



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



**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ve  
EMPATİ BECERİLERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOEĞİTİM  
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

**ERDİ DİKER**

**DR. ÖĞRETİM ÜYESİ ÇARE SERTELİN MERCAN**

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

**İSTANBUL-2019**

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

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ve  
EMPATİ BECERİLERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOEĞİTİM  
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

**ERDİ DİKER**

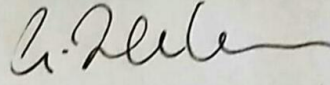
**DR. ÖĞRETİM ÜYESİ ÇARE SERTELİN MERCAN**

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

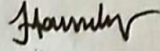
**İSTANBUL-2019**

Bu çalışma 26.02.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

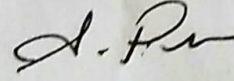
TEZ JÜRİSİ



Dr.Öğr.Üyesi Çare SERTELİN MERCAN  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Eğitim Fakültesi



Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN  
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Eğitim Fakültesi



Dr.Öğr.Üyesi Pınar KONYALIOĞLU  
Medipol Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## ÖNSÖZ

Bilinen insanlık tarihinin kültürlerarası etkileşimin en hızlı ve yoğun yaşandığı döneminin şahitleri ve aktörleriyiz. Bu süreç varoluşsal olarak da anlam arayışının, değerlerin evrenselliğini kaçınılmayacak bir noktaya getiriyor. Edinilen bilginin yanısıra, bireysel deneyimlerin de farklı kültürlerle kesişme olanağı artmış bulunmakta. Bu da doğamıza dair yeni ihtiyaçlar, yeni farkındalıklar ve yeni anlam arayışlarını tetikliyor.

Tez konumu belirlemedeki en temel motivasyonum kültürel çeşitlilikle insan doğası arasındaki bağı güçlendirmek oldu. İnsan gerçekten insanın aynasıysa bu sadece bize benzeyenlerle alakalı bir mesele olmamalıydı. Bir yandan bilimde geldiğimiz nokta gösteriyor ki bu bağı güçlendirmek bazı beceriler edinmekle sağlanabiliyor. Bu çalışmada yapılandırılmış bir beceri programı sunsam da, hayat hepimiz için keşfedilmeyi bekleyen doğasıyla kendi derslerini sunuyor.

Bu hayat yolculuğunda bana ayna olan, varlığıyla yaşamımı zenginleştiren, kendimle ve hayatla ilgili anlam arayışıma ışık tutan herkese ve yaşanan herşeye teşekkür ediyorum.

Erdi DİKER

# İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA

## LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

### ÖZET

#### **İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ve EMPATİ BECERİLERİNDE ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI**

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlık ve empati becerilerini arttırmaya yönelik çokkültürlülüğün kazanımlarını kapsayan bir psikoeğitim programı hazırlamak ve bu programın öğrencilerin kültürlerarası duyarlık ve empati becerileri üzerindeki etkisini sınamaktır.

Bu hedef doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Fatih ilçesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencisi 18 çocuk oluşturmaktadır. Öğrencilerin 9'u deney grubunda, 9'u kontrol grubunda bulunmaktadır. Çalışmada Ön test- son testli kontrol gruplu model uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan 9 öğrenciye 10 hafta boyunca, haftada 2 oturum olmak üzere toplamda 20 oturumundan oluşan “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı” uygulanmıştır.

Veri toplama araçları olarak “Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ)” ve “Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ)” uygulanmıştır. ÇKDÖ'nün Türkçe'ye uyarlanma ve güvenilirlik – geçerlik çalışmaları araştırma kapsamında yapılmıştır. Araştırmanın çıktısı olan veriler Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon Testi ile değerlendirilmiştir.

Çokkültürlü psikoeğitim programının uygulandığı deney grubunun ÇKDÖ ve ÇEÖ öntest ve sontest puanlarında anlamlılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubunun ÇKDÖ ve ÇEÖ öntest ve sontest puanlarında da anlamlılığa rastlanmamıştır. Ortaya çıkan bu veriler araştırmanın tartışma bölümünde odak grup görüşmesi sonuçları ve uygulayıcı gözlemleriyle yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlük, Kültürlerarası Duyarlık, Empati, Farklılıklara Saygı

**İSTANBUL UNIVERSITY – CERRAHPAŞA**

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**ABSTRACT**

**EXAMINING THE EFFECTS OF MULTICULTURAL  
PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON INTERCULTURAL SENSITIVITY  
AND EMPATHY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

The aim of this research is to prepare a pschoeducation program based multicultural attainment and examine it on primary school grade students whether increase their empathy and intercultural sensitivity skills.

The study group is formed from primary school in Istanbul Fatih. 18 students participated to research who study in 4<sup>th</sup> grade. Test group was formed 9 students and the control group was formed rest of 9 students. Prior-test – final test control grouped model which is consist of two groups including a test group and a control group has been used in this research. “The Multicultural Pschoeducation Program” has implemented to test group in 10 weeks which had 2 sessions in a week and 20 times in total.

To conduct the necessary research, “Empathy Scale for Children (ESC)” and “Intercultural Sensitivity Scale for Children (ISS)” were used. ISS wasn’t adapted to Turkish. Therefore, within this study, the adaptation to Turkish and validity-reliability checks of the scale are also performed. Mann Whitney-U Test and Wilcoxon Test has been used to analyse the data derived from this research.

No significant difference was found between the pretest and posttest points of experiment group. Also no significant difference was found between the pretest and posttest points of control group. These datas has expounded with results of focus group discussion and observes of practitioner in discussion part of the research.

**Key words:** Multicultural, Intercultural sensibility, Empathy, Respect for diversity

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>IV</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>V</b>
<b>İSTANBUL UNIVERSITY – CERRAHPAŞA</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>IX</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI.....	4
1.3. HİPOTEZ / ALT HİPOTEZLER.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	5
1.5. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) .....	7
1.6. SINIRLILIKLAR.....	7
1.7. TANIMLAR .....	7
<b>BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>9</b>
2.1. KÜLTÜR .....	9
2.1.1. Çokkültürlülük .....	12
2.1.1.1. Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Duyarlık .....	15
2.1.1.2. Çokkültürlülük ve Empati .....	16
2.1.2. Çokkültürlü Eğitim .....	18
2.1.2.1. Çokkültürlü Eğitim Programları .....	21
2.1.2.2. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim.....	22
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	24
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....	<b>28</b>
3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	28
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	29
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	31
3.3.1. Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ).....	31
3.3.2. Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ) .....	32
3.3.3. Programın Oluşturulması ve Uygulanması .....	33
3.3.3.1. Çokkültürlü Eğitim Programı Oturumları.....	35
3.4.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	39
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR</b> .....	<b>40</b>
4.1. ÇOKKÜLTÜRLÜ PSIKOEĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÇOCUKLAR İÇİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST BULGULARI.....	40

4.1.1. Deney Grubu Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları.....	40
4.1.2. Kontrol Grubu Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları.....	41
4.2. ÇOKKÜLTÜRLÜ PSIKOEĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST BULGULARI.....	41
4.2.1. Deney Grubu Çocuklar için Empati Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları .....	41
4.2.2. Kontrol Grubu Çocuklar için Empati Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları .....	42
4.3. DENEY VE KONTROL GRUBU SONTEST BULGULARI.....	43
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	43
4.3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Çocuklar için Empati Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	43
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>45</b>
5.1. SONUÇ.....	45
5.2. TARTIŞMA.....	46
5.3. ÖNERİLER .....	51
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>54</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>65</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>115</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1: Araştırma Modeli .....	29
Tablo 3-2: Öğrencilerin Deney/Kontrol Grubuna Göre Dağılımı .....	29
Tablo 3-3: Deney ve Kontrol Grubunun Kültürlerarası Duyarlılık Öntest Puanları Karşılaştırması .....	30
Tablo 3-4: Deney ve Kontrol Grubunun Empati Öntest Puanları Karşılaştırması ...	30
Tablo 4-1: Deney grubunun ÇKDÖ Öntest Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirlemek İçin Non-Parametrik Wilcoxon Z Testi Sonuçları .....	40
Tablo 4-2: Kontrol Grubunun ÇKDÖ Öntest Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirlemek İçin Non-Parametrik Wilcoxon Z Testi Sonuçları .....	41
Tablo 4-3: Deney Grubunun ÇEÖ Öntest Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirlemek İçin Non-Parametrik Wilcoxon Z Testi Sonuçları .....	42
Tablo 4-4: Kontrol grubunun ÇEÖ Öntest Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Belirlemek İçin Non-Parametrik Wilcoxon Z Testi Sonuçları .....	42
Tablo 4-5: Deney ve Kontrol Gruplarının ÇKDÖ Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	43
Tablo 4-6: Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEÖ Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	44

# BÖLÜM I: GİRİŞ

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Kültür, farklı tanımlar konulan ve farklı olguları tanımlayan karmaşık bir kavramdır. Kağıtçıbaşı (2000), kültürün farklı tanımlarından yararlanarak kültürü, geleneksel düşünceler ve bunlarla bağlantılı değerler, nesilden nesile aktarılan öğrenilmiş davranışların bir bütünü olarak tanımlamıştır. Güvenç (2002)'e göre kültürün özellikleri; dil yoluyla nesillerarası aktarımının olması, bu aktarımda alışkanlıklar, davranışlar ve bilginin öğrenilmesi, çeşitliliği barındırması, sahip olduğu potansiyelin insanların iradesiyle birleştirme veya ayırıştırma yönüyle kullanılabilmesi olarak sıralamıştır. Bir başka kültür tanımı ise şöyle ifade etmektedir: Kültür, bir grubun, ortak normları, tutumları, atıfları ve inançları, kendi grubuna ilişkin yapılan tanımlamaları, kişiler ve değerler arasındaki etkileşime ait her türlü unsurlardır (Triandis, 2001). Dil, zaman ve yer ise kültürleri birbirinden ayıran özellikler olarak ifade edilebilir. Bu ayrım çokkültürlüğün de çıkış noktasını barındırır.

Çokkültürlülük, farklı din, yaş, dil, cinsel yönelim, etnik köken, engellilik durumu, kültürel özellikler, sosyal sınıfların bir arada yaşamasıdır (American Psychological Association, 2002). Kymlicka (1998), çokkültürlü kavramını, çeşitli sebeplerle hakim toplumdan ötekileştirilmiş ya da dışlanmış etnik olan veya olmayan çok çeşitli sosyal grupları kapsayan bir anlamda kullanmaktadır. Çokkültürlülüğü bir farklılıklar bütünü olarak tanımlarken, kültürel etkileşimi de bu farklılıkların birbirleriyle ilişkiler olarak değerlendirmek, çağdaş toplumlarda belirleyici bir özellik olmuştur (Kostova, 2009).

Çokkültürlülük kavramının ortaya çıkışında asimilasyona bir tepkiden bahsedebiliriz. Çokkültürlülük, toplumdaki grupların birarada, birbirini tehdit olarak görmeden var olabilmelerini ifade eder. Bir diğer adıyla kültürel çeşitlilikten bu şekilde bahsedebiliriz. Kültürel çeşitlilik, devletin bünyesinde bir çok kültürü yaşamasını ifade eder (Kymlicka, 1998). Taylor (1996), çokkültürlülüğün bir yaşam hakkının ötesinde, kabul ve diğerinin değerini tanımayı da kapsadığını ifade eder. Altaş (2013)'a göre çokkültürlülük, farklı kültürel grupların birlikte yaşamasını ve bunun onaylanmasını da içerir. Bir ülkenin sınırları dahilinde baskın kültür ile azınlık

grupların arasında çokkültürlüğün oluşmasında ilk aşama, kültürel çeşitliliği tanıma ve başka kültürler tarafından tanınmadır. Bu durum, göçle gerçekleşebileceği gibi, yerleşik kültürler arasında veya keskin kültür farklılığı olan gruplarda da gerçekleşebilir. (Taylor, 1996). Bu kültürel karşılaşmanın en yoğun ve sık yaşandığı alanlardan biri de eğitimidir.

