

T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ DUYARLIK VE
ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

DİLAN TARI

DANIŞMAN

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ CENGİZ POYRAZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI

İSTANBUL, 2019



**T.C
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ DUYARLIK VE
ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

DİLAN TARI

DANIŞMAN


DR. ÖĞRETİM ÜYESİ CENGİZ POYRAZ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

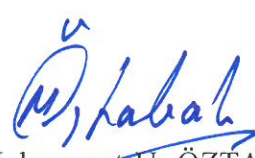
İSTANBUL, 2019

Bu çalışma 24.05.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ


Dr.Öğr.Üyesi Cengiz POYRAZ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Dr.Öğr.Üyesi Muhammet U. ÖZTABAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, akademik hayatımızda unutulmaz bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin öz duyarlılıkları ile çokkültürlülüğe yeterlik algılarının birbirleriyle ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Araştırmamın ortaya çıkma sürecinde ve sonuçlanmasında bana destek vererek, beni yönlendiren ve eksiklerimi gideren çok değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ'a emekleri için çok teşekkür ederim.

Derslerinden çok keyif aldığım, tez savunmamda görev almayı kabul eden ve bana çok olumlu katkılar yapan Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a çok teşekkür ederim. Yine tez savunmamda görev almayı kabul eden Dr. Öğrt. Üyesi Muhammet U. Öztabak'a olumlu katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ders aldığım ve bende emekleri çok büyük olan, bütün hocalarıma ve veri toplamamda bana yardımcı olan öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca benim için ellerinden gelen özveriyi göstermekten çekinmeyen, her daim koşulsuz sevgilerini hissettiğim ve ilham aldığım sevgili annem, babam ve kardeşim Fırat'a sonsuz teşekkür ederim.

Dilan TARİ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ DUYARLIK VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıkları ile çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz duyarlıkları ve çokkültürlülüğe dair yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre de incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Küçükçekmece, Bahçelievler ve Başakşehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokulları arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 729 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veriler, çalışmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Öz Anlayış Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizinde t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Çarpımı analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıkları ile çokkültürlülüğe dair yeterlik algılarında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu ilişkinin cinsiyete ve sınıftaki toplam öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz duyarlık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, görev süresi, sınıftaki toplam öğrenci sayısı, sınıf ve okul mevcudu ve okuldaki toplam psikolojik danışman sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlülüğe dair yeterlik algılarının medeni durum, görev süresi, sınıftaki toplam öğrenci sayısı ve sınıf ve okul mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; yaş değişkeninde genel olarak ve cinsiyet ile okuldaki toplam psikolojik danışman sayılarına göre ise sadece bir alt boyutta anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ile ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz Duyarlık, Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Çokkültürlü Öğretmen Yeterliği.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-COMPASSION AND MULTICULTURAL COMPETENCE

In this study, the relationship between the self-compassion of primary school teachers and their perceptions of multiculturalism were investigated. The teachers' self-compassions and perceptions of competency on multiculturalism were also examined according to various variables.

The sample of the study was consisted of 729 primary school teachers, who were selected by the convenience sampling method among state primary schools affiliated to Ministry of National Education in various districts of Istanbul.

The data was collected through the Personal Information Form prepared by the researcher, Self-Compassion Scale and Multicultural Competence Scale.

T-test, One-Way ANOVA and Pearson Moment Correlation Coefficient methods were used in the analysis of the data. According to research findings, it was found that there is positive and significant difference in self compassions of primary school teachers and their perceptions of competence on multiculturalism. In addition, this relationship was significantly different in terms of gender and total number of foreigner students. It has been concluded that teachers' self-compassion levels do not differ significantly according to gender, marital status, age, tenure, total number of foreigner students in the class, total number of class and school and total number of psychological counselors in the school. Teachers' perceptions of competence on multiculturalism did not differ significantly in terms of marital status, tenure, total number of foreigner students in the class and total number class and school population. However; age variables generally and only one sub-dimension of gender and total number of psychological counselors in the school was significantly differentiated. The study findings were discussed in the light of related literature and various suggestions were made.

Key words: Self-compassion, Multiculturalism, Multicultural Education, Multicultural Teacher Competence.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Öz Duyarlık (Self-Compassion)	12
2.1.1. Öz Duyarlık Kavramı.....	12
2.1.2. Öz Duyarlığın Alt Boyutları	16
2.1.2.1. Öz Şefkat (Self-Kindness).....	16
2.1.2.2. Ortak insanlık (Common Humanity).....	18
2.1.2.3. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	19
2.1.3. Öz Duyarlıkla Karıştırılan Kavramlar	21
2.1.3.1. Benlik Saygısı (Self Esteem).....	21
2.1.3.2. Kendine Acıma (Self Pity)	22
2.1.3.3. Kendine Düşkünlük (Self Indulgence).....	23
2.1.4. Öz Duyarlığın Kökeni.....	24
2.1.5. Terapötik Bağlamda Öz Duyarlık.....	25
2.1.6. Öz Duyarlıkla İlgili Yapılan Çalışmalar	29

2.1.6.1. Öz Duyarlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	29
2.1.6.2. Öz Duyarlıkla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	32
2.2. Çokkültürlü Eğitim (Multicultural Education)	36
2.2.1. Çokkültürlü Eğitim Kavramı	36
2.2.2. Türkiye’de Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri.....	46
2.2.3. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	50
2.2.3.1. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	50
2.2.3.2. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterliği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	52
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	57
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Öz Anlayış Ölçeği (Self Compassion Scale)	57
3.3.3. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Multicultural Competency Scale).....	58
3.3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği.....	60
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	61
IV. BULGULAR.....	62
4.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Dağılımı	62
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıklarının ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları’nın İncelenmesine Dair Bulgular	65
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ile Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	66
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	69

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	70
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	71
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular.....	73
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Sınıftaki Yabancı Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	75
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	77
4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Okuldaki Toplam Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	79
4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular	81
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıklarının ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları'nın İncelenmesine Dair Tartışma ve Yorum.....	84
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ile Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum	85
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Sosyo- Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Dair Tartışma ve Yorum.....	89
KAYNAKLAR	99
EKLER.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	132

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Öz Anlayış Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Katsayıları.....	60
Tablo 2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durum, yaş ve okuldaki görev sürelerine ilişkin dağılımları	62
Tablo 3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflardaki yabancı öğrenci sayısı, sınıf ve okuldaki toplam öğrenci sayısı ve okulda görev yapan toplam psikolojik danışman sayılarına ilişkin dağılımları.....	63
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıklarına Ait Betimleyici İstatistik Tablosu.....	65
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına Ait Betimleyici İstatistik Tablosu.....	65
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıkları ile Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	66
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinde Cinsiyete göre Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	67
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Yabancı Öğrenci Sayısına Göre Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki.....	68
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	72

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Görev Süresine Göre Karşılaştırılması.....	74
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Sınıftaki Yabancı Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	78
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Okulun Mevcuduna Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo16. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	82

BÖLÜM I:GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Bireyler yaşamlarında kendilerine acı veren ve onları umutsuzluğa sürükleyen pek çok olayla karşılaştıklarında, bu olaylara bağlı olarak çoğu zaman kendilerini suçlayabilmekte ve kendilerine düşmanca tavırlar gösterebilmektedirler. Bireyin kendisine yönelik düşmanca tavırları, ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Böyle durumlarda bireyin kendisine şefkatle, anlayışla ve kabul edici bir tavırla yaklaşmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öz duyarlık zor durumlarla, kişisel başarısızlıklarla ve yetersizliklerle karşı karşıya kalındığında, kusurlu olmanın her insanın paylaştığı evrensel bir duygu olduğunu kabul edip bireyin kendini yargılamadan şefkatle yaklaşabilmesi becerisi olarak tanımlanmaktadır (Neff ve Dahm, 2015).

Kökenini Budizm öğretilerinden alan öz duyarlık, bireyin en yakınındakilere gösterdiği şefkat, ilgi ve desteği kendisine de gösterebilmesini gerektirmektedir. Öz duyarlık üç bileşenden oluşmaktadır; bu bileşenler öz duyarlığın tamamlayıcısı olup birbiriyle etkileşime girerek öz duyarlıklı bir ruh hali oluşumunun yolunu açmaktadır (Neff, 2003b). Bu üç bileşenden öz şefkat, bireyin eksikliklerini fark ederken kendisine karşı sert ve eleştirel olması yerine destekleyici ve sempatik bir tutumla yaklaşması eğilimini ifade etmektedir. İkinci bileşen olan ortak insanlık, bireyin yaşamda karşılaştığı zorlukların ve başarısızlıkların kendisine özgü değil de, insan olmanın bir parçası olduğunu anlaması ve benzer sorunlarla yüzleşen bireylere karşı gösterdiği duyarlığı kendisine de gösterebilmesi anlamına gelmektedir. Son bileşen olan bilinçli farkındalık ise bireyin deneyimlediği zorlukların yol açtığı acıların farkında olup onları deneyimlerken gerçeklikle yüzleşmelerini içermektedir (Neff ve Tirsch, 2013).

Öz duyarlığın kökeni incelendiğinde, erken dönem çocuklukta ilişkilerin ve bu dönemde çocuğa gösterilen bakımın kalitesinin öz duyarlığın düşük ya da yüksek olmasında etkili olduğunu göstermektedir (Gilbert ve Procter, 2006; Neff ve McGeehee, 2010). Bağlanma kuramına göre ise güvenli bağlanma ile ortaya çıkan aidiyet hissi, güvenlik ve sevilmeye layık olma inancı öz duyarlılığı arttırmaktadır (Mikulincer ve Shaver, 2007).

Öz duyarlılığın bireylerin pozitif ruh sağlığını geliştirmelerinde önemli yararlar sağladığı kanıtlanmıştır. Öz duyarlılığın depresyon, anksiyete ve stresle negatif (Neff, 2003a ve Neff, 2003b), öznel iyi oluşla pozitif (Soysa ve Wilcomb, 2013) ilişkisinin olduğu; kendini acımasızca eleştirmeyi, kendini suçlamayı ve endişeyi azalttığı (Gilbert ve Procter, 2006) yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir.

Öz duyarlılık egzersizleriyle bireyler daha az ruminasyon deneyimlemişler (Raes, 2010); stres halinde vücuttan salınan kortizol hormon seviyelerini azaltmışlardır (Rockcliff, Gilbert, McEwan, Lightman ve Glover, 2008). Ayrıca öz duyarlılığı yüksek bireylerin akademik başarısızlıklardan duydukları korku düşük bireylere göre daha düşük seviyelerde bulunmuştur (Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005). Bu araştırmalardan yola çıkarak öz duyarlılığı yüksek bireylerin sağlıklı ruh hali gösterdikleri düşünülmektedir.

Öz duyarlılığın kültürle ilişkilendirildiği çalışmalar kısıtlı da olsa mevcuttur. Öz duyarlılığın kültürle bağlantılı olduğu (Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh, 2008); kültürel yeterlikle pozitif ilişkilendirildiği (Gottlieb, 2014) öz duyarlılığın ait olunan toplum norm, değer ve uygulamalarına göre farklılık gösterebileceği (Gilbert, McEwan, Matos ve Ravis, 2011) ve öz duyarlılığın utanç, suçluluk gibi duyguları düzenlemede kültürlerarası farklılıklar olabileceği (Watson, Chen ve Sisamore, 2010) ileri sürülmüştür.

Öz duyarlılık kavramı denilince daha genel bir kavram olan duyarlılığın da anlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Duyarlılık, bir başkasının acısına tanıklık ederken ortaya çıkan ve daha sonra yardım etme arzusunu motive eden duyguya verilen isimdir (Goetz, Keltner ve Simon-Thomas, 2010). Duyarlılık, bireyin insaniliğinin dışavurumu, iyi yaşam ve insaniliğin gelişimi gibi kavramlarla ilgilidir (Paterson, 2017). Öz duyarlılık kavramı olarak duyarlılık kavramının iki alt boyutundan biri olarak düşünülmüştür. Pommier'e (2011) göre duyarlılık, öz duyarlılık (bireyin kendisine yönelttiği duyarlılık) ve başkalarına karşı duyarlılık (bireyin ilişki kurduğu diğer insanlara yönelttiği duyarlılık) olarak ikiye ayrılmaktadır. Başkalarına karşı duyarlılık göstermek, başkalarının kendisinininkine benzer acılar çektiğini görmek ve bundan hareketle kendi acısını dindirmeye karşı duyulan istek anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, başkalarına sabır, nezaket ve yargılayıcı olmayan anlayış sunmayı, tüm insanların kusurlu olduğunu ve hata yaptığını kabul etmeyi de içermektedir

(Neff, 2003a). Goetz vd. (2010), başkalarına duyarlılığın insanlarda olumlu itibar oluşturması nedeniyle hayatta kalmayı sağlayan evrimsel bir süreç olduğundan bahsetmişlerdir.

Duyarlık ve öz duyarlık kavramlarının yakın anlamlar ifade etmesi, bu iki kavramın birbirine genellenebilir olup olmadığı sorusunu da beraberinde getirmiştir. Neff, öz duyarlık kavramını açıklarken, yüksek öz duyarlığı olan bireylerin başkalarına karşı duyarlıklarının da yüksek olacağını; düşük öz duyarlığı olan bireylerin başkalarına kendilerinden daha yüksek duyarlık gösterdiğini ifade etmiştir (2003b). Farklı yaş grupları ile yapılan bir çalışmada yetişkin yaş grubunda öz duyarlık ile başkalarına karşı duyarlıkta düşük de olsa anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Neff ve Pommier, 2012). Lisans öğrencileriyle yapılan boylamsal bir çalışmada, başkalarına karşı duyarlık ve öz duyarlık arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Oda arkadaşlarına karşı daha duyarlı olan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin, aynı zamanda öz duyarlık seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Crocker ve Canevello, 2008). Duyarlığın destek verici şema olarak ele alındığında dört dizi halindeki başka bir deneysel çalışmada, destek verici şemalar aktive edildiğinde öz duyarlığın yükseldiği görülmektedir (Breines ve Chen, 2013). Nöropsikolojik bir araştırmada öz duyarlığın, başkalarına karşı duyarlıkta olduğu gibi benzer beyin bölgelerini meşgul ettiği tespit edilmiştir (Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone, ve Davidson, 2008). Başkalarına karşı duyarlıkta da öz duyarlığa benzer olarak bireylerde psikolojik iyi oluşu güçlendirdiği görülmektedir (MacBeth ve Gumley, 2012). Öz duyarlık ve başkalarına karşı duyarlığın birbirlerini tamamlayan ve benzer sonuçları olan iki kavram olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öz duyarlıktaki gibi başkalarına duyarlı olan bireylerin de sağlıklı ruh haline sahip olabilecekleri ve dolayısıyla çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilecekleri düşünülmüştür.

Duyarlık konusu ele alındığında, farklı kültürlere duyarlı olmanın özellikle çokkültürlü toplumlarda ele alınması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Kültürel farklılıkların olduğu ortamlarda öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin kültürel farkındalıkları, duyarlıkları eşit ve adil eğitim ortamını sağlamada, verimliliği arttırmada ve çatışmaların önüne geçmede büyük önem taşımaktadır (Rengi ve Polat, 2014). Bu yüzden öğretmenlerin kendilerine gösterdikleri duyarlığın boyutunun,

onların çokkültürlü eğitime dair farkındalık, bilgi ve becerileriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmada ele alınan bir diğer kavram da çokkültürlülüğe yeterlidir. Türkiye toplumunun çokkültürlü bir toplum olduğu düşünülmektedir. 21. yüzyıl pek çok değişikliğin bir arada ve hızlı yaşandığı büyüleyici bir dönemdir. Küreselleşmeyle birlikte ülkelerdeki azınlık nüfusu hızla artmakta ve dünya ekonomisinde de hızlı bir büyüme görülmektedir. Kültürel bütünleşme eğilimi güçlenmektedir. Bu, gün geçtikçe insanların çokkültürlülükle ilgili bilgilere ve kültürlerarası küresel becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Teng, 2012). Bu durum son yıllarda çokkültürlülük kavramına yönelimi sağlamıştır. Çeşitli toplumlarda kendini farklı olarak atfeden grupların, bunu korumak, devam ettirmek ve diğerleri tarafından tanınmak istemesi ile çokkültürlülük kavramı önem kazanmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009). Çokkültürlülük, farklılığı temel prensip olarak yücelten ve tüm kültürel gruplara saygıyla ve eşit olarak muamele edilmesi konusunda ısrar eden sosyal-entelektüel bir harekettir (Fowers ve Richardson, 1996).

Çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde kökten değişiklikler yaratmak üzere tasarlanmış bir reform hareketi olarak tanımlanır. Bu reform hareketi öğrencilerin etnik kimliği, cinsiyeti, kültürü, sosyal statüsü ne olursa olsun eşit eğitim olanağına sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Banks, 2013b). Öğrenciler birincil olarak veya sadece aynı ırksal ve kültürel geçmişe sahip olanlarla etkileşime girerse, diğer kültürel grupları nasıl, ne zaman anlamayı ve etkileşime geçmeyi öğrenmeleri de daha da zorlaşır. Çokkültürlü eğitim, var olan eğitim sisteminde bu etkileşimde heterojenleşmeyi sağlamada yardımcı olmaktadır (Ford,2013).

Küreselleşen toplumlarda ayakta kalabilmek adına, farklı kültürlerle beraber yaşama, karşılıklı kabul ve uyumu sağlamada eğitim kritik bir öneme sahiptir. Bunun önemini kavrayan gelişmiş ülkelerde çokkültürlü eğitim çalışmalarına önem verilerek eğitim sisteminde değişiklikler yapılmaktadır (Cırık, 2008).

Çokkültürlük ve çokkültürlü eğitim çalışmaları dünyada olduğu gibi Türkiye’de de tartışılmaktadır. Türkiye’de çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin ülkeye güç katacağı (Cırık, 2008); önyargıları azaltacağı (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009); toplumların bir arada barış içinde yaşaması adına öncül bir bakış açısı olması gerektiği (Erdoğan, 2016); küreselleşmenin hızlanmasıyla kültürel olarak hızla çeşitlenen toplumların uyum sürecinde bir çözüm olacağı (Onur Sezer ve Bağçeli

Kahraman, 2017) ifade edilmiştir. Bu görüşlere karşılık ulusal birliği tehdit edebileceği (Erkal, 1993, 2005 ve Talas, 2008; aktaran Esen, 2009) ve kültürel çatışmalar yaratabileceği (Canatan, 2002; aktaran Canatan, 2009) de düşünülmüştür. Çokkültürlü eğitimin gerekliliği ile ilgili tartışmalar olsa da Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Günay, Aydın ve Koç Damgacı, 2015). Bu durumun sebeplerinden biri olarak son yıllarda çeşitli nedenlerle Türkiye’ye yapılan göçler gösterilmektedir. Türkiye, özellikle 2011’den bu yana iç savaş sebebiyle Suriye’den yoğun göç almaktadır. Türkiye göçle gelen çocukların ihtiyaçlarına çözüm aramaktadır. Türk eğitim sisteminin Suriyeli çocukların eğitimine yönelik çözümler üretirken kültüre duyarlı çözüm yolları bulmaya çalışması, çokkültürlü eğitime verilen önemin bir göstergesidir (Özcan, 2018).

Türkiye’de çokkültürlü eğitim adına atılan ve atılacak adımlarda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bir ülkede eğitim sisteminin işleyişinde en büyük paya sahip kişiler öğretmenlerdir. Bu durum onların farklı kültürlerle karşı gerekli yeterliğe sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerde çokkültürlü yeterlik, öğretmenin kendi kültürünü bilmesi, sınıflarda farklı kültürlerle sahip öğrencilerin farklılıklarından gelen değerlere saygı duyması, farklılıklara açık olması ve bilgili olması ile bu değerleri bir problemten çok zenginlik olarak görmesidir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta temsil ettiği çeşitli ırk grupları, kültürler ve dillerle nasıl çalışacaklarını anlamaları gerekmektedir (Keengwe, 2010). Eğitimin niteliği fiziksel koşullar, sosyal etkinlikler, okulda katılım ders içeriği ve uygulanış biçimi, yani bir diğer adıyla öğretmen tutumlarından etkilenmektedir. Bununla ilgili yapılan bir araştırmada öğrenciler kendisiyle aktif iletişim kuran, arkadaş gibi davranan, yanlış yapıldığında kızmayıp doğru yolu göstermeye çalışan öğretmenleri “iyi öğretmen” olarak kabul etmişlerdir. Bu durum o derse bakış açılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler ayrımcılık yapan ve eşit davranmayan öğretmenleri kötü öğretmen olarak nitelendirmiş ve bu davranışları gösteren öğretmenlerden duydukları rahatsızlıkları dile getirmişlerdir (Semerci vd., 2012).

Öğretmenlerin çokkültürlülüğe yeterlik algılarında öz duyarlık düzeylerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, öz duyarlık kavramı ile

öğretmenlerin çokkültürlülüğe yeterliklerinin ilişkilendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öz duyarlık ve duyarlık ile çokkültürlülüğe yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitim kavramları, empati ve bilinçli farkındalık gibi konularda ortak araştırmalara sahiptirler. Yüksek düzeyde empati duygusuna sahip öğretmenlerin sınıfta farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilere yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini (Beynon, 1985); görev yaptıkları sınıflarda daha destekleyici sınıf iklimleri oluşturdukları ve daha çok öğrenci merkezli uygulamalara başvurduklarını göstermektedir (McAllister ve Irvine 2002). Benzer şekilde öz duyarlığın empati ile olumlu ilişkisi de ortaya konulmuştur (Birnie, Speca ve Carlson, 2010). Araştırma bulgularına bakıldığında empatik becerileri yüksek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarına daha iyi uyum sağladıkları ve kendilerine karşı daha anlayışlı ve sevecen yaklaştıkları görülmektedir.

Öz duyarlığın genel boyutu olan duyarlık ve öz duyarlığın üç bileşeninden biri olan bilinçli farkındalık kavramları çokkültürlülükle İçselleştirilmiş Pedagoji (Contemplative Pedagogy) aracılığıyla ilişkilendirilmiştir. İçselleştirilmiş pedagojinin savunucuları, yükseköğretimin geleneksel uygulamalarını sevgi, açıklık, saygı ve empati gibi sosyal değerlerle harmanlayarak değiştirmeyi amaçlar (Zajonc 2013). İçselleştirilmiş Pedagoji, bilinçli farkındalık ve duyarlık temelli uygulamaların pratiklerini kullanır (Barbezat ve Bush, 2014; aktaran, Comstock, 2015). İçselleştirilmiş Pedagoji, feminist, queer ve ırkçılık karşıtı paradigmlar aracılığıyla çokkültürlülükle bağdaştırılmıştır (Berilla, 2016; aktaran Hilert ve Tirado, 2018; Magee, 2016). Araştırmacılar, İçselleştirilmiş pedagoji pratiklerinin kültürlerarası empati, duyarlılık ve sosyal adalete yönelime neden olabileceğine ve beraberlik duygusu yaratabileceğini savunmuşlardır (Heselmeyer 2014; Magee 2016). Berilla (2016; aktaran Hilert ve Tirado, 2018), İçselleştirilmiş Pedagoji pratiklerinden derin dinleme ile, sınıf ortamında iletişimin güçlendiğini bulmuştur. İçselleştirilmiş pedagojide yer alan bilinçli farkındalık öz duyarlıkla yakından ilişkilidir. Öz duyarlığın üç ana bileşeninden biri olan bilinçli farkındalık, şimdiki ana karşı yargısız olma, ana dikkati verme ve anda olanı kabul etme becerisi olarak ifade edilmektedir. Bilinçli farkındalık aynı zamanda öz duyarlıktan ayrı olarak incelenen bir kavramdır. Bilinçli farkındalık ve öz duyarlık birbirlerinden güç almaktadırlar. Bilinçli farkındalık egzersizlerinde öz duyarlık nasıl ki örtülü bir şekilde var ise farkındalık da öz duyarlığın içinde aynı şekilde mevcuttur (Germer,

2018). Bilinçli farkındalık, empati, nezaket ve öz duyarlılığı geliştirmektedir (Raab, 2014). Öz duyarlık ve bilinçli farkındalık birlikte öznel iyi oluşun sağlanmasında aracı role sahiptirler (Bluth ve Blanton, 2014). Bu ilişki aracılığıyla da öz duyarlığın çokkültürlülükle ilişkilendirilebileceği düşünülmüştür.

Öz duyarlığın üç ana bileşiminden biri olan ortak insanlık alt boyutunun da kültür, çokkültürlü eğitim ve öğretmen yeterlikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ortak insanlık; herkesin başarısız olabileceğini ve hata yapabileceğini kabul etmeyi içerir. Başarısızlıkların insan deneyiminin bir parçası olduğu, dünyada yaşayan herkesle paylaşılan yaşamın temel bir gerçeği olduğu vurgulanmaktadır (Neff ve Dahm, 2015). Ortak insanlık alt boyutunda, bireyin acısını kişiselleştirmesi ve bu acıyla izole olması yerine, yaşam deneyiminde başkalarıyla bağlantılı hissetmesi önemli sayılmaktadır (Neff, 2011). Çokkültürlülüğün olduğu toplumlarda azınlık gruplar kendilerini buldukları toplumdaki izole olmuş hissedebilmektedirler (Gupta, 1994; Amin, 2002; Wise, 2005). Sınıflarda azınlık gruplardan gelen öğrenciler izole olmuşluk duygusu yaşayabilmektedir (Waal-Lucas, 2007). İzole olmuşluk duygusu öğretmenlerde sınıflarda karşılaşılabilecekleri sorunlarda yardım aramalarında erişebilecekleri meslektaşlar bulamadıklarında, eğitim programları, araç ve gereçleri yetersiz olduğunda ortaya çıkabilmektedir (Gay, 2005). Öğretmenlerde öz duyarlılığı geliştirici çalışmaların yapılmasının, onların özellikle çokkültürlü sınıf ortamlarında yaşayabilecekleri izole olmuşluk duygusunu hafifleteceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öz duyarlığın sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair yeterlik algılarıyla ne düzeyde ilişkili olduğu araştırılmıştır. Ülkemizde ve yurt dışındaki literatür incelendiğinde bu değişkenlerin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmanın, bu alanda özgün bir çalışma olduğu ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öz duyarlığın ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarının düzeyi ile cinsiyete, medeni duruma, yaşa, görev

süresine, görev yaptıkları sınıftaki yabancı öğrenci sayısına, görev yaptıkları sınıfın mevcuduna, görev yaptıkları okulun mevcuduna ve görev yaptıkları okuldaki toplam psikolojik danışman sayısına göre farklılaşma durumu da incelenmiştir.

Bu amaca yönelik olarak, aşağıdaki soruların yanıtları aranacaktır:

Alt Problemler

- 1- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları düzeyi nedir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları görev süresine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları sınıflarındaki yabancı öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 8- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları görev yaptıkları sınıflardaki toplam öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 9- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları görev yaptıkları okulun toplam öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 10- Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları görev yaptıkları okuldaki toplam psikolojik danışman sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öz duyarlık, doğal, eğitilebilir ve çok yönlü bir insan kapasitesidir (Montero-Marin vd., 2018). Kültürel bağlamda bireyin kendisi ve çevresindekiler için daha iyi bir duyarlık anlayışı kazanması önemlidir (Neff ve Sappala, 2016). Öz duyarlık ile

ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenler (Gustin ve Wagner; 2012; Şahin, 2014; Jennings, 2014; Toprak, 2017; Öztürk, 2017) ve öğretmen adaylarının (Soyer, 2010; Kuzu; 2011; Duman, 2014) örneklerde yer alması eğitimle bağdaştırıldığını göstermektedir. Ancak öz duyarlık kavramının yapısında kültürün rolü ve öz duyarlığın bileşenlerinin kültürel değerlerle olan ilişkileri hakkında çok az araştırma yapıldığı görülmektedir (Neff ve vd., 2008; Birkett, 2013; Edwards, Adams, Waldo, Hanfield ve Biegel, 2014; Akın ve Akın, 2015; Yang, 2016; Wong ve Mak, 2016). Bu doğrultuda bu araştırmanın ilerideki çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Gelişmelere bakıldığında Türkiye’de çokkültürlülük ile ilgili tartışmalar ön plana çıkmaktadır (Gezgin, 2015). MEB’in yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu Kitapçığı’nda “Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir” cümlesinin sarf edilmesi, kültürel değerlerin korunmasına yapılan vurgu da farklı kültürlerin önemsendiği bir eğitim ortamının oluşturulmasının temel bir eğitim politikası haline gelmeye başladığının bir göstergesidir (MEB, 2018). Bu gelişmelerin hız kazanmasının en büyük sebeplerinden biri 2011 yılında meydana gelen Suriye iç savaşı sonrası Türkiye’ye yapılan yoğun göçtür. Türkiye’ye gelen sığınmacıların %53,3’ü 18 yaşının altındadır (Radikal, 2014; Akt: Erdoğan, 2018); ve örgün eğitime katılan Suriyeli öğrencilerin %52,2’si ilkokul düzeyinde eğitim almaktadır (UNHCR ve UNESCO, 2016; Akt: Kızıl ve Dönmez, 2017). Bu durum sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimi ve çokkültürlü eğitime karşı yeterliklerini sorgulatmıştır. Bu durumun katılımın en yoğun olduğu, dolayısıyla çokkültürlülüğün en yoğun olduğu ilkokul kademelerinde çalışan sınıf öğretmenleriyle ilgili daha fazla bilimsel çalışma yapılması gerektiğinin bir göstergesi olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlığı ile ilişkisini ortaya koyan bilimsel verilerin ortaya konmasının bu konuda yapılacak önleme ve müdahale çalışmalarına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar kısıtlıdır (Polat ve Kılıç, 2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi sadece farklı sosyal sınıfları, etnik kimlikleri, cinsel yönelimleri takdir ederek değil, aynı zamanda bu grupların yaşadıkları mücadeleleri anlayabilen, bu acılara ortak olabilen; yani duyarlıkla yaklaşılması gereken bir alan olarak görmeleri gerektiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerine bu öngörüü yakalamaları konusunda okul

psikolojik danışmanların önemli sorumlulukları olduğu düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının eğitim ortamlarında oluşabilecek olumsuz algının kırılmasında da aktif görev almaları gerekmektedir. Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının, okulda gerçekleştirdikleri önemli görevlerinden biri olan konsültasyon ile öğretmenlere yol gösterebilmesi ve kültürel duyarlılık bağlamında hizmet içi eğitimler vermesi gerekmektedir(Kağnıcı, 2017). Bu noktada yapılan araştırmanın özellikle ilkokullarda çalışan okul psikolojik danışmanının okullarda yapacağı faaliyetlerde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında bireylerde öznel iyi oluşu destekleyen öz duyarlılık ve öğretmenlerin farklı kültürlere duyarlılıklarının yükseltilebileceği yeni çalışmalara ve yapılacak hizmet içi eğitimlere fikir kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz duyarlılıkları ile çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı yaklaşımlarının duyarlılık temeliyle incelendiği çalışmaların yapılmasının hem öğretmenler, hem yöneticiler hem de okul psikolojik danışmanlarına öngörü sağlaması bakımından önemli olacağı ve daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1-Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçekleri gerçeğe uygun ve samimi bir şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

2-Araştırmada kullanılan “Öz Anlayış Ölçeği” ve “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”nin araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1-Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

2-Araştırma “Öz Anlayış Ölçeği” ve “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”nden alınan verilerle sınırlıdır.

3-Araştırma İstanbul ili Avrupa yakasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan, sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz duyarlık: Bireyin hayatta deneyimlediği ıstırap, başarısızlık ve yetersizlikleri kabul edip kendisine yargılayıcı olmayan ve sevecen bir tavır gösterebilme becerisidir (Neff 2003a ve 2003b).

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük bir sosyal felsefe ve politikal olarak toplumların bünyesinde bulundurduğu kültürlerin kendilerini var edebileceği ortamları oluşturarak, destek vererek ve kabul ederek toplumsal uyumu sağlamayı amaçlayan, asimilasyon anlayışına karşı bir alternatiftir (Aydın, 2013).

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim bir fikir, eğitim reformu hareketi ve asıl amacı eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir süreçtir. Cinsiyetleri, özel durumları veya çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültürel grupları ne olursa olsun öğrencilere okulda akademik olarak başarılı olmaları için eşit şans tanıyan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks, 2013b).

Çokkültürlü öğretmen yeterliği: Etnik, dini, kültürel, cinsel eğilim, ideoloji gibi unsurları farklı olan öğrencilerin farklılıklarına özgü özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını, onları daha etkili bir şekilde öğretmek için kanal olarak kullanmada öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2013).

