemli bir noktadır. Aile ortamında öğrenilen davranışlar yaşamın diğer alanlarına da taşınır. Bu alanlardan biri de okuldur. Okul farklı sosyal yapıya sahip bireylerin bir arada eğitim gördükleri yerlerdir. Bu ortam öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arası etkileşimlerin yoğun yaşandığı bir alandır. Öğretmenlerin sosyal yaşantılara yönelik kültürel farklılık olarak belirttikleri hususlar daha çok öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde fark ettikleri noktalara yöneliktir. Öğrenciler arasındaki sosyal yaşantılara yönelik farklılıkların yine öğrenciler arasında bir sorun olduğunu ve çatışma alanı olarak sınıf öğretmenleri tarafından algılandığı görülmüştür. Bu yöndeki öğretmen görüşlerinde bazıları şunlardır:

“Genelde Suriye’den göçle gelen öğrencilerle Türk öğrenciler arasında yaşam tarzı farklılığından kaynaklanan problemler var”

“Çevreye ve etrafındakilere karşı duyarlı olma, hoşgörü, empati kurma düzeyleri farklılık gösteriyor.”

“ Suriyeli öğrencilerle birlikte öğrenim görmeler, kültürel farklılıklara yol açıyor. Bazı “Öğrencilerimiz bu farklılıklara saygı duymuyor ve Suriyeli öğrencileri küçük düşürme, alay etme, dalga geçem gibi eylemlerde bulunuyorlar.”

“Farklı kültürden gelenler içine kapanık, pasif, hırçın, isteksiz özellikler gösterebiliyor.”

Öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan tabloda tarafların tmmn olumsuz bir tutum içinde oldukları ve durumun devamlılığı anlaşılmaktadır. Bu olumsuz ortamların ortandan kaldırılması hem sosyal uyumu hem de eğitim öğretimin kalitesini arttıracakęı düşünülmektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşın erkek sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık ile cinsiyet arasında belirgin bir fark olmamakla beraber erkekler kadınlardan daha fazla duyarlıdır.

Kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında etkileşime katılım, etkileşimde özgüven, etkileşimden hoşlanma, etkileşimde özen alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılıklara saygı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamasına karşın erkek öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının kadın sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkekler farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girmeye, etkileşim sürecinde özgüven göstermeye, farklı kültürlerden bireylerle etkileşim kurmaktan hoşlanmaya, kültürel farklılıklar karşısında özen göstermeye, farklılıklara saygı duymaya daha yatkındır.

Eğitim öğretim verilen sınıf düzeyi ile kültürlerarası duyarlılık arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Kültürlerarası duyarlılık ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleki kıdem ile kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutlar arasındaki ilişkide, etkileşimde özgüven ve etkileşimden hoşlanma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Etkileşimde özgüven boyutunda 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgularla 16 yıl ve üzeri sınıf öğretmenlerinin özgüvenleri 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki tecrübe arttıkça etkileşimde özgüven düzeyi artmaktadır.

Etkileşimden hoşlanma alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem ile diğer mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan mesleki kıdem arttıkça sınıf öğretmenlerinin etkileşimden daha çok hoşlandıkları sonucuna

ulaşmıştır. . Mesleki tecrübe arttıkça etkileşimde etkileşimden hoşlanma düzeyi artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde dilsel ve sosyal yaşantıya yönelik farklılıkları en belirgin kültürel farklılık olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel farklılıkların sınıf öğretmenlerince bir sorun olarak algılandığı, sosyal farklılıkların ise öğrenciler arasında çatışma ortamı oluşturan neden olarak değerlendirildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin etkili iletişim kurması ve eğitim-öğretim sürecini daha verimli sürdürebilmesi için öğretmen ve öğrencilerin ortak bir dili kullanmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, görev yaptıkları bölgelerdeki insanların kullandıkları dilleri temel anlamda konuşabilmelerini sağlayacak eğitimlerle desteklenmeleri gereklidir. Ayrıca öğrencilerin ana dil dışında bir eğitim öğretim sürecine başlamadan önce dil eğitimine alınmaları gereklidir.
- Öğretmenlerin öğrencilerini daha yakından tanımaları, öğrencilerin kültürel yapılarını anlamaları için aile ve sosyal yaşantılarını bilmeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yapacakları veli ziyaretleri; veli-çocuk-öğretmen ilişkisini sağlıklı ve doğru temeller üzerine kurmaya katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin, öğrencilerinde farklı kültürlere karşı duyarlılığı artırabilmeleri için kişiler arası çatışmadan uzak ve eğlenceli zamanların geçirilebileceği eğitim ortamları oluşturmaları önemlidir.
- Öğretmenlerin farklı kültürleri tanınması ve etkileşimde bulunması kültürlerarası duyarlılık düzeylerini arttırabilir.
- Öğretmenlere kültürlerarası duyarlılığa yönelik eğitimler düzenlenmesi faydalı olacaktır.