Çokkültürlü eğitim araştırmalarının öncü isimlerinden Banks (1977), çokkültürlü eğitimi etnik köken, cinsiyet, ırk, din dil ve bunlar gibi kültürel farklılıkların bulunduğu toplumlarda; güç kavgalarını, önyargıyı, kimlik çatışmasını azaltmaya yönelik, toplumun farklı ihtiyaçlarına çözüm bulan okul uygulamalarının ve eğitim politikalarının yansımaları şeklinde tanımlamıştır. Çokkültürlü toplumlarda azınlık gruplarının da eğitimde göz önüne alınması ve tüm vatandaşları kapsayan bir program hazırlanması çokkültürlü eğitimin öngörüsüdür. Çokkültürlü eğitimde farklı kültürel arka plana sahip insanların ihtiyacına cevap vermek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak önemli bir gerekliliktir.

Çokkültürlü eğitimin temel amaçları *Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Yetkilendirme Konseyi* (NCATE, 1977) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Demokratik katılım, cinsiyetçilik, ırkçılık gibi sorunları yorumlama ve değerlendirme becerisi kazandırma,
- Bir değer aktarılırken, o değere dair açık ve gizli yanları kavrama becerisi geliştirme,
- Farklı kültürel dinamikleri ve bu dinamikler gözetilerek geliştirilebilecek yöntem ve teknikleri araştırma,
- Anadil farklılıklarını ve öğrenme sürecindeki farklılıkları araştırmak.

Kültürel çoğulculuk anlayışını toplumsal ilerlemeyi kolaylaştıracak eğitsel ve sosyal bir reform olarak değerlendirilen çokkültürlü eğitim, öğrencilerde kültürel eleştiri bilinci oluşmasını hedefleyerek, kültürel farklılıklarla ilgili daha etkin ve pozitif gözlem ve değerlendirme yapmalarını sağlar (Gay ve Kirkland, 2003). Farklılığa sahip olanı dinleyebilme, kişileri hem eleştirel çözümleme becerisi kazanmaya hem de anlamaya iter (Keyman, 2007). Böylelikle öğrenci, eleştirel

perspektifle, farklı kültürlerdeki doğru veya yanlış kabul edilen değer, tutum veya davranışlar olduğunu kavrayıp ona göre yaşamındaki kültürel karşılaşmaları değerlendirebilecektir (Cohen, 1998: 32).

Banks (2014)'e göre çokkültürlü eğitimin hedefleri şunlardır:

- Öğrencilerin kendi kültürel arka planlarının farkında olarak diğer etnik kültürlerle etkileşime girmede ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumu sağlayabilme,
- Diğer kültürler ve etnik kökenlerle empatiyi sağlama ve güçlendirme,
- Her türlü ayrımcılık deneyimini azaltma ve ortadan kaldırma.

Ameny-Dixon (2003) ise şu maddelerle çokkültürlü eğitimin yararlarını sıralamıştır:

- Çokkültürlü eğitimde farklı zihinsel kaynakları kullanılmak verimliliği artırır insanlığın ahlaki ve bilişsel gelişimini evrenselleştirir.
- Çokkültürlü eğitim, farklı bakış açılarına açık olmasıyla problem çözmede yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.
- Çokkültürlü eğitim, öğretim ortamını kapsayan hedeflere ulaşmada; saygı, eşitlik ve değer temelinde ortaklaşarak olumlu ilişkileri artırır.
- Çokkültürlü eğitim, farklı kültürel arka plana sahip kişiler arasında doğrudan etkileşim ve temas sağlar ve önyargıları azaltır.
- Çokkültürlü eğitim toplumsal dinamiklerde farklı kültürlerin zenginliklerine alan açarak korunması, gelişmesi ve görünürlüğünü teşvik eder. Belirtilen bu yararlar göz önüne alındığında Türkiye'de yaşayan farklı kültürden gelen öğrencilere yönelik bir psikoeğitim programına ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir.

Suriye Cumhuriyeti'nde 2011 yılında başlayan savaş neticesinde Türkiye Cumhuriyeti'ne sığınmak durumunda kalan ve eğitim sistemine dahil olan birçok çocukla beraber kültürel farklılıklara yönelik eğitsel ihtiyaçlar belirginleşmiştir. Fakat Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uygulanmak üzere geliştirilen çokkültürlü becerileri sağlamaya yönelik çocuklar için bir psikoeğitim

programına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı çokkültürlüğe ait prensiplerin ve becerilerin bir psikoeğitim programı yolu ile geliştirilip geliştirilmeyeceğini sınamaktır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN GENEL AMACI**

Araştırmanın temel amacı; İlkokul öğrencilerinin, kültürlerarası duyarlılık ve empati becerilerini geliştirmek için bir psikoeğitim programı hazırlamak ve bu programın ilkökul dönemindeki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve empati becerileri üzerinde etkili olup olmadığını sınamaktır.

## **1.3. HİPOTEZ / ALT HİPOTEZLER**

İlkokul öğrencilerinin, çokkültürlü becerilerini geliştirmek için hazırlanan “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı” ilkökul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlıkları ve empati becerileri üzerinde etkilidir.

Bu hipotezden aşağıdaki alt hipotezler oluşturulmuştur.

- 1) Çokkültürlü Psikoeğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri son test puan ortalamaları, kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri son test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olacaktır.
- 2) Çokkültürlü Psikoeğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri son test puan ortalamaları, deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olacaktır.
- 3) Çokkültürlü Psikoeğitim Programı'nın uygulandığı kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 4) Çokkültürlü Psikoeğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları, kontrol grubunun kültürlerarası duyarlılık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünyadaki değişen toplumsal olaylar, ekonomik zorluklar ve benzeri birçok nedenden dolayı insanlar ya gönüllü ya da zorunlu olarak kendi ülkelerini terk etmekte ve başka ülkelerde yaşamaya başlamaktadırlar. Bu durum benzer şekilde Türkiye’de de söz konusudur. Çoğunluğu 2011 yılının Mart ayında, iç karışıklıkların başlamasıyla beraber, günden güne artarak, Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşı Türkiye’ye koruma bulmak için gelmiştir. Türkiye bu kişileri ”geçici koruma” statüsüyle kabul etmiştir. Suriye Arap Cumhuriyeti’ndeki insan hakları ihlallerinin 2012 ve sonrasındaki süreçte hızla artmasıyla, insani yardım ihtiyaçlarının da dramatik artışı beraberinde gelmiştir. Savaşın başlamasından bugüne dek, Suriye ile güçlü kültürel, tarihi ve komşuluk bağları olan Türkiye Cumhuriyeti, Suriye vatandaşlarına “açık kapı” politikası izlemiştir. ([www.goc.gov.tr](http://www.goc.gov.tr)).

Türkiye şu anda, 2011 yılından bu güne geçen yedi yıl içerisinde 10 şehirde kurulmuş 26 geçici barınma merkezinde 177.376 Suriyeli yabancıya ev sahipliği yapmaktadır. Bunun yanı sıra, şehirlerde biyometrik verileriyle kayıt altında olan 3.408.362 Suriyeli yabancıya gıda, sağlık ve eğitim yardımı sağlanmaktadır. Yalnızca İstanbul’da 560.760 kayıtlı Suriyeli bulunmaktadır. Türkiye’deki Suriyelilerin %47.2’si yani, 1.692.595’i 0-18 yaş aralığındadır ([www.multeciler.org.tr](http://www.multeciler.org.tr)).

2016-2017 eğitim-öğretim yılıyla birlikte, temel eğitim çağındaki (geçici koruma altında bulunan Suriye Cumhuriyeti vatandaşları, son dönemde vatandaşlık hakkı almış Türkçe dil becerisi yeterli olmayan ve uluslararası koruma altında olanlar) Suriyeli öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullara kaydolması konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılmış, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullarda valiliklerce alınacak tedbirlerle rehberlik etmek üzere yol haritası 81 ilin valiliğine gönderilmiştir. Çalışmalar sürecinde, göçmenlik statüsü dikkate alınmaksızın Türkiye’de bulunan tüm okul çağı çocuklarının nitelikli eğitime katılımı için gerekli önlemlerin alınmasını kararlaştırılmıştır ([www.rdb.meb.gov.tr](http://www.rdb.meb.gov.tr)).

2018 yılı itibariyle 976.200 Suriyeli öğrencinin 608.084’ünün eğitime erişimi sağlanmıştır. Bakanlığa bağlı resmi geçici eğitim merkezleri dışında 14.742 okulda, 366.457 Suriyeli ve Iraklı öğrenci eğitim görmektedir. 22 ilde 338 geçici eğitim

merkezlerinde ise tamamı Suriyeli 229.445 öğrenciye Türkçe müfredata uygun eğitim verilmektedir. Açık öğretim kurumlarında da 9 bin 634 öğrenci bulunmaktadır ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu ile Milli Eğitim Bakanlığının ortak yürüttüğü “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” projesinde toplam sayısı 2078 olmak üzere; 981 sınıf öğretmeni, 597 Türkçe öğretmeni, 500 okul psikolojik danışmanı Mart 2017 itibarıyla geçici süreli öğretmen olarak Suriyeli öğrenciler için istihdam edilmiştir. Bu istihdam ile amaçlanan Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitimi vermek ve rehberlik çalışmaları yürütmektir ([www.pictes.meb.gov.tr](http://www.pictes.meb.gov.tr)).

Yapılan çalışmalar Suriyeli çocukların entegrasyonuna önem verildiğini göstermektedir. Fakat bu konudaki rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki çalışmalar krize müdahale, Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlere yönelik eğitimler ve sadece Suriyeli öğrencilerle sınırlı kalmıştır ([www.ikmep.meb.gov.tr](http://www.ikmep.meb.gov.tr)). Eğitim sistemine ve topluma dahil olan Suriyeli ve yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrencilerle uyum içerisinde yaşayabilmesi için tüm grupları kapsayacak çalışmalar yapılması gereklidir. Ülkenin eğitim sistemindeki yeni oluşan demografiye yönelik çokkültürlü uygulamaların, oluşması muhtemel sorunlara yönelik önleyici hizmet sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde eğitim bilimleri alanında çokkültürlüğe dair çalışmaların yetişkin ölçeği geliştirme (Başbay ve Kağnıcı, 2011 & Özer, 2014), çokkültürlüğe dair öğretmen, akademisyen ve lisans öğrencilerinin algılarını yordama (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Çoban ve ark., 2010; Demir, 2012; Demir, 2016; Demirçelik, 2012; Esen, 2009; Gürel, 2013; Polat 2009; Polat, 2013; Ünlü & Örtten, 2013; Yazıcı ve ark., 2009), müfredat incelemesi (Akar ve Keyvanoğlu, 2016; Korkmaz, 2009; Seban & Uyanık, 2016), program tasarlamaya yönelik görüşlerle (Demir, 2015) sınırlı kaldığı görülmektedir. Türkiye'nin eğitim sistemine katılan yabancı uyruklu öğrencilerin artmasıyla birlikte, alanda çokkültürlü becerileri kazandırmaya yönelik bir psiko eğitim programına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu program, çocukların sosyal problemlere yönelik çözüm olanakları ararken farklı bakış açılarıyla yaratıcı problem çözme becerileri geliştirmesi; eşitlik ve değer temelinde bir bağlılık sağlayarak okul psikolojik danışmanları için önleyici bir çalışma örneği olması motivasyonu hazırlanmıştır. Farklı bireyler arasında doğrudan temas ve etkileşimler sağlayarak kalıp yargı ve önyargıyı azaltmak, veli ve öğretmenlerin öğrencilerde ortaya çıkabilecek davranış problemleriyle karşılaşma sıklığını azaltmaktadır. Türkiye’de bu konuda yapılan ilk psikoeğitim grubu olmasıyla, araştırmacılara çokkültürlüğün geliştirilmesine yönelik kaynak ve veri sağlaması hedeflenmiştir.