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkeni öz duyarlık ve araştırmanın bağımsız değişkeni olan çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitime yeterlik algısıyla ilgili alan kuramsal bilgilere, ilgili kavramlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Öz Duyarlık (Self-Compassion)

Öz duyarlık (Self-compassion) ile ilgili yapılan araştırmalar ve hazırlanan tezlere bakıldığında kavramın Türkçe'ye çevrilmesinde farklılaşmalara gidildiği gözlemlenmiştir. Self-compassion kavramını kimi araştırmacılar “Öz Anlayış” (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009; Özyeşil, 2011; Sarıçam ve Biçer, 2015), kimi araştırmacılar “Öz Duyarlık” (Akin, Akin ve Abacı,2007; İkiz ve Totan, 2011; Kuzu,2011) kimi araştırmacılar ise “Öz Şefkat“ (Bayramoğlu, 2011; Kıcalı,2015; Aktaş ve Şahin,2018) şeklinde çevirmiştir. Bu çalışmada self-compassion kavramı öz duyarlık olarak çevrilmiş, Türkiye’de yapılan çalışmalar gösterilirken de bu üç kavram ayırım gözetmeksizin sunulmuştur.

2.1.1.Öz Duyarlık Kavramı

Son yıllarda da Budizm öğretilerinin psikoloji alanına uyarlanmasında artış gözlemlenmektedir (Gilbert, 2005). Bu uyarlamalardan bazıları Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy- ACT; Hayes,1982), Bilinçli Farkındalık ve Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction Program; Kabbat-Zinn, 1989) ve Neff (2003) tarafından adapte edilen Öz Duyarlık ve Neff ve Germer tarafından geliştirilen Öz Duyarlı Farkındalık (The Mindful Self Compassion-MSCT)tır. Neff'e (2003a) göre, batı kültürü, kişinin başkalarına gösterdiği nezaketi kendisine pek göstermediği bir kültür olmuştur. Kişi bir yanlışlık yaptığında ya da bir şekilde başarısız olduğunda, genellikle sert, kritik bir iç dil kullanarak kendini eleştirir. Bireylerde öz duyarlığın geliştirilmesine de bu acımasız değerlendirmelerin yol açtığı olumsuz durumları engellemek amacıyla ihtiyaç duyulmuştur.

Duyarlık ve öz duyarlık birbirlerine çok yakın kavramlardır. Duyarlık, eski doğu dinlerinden olan Budizm’de önemli bir yere sahiptir, Theravada, Mahayana ve Vajrayana Budizm’lerinde yüzlerce yıldır öğretilmekte ve pratik edilmektedir

(Makransky, 2012). Ancak batı psikolojisinde oldukça yeni bir kavramdır. Kavram olarak batı toplumlarında duyarlık genellikle başkalarına duyarlık anlamında kullanılır, ancak Budizm inancında, kişinin başkaları için olduğu kadar kendisine de duyarlık hissetmesinin gerekli olduğu düşünülür (Neff, 2003b). Budizm inancına göre hayat insanlar için korkulan ve ıstırap çekilen bir yerdir ve bu hal *dukkha* olarak tanımlanır.

Tüm canlılar ıstırap çekmekten kurtulmak isterler. Bununla birlikte, tehditleri azaltmaya çalışmak ve diğer insanların sevgisini/onayını almak, şöhret, şan, şeref, seks veya servet kazanmak gibi acı ve sıkıntıdan kurtulma yollarının birçoğu insanlara yalnızca geçici rahatlıklar sunabilir. Dahası, bu geçici yollar bireyi daha da kötüleştirebilir çünkü birey bu şeyleri arzulayabilir, kayıplarından korkabilir ve onları elde etmeye çalışırken benlik duygusunu çarpıtabilir ve başkaları için kıskançlık ve acı duyabilir. Buda, tüm bu yanılsamaları görerek üstesinden gelmenin, aydınlanmanın ve içsel huzuru sağlamanın yolunu “aklı eğitmekte” bulmuştur. Kendine, başkalarına sevgi dolu sevecenlik ve duyarlılığı geliştirmek, herkes için acı çekmekten kurtulmanın, akli geliştirmenin bir yoludur (Gilbert, 2005). İnsanların kendilerine ve başkalarına duydukları sempati ve duyarlık, insan doğasının geçiciliğine içgörü kazandıkça güçlenerek ortaya çıkar. Kendine duyulan bu denli sempati ve duyarlık; nazik, farkındalıkla geliştirilen dikkati kabul ederek, zihinleri daha fazla iç görüye açmaya izin verir (Makransky, 2012).

Duyarlık sözcüğünün kelime anlamına bakıldığında Budizm’deki anlamıyla bağdaştırılabileceği görülmektedir. “Duyarlık” sözcüğü Latince *com* (ile) sözcüğüyle *pati* (acı çekmek) sözcüklerinden oluşu ve “birlikte acı çekmek” anlamına gelmektedir (Germer, 2018). Duyarlık, savunmacı ve yargısız bir şekilde, kendisinin ve başkalarının acılarına açık olmak anlamını taşımaktadır (Gilbert, 2005). Aynı zamanda başkalarının dikkatine, şefkatine ve yardımsever eylemlerine acı çekenlere cevap vererek dünyayla ilişki kurmanın açık yürekli bir yolu olarak tanımlanmıştır (Neff ve Sappala, 2016). Duyarlı olmak için önce acının varlığını kabul etmek gerekmektedir (Neff ve Dahm,2015). Duyarlık aynı zamanda, gayret edip güçlendirildiğinde, en yüksek insan potansiyeline ulaştıracak tüm olumlu zihinsel durumları güçlendiren zihinsel bir kapasite olarak da tanımlanmıştır (Makransky, 2012). Duyarlık, başkalarına duyarlı olmak sempati ve empati kaygısı gibi yapılarla

da yakından ilgilidir, genellikle kişinin içinde ortaya çıkan belirli bir öznel duygu olarak kavramsallaştırılır, böylece bu kavram başka bir kişinin duygularına ve duygusal tepkilere atıfta bulunma anlamlarına gelen empati ve sempatiden ayrılır (Bengtsson, Söderström, ve Terjestam, 2016).

Öz duyarlığın tanımı duyarlığın tanımının duyarlığın tanımının daha genel şekilde ifade edilmesidir. Öz duyarlık, kişinin başkalarına gösterdiği insaniyeti kendisine de göstermesi demektir (Germer, 2018). Öz duyarlık, kişinin kendi acısına dokunmasını ve acıya açık olmasını, ondan uzaklaşıp görmezden gelmemesini; bunun yanında acısını hafifletmesini ve kendini şefkatle iyileştirme arzusu yaratmasını içerir. Öz duyarlık, kişinin acısına, yetersizliklerine ve başarısızlıklarına yargısal olmayan bir anlayış sunmayı da içerir, böylece bir kişinin deneyimi daha büyük insan deneyiminin bir parçası olarak görülür(Neff, 2003a).

Kişiler yaşamlarının bir bölümünde yas, üzüntü, tükenmişlik ya da kayıp gibi negatif duygular deneyimler. Böyle negatif duygularla baş edebilmek için rahatlamayı, sakin kalabilmeyi ve en önemlisi de bu süreci zararsız atlatabilmeyi öğrenmek gerekir. Öz duyarlık, birisinin kendi ıstırabına açık olmayı, ondan kaçınmaması ve bağlantısız olmamasını, acısını dindirme arzusunu üretmesi ve şefkatle onu iyileştirmesi ve en önemlisi de daha büyük bir deneyim kazanmanın bir parçası olarak kendi acı, yetersizlik ve başarısızlığını yargılamadan anlamayı içerir (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Öz duyarlığı yüksek bir birey, kendine başarısızlık ve acı karşısında bile nezaket ve şefkat gösterebilir; tüm insanların başarısız olabileceğini ve acı çektiğini görür ve duygularını, onları uzaklaştırmadan ya da onların yükü altında ezilmeden deneyimleyebilir (Kirkpatrick, 2005). Diğer insani yönlerde olduğu gibi öz duyarlık toplumsal yaşam içerisinde gelişir ve toplumsal ilişkiler içinde anlamını ve değerini bulur. Başkalarının karşılaştığı ve yaşadığı sorunlara ve karşı hoşgörülü, katı, esnek, gerçekçi, abartılı, sabırlı, sabırsız, duyarlı, duyarsız, acımasız, anlayışlı, anlayışsız, merhametli, merhametsiz davranan bir insan; aynı şekilde, kendisine karşı da bu türden benzer davranışları sergilemesi muhtemeldir (Tatlılıoğlu, 2010).

Öz duyarlık hissi, hayatımızdaki olumsuz olayların etkisini yumuşatır. Öz duyarlık gösterebilen bireyler çabalarının boş yere olmadığını görüp kendi paylarına

düşen sorumlulukları almaları gerektiğini diğer insanlara göre daha fazla kabul ederler. Ayrıca, kendi karakterlerinde istenmeyen özellikleri saplantı haline getirmeden fark ederler (Germer, 2018). Öz duyarlık, kişilerarası ve toplumsal seviyelerde olduğu kadar bireyde de yaşam doyumunu belirgin bir şekilde yükseltebilmektedir(Hall vd., 2013; Neff ve Sappala, 2016). Öz duyarlık, kendini kabul etme, sosyal bağ, benlik saygısı, bilinçli farkındalık(Neff, 2003a; Neff, 2003b) ve sosyal öz yeterlik (Akın, 2015) ile pozitif, nevrotik ve nevrotik mükemmeliyetçilik, ruminasyon, düşünce baskılaması, depresyon, stres ve anksiyeteye ile negatif ilişkilidir (Neff, 2003a; Neff,2003b; Özyeşil ve Akbağ,2013). Başka bir çalışmada da benzer bir şekilde öz duyarlığın mutluluk, iyimserlik, olumlu duygulanım, bilgelik, kişisel öncelik, merak ve keşif, anlaşılabilirlik, dışa dönüklük ve vicdanlılık ölçütleriyle anlamlı bir pozitif; negatif duygulanım ve nevrotiklik ile anlamlı bir negatif ilişkisinin olduğu (Neff, Rude ve Kirkpatrick,2007); iş stresi ve tükenmişlik düzeyi arasında aracılık rolü yaptığını göstermektedir(Ersezgin ve Sevi Tok, 2019)

Öz duyarlığı olan bireyler başarısızlıktan ve reddedilmeden daha az korkarlar (Germer, 2018).Öz duyarlığı olan bireyler, akademik bağlamda başarısız olduklarında diğer bireylere göre daha sağlıklı başa çıkma stratejileri üretmişler, öğrenme süreçlerini yarım bırakmamışlardır (Neff vd., 2005). Öz duyarlığı olan insanların motivasyon kaygısını daha az yaşadıkları ve öz duyarlığı düşük bireylere nazaran erteleme gibi öz-engelleyici davranışları daha az sergiledikleri tespit edilmiştir (Williams, Stark ve Foster, 2008). Öz duyarlı insanlar da diğer insanlar gibi aynı derecede yüksek hayat hedefleri belirlerler, ancak aynı zamanda her zaman hedeflerine ulaşamayacaklarını kabul ederler (Neff vd., 2007).

Öz duyarlık benlik saygısıyla ilişkili ve sürekli karşılaştırılır olsa da, benlik saygısına göre olgunlaşmanın, ruminasyonun, öz değer, toplumsal öz bilincin ve öfkenin anlamlı bir yordayıcısıdır (Neff, 2015). Ayrıca öz duyarlık, insanların kötü yaşantılara verdikleri negatif tepkileri benlik saygısına göre daha faydalı olan biçimlerde azaltır. Öz duyarlık, günlük yaşamdaki olumsuz olaylara duygusal ve bilişsel tepkileri öngörme becerisine sahiptir. Öz duyarlı bireyler, kendilerini rahatsız etmiş sosyal olayları hatırlarken olumsuz duygulara karşı kendilerini daha hazır hissederler. Öz duyarlığı öğrenen bireyler, özellikle özgüveni düşük olanlar diğer

insanlar tarafından istemedikleri bir tepki aldıklarında oluşan negatif duygularını daha iyi kontrol ederler (Leary, Tate, Adams ve Allen, 2007). Benlik saygısının aksine öz duyarlılığın narsizmle anlamlı bir ilişkisi de bulunmamıştır (Neff ve Vonk, 2009).

2.1.2.Öz Duyarlılığın Alt Boyutları

Öz duyarlılık, her biri duyarlı ve duyarlı olmayan, pozitif ve negatif iki kutupta davranışı temsil eden üç ana bileşenden oluşur: öz şefkate karşı kendi kendini yargılama, ortak insanlığa karşı izolasyon hissi ve bilinçli farkındalığa karşı aşırı özdeşleştirme (Neff, 2015.). İnsanı ıstıraba sokan ya da olumsuz durumlarla baş etmede öz duyarlılığın bu üç alt boyutu devreye girer. Öz duyarlılığı geliştirmede üç bileşen birbirini etkilemektedir: acı çekmeyi anlamak ve özümsemek, acının farkında olmak ve kaçınmamak ve acı çekmenin insanların ortak yaşantısı olduğunu fark etmek (Barnard ve Curry, 2011).

Öz duyarlılığın bileşenleri arasındaki ilişkiler üzerine çok az bilgiye rastlanmıştır. Neff (2003a), üç bileşenin kavramsal olarak birbirlerinden farklı olmalarına ve fenomenolojik düzeyde farklı deneyimlerle elde edilmelerine rağmen, birbirlerini karşılıklı olarak geliştirmek ve etkilemek için etkileşime girdiklerini belirtmiştir. Kendinden şefkatin çeşitli bileşenleri kavramsal olarak belirgindir ve bireylerin acı ve başarısızlığa duygusal olarak yanıt verirken farklı bileşenlere başvurabilirler. Bu bileşenler birbirinden ayrılabilir, birbirlerine her adımda eşlik etmeyebilirler; ancak karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Örneğin, acının farkındalığı, kibar ve sıcak bir tepki vermeyi kolaylaştırır ve acıyla kendini aşırı özdeşleştirme hissini azaltır. Başarısızlığın insan deneyiminin bir parçası olduğunu hatırlamak, bencilce yalıtılmışlık duygularını azaltır ve farkındalığı artırır. Yine yeterlikleriyle yüzleşen kişi kendisine karşı nazik ve anlayışlı olarak, kendi kendini yargılamayı azaltabilir ve ortak insanlık duygularını artırabilir (Neff, 2015).

2.1.2.1.Öz Şefkat (Self-Kindness)

Öz şefkat, kendine yargılayıcı olmayan bir anlayış sunmayı içerir. Öz şefkatle, kişi ideal standartlara ulaşamadığında, kendini kınama ve hor görmeyle bir şekilde değişime ve gelişime uğrayacağına inanmadığından kendini sertçe eleştirmez. Bunun yerine sağlıklı davranış değişikliklerini, nezaket ve sabırla teşvik eder (Neff,

2003b). Öz şefkat, bireyin kendisine karşı sert, eleştirel veya yargılayıcı olması yerine, kendisiyle ilgilenmesi ve anlamasıdır. Kişi acı çektiği zamanlarda soğuk ve yargılayıcı bir yaklaşım kullanmak yerine, rahatlatıcı ve huzur sağlayıcı bir yaklaşımı tercih eder (Neff, 2009). Öz şefkat, “müşterek altın kural” olarak işlev görür; kendisine şefkatli davranan bir kimse, başkalarına da genellikle şefkatle davranır (Reyes, 2011). Kişiler kendilerine empatik yaklaşabilmek için yargılayıcı bir dil yerine anlayışlı ve kibar bir dil kullanarak, diğerlerine gösterdikleri şefkati kendilerine de gösterebilirler. Ancak, insanların kendilerine kibarlık göstermeleri, aktif olarak öğretilen bir şey değildir; hatta bazı kültürlerde önemli bir değer olarak kabul edilmez. Bu durumun yaygın olduğu toplumlarda bireycilik vurgulanmaktadır ve insanlar başarısız olduğunda kendilerini yargılama eğilimine girip, utançla suçlamaktadırlar (Wienhold-Leahy, 2017).

Öz şefkat kendini yargılamanın tam tersidir. İnsanlar hayatları yolunda gitmediğinde kendilerini yargılamak ve yaralarının üzerine tuz dökmek eğilimine girerler. Öz duyarlılığı olan kişiler, güçlülere ve engellere katılık ve eleştiriyle değil, şefkat ve anlayışla yaklaşmaktadır. Kendini yargılama, kendini acımasızca eleştirmek ve durumun yarattığı zorluklarının neticesinde kendine zarar verebilecek zihinsel acıya neden olmak anlamına gelir (Germer, 2018). Öz şefkati düşük olan bireyler kendilerini acımasızca eleştirebilirler. Bu da yaşam boyu sürebilecek depresyon yaşama riskini arttırır(Gilbert ve Procter, 2006). Benzer bir araştırmadan (Zhang vd., 2017) elde edilen sonuçlar, kendini yargılamanın depresif belirtilerle pozitif olarak ilişkili olduğunu ve öz duyarlılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğunu ve öz duyarlılığın depresif belirtilerle negatif ilişkili olduğunu göstererek bu olguyu desteklemiştir. Depresyonu olan bireylerin, kendini suçlama ve eleştirme eğilimlerinin yüksek olduğu göz önüne alındığında, kendini yargılamanın bir alternatifi olarak öz duyarlılığın depresif belirtilere karşı koruma sağlayabileceği öne sürülmüştür (Germer, 2018).

Öz şefkat, ortak insanlığı ve bilinçli farkındalığı çeşitli yönleriyle etkileyebilir. Öz şefkatle kişiler kabuğuna çekilmek veya tek başlarına kusur veya başarısızlıklarla mücadele ettiklerine inanmak yerine, başkalarıyla temas halinde olurlar, hayat mücadelelerini paylaşırlar ve başkalarının da benzer mücadeleleri olduğunu gözlemlene olanağı bulurlar. Öz şefkat, bir insanın acı dolu o anda

kalmasının önüne geçip ve dengeli bir bakış açısı benimsemesini de sağlar (Barnard ve Curry, 2011).

2.1.2.2.Ortak insanlık (Common Humanity)

Ortak insanlık, hiç kimsenin mükemmel olmadığı ve bunun insan olmanın bir parçası olduğu düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Yaşamdaki yenilgiler ve acı çekmek de insanın kusurlu yanının bir parçasıdır (Brown, 2010). Kusurlu olmak insanların yaşantılarının sadece onlara özgü olduğunu farz etmek yerine, daha yaygın ve tüm insanların yaşayabilecekleri deneyimlerin bir parçası olarak görmek demektir (Neff, 2003a ve 2003b). İnsanlar kötü bir yaşantı geçirdiklerinde, bu yaşantıyla acı çeken tek kişi olduklarını düşünürler ve bu talihsizlikten kendilerini sorumlu tutup utanç duygusu yaşarlar(Germer, 2018). Gerçek şudur ki her istediğimiz şey gerçek olmaz. Her zaman olmak istediğimiz kişi de olamayız. Bu, insan deneyiminin bir parçasıdır, gezegendeki herkesle paylaşılan yaşamın temel bir gerçeğidir. İnsanlar kusurlarında yalnız değillerdir, aksine bu insan olmanın bir parçasıdır (Neff, 2011). İnsanlar yoğun ve acı veren duygular dindiğinde ve olaylara daha tarafsız bakabildiklerinde tüm suçun istisnasız kendilerinde olduğunu düşünmek yerine birtakım evrensel nedenlere bağlı olduklarını görürler (Germer, 2018).

Ortak insanlığın karşıtı izolasyondur. Acı veya hayal kırıklığı zamanlarında birçok insan diğerlerinden uzaklaştığını hisseder. Kendilerinin, başarısızlıklarının ya da duygularının utanç verici olduğuna inananlar, çoğu zaman kendilerini çekmekte, “gerçek benliklerini” gizlemekte ve yalnızca belirli yetersizlikler ya da başarısızlıklar ile mücadele ettiklerini düşünmektedirler (Barnard ve Curry, 2011). İzolasyon yaşayan bireyler, çoğu zaman, mücadelelerini ve başarısızlıklarını göz önünde bulundurarak kendi yaşantılarını diğer insanların yaşantılarından farklı addederek kopuk hissederler. Buna bağlı olarak bu kadar zor zaman geçirenin sadece kendileri olduğunu ve anormal olduklarını düşünürler. Bu görüş insanın kendisini yalnız ve yalıtılmış hissetmesine neden olarak acıyı daha da kötüleştirir. İzole olan kişi başarısızlığın ve kusurların aslında normal olduğunu unuttur (Neff, 2011). Kişi olumsuzluğa odaklandığında, perspektifi daralır ve güvensizliğinde boğulur hale gelir. Kişi öz duyarlığın bu bileşenini geliştirerek olumsuz durumlarla başa çıkabilmeyi öğrenir ve acı çekmenin ortak bir yaşantı olduğunu anlar ve üzerinde kontrol sahibi olur. Kişinin kendini yargılamadan acısını fark etmesi ve kendi

hatalarını kabul etmesi, herkesin acı çektiğini ve herkesin insan olduğunu kabul etmesi anlamına da gelir (Wienhold-Leahy, 2017). Deneyimlerin başkaları tarafından da paylaşıldığı ve ortak olduğunu anlamak kişinin yalnızlık ve izole olma duygularından arınmasını sağlar(Germer, 2018).

Ortak insanlık, öz şefkat ve bilinçli farkındalığı arttırabilmektedir. Başkalarıyla ortak dertlerinin olduğunu gören insanlar, kusurlu olmanın insan olmanın bir parçası olduğunu kabul ettiklerinden, kendilerine şefkatle yaklaşp zayıf yönleriyle alakalı daha az yüklenebilirler. Dahası, başkalarını başarısızlıkları için azarlamak yerine ve durumu empati ve şefkatle ele almaları gerektiğini anlayabilirler. Ortak insanlık ile zayıflıklar daha az tehdit edici olarak algılanır, bu nedenle görmezden gelinilmez veya onlarla aşırı özdeşleşilmez. Bilinçli farkındalık bu başarısızlıkları net görmeyi sağlar (Barnard ve Curry,2011).

2.1.2.3.Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalıkla ilgili en açık tanımlar öz duyarlık gibi kökeni 2500 yıl öncesine dayanan Buda öğretilerinden gelmektedir (Ameli, 2016). Farkındalık, anlık deneyime belirli bir dikkat kalitesi getirme süreci olarak tanımlanmıştır (Kabat-Zinn, 1990). Thich Nhat Hanh (1992b) farkındalığı basit bir şekilde “nefes almak ve nefes aldığınızı bilmek ve nefes vermek ve nefes verdiğinizi bilmek” olarak tanımlamıştır (Aktaran: Ameli,2016). Germer’a (2018) göre bilinçli farkındalık özgür uyanıklıktır. Acı veren düşünceleri ve duyguları dengeli ve eşit bir şekilde kabul etmemizi sağlar.

Atalay (2018), bilinçli farkındalığın iki boyuttan oluşan bir karışım olduğundan bahseder: ilki şimdiki anda olanları fark etmek, ikincisi de fark ettiklerimizi nasıl karşıladığımızdır. Bilinçli farkındalık şimdiki anı bilinçle ve sevecenlikle algılamayı gerektirir. Kabat-Zinn (1994), bilinçli farkındalığın üç adımını şöyle açıklamıştır:

- 1- “Bilerek” ya da niyet(intention)
- 2- “Dikkat ederek” ya da dikkat (attention)
- 3- “Belli bir şekilde” ya da tutum(attitude).

“IAA” olarak da bilinen bu üç adım, bilinçli farkındalığın temel taşlarındandır. IAA ile bilinçli farkındalığın nasıl işe yarayabileceği anlaşılabilir. Niyet, dikkat ve tutum ayrı süreçler ve aşamalar değildir; tek bir döngüsel sürecin iç içe geçmiş durumlarıdır ve eş zamanlı ortaya çıkarlar (Aktaran: Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman, 2006).

Neff'e (2003b) göre bilinçli farkındalık, acı verici düşüncelere ve duygulara yönelmeyi ve onları bastırmadan veya onlardan kaçınmadan, olduğu gibi görmeyi içerir. Olumsuz duygulara karşı dengeli bir yaklaşım sergilemek anlamına da gelir, böylece duygular ne bastırılır ne de abartılmaz. Aynı anda acı çekmek görmezden gelinip öz duyarlık geliştirilemez. Bilinçli farkındalık, düşünceler ve duygular ile fazla özdeşleşmemeyi gerektirir, kişi böylece negatif duyguların içinde kaybolmaz (Brown, 2010).

Çağdaş psikolojide bilinçli farkındalık, bilinci artırmak ve duygusal sıkıntı ve uyumsuz davranışlara katkıda bulunan zihinsel süreçlere ustaca yanıt vermek için bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir (Bishop vd., 2004). Farkında olmak uyanmak, şu anda olanları anlamlandırabilmektir. İnsanlar nadiren çevresinde olan bitene dikkatini verir. İnsan beyni genellikle şimdiki ana odaklanmak yerine, geçmiş ve geleceğe dair düşünce ve fikirlere dalar. Bilinçli farkındalıkla dikkat o anda yapılan işe odaklanır. Kişi farkında olduğunda, dikkat geçmişte veya gelecekte takılı kalmaz ve yaşanan ana yargısız ve kabullenici bir tavır sergilenir. Bu tür bir dikkat enerji, zindelik ve neşe yaratır. Bilinçli farkındalık, aynı zamanda geçmiş anılarda kaybolmadan hatırlamayı da içerir. Bu hatırlama dikkatimizi ve farkındalığımızı şu anki deneyimlere tamamen gönülden, alıcı bir şekilde tekrardan yönlendirmeyi hatırlamaktır (Germer, 2004).

Bilinçli farkındalık öz duyarlığın vazgeçilmez bileşenidir. Ancak her ne kadar öz duyarlığı deneyimlemek için bilinçli farkındalık gerekse de, iki yapının tamamen aynı olmadığını bilmek önemlidir. Birincisi, kendi öz duyarlıkla sonuçlanan farkındalık türü, genel olarak farkındalıktan daha dar bir anlam ifade eder. Öz duyarlığın farkındalık bileşeni, kişisel ıstırabın içerdiği olumsuz düşünce ve duyguların dengeli farkındalığını ifade eder. Genel olarak farkındalık ise, olumlu olumsuz herhangi bir deneyime dikkat etme yeteneğini ifade eder (Neff ve Germer, 2013). Bir diğer farklılık da iki öğretinin gerçekleştirmeye çalıştığı hedeflerdir.

Örneğin, bel ağrısı durumunda, bilinçli farkındalık değişen ağrının bedende yarattığı fiziksel ve duygusal yansımaya dikkat çekerken, öz duyarlık bu tür deneyimlerin insan olmanın bir parçası olduğunu hatırlatır, rahatsız edici deneyimler ortaya çıktığında benliği yatıştırmaya ve rahatlatmaya vurgu yapar(Neff ve Germer, 2013).

Bilinçli farkındalığın karşıtı aşırı özdeşleştirme, kişinin hayatındaki sınırlılıkları üzerinde durmadan düşünmesini (ruminasyon) içerir ve bu da mevcut anın derinlemesine yaşanmasını önler (Gilbert ve Procter, 2006).Aşırı özdeşleştirme kişi kendini duygusal tepkisellik içinde bulduğunda meydana gelir. Yaşanan acı, doğru bir şekilde algılamayı engeller. Bilinçli farkındalık kişinin ne vakit acı çektiğini, ne vakit kendini yargıladığını, ne vakit kendini izole ettiğini fark etmesini sağlar ve çıkış yolu gösterir (Germer, 2018).

Bilinçli farkındalık, ortak insanlığı ve öz şefkati etkiler. Hatta bilinçli farkındalık, diğer iki bileşene daha doğrudan bir katkı sunmaktadır. Yargılayıcı olmayan, objektif bir farkındalık tutumu, öz eleştiriyi azaltır, bu da öz-şefkati doğrudan artırır. Aynı zamanda, dikkatin dengeli perspektifte olması, izolasyon ve ayrılık duygularına neden olan benmerkezciliği azaltarak insan yaşantılarının birbiriyle bağlantılı olduğunun anlaşılmasını sağlar (Neff, 2003a).

2.1.3. Öz Duyarlıkla Karıştırılan Kavramlar

Kendine acıma, kendine düşkünlük ya da benlik saygısı, öz duyarlıkla karıştırılan bazı yapılardandır. Bununla birlikte, öz duyarlığın temelde ayrı bir yapı olduğu karşılaştırma yapıldığında görülmektedir (Neff ve Germer, 2013). Öz duyarlık, benlikle ilgili bu tutumlara karşılık sağlıklı alternatif bir yol olarak önerilmiştir (Neff, 2003b).

2.1.3.1.Benlik Saygısı (Self Esteem)

Öz duyarlık, benlik saygısından farklıdır. Her ne kadar psikologlar yıllardır benlik saygısının faydalarını ortaya çıkarmaya çalışsalar da, son araştırmalar benlik algısını yükseltme arayışında egoyu tehdit eden durumlara karşılık narsizm, önyargı ve şiddet eğilimine girildiğini ortaya koymuştur (Neff, Kirkpatrick ve Rude,2007) Benlik saygısı kişinin şimdiye kadar yaşamındaki başarıları düşündürür ve kendisini başkalarıyla karşılaştırmasına neden olur. Benlik saygısı geliştirme adı altında

yapılan karşılaştırmalar, benliğini şişirme eğilimine giren nesiller yaratmıştır (Wienhold-Leahy,2017).

Öz duyarlık benlik saygısı ile anlamlı derecede ilişkilidir; fakat benlik saygısının aksine, narsisizm ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. Öz duyarlıkta, benlik saygısının aksine kişinin kendi benliğini korumaya ya da sürekli olumlu desteklemeye çalışmadan kendine duyguları deneyimleme ve kabul etme becerisi ile bağlantılı olduğu görünmektedir. Öz duyarlığın benlik saygısı üzerindeki bir diğer avantajı, öz duyarlığın felsefesinde kişinin kendisinin ve başkalarının performans değerlendirmelerine veya ideal standartlara uymaya çalışmaması vardır. Öz duyarlıkta tüm öz değerlendirme sürecinden, olumlu ya da olumsuz tamamen kaçınılır, bunun yerine kendine şefkate, kendini anlamaya ve diğer insanlarla ortak paylaşımlara odaklanılır (Neff vd., 2005). Araştırmalar, öz duyarlığın benlik saygısına benzer psikolojik sağlık yararları sunduğunu, ancak daha az sakıncaları olduğunu göstermektedir (Neff, 2003a). Öz duyarlık, benlik saygısıyla benzer şekilde benliğe pozitif etki ve güçlü bir öz kabul hissi sağlamaktadır (Neff vd., 2007). İnsanlar kendilerine karşı nazik davrandığında, kendilerini daha büyük, birbirine bağlı bir bütünün bir parçası olarak açıkça görerek, değerli, güvende ve kabul edilmiş hissederler (Neff, 2011). Ancak, bu hisler kişinin öz değerlendirme yapmasını veya diğerler insanlarla kendini karşılaştırmasını kapsamaz. Bu hisler kişinin, kendi egosunu şişirmeden ya da başkalarını aşağılamadan insan olmanın kusurlu doğasını fark etmesini sağlar(Neff vd., 2007). Öz duyarlık, benlik saygısına nazaran mutluluğun, iyimserliğin ve olumlu duygulanımın önemli bir yordayıcısıdır (Neff ve Vonk, 2009).

2.1.3.2.Kendine Acıma (Self Pity)

Öz duyarlık ve kendine acıma birbiriyle karıştırılan iki kavramdır. Kendine acıma, bireylerin kendi problemlerini abarttıkları ve başkalarının da benzer problemler yaşadığını unuttukları bir süreçtir (Neff, 2011). Bireyler başkalarına acıdıklarını hissettiklerinde genellikle onlardan kendilerini oldukça ayrı ve onlardan kopuk hissederler. Duyarlı bireyler ise başkalarına bağlı hissederler ve acı çekmenin tüm insanların yaşadığı bir şey olduğunun farkında olurlar. Kendilerine acıyan bireyler ise, kendi problemlerine dalarlar ve diğer insanların da benzer problemleri olduğunu unuturlar. Diğerleriyle benzer problemler yaşayabileceklerini görmezden

gelerek dünyada acı çekenlerin sadece kendileri olduklarını düşünürler. Kendine acıyan bireyler, kişisel ıstırabın boyutunu da abartma eğilimindedir(aşırı özdeşleştirme). Öte yandan öz duyarlık, kişinin kendisiyle ve diğeriyle ilgili deneyimlerini bir bozukluk veya kopukluk olarak görmemesini sağlar (Neff, 2003b).