- Eğitim fakültelerinde kültürlerarası duyarlılığı arttıracak faaliyetler düzenlenmesi ile mesleğin ilk yıllarından itibaren kültürlerarası duyarlılığı yüksek öğretmenlerin yapacağı eğitim öğretim ile gelecek nesillerin daha duyarlı olmasına katkı sağlanacaktır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı değişkenler bağlamında incelemeler farklı bir bakış açısı ortaya koymaya olanak sağlayacaktır.
- Tüm öğretmenlik alanlarında yapılacak çalışma farklı eğitim kademelerine ilişkin derinlemesine bilgiler sunacaktır.
- Ülkenin farklı bölgelerinde veya yurt çapında yapılacak çalışmalar kültürel duyarlılığa ilişkin daha geniş bir bakış açısı ortaya koyacaktır.
- Kültürel duyarlılıkla ilgili deneysel çalışmalar yapılması

7. KAYNAKÇA

- (2019, 9 1). <https://www.goc.gov.tr/>: <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> adresinden alındı
- Abaslı, K., & Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin Kültürlerarası Duyarlılık ve Kültürel Zekâya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 193–202.
- Akar, C., & Yalçın, D. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Kılavuz Kitabında Yer Alan Kavramlar Listesinin Demokrasi Ve Çokkültürlülük Kavramları Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 434-450.
- Akcaoğlu, M. Ö. (2017). Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim İle Sınıf Yönetimi Tutum Ve Yeterliklerine Etkisi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Akınlar, A. (2018). Türkiye'de Azınlık Devlet Liselerinde Çokkültürlü Eğitim Anlayışının Araştırılması: Çoklu Durum Çalışması. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Prpgramı Doktora Tezi.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç Ve Kültürlerarası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research*, 20, 292-303.
- Alemdar, k., & Erdoğan, İ. (1994). *Popüler Kültür Ve İletişim*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Alexander, G. (2016). Reflections on the State of Multicultural Education in Historically. *International Journal of Educational Sciences* 13.
- Altundağ, P. (2007). Kültürlerarası Yeterlilik Ve Korece Öğretimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri Ve Edebiyatları (Kore Dili Ve Edebiyatı) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Alver, K. (2007). *Steril Hayatlar. Kentte Mekansal Ayrışma Ve Güvenlikli Siteler*. Ankara: Hece yayınları.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çokkültürcülük Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- APA. (2002). *Guidelines On Multicultural Education, Training, Research, Practice, And Organizational Change For Psychologists*. 2 12, 2019 tarihinde <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> adresinden alındı

- Aydın, H. (2013). *Multicultural Education: Diversity, Pluralism, and Democracy*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Ayşegül Karaeminoğulları, Doğan, A., & Bozkurt, S. (2009). Kültürlerarası Adaptasyon Envanteri (Cross Cultural Adaptability Inventory. CCAI). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 331-349.
- Bağlı, M., & Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları Ve Değer Yapıları*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Bahadır, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği . Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Bahar, H. İ. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Banks. (2009). Multicultural Education: Dimension And Paradigms. *The Routledge International Companion To Multicultural Education*, 9-32.
- Banks, J. (1994). Multiethnic education. Theory and Practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2013). *Çok Kültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banks, J. (2015). *Multicultural Education: Characteristic And Goals*. Hoboken: Wiley.
- Bar-on, D. (2006). *Ell Your Life Story. Creating Dialogue among Jews and Germans, Israelis and Palestinians*. Budapest: Central European University Press.
- Başbağ, A., & Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-213.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., & Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies Academic Journal*, 3(8), 47-60.
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing The Intercultural Sensitivity Of Elementary Teachers In Bilingual Schools In A Texas School District. Unpublished Doctoral Dissertation*. Minnesota: University of Minnesota.
- Bennet, J. (2009). *Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective*. California: Sage Publishing.
- Bennet, J. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Faculty and Staff*. AIEA Conference Workshop.
- Bennet, M. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication- Selected Readings*. Yarmouth, U.S.A: Intercultural Press,.