### **1.5. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)**

Araştırmanın sayıtlıları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmaya katılan öğrenciler Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeğini ve Çocuklar için Empati Ölçeğini içtenlikle cevaplandırmışlardır.
2. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları ve model araştırmanın hipotez ve althipotezlerine uygundur.

### **1.6. SINIRLILIKLAR**

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Bu araştırma İstanbul İli, Fatih İlçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören, 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 9 deney, 9 kontrol grubu olmak üzere 18 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçlarının ölçüm nitelikleriyle sınırlıdır.
3. Araştırma kaynaştırma veya özel eğitim tanısı almamış çocuklarla sınırlıdır.

### **1.7. TANIMLAR**

*Kültür:* Doğruluk ve yanlışlığı üzerinden kişi ve toplumlarda farklılık gösterebilen; normları, pratikleri, adetleri, psikolojik süreçleri (dil, eğitim sistemi,



medya, ruhsağlığı kuram ve uygulamaları) içinde bulunduran bir inanç ve yapı sistemidir (APA, 2012).

*Kültürlerarası Duyarlılık:* kişilerin farklı kültürlere yönelik tanıma, hoşlanma, bilme, merak gibi yapıcı duygular taşımasıyla alakalı bir kavramdır. İletişimde yapıcı, etkili davranışa teşvik eden; farklılıkları hoş görmek ve anlamak için pozitif duygular edinebilmeye yarayan bir beceri olarak da yorumlanmıştır (Chen, 1997).

*Empati:* Başkalarına ait duygu ve düşüncelerin ve olası anlamlarının tarafsızca farkında olma, bu duygu ve düşünceleri zihninde temsil edebilme becerisidir (Budak,2003).

*Çokkültürlülük:* Toplumun farklı gruplarını kabul edip saygı duyan, sosyokültürel farklılıkları önemseyen, toplumsal kültürü tüm bireylerle tek bir çatıda birleştiren, kültürel katkıya açık bir düşünce ve davranış sistemidir (Rosado, 1996).

*Psikoeğitim Programı:* Beceri kazandırmaya veya geliştirmeye yönelik bir araya gelmiş bir gruba sunulan; rol oynama, sosyal beceri, problem çözme, iletişim becerileri gibi “grup temelli eğitim ve gelişim stratejileri hedefleyen içeriğin bütünüdür.

*Çokkültürlü Psikoeğitim Programı:* okkltrl prensipler gözetilerek hazırlanmış, okkltrllk becerilerini kazandırmayı ve geliştirmeyi hedefleyen psikoeğitim içeriğidir.

## **BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.1. KÜLTÜR**

Kültür, kavram olarak Fransızca bir terim olup ‘yetiştirmek, zirai anlamda tarım için kullanılmıştır. Ziya Gökalp kültür teriminin anlamını hars kelimesiyle karşılamıştır. Şiirlerindeki kullanımı nezdinde kültür (hars) Ziya GÖKALP, halkın geleneklerinden, eğilimlerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, örflerinden, estetik ve iktisadi ürünlerden oluşur”(Gökalp, 1997). Hars kelimesinin Arapça karşılığı da çiftçiliktir. Bir dönem iki kavram birlikte kullanılmıştır; fakat sonra “kültür” kullanıma devam etmiştir. Literatürde güncel haliyle kültür kavramını açıklayan çokça tanıma rastlayabiliriz. Bir kısmı aşağıda mevcuttur.

Amerikan Psikoloji Derneği’ne göre kültür: doğruluk ve yanlışlığı üzerinden kişi ve toplumlarda farklılık gösterebilen; normları, pratikleri, adetleri, psikolojik süreçleri (dil, eğitim sistemi, medya, ruh sağlığı kuram ve uygulamaları) içinde bulunduran bir inanç ve yapı sistemidir (APA, 2012).

D’Andrade (1984)’ye göre kültür; dil ve benzer sembol sistemleri yoluyla aktarılabildiği bir gerçeklik duygusu, öğrenilmiş anlamlar sistemi, kültürel kavram ve varlıkları yaratma yeteneğidir. Bu anlam sistemleri kişilerarası faaliyetlerini yapılandırır ve insanların kendi ortamlarına uyum sağlamasına katkıda bulunmaktadır. Kültürel anlam sistemleri, kısmen paylaşılan normlar kümesi, çok büyük bir bilgi havuzu veya sembolik olarak yaratılmış gerçekliklerin öznel arasında paylaşımı olarak değerlendirilebilir.

Kültür terimine Wallerstein (1990) tarafından da insan gruplarının ortak yaşam biçimlerini tanımlayan bir kavram olarak bakılmıştır. Bu tür bir tanımdan, farklı insan gruplarının kendi özgün kültürlerine sahip olması da çıkarsanmaktadır. Grup bölgesel, sosyal sınıf, dinsel, ırksal, etnik, cinsiyet ve diğer çizgilerde tanımlanabilmektedir.

Greverus (1982)’un tanımında kültür; insanın türünün devamını sağlayabilmek için, dönüştürerek ve biçim oluşturarak iç ve dış doğaya dâhil olma kapasitesidir. Bu süreçte insan, yaşadığı çevreden yola çıkarak bu çevreyle ilgili

değerler ve araçlar yaratır. Bunlar, değişen dünya şartlarına göre, uzaklaşmak gerekinceye kadar, kurum ve geleneklerle bağıntılıdır. Kültür, insanın eylemde bulunduğu tüm alanları kapsar. Yani, maddi yaşam garantisinden hareketle, sosyal hayat düzenleri üzerinde durup, estetik ve değerlere uyumlanmış çevre şartlarına dahi uzanmaktadır.

Kültürle ilgili bir tanım yaparken sadeleştirmeye gitmek, kavramın içerdiği yapı ve anlamı kısıtlandıracaktır. Bu tanımlar dahilinde tüm öğeleri içinde barındırabilecek tek açıklama "bir yaşam biçimi" oluşudur (Varış, 1994). Purnell (2005)'e göre, kültürler arasında bir değer hiyerarşisi yapılamaz, sadece farklılıklar ve aynı kültür içindeki farklılıklar da dahil olmak üzere tüm kültürler bazı temel özellikleri paylaşmaktadır.

Ford ve Moore (2004) kültürel farklılık konulu, bir çok model ve özellikle Hofstede'nin araştırma çıktıları temel alan, Storti (1999)'nin uygulama rehberini göz önünde bulundurarak, eğitimcilerin öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlamlandırmalarına yardım etmek üzere bir sentez oluşturmuştur. Buna göre kültür beş boyutu kapsamaktadır:

- 1) Kişisel kimlik kavramı
- 2) Kişisel ve toplumsalsorumluluk
- 3) Zaman kavramı
- 4) Denetim odağı
- 5) İletişim tarzı.

Bu boyutlar kendi içinde en az iki kutup barındırmaktadır. Bu iki kutup arası devamlılık içeren bir çizgi olarak görülmelidir. Grupların davranışları iki kutup arasında herhangi bir yerde olabilir.

*Kişisel kimlik kavramı*, bireycilik ve toplumculuk kutupları arasında yer alan kavramlarla tanımlanır. Bireyci kutupta, özgüvenin ve bağımsızlığın değerli olduğu vurgulanır, kişisel özgürlük arzu edilir. Toplumculuğu gruplarda ile birinci öncelik

ailedir. Kimlik gruptaki rol ve fonksiyona göre inşa edilir. Uyum ve dayanışma değerli olarak görülmektedir (Ford ve Moore, 2004).

Modeldeki *kişisel ve toplumsal sorumluluk* boyutunun bir kutbunda duruma uygunluk, diğer boyutunda evrensellik bulunur. Evrensellik kutbundaki insanlar, koşullar ya da durumlardan bağımsız olarak geçerli doğrular olduğuna inanırlar. Bu da kuralların herkes için uygulanması gerektiği sonucunu getirir. Duruma uygunluk kutbunda ise, davranışlar koşullara bağlıdır. Koşulun oluşturduğu hiyerarşiye göre kişi belli gruplara daha istinai bir biçimde davranabilmektedir (Ford ve Moore, 2004).

Ford ve Moore (2004)'un modelindeki üçüncü boyut *zaman kavramı*dır. Bazı kültürlerde tek zamanlı(monochronic)lık gözlenir. Bu kültürlerde zaman ölçülebilir ve limitli bir meta olarak görülür. Zaman, nitel bir değerlendirmenin yanı sıra nicel olarak da önemlidir. Bazı kültürlerde ise, çok zamanlı(polychronic)dır. Zamanın sınırı yoktur ve ölçülemez. Zaman, ihtiyaçlara göre ayarlanabilir. İnsanların aynı anda yapmak zorunda olabilecekleri işleri olabilir.

İnsanların kendi kaderinin ellerinde olabilme inancı kültürel gruplara göre farklılık gösterir. *Denetim odağının* bir kutbunda dış denetim, diğer kutbunda iç denetim yer alır. İç denetim odağına sahip gruplar, hayatta değişmeyen durumlar olabileceği, bu sebeple onların kabul edilmesi gerektiği inancına karşı çıkarlar. Onlara göre, gerekli adımlarla başarıya ve hedefe ulaşılabilir. İnsanlar kendi kaderlerini yaratabilirler. Dış denetim odaklı gruplar, kontrolün kendilerinde olmadığına inanır. Bazı şeylerin iradeleri olmadan belirlendiğine ve değişmeyeceğine inanırlar. Kadercı bir eğilim vardır (Ford ve Moore, 2004).

Ford ve Moore (2004)'un modelindeki son boyut *iletişim tarzı*dır. İnsanların dile getirdikleri, nasıl söyledikleri ve neyi söylemek istemedikleri, kültürlerinden etkilenir (Storti, 1999). İki kutbu oluşturan doğrudan ve dolaylı iletişim tarzlarının çakışması kültürlerarası çatışmayı doğurabilir (Storti, 1999). Dolaylı iletişim kuran kültürler, ima ederek çatışma yaşamama eğilimi gösterirler. Bu kültürde, insanların duymak istedikleri söylenir ve birini anlayabilmek için kültürel kodlara sahip olarak satır aralarını okumak gerekir. Sözsüz iletişim önemlidir. Yapılanlar söylenenlerden

daha önemli bir referanstır. Doğrudan iletişime sahip kültürler, bireyci olma eğilimindedir. İmalardan ziyade net ifadeler vardır. Sözlü iletişim önceliklidir.

Yukarıda yer alan tanımlar ve model bir arada değerlendirildiğinde, kültürün etkileşim ve aktarıma dayalı boyutu eğitim kurumlarında da kesişim gösterdiği anlaşılabilir. Kültüre dair değişkenlerin iyi kavranması, eğitim kurumlarındaki uygulamaları da daha sağlıklı bir şekilde değerlendirmemizi sağlayacaktır.

### **2.1.1. Çokkültürlülük**

Çokkültürlülük kavram olarak, etnik yapı, dinsel yönelim, yaş, cinsel yönelim, engellilik durumu, dil, sosyal sınıf, cinsiyet, eğitim, ırk, ve diğer kültürel boyutların farkındalığını kapsamaktadır (APA, 2002). Toplumlar kendi içinde çoğunlukla benzer kültürel değerlere sahip olsa da, içinde barındırdığı grupların özgün kültürel örüntüleri olması kaçınılmazdır. Çokkültürlüğün çıkış noktası bu örüntülerde gizlidir.