Öz duyarlığın alt boyutu olan ortak insanlık, kendine acımayla direkt ilişkilidir. Öz duyarlığın ortak insanlık bileşeni, acı çekmenin ortak bir insanlık deneyimi olduğunu ifade eder. Acı çekmenin ortak bir deneyim olduğunu anlamak, kendine acımanın sorunlu yönlerinin çoğunu bertaraf eder (Neff, 2004). “Zavallı ben” düşüncesini vurgulamak yerine öz duyarlık, yaşamın herkes için zor olduğunu kabul eder. Ayrıca, başkalarının da benzer şekilde ya da belki de daha kötü yollarda acı çektiğini hatırlamak, birinin kendi deneyimlerini daha büyük bir perspektife koymasına yardımcı olur. Bu, öz duyarlığı olan bireylerin, kişisel ıstırabın boyutunu abartmadıkları anlamına gelir (Neff, 2011).

2.1.3.3.Kendine Düşkünlük (Self Indulgence)

Öz duyarlık, aynı zamanda kendine düşkünlükten farklıdır. Birçok kişi, kendilerine duyarlı olma konusunda isteksiz olduklarını, çünkü buna izin verirlerse kendilerine her zorlukta iltimas göstereceklerini düşünür (Neff, 2011). Duygusal olarak kendilerini eleştirmenin ve yıpratmanın kendilerini daha iyi bir insan yapacaklarını düşünürler. Kendini eleştirmek kişiye etkili bir motivasyon sağlamaz. Durmadan öz eleştiri yapmak, olabileceklerin sonuçlarından duyulan korku bireyin kendisine iyi ve net bir bakış açısı geliştirmesini engeller ve hangi yönlerini değiştirmeye ihtiyacının olduğunu görmek isteğini azaltır (Neff, 2004).

“Bugün stresliyim, bu yüzden kendime karşı nazık olmak için bütün gün televizyon izleyeceğim ve bir kutu dondurma yiyeceğim.” türünden bir bakış açısı, öz duyarlıktan ziyade kendine düşkünlükle ilişkilidir. Kendine düşkünlüğün sağlıksız taleplerine karşın öz duyarlık, insanların kendileri için sağlık ve iyilik istemesini ister, çünkü öz duyarlı birey bunu önemser (Neff, 2011). Öz duyarlık, bireyin kendisini daha net algılamasını ve böylece kendisinde değiştirmesi ve olgunlaştırması gereken yönlerini belirleyebileceği duygusal güveni almasını sağlar. Bu durumda bireyin motivasyonu ağır öz-eleştirmeden kaçınma gereksiniminden değil, bireyin kendisi için sağlıklı bir yaşam ve iyi oluş haline sahip olmak için duyduğu

tutkulu duyarlık isteğinden kaynaklanır (Neff, 2004). Öz duyarlık, zorlukları aşmada, hatalardan ders almada ve çok çalışmada bireyi motive eder, çünkü insanlar acıdan kaçarak mutlu olmak isterler. Başka bir deyişle, öz duyarlı bireyler, en yüksek düzeyde hedef alırlar, ancak hedeflerine ulaşmadıklarında harap olmazlar (Neff, 2011).

2.1.4. Öz Duyarlığın Kökeni

Düşük öz duyarlığın kökeni sıklıkla bağlanma kuramıyla ilişkilendirilmiştir. Öz duyarlığın gelişiminin, bağlanma figürleriyle ve erken dönem çocuklukta ilişkilerle bağlantılı olduğu öne sürülmüştür (Gilbert ve Procter,2006; Pepping, Davis, O'Donovan ve Pal, 2014; Mackintosh, Power, Schwannauer ve Chan, 2015).

Mikulincer ve Shaver'a (2007) göre tehdit veya stres zamanlarında, yavrularını koruyan ve kooperatif gruplar içinde yaşayan hayvanların, genlerini yeni nesillere başarıyla geçirme olasılıkları daha yüksektir. Memeli grubundan kendisine gereken bakımı alan insanlar için de güvenli bağlanma; aidiyet hissi, güvenlik, sevgiye ve bakıma layık olma ve mutluluk duygularını pekiştirip ve kaygı ve depresyonu azaltma işlevi görür.

Ebeveyn desteği, büyük ölçüde kendi yüksek öz duyarlıkla ilişkiliyken, ebeveyn eleştirisi, düşük öz duyarlıkla bağlantılı bulunmuştur. Öz duyarlık düzeyleri, ailesel işlevinin derecesini anlamlı bir şekilde tahmin edebilmektedir. Uyumlu ve yakın ailelerden gelen ergenler ve genç yetişkinlerin öz duyarlılıkları yüksekken, stresli, çatışma dolu evlerden gelenlerde durum tam tersidir. Bireylerin kendilerini acı ya da başarısızlık zamanlarında nasıl gördükleri aile deneyimlerine göre modellenebilir. Ebeveynler çocuklarına öfkeli, soğuk veya kritik ise, çocuklar da kendileri için daha soğuk ve daha kritik olabilirler. Ebeveynler sıcak, şefkatli ve destekleyici ise, bu durum çocukların iç diyaloglarına da yansiyabilir (Neff ve Mcgeehee, 2010).

Öz duyarlığın kökeniyle ilişkilendirilen bir diğer kavram ise çocukluk çağında kötü muameleye maruz kalmaktır. Çocukluk çağında daha yüksek duygusal istismar, duygusal ihmal ve fiziksel istismara maruz kalma daha düşük öz duyarlıkla ilişkilendirilmiştir. Öz duyarlığın düşük olduğu gençlerin, yüksek olanlara kıyasla, psikolojik bozukluğa sahip olma, alkol kullanma ve ciddi bir intihar girişimi bildirme

olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tanaka, Wekerle, Schmuck, Paglia-Boak ve MAP Research Team,2011). Başka bir araştırmada öz duyarlığın bireylerin anne-baba reddi ve duygusal tepkisellikleri arasında aracı bir role sahip olduğu bulunmuştur (Dökmeci, 2017).

2.1.5. Terapötik Bağlamda Öz Duyarlık

Psikoterapi, psikolojik açıdan zorluk çeken ve psikopatoloji belirtilerinden muzdarip pek çok bireye yardımcı olabilmeyi hedeflemektedir. Psikoterapi araştırmaları, psikoterapilerin etkili olup olmadığı sorusundan başlayarak, psikoterapilerin nasıl etkili olduğunun araştırılmasına kadar oldukça uzun bir yol kat etmiştir. Son yıllarda dikkat çeken bir konu olan öz duyarlık da pozitif psikolojinin araştırma konularından biridir (Korkmaz, 2018). Bilim insanları öz duyarlık eğitiminin insan hayatına önemli değişiklikler getirip getirmeyeceğini araştırmaktadırlar (Germer, 2018).

Öz duyarlık olumsuz deneyimler karşısında dostane, kabul edilebilir ve durumsal bir bakış açısı sağlaması nedeniyle, esneklik mekanizması ve yüksek düzeyde pozitif zihinsel sağlık düzeyine sahip kişiler için psikopatolojik belirtilere karşı koruma sağlayan bir duygu düzenleme stratejisi olarak görülmektedir. Öz duyarlık psikopatolojiyi sadece ruminasyon ve özeleştirme gibi negatif faktörleri azaltarak etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda nezaket ve olumlu duygular gibi faktörleri artırarak pozitif ruh sağlığını sağlamada yararlı olmuş ve psikopatoloji riskini azaltmıştır (Trompetter, de Kleine, ve Bohlmeijer, 2016) .

Öz duyarlık özellikle depresyon, stres ve anksiyete gibi diğer psikopatolojik semptomlarla sıklıkla ilişkilendirilmiştir. Öz duyarlığın depresyonu öngördüğü ama depresyonun öz duyarlığı öngörmediği bulunmuştur (Krieger, Berger ve grosse Holtforth, 2014). Öz duyarlığın depresif belirtiler, anksiyete ve stresle ilişkisinin incelendiği bir meta analizde yüksek düzeyde öz duyarlığın iyileştirici güçte olduğu (MacBeth ve Gumley, 2012), Major Depresif Bozukluğu tanısı almış hastalarda duygu düzenleme stratejisi olarak kullanıldığında iyileştirici etki gösterdiği gözlemlenmiştir (Diedrich, Grant, Hofmann, Hiller ve Berking, 2014). Bir araştırmada ruminasyonun, öz duyarlık ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişkiye aracılık ettiği, düşük ruminasyonun öz duyarlığın en önemli yararlarından biri olduğu

bulunmuştur (Raes, 2010). Sosyal Anksiyete Bozukluğu tanısı alan bireylerin öz duyarlık seviyeleri, tanısı olmayan bireylere göre anlamlı ölçüde düşük düzeyde görülmüştür (Werner vd., 2012).

Öz duyarlığın, TSSB tanısı olan bireylerde semptomların ile negatif düzeyde ilişkili olduğu, öz duyarlığın bir duygu düzenleme stratejisi olarak iyileştirici gücü olduğundan (Scoglio vd., 2015) ve öz duyarlığı yüksek bireylerin kendilerini sürekli tehdit altında hissetme olasılıkları daha düşük olduğundan ve bu nedenle acı verici düşüncelerden, hatıralardan ve duygulardan uzak duracaklarından, TSSB ve semptomlarını doğal bir maruz kalma süreci ile deneyimleme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Thompson ve Waltz, 2008).

Öz duyarlığı yüksek bireyler, sağlıklı yaşama daha çok ilgi göstermekte ve hastalıklara bağlı fiziksel semptomları daha az göstermektedirler (Dunne, Sheffield ve Chilcot, 2016). Öz duyarlığı arttırmak amacıyla hazırlanan bir egzersizin, stres hormonu olarak da bilinen kortizol seviyelerinde azalmayı sağladığı (Rockcliff, vd., 2008); öz duyarlığın stres kaynaklı enfeksiyonlara ve enfeksiyonlarla ilişkili hastalıklara karşı koruyucu bir faktör olarak işe yaradığı (Breines vd., 2014) ve kadınlarda menopoz döneminde ortaya çıkan fiziksel semptomları zayıflattığı (Brown, Bryant, Brown, Bei ve Judd, 2014) ; diyabet hastalarına bu durumla daha iyi baş etme ve yaşamdan zevk alabilmelerini sağlayacak fizyolojik, psikolojik ve davranışsal etkiyi sağladığı (Friis, Consedine ve Johnson, 2015) ve öz duyarlığı yüksek HIV pozitif hastalarının hastalıklarını başkalarına daha kolaylıkla söyledikleri ve güvenli seks ve tıbbi yardım arayışlarında utanç faktörünün etkisinin daha az olduğu bulunmuştur (Brion, Leary ve Drabkin, 2014).

Öz duyarlık ve öz duyarlıkla ilgili kavramlarla ilgili çeşitli terapi programları mevcuttur. Öz duyarlıktan çok farklı bir anlamı olmayan duyarlık kavramı ilgili grup terapisi programı Paul Gilbert tarafından geliştirilmiştir (2009). Program, Duyarlı Zihin Eğitimi (Compassionate Mind Training/CMT) olarak adlandırılmıştır. CMT, sosyal, gelişimsel, evrimsel ve Budist psikoloji ile sinirbilimden yararlanan bütünlük bir terapidir. Ayrıca, belirli akıl sağlığı sorunları için müdahaleler geliştirmiş olan diğer birçok terapötik modelden de faydalanmaktadır. Program, belirli bir ekole, modele veya sürece odaklanmak yerine zihinlerimizin nasıl çalıştığını anlamaya dayanan bir psikoterapi bilimi inşa etmeye çalışmaktadır

(Gilbert, 2009). CMT programı çok özeleştirici yapan kişilerin kendilerini güvende hissetmemiş oldukları varsayımına dayanmaktadır (Germer, 2018). 12 haftalık program ümit verici sonuçlar vermiştir. Yoğun utanç hissedip öz-eleştiri yapan hastaları içeren bir CMT pilot çalışmasında, hastalarda programına katıldıktan sonra depresyon, kendi kişiliğine saldırma, utanma ve aşağılık duygularında önemli düşüşler görülmüştür (Gilbert ve Procter, 2006). Depresif belirtiler gösteren katılımcılarla yapılan CMT çalışmasında da katılımcıların depresyon ve anksiyete düzeylerinde düşüşler görülmüştür (Noorbala, Borjali, Ahmadian-Attari, ve Noorbala, 2013).

Öz duyarlılıkla yakından ilgili bir diğer program Jon Kabat-Zinn'in Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction Program/MBSR)'dir. Bilinçli farkındalık, insanların yaşamlarında ortaya çıkan zor düşünceler ve duyguları fark etmeyi öğretir, böylece insanlar bu farkındalıkla kötü yaşantıları nezaketle, kabullenmeyle ve yargıladan deneyimlenebilirler. MBSR programı, insanların stres, depresyon ve diğer zihinsel ıstıraplarla baş etmelerine yardımcı olmak için terapistler ve diğer sağlık uzmanları tarafından verilmektedir. Haftada 2.5 saat olmak üzere 8 hafta süren bir programdır. Bilinçli farkındalık temelli olduğundan bu programa katılanların öz duyarlıklarında da yükselme gözlemlenmiştir. MBSR programının öz duyarlılık ve empati üzerindeki etkisinin incelendiği empirik bir araştırmada katılımcıların programa katılımından sonra stres ve duygudurum bozukluğu semptomlarında belirgin azalma, farkındalık, maneviyat ve öz duyarlıklarında artış gözlemlenmiştir. Dahası bilinçli farkındalıktaki değişim öz duyarlılığın değişiminde bir yordayıcı olarak saptanmıştır (Birnie, Speca ve Carlson, 2010). Kanser hastalarıyla yapılan başka bir araştırmada MBSR programında kanser hastalarının sıklıkla karşılaştığı uyku bozukluğu, sürekli yorgun olma hali, stres semptomları ve rahatsız edici ruh hali durumlarını etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Yapılan 8 haftalık programdan sonra hastaların uyku bozukluklarında düşüş yaşanmış ve uyku kaliteleri artmıştır. Hastaların stres düzeylerinde ve rahatsız edici ruh hali yaşantılarında düşüş yaşanmıştır, sürekli yorgun olma hissinde de azalmalar görülmüştür (Carlson ve Garland, 2005).

Öz Duyarlı Farkındalık (The Mindful Self Compassion-MSC) eğitimi öz duyarlılığı geliştiren Neff ve bilinçli farkındalık ve öz duyarlılıkla ilgili pek çok çalışma

yapan Germer tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. MSC, özellikle utanç ve özeleştirici şikâyeti çeken bireyler için psikoterapide alternatif bir yaklaşım olabilmektedir(Germer ve Neff, 2013). 8 hafta boyunca süren ve haftada 2.5 saatlik seanslardan oluşan bu program açıkça şefkat ve farkındalık eğitimini bütünleştirmek için tasarlanmıştır. Programın amacı, günlük yaşatılarda kendilerine vermeleri gereken sevgi dolu şefkat becerileri ve yardımseverliklerini geliştirmektir. Program, işler ters gittiğinde kendini yargılamanın, duygusal acıyı daha da kötüleştirmeye neden olduğunu, buna karşılık öz duyarlılığın bu acıyı hafifletmeye yardımcı olduğunu açıkça ortaya koymuştur(Neff ve Germer, 2013).

Programın ilk gününde, esas olarak öz duyarlılığı tanımlamaya ve bunun benlik saygısından, kendine acımadan ve kendine düşkünlükten ne kadar farklı olduğu açıklamaya odaklanılır. İlerleyen haftalarda, günlük yaşamda zor duygularla ve zorlu ilişkilerle başa çıkabilmek için çeşitli öz duyarlık ve bilinçli farkındalık uygulamaları öğretilir(Neff, 2012). MSC hem resmi (haftalık oturumlarda) hem de gayri resmi (günlük yaşamda) yaşamda bireylerin öz duyarlıklarını geliştirici meditasyonlaröğretir. Katılımcıların kendilerine karşı nasıl daha iyi davranacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak için ev ödevlerine ek olarak her MSC oturumunda deneysel alıştırmalar ve tartışma süreleri vardır.

MSC programının etkililiğinin saptandığı deneysel bir çalışmada (Neff ve Germer, 2013) programın öz duyarlık, bilinçli farkındalık, başkalarına karşı duyarlık ve yaşam memnuniyetini artırdığı, depresyon, endişe, stres ve travmanın etkisini önemli ölçüde azalttığını gözlemlenmiştir. Katılımcıların kendi öz duyarlıklarının ne derece arttığı, program süresince gayri resmi veya resmi meditasyon uygulamalarını ne kadar düzenli yaptıkları ile önemli ölçüde bağlantılı bulunmuştur. Ayrıca, öznel iyi oluşun öncelikle öz duyarlıkla mı yoksa bilinçli farkındalıkla mı açıklandığı da araştırılmıştır. Öznel iyi oluş kazanımlarının çoğunun, öz duyarlığın artmasıyla arttığı açıklanırken, bilinçli farkındalığın da mutluluk, stres ve travmatik durumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, hem öz duyarlığın hem de bilinçli farkındalığın MSC programının temel elementleri olduğunu göstermektedir.

MSC programının, ergenlik çağındaki çocuklara uygulanmak üzere adaptasyonu yapılmıştır. Kendinle arkadaş olmak: Ergenler için öz duyarlık farkındalık (Making Friends with Yourself: A Mindful Self-Compassion Program for

Teens-MFY) olarak bilinen ve 6 hafta süren bu programın geçerlik-güvenirliği ve psikososyal sonuçlarına deneysel bir araştırma ile bakılmıştır. 6 haftanın sonunda deney grubu, kontrol grubuna göre daha yüksek öz duyarlık ve yaşam doyumu puanları almışlardır. Yine deney grubu ergenleri kontrol grubu ergenlerine göre daha düşük düzeyde anksiyete, depresyon, algılanan stres puanlarına sahip olmuşlardır (Bluth, Gaylord, Campo, Mullarkey ve Hobbs, 2016).

2.1.6.Öz Duyarlıkla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde öz duyarlıkla ilgili yurtdışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.6.1. Öz Duyarlıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Öz duyarlıkla ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı yeme davranışı, beden imajı, beden sağlığı gibi değişkenlerle ilişkisine odaklanmıştır. Bir araştırmada meditasyon yoluyla bilinçli farkındalık ve öz duyarlık geliştirmenin kilo vermeyi destekleyip desteklemediği araştırılmıştır. Bilinçli farkındalık meditasyonu programı ve öz duyarlık ile bilinçli farkındalığın birlikte olduğu iki deney grubu ve bir kontrol grubuna farklı diyet programları olan 63 asker katılmıştır.5 hafta süren meditasyon programlarında iki deney grubunda kilo verilmiş, kontrol grubu kilo almıştır. Altı ay sonra tekrar kontrol edildiğinde bilinçli farkındalıkla öz duyarlığın birlikte verildiği meditasyon programına katılan grup kilo vermeye devam etmiştir. Bir yıl sonra bakıldığında bilinçli farkındalık ve öz duyarlığın birlikte verildiği grup, diğer deney ve kontrol grubuna göre daha fazla kilo vermiş olsa da, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İki programın birlikte verilmesi kilo vermeyi etkilese de, bununla ilgili daha çok çalışma yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Mantzios ve Wilson,2013).

Meme kanseri tedavisini bitiren 279 kadınla yapılan bir araştırmada kansere bağlı vücuttaki değişimlere uyum sağlayabilmede öz duyarlığın rolü incelenmiştir. Beden imajından duyulan rahatsızlığın düşük öz duyarlıkla doğrudan ilişkili olduğu, artışlarına paralel olarak psikolojik sıkıntıların da arttığı gözlemlenmiştir (Przedziecki vd., 2013).

Duarte, Ferreira, Trindade ve Pinto-Gouveia (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, 662 kadın üniversite öğrencisinin beden imajlarına bağlı olarak bedenlerinden memnuniyetsizlik ve sosyal karşılaştırma yapmalarında öz duyarlılığın aracı rolüne bakılmıştır. Araştırmada, bireyler vücut kitle indeksini kontrol ederken, öz duyarlılığı yüksek bireylerin bu yönlerini kullanarak bedenlerinden daha az memnuniyetsizlik duydukları ve daha az sosyal karşılaştırma yaptıkları bulunmuştur. Dolayısıyla öz duyarlılığın yaşam kaliteleri üzerindeki olumlu aracılık etkisi kanıtlanmıştır.

Braun, Park ve Gorin'in (2016) öz duyarlılığın düşük beden imajı ve yeme bozukluklarıyla ilişkisini incelediği tarama çalışmasında konuyla alakalı 28 araştırma incelenmiştir. Bulgular, öz duyarlılığın, düşük beden imajı ve yeme bozukluklarına karşı koruyucu bir faktör olduğunu göstermiştir. Öz duyarlılığın yeme bozukluğu ile ilgili sonuçları doğrudan azalttığı ve risk faktörlerinin daha başlangıçtan oluşmasını önlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz duyarlık ve kültürle ilgili kısıtlı da olsa çalışmalar mevcuttur. Neff vd. (2008) Amerikalı, Tayvanlı ve Tayland'lı üniversite öğrencilerinin öz duyarlık düzeylerini karşılaştırmıştır. Öz duyarlık puanlarının en yüksek Taylandlı, en düşük Tayvanlı öğrencilerde olduğu; Amerikalı öğrencilerin iki ülkenin öğrencilerinin arasında yer edindiği bulunmuştur. Öz duyarlık puanlarının ülkeler arası farklılık göstermesi doğu ve batı kültürlerinin farklılığından çok genel kültürel öğelerden farklılığına bağlanmıştır. Üç kültürde de öz duyarlılığın öznel iyi oluşla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer ve destekleyici bir çalışmada kültürlerarası öz duyarlık ve empati incelenmiştir. 40 Çinli ve 41 Amerikalı üniversite öğrencisine Öz Duyarlık Ölçeği (Self Compassion Scale/SCS) ve Kişilerarası Tepkisellik İndeksi (Interpersonal Reactivity Index/IRI) kullanılmıştır. Öz duyarlık ve empati seviyelerinde iki grup arası anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak SCS'in alt boyutlarından öz şefkat, ortak insanlık, izolasyon ve aşırı özdeşleştirme ile IRI'nin kişisel rahatsızlık alt boyutunda Çinli katılımcıların skorları Amerikalı katılımcılardan daha yüksek çıkmıştır. Araştırma, kültürlerarası öz duyarlık ve empatinin nispeten farklılaştığını gösteren çalışmalardan biri olmuştur (Birkett ve Birkett, 2014).

Japonyalı ve Amerikalı üniversite öğrencilerinin öz eleştiri(içsel özeleştiri ve karşılaştırma alt boyutları olarak), öz duyarlık, öz yapılanma arasındaki ilişkiler kültürlerarası bağlamda incelenmiştir. Sonuç olarak iki grupta değişkenlerin alt boyutlarında farklılaşma olsa da öz duyarlığın depresif semptomları azaltmada ve öznel iyi oluşu sağlamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Yamaguchi, Kim ve Akutsu,2014).

Öz duyarlığın öğretmenlik mesleğiyle ilişkilendirildiği çalışmalara da rastlanmıştır. Öğretmenlerin psikososyal özellikleri ile davranışlarını zorlayıcı buldukları çocuklar hakkındaki tutumları arasındaki ilişkinin bir diğer çalışmanın konusu olmuştur. 35 okul öncesi öğretmenin öznel iyi oluş, bilinçli farkındalık ve öz duyarlık düzeyleri ile sınıf kaliteleri ve kendileri tarafından en zorlayıcı buldukları bir çocuk hakkında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sosyal ve duygusal özelliklerinin sınıf kalitesinde kritik bir rol oynadığı araştırmanın sonuçlarından biridir. Öz duyarlığın ve bilinçli farkındalığın sosyal ve duygusal yeterliğe katkıda bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin refahını, sosyal ve duygusal yetkinliğini destekleyerek performanslarının ve sınıf kalitelerinin artırılabilceği öne sürülmüştür (Jennings, 2014).

Öğretmenlerin öz duyarlığı nasıl tecrübe ettiklerinin öğrenilmeye çalışıldığı bir araştırmada, dört öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca Öz Duyarlık ölçeği de uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenler, öğretmenlik hayatları boyunca kendilerinden kuşku duydukları ve kendileriyle ilgili hayal kırıklıkları yaşadıkları olayları paylaşmışlardır. Öğretmenlerin öz duyarlık puanları yüksek çıkmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde diğer çalışmalardan farklı olarak sosyal destek arayışında oldukları paylaşılmıştır. Araştırmada Neff'in öz duyarlığı yapılariken sosyal desteği geliştiren bir öge olarak sunmadığına değinilmiş, bu çalışmadaki öğretmenlerin öz duyarlığı geliştirmede sosyal desteğin yararlı olduğuna dair görüşlerine yer verilmiştir (Freeman,2016).

Bir diğer çalışmada öğretmen etkinliği ve tükenmişliğinde (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarıyla) öz duyarlığın rolü incelenmiştir. Öz duyarlığın öğretmen etkinliği ve yılların öğretme deneyimi kişisel

başarıyı ılımlı bir şekilde yordadığı, ancak duygusal tükenme veya duyarsızlaşmayı önemli ölçüde öngöremediği sonucuna ulaşılmıştır (Sauve, 2017).

Ergenlik dönemi insan yaşamında kimlik arayışında oldukları ve hızlı değişimler yaşadıkları bir dönemdir (Steinberg, 2013). Öz duyarlılığın ergenlikteki yansımalarıyla ilgili pek çok çalışma mevcuttur. Ergenlerle yapılmış bir araştırmada mağdur olma ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişki ve bu ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü araştırılmıştır. Mağdur olmanın psikolojik uyumsuzlukla anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu, farklı mağduriyet türlerinin psikolojik uyumsuzluğa farklı etkiler bıraktığı bulgular arasındadır. Öz duyarlılığın mağdur olma ve psikolojik uyumsuzluk arasında kısmen aracı bir rol üstlendiği mağdur olmanın getirdiği negatif etkileri elimine ettiği de diğer bulgulardandır. Sonuç olarak bu araştırma ergenlerde öz duyarlılığı geliştirmenin kötü deneyimler geçiren ergenlerin iyileşmesinde ve kendilerini gelecekteki olumsuz deneyimlere karşı korumalarında önemli bir yarar sağlayacağına ulaşılmıştır (Jativa ve Cerezo, 2014).

Öz duyarlılığın ve öznel iyi oluşun ergenlik dönemi yaş aralıklarıyla ve cinsiyetle ilişkisinin incelendiği başka bir çalışmada tüm yaş ve cinsiyetteki katılımcılarda öz duyarlılık öznel iyi oluşla pozitif, anksiyete ve depresyon ile negatif ilişkili bulunmuştur. Ergenliğin sonlarına yaklaşan kadın katılımcıların öz duyarlılıklarının tüm erkek katılımcılara ve ergenliğinin ilk yıllarında olan kadın katılımcılara göre en düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ergenliğinin sonlarına gelen katılımcılar arasında öz duyarlılığın anksiyete üzerindeki koruyucu rolü erkeklerde daha yüksek çıkmıştır (Bluth, Campo, Futch ve Gaylord, 2017).

2.1.6.2. Öz Duyarlılıkla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’deki öz duyarlılıkla ilgili çalışmalara bakıldığında çalışma gruplarında üniversite öğrencilerinin ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencilerinde ise özellikle öğretmen adaylarıyla çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarında öz duyarlılığın duygusal zeka, değerler, yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, sürekli kaygı düzeyi, ana baba tutumu, psikolojik iyi olma, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, affetme özellikleri, ahlaki değer, depresyon, anksiyete, stres, başarı yönelimi ve mizah tarzı gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır.

Öz duyarlılığın depresyon, anksiyete ve stresle ilişkisinin incelendiği bir çalışmada düşük ve orta seviyede öz duyarlılığı olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öz duyarlılığı yüksek olanlara göre daha fazla depresyona, anksiyeteye ve strese sahip oldukları bulunmuştur. Bulgular fakülte bölümlerine göre farklılık gösterse de, cinsiyet ve sınıf düzeylerinde bir farklılaşma görülmemiştir. Sosyoekonomik seviye arttıkça depresyon ve anksiyetenin azaldığı, ancak stres seviyesinde bir farklılaşmanın olmadığı da diğer sonuçlar arasındadır (Deniz ve Sümer, 2008).

Öğretmen adaylarında öz duyarlılığın duygusal zekâ ile ilişkisinin incelendiği bir araştırmada öz-duyarlık alt bileşenlerinin duygusal zekânın alt bileşenleri üzerinde doğrudan etkili olduğu ortaya konmuştur. Öz duyarlılığın alt bileşeni öz şefkat ve bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı arttırdığı; kendini yargılama ve aşırı özdeşleşme bileşenlerinin duygusal zekânın stresle başa çıkma ve genel ruh sağlığı bileşenlerini olumsuz etkilediği saptanmıştır (İkiz ve Totan, 2012).

Öğretmen adaylarının affetme özellikleri ve öz duyarlıklarının arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada affetme özelliğinin öz duyarlılığın pozitif bileşenleriyle (öz şefkat, ortak insanlık, bilinçli farkındalık) olumlu, negatif bileşenleriyle (kendini yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleştirme) olumsuz ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yüksek affetme özelliği ve öz duyarlık puanları alan öğretmen adaylarının psikolojik sorun yaşama yatkınlıklarının, düşük puan öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu da varılan bir diğer sonuçtur (Asıcı ve Karaca, 2014).

Bir araştırmada öğretmen adaylarında ahlaki değer ve öz duyarlılığın affedicilik üzerindeki rolü incelenmiştir. Ahlaki değer ve öz duyarlık arttıkça affediciliğin arttığı; yani affedici insanların öz duyarlıklarının ve ahlaki değerlerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır (Sarıçam ve Biçer, 2015).

Öğretmen adaylarının mizah anlayışları ve kaygı seviyelerinin öz duyarlılıkla ilişkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada olumlu mizah tarzları ile öz duyarlılığın pozitif bileşenleri, olumsuz mizah tarzları ile de öz duyarlılığın negatif bileşenleri az da olsa etkileşimli bulunmuştur; yani öz duyarlık mizah tarzlarını etkilemektedir. Bir diğer sonuç öğretmen kaygı düzeyinin mizah tarzları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmasıdır (Aydın, 2015).

Başka bir araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlıklarında öz duyarlılığın aracı rolü incelenmiştir. Yapısal eşitlik modeli kullanılan çalışmada, öz duyarlılığın yaşam doyumu ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rolüne sahip olduğu; ancak ilişkinin tamamen öz duyarlıktan kaynaklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Alibekiroğlu, Akbaş, Ateş ve Kırdök, 2018).

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde okuyan 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan nitel ve nicel çalışmada, Psikodrama derslerinin öğrencilerin öz duyarlıklarına etkisi incelenmiştir. Nicel verilere bakıldığında Psikodrama derslerinin öz duyarlılığın olumlu bileşenleri olan öz şefkat, bilinçli farkındalık ve ortak insanlık düzeylerini olumlu etkilediği; nitel verilere bakıldığında da kişisel ve mesleki kazanımlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bakalım, Yörük ve Şensoy, 2018).

Öz duyarlılıkla ilgili fakülteler arası çalışmalar da yapılmıştır. Bir araştırmada üniversite öğrencilerinin öz duyarlıkları ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Öz duyarlılığın, öz şefkat, ortak insanlık ve bilinçli farkındalık alt bileşenlerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarla negatif; kendini yargılama, aşırı özdeşleştirme ve izolasyon bileşenleriyle ise pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur (Akın, 2010).

Farklı fakültelerden üniversite öğrencileri arasında anne baba tutumuyla öz duyarlılık arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca kardeş sırasının etkililiği de araştırılmıştır. Demokratik anne baba tutumu gösteren ailelere sahip öğrencilerde yüksek, koruyucu ve otoriter anne baba tutumları gösteren ailelere sahip düşük öz duyarlılık seviyeleri bulunmuştur. Kardeş sırası ile ilgili sonuçlara göre ilk çocukların ortanca ve son çocuklara göre anne baba tutumlarını demokratik; sonuncu çocukların da ortanca çocuklara göre anne baba tutumlarını koruyucu algıladıklarıdır (Yılmaz ve Kesici, 2014).