- Bennet, M. (2011). A Developmental Model Of Intercultural Sensitivity The Intercultural Development Research Institute. *Intercultural Development Research*. 5 18, 2019 tarihinde
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf adresinden alındı
- Bezirgan, M., & Alamur, B. (2016). Investigation Of Tourism Employees' Intercultural Sensitivity Levels In Terms Of Various Demographic Variables. *Global Business Research Congress (GBRC)* (s. 79-87). İstanbul: Press Academia Procedia.
- Bhawuk, D., & Brislin, R. (1992). The Measurement Of Intercultural Sensitivity Using The Concepts Of Individualism And Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 413-436.
- Bulduk, S., Tosun, H., & Ardiç, E. (2011). Türkçe Kültürler Arası Duyarlılık Ölçeğinin Hemşirelik Öğrencilerinde Ölçümsel Özellikleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 25-31.
- Bulut, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Burton, N. (2015). *Empathy Vs Sympathy*<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/hidden-and-seeking/201505/empathy-vs-sympathy> adresinden alındı
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chen, G. M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. University of Rhode Island DigitalCommons. 5 25, 2019 tarihinde
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> adresinden alındı
- Chen, G., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*(19), 353-384.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale Human Communication,. 1-22. 5 22, 2019 tarihinde
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf> adresinden alındı
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-40.

- Coşgun, Ş. (2004). Kültürlerarası İletişim Sürecinde Kalıp Düşüncelerin Ve Önyargıların Rolü: “Antalya’Da Yaşayan Güneydoğulular İle Antalya Yerlileri Arasındaki Kalıp Düşünceler Ve Önyargılar”. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Çakır, M. (2010). Kültürlerarası İletişimin Bit Yönü: Özün Ötekileştirilerek. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 75-84.
- Çakmak, A., Elibol, F., Şahin, H., & Özkubat, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Edilgenlik, Girişkenlik Ve Saldırganlıkdüzeyleri İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(24), 5097-5105.
- Çiftçi, Y. A. (2015). Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Çiloğlan, F. (2018). Kültürlerarası Duyarlılık ile İngilizce Başarısı Arasındaki İlişki. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Çüçen, A. K. (2005). Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*(4), 111-115.
- Damgacı, F. (2013). Türkiye’deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Davies, L. (2010). *Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık*. (K. Çayır, Dü.) İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 1453-1475.
- Demirçelik, E. (2012). Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı .Yüksek Lisans Tezi.
- Derman, L., Ramsey, S., & Ramsey, P. (2006). *What if all the kids are white? Anti-bias*. New York: N.Y. Teachers College Press.

- Doğru, N., & Peker, R. (2004). Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 315-328.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Öz-Denetim Ölçeği - Ödö :Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Dergisi*, 19-30.
- Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Kültürel Farklılık Eğitimlerinin Önemi. *Öneri Dergisi*, 215-227.
- Emiroğlu, B. (2016). Avrupa Birliđi'nin Çokkültürlülük ile İmtihanı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 91-120.
- Erdoğan, B. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları Ve Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, M. (1998). *Liberal Toplum Liberal Siyaset*. Siyasal Kitapevi.
- Ergil, D. (2010). *Barışı Aramak*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Fantini, A. (2006). Exploring And Assessing İntercultural Competence. *World Learning Publications SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad*.
- Forrest, J., Dunn, K., & Lean, G. (2016). Challenging Racism Through Schools: Teacher Attitudes To Cultural Diversity And Multicultural Education İn Sydney. Australia: Race Ethnicity and Education.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G.-M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, 165-177.
- Frtiz, W., Graf, A., Hentze, H., Mollenberg, A., & Chen, G. (2005). An Examination Of Chen And Starosta'S Model Of İntercultural Sensitivity İn Germany And United States. *Intercultural Communication Studies*, 14, 53-64.
- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. *Urban Monograph Series*. 5 1, 2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED378287> adresinden alındı
- Gay, G. (2004). Curriculum Theory And Multicultural Education. *Handbook Of Research On Multicultural Education*, 30-48.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research And Practice*. New York: Teachers College Press.