Çokkültürlülük, toplumun farklı gruplarını kabul edip saygı duyan, sosyokültürel farklılıkları önemseyen, toplumsal kültürü tüm bireylerle tek bir çatıda birleştiren, kültürel katkıya açık bir düşünce ve davranış sistemidir (Rosado, 1996). Bu sistemde, toplumsal oluşumu sağlayan unsurlar asimile olarak bir arada bulunmak zorunda kalmamaktadır. Her bireyin veya grubun kendi özgünlüğüyle ve ortak çokkültürlü değerlerle sürekli yenilendiği ve dönüşüm içinde olduğu bir karışımdır (Vatandaş,2002).

Ancak kültürel farklılık ve çokkültürlülük birbirinden farklı kavramlardır. Birbirinden farklı kültürel öğelerin çeşitliliği kültürel farklılıkken, çokkültürlülükte bir kültüre dayanan çeşitlilik söz konusu değildir. Çokkültürlülük kavram olarak, farklı kimlik, farklı din, farklı özellikler gibi unsurları da içine alır. Çokkültürlülüğün nihai amacı, tüm kitleleri, dinleri, ırkların birlikteliğini sağlayarak, gruplararası çatışma ve karmaşaya engel olmaktır. Temel motivasyon, hakların eşit dağıldığı, bireysel huzurun toplumsal huzura dönüştüğü, birlikte ve barış içinde yaşam sağlamadır (Yakışır, 2009). En nihayetinde insanlık bu noktaya tarihsel süreçte birbirine yaşattıkları ve yeni koşullarla ortaya çıkan varoluşsal çözümler bulma ihtiyacıyla gelmiştir.

Bu konuda en önde gelen isimlerden biri Charles Taylor'dır. Taylor kuramının merkezine evrensel ve eşitlikçi bir anlamla kullandığı insan olma değeri / vatandaşlık değerini alır. Bu değerın ortaklığından ve demokratik toplumla bağdaşabilecek en temel kavram olduğundan bahseder. Demokrasi kültüründeki eşit görölme politikası, kültürlerinde benzer bir değerle ele alınmasına zemin hazırlamıştır. Taylor (2005), insanın kendi kimliğini biçimlendirme ve tanımlama potansiyelinden bahseder. Bu potansiyel evrenseldir ve eşit saygıyı hak eder. Taylor kimlik tanımında, kim olduğuna yönelik keşif sürecinde temel özelliklerini anlamasına vurgu yapar. Bu anlam sürecinde toplumsal olarak dezavatajlı konumda olması, kısmen veya hiç tanınmaması, kişi veya grupların zarar görmesine sebep olabilir (Taylor, 2005). Kimliğin insanın sosyal bir doğaya sahip oluşu, inşa sürecinin kültürle iç içeliği birlikte değerlendirildiğinde, değışen toplumsal yapılarda da çokkültürlülüğü hem bireysel hem toplumsal bir ihtiyaca dönüştürmüştür.

Çokkültürlülüğü tarihsel olarak ele aldığımızda yaklaşımları 3 aşamada değerlendiren Kymlicka (2004)'yla karşılaşıyoruz. İlk aşamada çokkültürlülük, 1989 öncesi liberal ve cemaatler arasındaki akademik bir tartışma olarak değerlendirilir. Bu aşamada, çokkültürlülük, belli bir grubun düşüncesi olarak görölmele kalır. Diğer aşamada, tartışma artık liberal bir zemine taşınır. Bunda etnik grupların kültürel taleplerinin daha sağlıklı bir zeminle değerlendirilmesi etkili olmuştur. Fakat liberallerin bireysel haklarla birlikte kültürel hakların da artacağı hipotezi, gerçekte karşılığını bulmadığı bu aşama da yetersiz kalmıştır. Parekh (2000), batı toplumunda liberalist görüşün kültürü homojenleştirip tekelleştirdiği, liberal olmayanlara muhafazakar veya gerici gözüyle bakarak saygı duymadığı eleştirisini getirmiştir. Son aşamada da ulusal kimlikte çokkültürlülüğün tartışılmasıdır. Kymlicka'nın değerlendirmelerinde Kanada merkezli olması, sürece evrensel bir bakış açısı sağlayamayacağı yönünde eleştirilmiştir. Çokkültürlülük, 1980'lerde ve 1990'larda bilimsel çalışmalarda yerini arttırmaya başlamıştır (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004; akt. Başbay ve Bektaş, 2009). İnsan haklarındaki gelişmelerle toplumsal azınlıkların talepleri çokkültürlülüğün olgunlaşmasına olanak sağlamıştır. Kültürel haklar meselesi, her toplum için farklı şekillerde sürecine devam etmektedir.

İçinde çokkültürlü öğeler barındıran bir toplum bir arada bulunmalarını sağlayan bağları kuvvetlendirirken, farklılıklara saygı duyan bir politika geliştirmek

zorundadır (Parekh, 2002). Bu politika ancak toplumun kendi tarihsel ve kültürel gerçekliğinin kabulüyle olur. Çeşitliliğin tarihsel geçmişi ve büyüklüğü arttıkça, birliğe ve uyuma dair değerlerin ihtiyacı ve kapsamı da artacaktır. Farklılıkların tehdit kabul edilmesi, toplumsal bağların zayıflığının bir göstergesidir. Ulus devlet, çokkültürlü değerler olmaksızın bölünmeye doğru ilerler. Farklılıkların görmezden gelindiği bir birlikte de baskı yöntem olarak uygulanır (Parekh, 2002). Bu dengenin kurulmasında çokkültürlülüğün iyi anlaşılması çok önemlidir.

Kaya (2007), tek tip insan ve kültürün modern toplumda mümkün olmadığını, farklılıklara dair tarihsel geçmişi yoğun toplumların çokkültürlü bakış açısıyla barışa dair bir yaklaşım geliştirebileceklerini ifade eder. Bu süreçte eşit haklar ve bir aradalık güvencesiyle demokratik uygulamalar gerçekleştirilir (Habermas, 2002). Aksi durumda toplumsal olarak dezavantajlı olan grupta aşağılık kompleksi ve çatışma ortamı oluşabilir (Ergil, 1995).

Çokkültürlülüğün literatüre girmesi de en nihayetinde toplumların değişen düzenleriyle ve gelişim süreçleriyle yüzleştikleri sorunlarına çözüm bulma arayışıyla tarihteki yerini almıştır. Bu hususta pratikte ne olduğuna baktığımızda başta Kanada olmakla beraber, ABD ve Avustralya tarihte uygulamalarını çokkültürlülük üzerinden kavramsal çerçeveye oturtmuştur. Bu ülkelerin benzerlikleri arasında, yoğun göç almaları, nüfuslarında göçmenlerin varlığının çokluğu, tarihlerinde bir aradalığın sağlanması sürecinde ciddi yıkımlar olduğu görülmektedir. Bu sebepler farklılıklarla bir aradalık konusunda çözüm üretme sürecini de tetiklemiştir. Göçmen toplumu olarak tanımlanabilecek Kanada, ABD ve Avustralya, 1960'lı yıllara kadar Anglo Uyum Modeli denilen, asimilasyona ve göçmenlerin kendi kültürel geçmişlerini terk etmelerine dayalı bir beklenti içerisinde olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrasında insanlığın edindiği ağır derslerle birlikte etnik grupların kültürel değerlerini koruyabileceği Toplumsal Bütünleşme Politikası kabul görmüştür. Bu politikayla, dini uygulamaları, giyim tarzları, beslenme alışkanlıkları, eski geleneklerini sürdürmeleri toplumsal uyum için bir tehdit olarak algılanmaktan çıkmıştır. Göçmenlerin nüfuslarıyla birlikte ifade güçlerinin artması, çokkültürlülüğe dair gelişmelerde süreci hızlandırmıştır (Vatandaş, 2002).

Çokkültürlülük terimini politik düzlemde ilk defa Kanada Başbakanı Pierre Trudeau, 1971'de kullanmıştır. Ülkedeki Fransız azınlığın talepleri, çokkültürlü

politikaların uygulamaya konulması, yerli halkın tepkileri sebebiyle 1980’i bulmuştur. Bu süreçte, egemen veya yoğunlukta olan toplumsal grubun yaşam biçimine uyma zorunluluğunun kalkmasının ötesinde, farklı kültürel arka plana sahip grupların özelliklerini koruması teşvik edilmiştir. Anayasal düzlemde tanınma, eşit haklara sahip olma, siyasette katılım gösterme de sürecin diğer basamaklarıdır. Kanada’nın öncülüğünden sonra çokkültürlü uygulamalar ABD ve Avustralya’da da başlamıştır (Doytcheva, 2005).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda 10. maddede belirtilen “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür.” ibarelerde anayasal güvence vardır. Türk Ceza Kanunu’nun 122. maddesiyle de: “Dil, ırk, milliyet, renk, cinsiyet, engellilik, siyasi düşünce, felsefi inanç, din veya mezhep farklılığından kaynaklanan nefret nedeniyle; a) Bir kişiye kamuya arz edilmiş olan bir taşınır veya taşınmaz malın satılmasını, devrini veya kiraya verilmesini, b) Bir kişinin kamuya arz edilmiş belli bir hizmetten yararlanmasını, c) Bir kişinin işe alınmasını, d) Bir kişinin olağan bir ekonomik etkinlikte bulunmasını, engelleyen kimse, bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.” belirtilen maddelere yönelik ihlaller suç kapsamına alınmıştır. Yasal düzenlemeler çokkültürlüğün en önemli ayaklarından birini oluştursa da, toplumsal olarak çokkültürlü bir vizyondan bahsetmemiz için tek başına yeterli değildir. Bu hususta toplumsal değişim ve dönüşümün en temel birimi olan eğitim, çokkültürlülüğün anlaşılması ve sürdürülmesinde hayati öneme sahiptir.

#### **2.1.1.1. Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Duyarlık**

Kültürlerarasılık, çokkültürlülüğün farklı olarak, kültürler arasındaki şiddet veya barışa dayalı karşılaşma; bağlantı kurma anlarını tanımlar (Tutal, 2006). Kültürlerarasılık, insanların kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanımak ve sorgulamak için etkileşimde oldukları aktif bir süreçtir (James, 2008). Çokkültürlülük, kendi kimliklerini muhafaza ederken, zaman ve mekanı paylaşan kültürlerin çoğulluğuna vurgu yapar. Kültürlerarasılık ise farklı kültürlerin günlük yaşamda karşılaşma durumlarını mercek altına alır. Bu karşılaşmalardaki etkileşim konu alınır (Monceri, 2010, akt. Üstün, 2011).



Kültürlerarası eğitim Avrupa’da, eğitim kurumlarında farklı kültürlere saygı duyulması; dil öğretiminde ikinci dilin anadil kadar desteklenmesi ve eğitim materyallerinin, kültürel farklılıklara yönelik ayrımcı öğeler barındırmaması vurgulanmaktadır (Krumm, 1995, akt. Coşkun, 2006). İrlanda Müfredat ve Değerlendirme Ulusal Konseyi tarafından Kültürlerarası eğitim 7 özelliğe sahiptir. (1) Bütün çocukların hakkıdır; (2) Bilgi, tutum, beceri, anlayış ve değerleri içinde barındırır; (3) Okula dair tüm konularla ilişkilendirilir; (4) Gerçek yaşama dönüktür; (5) Dil, kültürlerarası yeterlilikteki en temel unsurdur; (6) Kültürlerarası eğitim sürece yayılır; (7) Okul ortamı, öğrenme sürecinde önemli rol oynar (NCCA, 2005).

Kültürlerarası eğitimin faydaları ise şu şekilde belirtilmiştir: (1) Toplumdaki farklılıklara karşı merak duygusunu artırır; (2) Farklılıkları destekleyerek hayal gücünün sınırlanmasına engel olur; (3) Kendi kültürlerine dair farklı görüşleri duymaları sorgulama ve eleştirel düşüncelerine yardım eder; (4) Duyarlılık düzeyleri artar; (5) Irkçılığın önlemeye önüne geçer (NCCA, 2005).