Üniversite öğrencilerinin öz saygı, akademik öz yeterlilik ve öz duyarlıklarının kendini engellemeyi ne kadar yordadığı araştırılmıştır. Üç değişkenin de kendini engellemede negatif birer yordayıcı olduğu; kendini engellemeyi yordayan en güçlü değişkenin öz saygı olduğu, öz saygı arttıkça kendini engellenmenin azaldığı bulunmuştur (Barutçu Yıldırım ve Demir, 2017).

Bir araştırmada devlet ve özel üniversiteye devam eden öğrencilerin öz duyarlık, değer yönelimleri ve dindarlık eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öz duyarlık seviyesi özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerde, devlet üniversitelerinde öğrenim göre öğrencilere göre daha yüksek seviyede çıkmıştır. Öz duyarlık ve dindarlık eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dindarlık eğilimi yükseldikçe öz duyarlığın olumsuz bileşenlerinden olan aşırı özdeşleştirme boyutunda da yükseliş görülmüştür. Değer yönelimleriyle öz duyarlık arasındaki ilişki incelendiğinde, evrensel değerlerle öz duyarlığın öz şefkat ve bilinçli farkındalık bileşenleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur (Kaya, 2018)

Türkiye'deki öz duyarlık çalışmalarında kısıtlı da olsa farklı meslek branşları, yaş grupları ve cinsel yönelimleri olan katılımcılara yer verilmiştir. Komiser adayları arasında öz duyarlık, motivasyon ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öz duyarlığın motivasyonu duyarlığın öz şefkat, ortak insanlık ve bilinçli farkındalık bileşenleriyle pozitif, aşırı özdeşleştirme, izolasyon ve kendini yargılama alt boyutlarıyla negatif yordadığı, ayrıca motivasyonun duyarsızlaşma ve duygusal motivasyonu negatif, kişisel başarıyı da negatif yordadığı bulunmuştur (Çetin, Gündüz ve Akın, 2008).

Öz duyarlık göstermekte zorlanan bireylerin kişisel deneyimlerini inceleyen nitel bir araştırma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen sonuçlarda öz duyarlık geliştirebilmenin önündeki iki büyük engelin öz duyarlıkla ilişkin yaptıkları yanlış yorumlamalar ve kendilerine karşı gösterdikleri yıpratıcı tavırlar olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların sosyal çevrelerinin yarattığı olumsuz etkilerin katılımcılarda maladaptif mükemmeliyetçiliğe ve aşırı öz eleştiri olarak yankı bulduğu; katılımcıların da bunları başarı formülü olarak gördüğü de gözlemlenen bir diğer sonuç olmuştur (Bayır ve Lomas, 2016).

Zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerinde öz duyarlık, öznel iyi oluş ve tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bir çalışmada öznel iyi oluş ve tükenmişlik puanları yüksek, öz duyarlık puanları orta seviyede bulunmuştur. Demografik bilgilerle değerlendirme yapıldığında eğitim durumunun öznel iyi oluşla, gelir düzeyinin de tükenmişlikle etkileşimde olduğu görülmüştür. Öz duyarlığın tükenmişlikle negatif, öznel iyi oluşla pozitif ev anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da sonuçlar arasındadır (Duran ve Barlas, 2015).

İşitme engelli ergen öğrencilerin sanat yapıtlarına dayalı etkinliklerle öz duyarlıklarını geliştirmeyi hedefleyen deneysel bir çalışma yapılmıştır.8 hafta süren, her hafta 90 dakikalık sanat etkinlikleri içeren öntest ve sontest kontrol gruplu model çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin öz duyarlık seviyelerinde artış saptanmıştır (Ural ve İlhan,2018).

Ergenlerle yapılmış bir araştırmada, ebeveynlerini kaybeden ergenlerin yas tutma dereceleri ile öz duyarlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlerin yas tutma düzeyleri ve öz duyarlıkları arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kızların yas tutma derecelerinin erkeklerden nispeten yüksek olduğu; erkeklerin de öz duyarlık seviyelerinin kızlardan nispeten yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca annelerini kaybeden ergenlerin yas tutma derecelerinin babalarını kaybedenlerden daha yüksek olduğu; öz duyarlık derecelerinde herhangi bir fark olmadığı da bulunmuştur (Çağlar ve Taş, 2018).

2.2. Çokkültürlü Eğitim (Multicultural Education)

Çalışmanın bu bölümünde kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim kavramı, tarihi, ilkeleri, yaklaşımları, sağladığı yararlar. Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterliliği, yurtdışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalarla ilgili alan yazınına da yer verilmiştir.

2.2.1. Çokkültürlü Eğitim Kavramı

Eğitim, yaşantı ve tecrübeyle bireyin kendi yaşamına ve topluma katkı sağlama sürecidir. Eğitim kültürle doğrudan ilişkilidir. Kültür ve kültürün amaçlı aktarılmasıyla bir bakıma eğitim gerçekleşir. Yani eğitim, kasıtlı kültürlenme süreci olarak görülmektedir (Erdoğan, 2016).

Kültür, dini ve manevi gelenekleri içeren, öğrenilmiş ve aktarılan inançlar, değerler ve uygulamalar yoluyla bir dünya görüşünün simgesi olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bir gruptaki tarihsel, ekonomik, ekolojik ve politik güçler tarafından belirlenen bir yaşam tarzıdır. Kültür akışkan ve dinamiktir. Hem evrensel kültürel olayları hem de göreceli ve spesifik kültürel olguları içeren bir yapıdadır (APA, 2002). Kültür, en yalın ifadeyle “yaşam biçimi” anlamına gelir (Ültanır, 2003).

Günümüzde çoğu sosyal bilimci, kültürü temel olarak insan toplumlarının sembolik, düşünceli ve somut olmayan yönlerinden oluşan olarak görmektedir. Bullivant (1993), kültürü, bir topluluğun hayatta kalmak ve çevreye uyum sağlamak için kullandığı program olarak tanımlamaktadır. Kültürel program, grup üyeleri tarafından iletişim sistemleri aracılığıyla paylaşılan bilgi, kavram ve değerlerden oluşur (Aktaran: Banks, 2013a). Canatan (2002), sosyal olarak öğrenilen ve bir toplum tarafından paylaşılan her şeyi kültür olarak tanımlar (Aktaran: Polat ve Ceylan, 2012). Duverger (2004)'a göre kültür, bir insan topluluğundan beklenen davranışları kararlaştırılan rolleri oluşturan düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duygular bütünüdür (Duverger,2004; Aktaran: Cırık, 2008).

Çokkültürlülük APA'ya (2002) göre ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır. Bu farkındalık ve duyarlılık da ancak bu farklılıkların bir üstünlük ya da düşüklük durumu olamamasının kavranmasıyla sağlanabilir. Çokkültürlülük kavramının daha anlaşılır bir şekilde kavranmasında “erime potası (melting pot)” ve “salata kasesi(salad bowl)” kavramlarının metaforik kullanımları da dikkat çekicidir. Savickas (1992) 1990'lı yıllarda Amerikan çokkültürlülüğünün analogileri olarak “salata kâsesi” ile “erime potası” arasındaki farktan bahsetmiştir. Erime potasında, her farklı grup özelliklerini kaybeder ve homojen bir karışımda birlikte erir. Salata kâsesinde, her bir kültürün, ilgi alanları, inançları, gelenekleri ve ritüelleri heterojen kalır ve bereket olarak karıştırılır, her birinin kendi özel karakterini korur (Aktaran: Pope,1995).

Kültür ve çokkültürlülük Türkiye’de kavram olarak yalın veya yanlış anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin bazı sanatsal faaliyetlerin yapıldığı yerlere “Kültür Merkezi” ismi verilmektedir, ya da görgülü ya da entelektüel kelimeleri yerine kültürlü kelimesi kullanılmaktadır. Bu kullanımlar ülkemizde kültür kavramının ne kadar az tanındığını göstermektedir (Ültanır, 2003). Çokkültürlülük de sadece farklı etnisitelerin var olduğu bir toplum olarak kabul edilmektedir (Nohl, 2014).

Kültürel çeşitliliğin hayatı canlandıran güçlü bir yapıya sahip olduğu aşikârdır (Gay, 2014). Kültür ve kültürle ilgili ögeler değişim ve süreklilik içerisindedir. Bu değişim ve süreklilikte ülkeler ayakta kalabilmek, yaşanabilecek

olumsuzlukları gidermek adına eğitimi kullanırlar. Eğitimin her toplumdaki sosyal, insani, dini, ırksal ve dilsel birçok unsuru içermesi nedeniyle eğitim ve kültür birbirleriyle yakından ilişkilidir. Bir ülke ancak içinde barındırdığı farklı kültürlerin dengeli bir şekilde hayata devam etmesini sağlarsa hayata kalabilir (Polat ve Ceylan, 2012). Eğitim alanına kapsamlı yaklaşmak; eğitimde kalma süresi, eğitim niteliği ve buna bağlı olarak başarı durumu ve eğitimin yetişkinliğe katkısı gibi konuları da içine almayı gerektirir. Eğitime böylesine kapsamlı yaklaşmak hâlihazırdaki toplumsal sistem ve eğitim sisteminin içindeki eşitsizlikleri de görünür hale getirmeyi mecbur kılar. İşte bu yüzden eğitim, tüm çocuklar için eşit ve nitelikli bir kamusal hizmet olmalıdır (Semerci vd., 2012).

Çokkültürlü eğitim ilk kez 1915'te Horace Kallen tarafından öne sürülmüştür (Aydın, 2013). İlk etkili adımların ise Amerika Birleşik Devletleri'nde atıldığı görülür. Amerika'nın bir "fırsat ülkesi" olduğuna dair yaygın inanış, göçmenlerin sık sık iş bulabilmek adına ABD'ye gelmelerine yol açmıştır (Alismail, 2016). ABD toplumu en erken günlerden beri çok kültürlü olmasına rağmen, eğitim ve öğretim kurumları yapılarında ve müfredatlarında Batı Avrupa'nın sistemi kullanılmıştır. Başlangıçta, ABD toplumu eğitimi medeni hak olarak görmeyip bunun yerine, birkaç şanslı etnik gruba tanınmış bir ayrıcalık olarak görülüyordu. Batı Avrupa'daki insanlar arasında bile, eğitim medeni bir hak olarak görülmeyp, sadece parasını ödeyebilenler için bir ayrıcalıktı. Okullar etnik olarak ayrıcalıklı bireylerden ibaret olduğundan (Batı Avrupa kökenli), heterojen bir öğrenci popülasyonu ve çeşitli müfredat içeriğini içeren çok kültürlü eğitim fikri düşünülemezdi. Eğitim sisteminin ilk günlerde sahip olduğu tek göze çarpan çeşitlilik, İngiliz okullarında Almanca, Latince, Fransızca ve diğer Avrupa dillerinin müfredatta yer almasıydı (DomNwachukwu, 2010). Öte yandan diğer etnik kökenlerden gelenler, örneğin Asya'dan göç edenler, ciddi ayrımcılık ve kısıtlamalara maruz kalmışlardır ve hatta onların soyundan gelenler hala birçok ortamda yabancı olarak görülmektedir. Zorla getirilen (köleleştirilmiş Afrika kökenli Amerikalılar) veya fethedilen yerlerin yerli halkları (Yerli Amerikalılar, Meksikalı Amerikalılar) da diğerleri gibi ayrımcılığa maruz kalmış ve eğitim ve istihdama eşit erişimden mahrum bırakılmışlardır (Ramsey, 2008).

Eğitim sisteminde okkltrllğn yer alması, 1960'lı yıllardaki sivil hak hareketleriyle doğmuştur. Sonra gelen on yıl boyunca, Afrikalı Amerikalılar, ABD'de benzeri grlmemişt hakları için bir arayış başlatmışlardır. Bu arayışın temel amacı, kamusal konaklama, konut, istihdam ve eğitim alanlarındaki ayrımcılığı ortadan kaldırmak olmuştur. nce Afrika kökenli Amerikalılar ve sonra diğer etnik gruplar okulların ve diğer eğitim kurumlarının etnik kökenlerindeki deneyimlerini, tarihlerini, kültürlerini ve bakış aıllarını yansıtmak için müfredat reformları yapılmasını istemişlerdir. Bu talepler ileride farklı etnik gruplardan idareci ve ğretmen alınması ve ders kitaplarında ABD'de yaşayan halkların çeşitliliğini yansıtması şeklinde çeşitlenmiştir (Banks, 2013a).

60'larla başlayan çokkültürlü eğitim anlayışı başlangıçta ırk ve kültüre dayandırılmıştır. Ancak 70'lerden itibaren toplumsal sınıf ve ekonomik eşitsizliğin mağduru insanları da içine alan bir eğitim sistemine dnşmştir. Ardından toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve yetersizliği olan insanlar da eğitimde yer bulmak istediklerinde çokkültürlü eğitim bağlamında kendilerine yer bulmuşlardır (Ramsey, 2008). Tüm bu taleplere cevap olarak 1974 yılında "Eşit Eğitim Yasası" ıkarılmıştır. Bu yasa, hiçbir eyaletin "ırk, renk, cinsiyet veya ulusal köken" konusunda her kişiye eşit eğitim fırsatının sağlanacağının belirtilmesi bakımından önemli sayılmaktadır (DomNwachukwu, 2010).

Çokkültürlü eğitim kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Gibson (1976), çok kültürlü eğitimi, bireylerin algılaması, değerlendirilmesi, inanması ve yapması için çeşitli sistemlerde yetkinliklerini geliştiren bir süreç olarak tanımlamıştır.

Nieto, okkltrl eğitimi, tüm öğrenciler için önemli olan ve okulun fiziksel ortamı, müfredat ve öğretmenler, öğrenciler ve toplum arasındaki ilişkiler de dahil olmak üzere, okul yaşamlarının tüm alanlarına nüfuz eden temel eğitim olarak tanımlar. Çokkültürlü eğitimin, egemen grup dışındaki gruplara ait öğrencilere eğitim eşitliği sağlamak ve eğitim başarısını sağlamak için merkezi olduğunu savunur (Ijaz, 1995).

Schwartz (1992) çokkültürlü eğitim tanımını şöyle yapmıştır:

“Çokkültürlü eğitim, her öğrencinin potansiyeline saygılı bir ortamda bilgi eşitliği ve yüksek akademik burs standartlarını destekleyen yöntemleri ve öğretim materyallerini kullanan bir eğitimidir. Çok kültürlü bir eğitim, eğitim uygulamalarının en yüksek standartlarında uygulamaları içermektedir. Doğru ve güncel olan iyi araştırılmış içeriğin kullanılması, eleştirel düşünmeyi teşvik eden çeşitli yerli kimliklerin ve bakış açılarının verilmesi, tarihi geçmiş ve basmakalıp terminolojilerin ve küçük düşürücü, çarpıtılmış nitelermelerin önlenmesi, özgür ve açık bir tartışma ortamında sunulan ve entelektüel olarak çekici malzemelerin kullanımını gerektirir. Kısacası, çok kültürlü eğitim, bilginin üretimi için önemli olan tüm kültürlerin ve grupların toplu olarak temsil edilmesini gerektiren sağlıklı bir eğitim pedagojisi ve uygulamalarının yeniden yapılandırılmasıdır. “

Aydın’a (2013) göre çokkültürlülük asimilasyon anlayışına karşı bir alternatiftir. Çokkültürlü toplumlar farklı kültürlerin büyüyeceği alanlar yaratan, güvence verip destekleyen bir toplumu ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi çokkültürlülükle çalışan araştırmacılar çokkültürlülüğün tanımını yaparken ve farklılaşmaya gitmişlerdir. Ancak bu tanımlar ortak noktalar içerir. Çalışmacılar çok kültürlü eğitim programlarının içeriğinin etnik kimlikleri, kültürel çoğulculuğu, kaynakların ve fırsatların eşitsiz dağılımını ve uzun baskı tarihlerinden kaynaklanan diğer sosyo-politik sorunları içermesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Çok kültürlü eğitimin bir felsefe, eğitim reformu olduğu ve yöntem ve öğretim programlarının içinde yer edinen belirli bir içerik alanı olduğuna inanmaktadırlar (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitim, hoşgörü terimi ile de sık sık ilişkilendirilir. Hoşgörü, çokkültürlülüğün mevcut sisteme fark yarattıracağı hafif dokunuşları kabul ederek geri plandan destek sağladığı bir olgudur (Nieto, 1994).

Banks (2013b), çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından birinin okulu yeniden yapılandırmak olduğunu söylemiştir. Çeşitli ırksal, etnik, dini ve sosyal sınıf gruplarından gelen öğrencilerin deneyimlerini, tarihlerini, kültürlerini ve bakış açılarını yansıtacak şekilde okulları ve tüm eğitim kurumlarını yeniden düzenlemek

gerekmektedir (Esen, 2009). Bir diğerk amaç ise çeşitliliğin bol olduğu ve daha da bollaşacağı bir dünyada öğrencilerin işlev görebileceği bilgi ve becerileri kazanmalarına yardım etmektir. Bu hedef, küresel eğitim hedefiyle de örtüşmektedir. Kendi ülkelerindeki kültürlere anlayış geliştiren vatandaşlar, başka ülkelerdeki kültürlere de aynı anlayışı göstereceklerdir (Banks, 2013b).

Çokkültürlü eğitim, farklı ve önemli boyutları olan geniş bir kavramdır. Banks (2013a), çokkültürlü eğitimin sağlanmasındaki beş boyuta dikkat çekmiştir. Bu boyutlar:

1. İçerik bütünleştirme

İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin konu alanlarındaki veya disiplinlerindeki temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri göstermek için çeşitli kültür ve gruplardan örnekler ve içerikleri ne kadar kullandıkları ile ilgilidir.

2. Bilgiyi inşa etme süreci

Bilgiyi inşa etme süreci, öğretmenlerin öğrencilere bir disiplin içindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların içinde bilginin inşa edilme yollarını nasıl etkilediğini anlamalarına, incelemelerine ve belirlemelerine yardımcı olmaktadır.

3. Önyargıları azaltma

Önyargıları azaltma, öğretmenlerin öğrencilerin farklı ırk, etnik ve kültürel gruplara karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için kullandıkları dersleri ve etkinlikleri içerir.

4. Eşitlik pedagojisi

Eşitlik pedagojisi; öğretmenlerin öğretme stillerini çeşitli ırksal, kültürel, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştıracak şekilde değiştirmesidir.

5. Güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı

Güçlendirici bir okul kültürü ve sosyal yapı, okul kurumu ve okulun kültürünün, okulda farklı etnik köken, cinsiyet, yetersizlik ve ekonomik derecelere sahip çocukların eğitimde eşitliği yaşayabilmeleri adına yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir.

Gorski (2009) çokkültürlü eğitimde beş ilkeye dikkat çekmiştir. Bu ilkeler:

1.Çokkültürlü eğitim, sosyal adalet düzeyi yetersiz kaldığı zaman haklarından mahrum kalan öğrencilerin güvence altına alınmasına çalışan siyasi bir hareket ve süreçtir,

2.Çokkültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamalarının çokkültürlü eğitim ile felsefi olarak tutarlı olmasına rağmen, gerçekleştirilmek istenen sosyal adaletin yalnızca kapsamlı bir okul reformu ile sağlanabileceğini kabul eder,

3.Çokkültürlü eğitim, kapsamlı bir okul reformunun ancak iktidar ayrıcalıklı grupların kendilerini eleştirel bir şekilde analiz etmeleri ile sağlanabileceği konusunda ısrarcıdır,

4.Çokkültürlü eğitimin altında yatan bu eleştirel analizin amacı, eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesidir,

5.Çok kültürlü eğitim, tüm öğrenciler için iyi bir eğitimdir.

Çokkültürlü eğitim, konu ile ilgili çalışan araştırmacılara farklı boyutlar sunar. Bazı çalışmacılar çokkültürlülüğün beklenen sonuçlarından bahsederken, diğerleri çalıştıkları grubun belirli bir özelliğine yoğunlaşır; çokkültürlülüğün okuldaki pratikliğinin boyutu, bir dizi çalışmacının öncelikli odak noktasıdır ancak yine de diğer bazı çalışmacılar teori ve pratik arasındaki ayrımlarla ilgilidir. Bazı çalışmacılar kültürel çoğulculukta neyin başlayacağı ve neyin vurgulanacağı konusunda özellikli araştırmalar yaparlarken diğerleri kapsayıcıdır ve çokkültürlülüğün her boyutta ve her seviyede hissedilmesini ister. Bu değişikliklerden bağımsız olarak, tüm çok kültürlü eğitim anlayışları dört özellik taşır: Ortak varsayımlara dayanırlar, ortak kaygılardan çıkarlar, ortak eylem ilkeleri

içerirler ve kültürel çoğulculuğu ve etnik çeşitliliği eğitim sürecinin çekirdeğinin bir parçası yapmak için büyük bir istek duyarlar (Gay, 1994).

Grant ve Sleeter (2016), genellikle eğitimcilerin çokkültürlü eğitimde beş genel yaklaşımdan birini kullandığını saptamışlardır. Bu yaklaşımlar:

1. Kültürel olarak farklı çocukların eğitimi yaklaşımı

Bu yaklaşımın amacı, öğrencileri buldukları toplumda ihtiyaç duyulan bilişsel beceriler, kavramlar, bilgiler, dil ve değerler ile donatmak ve nihayetinde toplumun kurumlarında ve kültüründe bir iş ve işlev görmelerini sağlamaktır. Göçle ve diğer dezavantajlı grupla gelen ve doğası gereği geldikleri ülkenin eğitim sistemine ayak uyduramayan öğrencilerin akademik eğitiminin sağlanmasıdır. Bir diğer deyişle öğrencilerin ortalama Beyaz orta sınıf öğrenciden beklenen bilişsel beceri ve bilgileri edinmelerine yardımcı olmaları için köprüler kurmaktır.

2. İnsan ilişkileri yaklaşımı

Yaklaşımın amacı insanlar arasında bir birlik, hoşgörü ve kabullenme duygusunu teşvik etmektir. İnsan ilişkileri yaklaşımı, farklılıkları olan öğrenciler arasında olumlu duygular uyandırır, grup kimliğini destekler ve farklılıklarından gurur duymalarını sağlar. Ayrıca klişeleri azaltır ve önyargıları ortadan kaldırmak için çalışır. Bu yaklaşım sınıf ortamlarında sıklıkla uygulanan grup tartışmalarını, rol oyunlarını ve ortak projeleri içerir. Kültürel olarak farklı çocukların eğitimi yaklaşımında geleneksel müfredatta öğrencilerin bilişsel beceri ve bilgileri edinmelerine yardımcı olmak vurgulanırken, insan ilişkileri yaklaşımında, öğrencilerin kendileri ve birbirleriyle ilgili tutum ve duygularına odaklanılır.

3. Tek grup çalışmaları yaklaşımı

Yaklaşımında yalnızca belirli bir etnik grubun üyeleri ele alınıp onların tarih, kültür, dil ve sanatlarına odaklanılır. Yaklaşım çalışılan etnik grubun üyelerinin, yeteneklerine ve başarılarına rağmen, tarihsel olarak nasıl bastırıldıklarını incelemelerine yardımcı olarak, sosyal bir değişim yapmak amaçlanır. Diğer dört yaklaşımın aksine okullarda verilen bilgileri taraflı ve politik olarak görür ve Batı Avrupa temelli, erkek egemen müfredatta alternatifler sunar. Ayrıca, grubun mevcut

sosyal durumunu, tarihini ve aynı zamanda grubun çıkarlarını daha da geliştirmek için yapılan eylemleri de inceler.

4. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı

Yaklaşımın amacı, ezilen gruplara karşı önyargı ve ayrımcılığı azaltmak, tüm gruplar için eşit fırsat ve sosyal adalet için çalışmak ve farklı kültürel grupların üyeleri arasında eşit bir güç dağılımını sağlamaktır. Bu hedefler, okulun tamamen beyaz bir banliyö okulu veya çok ırklı bir şehir okulu olup olmadığına bakılmaksızın, tüm çocuklar için toplam eğitim sürecini yeniden düzenlemeye çalışmak suretiyle gerçekleştirilir. Böylece çoğulculuk ve eşitlik ilkeleri etrafında yeniden düzenlenmiş olan okullar daha geniş sosyal reformlara katkıda bulunacaktır. Bu yaklaşımda öğretim, her öğrencinin yüksek beceri seviyelerinde performans gösterebileceklerini varsayar. Her öğrencinin, öğretirken öğrettiği ve geliştirdiği kişisel, benzersiz bir öğrenme stili vardır. İşbirlikli öğrenme teşvik edilir ve cinsiyet ayrımı olmaksızın herkese eşit muamele edilir. İdeal olarak, tüm öğrencilerin iki dilli olmalarını sağlayacak şekilde birden fazla dil öğretilir. Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, okulun çeşitliliği yansıtması için okullarda reformu diğer üç yaklaşımdan daha çok savunmaktadır. Ayrıca, okulun öğrenci popülasyonunda belirli grupların temsil edilip edilmediğine bakılmaksızın çeşitli kültürel gruplara aynı derecede dikkat göstermeyi savunmaktadır.

5. Çokkültürlü sosyal adalet eğitimi yaklaşımı

Çokkültürlü sosyal adalet eğitimi yaklaşımı, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet ve yetersizliklerinden dolayı baskıya uğrayan ve sosyal yapısal eşitsizliklerden mağdur olan bireylerle ilgili sorunları diğer yaklaşımlara göre daha doğrudan ele alınmaktadır. Önceki dört yaklaşımın birçok unsurunu kapsar, ancak diğer bireyleri ve grupları takdir etmenin ve onlara saygı duymanın ötesine geçer, toplumda farklı ırk, sınıf, cinsiyet ve yetersizliğe sahip kişiler için daha fazla eşitliği sağlayacak sistemleri yeniden inşa etmeyi amaçlayan sosyal yeniden yapılanmayı savunur. Bu yaklaşım aynı zamanda küresel ekonominin ardında yatan etik ve güç ilişkilerini de sorgular.

Villegas ve Lucas'a (2002) göre kültürel değerlere duyarlı öğretmenler:

1. Sosyokültürel bağlamda bilinçlidirler,
2. Farklılıkları olan öğrencileri kabul edici tutum içerisindedirler,
3. Okulları daha adil hale getirmek için değişiklikler yapma konusunda kendilerini sorumlu ve muktedir görürler,
4. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl inşa ettiklerini ve bilgiyi inşa etme sürecini idrak edebilirler ve
5. Öğrencileri hâlihazırda bildiklerinin üzerine taşıyacak şeyler öğrenmelerini sağlayan öğrenmeler tasarlarlar.

Çokkültürlü eğitimle uğraşan pek çok kurum ve araştırmacı çokkültürlü eğitimin uzun vadedeki pek çok yararından bahsetmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Çokkültürlü eğitim belirli görevleri yerine getirmeye çalışan farklı zihinleri bir araya getirir ve bu sinerjiyle bilişsel ve ahlaki büyümeyi teşvik eder. Dolayısıyla verimliliği artırır.
2. Çok kültürlü eğitim, aynı sorulara sunulan farklı bakış açılarıyla yaratıcı problem çözme becerilerini artırır.
3. Çokkültürlü eğitim, kişiler arasında ortak hedeflere ulaşma, saygı, takdir duygularını geliştirerek pozitif ilişkileri artırır.
4. Çokkültürlü eğitim, farklılıklara sahip kişiler arasında doğrudan temas ve etkileşimler sağlayarak önyargıları azaltır.
5. Çok kültürlü eğitim, farklı kültürlerin zenginliği ile toplumun canlılığını yeniler ve dünyaya daha geniş ve daha içerikli bir bakış açısı geliştirilmesini sağlar (Ameny-Dixon, 2002).

Çokkültürlü eğitime çeşitli eleştiriler de getirilmiştir. Çok kültürlü eğitimi uygulayan eğitimcilerin dayatmak istediği değerlerin bazılarının aslında tartışmalı politik ve felsefi durumlar olduğu, göreceli bakış açılarının ürünleri olduğu ve bu

bilgilerin tartışılmaz bir şeymiş gibi öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı düşünülmektedir(Goo, 2018).

Çokkültürlü eğitimin etkililiği ile de çeşitli eleştiriler gelmiştir. Çokkültürlü eğitim 1960'lı yıllardaki doğuşunun ardından ABD etnik olarak daha çok çeşitlenmiştir. ABD'de 2060 yılına kadar çocukların yaklaşık % 67'sinin Beyaz ırktan farklı olacağı tahmin edilmektedir (ABD Sayım Bürosu 2012, aktaran, Malone vd., 2016). Farklılığın bu denli hızla artış göstermesine ve çokkültürlü eğitim faaliyetlerinin yıllardır uygulanmasına rağmen ABD'de çokkültürlü eğitimin amaçlarına uygun başarı sağlayamadığını göstermektedir. Bu durum da çokkültürlü eğitimin yöntemlerinin etkili olmadığı düşüncesini doğurmaktadır (Goo, 2018).

2.2.2. Türkiye'de Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri

Anadolu yüzyıllardır pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. İnsanlığa yön veren bu pek çok uygarlığın çeşitlendirip bereketlendirdiği pek çok kültür birlikte iç içe yaşamaktadır (Yılmaz, 2009). Türkiye'de kültürü bir araya getiren tüm öğeler (etnik köken, dini inanış, sanat gibi) tarihsel süreçte gelen her medeniyetle farklı biçimde şekillenmiştir. Osmanlı Devleti tarihine bakıldığında da pek çok etnik grubun beraber yaşadığı görülmektedir (Kaya ve Aydın, 2014). 15. yüzyılın başlarından yıkılmasına kadar Osmanlı Devleti, 600 yıl boyunca sığınma amacıyla topraklarına gelen yüzlerce İspanyol, Ermeni ve Portekizli Yahudileri ile Ruslar, Polonyalılar ve Avrupalıyı memnuniyetle karşılamış, bu toprakla ise politik veya ekonomik faktörlerin neden olduğu göçlerle gelen çeşitli kültürlerden ve etnik kökenlerden insanlar için her zaman bir sığınak olmuştur (Aydın, 2012). Bu kadar yıllık beraberliğe rağmen Osmanlı Devleti'nde farklı kültürleri bir arada barındıran çağdaş eğitim anlayışı, Islahat Fermanı ile filizlenmiştir. Islahat Fermanı ardından imparatorluktaki gayrimüslim nüfus kendi okullarını açmıştır (Gezgin, 2015).

Türkiye'de çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmalar ve düzenlenen eğitim politikaları 2005-2006 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesiyle somut hale gelmeye başlamıştır. Çokkültürlük, çokkültürlü eğitim, dil ve inanç yapıları gibi kavramlar bu dönemde öğretim programlarında daha çok yer almaya başlamıştır (Karakaş ve Erbaş, 2018). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili gözle görülür

atılımlar ise 2011 Suriye iç savaşı sonrası ülkeye yapılan göçlerle yapılmıştır. Ülkedeki bu değişim eğitim sistemine ve dolayısıyla okullara da yansımıştır. Türkiye eğitim sisteminde Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranı hızla artmaktadır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının 600.000'i geçtiğini ifade etmiştir (Hürriyet, 2018).

Türkiye, Suriye'den gelen geçici koruma statüsündeki kişileri dışlamak ya da asimile etme politikası gütmek yerine kapsayıcı bir politikayı benimsemiştir (Özcan, 2018). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitim hizmetinin kapsamı ilk olarak 2014 yılında yürürlüğe giren "Geçici Koruma Yönetmeliği" ile düzenlenmiştir (Erdoğan, 2018).

2016 yılı itibarıyla MEB ve Avrupa Delegasyonu işbirliği ile "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi-PICTES" projesi ve "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı-FRIT" anlaşması çerçevesinde Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyum sürecinde büyük adımlar atılmıştır. Projeye geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine katılımının sağlanması ve uyum sürecinde MEB'e destek amaçlanmıştır. 2 yıl süren projede Suriyeli çocuklara ayrıca Türkçe ve Arapça dil eğitimi, telafi eğitimi, kırtasiye yardımı, taşıma hizmeti gibi destekler de sağlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], t.y.).

MEB, eğitim ortamlarında iyileştirmeler yapmak ve eşitsizlikleri gidermek adına Türkiye vatandaşı öğrencileri ve yabancı uyruklu öğrencileri birlikte kapsayan "İlkokullarda Yetiştirme Programı-İYEP"i yürürlüğe sokmuştur. İYEP ile 3. ve 4. Sınıf öğrencisi ve özel eğitim tanısı almamış, Türkçe ve Matematik derslerinde iyi olmayan sığınmacı, mülteci, mevsimlik tarım işçisi aileleri olan çocuklar ve göçer-yarı göçer çocuklar hedef alınmıştır. Program boyunca psikososyal desteğin verilmesi de programın diğer bir hizmetidir. Bu derslerdeki kazanımların öğrencilere kazandırılması için verilen ek eğitim desteğini kapsamaktadır. Program yönetici ve eğitici eğitimleri de verilmiştir. Okul yönetimini de kapsamıyla İYEP'in okulum tüm bölümlerinde aktif uygulanması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2018a).