- Gaziantep Valiliği* . (2019, 3 30). <http://www.gaziantep.gov.tr/>:
<http://www.gaziantep.gov.tr/> adresinden alındı
- [gaziantep.meb.gov.tr. \(2019, 9 2\). https://gaziantep.meb.gov.tr/www/2015-2019-stratejik-planimiz-guncellendi/icerik/2018](https://gaziantep.meb.gov.tr/www/2015-2019-stratejik-planimiz-guncellendi/icerik/2018) adresinden alındı
- Genç, Y. (2004). *Almanya' da Çokkültürlülük, Kültürlerarası Eğitim ve Türk Öğrenciler*. Sakarya. 9 5, 2019 tarihinde https://www.academia.edu/31459097/Almanya_da_%C3%87okk%C3%BClt%C3%BCrl%C3%BCl%C3%BCk_K%C3%BClt%C3%BCrleraras%C4%B1_E%C4%9Fitim_ve_T%C3%BCrk_%C3%96%C4%9Frenciler adresinden alındı
- Gollnick, D. (2005). *Multicultural Education: Policies And Practices In Teacher Education*. London & Washington: The Falmer Press.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-Politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*,, 162-177.
- Grant, C. (1997). Dictionary of multicultural education In C. A. Grant ve G. Ladson-Billings (Eds.). Phoenix: The Oryx Press.
- Grant, C., & Zwier, E. (2012). Intersectionality And Education. *Encyclopedia Of Diversity In Education*, 1262-1270.
- Greene, J. (2005). The Generative Potential Of Mixed Methods Inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 207 – 211.
- Gudykunst, W., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: Mc Graw Hill.
- Güçlü, N. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güçlücan, N. (2016). Psikolojik Danışmanların Kültürel Duyarlılık Algılarının Demografik Ve Mesleki Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, V., & Kolb, S. (2009). Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum,İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*(20-2), 183-143.
- Gül, Y. E., & Çeliköz, N. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sabır Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 77-87.
- Güner, A., & Levent, A. (2018). Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 968-984.

- Gürel, D. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları . Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Güven, M. (2015). Kültürlerarası İletişim Engelleri:1991'den günümüze Türkiye-Ermenistan İlişkileri Örneği. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 105-111.
- Güvenç, B. (2010). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Hidalgo, F., Chavez, R., & Ramage, J. (1996). *Multicultural Education: Landscape For Reform In The Twenty-First Century. Handbook Of Teacher Education*. (J. Sikula, Çev.) New York: Macmillan.
- Johnson, B., & Clark, D. (2011). Race and Ethnicity in the Field. *Adult Learning and Education*, 244-253.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 14-26.
- Kara, U. (2013). *Kültürel Kimlik Anayasal Vatandaşlık Özyönetim*. Ankara: Karahan Kitabevi.
- Karadağ, Y. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin İncelenmesi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Karataş, A. C. (2018). Sabır Tutumunun Sürekli Öfke İfade Tarzlarına ve Öfke Kontrolüne Etkisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 93-111.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla Yaşamak, Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kaya, B. (2013). Barış Eğitimi Programının Kültürlerarası Yeterlilik Ve Çatışma Çözme Stratejilerine Etkisi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, Z., & Karaca, R. (2018). Ergenlerin Atılganlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1490-1516.

- Kim, R. K. (2004). Intercultural Communication Competence: Initial Application To Instructors' Communication As A Basis To Assess Multicultural Teacher Education Programsunpublished Master'S Thesis. Honolulu: University of Hawai'i.
- Kim, Y. Y. (2002). Intercultural communication, adaptation and, In Jorge Reina Schement. *Encyclopedia of communication and information*, 452-459.
- Kim, Y. Y. (2005). Inquiry in intercultural and development communication. *Journal of Communication*, 554-577.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. (A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leeman, Y. (2003). School Leadership for Intercultural Education. *School Leadership for Intercultural Education.*, 31-45.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2009). *Encyclopedia of communication theory*. New York: Sage Publications.
- Marangoz, G. (2014). Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Mazı, A. (2018). Öğretmenlerin Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi: Hatay İli Örneği. Kahramanmaraş : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Mcdonald, J. (2007). *American Ethnic History: Themes And Perspectives*. Rutgers University Press.
- Moran, R. T., Harris, P. R., & Moran, S. V. (tarih yok). *Managing Cultural Differences*. 5 12,2019 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=I9U_O1ZQJ9cC&oi=fnd&pg=PR3&dq=cultural+differences&ots=nst6UoXQ8K&sig=r6tikLJcsJMHjmUdI6rQ45GDi3A&redir_esc=y#v=onepage&q=cultural%20differences&f=false adresinden alındı
- Naktiyok, S., & İşcan, Ö. F. (2014). Açık Görüşlülük ve Vizyon Paylaşımını Destekleyen Örgüt Kültürünün Çalışanların Örgüte Olan Duygusal ve Normatif Bağlılıklarındaki Rolü. *International Journal of Human Sciences*, 846-860.
- NCATE. (2002). National Council for the Accreditation of Teacher Education. *Professional stand-ards: accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Washington.