Kültürlerarası duyarlılık, kişilerin farklı kültürlere yönelik tanıma, hoşlanma, bilme, merak gibi yapıcı duygular taşımasıyla alakalı bir kavramdır. İletişimde yapıcı, etkili davranışa teşvik eden; farklılıkları hoş görmek ve anlamak için pozitif duygular edinebilmeye yarayan bir beceri olarak da yorumlanmıştır (Chen, 1997). Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim becerisinin duyuşsal alt boyutunun kazanımıdır. Kişinin farklı kültürden bireylerle, olaylarla karşılaşmasında ya da ortamlarda bulunmasında, bunları tanımada istekli olma, ilgilenme ve hoşlanma gibi duygusal eğilimleri göstermesidir (Fritz, Mollenberg & Chen, 2001). Kültürlerarası bir başka tanımda ise kültürlerarası duyarlılık, yaşam deneyimlerinde farklı azınlık grupları veya kültürlere etkileşimde bulunarak, kültürün davranış üzerindeki etkisini anlayabilme, kültürel farklılıklarla etkili ilişkiler kurmaya imkan veren bir yeterlilik olarak görülmektedir (Moran, Harris & Morran, 2007).

### **2.1.1.2. Çokkültürlülük ve Empati**

Empati kelimesi kökeni olarak Yunanca’ya dayanmaktadır. Şefkat, ihtiras, ıstırap ve tutku gibi karşılıkları olan “empathia” kelime kökenidir (Plutchik, 1990). Günümüz literatüründe empati kavramına yönelik bir çok tanım bulunmaktadır. Budak (2003) empatiyi, başkalarına ait duygu ve düşüncelerin ve olası anlamlarının tarafsızca farkında olma, bu duygu ve düşünceleri zihninde temsil edebilme olarak

tanımlar. Empatinin psikolojik danışmadaki öncü isimlerinden Rogers (1959)'a göre empati, insanların yaptıkları ve duyduklarını onların bakışından anlamak, anlam dünyalarına girmek ve o anlamı kavramaktır şeklinde açıklar (akt: Ünal, 1972). Dökmen (2003), empatinin iki bileşenden oluştuğundan bahseder. İlki olan bilişsel yan, düşünsel süreçlere yönelik, ikinci olarak duygusal yan ise hislere dair bireyin karşısındakinin yerine kendisini koyarak anlamasını ifade eder.

Bu tanımlar çoğaltılabileceği gibi, tüm tanımların 3 ortak özelliği kapsadığı görülmektedir. Bunlar;

1. Empati yapacak kişi karşısındakinin fenomenolojik alanına girmelidir. Bu alan bireyin dünyaya bakış açısını kapsar. Süreç içerisinde onun hayattaki rolüne girdiği gibi o rolden çıkmadan da empatiyi gerçekleştiremez. Kişinin duygusal ve düşünsel süreçlerinde savrulup gitmemelidir. Aksi takdirde sempati gerçekleşmiş olur.
2. Düşünce ve duygular doğru anlaşılmalıdır.
3. Empatik anlayışın karşı tarafa iletilmesi gereklidir. Bu paylaşım gerçekleşmeden empati tamamlanmış sayılmaz (Dökmen,2001).

Bazı kişilerin duygularını anlamak daha zordur. Bu kişinin kendi tercihi olabileceği gibi mizacının veya kültürünün bir parçası da olabilir. Bu noktada jestler ve beden hareketleri devreye girer. İyi bir gözlem ve duyarlılık, sözsüz iletişimde yardımcı olabilir (Cüceloğlu, 1994). Empatik tepki verme sürecinde de sözlü iletişim yetersiz gelebilir. Beden dili bir çok kültürde anlaşılmayı daha güçlü kılar.

Empati, etkili iletişim için temel bir beceridir. Empati psikososyal uyumu yapıcı yönde etkiler (Kaya ve Siyez, 2010). Çokkültürlülüğe dair en temel becerilerden olan empati (Demir, 2015), çokkültürlü etkileşimin ayrılmaz parçasıdır. Empatinin gereklerinden olan karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için kültürel arka plana dair bilgiye açık olmak, paylaşımlarda her kültürün bunu yansıtabilmesi ancak sağlıklı bir empatinin gerçekleşmesini sağlar. Çokkültürlü ortam bireylerin ifade becerisini arttıracak gibi, empatiye de verimli bir zemin hazırlar.

### 2.1.2. Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülüğün kavramsal çerçevesinin oluşturulmasında olduğu gibi, eğitimle olan ilişkisinde de Kanada öncü olmuştur. 1981’de Kanada Çokkültürlü ve Kültürlerarası Eğitim Konseyi’nin desteğiyle Çokkültürlü Eğitim Ulusal Konferansı düzenlenmiştir. Çokkültürlülük ve okullarda farklı kültürlerin tanınması ve sürece dahil edilmesinde öncü olmuş, ayrımcılıkla ve ırkçılıkla da mücadele planı oluşturmuştur. Bu süreç akademide de çokkültürlü eğitimin sağlanmasına yönelik yayınlarla güçlendirilmiştir (Lynch, 1986). II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa’da ülkelerin etnik ve kültürel yapılarındaki değişimle beraber, çocuklara nasıl bir eğitim verileceği de tartışılmaya başlanmıştır. İlk başlarda etnik ve kültürel farklılıklara odaklanan çokkültürlü eğitim, kapsamını büyüterek farklılık atfedilen her grubun ihtiyaçlarını gözetmeye başlamıştır. 1970’lerde çokkültürlü eğitimin odağı ekonomik ayrımcılıklar, engellilerin eğitim hakkı, sosyal sınıflar, kız çocuklarının uğradığı ayrımcılıklarken artık eşcinsellerin eğitimde yaşadığı zorluklar konuşulmaktadır (Ramsey, 2009).

Çokkültürlülüğe dair gelişmeler sadece siyasal süreçlerle sınırlı kalmayıp, toplumdaki bir çok kurumun revizyonunu gerektirmektedir. Eğitim de, çokkültürlülüğün sürdürülmesi, bir kimlik olarak kabul edilmesi, temel değerlerinin benimsenmesi için önemli işlevlere sahiptir. Gelecek kuşakların yetiştirilmesi noktasında, dünyanın değişen yapısıyla artan kültürel etkileşim ve biraradalık gerekliliklerinde, çokkültürlülüğün eğitim ortamına da yansıtılması önem arz etmektedir. Çokkültürlü bir eğitimden bahsederken bunun ülkenin göçmen deneyimi, tarihsel olarak yaşadığı kültürel etkileşimler, kendi yapısal özelliklerinin etkisiyle oluşturması kaçınılmazdır (Akıncı Çötök, 2010). Çokkültürlü eğitime dair evrensel yaklaşımların iyi anlaşılması, yerel süreçlerin de daha sağlıklı oluşturulmasını sağlayacaktır.

Çokkültürlü eğitim, demokratik değerlerden beslenen, çoğulculuğu teşvik eden bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. En genel haliyle, etnik grupların taleplerini anlayan ve tektipleştirici uygulamaları geride bırakan bir programla, eğitimde eşitlik ilkesini sağlamayı gözetir (Bennett, 1995). Nieto (2009)’ya göre çokkültürlü eğitim; eğitim ortamında öğrenmeyi ketleyen yapısal koşullar, ayrımcılık ve ırkçılık, anadil farklılığı ve öğrenmenin kültürel boyutu olarak dört eşitliği ve

uyumu zorlaştıran alanla mücadeleyi, empati ve sağduyuyu hedefleyen kapsayıcı bir kavramdır. Gay (1994) ise kültürel çeşitliliğe hak ve yaşam alanı sağlayan, akademik başarıya ulaşma sürecinde kültürel olarak da fırsat eşitliği sağlayan bir eğitim felsefesine dayandırır. Aynı zamanda bir eğitim politikası olarak, öğretim materyallerini, örgütsel oluşumu ve eğitim programlarını kapsayan, sürece dair tüm öğeleri çoğulculuk anlayışına göre şekillendirmeyi esas alan, kendi değer ve kuralları olduğunu söyler.

Çokkültürlü eğitim, Ulusal Çokkültürlü Eğitim Birliği (NAME) tarafından 2003 yılında, aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Çokkültürlü eğitim, Birleşmiş Milletler, Amerika Bağımsızlık Bildirgesi, ABD ve Güney Afrika Cumhuriyeti anayasalarınca kabul edilmiş Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi gibi anlaşmalarca tanınmış, insan onuru (haysiyeti), özgürlük, tarafsızlık, eşitlik ve adalet amaçları üzerine inşa edilen felsefi bir kavramdır. Demokratik bir toplumun gerekliliği olan değer ve tutumların gelişmesinde okulun görevini kabul etmektedir. Kültürel farklılıklara değer verip, öğrencilerin içinde buldukları toplumların ve eğitimcilerin yansıttıkları çoğulculuğu desteklemektedir. Sosyal adaletin, demokratik ilkelerin tesis edilmesi yolunla okul ve toplumdaki ayrımcılığın her çeşidine meydan okumaktadır.

Çok kültürlü eğitimde amaç Kostova (2009)'ya göre şunlardır: (1) Öğrencilerin çokkültürlü bir arada yaşama hazır olmak; (2) İnsanlık tarihini, gelinen noktadaki toplumsal ve kültürel yapıları evrensel ve yerel ölçüde sağlıklı algılamak ve yorumlamak; (3) İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları sağlıklı bir biçimde anlamak ve kabul etmek; (4) İnsan farklılıklarının doğasına dair bilgi sahibi olup, farklılığa saygıyı bir alışkanlık haline getirmek; (5) Birlikte yaşama, karşılıklı iletişim ve paylaşma süreçlerini çokkültürlü bir ortamda deneyimlemek; (6) Farklılıklara gösterilen olumsuz tutum ve önyargılardan arınmak; (7) Duyarlılık, karşılıklı yardımlaşma ve hoşgörü becerilerini çokkültürlü değerlerle kazandırmak; (8) Farklı kültürden kişilerin ruhsal süreçlerini ve yaşantılarını anlamaya çalışarak empati becerisi edinmek; (9) Her bireyin ve kültürün özgünlüğünü kabul ederek, hepsine ortak bir pencereden bakmak; (10) Farklı olarak görüleni anlama, tanıma ve ona karşı saygılı olma gibi becerileri özümseyerek karakter edinmesini sağlamaktır.

Gorski (2006); Nieto, Sleeter, Grant ve Banks gibi çokkültürlü eğitim alanyazınına katkıda bulunan öncülerini incelemiş ve farklılıkları bir arada değerlendirerek 5 temel ilkeye ulaşmıştır. Bunlar: (a) Çokkültürlü eğitimin öğrenciler arasında sosyal adaleti gözetmesi onu politik bir hareket yapmaktadır; (b) Çokkültürlü eğitim, müfredat ve etkinliklerin yanı sıra sosyal adaletin kurumsal olarak sağlanmasında kapsamlı bir eğitim reformuyla gerçekleşebilir; (c) Çokkültürlü eğitim, bu reformun mevcut sistemin eleştirel analizinin yapılmasıyla başarıya ulaşabilir; (ç) Bu eleştiri sürecinin amacı, eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır ve (d) Çokkültürlü eğitim tüm öğrencilerin hakkaniyetini gözetmektedir.