Suriyeli öğrencilerin okullara entegrasyonu sürecinde öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. MEB ve UNİCEF işbirliğinde imzalanan "Kapsayıcı Eğitim Projesi" ile üç farklı faaliyet yapılmıştır. İlk faaliyette GEM'lerde çalışan

Suriyeli öğretmenlere destek eğitimi verilmiştir. İkinci faaliyette proje geliştirilerek ‘Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi’ başlığı altında sınıfta yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere destek eğitimi verilmiştir. Üçüncü faaliyette öğretmen eğitimleri UNICEF ve Erciyes Üniversitesi’nin desteği ile 10 modül halinde detaylandırılarak revize edilmiştir. Bu eğitimlerle öğretmenlerin insan merkezli yaklaşımla sosyal adaletlerinin gelişimine katkı sunmaları, her çocuğun farklılıklarının ve özelliklerinin gözetilerek eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını sağlamaları, okullarda çocuklara karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmaları, sınıflarda kişiliklerin değişim ve ayarlanmaya zorlanmasına engel olmaları, farklılıklarıyla birlikte her çocuğun değerli bir birey olarak görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2018b). 2012-2013 öğretim yılları itibariyle de pek çok dil seçmeli olarak tercih edilebilecek derslerde öğretilmek üzere seçilmiştir (Gezgin, 2015).

Yapılan tüm bu faaliyet, program ve projeler dikkate alındığında Milli Eğitim Bakanlığı’nın çokkültürlü eğitime sıcak baktığı düşünülebilir. Özellikle projelerin amaçlarında “kültürel aktarım”, “entegrasyon”, “farklılıkların gözetilmesi”, “ayrımcılığın ortadan kaldırılması” gibi kavramların amaçlarda yer alması bu durumu pekişmektedir.

Hem dünyada hem de Türkiye’de çokkültürlülüğe ilişkin farklı bakış açıları bulunmakta ve bu yönüyle çokkültürlülüğün tartışmalı bir kavram olduğu kabul edilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Türkiye’deki çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramıyla ilgili akademik çalışmalarda da bakış açıları iki zıt uçta dağılım göstermektedir. Çokkültürlülüğe eleştiride bulunan Avrupalı aydınların ve siyasetçilerin eleştirdikleri noktaları sıralayan Canatan (2002; aktaran, Canatan, 2009) çokkültürlülüğün yol açacağı dezavantajlı durumları:

1.Farklı etnik kökenler arasında kültürel çatışmalar yaratabileceğini; çatışma beklentisinin de kültürlerin uzlaşmaya varılamayacak çelişkiler taşıdığı fikri yaratabileceği,

2.Bir ülkedeki göçmenlerin kültürlerine aşırı bağlı olması halinde, yerleştikleri topluma bağlanmalarının daha güç hale gelebileceği,

3.Batı kültürünün üstün olduğu ve göçmenlerin kültürlerinin hem batı hem de göçmen toplumuna soru kaynağı olabileceği,

4.Entegrasyon sorununun tam ya da kısıtlı bir asimilasyonla çözülebileceği, göçmenlerin özellikle kamusal alanda egemen kültürün normlarına uyması gerektiği şeklinde sıralamıştır.

Erkal (1993, 2005) ve Talas (2008) da benzer ifadelerle çokkültürlülük meselesinin ve etnik canlanmanın ulusal birliği ve güvenliği tehdit edebileceğini belirtmişlerdir (Aktaran: Esen, 2009).

Diğer yandan Erdoğan (2016) Türkiye gibi farklı kültürleri bünyesinde barındıran toplumların bir arada ve birbirini kabul ederek yaşayabilmelerinin çağın bir gerekliliği olduğunu, bu durumu reddetme durumunda ise farklılığın bir karmaşa ve anlaşmazlık nedeni olabileceğini belirtmiştir. Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman (2017) küreselleşmenin yarattığı kültürel sonuçları temel alarak çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratmanın, çocukların bilinç düzeylerini artırarak, aralarındaki farklılıklara saygı gösteren, değişime ayak uydurabilen ve yeni fikirlere açık olan bireyler yetiştirmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Yazıcı vd., (2009) çokkültürlü eğitim kuramının Batı kaynaklı olması nedeniyle uygulamalarının her ülkede aynı biçimde olmasının çok zor olduğuna dikkat çekmiştir. Zorluklara rağmen demokratik şekilde yönetilen her toplumun çokkültür eğitime duyarlık göstermesi gerektiğini, çokkültürlü eğitim demokrasi ve barış ortamını sağlamada eğitimi ortak insanlık sermayesi haline getirme, insana ve kültüre saygıyı arttırma, eğitimde eşitliği sağlama, kültürel anlayışı arttırma, eleştirel düşünmeye sevk etme, önyargıları azaltma gibi açılardan yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Cırık (2008) çokkültürlü eğitimde farklılıkların kendi değerlerini kaybetmeden de bir bütünlük içinde ve barış içinde var olabileceğini ve bunun ülkeye güç katacağını söyleyip; bunun için farklı dini-etnik-kültürlerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı altında birleştirilip karşılıklı hoşgörü ve empati ile temellendirilmesinin anlamlı olacağına dikkat çekmiştir.

Başbay ve Bektaş (2009) öğretmenlerin kültürel zenginliğin farkında olmalarının ve takdir etmelerinin önemli olduğuna, bunu üstesinden gelmesi gereken bir sorun olarak görmemeleri gerektiğine ve farkındalık bilgi ve beceri boyutlarında çokkültürlü yeterliğe sahip olmalarına dikkat çekmektedirler.

2.2.3. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde çokkültürlü eğitim ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve akademisyenlerin çokkültürlülüğe bakış açıları en çok çalışılan konulardandır. Bruch ve Higbee (2002), bir grup akademisyenin çokkültürlü eğitim konusundaki inançlarını ve tutumlarını araştırmıştır. Anketi 67 öğretim üyesinden sadece 10'u tamamlamıştır. Bruch ve Higbee, anketi tamamlayan az sayıdaki eğitimci arasında hepsinin uygulanan yöntemleri ve varsayımları değiştirmek, evrensel insanlığı ve değerleri benimsemek ve öğretimlerini geliştirmek için çokkültürlü bir eğitime ihtiyaç olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Birçok öğretim üyesi, çok sayıda üniversite eğitimcinin çokkültürlü eğitime yönelik umursamaz tutumundan ve bakış açılarındaki eksiklikten duydukları korkulardan bahsetmişlerdir. Akademisyenler çokkültürlülük modelinin yerel olması gerektiğine ve eğitimle uğraşan profesyonellerinin bu konuları tartışacak, kurslarını yeniden yapılandıracak ve var olan programlarını canlandırmalarına yardımcı olacak yollar bulmaları gerektiğine dair yorumlar yapmışlardır.

Bir çalışmada (Capella-Santana, 2003), sınıf öğretmenliği lisans programındaki elli iki öğretmen adayının çok kültürlü tutum ve inançlarını incelenmiştir. Öğretmen adaylarıyla çokkültürlü eğitim programına katılmadan önce ve sonra ve bir şehir okulunda öğrencilere ders vermeden önce anket ve görüşmeler tamamlanmıştır. Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının öğretmen hazırlık programı sırasında farklılıklarla ilgili tutum ve inançlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir, çünkü çokkültürlü eğitim programını öğrenenler, öğretmen adaylarının şehir okullarında meydana gelen sorunları özgürce tartışmalarına ve meydan okumalarına izin vermiştir. Capella-Santana'ya göre, çokkültürlü bir okul ortamında görev yapmak ve çokkültürlü eğitim programına katılmak, geleceğin

öğretmenlerinin tutumlarını değiştirmelerine ve çeşitli okul ortamlarında çalışma isteği geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

Bir diğer çalışmada Malezya'da devlet ve özel anaokullarında görev yapan 854 okul öncesi öğretmeninin çok kültürlü eğitim anlayışları, erken çocukluk eğitimindeki önemine ilişkin algıları ve diğer okul öncesi meslektaşlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim konusunda sınırlı bir anlayışa sahip olduğunu göstermiştir. Her ne kadar çoğu çokkültürlü eğitim anlayışının okul öncesi seviyede başlamasının önemini kabul etse de, kavramın ne ölçüde anlaşıldığı konusunda anlamlı sonuçlar alınmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, diğer okul öncesi meslektaşlarının çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumları geliştirdiklerine inanmalarına rağmen, aslında olumsuz veya duruma bağlı tutumlara sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin de hatırı sayılır bir yüzdesinin olması da araştırmanın diğer sonuçlarından (Phoon, Abdullah ve Abdullah, 2013).

ABD'de yapılan bir araştırmada çokkültürlü öğretmen yetiştirme derslerinde LGBTQ kimlikleri, bu kimliklere yapılan baskılar ve dirençlerin görünürlüğünün kapsamını ve doğasını belirlenmiştir. Bu olgunun çok kültürlü eğitimde ve ilgili derslerde yerini daha iyi anlayabilmek adına, ABD'de öğretilen çok kültürlü eğitim programlarından seçilen 41 ders programı üzerinde, LGBTQ'nun ilgilendiği konuların bu derse dâhil edilmesine veya edilmemesine göre içerik analizi yapılmıştır. Ek olarak, ABD'de öğretmenlere çok kültürlü eğitim programlarında ders veren 80 akademisyenden oluşan bir anketin verileri incelenerek, akademisyenlerin LGBTQ ile ilgili konuları programa nasıl ve ne mümkünlükte dâhil ettikleri belirlenmiştir. LGBTQ ile ilgili konuların görünürlüğünün ABD'deki çok kültürlü öğretmen eğitimi derslerinde düşük olduğu ve bu konular ele alındığında genellikle temelinde heteronormatifliği maskeleyici biçimde bağlamından saptırılmış yollarla ele alındığı bulunmuştur (Gorski, Davis ve Reiter, 2013).

Öğretmen adayı olmayan lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe yönelik tutumları ile ilgili yapılan çalışmalar da mevcuttur. Farklı ülkelerden ABD'ye okumaya gelen öğrencilerle arkadaşlıkları olan ve olmayan ABD'li lisans öğrencilerinin çokkültürlü kişilik özelliklerine, kültürlerarası tutumlarına ve yurtdışında okuyup okumadıklarına göre nasıl farklılaştıkları araştırılmıştır. Farklı

ülkelerden gelen öğrencilerle arkadaşlıkları olan öğrencilerin açık fikirlilikte olmayanlara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca kültürlerarası iletişimde daha fazla deneyime sahip olduğunu bildiren öğrenciler bu durumlardan daha az endişe duyduklarını bildirmişlerdir (Williams ve Johnson,2011).

2.2.3.2. Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Yeterliği İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yapılan çalışmaların incelendiği ve Türkiye’de çokkültürlülükle ilgili yapılmış ilk içerik analizi çalışmasında (Günay, Aydın ve Koç Damgacı,2015) çokkültürlü eğitim üzerine yapılan çalışmaların 2009 ve sonrası hız kazandığı tespit edilmiştir. Katılımcı grubun büyük çoğunluğunun öğrenci ve akademisyenlerden oluştuğu ve öğrencilerin tutum, bilgi, farkındalık ve sınıf ortamlarının araştırma konusu olduğu çalışmaların ağırlıkta olduğu, kullanılan dilin %71 oranında Türkçe olduğu, önemli bir kısmının betimsel araştırma deseninde nicel yöntemlerle hazırlandığı ve katılımcı sayısının 101 ile 300 arasında değiştiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çokkültürlülükle ilgili Türkiye’de yapılan çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmaların ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Söylemez ve Kaya’nın (2014) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair inceledikleri araştırmaya Diyarbakır’da görev yapan 426 öğretmen katılmıştır. Çokkültürlü eğitim görüş ölçeğinin uygulandığı araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülüğe olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri, bunu destekledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerini dinin inançları açısından da inceleyen araştırmada en olumlu düşünen grubun diğer şikkını ve Alevi şikkını işaretleyen öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmenlerin kendilerini çokkültürlü eğitim hakkında bilgili hissettikleri, farklı etnik kökenden gelen bireylere rahat hissedebilecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarının da sonuçlarda yer alması ülkenin geleceğini yapılandıran öğretmenler açısından umut verici bir sonuç olmuştur.

Benzer bir diğer çalışma da Bulut ve Başbay (2014) tarafından İstanbul ili Bahçelievler, Bakırköy ve Bağcılar ilçesindeki 413 öğretmenin katılımıyla

yapılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarının ölçüldüğü bu çalışmada “Çokkültürlü yeterlik algı ölçeği” ve “Demokratik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarının ve alt boyutlarının yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık taşıdığı gözlemlenmiştir. Yani çokkültürlü alanlarda yaşayan öğretmenlerde çokkültürlü eğitime bakış açısı daha olumludur. Bir başka sonuç da kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre çokkültürlülüğe yeterlik ve farkındalık, bilgi, beceri alt boyutlarında daha çokkültürlü yeterlilik algılarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin çokkültürlülük algıları demokratik tutumlarına göre de incelenmiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada da önceki çalışmadaki gibi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutumları olduğu; çokkültürlülük ve yeterlilik algılarının yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yerleşim yeri, kıdem, öğretim kademesi demografik değişkenlerinden etkilendikleri öne sürülmüştür.

Aynı konuyla ilgili nicel araştırmaların yanında nitel araştırmalar da yapılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının Başarır, Sarı ve Çetin (2014) tarafından yarı yapılandırılmış görüşmeyle İç Anadolu Bölgesi’nden 12 öğretmen üzerinde incelendiği bu çalışmada her bir öğretmenin çokkültürlü eğitim üzerinden yaptığı tanımlar incelenmiştir. Bu tanımlarda ırk, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklanılıp cinsiyet, yaş, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çokkültürlülük kısmına dâhil etmedikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı sınıfta farklı etnik kökenden gelen bireyler olmadığından çokkültürlü bir sınıfta eğitim vermediklerini söylemişlerdir. Bu sonuç ve önceki tanımlarla birlikte öğretmenlerin çokkültürlülüğü etnik kökenle sınırlı olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlerse bunu kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kültüre duyarlı öğretim yapma kültüre ilişkin ön bilgi verme, bölgeye duyarlı öğretim yapma, yaşa duyarlı öğretim yapma ve derste farklı bakış açılarına yer verme şeklinde uygulanmaktadır

Aynı çalışmada çokkültürlülüğün uygulanması ile ilgili karşılaşılan sorunlar üç kategoride ele alınmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar öğrenci ilgisizliği, birbirini

kabullenmeme, gruplaşma, alay etme ve dışlama olarak ifade edilmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar öğrencilerle olan iletişim güçlüğü, öğretmen bilgisizliği, zaman ve emek ihtiyacı olarak ifade edilmiştir. Veli kaynaklı sorunlarda ise ailelerin önyargılı olması öne çıkmıştır. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ilgili bilgi eksikliğinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu nitel araştırmanın sonucuyla önceki iki nicel araştırmanın sonuçlarının birbirinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Nitel araştırmadaki derinlemesine sorularla öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgi anlayışına sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çokkültürlü eğitim ile ilgili araştırmalar öğretmen adayları üzerinde de yapılmıştır. Polat(2009) tarafından Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerine yönelik araştırma yapılmıştır.412 öğretmen adayının katıldığı bu çalışmada “Çok Kültürlü kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ortamlarına yatkın olduğu; ancak yeterliliklerin geliştirilmesi gerektiği bulgusuna rastlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik algılarının cinsiyet, öğretim türü, yaşadıkları yerleşim birimi ve kardeş sayısı değişkeninden etkilenmediği ancak öğrenim gördükleri alan değişkeninden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Benzer bir araştırma Demircioğlu ve Özdemir(2014) tarafından Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde pedagojik formasyon alan 156 öğrenciyle yapılmıştır. “Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği”nin kullanıldığı araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik tutumların ortalama üstü olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci bir sonuç da pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre aralarında anlamlı farklılıklar olmasıdır. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan çıkan son sonuç da yaş, mezun olunan fakülte ve büyüüp yetiştirildiği yer gibi değişkenlerin çokkültürlü eğitime tutumda farklılaşma göstermediğidir. Bu araştırma, özellikle eğitim fakültelerinden mezun olmayıp formasyonlukla öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının pedagojik incelenmesi bakımından önemlidir ve benzer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Bir başka çalışma da Koçak ve Özdemir(2015) tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 485 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Öğretmen

adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolünün araştırma konusu olduğu bu çalışmada “Kültürel Zekâ Ölçeği” ve “Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâyâ ait ortalamaların görece yüksek olduğu saptanmıştır. Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki çıkmıştır. Cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet yerleşim birimi ortak ikilisinin kültürel zekâyâ göre standartlaştırılmış çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Öğretmen adayları üzerinde nitel çalışmalar da yapılmıştır. Ünlü ve Örtün (2013) tarafından Dicle Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’nde okuyan 45 öğretmen adayına çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algıların incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada iki temel sorun ortaya çıkmıştır. Birincisi öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarının doğru algılanılması konusunda ikilem yaşadıklarıdır. Hem olumlu(hoşgörü, zenginlik, barış) hem de olumsuz(endişe ve korku, asimilasyon, çatışma) görüşler ortaya çıkmıştır. İkincisi de kavramları doğru algılayan öğretmen adaylarının tutum noktasında olumlu veya olumsuz tutum göstermeleridir. Çalışmalarda genel olarak nicel çalışmalarda nitel çalışmalara göre daha olumlu sonuçlar çıktığı söylenebilir. Geliştirilen çeşitli testlerle yapılan nicel araştırmalarda fikirlerin ölçekteki sorulara verilen cevaplarla sınırlı olduğunu, ancak nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi aktarımının yaşandığını görülmüştür.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin güvenilirliği ile ilgili yapılan çalışmalar ile verilerin çözümlenmesine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıkları ve çokkültürlülüğe ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın deseni nicel araştırma yöntemi çevresinde şekillendirilmiştir. Araştırma deseni bir araştırmada yapılan işlemlere yön veren, nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımlarını kapsayan araştırma çeşitlerine verilen ortak isimdir (Creswell, 2017). Nicel yöntem bilgi, deney ve gözlemle elde edilen, ölçülebilen ve üzerinde istatistik işlem yapılabilen veriler ortaya koyan araştırma yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Yapılan araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha çok değişken arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı ve/veya bu ilişkinin ne derece olduğunun belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme İstanbul ilinin Küçükçekmece, Bahçelievler ve Başakşehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan, 1.,2., 3. ve 4. Sınıflarında görev yapan 729 Sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi erişilebilir, gönüllü olan ve araştırmaya katılmaya istekli insanların oluşturduğu örnekleme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014).

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, öz duyarlılığı ölçmek için Öz Anlayış Ölçeği (ÖZAN) ve çokkültürlülüğe yeterliği ölçmek için Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ) kullanılmıştır (Ek-1). Ölçekler tek bir form haline getirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması ile ilgili gerekli izinler araştırma uygulanmadan önce alınmıştır (Ek-2).

Verileri toplamak amacıyla 2018-2019 öğretim yılında belirlenen günler ve saatlerde Küçükçekmece, Bahçelievler ve Başakşehir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullara bizzat katılımcı tarafından önceden izin ve müsaitlik bilgisi alınarak gidilmiştir. Araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında ilgili okul yönetimine ve öğretmenlere bilgi verilmiştir. Yalnızca çalışmaya katılmaya istekli sınıf öğretmenlerine ölçekler dağıtılmıştır. Yaklaşık 900 kadar olan ölçekler okul müdürlerinin onayı alınmasının ardından öğretmenlerle iletişime geçerek elde edilmiştir. Her bir öğretmenin çalışmayı tamamlaması 10-15 dakika sürmüştür. Toplamının ardından elde edilen 781 doldurulmuş ölçekten 52'si hatalı doldurulduğu için araştırmaya dâhil edilmemiş, böylece kalan 729 katılımcıya ait ölçekle çalışma yapılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, görev süresi, görev yaptıkları sınıflarının mevcudu, görev yaptıkları okulun mevcudu, görev yaptıkları sınıftaki toplam yabancı öğrenci sayısı ve görev yaptıkları okuldaki toplam psikolojik danışman sayısını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

3.3.2. Öz Anlayış Ölçeği (Self Compassion Scale)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz duyarlık (öz anlayış) düzeyleri, Neff (2003b) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlamasını Deniz ve diğerlerinin (2008) yaptığı "Öz Anlayış Ölçeği" üzerinden ölçülmüştür. Literatürde öz duyarlık, kişinin kendini kabul etmesi, yaşamdan doyum alması, yüksek bilinç seviyesine sahip olması, mutlu ve iyimser olması gibi kavramlarla açıklanmakta ve bu kavramlarla pozitif anlamda ilişkili bulunmaktadır. Neff (2003a), öz duyarlık

kavramını, kişinin acı ve sıkıntı çekmesine neden olan duygularına izin vermesi, kendine (benliğine) özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayış göstermesi ve yaşadığı olumsuz deneyimleri insan yaşamının doğal bir parçası olarak kabul etmesi ile açıklamaktadır.

Ölçeğin aslı 26 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte öz duyarlık düzeyi, 5’li likert tipi maddeler (1= Hemen hemen hiçbir zaman, ... 5= Hemen hemen her zaman) üzerinden ölçülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .71 ile .81 arasında değişirken, ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı .92’dir. Ölçeğin toplam puanının test-tekrar test güvenilirliği .93, iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyonu .83 olarak hesaplanmıştır (Neff, 2003b).

Deniz, Kesici ve Sümer (2008) ölçeği Türkçe’ye uyarlarlarken Açıklayıcı Faktör Analizi ile ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca madde toplam korelasyonunda .30’un altında 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek 24 maddeli tek boyutlu olarak adapte edilmiştir. Ölçekteki 1, 3, 5, 7, 10, 12, 15, 17, 19, 22 ve 23. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan minimum puan 24 iken maksimum puan 120’dir. Ölçek puanı arttıkça, katılımcıların öz duyarlık düzeyi de artmaktadır.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında Self Compassion kavramı Öz Anlayış olarak çevrilmiştir. Araştırmada ölçeğe atıf yapılırken Türkçe’ye uyarlanmış orijinal isme sadık kalınmış ve değiştirilmemiştir; ancak kavrama atıf yapılırken Öz Duyarlık ismi kullanılmıştır.

3.3.3. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Multicultural Competency Scale)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenebilmesi amacıyla Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipi olan ölçekte katılımcıların “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” seçeneklerinden kendilerini en iyi ifade edeni seçmeleri beklenmiştir. Ölçek öğretim elemanları için hazırlanmış olsa da Başbay ve Kağnıcı (2011) bu ölçeğin öğretmenlerin de çokkültürlülüğe yeterlik algılarını öğrenmede uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

Hazırlanan ölçek, 41 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarıdır. 16 maddeden oluşan “Farkındalık” boyutu, öğretmenlerin çokkültürlülük farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80 (16*5), en düşük puan ise 16’dır (16*1). Yüksek puan, çokkültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. “Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım (ters madde)”, “Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım” bu alt boyuta ait ölçek maddelerine örnek gösterilebilir.

9 maddeden oluşan “Bilgi” boyutu, öğretim üyelerinin çokkültürlülük bilgi düzeyini ölçmektedir. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9’dur. Yüksek puan, çokkültürlü bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. “Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim” ve “Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim”, bu alt boyuta ait ölçek maddelerine örnek gösterilebilir.

16 maddeden oluşan “Beceri” boyutu, öğretmenlerin çokkültürlü öğretim becerileri düzeylerini ölçmektedir. “Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim (ters madde)” ve “Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm” bu alt boyuta ait ölçek maddelerine örnek gösterilebilir. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Yüksek puan, çokkültürlü öğretim beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Diğer yandan, ölçekte yer alan 10 madde, çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz yargı ifade ettiği için ters yönde puanlanmıştır.

Ölçek maddeleri MEB’in “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” hedefleri, Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar örnek alınarak oluşturulmuştur. 53 madde olarak tasarlanan taslak ölçeğin farkındalık boyutunda 22, bilgi boyutunda 15 ve beceri boyutunda 16 madde bulunmaktadır. Taslak ölçek, maddelerin uygunluğu hakkında görüş alınması amacıyla araştırmaya katılmaya gönüllü 309 öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede ölçeğin her maddesi için “Uygun”, “ Kısmen uygun” ve “Uygun değil” alternatiflerinden birinin tercih edilmesi istenmiştir. Alınan öğretim elemanı

görüşleriyle maddelerin kapsam ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliği .80'in altında olan maddeler elenmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, faktör yükü için 0.30 alt sınır tutulmuştur. Faktör yükü 0.30'un altındaki 6 madde daha ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçeğin alt boyutu ve toplam güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı, AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğu için de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları “Bilgi” boyutunda 0.87, “Farkındalık” boyutunda 0.85 ve “Beceri” boyutunda 0.91; ölçeğin tümünde 0.95 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği

Çalışmaya başlarken öncelikle Öz Anlayış Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin güvenilirliği incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık testleri, Cronbach's Alpha katsayısından elde edilen bilgiler ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlanan katsayılar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öz Anlayış Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Cronbach's Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçekler ve Alt maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha katsayıları
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	41	0.93
Farkındalık Boyutu	16	0.82
Beceri Boyutu	16	0.85
Bilgi Boyutu	9	0.91
Öz Anlayış Ölçeği	24	0.90

Test sonuçlarına bakıldığında, araştırmada kullanılan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısının 0.93, Öz Anlayış Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısının ise 0.90 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği alt boyutları olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.82, 0.85 ve 0.91'dir.

Genellikle korelasyon katsayıları ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı sayısal olarak 0 ile +1 arasında değişmektedir (Ercan ve Kan,2004). Güvenirlik katsayısı +1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği yükselir (Ergin,1995). Tabloda farkındalık boyutu hariç tüm değerler 0.85'in üstündedir. Bu bakımdan, çalışmada kullanılan ölçekler ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin oldukça yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama yöntemi uygulanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri, tanımlayıcı istatistik tabloları ile sunulmuştur. Bu tablolarda, değişken düzeylerini ifade eden frekans (N) ve yüzde (%) bilgileri paylaşılmıştır. Araştırmada kullanılan Öz Anlayış Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği hakkındaki tanımlayıcı istatistiklerde ortalama, ortanca, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri sunulmuştur. Katılımcıların ölçek puanları arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Çarpımı ve bu testlerle ulaşılan katsayı değerleri ile ölçülmüştür. Öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarının demografik değişkenlerin kategorik düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediği, bağımsız gruplar arası fark testleri ile incelenmiştir. Bu bakımdan, iki kategoriye sahip değişkenlerin ölçek puanları testleri için bağımsız gruplar arası t-test analizi, ikiden fazla kategoriye sahip değişkenlerin ölçek puanları bakımından fark testleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizi yapılırken anlamlılık düzeyi 0.001 olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 programından yararlanılmıştır.

IV. BULGULAR

Bu bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenlerin Dağılımı

Araştırmayanın toplam katılımcı sayısı 729'dur. Katılımcıların 518'i (%71.1) kadın, 211'i ise (%28.9) erkektir. Katılımcıların medeni durum, yaş ve okuldaki görev sürelerine ait demografik veriler, Tablo 2'de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durum, yaş ve okuldaki görev sürelerine ilişkin dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	558	76.5
Bekâr	167	22.9
Cevaplanmamış	4	0.5
Toplam	729	100
Yaş		
21-25	36	4.9
26-30	103	14.1
31-35	158	21.7
36-40	143	19.6
41-50	181	24.8
50 ve üzeri	108	14.8
Toplam	729	100
Okuldaki Görev Süresi		
1-5	105	14.4
6-10	131	18
11-15	124	17
16-20	137	18.8
21-25	119	16.3
26 ve üzeri	110	15.1
Cevaplanmamış	3	0.4
Toplam	729	100

Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında, yaklaşık üçte ikisinin (%76.5) evli, geri kalanların bekârlardan oluştuğu (22.9) anlaşılmaktadır. Yaş grubunda, en fazla katılımcının bulunduğu yaş grubunun 41-50 yaş grubu (%24.8) görülmektedir. Bu oranı sırasıyla 31-35 yaş grubu (21.7), 36-40 yaş grubu (19.6) 50 ve üzeri yaş grubu (14.8) ve 26-30 yaş grubunun (14.1) takip etmektedir. En az katılımcının bulunduğu yaş grubunun ise 21-25 yaş grubu (%4.9) olduğu

görülmektedir. Okuldaki görev süresi sorusuna verilen cevapların tüm kategorik düzeylerde (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-üzeri) oldukça dengeli dağıldığı, görev sürelerini ifade eden her bir kategorik düzeydeki katılımcı oranının %14.4 (1-5 yıl arası görev süresi) ile %18.8 (16-20 yıl arası görev süresi) arasında değiştiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların görev yaptıkları sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı, görev yaptıkları sınıfın toplam öğrenci sayısı, okul mevcudu ve okuldaki psikolojik danışman sayısına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Sınıflardaki Yabancı Öğrenci Sayısı, Sınıf ve Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı ve Okulda Görev Yapan Toplam Psikolojik Danışman Sayılarına İlişkin Dağılımları

Yabancı Öğrenci Sayısı	N	%
0	181	24.8
1-3	356	48.8
4-6	92	12.6
7-9	26	3.6
10-12	23	3.2
13-15	32	4.4
16 ve üzeri	17	2.3
Cevaplanmamış	2	0.3
Toplam	729	100
Sınıftaki toplam öğrenci sayısı		
0-20	46	6.3
21-30	295	40.5
31-40	290	39.8
41-50	62	8.5
51-60	32	4.4
60 ve üzeri	2	0.3
Cevaplanmamış	2	0.3
Toplam	729	100
Okulun mevcudu		
0-500	69	9.5
501-1000	306	42
1001-2000	266	36.5
2001-3000	27	3.7
3001 ve üzeri	49	6.7
Cevaplanmamış	12	1.6
Toplam	729	100

Okuldaki psikolojik danışman sayısı	N	%
0	56	7.7
1	284	39
2	260	35.7
3	104	14.3
4	11	1.5
5 ve üzeri	12	1.6
Cevaplanmamış	2	0.3
Toplam	729	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının (%48.8) sınıfında 1 ile 3 arasında yabancı öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırada yer alan öğretmenlerin (%24.8) sınıflarında hiç yabancı öğrenci bulunmadığı görülmüştür. Bu sıralama sınıflarında 4-6 yabancı öğrenci (%12.6), 13-15 yabancı öğrenci (%4.4), 7-9 yabancı öğrenci (%3.6), 10-12 yabancı öğrenci (%3.2) ve 16 ve üzeri yabancı öğrenci (%2.3) bulunan öğretmenler şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı sınıfların mevcutlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin %80'lik bir oranının sınıfının, 21-40 arası öğrenciden oluştuğu görülmektedir. %80'lik büyük payın %40.5'luk oranı 21-30 arası, %39.8'lik oranı 31-40 arası sınıf mevcutlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sıralamayı 41-50 arası sınıf mevcudu (%8.5) ve 0-20 arası sınıf mevcuduna (%6.3) öğretmenlik yapanlar takip ederken, en düşük paya sahip olan 60'tan fazla öğrenciye sahip sınıfta öğretmenlik yapanların oranı ise sadece %0.3'tür. Öğretmenlerin görev yaptığı okulların toplam mevcuduna bakıldığında, bu okulların yaklaşık %80'inin (%78.5) 500-2000 arası öğrenciye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %42'sinin görev yaptıkları okul mevcudu 501-1000 ile ilk sırayı alırken bu oranı sırayla 1001-2000 arası (%36.5) ve 0-500 arası (%9.5) okul mevcutları takip etmiştir. En düşük oranlar ise 3001 ve üzeri okul mevcudu (%6.7) ve 2001-3000 arası okul mevcudunda (%3.7) çalışan öğretmenlerden elde edilmiştir. Öğretmenlerin okullarına görev yapan psikolojik danışmanlara bakıldığında katılımcıların okullarındaki psikolojik danışman sayısı sorusuna en sık verdikleri yanıt sırasıyla 1 psikolojik danışman (%39), 2 psikolojik danışman (%35.7) ve 3 psikolojik danışmandır(%14.3). Bu sıralamayı görev yaptığı okulda hiç psikolojik danışman bulunmayan katılımcılar(%7.7) ve okulunda 5 ve üzeri psikolojik danışmanı olan

katılımcılar takip etmektedir. En düşük oran ise 4 psikolojik danışmanı (%1.5) bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere aittir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıklarının ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları'nın İncelenmesine Dair Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Öz Anlayış Ölçeği'ne verdikleri cevaplardan elde edilen betimsel bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıklarına Ait Betimleyici İstatistik Tablosu

	Ortalama	Ortalama (standart)	Ortanca	S.S.	Min.	Maks.
Öz Anlayış Ölçeği	85.02	3.54	85	14.37	25	118

24 maddeden oluşan ve maksimum 120 puan alınabilen Öz Anlayış Ölçeği'nin ortalamasının 85.02 olduğu, madde sayısına (n=24) bölümünden sağlanan ve maksimum 5 puan alabilen standart ortalamasının 3.54 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'ne verdikleri cevaplardan elde edilen betimsel bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algılarına Ait Betimleyici İstatistik Tablosu

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ortalama	Ortalama (standart)	Ortanca	S.S.	Min.	Maks.
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	158.46	3.86	159	22.87	69	205
Farkındalık Boyutu	64.85	4.05	65	9.24	37	80
Beceri Boyutu	60.21	3.76	61	9.78	21	80
Bilgi Boyutu	33.44	3.72	34	6.64	9	45

41 maddeden oluşan ve maksimum 205 puan alınabilen Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin ortalamasının 158.46 olduğu, madde sayısına (n=41) bölümünden sağlanan ve maksimum 5 puan alabilen standart ortalamasının ise 3.86 olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları

ortalamalar incelendiğinde, beceri boyutu ve bilgi boyutuna dair ortalamaların birbirine oldukça yakın düzeyde olduğu (sırasıyla $\bar{x}=3.76$ ve $\bar{x}=3.72$), farkındalık boyutunun ortalamasının ise diğer iki boyuttan biraz daha yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=4.05$) görülmektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ile Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin öz duyarlık ile çokkültürlülüğe yeterlik algıları ve çokkültürlülüğün ne derece farkında oldukları, bu konuda yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları ve öğretim süreçlerinde çok kültürlülüğü dikkate alma becerisine sahip olup olmadıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıkları ile Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	Farkındalık Boyutu	Beceri Boyutu	Bilgi Boyutu	Öz Anlayış Ölçeği
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	1	.89**	.94**	.80**	.20**
Farkındalık Boyutu		1	.77**	.52**	.15**
Beceri Boyutu			1	.67**	.18**
Bilgi Boyutu				1	.22**
Öz Anlayış Ölçeği					1

** p<0.001

Bulgular incelendiğinde, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği’nin tüm alt boyutları ile (farkındalık, beceri ve bilgi) çok güçlü korelasyon katsayısına sahip olduğu (sırasıyla $r(727)=0.89$, $r(727)=0.94$ ve $r(727)=0.80$; üçü için de $p<0.001$) görülmüştür. Diğer yandan öz duyarlıkla çokkültürlü yeterlik algılarının arasında zayıf ancak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r(727)=0.20$, $p<0.001$) görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öz duyarlık düzeyleri arttıkça, onların çokkültürlülüğe dair kendilerini daha yeterli gördüklerini, fakat bu ilişkinin oldukça

zayıf düzeyde olduğunu ($r=0.20$) göstermektedir. Öğretmenlerdeki öz duyarlık düzeyinin, Çokkültürlülüğe Yeterlik Algısı Ölçeği alt boyutları ile ilişki katsayısı 0.15 (farkındalık alt boyutu) ile 0.22 (bilgi alt boyutu) arasında değişmektedir. Dolayısı ile, alt boyutlar bakımından da öz duyarlık ile çok kültürlülük arasındaki ilişki anlamlı fakat oldukça zayıf düzeydedir.