- Neito, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Press.
- O'Byrne, W., & Smith, S. (2015). Multicultural Education and Multiliteracies Exploration and Exposure of Literacy Practices With Preservice Teachers. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2014.968695>.
- Oğuz, H. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi . Lefke: Lefke Avrupaüniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Ve Araştırma Enstitüsü.
- Öğüt, N., & Olkun, E. O. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi: Selçuk Üniversitesi Örneği. *Selçuk İletişim*, 54-73.
- Özdemir, C. E. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ve Yeterlik Algıları İle İlişkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Spor Eğitimi Anabilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, S. (1998). *Medya Emperyalizmi Ve Küreselleşme*. İstanbul: Timaş yayınları.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 173-203.
- Özensel, E. (2013). Doğu Toplumlarında Ve Türkiye'De Birlikte Yaşama Arayışı: Çokkültürlülük Mü? Yoksa Yeni Bir Model Mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1-17.
- Özgür, Ö. (2013). *Küreselleşme ve Kültürlerarası İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özkaya, B. G. (2015). Farkındalık Yaratan Sınıf İçi Aktivitelerinin Kullanımı Yoluyla Yabancı Dil Öğrencilerinin Kültürler Arası Yeterliliklerinin Artırılması. İstanbul: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik Ve Siyasi Teori*. (B. Tanrıseven, Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Park, J. (2017). Multicultural Experience and Intercultural Sensitivity among South Korean Adolescents. *Multicultural Education Review*, 108-138.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*(, 154-164.

- Polat, S., & Metin, M. A. (2012). The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1961-1968.
- Prato, G. (2009). *Beyond Multiculturalism: Views From Anthropology*. Ashgate Publishing.
- Ramsey, P. (2008). History and Trends of Multicultural Education. *NHSA Dialog*, 206-214.
- Rengi, Ö. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları Ve Kültürlerarası Duyarlılıkları. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Samovar, L., Porter, R., & McDaniel, E. (2010). *Intercultural Communication*. Boston: A. Reader.
- Sarı, E. (2004). Kültürlerarası iletişim: Temeller, Gelişmeler, Yaklaşımlar. *Folklor/Edebiyat*, 39.
- Saygılı, D. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Saygılı, D., & Kana, F. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1041-1063.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Eğitimde Yansımalar.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Vatanabe, Y. (2007). Understanding and assessing Intercultural Competence. *Second Language Studies*, 1-58.
- Soydaş, A. U. (2010). *Kültürlerarası İletişim Farklı Kültürel Ortamlarda Çalışma ve İletişim*. İstanbul: Parşömen.
- Spencer, H., & Oatey, H. (2013). *Culturally Speaking, Culture Communication and Politeness Theory*. New York: Bloomsbury.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık Ve Çokkültürlülük Siyasetleri Üstüne Bir Deneme. *Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 69-117.
- Şan, M. K., & Haşlak, İ. (2012). Asimilasyon ile Çokkültürlülük Arasında Amerikan Anaakımını Yeniden Düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 29-54.
- T.D.K. (2019). 5 23, 2019 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Takaki, R. (1993). *A Different Mirror: A History of Multicultural America*. Boston, London, New York: Brown and Company.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook Of Mixed Methods In Social And Behavioral Research*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism Examining The Politics Of Recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 361-370.
- TÜİK.(2019,326). *Türkiye İstatistik Kurumu*.
<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>:
<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden alındı
- Uzuntarla, Y., Cihangiroğlu, N., Ceyhan, S., & Uğrak, U. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Analizi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 5(2), 98-104.
- Ünal, I. (2004). Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. 3-7. Komisyon Raporu. 9 4, 2019 tarihinde <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/11/%C3%87ok-Dilli-%C3%87ok-K%C3%BClt%C3%BCrl%C3%BC-Toplumlarda-E%C4%9Fitim.pdf> adresinden alındı
- Ünal, S. D. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Ünder, H. (2007). Uygarlık, Kültür ve Güncel Sorunlar. *Uygarlık Tarihi*. içinde Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstün, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Van Oudenhoven, J., & Van der Zee, K. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness Of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 679-694.
- Vargelen, H. (2013). Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.

- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers*. New York: State University of New York Press.
- Yakışır, A. N. (2009). Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanık, C. (2011). Postmodern Siyaset Anlayışı ve Çokkültürlülük. *Uludağ Üniversitesi, Felsefe Dergisi Kaygı*, 163-174.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2009). Türkiye’de Kültür Politikası ve Kütüphane. *Bilgi Dünyası*, 258.
- Yılmaz, F., & Göçen, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 373-392.

8. EKLER

KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı;

Bu anket, sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel yapıdan gelen öğrencilere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılacak olan araştırmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Bu ankette toplanan veriler, yalnızca bu araştırma için kullanılacak, başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Elde edilen bulgular cinsiyet, kıdem, eğitim-öğretim verilen sınıf gibi değişkenler açısından değerlendirileceği için ankete **isim yazmanıza gerek yoktur**. Anketin değerlendirilmeye alınabilmesi için **tüm maddelere eksiksiz cevap verilmesi gerekmektedir**. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için **anketi samimi ve içten olarak doldurmanız önemlidir**. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ersin KATFAR

Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

ekatfar@gmail.com

Cinsiyetiniz : (a) Erkek (b) Kadın

Eğitim-Öğretim verdiğiniz sınıf düzeyi? (Lütfen yazınız) :.....:

Mesleki kıdeminiz?(Lütfen yazınız) :

Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar

nelerdir?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Her duruma ilişkin olarak sahip olduğunuz tutuma uygun parantez içine X işareti koyunuz.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum			
1	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurmaktan hoşlanırım.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Kültürel olarak kendimi uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmam.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle konuşmakta zorlanırım.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurma konusunda cesaretsizim.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken elimden geldiğince onlar hakkında bilgi edinmeye çalışırım.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

LÜTFEN ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ!!!!!!

12	İletişim kurarken farklı kültürden olan öğrencilere olumlu yaklaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı açık fikirliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Kültürel anlamda farklı olan öğrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken oldukça rahatımdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin sergilediği davranış şekillerine saygı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerle iletişime girmekten kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin fikirlerini onaylamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Farklı kültürden olan öğrencilerle iletişim kurarken sözel ya da sözel olmayan yollarla onu anladığımı gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Kendi kültürümün daha üstün olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kültürel olarak farklı olan öğrenciler ile kendim arasındaki farklılıklardan hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ARAŞTIRMAYA KATKINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİZ

ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/19672616
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ersin KATFAR)

18/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Dicle Üniversitesinin 12.09.2018 tarihli ve 17819 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ersin KATFAR'ın “ Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Kültürel Yapıdan Gelen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi ” konulu anket çalışması kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ersin KATFAR'ın araştırma çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 12607291 (2017/25) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/10/2018

Uğur ALADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta:gaziantepmem@meb.gov.tr

Müd.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU -Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 –4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f551-36f6-3866-af4f-198f kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ersin KATFAR
Doğum Yeri ve Tarihi : Kayseri, 1983

Eğitim Durumu

Lisans eğitimi :2002-2006 İnönü Üniversitesi Eğitim Fak.
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise :2000 Kayseri Mehmet Akif Ersoy Lisesi

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetler :

- 2016 USOS, “Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ” sözlü bildiri.
- 2017 ICES-UEBK, “Adaptation of immigrant students from different ethnicity to the classroom: The example of the Syrian students (Farklı Etnik Kökenden Gelen Öğrencilerin Sınıfa Uyumlu: Suriyeli İki Öğrenci Örneği)” sözlü bildiri.

İş Deneyimi

- 2007-2010 Koçcağz İlköğretim Okulu
- 2010-2013 Sinan İlköğretim Okulu
- 2013-2016 Vali Zeki Şanal İlkokulu
- 2016- Yeşildere Cumhuriyet İlkokulu