Banks(1993)'de çokkültürlü eğitimi 5 boyutta inceler:

- 1) *İçeriği Bütünleştirme*: Öğretmenlerin konu anlatım sürecinde farklı kültürel gruplardan örnekleri ne kadar eğitim ortamında paylaşımlarıyla ilgilidir.
- 2) *Bilgi Oluşum Süreci*: Bilginin inşa ve aktarım sürecinde örtük kültürel değerlerin, önyargıların bilgiyi inşa etmede nasıl bozucu etkiye sahip olduğunu anlama, yorumlama ve harekete geçmede öğrencilerin yönlendirildiği bir boyuttur.
- 3) *Eşitlikçi Eğitim*: Öğrenme sürecinde kültürel, biyolojik ve sosyal sınıfa dair farklılıkların gözetilerek akademik başarı sağlamaya yönelik hedeflere ulaşılmasını gözetir. Öğretim yöntem ve tekniklerinde geniş bir alanı içerir.
- 4) *Önyargıları Azaltma*: Demokratik değerlerin kazanımıyla farklı etnik grup veya kültüre yönelik tarafsız yargıda bulunabilmesidir.
- 5) *Okul Kültürü ve Yapısını Güçlendirme*: Okulun kurumsal yapısını da kapsayan tüm uygulamaların farklı kültürden personel ve öğrencileri de gözeterek oluşturulmasıdır.

Amaç ve boyutlar birlikte değerlendirildiğinde çok kültürlü eğitimin en önemli boyutunun öğretmen ve öğretim programı olduğu görülmektedir. Bu boyutların farklı kültürel arka planlar gözetilerek değerlendirilmesi, yorumlanması çokkültürlü eğitimin temel misyonudur (Barrington, 1981).

### 2.1.2.1. Çokkültürlü Eğitim Programları

Sizemore (1979), eğitim programını, içerik, uygulama alanları ve yöntemin bütünü olarak tanımlar. Bir eğitim programının çokkültürlü olmasında ilk hedef, öğrencinin kendi kültürel birikiminin, inanç sisteminin, bunların tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin farkına varmasını sağlamaktır (Tiedt & Tiedt, 1990). Eğitim programlarının çokkültürlülükle sentezlenmesi, kültürel farklılıklara dair karşılaşmalarda yaşanabilecek zorluklara, eğitim ortamının çokkültürlülüğünün güvencesiyle çözüm üretilebilmesini sağlayacaktır (Bradshaw, 1992). Burada desteklenen sadece bir grubun hakları veya iyi olma hali değildir. Kapsayıcı bir kimlik oluşturularak, “öteki”nin bilgisine önyargı ve korkulardan uzak bir şekilde ulaşmaktır (Lawrence, 1997).

Ülkeler uzun yıllar boyunca çoğunluğun sahip olduğu kültürün tutumunu eğitim programlarına yansıtmıştır. Günümüzde iletişim ve ulaşım sistemlerinin güçlenmesi, kültürel etkileşimlerin kolaylaşmasıyla eski eğitim programları güncel ihtiyaca cevap veremeyecek noktaya gelmiştir. Banks (2005) eğitim programlarının çokkültürlüleştirilmesi hususunda yapılabilecekleri dört basamaklı bir süreçten bahsetmektedir. Süreç aşağıdaki şekildedir.

- a) *Katkılar yaklaşımı (Contributions Approach)*: Mevcut programın amaçları ve temel yapısı değişmemektedir. Kültürel semboller, anlatılar ve örnekler programa dahil edilir. Programı çokkültürlüleştirmenin en basit yöntemidir. Sembol, anlatı ve örnekler hatırlanabilir olsa da, kültürel arka planın anlaşılması ve yorumlanması konusunda etkili değildir.
- b) *Eklemeci yaklaşım (Additive Approach)*: Mevcut program sabit tutularak çokkültürlülüğe dair ünite, kitap, kurs eklenmesidir. Bu yaklaşımda tema, kavramlar ve bakış açısı tek bir kaynakla sınırlı kalmaktadır.
- c) *Dönüşüm yaklaşımı (Transformative Approach)* : Bu yaklaşımda programın temel yapısı, amaçları doğası değiştirilir ve öğrenciye farklı etnik bakış açılarından faydalanabilme, görüşlerini bu çoğulculukla oluşturmaları esas alınır. Kültürel süreçlere dair konu, kavram ve olaylar çalışılmaktadır.
- d) *Sosyal eylem yaklaşımı (Social Action Approach)*: Dönüşüm yaklaşımında kavramsal tartışmalar yapabilen öğrenci, bu yaklaşımda konu, problem ve içeriğe

dönük karar alma ve eylem üretme sürecine girmektedir. Eleştirel düşünme ve karar verme becerileri de yaklaşımın temel amaçlarından biridir.

Banks (2005), bu yaklaşımların sentezlenebileceğini söylemekle birlikte, yavaş yol almanın uzun vadede kalıcı olacağını belirtmektedir.

Çokkültürlü eğitim programının prensipleri arasında insanlığa dair küresel bir vizyon içerisinde olma, ekolojik bakış açısı, kültürel çeşitliliği takdir ve kabul etme, insanlık onuru ve insan hakları yer alır. Bu prensipler beraberinde tarih yazın ve yorumunda yeni yaklaşımlar, etkileşim becerilerini geliştirme, kültürel farkındalık arttırma, cinsiyetçilik, ırkçılık ve pek çok ayrımcılığı ortadan kaldırma gibi hedefleri de barındırmaktadır. Öğretmen öğrenci arasında eleştiren düşünme becerisini odak noktaya koyarak, bilgi edinme, yorumlama, sentez ve değerlendirme becerilerinin aktif kullanılmasını hedefler (Bennett, 1995).

### **2.1.2.2. Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim**

Dünya standartlarında bir demokratik yaşam için, insan hakkının en temel gereklerinden olan eğitim hakkının tesisinde Türkiye’de de evrensel değerlerle bütünleşebilmesi çokkültürlü eğitimin iyi tanınması ve programa yansıtılmasıyla mümkündür. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürel grupların zorunlu bir aradalığının veya çifte standartlı hoşgörünün ötesinde, önyargısız kültürel etkileşim ve sentez yaratabilen bir bütünleşmeyle anlam bulur (Aydın, 2012). Coşkun (2006), Türkiye’nin bu alanda ilerleme kat etmesinin gerekliliğinin sebeplerini şöyle sıralamıştır: (1) Osmanlı Devleti sürecinde ortak geçmişe sahip olduğumuz farklı ülkeler; (2) Anadolu’nun birçok dine, dile ve kültüre ev sahipliği yapmış olması; (3) yurtdışındaki işçi göçmenler; (4) Yurtdışıyla yapılacak ekonomik girişimler.

Türkiye Cumhuriyeti, 2005 yılıyla birlikte eğitim programlarında postmodernizm akımı ve yapılandırmacılık anlayışını uygulamaya başlamıştır. Bilginin öznel üretimi, görelilik, esneklik ve sorgulama gibi kavramlar çevresinde oluşan bu etki , ilerleyen yıllara da taşınmıştır (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010). Değişim süreci sonrasındaki ilköğretim programları incelendiğinde, “sabır, insan hakları, dayanışma, barış, yardımlaşma, farklı kültürlere, düşüncelere saygı ve hoşgörülü, işbirliği”nin öğrencilerde hedeflenen temel nitelikler olduğu görülmektedir (Özdemir, 2011). Polat (2009) araştırmasında 2005-2006 eğitim öğretim yılı ilköğretim programının farklılıklara ifade alanı tanıyan çokkültürlü

eğitime uygun çok kazanım olduğunu aktarmıştır. Programın temel amaçları arasında çokkültürlülük yer almasa da, Özdemir (2011)'in aşıağıda belirttiği üzere, bazı hedeflerini taşımaktadır:

“Eğitim ve öğrenme kavramlarına dair pozitivizm ötesi yaklaşımların tesiriyle, son 50 yılda eğitim programlarında ve eğitim süreçlerinde önemli değişimler ve gelişmeler olmuştur. Eğitimde bir anlamda bir paradigma değişimini yaratan yaklaşımlar olarak beyin temelli öğrenme, yapılandırıcılık, işbirliğine dayalı öğrenme, çoklu zeka öne çıkanlardır. Bu yaklaşımların en önemli özellikleri; paylaşımcılığın vurgulanması, öğrencinin merkeze alınması, yardımlaşmanın, çoklu bakış açılarının, işbirliğinin, farklı görüşlerin teşvik edilmesinin, bireysel farklılıkların ön planda tutulması ve öğrenme sürecinde kişisel deneyimlerin, tutumların, geçmiş yaşantıların, inançların, düşünce ve duyguların önemli olması gibi özelliklerdir.”

Aydın (2012), eğitimin çok kültürlüleşmesinde yerel bir çokkültürlü eğitim programının gereklerini şu şekilde sıralamıştır: (a) Programın başka bir ülkeden ithal edilmiş değil, tamamen yeni olması; (b) Çokkültürlü öğrenme sürecinin yapılandırılması için farklı yaklaşımların keşfedilmesi; (c) Çokkültürlü materyal ve etkinlik seçimi; (ç) Diyalogları kültürlerarası farkındalıkla kurgulanmış etkileşimsel süreçler ve (d) Öğrenci ihtiyaçları ve öğrenme tercihlerini kültüre duyarlı olarak belirleme, değerlendirme süreçlerinde hem programa hem öğrencilere yönelik çokkültürlü olmasıdır.

Türkiye’de çokkültürlü eğitimin önündeki en temel dilemmalardan biri ise dil konusudur. Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Kadın Adayları Destekleme ve Eğitme Derneği (KADER)’nin düzenlediği “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar” raporu, okula devam etmeyen çocukların % 51,9’ unun evinde Türkçe dışında bir anadilin olduğunu göstermiştir. Türkiye’de azınlık gruplarından Ermeni, Rum ve Museviler kendi dillerinde eğitim kurumu açma hakkına sahiptir. Diğer azınlık grupları, kendi dillerine dair bir eğitim, herhangi bir ders alma hakkına nüfus oranlarına bakılmaksızın sahip değillerdir. Özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu illerinde Türkçe’yle okul çağında tanışan çocuklar mevcuttur. Bu durum öğrencilerin dezavantajlı bir şekilde eğitim hayatına başlamalarına sebep



olmaktadır. Mevcut uygulamalarda eğitimde fırsat eşitliği ve çokkültürlülüğe dair prensiplerden bahsetmek mümkün değildir (Kaya, 2011). Cırık (2008) da, çokkültürlü anlayışın önündeki en büyük önyargılardan olan ülkenin bütünlüğünün korunmasına bir tehdit olduğu düşüncesinin kırılmasının eğitim program ve uygulamalarına olumlu yansıtacağını savunmuştur.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de çokkültürlü eğitime dair akademik araştırmalara baktığımızda yoğunluklu olarak, öğretmen adayı, akademisyen ve öğretmen algı ve görüşlerinin incelenmesi, demografik değişkenlerle olan ilişkilerine bakılması, ölçek oluşturma veya uyarlama çalışmalarına rastlanmaktadır. Az miktarda çokkültürlü eğitim programlarına yönelik mevcut program ve materyallerin incelenmesi ve yeni program oluşturma sürecine dair çalışma mevcuttur.

“Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri” isimli araştırmada Polat (2009), çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini öğretmen adayları üzerinde saptamıştır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğretim türü, cinsiyet, kardeş sayısı ve yaşadıkları yerleşim birimi değişkenlerinin öğretmen çokkültürlü kişilik algılarının etkilemediği, öğrenim gördükleri alanın etkili olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuç çokkültürlü kişiliğin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Genel sonuçlarda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yatkın oldukları gözlenmekle birlikte, çok kültürlü kişiliğin, duygusal denge alt boyutunda iyi olmadıkları saptanmıştır. Bu duygu yönetimi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Çoban ve arkadaşları (2010)’nın Ankara ve Gazi Üniversite’lerindeki 261 öğretmen adayı ile yaptıkları bir çalışmada kültürel farklılığa yönelik bakış açılarının olumlu olduğu, kadınlar lehine “siyasi görüş” farklılıklarına daha toleranslı olma yönünde fark olduğu ve ilçede yetişen öğretmen adaylarının büyük şehirde yetişen adaylara göre cinsel yönelimleri heteroseksüellik dışında olan bireylere daha olumsuz baktıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarıyla yapılan nitel bir çalışmada da, örneklem olarak Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmeni adayı 45 kişiyle görüşülmüştür. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili doğru

bilgiye sahip olan katılımcıların tutumlarının olumlu (barış, zenginlik, hoşgörü), yanlış bilgiye sahip olanlarınsa olumsuz (çatışma, asimilasyon, endişe ve korku) olduğu görülmüştür. Olumlu tutumda olanlar çokkültürlü eğitimi ve çokkültürlülüğü bir hak olarak görürken, olumsuz tutumda olanların parçalayıcı ve ayrıştırıcı bir unsur olarak gördükleri aktarılmıştır (Ünlü & Örtten, 2013).

"Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi" isimli çalışmada Demir (2012), Erciyes Üniversitesi'nin 301 öğretim elemanından tarama modelinde veri elde etmiştir. Çalışma sonucunda öğretim elemanlarının çok kültürlülüğü çok önemsedikleri, kadın öğretim elemanları lehine anlamlı fark olduğu, farklı unvana sahip olanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı, Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu personelinin diğer fakültelerden anlamlı düzeyde yüksek sonuçlara sahip olduğunu bulmuştur.

63 Eğitim Fakültesi'nden 171'i erkek ve 176'sı kadın olan 347 öğretim elemanı ile yapılan bir başka çalışmada, çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu, öğretim elemanlarının algılarında sadece cinsiyet ve yurtdışı deneyim değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği, kadın öğretim elemanlarının beceri düzeyleri ve kültürel farkındalıklarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu, yaşantının çoğunun geçirildiği yerleşim birimi ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre öğretim elemanlarının çokkültürlü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamadığı paylaşılmıştır (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013).

Çokkültürlü yeterlik algılarına yönelik MEB öğretmenleriyle yapılan çalışmada öğretim elemanlarından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini çokkültürlülük konusunda yeterli gördüğü, birincil olarak farkındalık, ikinci olarak beceri ve en az da bilgi boyutunda yeterli algıladıkları, yaşamları boyunca en uzun süre buldukları yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde büyük şehirler lehine farklılık olduğu görülmüştür. Kıdemi daha yüksek eğitimcilerin kendilerini, bilgi, beceri alt boyutlarında ve çokkültürlü yeterliliğe, farkındalığa sahip olmada, kendilerinden daha az kıdemli eğitimcilere göre daha az yeterlikte gördükleri, okulun kademesine göre bakıldığında lise öğretmenleri lehine bir olumlu yönde farklılık meydana geldiği, eğitimcilerin çokkültürlü yeterlik algıları, ve

demokratik tutumları arasındaki ilişki değerlendirilmiş ve pozitif yönde anlamlı bir korelasyon görülmüştür (Bulut, 2014).

Yazıcı ve arkadaşları (2009)'nın Tokat'ta MEB'de görev yapan 415 öğretmen örneklemeyle Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği'yle yaptığı çalışmada da, cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı, Eğitim Enstitüsü mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunları arasında, fakülte mezunları lehine fark olduğu, ilköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin tutumlarının, 2. kademe öğretmenlerinin tutumlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, 1-5 yıl arası kıdemde olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri kıdemde olan öğretmenlerin tutumlarında, az kıdeme sahip öğretmenlerin lehine fark olduğu, ilçede çalışan öğretmenlerin tutumlarının, ilde çalışan öğretmenlerin tutumlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde heterojen bir yerleşimde yaşamış öğretmenlerin tutumlarının, homojen bir yerleşimde yaşamış olanlara göre yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayseri, M. Germirli İmam Hatip Lisesinde Türki Cumhuriyetler, Kırım, Balkanlar, KKTC ile müslüman din görevlisi eksiği olan diğer ülkelerin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hazırlanan proje kapsamında farklı kültürlerden öğrencilerin bulunduğu bu okulda 11 öğretmen ve 5 idareci ile nitel yöntemle çalışma yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda, personelin herhangi bir çokkültürlü eğitim veya kurs almadığı, bu konuda istekli oldukları, farklı kültürlerden öğrencilere sahip olmaya dair hem olumlu (farklı dil, kültür ve coğrafyaları tanımak), hem olumsuz (adaptasyon ve iletişim sorunları) yönler olduğunu düşündükleri, diğer okullara göre daha çok yoruldukları, okula yönelik ayrı bir müfredat, ders programı ve kitap olması gerekliliğini paylaşmışlardır (Demirçelik, 2012).

Esen (2009)'in yaptığı bir başka nitel çalışmada, 15 ilköğretim öğretmeniyle görüşülmüştür. Türkiye'nin etnik, dili, sınıf ve kültürel bir mozaik olduğunu düşündükleri, fakat çeşitliliğin vurgulanmasının toplumu böleceği korkusu taşıdıkları, öğretmen arkadaşlarının çeşitliliğe karşı ön yargılı olduğunu düşünürken kendilerinin ön yargılı olmadığını düşündükleri, müfredatta kültürel çeşitlik vurgusunun son yıllarda arttığını, farklılıklara dair yaşadıkları zorluklarda kendi yöntemlerini kullandıklarını ve bu konuda hizmetiçi eğitimi gerek gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Korkmaz (2009), “İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma” isimli yüksek lisans tezinde çokkültürlü öğelerin İngilizce ders kitabında nasıl ele alındığını incelemiştir. Hedef kültür ile çok kültürlü öğelerin dengenin göz ardı edildiği, seçilecek kültürlerin ve bu kültürel öğelerin ne derecede dahil edileceğine yönelik ölçütlere rastlanmadığını aktarmıştır.

“Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim: 1.-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi” isimli çalışmada, 1.-5. sınıflar ilköğretim müfredatında bulunan kazanımların nitel yöntemle çokkültürlü eğitim ilkeleri bağlamında değerlendirilmiştir. Devlet okullarında okutulan zorunlu dersler içerisinde müzik, trafik güvenliği, fiziksel etkinlik derslerindeki hiçbir kazanım çokkültürlü eğitim ilkeleri ile bağdaştırılamamıştır. Türkçe dersinden toplam 1055 kazanımdan 6’sı (%0.56); Beden Eğitimi dersinden toplam 167 kazanımdan 2’si (%1.19); Hayat Bilgisi dersinden toplam 292 kazanımdan 20’si (%6.84); Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden toplam 91 kazanımdan 3’ü (%3.29); Sosyal Bilgiler dersinden toplam 92 kazanımdan 12’si (%13.04); Fen Bilimleri dersinden toplam 122 kazanımdan 1’i (%0.81); Matematik dersinden toplam 350 kazanımdan 2’si (%0.57) ve Görsel Sanatlar dersinden toplam 76 kazanımdan 9’u (%11.84) çok kültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkili bulunmuştur (Seban & Uyanık, 2016).

Akar ve Keyvanoğlu (2016)’nın 2009 ve 2015 yıllarındaki hayat bilgisi müfredatlarının, çokkültürlü eğitim bağlamında değerlendirdikleri çalışmada 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi programlarında çokkültürlü eğitime yeterli önemin verilmediğine ulaşmışlardır. Küçük (2011)’ün 2009-2010 eğitim öğretim yılında 1. ve 5. sınıflarda okutulmuş MEB Türkçe ders kitapları incelediği araştırmada da benzer sonuçlara bulunmuştur.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, deney ve kontrol grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, uygulanan çokkültürlü psikoeğitim programıyla ilgili bilgi verilmektedir.

### **3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba uygulanacak ön test – son test deney deseni kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre, araştırmalarda iç geçerliği sağlamanın bir yöntemi kontrol grubu kullanmaktır. Deney ve kontrol grupları; ön test-son test deseni iç geçerliği sağlamada en faydalı desenlerden biridir. Kontrol grubu bulunması araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırır ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlar.

Bu araştırmada deneysel işlemin etkisi, geliştirilmiş çokkültürlü psikoeğitim programının üzerinde yapılan çalışmayla test edilmiştir. Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubuna ön test verilmiş, sonrasında aynı gruplar ve aynı ölçme araçları kullanılarak son test uygulaması yapılmıştır. Bu araştırma ön test-son test deneysel desen modelinde bir çalışma olup, 87 sayıda öğrenciye Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ) ve Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ) ölçme araçları uygulanmıştır. Ardından deney ve kontrol grupları istatistiksel olarak eşitlenmiştir. “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı” uygulanmış, program sona erdikten sonra her iki gruba ÇKDÖ ve ÇEÖ son test uygulanmıştır. Elverişli örneklem yoluyla devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrenciler ile birlikte çalışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanmış eğitim programı ile ilgili araştırma modeli Tablo 3-1'de gösterilmiştir. Tablo 3-1'de oluşturulan deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı” uygulanmıştır. Deney grubuna program uygulandıktan sonra, deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır.

**Tablo 3-1: Araştırma Modeli**

	Ön-Test	İşlem	Son-Test
Gruplar	Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği ve Çocuklar için Empati Ölçeği	Çokkültürlü Psikoeğitim Programı	Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ) ve Çocuklar için Empati Ölçeği
İlkokul 4. Sınıf Deney	X	X	X
İlkokul 4. Sınıf Kontrol	X	-	X

### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma İstanbul İli, Fatih İlçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören, 4. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeklerden elde ettikleri ortalama puanın +/- 5 puan aralığında olan 9 deney, 9 kontrol grubu olmak üzere 18 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Denekler, “Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği” ve “Çocuklar için Empati Ölçeği”nden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanlar, yaş ve doğduğu ülkeye göre belirlenmişlerdir. Araştırma grubunun özellikleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 3-2. Öğrencilerin deney/kontrol grubuna göre dağılımı**

Grup/ Cinsiyet Doğduğu Ülke	KIZ	ERKEK	TÜRKİYE	SURİYE	DİĞER	TOPLAM
DENEY	5	4	7	1	1	9
KONTROL	5	4	7	1	1	9

Araştırmaya katılan 18 öğrencinin 9'u deney, 9'u kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubunda 5 kız, 4 erkek öğrenci vardır. Öğrencilerin 7'si Türkiye, 1'i Suriye, 1'i de bu ülkeler dışındaki başka bir ülke doğumludur (tablo 3-2).

Grup oturumları başlamadan önce deney ve kontrol grubunun Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği'nden ve Çocuk için Empati Ölçeği'nden aldıkları puanların arasında anlamlılık olup olmadığı sınanmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği öntest uygulamasından elde ettikleri puanlar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 3-3'te verilmiştir.

**Tablo 3-3: Deney ve Kontrol Grubunun Kültürlerarası Duyarlık Öntest Puanları Karşılaştırması**

<b>Grup/Kültürlerarası</b>						
<b>Duyarlık Öntest</b>	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Deney	9	9,87	88,50			
Kontrol	9	9,13	82,50	37,50	-,268	,789
Toplam	18					

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği'nin öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlılığa rastlanmamıştır ( $z=-,268$ ;  $p>,05$ ).

Deney ve kontrol grubunun Çocuklar için Empati Ölçeği öntest uygulamasından elde ettikleri puanlar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş bulgular tablo 3-4'de verilmiştir.

**Tablo 3-4. Deney ve Kontrol Grubunun Empati Öntest Puanları Karşılaştırması**

<b>Grup/Empati Öntest</b>	<b>N</b>	<b>S.O.</b>	<b>S.T.</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Deney	9	9,22	83,00			
Kontrol	9	9,78	88,00	38,00	-,223	,824
Toplam	18					

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çocuklar için empati ölçeğinin öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlılığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlılığa rastlanmamıştır ( $z=-,223$ ;  $p>,05$ ).