Bu ilişkinin erkek ve kadın öğretmen gruplarında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, öğretmenler cinsiyetlerine göre iki gruba ayrılmış ve öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişki tekrar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinde Cinsiyete göre Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	Farkındalık Boyutu	Beceri Boyutu	Bilgi Boyutu	Öz Anlayış Ölçeği
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	1	.90**	.94**	.78**	.13 ** (p=0,004)
Farkındalık Boyutu	.90**	1	.76**	.51**	.08 (p=0,079)
Beceri Boyutu	.95**	.80**	1	.65**	.10* (p=0,016)
Bilgi Boyutu	.82**	.56**	.72**	1	.18**
Öz Anlayış Ölçeği	.37**	.30**	.36**	.33**	1

p değeri belirtilmeyen tüm katsayılar $p<0.001$ 'dir.

Kadın ve erkek grubundaki katılımcıların öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişkileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Kalın yazı tipi ile ifade edilen kadın öğretmen grubuna ait katsayılara bakıldığında, kadınların öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişkinin bir önceki tablo verilerine kıyasla ($r=0.20$) çok daha düşük seviyede olduğu ($r(516)=0.13$, $p=0.004$), diğer yandan kadınların çokkültürlülüğün farkında olma

düzeyleri ile onların öz duyarlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin de bulunmadığı (($r(516)=0.08$, $p=0.079$) anlaşılmaktadır.

Erkek öğretmenlerin korelasyon katsayılarına bakıldığında ise, öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişkinin bir önceki tablo verilerine kıyasla ($r=0.201$) çok daha yüksek seviyede olduğu ($r(209)=0.37$, $p<0.001$); erkeklerde öz duyarlığın hem farkındalık, hem beceri, hem de bilgi alt boyutları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu (sırasıyla $r(209)=0.30$, $p<0.001$; $r(209)=0.36$, $p<0.001$; $r(209)=0.33$, $p<0.001$) görülmektedir.

Öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sınıfındaki yabancı sayısının anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla, katılımcılar, sınıflarındaki yabancı sayılarına göre gruplara ayrılmış, ardından Öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algısı arasındaki korelasyon testleri, her bir grup için tekrar analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Yabancı Öğrenci Sayısına Göre Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Sınıftaki yabancı öğrenci sayısı		Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	Farkındalık Boyutu	Beceri Boyutu	Bilgi Boyutu
0	Öz Duyarlık	.283** (<0.001)	.270** (<0.001)	.233** (0.002)	.267** (<0.001)
1-3 arası	Öz Duyarlık	.228** (<0.001)	.132* (0.012)	.225** (<0.001)	.277** (<0.001)
4-6 arası	Öz Duyarlık	0.193 (0.066)	0.181 (0.084)	0.201 (0.055)	0.098 (0.355)
7-9 arası	Öz Duyarlık	0.101 (0.624)	0.201 (0.326)	0.018 (0.929)	0.03 (0.883)
10-12 arası	Öz Duyarlık	-0.41* (0.052)	-0.472* (0.023)	-0.484* (0.019)	-0.006 (0.977)
13-15 arası	Öz Duyarlık	-0.185 (0.311)	-0.312 (0.082)	-0.106 (0.565)	-0.077 (0.675)
16 ve üzeri	Öz Duyarlık	0.041 (0.875)	0.04 (0.878)	0.027 (0.919)	0.043 (0.869)

Öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasında ilişkinin en güçlü olduğu grubun, sınıfında hiç yabancı öğrenci bulunmayan öğretmenlerden oluşan grup olduğu görülmektedir ($r(179)=0.283$, $p<0.001$). Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısı arttıkça, onların öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları duyarlık arasında ilişki de kademeli olarak düşmekte ve anlamsızlaşmaktadır. Bu düşüş, 10-12 arası yabancı öğrenciye sahip öğretmen grubunda aniden ve güçlü bir şekilde negatif yönlü ilişkiye dönüşmektedir ($r(21)= -0.410$, $p=0.052$). Diğer yandan, 10-12 yabancı öğrencisi bulunan öğretmenlerin öz duyarlık düzeylerinin, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin kendisi ($r(21)=0.410$) ve alt boyutlardan farkındalık ve öğretim becerisi boyutları ile (sırasıyla $r(21)=-0.472$ ve $r(21)=-0.484$) güçlü ve negatif yönlü bir ilişkiye sahipken, ölçeğin diğer alt boyutu olan "bilgi" boyutu ile herhangi bir korelasyon ilişkisinin olmaması da ($r(21)=-0.006$, $p=0.977$) bulunan bir diğer sonuçtur. Bu noktadan sonra yabancı öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasında ilişki kademeli bir şekilde zayıflamakta ve anlamsızlaşmaktadır. 16 ve daha fazla yabancı öğrenciye sahip öğretmenlere gelindiğinde, bu ilişkinin yönü pozitif yönüne dönmekte fakat arada anlamlı düzeyde herhangi bir ilişki kalmamaktadır ($r(15)=0.041$, $p=0.875$).

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Kadın ve erkek öğretmenlerin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve bu iki grubun ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-test analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	T	P
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	Kadın	518	159.08	21.23	1.048	0.295
	Erkek	211	156.94	26.46		
Farkındalık Boyutu	Kadın	518	65.36	8.68	2.181	0.03
	Erkek	211	63.60	10.39		
Beceri Boyutu	Kadın	518	60.40	9.06	0.749	0.454
	Erkek	211	59.74	11.36		
Bilgi Boyutu	Kadın	517	33.38	6.18	-0.364	0.716
	Erkek	211	33.60	7.68		
Öz Anlayış Ölçeği	Kadın	518	85.26	14.78	0.746	0.456
	Erkek	211	84.42	13.33		

Öz Anlayış Ölçeği'ne ait ortalamalardan erkek ($\bar{x}=84.42$) ve kadın ($\bar{x}=85.26$) katılımcıların öz duyarlılığının birbirine oldukça yakın olduğu ve ortalama farklarının anlamlı bulunmadığı görülmektedir ($t(727)=0.746$, $p=0.456$). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'ne bakıldığında da, kadın öğretmenlerin ortalamasının 159.08, erkek öğretmenlerin ise 156.94 olduğu, alınan sonuçların anlamlı bulunmadığı anlaşılmaktadır ($t(727)=1.048$, $p=0.295$).

Ölçek alt boyutları açısından bakıldığında ise, üç alt boyuttan sadece farkındalık alt boyutu bakımından farklı cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($t(727)=2.181$, $p=0.030$), kadınların çokkültürlülüğe yönelik farkındalıklarının ($\bar{x}=65.36$), erkeklerin çokkültürlülüğe yönelik farkındalıktan ($\bar{x}=63.60$) daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Evli ve bekâr öğretmenlerin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-test analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Ölçekler	Medeni		N	Ortalama	S.S.	T	P
	Durum						
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	Evli	558	158.23	22.86	-0.521	0.602	
	Bekâr	167	159.29	23.20			
Farkındalık Boyutu	Evli	558	64.61	9.34	-1.325	0.186	
	Bekâr	167	65.69	8.94			
Beceri Boyutu	Evli	558	60.17	9.63	-0.193	0.847	
	Bekâr	167	60.34	10.41			
Bilgi Boyutu	Evli	558	33.46	6.77	-0.012	0.991	
	Bekâr	166	33.46	6.23			
Öz Anlayış Ölçeği	Evli	558	84.54	14.47	-1.616	0.107	
	Bekâr	167	86.59	13.90			

Öz Anlayış Ölçeğine bakıldığında evli ($\bar{x}=84.54$) ve bekâr ($\bar{x}=86.59$) sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(723)= -1.616$, $p=0.107$). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'ne bakıldığında, evliler (158.23) ve bekâr (159.29) sınıf öğretmenlerinin aldıkları ortalamaların anlamlı bulunmadığı anlaşılmaktadır ($t(723)= -0.521$, $p=0.602$). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği alt boyutları olan farkındalık, beceri ve bilgi boyutları bakımından da bekâr ve evli sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (sırasıyla $t(723)= -1.325$, $p=0.186$, $t(723)= -0.193$, $p=0.847$, $t(723)= -0.012$, $p=0.991$)

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.**Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Yaşa Göre Karşılaştırılması**

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	Ortalama	S.S.	F	P
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	21-25	36	164.36	23.17	2.972	0.012
	26-30	103	154.23	21.60		
	31-35	158	160.20	22.40		
	36-40	143	159.72	21.03		
	41-50	181	154.91	25.37		
	50 ve üzeri	108	162.29	21.43		
	Toplam	729	158.46	22.87		
Farkındalık Boyutu	21-25	36	67.47	8.94	2.891	0.014
	26-30	103	64.09	8.27		
	31-35	158	66.19	9.11		
	36-40	143	65.05	8.89		
	41-50	181	63.07	10.19		
	50 ve üzeri	108	65.49	8.73		
	Toplam	729	64.85	9.24		
Beceri Boyutu	21-25	36	63.06	9.61	2.665	0.021
	26-30	103	58.64	9.37		
	31-35	158	60.38	9.88		
	36-40	143	60.92	9.02		
	41-50	181	58.84	10.60		
	50 ve üzeri	108	61.87	9.22		
	Toplam	729	60.21	9.78		
Bilgi Boyutu	21-25	36	33.83	7.18	3.035	0.01
	26-30	103	31.50	6.67		
	31-35	158	33.63	6.44		
	36-40	143	33.75	6.22		
	41-50	180	33.18	6.92		
	50 ve üzeri	108	34.93	6.52		
	Toplam	728	33.44	6.64		
Öz Anlayış Ölçeği	21-25	36	85.86	14.30	2.042	0.071
	26-30	103	82.49	14.77		
	31-35	158	83.21	15.09		
	36-40	143	85.51	14.06		
	41-50	181	85.97	13.95		
	50 ve üzeri	108	87.55	13.65		
	Toplam	729	85.02	14.37		

Yaş grupları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz duyarlılıkları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(5.723)=2.042$, $p=0.071$). Sınıf öğretmenlerinin hem genel olarak çokkültürlülüğe yeterlik algıları, hem de çokkültürlülüğe dair farkındalık, çokkültürlü öğretim becerisi ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $F(5.723)=2.972$, $p=0.012$; $F(5.723)=2.891$, $p=0.014$; $F(5.723)=2.665$, $p=0.21$ ve $F(5.723)=3.035$, $p=0.010$). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'ne bütüncül olarak bakıldığında, çokkültürlü yeterliliğe en yüksek oranda sahip yaş grubunun 21-25 yaş ($\bar{x}=164.36$), en düşük oranda sahip yaş grubunun ise 26-30 yaş ($\bar{x}=154.23$) grubu olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlar açısından da benzer bir örüntü söz konusudur. Farkındalık ve beceri alt boyutlarında en yüksek ortalama 21-25 yaş grubunda görülürken (sırasıyla $\bar{x}=67.47$ ve $\bar{x}=63.06$), en düşük ortalama 26-30 yaş grubunda görülmüştür (sırasıyla $\bar{x}=64.09$ ve $\bar{x}=58.64$). Bilgi boyutuna bakıldığında ise, öğrencilerin kültürel özellikleri hakkında en fazla bilgi sahibi olunan yaş grubunun 50 yaş ve üzeri ($\bar{x}=87.55$), en az bilgi sahibi olunan yaş grubunun ise 26-30 yaş grubu olduğu ($\bar{x}=82.49$) anlaşılmaktadır. Tablo 11'deki ortalama puan farklılıklarının hangi alt boyutlarda ve hangi yaş kategorileri arasında anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Post Hoc Testi sonucunda, puan farklılıklarının sadece bilgi alt boyutunda ve 26-30 yaş grubu ile 50 yaş ve üzeri arasında anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.015$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bilgi düzeyi 26-30 yaş grubuna kıyasla ($\bar{x}=82.49$), 50 yaş ve üzeri grubun lehine sonuçlar vermiştir ($\bar{x}=87.55$).

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Görev Süresine Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Farklı görev sürelerine sahip sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.**Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Görev Süresine Göre Karşılaştırılması**

Ölçekler ve Alt Boyutları	Görev Süresi	N	Ortalama	S.S.	F	P
Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları Ölçeği	1-5	105	159.46	20.71	1	0,417
	6-10	131	158.41	23.35		
	11-15	124	158.57	21.79		
	16-20	137	156.67	22.88		
	21-25	119	156.13	24.84		
	26 ve üzeri	110	162.07	23.45		
	Toplam	726	158.44	22.91		
Farkındalık Boyutu	1-5	105	65.25	8.45	1.718	0.128
	6-10	131	65.95	8.97		
	11-15	124	65.22	9.13		
	16-20	137	63.61	9.23		
	21-25	119	63.43	9.95		
	26 ve üzeri	110	65.75	9.53		
	Toplam	726	64.84	9.25		
Beceri Boyutu	1-5	105	61.09	8.67	1.097	0.36
	6-10	131	59.67	10.43		
	11-15	124	60.46	9.31		
	16-20	137	59.37	9.84		
	21-25	119	59.44	10.27		
	26 ve üzeri	110	61.65	9.86		
	Toplam	726	60.21	9.78		
Bilgi Boyutu	1-5	105	33.12	6.41	1.397	0.223
	6-10	131	32.79	6.74		
	11-15	124	32.90	6.37		
	16-20	136	33.94	6.28		
	21-25	119	33.27	7.14		
	26 ve üzeri	110	34.67	6.90		
	Toplam	725	33.44	6.65		
Öz Anlayış Ölçeği	1-5	105	84.66	15,12	1.699	0.133
	6-10	131	82.69	15,21		
	11-15	124	84.35	13,92		
	16-20	137	84.89	13,13		
	21-25	119	86.08	15,06		
	26 ve üzeri	110	87.76	13,59		
	Toplam	726	85.00	14,37		

Farklı görev süresine sahip sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(5.720)=1.699$, $p=0.133$). Çokkültürlülüğe yeterlik algıları ve alt boyutları açısından bakıldığında da, ne genel anlamda çokkültürlülüğe yeterlik algıları, ne de alt boyutlar olan farkındalık, öğretim becerisi ve bilgi boyutları bakımından öğretmenlerin farklı görev süreleri ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (ölçek: F $F(5.720)=1$, $p=0.417$, farkındalık: $F(5.720)=1,718$, $p=0,128$, beceri: $F(5.720)=1.097$, $p=0.360$; bilgi: $F(5.720)=1.397$, $p=0.223$).

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Sınıftaki Yabancı Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Farklı sayılarda yabancı uyruklu öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.**Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Sınıftaki Yabancı Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yabancı Öğrenci		Ortalama	S.S.	F	P
	Sayısı	N				
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	0	181	159.59	25.41	1.054	0.389
	1-3	356	158.44	22.65		
	4-6	92	154.52	21.20		
	7-9	26	165.15	18.96		
	10-12	23	159.17	17.53		
	13-15	32	161.19	23.18		
	16 ve üzeri	17	154.82	14.85		
	Toplam	727	158.53	22.83		
Farkındalık Boyutu	0	181	64.95	10.20	1.366	0.226
	1-3	356	65.04	8.87		
	4-6	92	62.78	9.39		
	7-9	26	67.08	8.01		
	10-12	23	65.48	8.03		
	13-15	32	66.94	8.71		
	16 ve üzeri	17	64.12	7.45		
	Toplam	727	64.88	9.22		
Beceri Boyutu	0	181	60.87	10.44	0.974	0.442
	1-3	356	60.10	9.94		
	4-6	92	58.66	8.79		
	7-9	26	63.08	7.17		
	10-12	23	61.13	6.94		
	13-15	32	60.59	11.07		
	16 ve üzeri	17	59.24	6.51		
	Toplam	727	60.25	9.75		
Bilgi Boyutu	0	181	33.77	7.52	0.681	0.665
	1-3	355	33.39	6.66		
	4-6	92	33.08	6.28		
	7-9	26	35.00	5.69		
	10-12	23	32.57	5.48		
	13-15	32	33.66	5.12		
	16 ve üzeri	17	31.47	3.20		
	Toplam	726	33.45	6.65		
Öz Anlayış Ölçeği	0	181	83.33	15.99	1.553	0.158
	1-3	356	84.96	13.78		
	4-6	92	87.47	13.09		
	7-9	26	90.42	13.94		
	10-12	23	83.35	14.71		
	13-15	32	85.81	14.63		
	16 ve üzeri	17	85.06	12.84		
	Toplam	727	85.06	14.36		

Öğretmenlik yaptığı sınıfta farklı sayıda yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (sırasıyla $F(6.720)=1.553$, $p=0.158$ ve $F(6.720)=1.054$, $p=0.389$). ANOVA test sonuçlarının anlamlı olmaması, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği alt boyutlarından olan farkındalık, öğretim becerisi ve bilgi düzeyleri için de geçerlidir (sırasıyla $F(6.720)=1.366$, $p=0.226$; $F(6.720)=0.974$, $p=0.442$ ve $F(6.720)=0.681$, $p=0.665$). Her ne kadar ANOVA sonuçları anlamlı bulunmasa da, gruplar arasındaki ortalamalara bakıldığında, hem öz duyarlık, hem de çokkültürlülüğe yeterlik algıları ve alt boyutlarında sonuçların sınıfında 7-9 arasında yabancı öğrenci bulunan öğretmenler grubunun lehine olduğu görülmektedir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Görev yaptıkları sınıflarda farklı mevcutlara sahip sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.**Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Ölçekler ve Alt Boyutları	Sınıftaki Öğrenci Sayısı	N	Ortalama	S.S.	F	P
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	0-20	46	165.54	21.44	2.039	0.071
	21-30	295	157.31	23.28		
	31-40	290	157.46	23.06		
	41-50	62	163.29	20.62		
	51-60	32	157.03	22.09		
	60 ve üzeri	2	178.50	19.09		
	Toplam	727	158.45	22.89		
	Farkındalık Boyutu	0-20	46	67.11		
21-30		295	64.19	9.86		
31-40		290	64.64	8.81		
41-50		62	66.69	8.25		
51-60		32	65.28	9.08		
60 ve üzeri		2	73.00	9.90		
Toplam		727	64.84	9.24		
Beceri Boyutu		0-20	46	63.02	8.59	2.051
	21-30	295	59.71	9.47		
	31-40	290	59.84	10.43		
	41-50	62	62.44	8.40		
	51-60	32	59.16	9.98		
	60 ve üzeri	2	69.00	8.49		
	Toplam	727	60.20	9.79		
	Bilgi Boyutu	0-20	46	35.41	6.81	
21-30		295	33.41	6.82		
31-40		289	33.09	6.58		
41-50		62	34.16	6.80		
51-60		32	32.59	4.92		
60 ve üzeri		2	36.50	0.71		
Toplam		726	33.45	6.65		
Öz Anlayış Ölçeği		0-20	46	82.24	17.64	0.441
	21-30	295	85.04	14.34		
	31-40	290	85.13	13.74		
	41-50	62	85.35	15.75		
	51-60	32	86.59	13.19		
	60 ve üzeri	2	87.50	6.36		
	Toplam	727	85.00	14.38		

Görev yaptıkları sınıflarda farklı mevcutlara sahip öğretmenlerin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (sırasıyla $F(5.721)=0.441$, $p=0.820$, ve $F(5.721)=2.039$, $p=0.071$). Öğretmenlerin sınıf mevcudu, öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarını anlamlı düzeyde ($p<0.05$) farklılaştırmasa da, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği toplam puanı ve öğretim becerisi alt boyutu bakımından aradaki farklılıkların neredeyse anlamlı düzeye (sırasıyla $p=0.071$ ve $p=0.070$) yaklaştığı görülmektedir. Çokkültürlülüğe Yeterlik Algısı Ölçeği'nden en yüksek sonuçlar alan öğretmenlerin ($\bar{x}=178.5$), sınıfında 60'tan fazla öğrenci bulunanlar öğretmenler olduğu, alt boyutlardan olan öğretim becerisine dair en yüksek sonuçları alan öğretmenlerin de ($\bar{x}=69$), sınıfında 60'tan fazla öğrenci bulunanlar öğretmenler olduğu görülmüştür.

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Okuldaki Toplam Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların mevcutları ile öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.***Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Okulun Mevcuduna Göre Karşılaştırılması***

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okulun Mevcudu	N	Ortalama	S.S.	F	P
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	0-500	69	163.30	22.59	1.181	0.318
	501-1000	306	157.47	23.66		
	1001-2000	266	157.48	22.64		
	2001-3000	27	158.63	19.98		
	3001 ve üzeri	49	160.96	20.58		
	Toplam	717	158.32	22.87		
Farkındalık Boyutu	0-500	69	66.46	8.72	1.219	0.302
	501-1000	306	64.23	9.74		
	1001-2000	266	64.85	9.01		
	2001-3000	27	64.48	8.28		
	3001 ve üzeri	49	66.37	8.24		
	Toplam	717	64.83	9.24		
Beceri Boyutu	0-500	69	62.28	9.32	1.232	0.296
	501-1000	306	59.87	9.94		
	1001-2000	266	59.65	9.85		
	2001-3000	27	60.89	9.12		
	3001 ve üzeri	49	61.20	9.18		
	Toplam	717	60.15	9.77		
Bilgi Boyutu	0-500	68	35.07	5.93	1.365	0.245
	501-1000	306	33.38	6.84		
	1001-2000	266	32.97	6.87		
	2001-3000	27	33.26	5.71		
	3001 ve üzeri	49	33.39	5.24		
	Toplam	716	33.38	6.64		
Öz Anlayış Ölçeği	0-500	69	84.30	16.28	0.48	0.751
	501-1000	306	85.75	14.59		
	1001-2000	266	84.26	13.87		
	2001-3000	27	85.85	10.50		
	3001 ve üzeri	49	84.18	15.91		
	Toplam	717	84.95	14.44		

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların mevcudunun farklı olup olmamasıyla onların öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (sırasıyla $F(4.712)=1.181$, $p=0.318$ ve $F(4.712)=0.480$, $p=0.751$).

4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki psikolojik danışman sayısı ile öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenip bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş, sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki psikolojik danışman sayısı ile onların öz duyarlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ($F(5.721)=0.872$, $p=0.500$). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutları açısından bakıldığında da, okuldaki psikolojik danışman sayısına göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($F(5.721)=1.391$, $p=0.225$). Bu durum, ölçek alt boyutlarından olan farkındalık ve beceri boyutları için de söz konusudur (sırasıyla $F(5.721)=1.40$, $p=0.218$ ve $F(5.721)=1.559$, $p=0.170$). Diğer yandan, çokkültürlü yeterlik algısına dair bilgi düzeyi açısından bakıldığında, okuldaki psikolojik danışman sayısının, sınıf öğretmenlerinin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma seviyesiyle arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($F(5.721)=2.255$, $p=0.047$).

Tablo 16.**Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının, Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısına Göre Karşılaştırılması**

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okuldaki psikolojik danışman sayısı	N	Ortalama	S.S.	F	P
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	0	56	153.54	21.63	1.391	0.225
	1	284	159.71	21.34		
	2	260	156.97	25.24		
	3	104	160.50	21.64		
	4	11	165.91	19.26		
	5 ve üzeri	12	162.67	20.98		
	Toplam	727	158.51	22.88		
Farkındalık Boyutu	0	56	64.98	8.77	1.41	0.218
	1	284	65.04	8.74		
	2	260	63.94	10.05		
	3	104	66.24	8.79		
	4	11	6.82	6.16		
	5 ve üzeri	12	64.58	9.74		
	Toplam	727	64.87	9.24		
Beceri Boyutu	0	56	57.36	10.25	1.559	0.17
	1	284	60.82	9.16		
	2	260	59.90	10.44		
	3	104	60.50	9.42		
	4	11	63.73	9.62		
	5 ve üzeri	12	61.17	9.13		
	Toplam	727	60.23	9.78		
Bilgi Boyutu	0	56	31.20	6.72	2.255	0.047
	1	284	33.84	6.32		
	2	259	33.25	7.04		
	3	104	33.76	6.26		
	4	11	33.36	5.70		
	5 ve üzeri	12	36.92	6.58		
	Toplam	726	33.46	6.63		
Öz Anlayış Ölçeği	0	56	82.96	14.49	0.872	0.5
	1	284	86.12	14.77		
	2	260	84.73	13.61		
	3	104	84.74	15.17		
	4	11	80.36	12.77		
	5 ve üzeri	12	83.00	13.72		
	Toplam	727	85.05	14.35		

Bu ilişkinin psikolojik danışman sayıları arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe Post Hoc Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı çıkan bir karşılaştırma bulunmamıştır. Diğer yandan, okuldaki psikolojik danışman sayısına göre oluşan grupların çokkültürlülüğe dair bilgi düzey ortalamaları incelendiğinde, okulunda hiç psikolojik danışman bulunmayan katılımcıların bilgi düzeyi ortalamasının 31.20, okulunda 1 ile 4 arasında öğretmen bulunan katılımcıların bilgi düzeyi ortalamasının her bir grup için 33-34 arası değerler ve okulunda 5 veya daha fazla psikolojik danışman bulunan katılımcıların bilgi düzeyi ortalamasının ise 36.92 olduğu görülmektedir. Bu durum, okuldaki psikolojik danışman sayısı arttıkça, o okulda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair bilgi düzeylerinin de kademeleri olarak arttığını ve bu artışın genel anlamda anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik yorumlar, tartışmanın sonucu ve tartışma ile ilgili öneriler yer almaktadır. Elde edilen bulgular literatürde bulunan diğer araştırma bulguları ile birlikte incelenmiş, benzer ve farklı yönleri değerlendirilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlıklarının ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algıları'nın İncelenmesine Dair Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıklarının düzeyi ile ilgili alınan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin 3.54 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Orijinal öz duyarlık ölçeğinin (Self-Compassion Scale), Türkçe'ye uyarlanmış versiyonlarından bir diğeri olan 26 maddelik Öz Duyarlılık Ölçeği'nde, 1-2.5 arası puanlar düşük, 2.5-3.5 arası puanlar orta, 3.5-5 arası puanlar ise yüksek öz duyarlık düzeyi olarak gösterilmiştir (Akın, Akın ve Abacı, 2007). Araştırmadan alınan ortalama bu aralıklarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin öz duyarlık düzeylerinin orta düzeyle yüksek düzey arasında olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde üniversite öğrencilerinin öz duyarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Kirkpatrick, 2005; Soyer, 2010; Tel, 2011; Tezcan, 2015 ve Sağır, 2017). Üniversite öğrencilerinde özellikle öğretmen adaylarıyla ilgili sonuçlara bakıldığında benzer şekilde öz duyarlık düzeylerinin orta düzeyde bulunduğu görülmüştür (Kuzu, 2011; Duman, 2014). Yapılan araştırma önceki bulgularla karşılaştırıldığında öğretmenlerin öz duyarlık düzeylerinin üniversite öğrencilerine oranla ortalamadan yüksek bulunması, yaş ve deneyimlerine bağlanabilir. Bir araştırmada yaş ilerledikçe bireylerin kendilerini daha az yargıladıkları bulunmuştur (Neff ve Vonk, 2009). Öğretmenlerde de yaş ilerledikçe kazanılan hayat deneyimlerinin onların öz duyarlıklarını geliştirdiği düşünülmüştür. Buna rağmen araştırmadan elde edilen standart ortalamanın orta düzeye çok yakın olması, arada çok büyük bir düzey farkının olmadığını da göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yeterlik algıları düzeyi ile ilgili alınan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin 3.86 genel ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime dair beceri ($\bar{x}=3.76$) ve bilgilerine ($\bar{x}=3.72$) dair ortalamaların birbirine oldukça yakın

düzyeyde olduğu; farkındalıklarına dair ortalamasının ise diğer iki boyuttan biraz daha yüksek olduğu ($\bar{x}=4,05$) görölmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlölüğe dair farkındalık düzeylerinin, onların çokkültürlölüğe dair bilgi düzeyi ve çokkültürlölü öğretim becerileri düzeylerinden daha yüksek seviyede olduğuna işaret etmektedir. Araştırmadan alınan sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin çokkültürlölüğe yeterlik algıları, alınan en yüksek puanlar ve ortalamalarla karşılaştırıldığında öğretmenlerin çokkültürlölüğe dair algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında Bulut'un (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar'ın (2013) öğretim elemanlarının ve çokkültürlölüğe yeterlik algı düzeylerini araştırdıkları çalışmalarda kullandıkları Çokkültürlölü Yeterlik Algıları Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından elde edilen bulgular yapılan araştırmayla bire bir paralellik göstermiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada da öğrencilerin çokkültürlölüğe dair yeterlik algıları yüksek oranda bulunmuştur (Akkaya, Kırmızı ve İşçi, 2018). Elde edilen bulgular yapılan araştırmalar ile birlikte değerlendirildiğinde, eğitimle ilgilenen profesyonellerin kendileriyle ilgili farklı kültürlere hoşgörölle yaklaşabilme algılarına sahip oldukları ve kendilerini çokkültürlölü eğitim ortamlarında yeterli gördükleri söylenebilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlılık ile Çokkültürlölüğe Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Yorum

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin öz duyarlılıkları ile çokkültürlölüğe yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre değerkenler arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin öz duyarlılık düzeyleri arttıa çokkültürlölü eğitime dair yeterlik algıları da artmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonucun öngörölün sonuçla örtüştüğü görölmektedir. Öz duyarlılıkları yüksek olan sınıf öğretmenlerinin, kendilerini çokkültürlölü eğitim ortamlarında farklı kültürlerden gelen öğrencilerle ilgili bilgili, becerili ve farkındalık sahibi olarak algıladıkları söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öz duyarlılığın çokkültürlölüğe yeterlik algısıyla ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, araştırmanın karşılaştırılabilirliğini güçleştirmiştir. Ancak her ne kadar öz duyarlılık ve çokkültürlölüğe yeterlik konuları doğrudan birlikte çalışılmamış olsa da, tükenmişlik,

stres, empati, bilinçli farkındalık gibi ortak psikolojik kavramlarla ilişkilendirildikleri çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflardaki heterojenlik arttığında ve öğretmenlerin bu durumla baş edebilecek bir arka planları olmadığında, stres, tükenmişlik ve çaresizlik gibi duygular yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen bir araştırmada heterojenliğin arttığı okul ortamlarındaki öğretmenlerin buna bağlı olarak tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur (Tatar ve Horenczyk, 2003). Bu olumsuz duygular öğretmenlerin okullardaki performanslarını etkileyebilmektedir. İşlerinden memnun olmayan öğretmenler daha düşük düzeyde öz yeterlik ve performansın yanı sıra daha yüksek düzeyde tükenmişlik göstermektedirler (Brouwers ve Tomic, 2000)

Yüksek öz duyarlık düzeyi, pek çok araştırmada sağlıklı ruh halinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Öz duyarlığın stres, anksiyete ve depresyona karşı iyileştirici gücünün olduğu (Macbeth ve Gumley, 2012) ve iş stresi ile tükenmişlik düzeyi arasında aracı bir rol üstlendiği görülmüştür (Ersezgin ve Sevi Tok, 2019). Yine öz duyarlığın yaşam doyumunu yükselttiği (Neff ve Sappala, 2016); olumlu duygulanım, benlik saygısı ve vicdanlılıkla pozitif ilişkili olduğu (Neff vd., 2007) bilinmektedir. Öz duyarlığı yüksek bireyler gündelik yaşamdaki zorluklara karşı daha uyumlu tepkiler verebilmekte, psikolojik olarak daha dayanıklı olabilmektedir (Leary vd., 2007). Yüksek öz duyarlık düzeyinin çokkültürlülüğe yeterlik algısıyla ilişkili olmasının özellikle çokkültürlü eğitim ortamlarında yaşanabilecek zorluklar ele alındığında, öğretmenlerin bu eğitim ortamlarında karşılaşılabilecekleri herhangi bir olumsuz duygulanıma karşı psikolojik dayanıklılıklarını ve iyi oluşlarını koruyacaklarına dair algılarının yüksek oluşunun bir göstergesi olduğu düşünülebilir.

Öz duyarlığın ve başkalarına karşı duyarlığın pozitif ilişkili olduğu çeşitli araştırmalar mevcuttur (Crocker ve Canevello, 2008; Neff ve Pommier, 2012). Araştırma sonucu dikkate alındığında, yüksek öz duyarlık sahibi öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerinin yaşadığı olumsuz yaşantılara karşı daha çok kültürel duyarlık geliştirebildiği söylenebilir. (Villegas ve Lucas (2002), kültürel açıdan duyarlı öğretmenlerin ırk ve kültürel farklılık görüşlerini kabullenici tutum sergilediklerini, sosyo-kültürel olarak bilinçli olduklarını, öğrenenlerin yaşantılarını ve bilgiyi nasıl inşa ettikleri hakkında görüş sahibi olduklarını vurgulamaktadır. Son yıllarda sınıflardaki artan yabancı öğrenci sayısı düşünüldüğünde, kültürel olarak

duyarlı öğretmenlerin oluşan çokkültürlü sınıf ortamına kendini daha iyi adapte edebileceği söylenebilir. Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğretmenlerin empatik becerilerinin yüksek olmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Wang, Hogge ve Sahai (2017), yaşamda her şeyin birbirine bağlı olduğunu bilincinde olmanın, kardeşçe yaşamının ve farklılıklara duyarlılık geliştirmenin etnokültürel empatinin ve çokkültürlüğe yeterliğin temel taşları olduğunu vurgulamaktadır. Çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin empatik becerilere sahip olmasının öneminin büyük olduğu düşünülmektedir. Yüksek empatik becerilerin öz duyarlılıkla olumlu yönde bir ilişkisinin olduğu görülmüştür (Birnie vd., 2010).. Bir çalışmada, etnik kimliğin, duygusal empatinin ve kültürel hassasiyetin, öğretmenlerin kendini veya başkalarını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirme eğilimiyle önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Joseph, 2011). Araştırmamızın bulgularıyla kıyaslandığında öz duyarlılık geliştirebilen sınıf öğretmenlerinin, farklı kültürlerden gelen öğrencilerinin yaşayabilecekleri zorlukları anlayabilme, onların kültürel farklılıklarına karşı duyarlı ve anlayışlı olma becerilerine yönelik kendilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlılıkları ile çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve görev yapılan sınıflardaki yabancı öğrenci sayısına göre de farklılaştığı bulunmuştur. Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin arasında öz duyarlılık ile çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişki, anlamlı farklılıklar göstermiştir. Kadın öğretmenlerin öz duyarlılık ile çokkültürlülüğe yeterlikleri arasındaki ilişkinin düzeyi oldukça zayıf iken, erkek öğretmenlerinin öz duyarlılığın çokkültürlülüğe yeterlik alt boyutlarında hem farkındalık, hem beceri, hem de bilgi alt boyutları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz duyarlılık ve çokkültürlülüğe yeterlik algısının arasındaki ilişkinin sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre değişiklik göstermesinin değerlerin evrenselliğine uygun olmadığı düşünülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin öz duyarlılıkları ve çokkültürlülüğe yeterlikleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre değişmesi durumunun, öngörülen sonuca uygun olmadığı söylenebilir.

Sınıfında hiç yabancı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin öz duyarlılık düzeyleri ile onların farklı kültürlere karşı gerek farkındalık, gerek öğretim becerisi, gerekse de bilgi düzeyi kapsamındaki bakış açıları ile zayıf fakat pozitif yönlü bir

paralellik içerisinde bulunmuştur. Bu durumun sınıfında 1-3 arası yabancı öğrenci bulunan öğretmenler için de daha zayıf da olsa hala geçerli olduğu; fakat sınıfında yabancı öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin öz duyarlıklarının, onların farklı kültürlere bakış açısından negatif yönde ve güçlü bir şekilde etkilendiği ve bunun doruk noktasının, sınıfında 10-12 arasında öğrenci bulunan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişki düzeyinin en yüksek düzeyde olduğu öğretmenlerin sınıflarında hiç yabancı öğretmen olmayan öğretmenler olmasının, deneyimle ilgili olduğu düşünülmektedir. Yabancı öğrencilerin var olduğu sınıf ortamlarını deneyimlemeyen öğretmenler için çokkültürlü eğitim ortamlarına dair tüm değişkenlerin teorik boyutta kaldığı söylenebilir. Sınıfında 10-12 yabancı öğrenci olan öğretmenlerde öz duyarlıkla çokkültürlülüğe yeterliğin bilgi alt boyutunda ilişkinin olmaması ve farkındalık ve beceri alt boyutları ile görülen negatif ilişki, öğretmenlerin farklı kültürlerin farkında oldukça, kendileri ile barışık olma, önyargısız olarak kendini anlamaya çalışma, başarısızlıklarına karşı anlayışlı olma ve yaşadığı olumsuz deneyimleri kabullenme becerilerini yitirme eğilimi içerisinde olmalarıyla açıklanabilir. Bu gruptaki öğretmenlerin farklı kültürleri içeren sınıflarda öğrenme ve öğretme becerilerini geliştirdikçe, kendileri ile barışık olma, önyargısız olarak kendini anlamaya çalışma, başarısızlıklarına karşı anlayışlı olma ve yaşadığı olumsuz deneyimleri kabullenme becerilerini yitirme eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Çok sayıda yabancı öğrenciye öğretmenlik yapan ve bu nedenle farklı kültürlerin farkında olan ve bu farklı kültürlere yönelik eğitim/öğretim becerilerini geliştiren öğretmenler, bu süreçte aynı zamanda yıpranmakta ve bu yıpranmışlık onların öz duyarlık düzeylerini negatif yönde etkilediği düşünülmektedir. Sınıfında 13 veya daha fazla yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin öz duyarlıklarının, onların farklı kültürlere bakış açısından giderek daha az olumsuz etkilenme eğiliminin, çok fazla yabancı öğrenci bulunan sınıfların sosyo-ekonomik yapılarının az sayıda yabancı öğrenci içeren sınıfların sosyo-ekonomik yapılarından daha farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde değerlendirilmektedir. Yine aynı gruptaki öğretmenler için ilişkinin anlamsızlaşmasının bir başka nedeni olarak, belirli bir limitten sonra öğretmenler için kaç yabancı öğrencinin olduğunun öneminin kalmaması gösterilebilir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çokkültürlülüğe Yeterlik Algılarının Sosyo- Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Dair Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık düzeylerinin cinsiyete ve medeni duruma göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyetle ilgili alanyazınında bu bulguyu destekleyen ve öz duyarlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırmalar bulunmaktadır (Soyer, 2010; Asıcı ve Karaca, 2014 ve Öztürk, 2017). Öz duyarlık değişkeni ile cinsiyetler arası anlamlı farklılaşmanın olduğu çalışmalar da mevcuttur. Öveç (2007)'in yaptığı bir araştırmada kadınlar lehine; Kuzu (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada, erkeklerin lehine bulgular edinilmiştir. Farklı yaş gruplarının öz duyarlık düzeyleri de incelenmiş; ergenlerde (Akyol, 2011 ve Akkaya, 2011) de benzer bulgularla karşılaşmıştır. Medeni durumla ilgili literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Şahin (2014) ve Öztürk (2017) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da medeni durum ile öz duyarlık arasındaki ilişki yapılan araştırmayla benzer sonuçlar göstermiş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar ve benzer çalışmalara bakıldığında öz duyarlığın cinsiyete ve medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığının değişir bir durum olduğu görülmektedir. Öz duyarlığın ana bileşenlerinden biri olan ortak insanlık, insan yaşantılarının evrensel olduğuna vurgu yapılmaktadır (Neff, 2011). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıkları, onların cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre farklılık göstermemesi durumunun olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yeterlik algılarının cinsiyete göre uygulanan ölçeğin sadece bir alt boyutuna göre farklılaştığı, medeni duruma göre ise herhangi bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği farkındalık alt boyutunda kadın öğretmenler lehine sonuçlar bulunmuştur. Alanyazınında cinsiyetin çokkültürlülüğe yeterlik algılarında ve alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunmadığı araştırmalar mevcuttur (Toprak;2008, Yazıcı ve vd., 2009; Gürel, 2013; Marangoz, 2014; Bulut, 2014 ve Cırık,2014). Alt boyutlara bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çokkültürlülüğe dair farkındalıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması, cinsiyetlerin ahlaki yargılamalarının farklılaşmasıyla açıklanabilir. Çalışmada ulaşılan bu sonuca benzer olarak farkındalık alt boyutundan anlamlı bulgular elde edilen araştırmalar mevcuttur

(Başarır, 2012; Demir, 2012; Başbay vd., 2013; Kaya, 2013 ve Yüksel,2018). Ayrıca Başarır (2012) tarafından yapılmış olan çalışmada beceri alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuş ve kadınların çokkültürlülüğe yeterlik algılarında beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar düşünülmediğinde sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmaması, kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair benzer görüşlere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerde medeni duruma dair bir farklılaşma görülmemesi de benzer olarak evli ya da bekâr olmanın çokkültürlülüğe dair yeterlik algısında önemli bir değişken olmadığına göstergesi olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıklarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Kuzu (2011) ve Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeni ile öz duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiş ve yapılan araştırmaya benzer bir şekilde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Soyer (2010) tarafından öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada öz duyarlılığın yaşa göre farklılık gösterdiği ve en yüksek düzeyle öz duyarlılığı olan grubun en yüksek yaş grubunda olduğu görülmüştür. Yaş ilerledikçe ve öz duyarlılık düzeyinin yükseldiği başka çalışmalarda mevcuttur (Neff ve Vonk, 2009; Petrocchi, Ottaviani ve Couyoumdjian, 2014; Bluth vd., 2017). Yaş ilerledikçe bireylerin kendilerini kötü hissettiren yaşantılara yönelik daha az öz-yargılayıcı olacakları söylenebilir. Araştırma sonucunda yaşı daha fazla öğretmenlerin zorlayıcı yaşantılardan yüksek öz duyarlılıkla daha az etkileneceklerine dair algıya sahip olacakları düşünülmüştür. Dolayısı ile elde edilen sonuçların beklenildiği doğrultuda olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşları ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasında, hem genel olarak çokkültürlülüğe yeterlik algılarında hem de çokkültürlülüğe dair farkındalık, beceri ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği ile farkındalık ve beceri alt boyutlarında en yüksek orana sahip öğretmenlerin 21-25 yaş, en düşük oranda sahip öğretmenlerin 26-30 yaş grubunda oldukları tespit edilmiştir. Bilgi alt boyutunda ise, öğrencilerin kültürel özellikleriyle ilgili olarak en çok bilgi sahibi olunan yaş grubunun 50 yaş ve üzeri olurken, en az bilgi sahibi olunan yaş grubunun ise 26-30 yaş grubu olduğu görülmektedir. Yazıcı vd. (2009) tarafından yapılmış olan çalışmada da bu çalışmaya

benzer olarak öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının 1-5 yıl kıdeme sahip olan yani 21-25 yaş arası öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmanın sonucundan farklı olarak Kaya (2013) ve Ateş (2017) tarafından yapılmış olan çalışmalarda yaş değişkeni ile Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma sonucunda meslek hayatına ilk atıldıkları dönemlerde çalışan 21-25 yaş grubu sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde çokkültürlülüğe yeterlik algısına sahip olmasının, farklı kültürlere yönelik farkındalıklarının ve bu farklı kültürlere yönelik öğretim becerilerinin lisans eğitiminde verilen teorik bilginin de etkisiyle oldukça yüksek olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. En düşük düzeyde çokkültürlü yeterlik algısına sahip sınıf öğretmenlerinin 26-30 yaş grubu olması ise öğretmenlerin mesleğe başlamalarından bir süre sonra, lisans eğitiminde gördükleri teorik bilgi ile sahadaki mesleki işleyişin çok farklı olduğunun farkına varmaları sonucu farklı kültürleri anlama, saygı duyma ve öğretim süreçlerinde bu kültürleri de dikkate alma düzeylerinin düşmesi sebebine bağlanabilir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre farklı görev sürelerine sahip sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırmayı destekler nitelikteki benzer bir çalışma Öztürk (2017) tarafından yapılmış ve görev süresi ile öz duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiş; anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öztürk'ün araştırması dışındaki alanyazını incelendiğinde öz duyarlılığın meslekteki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı hakkında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öz duyarlığa yakın bir kavram olan benlik saygısı ve görev süresinin birlikte ilişkilendirildiği çalışmalar araştırılmıştır. Neff'e göre (2003a ve 2009) öz duyarlılık kavramı, benlik saygısına alternatif bir yaklaşımdır. Kore toplumunda benlik saygısının bir kurumdaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırıldığı bir çalışmada (Lee, 2010), bir kurumdaki görev süresi arttıkça benlik saygısında artış gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar bulunacağı öngörülmüştür. Arada anlamlı bir farkın bulunmamasının nedeni olarak, çevresel faktörler düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklı görev süreleri ile çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Araştırmayı destekleyecek nitelikte olan,

Kaya (2013), Marangoz (2014), Cırık (2014) ve Ateş (2017) tarafından yapılmış çalışmalarda da görev süresi ile Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Farklı olarak Polat (2012) ve Gürel (2013) tarafından yapılmış olan çalışmalarda, okul müdürleri ve öğretmenlerin görev süreleri arttıkça çokkültürlülüğe yeterlik algılarına ilişkin tutumlarında düşmelerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Görev süresi ile ilgili yapılan farklı çalışmalara bakıldığında görev süresini olumlu olarak ele alıp yaratıcılığı ve iş tatminini yükselttiğini (Gilliland, 1997) ve olumsuz ele alıp verimliliği azalttığını (Anton, 1996) söyleyen çalışmalar mevcuttur. Sonuç olarak öğretmenlerin çokkültürlülüğe yeterlik algısının görev süresine göre anlamlı bulunmaması buldukları okul kültüründen, artan roller ve baskılar gibi farklı sebeplerle farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflardaki yabancı öğrenci sayısı, öğretmenlerin öz duyarlıklarında ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarında bir farklılaşma yaratmamıştır. Literatürde ilkokullardaki sınıflarda okuyan yabancı öğrenci sayılarıyla öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarının ilişkilendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın kıyaslanabilirliğini güçleştirmiştir. Türkiye'deki yabancı uyruklu insan sayısına bakıldığında son yıllarda büyük artışlar gözükmektedir. İstatistik verilerine bakıldığında geçici koruma kapsamındaki Suriyeli birey sayısı 2012 yılında 14.000 iken 2019 itibariyle 3.600.000'i geçmiştir. Bu nüfusun önemli bir kısmı İstanbul başta olmak üzere İzmir, Bursa, Gaziantep, Şanlıurfa, Mersin gibi büyük şehirlere yerleşmektedir (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü,2019). Bu durum büyükşehirlerdeki nüfus yoğunluğunu da arttırmakta bu durumdan, sınıf ve okul mevcutları da etkilenmektedir. Sınıflardaki yabancı öğrenci sayısının değişiklik göstermesinin, öğretmenlerin öz duyarlıklarını ve çokkültürlü eğitime dair yeterliklerini etkileyebileceği öngörülse de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun nedeni olarak sınıflardaki bu değişikliklerin çok yeni ve ani olması, ilkokul kademesindeki yabancı öğrencilerin ileriki kademelerdeki yabancı öğrencilere göre daha hızlı adapte olmaları gösterilebilir Artan öğrenci mevcudunun öğretmenlerin çokkültürlü sınıflara yeterlik duygusunu, bilgisini olduğuna dair inancını, baş etme becerilerini ve motivasyonunu düşürebileceği düşünüldüğünden, öğrenci sayısı arttıkça öz duyarlık düzeylerinde azalma olabileceği öngörülmüştür. Yabancı öğrenci

sayısının öğretmenlerin öz duyarlılığını ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarını farklılaştırmamasının, öğretmenlerin kabullenme duygularıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflardaki toplam öğrenci sayısı ve okul mevcudu, onların öz duyarlıklarında bir farklılık yaratmamıştır. Çalışmayı destekler nitelikte bir çalışma Öztürk (2017) tarafından yapılmış, sınıftaki öğrenci sayısı ile öz duyarlık arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bir araştırmada büyük mevcutlu sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri daha fazla bulunmuştur (Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987). Başka bir araştırmada artan sınıf mevcudunun öğretmeni duyarsızlaştırdığı görülmüştür (Dolunay, 2002). Sınıf mevcutlarından elde edilen bulguların okul mevcutlarıyla benzer olmasının, aynı iş ortamı olduklarından benzer sonuçlanmasının kabul edilebilir olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda sınıf mevcutları yüksek olan öğretmenlerinin kalabalık sınıf ve okul ortamlarında kendilerini yetersiz hissederek ve kendilerini daha az mevcutlu meslektaşlarıyla karşılaştırarak yüksek sınıf ve okul mevcutlarının oluşturduğu olumsuz durumu kendilerine mal edebilecekleri öngörülmüştür. Elde edilen bulgulara bakılarak araştırmanın beklendiği ölçüde sonuçlanmadığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflardaki toplam öğrenci sayısı, onların çokkültürlülüğe yeterlik algılarında ve çokkültürlülüğe dair bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Ancak öğretmenlerin sınıf mevcudu, onların çokkültürlülüğe yeterlik düzeylerine anlamlı düzeyde etki etmese de, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği toplam puanı ve öğretim becerisi alt boyutu bakımından aradaki farklılıkların neredeyse anlamlı düzeye yaklaştığı görülmektedir. Kalabalık sınıflar, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sık karşılaşılan bir sorundur. Sınıf mevcutlarının az olması, özellikle ilk kademelerde öğretmenlerin tüm sınıfa ulaşabilirliğini arttırmaktadır (Biddle ve Berliner, 2002). Bu durumun öğretmenin yeterliliğini ve iyi oluşunu etkilediği düşünülebilir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algılarının görev yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısının yükselmesinden olumsuz etkileneceği düşünülmüştür. Literatürde destekleyici

çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle ğrenci sayısı ilgili daha çok araştırma yapılması gerektiği söylenbilir.

Sınıf ğretmenlerinin görev yaptıkları okulların toplam mevcudu ve okkltrllğe yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Gürel (2013) tarafından yapılmış olan çalışma da benzer şekilde okul mevcudu ile okkltrllğe yeterlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul mevcutları çeşitlilik içinde büyüdükçe, hem kendine hem de başkalarına anlama, saygı gösterme ve değer verme ile ilgili konular giderek daha önemli hale gelmektedir (Tadlock-Marlo, 2011). Bu duruma bağlı olarak farklı okul mevcutlarında çalışan sınıf ğretmenlerinin okkltrllğe dair farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin farklılaşacağı öngörülmüştür. Yapılan araştırmada sınıf ğretmenlerinde öz duyarlık ve okkltrllğe dair yeterliklerin okul mevcuduna göre farklılaşmaması, sınıf ğretmenlerinin branş öğretmenlerinden farklı olarak kendi sınıflarına yoğunlaşmaları sonucu okulun genelindeki değişimleri gözleme imkanlarının az olması şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf ğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki toplam psikolojik danışman sayısı ile öz duyarlıkları ve arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır. Benzer olarak sınıf ğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki toplam psikolojik danışman sayısı ile okkltrllğe yeterlik algıları ve okkltrllğe dair farkındalık, ve beceri düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak bilgi alt boyutunda okuldaki psikolojik danışman sayısı arttıka, o okulda görev yapan öğretmenlerin okkltrllğe dair bilgi düzeyleri de kademeli olarak artmış ve bu artış da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Duyarlık ve empati, terapistlerin ve sağlık profesyonellerinin müşterilerini etkili bir şekilde tedavi etmeleri için gerekli araçlardandır (Figley, 2002). Duyarlığın benliğe yöneltilmiş versiyonu olan öz duyarlık da danışmanların başkalarına duyarlık göstermek için gereken duygusal yetenekleri ve becerileri geliştirmelerine izin vermektedir (Nelson, Hall, Anderson, Birtles ve Hemming, 2017).Psikolojik danışmanlar ve terapistlerde yüksek öz duyarlık düzeyleri, iyi oluş ve başkalarına karşı gösterilen duyarlıkla pozitif ilişkili bulunmuştur (Beaumont, Durkin, Hollins Martin ve Carson, 2016). Tadlock-Marlo (2011), z duyarlıkla i içe geçmiş olan bilinçli farkındalık kavramının özellikle çokkültürlü okullarda pratik edildiğinde

öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve başa çıkma stratejilerini geliştireceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla yüksek öz duyarlılığı olan, öz duyarlık ve benzeri kavramları mesleğinde pratik edebilen, çokkültürlü eğitim ile ilgili bilgi sahibi olan okul psikolojik danışmanlarının birlikte çalıştığı öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve diğer okul çalışanlarına da bu konuda yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Bu yardımın profesyonel düzeyde yapılması okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon görevine de hizmet edebilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında öz duyarlığın okullardaki psikolojik danışman sayısına göre değişmediği görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak Türkiye'deki üniversitelerin psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde öz duyarlık geliştirici çalışmaların olmaması, dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının sınıf öğretmenlerine konsültasyon verecek yeterli deneyime sahip olmamaları gösterilebilir. Okul psikolojik danışmanlarının yeterli deneyime sahip olmamaları nedeniyle okuldaki sayılarının az ya da çok olmasının anlamsız olduğu düşünülebilir.

Pedersen (1982, aktaran Gladding, 2013) psikolojik danışmanların üç alanda kültürlere duyarlı olmasının gerekliliğe vurgu yapmaktadır. Bunlardan ilki danışmanların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmak, ikincisi dünya görüşünün kültürel bir koşullanmanın ürünü olduğuna dair farkındalık sahibi olmak ve üçüncüsü de bu danışmanlarla çalışabilmek adına gereken beceriye sahip olmaktır. Çokkültürlüğe dair yeterlik algılarının psikolojik danışman sayısına göre sadece bilgi alt boyutundan anlamlı sonuçlar elde edilmesi, psikolojik danışmanların okuldaki kültürel sistemlerin davranışları nasıl yönelttiğinin farkında olmaları neticesinde okul çalışanlarına daha kaliteli bir şekilde konsültasyon yapabilmeleriyle açıklanabilir. Kağnıcı'ya (2017) göre okul psikolojik danışmanları, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültüre uyum süreci hakkında detaylı bilgiye sahip olmalıdır. Okullardaki psikolojik danışmanların sayısının artmasının okuldaki psikolojik danışmanlık faaliyetlerinde görünürlüğün artmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair bilgi düzeylerinin okullardaki psikolojik danışman sayısı ile pozitif ilişkili olması, okullarda psikolojik danışmanlık servisinin bilgilendirme yönünün aktif olmasından ve çokkültürlü eğitime dair öğretmenlere bilgi sağlayan çalışmalar yapılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıklarının orta düzey ile iyi düzey arasında olduğu, çokkültürlüğe dair yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.

2. Sınıf öğretmenlerin öz duyarlık düzeyleri arttıkça, onların çokkültürlüğe dair yeterlik algılarının da artış gösterdiğini, fakat bu ilişkinin oldukça zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öz duyarlık ile çokkültürlülüğe yeterliğe dair bilgi, beceri ve farkındalık alt boyutları arasındaki ilişkinin de anlamlı fakat oldukça zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe dair farkındalık düzeylerinin, onların çokkültürlüğe dair bilgi ve öğretim becerileri düzeylerinden daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

4. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öz duyarlık ve çokkültürlülüğe dair yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Erkek sınıf öğretmenlerinde öz duyarlık ile çokkültürlülüğe yeterlilik alt boyutlarında hem farkındalık, hem beceri, hem de bilgi alt boyutları ile pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kadın katılımcıların öz duyarlık ile çokkültürlülüğe yeterlikleri arasındaki ilişki oldukça zayıf iken, erkeklerde öz duyarlık ile çok kültürlülük düzeyi arasında orta seviyede bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

5. Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki yabancı öğrenci sayısına göre öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterlik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişkinin sınıfında hiç yabancı öğrenci bulunmayan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Sınıftaki yabancı öğrenci sayısının artmasıyla, öğretmenlerin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe dair yeterlik algıları duyarlık arasında ilişki düşmekte; bir noktadan sonra ise anlamsızlaşmaktadır. Sınıfında çok sayıda yabancı öğrenciye öğretmenlik yapan ve bu nedenle farklı kültürlerin farkında olan ve bu farklı

kültürlere yönelik eğitim/öğretim becerilerini geliştiren öğretmenlerin, öz duyarlık düzeylerinin negatif yönde etkilendiği de görülmektedir.

6. Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıklarına ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin öz duyarlık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, görev süresi, sınıftaki toplam öğrenci sayısı, sınıf ve okul mevcudu ve okuldaki toplam psikolojik danışman sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

7. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yeterlik algılarına ilişkin değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair yeterlik algılarının medeni durum, görev süresi, sınıftaki toplam öğrenci sayısı ve sınıf ve okul mevcuduna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde farkındalık alt boyutunda, yaş değişkeninde genel olarak ve alt boyutlarda ve okuldaki toplam psikolojik danışman sayılarına göre ise sadece bilgi alt boyutunda anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür.

Literatürde sınıf öğretmenlerinin öz duyarlıkları ve çokkültürlülüğe dair yeterlik algılarının arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz duyarlığın kültür ve eğitimle birleştirildiği çalışmaların da nadir olduğu görülmektedir. Bu durum sonuçların kıyaslanabilirliği konusunu özellikle bazı demografik değişkenlere göre güçleştirmiştir. Bu bakımdan farklı okul türlerinde, farklı branşları ve kademeleri kapsayan daha geniş bir örneklem üzerinde çokkültürlülüğe dair yeterlik algıları ile öz duyarlık düzeylerinin ve arasındaki ilişkin saptanmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Ülkemizde her yıl farklı branşlardan binlerce öğretmenin atamasının yapıldığı ve bu öğretmenlerden birçoğunun farklı kültürlere sahip diğer bölgelere giderek göreve başladığı varsayıldığında, çokkültürlü temelli bir öğretmen eğitim sisteminin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu bağlamda Çokkültürlü Türkiye toplumuna uygun bir eğitim sisteminin ve öğretmen eğitim modelinin geliştirilerek bu alanda daha geniş kapsamlı araştırmaların yapılması var olan sorunların çözümünde yol gösterici olabilir.

Türk eğitim sistemine uyum süreci yaşayan Suriyeli öğrencilerle, onların aileleriyle ve öğretmenleriyle yapılacak çalışmaların bu sürecin daha iyi

anlaşılabilmesinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca yapılabilecek boylamsal çalışmaların süreç boyu değişiklikleri somutlaştırması bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

Tek tip insan yetiştiren eğitim anlayışından farklılıklara vurgu yapan ve gelişimini sağlayan bir yapıya geçilmesi ile beraber özellikle dil, din, mezhep, cinsiyet ayrımcılığı gibi bazı konularda farklılıkları kabul ederek onları anlamaya yönelik geliştirilebilecek lisans eğitim programları ile öğretmen adaylarının eğitim sisteminde daha özgüvenli hissedebilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz duyarlık geliştirici terapi programlarının öğretmen ve öğretmen adaylarında uygulamasının yapılmasının, yıldırıcı okul yaşantılarında kendileri ile ilgili yaşayabilecekleri olumsuz duygulanımları azaltacağı düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarına uygulayıcı eğitimleri verilerek okullarda öz duyarlık geliştirici çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

Görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair yeterliklerinin araştırılarak var olan eksikliklerin giderilmesinde öz duyarlık geliştirici programların uygulanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz duyarlıkları ile çokkültürlülüğe dair yeterlikleri üzerinde etkileri bulunan faktörlerin araştırılarak eğitim programları düzenlenmesinin Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer önemli bir husus ise Türkiye'ye özgü çokkültürlü yeterlik standartlarının belirlenerek oluşturulmasına yönelik olarak çalışmaların yapılması ülkemizde yapılan araştırmalara kaynak teşkil edecek olup yurtdışında yapılan çalışmalarla ortaya çıkan yapı farklılıklarının da önüne geçilmiş olacaktır.

Bu araştırmanın, birçok farklılığı bünyesinde bulunduran Türkiye'de öğretmen eğitimini çokkültürlülük ve öz duyarlık bağlamında ele aldığından mevcut durumun tespiti ve ileriki çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'de çokkültürlülük ve öz duyarlık bağlamında öğretmenler ile ilgili yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçların değerlendirmesi ve bu sonuçlar üzerinden önerilerin getirilmiş olması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

KAYNAKLAR

- “Bakan Selçuk: Suriyeli öğrenci sayısı 600 binden fazla” (2018, Kasım). *Hürriyet*.
Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/bakan-selcuk-suriyeli-ogrenci-sayisi-600-binden-fazla-41019994>
- Akın, A. (2010). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39),1-9.
- Akın, A. (2015). Investigating predictive role of self-compassion on social self-efficiency. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 5(3), 11-19.
- Akın, A. ve Akın, Ü. (2015). Examining the predictive role of self-compassion on sense of community in Turkish adolescents. *Social Indicators Research*, 123(1), 29-38.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33,1-10.
- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ve Öz-Duyarlık Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkaya, N , Susar Kırmızı, F , İşçi, C . (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,29, 308-335.
- Aktaş, A. ve Şahin, M. (2018). Narsisistik özellik, öz-şefkat ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* ,5(6),363-374.
- Akyol, Ü. (2011). *Ergenlerde İletişim Becerilerinin Yordayıcıları Olarak Öz-Duyarlık ve Mizah Tarzları*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Alibekiroğlu, P.B., Akbaş, T., Ateş, F.B., Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Alismail, H.A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*. 7(11), 139-146.
- Ameli, R. (2016). *25 Farkındalık Dersi: şimdi Sağlıklı Yaşama Zamanı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ameny-Dixon, G.M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1).
- Amin, A. (2002). Ethnicity and the multicultural city: Living with diversity. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 34(6), 959-980.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Erişim adresi: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multiculturalguidelines.aspx>
- Arslan,S.(2016).Çokkültürlü Eğitim ve Türkiye:Mevcut durum,Beklentiler ve Olasılıklar.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,15(57),412-428.
- Asıcı, E. ve Karaca, R. (2014). Öğretmen adaylarında affetme özelliği ve öz-duyarlılık. *Journal of Academic Social Science Studiesi*, 27, 489-505.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve Burada*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Aydan, A. (2015). Identifying the relationship of teacher candidates' humor styles with anxiety and self-compassion levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 1-16.
- Aydın, H. (2012). Multicultural curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*,3 (3), 277-287.

- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ateş, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Farkındalıkları Kocaeli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bakalım, O., Yörük, C. ve Şensoy, G. (2018). Psikodrama grubunun psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin öz duyarlık düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 949-968.
- Banks, J.A. (2013a). *Chapter one: Multicultural education: characteristics and goals*. Banks, J.A. ve Banks, C.A.M. (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Eighth Ed.). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Banks, J. A. (2013b). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barnard, L. K. ve Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations , correlates & interventions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(4), 289–303.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başarır, F, Sarı, M. ve Çetin, A.(2014).Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pagem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,4(2), 91-110.
- Barutçu Yıldırım, F. ve Demir, A. (2017). Kendini engelleme yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*,18(2),676-701.
- Başbay, A. ve Bektaş,Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*,34(152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

- Başbay, A., Kağnıcı, Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Bayır, A. ve Lomas, T. (2016). Difficulties generating self-compassion: An interpretative phenomenological analysis. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 15-33.
- Bayramoğlu, A. (2011). *Self-Compassion in Relation to Psychopathology* (Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Ankara.
- Beaumont, E., Durkin, M., Hollins Martin, C. J. ve Carson, J. (2016). Measuring relationships between self-compassion, compassion fatigue, burnout and well-being in student counsellors and student cognitive behavioural psychotherapists: a quantitative survey. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16(1), 15-23.
- Bengtsson, H., Söderström, M. ve Terjestam Y. (2016). The Structure and Development of Dispositional Compassion in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 36(6), 1-34.
- Biddle, B., ve Berliner, D. C. (2002). Unequal school. *Educational Leadership*, 59(8), 48-59.
- Birkett, M.A. (2013). Self-compassion and empathy across cultures: Comparison of young adults in China and United States. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3, 25-34.
- Birnie, K., Speca, M. ve Carlson L.E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction. *Stress and Health*, 26(5), 359-371.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Camody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. Ve Devns, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.

- Bluth, K. ve Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298-1309.
- Bluth, K., Campo, R.A., Futch, W.S., Gaylord, S.A. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of youth and adolescenc.*,46 (4), 840-853.
- Bluth, K., Gaylord S.A., Campo R.A., Mullarkey, M.C. ve Hobbs, L. (2016). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a Mindful Self-Compassion Program for adolescents. *Mindfulness*,7(2),479-492.
- Braun, T.D., Park, C. ve Gorin, A. (2016).Self-compassion, body image and disordered eating:A review of the literarature. *Body Image*, 17,117-131.
- Breines J.G., Thoma M.V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X., ve Rohleder N. (2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stres. *Brain Behavior Immunity*, 37,109-114.
- Breines, J.G. ve Chen, S. (2013). Activating the inner caregiver: The role of support-giving schemas in increasing state self-compassion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49 (1), 58–64.
- Brion, J. M., Leary, M. R. ve Drabkin, A. S. (2014). Self-compassion and reactions to serious illness: The case of HIV. *Journal Of Health Psychology*, 19(2), 218-229.
- Brown, C.B. (2010). *The gifts of imperfection: let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Center City, Hazelden Publishing.
- Brown, L., Bryant, C., Brown, V. M., Bei, B. ve Judd, F. K. (2014). Self-Compassion Weakens the Association between Hot Flushes and Night Sweats and Daily Life Functioning and Depression. *Maturitas*, 78(4),298-303
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

- Bruch, P.L., ve Higbee, J.L. (2002). Reflections on multiculturalism in developmental education. *Journal of College Reading and Learning*, 33(1), 77-90.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algularının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ege Üniveresitesi, İzmir.
- Bulut, C. ve Başbay, A.(2014).Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algularının incelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*,23(3),957-978.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Capella-Santana, N.(2003). Voices of teacher candidates: Positiive changes in multicultural attitudes and knowledge. *The Journal of Educational Reseach*,96(3), 182-190.
- Carlson, L.E. ve Garland, S.N.(2005). Impact of Mindfulness-Based Stress Reduction on Sleep, Mood, Stress and Fatigue Symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(4),278-285.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cırık, T. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Comstock, P.W. (2015). *The Retrieval of Contemplation: Mindfulness, Meditation, and Education* (Doctoral Dissertation), Columbia University, New York.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni-Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev Ed. Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Crocker, J. ve Canavello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: the role of compassionate and self-image goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555-575.

- Çağlar, A., ve Taş, B. (2018). The analysis of the relationship between bereavement degrees of adolescents who have lost their parents and their self-compassion. *Research on Education and Psychology (REP)*, 2(2), 19-30.
- Çetin, B., Gündüz, H. ve Akın,A. (2008). An investigation of the relationships between self-compassion, motivation and burnout with structural equation modeling. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 39-45.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(4). 1453.1475.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Deniz, M. E., Kesici, Ş. ve Sümer, A.S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 36(9), 1151-1160.
- Deniz, M.E. ve Sümer, A.S. (2008). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 115-127.
- Diedrich A., Grant M. , Hofmann S.G. , Hiller W., ve Berking M. (2014). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 43-51.
- Dilmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M.E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7 (18), 9-24.
- Dolunay, A.B.(2002). Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik-Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması. Ankara: *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55, (1) 51–62.

- DomNwachukwu, C.A. (2010). *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Dökmeci, M. (2017). *Self-Compassion as a Mediator Between Parental Acceptance-Rejection and Emotional Reactivity Among University Students* (Master of Arts Dissertation), Boğaziçi University, İstanbul.
- Duman, S. (2014). Öğretmen Adaylarında Özgünlük ve Öz-Duyarlılığın Mutluluk ile İlişkisinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dunne, S., Sheffield, D. ve Chilcot, J. (2016). Brief report: Self-compassion, physical health and the mediating role of health-promoting behaviours. *Journal of health psychology*,23(7),993-99.
- Duran, S. ve Barlas, G. (2015). Zihinsel engelli bireylerin ebeveynlerinin öznel iyi oluş, öz duyarlık ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(3), 69-79.
- Edwards, M., Adams, E.M., Waldo,M., Hadfield, O.D ve Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39 (2), 145-163.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3),211-216.
- Erdoğan, İ. (2016). *Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi- Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erdoğan, M.M. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler- Toplumsal Kabul ve Uyum*. . İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 125-148.
- Ersezgin,R. ve Sevi Tok, E.S. (2019). Algılanan iş stresi, psikolojik dayanıklılık, başa çıkma stilleri ve öz duyarlılığın tükenmişlik düzeyini yordayıcı etkisi.

Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,20 (36), 1-36.

Esen, H.(2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers Dealing With Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Ferreira, C., Trindade,I.A., Duarte, C. ve Pinto-Gouveia (2015). Getting entangled with body image: development and validation of a new measure. *Psychology and psychotherapy*, 88 (3), 304-316.

Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of clinical psychology*, 58(11), 1433-1441.

Ford, D.Y. (2013). Multicultural issues: Gifted underrepresentation and prejudice—learning from allport and metron. *Gifted Child Today*, 36(1), 62-67.

Fowers, B. ve Richardson, F.C. (1996). Why is multiculturalism good. *American Psychoogist*, 51(6), 609-621.

Freeman,S. (2016). *Emotions in teaching: Self-compassion* (Master of Arts Dissertation), Brigham Young University, Provo.

Friis, A. M., Consedine, N. S. ve Johnson, M. H. (2015). Does Kindness Matter? Diabetes, Depression, and Self-Compassion: A Selective Review and Research Agenda. *Diabetes Spectrum*, 28(4), 252-257.

Gay, G. (1994). *NCREL Monograph: A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Naperville: North Central Regional Education Library.

Gay, G. (2005). Politics of Multicultural Teacher Education. *Journal of Teacher Education*,56(3),221-228.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity.*Curriculum Inquiry*, 46(1), 48-70.

Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim-Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. Ed. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Germer, C.K. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*,22,24-29.
- Germer, C.K.(2018). *Öz Şefkatli Farkındalık*. İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Germer,C.K. ve Neff, K.D. (2013). Self-compassion in clinical practice.*Journal of Clinical Psychology*, 69(8),856-867.
- Gezgin, U.B. (2015). *Çokkültürlü Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Gibson, M.A. (1976). Approaches to multicultural education in the United States:Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7 (4), 7-18.
- Gilbert, P.(2005). *Chapter One: Introduction and Outline*. Gilbert, P (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. New York: Routledge.
- Gilbert, P., McEwan, K., Matos,M. ve Rivis, A.(2011). Fears of compassion: development of three self-report measures. *Psychology and Psychotherapy*, 84 (3),239-255.
- Gilbert, P., ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism : Overview and pilot study of a group therapy approach, 379, 353–379.
- Gilliland, M. W. (1997). Organizational Change and Tenure We Can Learn from the Corporate Experience. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 29(3), 30-33.
- Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik Danışma: Kapsamlı Bir Meslek*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goetz, J. L., Keltner, D. ve Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, 136(3), 351–374.
- Gorski, P.C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi, *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318

- Gorski, P.C., Shannon, N. ve Reiter, A. (2013). An examination of the (in)visibility of sexual orientation, heterosexism, homophobia and other lgbtq concerns in U.S. multicultural teacher education coursework. *Journal of LGBT Youth*, 10(3), 224-248.
- Gottlieb, M. E. (2014). *Self-awareness, Self-compassion and Cultural Competence: Implications for Socialwork Education and Practice* (Doctoral Dissertation), New York University, New York.
- Grant, C. A. ve Sleeter C.E. (2013). *Chapter three: Race, class, gender and disability in the classroom*. Banks, J.A. ve Banks, C.A.M. (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Eighth Ed.). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Gustin, L.W. ve Wagner, L.(2012). The butterfly effect of caring – clinical nursing teachers’ understanding of self-compassion as a source to compassionate care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*,27(1),175-183.
- Gupta, T.D. (1994). Multiculturalism policy: A terrain of struggle for immigrant women. *Canadian Woman Studies*, 14(2), 72-75.
- Günay, R., Aydın, H. ve Koç Damgacı, F. (2015). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 291-312.
- Gürel, D. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Çok kültürlü Eğitim Tutumları ile Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Hall, C.W., Row, K.A. , Wuensch, K.L. ve Godley, K.R. (2013). The Role of Self-Compassion in Physical and Psychological Well-Being. *The Journal of Psychology*, 147(4), 311-323.
- Heselmeyer, R. J. (2014). *Using Mindfulness to Explore Worldview and Enhance Intercultural Development* (Doctoral dissertation). James Madison University, Harrisonburg VA.

- Hilart, A.J. ve Tirado, C. (2018). Teaching multicultural counseling with mindfulness: A Contemplative Pedagogy approach. *International Journal for the Advancement of Counselling*. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9363-x> (Erişim tarihi : 23.02.2019)
- Ijaz, H. (1995). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. *Teaching Education*, 7(2), 133-134.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Göç istatistikleri*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 web sitesinden 26.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- İkiz, E. ve Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlık ve duygusal zekânın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1),51-71.
- Jativa, R. ve Cerezo, M.A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child, Abuse & Neglect*, 38 (7),1180-1190.
- Jennings, P. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*,6(4).
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları-Nitel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (Çev. Ed. Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Joseph, A. (2011). Examining the Perceived Role of Teachers' Ethnic Identity, Empathy and Multicultural Sensitivity on Teacher Burnout (Doctoral Dissertation), Fordham University, New York.
- Kabat-Zinn (1990). *Full Catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York : Random House Inc.
- Kağnıcı, D.Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.

- Karakaş, H. ve Erbaş, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Anlara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, F.Ş. (2018). Üniversite gençliğinin öz duyarlık, değer yönelimleri ve dindarlık eğilimleri (Devlet ve vakıf üniversiteleri karşılaştırması). *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21 (2), 144-179.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Keengwe, J.(2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Educational Journal*, 38(3), 197-204.
- Kıcalı, Ü. Ö. (2015). *Öz-şefkat ve Tekrarlayıcı Düşünmenin Olumsuz Duygulanım ve Depresyon ile İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*,4,207-239.
- Kirkpatrick, K.L. (2005). *Enhancing Self-Compassion using a Gestalt Two-Chair Intervention Committee* (Doctoral Dissertation), The University of Texas, Austin.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*,14(4),1352-1369.

- Korkmaz, B. (2018). Öz duyarlık; Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58.
- Krieger T., Berger, T. ve grosse Holtforth, M. (2014). The relationship of self-compassion and depression: Cross-lagged panel analyses in depressed patients after outpatient therapy. *Journal of Affective Disorders*, 202,39-45.
- Kuzu,S. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. ve Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events : The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5) 887–904.
- Lee, J. (2003). An analysis of the antecedents of organization-based self-esteem in two Korean banks. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 1046-1066.
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T. ve Davidson, R.J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: effects of meditative expertise. *PloS One*, 3(3), 1-10.
- MacBeth, A., ve Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion & psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32, 545–552.
- Mackintosh, K., Power, K., Schwannuer, M., Chan, S.W.Y. (2017). The Relationships between Self-Compassion, Attachment and Interpersonal Problems in Clinical Patients with Mixed Anxiety and Depression and Emotional Distress, *Mindfulness*.
- Magee, R. V. (2016). The way of colorinsight: Understanding race and law effectively through mindfulness-based colorinsight practices. *Georgetown Journal of Law and Modern Critical Race Perspectives*, 8, 251–301.

- Makransky, J. (2012). *Chapter Four: Compassion in Buddhist Psychology*. Germer, C.K. ve Siegel R. D. (Ed.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Malone, C.M., Briggs, C., Ricks, E., Middleton, K., Fisher, S. ve Connell, J. (2016). Development and initial examination of the school psychology multicultural competence scale. *Contemporary School Psychology, 20*(3), 230-239.
- Mantzios, M. ve Wilson, J.C. (2013). Making concrete construals mindful: A novel approach for developing mindfulness and self-compassion to assist weight loss. *Psychology & Health, 29*(4).
- Marangoz, G. (2014). *Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- McAllister, G. ve Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education, 53*(5), 433-443.
- Mikulincer, M., ve Shaver, P. R. (2007). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological Inquiry, 18*, 139-156.
- Montero-Marin, J., Kuyken, W., Crane, C., Gu, J., Baer, R., Al-Awamleh, A.A., Akutsu, S., Araya-Véliz, C., Ghorbani, N., Chen, Z.J., Kim, M-S., Mantzios, M., Rolim dos Santos, D.N., Serrano López, L.C., Tebb, A.A., Watson, P.J., Yamaguchi, A., Yang, E. ve García-Campayo, J. (2018). Self-Compassion and Cultural Values: A Cross-Cultural Study of Self-Compassion Using a Multitrait-Multimethod (MTMM) Analytical Procedure. *Frontiers in Psychology, 9*(2638).
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*, 223-250.
- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*, 85-101.

- Neff, K.D.(2004).Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 27-37.
- Neff, K.D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1),1–12.
- Neff, K. D. (2012). *Chapter six: The science of self-compassion*. Germer C.K. ve Siegel R. (Ed.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Neff, K.D.(2015). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7(1),264-274.
- Neff, K. D. ve Dahm, K.A. (2015) *Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness*. *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (Ed. Robinson, M., Meier, B. ve Ostafin, B.). New York: Springer.
- Neff, K. D. ve Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. ve Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping, with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263-287.
- Neff, K.D., Kirkpatrick, K.L. ve Rude, S.S.(2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning.*Journal of Research in Personality*, 41,139-154.
- Neff, K. D., ve McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K.D., Pisitsungkagarn,K. ve Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3),267-285.
- Neff, K.D. ve Pommier, E. (2012). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*,12(2), 160-176.

- Neff, K.D., Rude, S.S. ve Kirkpatrick K.L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41,908-916.
- Neff, K., D. ve Sappala, E. (2016). *Compassion, Well-Being, and the Hypoegoic Self*. Brown, K.W. ve Leary, M. (Ed.), Oxford Handbook of Hypo-egoic Phenomena: Theory and Research on the Quiet Ego. Oxford: Oxford University Press.
- Neff, K. D. ve Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem : Two different ways of relating to oneself.*Journal of Personality*,77(1),23-50.
- Neff, K.D. ve Tirch, D. (2013). *Chapter four: Compassion and ACT*. Kashdan, T.B ve Ciarrochi, D. (Ed.), *Mindfulness, Acceptance and Positive Psychology: The Seven Foundations Of Well-Being*. Oakland: Context Press/ New Harbinger Publications.
- Nelson, J. R., Hall, B. S., Anderson, J. L., Birtles, C., ve Hemming, L. (2017). Self-Compassion as Self-Care: A Simple and Effective Tool for Counselor Educators and Counseling Students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(1), 121-133.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Eduaction*, 1(4), 1-8.
- Nohl, A.M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Noorbala,F. Borjali, A., Ahmadian-Attari, M.M. ve Noorbala, A.A.(2013). Effectiveness of compassionate mind training on depression, anxiety and self-criticism in a group of Iranian Depressed Patients.*Iranian Journal of Psychiatry*, 8(3), 113-117.
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.

- Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Öveç, Ü. (2007). *Öz-Duyarlık ile Öz-Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, Ş. (2017). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinde Öz Anlayış ile İşe Bağlı Gerginlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Özyeşil, Z. ve Akbağ, M. (2013). Self-compassion as a protective factor for depression, anxiety and stress: A research on Turkish sample. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2 (2), 36-43.
- Paterson, A. (2017). *Compassion And Education: Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*. London: Macmillan Publishers.
- Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A. ve Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self And Identity*, 14(1), 104-117.
- Petrocchi, N., Ottaviani, C., ve Couyoumdjian, A. (2014). Dimensionality of self-compassion: translation and construct validation of the self-compassion scale in an Italian sample. *Journal of Mental Health*, 23(2), 72-77.
- Phoon, H.S., Abdullah, M.N.L.Y. ve Abdullah, A.C. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *Asia Pacific Education Researcher*, 22(4), 427-438.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, M. ve Ceylan, Y. (2012). Alman eğitim sisteminde çokkültürlülüğün izleri: Osnabrück Üniversitesi örneği. *Education Sciences*, 7 (4), 1032-1044.

- Polat, S.(2009).Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal Of Educational Sciences, 1* (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 334-343.
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. Dissertation Abstracts International Section A. *Humanities and Social Sciences, 72*, 1174.
- Pope, M. (1995). The “salad bowl” is big enough for us all: An argument for the inclusion of lesbians and gay men in any definition of multiculturalism. *Journal of counseling and development, 73* (3), 301.
- Przedziecki,A., Sherman,K.A., Baillie, AÇ, Taylor, A., Foley, E. ve Stalgis-Bilinski, K. (2013). My changed body: Breast cancer, body image,distress and self-compassion.*Psychooncology, 22* (8), 1871-1879.
- Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: a review of the literature. *Journal of Health Care Chaplaincy, 20*(3), 95-108.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences, 48*, 757–761.
- Ramsey, P.G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field, 11* (4), 206-214.
- Ramsey, P.G. (2018). *Çeşitliliklerin Olduğu Bir Dünyada Öğrenme ve Öğretim-Çocuklar İçin Çokkültürlü Eğitim* (Çev. Ed. Güler Yıldız, T.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rengi, Ö. Ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks, 6*(3), 135-156.
- Reyes, D. (2012). Self-Compassion: A concept analysis.*Journal of Holistic Nursing, 30* (2), 81-89.

- Rockcliff, H., Gilbert, P., McEwan, K., Lightman, S. ve Glover, D.(2008). A pilot exploration of heart rate variability and salivary cortisol responses to compassion-focsed imagery.*Clinical Neuropsychiatry*, 5, 132-139.
- Russell, D. W., Altmaier, E. ve Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269.
- Sağır, D.Ş. (2017). *Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinde Öz-Duyarlık Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz anlayışın açıklayıcı rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 109-122.
- Sauve, J.A. (2017). *Building teacher resilience: relations of self-compassion among teacher efficacy and burnout* (Master of Arts Dissertation), University of British Columbia, British Columbia.
- Schwartz,E. (1995). Essay review: Crossing borders/shifting paradigms: Multiculturalism and Children’s literature. *Harvard Educaational Review*,65(4), 634-651.
- Scoglio, A. A., Rudat, D. A., Garvert, D., Jarmolowski, M., Jackson, C. ve Herman, J. L. (2015). Self-compassion and responses to trauma the role of emotion regulation. *Journal of interpersonal violence*, 2015, 1-21.
- Semerci, P.U., Müderrisoğlu, S., Karatay,A., Akkan, B.E., Kılıç, Z., Oy, B. ve Uran, Ş. (2012). *Eşitsiz Bir Toplumda Çocukluk: Çocuğun “İyi Olma Hali”ni Anlamak İstanbul Örneği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Shapiro, S.L, Carlson,L.E., Astin,J.A. ve Freedman, B.(2006). Mechanisms of mindfulness.*Journal of Clinical Psychology*, 62 (3), 373-386.
- Sinha, A. (2012). *Exploring the Relationships Between Mindfulness, Self-compassion, and Ethnic Identity Development* (Master of Science Dissertation),University of North Texas, Austin.

- Soyer, U. (2010). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öz Duyarlık ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Soysa, C.K. ve Wilcomb, C.J. (2013). Mindfulness, self-compassion, seşf-efficacy and gender as predictors of depression, anxiety, stres and well-being. *Mindfulness*, 6 (2), 217-226.
- Sönmez, V. Ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, M. ve Kaya, Y.(2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 128-148.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik*. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Şahin, D. (2014). *Öğretmenlerin Öz Duyarlıklarının Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tadlock-Marlo, R. L. (2011). Making minds matter: Infusing mindfulness into school counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(3), 220-233.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, A. ve MAP Research Team. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35, 887-898.
- Tatar, M., ve Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and teacher education*, 19(4), 397-408.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulama kılavuzu*. Erişim adresi : http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Kapsayıcı eğitim Projesi (Inclusive education)*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim adresi: https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PICTES)*. Erişim adresi: <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/>
- Tel, F.D. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyum Düzeyi ve Öz Duyarlık Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Teng, X. (2012). Cultural diversity and integrated multicultural education. *Frontiers of Education in China*, 7(2),163-168.
- Tezcan, H. (2015). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğrencilerinin Özduyarlık ve Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Thompson, B. L. ve Waltz, J. (2008) Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress*, 21, 556-558.
- Toprak, B. (2017). *Öğretmenlerin eşli ruminasyon ve öz- duyarlık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Trompetter, H. R., de Kleine, E., ve Bohlmeijer, E. T. (2016). Why does positive mental health buffer against psychopathology? An exploratory study on self-

compassion as a resilience mechanism and adaptive emotion regulation strategy. *Cognitive Therapy and Research*, 1-10.

Tonbuloğlu, B., Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.

Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi , Tokat.

Ural, B. ve İlhan, A. (2018). İşitme engelli öğrencilerin öz duyarlıklarının sanat yapılarına dayalı etkinlikler ile geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 293-308.

Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi-Eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç uşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.

Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

Villegas, A.M. ve Lucas, T.(2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-34.

Waal-Lucas, A. (2007). Teaching in isolation: An examination of the treatment of multicultural content in a predominantly white and affluent suburban school. *Social Studies Research and Practice*, 2(1), 1-21.

Wang, Y-W., Hogge, I. ve Sahai, N. (2016). One size does not fit all: Ethnocultural empathy and everyday multicultural competencies. *The counseling Psychologist*, 44(2), 205-215.

Watson, P.J., Chen, Z. ve Sisemore, T.A. (2011). Grace and Christian Psychology - part 2: Psychometric refinements and relationships with self-compassion,

depression, beliefs about sin, and religious orientation. *Edification: The Transdisciplinary Journal of Christian Psychology*, 4 (2), 64-72.

Werner, K.H., Jazaieri, H., Goldin, P.R., Ziv, M., Heimberg, R.G. ve Gross, J.J. (2012). Self-compassion and social anxiety disorder. *Anxiety Stress Coping*, 25(5): 543–558.

Wienhold-Leahy, B. (2017). *Building self-compassion in adolescents through a mindfulness program* (Doctoral dissertation), University of Calgary, Calgary.

Williams, C.T. ve Johnson, L.R. (2011). Why can't we be friends? Multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 41-48.

Williams, J.G., Stark, S.K. ve Foster, E.E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.

Wise, A. (2005). Hope and belonging in a multicultural suburb. *Hope and Belonging in a Multicultural Suburb*, *Journal of Intercultural Studies*, 26 (1-2), 171-186.

Wong, C.C.Y. ve Mak, W.W.S. (2016). Writing can heal: Effects of self-compassion writing among Hong Kong Chinese college students. *Asian American Journal of Psychology*, 7(1), 74-82.

Wyatt-Beynon, J. (1985). Teacher preparation for the multiethnic classroom: Reflective writing and attitude change. *Canadian Ethnic Studies*, 17(1), 34-50.

Yamaguchi, A., Kim, M.S. ve Akutsu, S. (2014). The effects of self construals, self-criticism and self-compassion on depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 68, 65-70.

Yang, X. (2016). Self-compassion, relationship harmony, versus self-enhancement: Different ways of relating to well-being in Hong Kong Chinese. *Personality and Individual Differences*, 89(2016), 24-27.

- Yazıcı S., Başol, G. ve Toprak,G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yılmaz, M.T. ve Kesici, Ş. (2014). Anne baba tutumları ve kardeş sırasının üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının gelişimine etkisi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6),131-157.
- Yoo, G. (2018). Multicultural literature education: A story of failure? *Society*,55(4), 323-328
- Yüksel, A. (2018). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algularının Küresel Vatandaşlık Alguları Üzerine Etkisi ve Kültürel Zekânın Bu İlişki Üzerindeki Aracı Etkisinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zajonc, A. (2013). Contemplative Pedagogy: A quiet revolution in higher education. *New Directions in Teaching and Learning*, 134 (2013), 83-94.
- Zhang, H., Watson-Singleton, N. N., Pollard, S. E., Pittman, D. M., Lamis, D. A., Fischer, N. L., Patterson,B. ve Kaslow, N. J. (2017). Self-criticism and depressive symptoms : Mediating role of self-compassion. *Journal of Death and Dying*, 2017,1-22.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenler,

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe ilişkin durumlarının niteliğinin saptanmasıdır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Ölçekteki maddeler sizin durumunuza tam olarak uymuyor ise lütfen ölçek maddesini boş bırakmayınız ve size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz.

Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Dilan TARI
İstanbul Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2.Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()

3.Yaşınız: 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-50 ()
50- + ()

4.Görev yılı süreniz: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 ()
26- + ()

5.Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı: 0 () 1-3 () 4-6 () 7-9 ()
10-12 () 13-15 () 16-+ ()

6.Sınıfınızın öğrenci sayısı: 0-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50 ()
51-60 () 60-+ ()

7.Okulunuzun öğrenci sayısı: 0-500 () 501-1000 () 1001-2000 ()
2001-3000 () 3001- + ()

8.Okulunuzda görev yapan rehber öğretmen sayısı: 0 () 1 () 2 () 3 ()
4 () 5-+ ()

ÖZ ANLAYIŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ölçek maddelerini zorluklar karşısında kendinize nasıl davrandığınızı düşünerek cevaplayınız. Ölçekteki maddeler sizin durumunuza tam olarak uymuyor ise size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen ölçek maddesini boş bırakmayınız ve aynı soruya birden fazla işaretleme yapmayınız.

-Hemen hemen hiçbir zaman -Nadiren -Ara sıra -Çoğu zaman

-Hemen hemen her zaman

	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Kendimi kötü hissettiğimde, kötü olan her şeye takılma eğilimim vardır.					
2. İşler benim için kötü gittiğinde zorlukların yaşamın bir parçası olduğunu ve herkesin bu zorlukları yaşadığını görebilirim.					
3. Yetersizliklerimi düşünmek kendimi daha yalnız ve dünyadan kopuk hissetmeme neden olur.					
4. Duygusal olarak acı yaşadığım durumlarda kendime sevgiyle yaklaşmaya çalışırım.					
5. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, yetersizlik hisleriyle tükenirim.					
6. Kötü hissettiğimde, dünyada benim gibi kötü hisseden pek çok kişi olduğunu kendi kendime hatırlatırım.					
7. Zor zamanlar geçirdiğimde kendime daha katı (acımasız) olma eğilimindeyim.					
8. Herhangi bir şey beni üzdüğünde hislerimi dengede tutmaya çalışırım.					
9. Kendimi bir şekilde yetersiz hissettiğimde kendi kendime birçok insanın aynı şekilde kendi hakkında yetersizlik duyguları yaşadığını hatırlatmaya çalışırım.					
10. Kişiliğimin sevmediğim yanlarına karşı hoşgörüsüz ve sabırsızım.					

11. Çok sıkıntılıysam, kendime ihtiyacım olan ilgi ve şefkati gösteririm					
12. Kendimi kötü hissettiğimde diğer insanların çoğunun benden mutlu olduğunu düşünme eğilimindeyim.					
13. Acı veren bir şey olduğunda, durumu dengeli bir bakış açısıyla görmeye çalışırım.					
14. Başarısızlıklarımı insan olmanın bir parçası olarak görmeye çalışırım.					
15. Sevmediğim yanlarımı gördüğümde kendi kendimi üzerim.					
16. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, işleri belli bir bakış açısı içerisinde tutmaya çalışırım.					
17. Ben mücadele halindeyken diğer herkesin işlerinin benimkinden kolay gittiğini hissetme eğilimim vardır.					
18. Acı çektiğim zamanlarda, kendime karşı iyiyimdir.					
19. Bir şey beni üzdüğünde, duygusal olarak bunu abartırım.					
20. Acı çektiğim durumlarda kendime karşı bir parça daha soğukkanlı olabilirim.					
21. Kendi kusur ve yetersizliklerime karşı hoşgörülüyümdür.					
22. Acı veren bir şey olduğunda, olayı büyütme eğilimim vardır.					
23. Benim için önemli bir şeyde başarısız olduğumda, başarısızlığın yalnız benim başıma geldiği duygusunu hissetme eğiliminde olurum.					
24. Kişiliğimin sevmediğim yönlerine karşı anlayışlı ve sabırlı olmaya çalışırım.					

ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ölçek maddelerini çokkültürlü eğitimi düşünerek dikkatlice cevaplayınız. Ölçekteki maddeler sizin durumunuza tam olarak uymuyor ise lütfen size en yakın gelen seçeneği işaretleyiniz. Ölçek maddesini boş bırakmayınız ve aynı soruya birden fazla kutucuğu işaretlemeyiniz.

**-Kesinlikle Katılmıyorum -Katılmıyorum -Kısmen Katılıyorum
-Katılıyorum -Tamamen Katılıyorum**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Farklı kültürlerle has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Farklı kültürlerle mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Etnik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

gerektiğini düşünürüm.					
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-2: Tez Uygulama İzinleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.17215188
Konu: Anket Araştırma İzni

24.09.2018

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) 16.08.2018 tarih ve 25237 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 18.08.2018 tarih ve 16599988 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilan TARI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çok Kültürlülüğe Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Burhan Çağrı YILDIRIM
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

- EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a4d-8c65-30ac-8a61-803f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.16599988
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

18/09/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Üniversitesinin 16.08.2018 tarih ve 25237 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.09.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilan TARI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Duyarlık ve Çok Kültürlülüğe Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine; kişisel bilgi formu, öz anlayış ölçeği ve çokkültürlü yeterlilik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzde incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/09/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c443-7b3d-3715-8523-2db4 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

1992 yılında Diyadin’de doğdu. İlköğretim ve ortaöğretimini Bandırma’da tamamladı. 2014 yılında Kocaeli Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun oldu. 2014 yılından beri İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda Psikolojik Danışman olarak görevine devam etmektedir.