### **3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak aşağıda tanıtılmış olan Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ) ve Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ) kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ)**

Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği, Cebrian ve Cava (2014) tarafından geliştirilmiştir. Chen ve Starosta (2000)'nin yetişkinler için geliştirdiği ölçeğin çocuklara uyarlanmış versiyonudur. Öğrencilerin başka kültüre mensup çocuklarla aktivitede bulunup bulunmadıklarını ve bundan hoşnut olup olmadıklarını ölçen likert tipi 10 sorudan oluşmaktadır. Cevaplar 1 (hiç) – 5 (tamamen) aralığındadır.

Orijinal çalışmada, ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sonuçların ve indekslerin uygun bir sonuç verdiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği cronbach alfa katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Çalışmada yetişkin versiyonu ile uyumlu olarak cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır (Cebrian & Cava, 2014).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları tez kapsamında yapılmıştır. İstanbul Üniversitesi İspanyol Dili ve Edebiyatı'nda bulunan 3 öğretim görevlisi tarafından yapılan çeviri, Ege Üniversitesi Türkçe Öğretimi Bilimdalı'ndan bir öğretim görevlisi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilimdalı'ndan



doktora düzeyinde bir sınıf öğretmeni tarafından incelenerek son halini almıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek deney ve kontrol grubunun seçildiği örneklem dışında 141 öğrenciye uygulanmış, cronbach alfa katsayısı .82 çıkmıştır. Test tekrar test uygulamasında Pearson korelasyon değeri 0.72 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde 141 kişilik örneklem grubuyla çalışılmış, tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Veri setindeki maddelerin faktörleri 0.36 ile 0.68 değerleri arasındadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .85 olarak hesaplanmıştır. KMO değeri 0.5 ile 0.7 arasındaysa normal; eğer 0.7 ile 0.8 arasında ise iyi, 0.8 ile 0.9 arasında ise çok iyi ve 0.9'dan büyükse mükemmel olarak yorumlanır (Field, 2005). Bartlett küresellik testi ile de ki-kare değeri ( $\chi^2=366.789$  ,  $p<.00$ ) anlamlı olduğu bulunmuştur. Toplam açıklanan varyans %33.071 değerine sahiptir.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 87 kişilik ayrı bir örneklem grubuyla yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerleri ise şöyledir:  $\chi^2=47.262$ ,  $df=.40$ ,  $CFI=.95$ ,  $NFI=.751$ ,  $GFI=.909$ ,  $RMSEA=.046$ ,  $AGFI=.875$ ,  $IFI=.952$ ,  $RMR=.161$ . Uyum indeksi değerleri incelendiğinde;  $\chi^2/sd$  oranının 1.182 olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında bulunması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016).

Genel bir değerlendirme ile doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen bu veriler, kabul edilebilir düzeyde bir model-veri uyumunun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen veriler, Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık ölçeğinin yapı geçerliğini doğrulayan kanıtlar sunmuştur

### **3.3.2. Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ)**

Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği, Bryant (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Yılmaz & Yüksel (2003) tarafından sadece çocuklar için uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Bursa'da öğrenim gören 237 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Ölçeğin adı Çocuklar için Empati Ölçeği olarak yenilenmiştir. Ölçek 20 sorudan oluşmakta ve ölçekte yer alan tüm maddeler doğru ya da yanlış olarak işaretlenmektedir. Her sorudan 1 ya da 0 puan

alınmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan 20'dir. Alınan puandaki artış, daha yüksek empati düzeyini gösterir.

Bursa'da 237 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .70 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemiyle 89 öğrenciye 15 gün aralıkla uygulanan ölçeğin kararlılık düzeyi .69 olarak bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında faktör analizi yapılmıştır. İki madde .245 faktör yükün altında olduğundan dolayı bu 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek için deney ve kontrol grubunun seçildiği örneklem grubu dışında 141 öğrenciye uygulanmış, cronbach alfa katsayısı .72 bulunmuştur.

### 3.3.3. Programın Oluşturulması ve Uygulanması

Araştırmada uygulanan program oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Berardo ve Deardorff (2012)'in "Kültürel Yetkinlik Kurma: Yenilikçi Aktiviteler ve Modeller", Bacanlı (2014)'ün "Sosyal Beceri Eğitimi" ve Bilbay ve Kaymak (2002)'in "Çocuklarda Sosyal Beceriler" isimli kitapları incelenmiştir. Demir (2015)'in "Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi" isimli yüksek lisans çalışması, çokkültürlü psikoeğitim programlarının temel bileşenleri, literatürle gösterdiği paralellik ve yerelin bilgisini ve ihtiyaçlarını barındırması sebebiyle temel alınarak hazırlanmıştır.

Demir (2015) araştırmasında, çokkültür öğretim programlarının oluşturulması, yürütülmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde veri sağlayabilmek ve bu süreçlere hangi çokkültürlü özelliklerin aktarılacağını ortaya koyabilmek için çokkültürlülük alanında çeşitli yayınlarda bulunmuş 21 öğretim görevlisinin görüşlerini incelemiştir. Bireylere kazandırılacak beceriler; bilgi boyutunda *farklılıkların bilgisi* (örn.: dil, yaş, yetenek, kültür, sosyal sınıf, din, etnik yapı, ırk, cinsel yönelim, ideoloji, fiziksel durum) olarak ortaya konulmuştur. Katılımcılar; içeriğin belirlenmesinde ve yapılandırılmasında doğruluk / tarafsızlığın, yeniden kurmacı eğitim felsefesinin, çoklu bakış açısının, yakından uzağa ilkesinin, insana saygının, demokratik ilke ve değerlerin temel alınması gerektiğini vurgulamışlardır. İçerikte yer alan başlıkların ise din, insan hakları, cinsiyet, kültürel farklılıklar, ırk, müzik, dil, gündelik yaşam, sınıf, mutfak, engellilik, giyim, edebiyat / tarih, derslerde çoğulculuk (çokkültürlü eğitim, uygarlık tarihi, felsefe, siyaset bilimi, sosyoloji,

psikoloji) ve değerleri içeren kültürel özellikleri kapsaması gerektiği araştırmanın ıktıları arasındadır.

Aynı araştırmada strateji / yöntem / teknik ana temasında, yöntem seçiminde ihtiyaa göre değişiklik yapılabileceğini, bir sınırlamadan bahsedilemeyeceğini dile getiren zengin teknik, yöntem ve strateji kullanımını önemseyen katılımcılar olmuştur. Bu temada en çok vurgu *oyun, müzik dinletisi, tiyatro, drama*’ ya olmuştur. Katılımcılar *gezi, anekdotlar, görüşme ve gözlem* yoluyla öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı örneklere ulaşımının sağlanması için çokkültürlü anlayışa katkı sağlayacağını belirtmiştir. İşbirlikli öğrenmeyle, olaylara farklı açılardan bakabilecek ortamın yaratılmasının yanı sıra, *proje etkinliği, tartışma, soru-cevap, münazara, panel, seminer, konferans* gibi yöntem ve tekniklerle de programların veriminin artacağını belirtenler olmuştur. Yaşantısal etkinlikler temelde *ok yönlü düşünme, kültür tanıtıcı etkinlikler ve örneklere yararlanmadır* (Demir, 2015).

okkltr psikoeğitim programı oluşturulurken Demir (2015)’in verileri öğrencilerin eğitim kademesi dikkate alınarak programa aktarılmıştır. Yöntem tekniği güçlendirmek için Altınay (2008)’in ocuk Psikodraması kitabından faydalanılmıştır. Demokratik değerlerin geliştirilmesinde Flowers (2010)’ın “Pusulacak: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu” kaynağından programa ilaveler yapılmıştır. Empati becerilerini geliştirmede Flowers & Zakaras (2013)’in “Okullarda empatiyi geliştirmek için bir rehber kitabı”ndaki etkinlikler programa eklenmiştir. Bunların yanı sıra, Beyazova ve ark., (2018), Cüceloğlu (1993), ankaya (2011), Dinkmeyer & Dinkmeyer (1982), MEB (b.t.) ve Thomas (2017) yararlanılan diğer yazarlardır.

Program 40’ar dakika süren 20 oturum olarak hazırlanmış olup yaratıcı drama, iş birlikli öğrenme, yaşantısal etkinlikler, örneklere yararlanma, örnek olayların oyunlarla canlandırılması, canlandırmaların öğrencinin kendisi ve grup yeleri tarafından değerlendirilmesi, model olma kültürel tanıtıcı etkinlikler; araç ve materyalde metinler, görsellerden faydalanılmıştır. Her hafta 2 oturum ard arda 2 ders saati yapılarak program 10 haftanın sonunda tamamlanmıştır. Etkinlik salonunda eşitlikçi ilişki kurulumunu kolaylaştırmak için çember oturma düzeni tercih edilmiştir. Bazı kazanımlarda ev devi verilmiş, dev kontrolleri de grup paylaşımlarının bir parçası olmuştur.

### 3.3.3.1. Çokkültürlü Eğitim Programı Oturumları

#### 1. Oturum: Tanışma

**Oturumun Amacı:** Grup üyelerinin birbirini tanınması

Bu oturumda kendini tanıtır. Grup arkadaşlarını tanımaya istek gösterir. Grup oluşumuna katkıda bulunur.

**Materyal:** Birini bul oyun kağıdı, keçeli kalem, fon karton, a3 kağıdı

#### 2. Oturum: Duyguları Tanıma

**Oturum Amacı:** Duygu konusuna giriş.

Bu oturumda duyguların doğasını bilir, temel duygu ifadelerini tanır.

**Materyaller:** Duygu kartları (10x5 adet), Keçeli kalem, A4 kağıdı, Duygum Nerede etkinlik kağıdı

#### 3. Oturum: Evrensel Duygular

**Oturumun Amacı:** Duyguların evrensel yönünü aktarma.

Bu oturumda evrensel duyguları bilir. Duyguları farklı kişiler üzerinde ortaklaştırabilir.

**Materyaller:** Küçük boy top, Hikaye kağıdı

#### 4. Oturum: Duygu sahneleme

**Oturumun Amacı:** Duyguları bir olay dahilinde canlandırma.

Bu oturumda grup çalışmasıyla, duygular üzerinden olay örgüsü kurar, bunu canlandırır.

**Materyaller:** Duygu kartları, Duygu dedektifi çalışma kağıdı

**Ev Etkinliği:** 1 hafta içerisinde çevrelerinde gözlem yapmaları ve 5 farklı duyguyu ele alarak duygu dedektifi çalışma kağıdını doldurmaları istenir.

## 5. Oturum: Farklılıklara Giriş

**Oturumun Amacı:** Çeşitli değişkenlere göre farklılıkları bilmesi.

Bu oturumda insanları farklılaştıran özellikleri bilir.

**Materyal:** Powerpoint sunusu

## 6. Oturum: Farklılıkların Bir Aradalığı

**Oturumun Amacı:** Farklılıkları bir arada düşünmek .

Bu oturumda farklılıkları bir arada düşünür, kurgular.

**Materyal:** ev taslağı, keçeli kalem, yazı tahtası, tahta kalemi, farklılıklar kesesi

Ev Etkinliği: Öğrencilerden yaşadıkları sokakta hangi şehirlerden veya ülkelerden yaşayanlar var öğrenmeleri ve haftaya paylaşmaları istenir.

## 7. Oturum: Farklılıklar Deneyimi

**Oturumun Amacı:** Farklılıkları iletişim ortamında deneyime.

Bu oturum farklılıkların iletişim için engel olmadığını duyumsar.

## 8. Oturum: Farklılıklar Deneyimi - 2

**Oturumun Amacı:** Farklı rollere girme.

Bu oturumda farklılıklar içeren rollere girer, rolde kalır, role dair yorum yapar.

**Materyal:** Adım etkinliği yönergeler 1 ve 2

## 9. Oturum: Dinlemeye Giriş

**Oturumun Amacı:** Dinlemeyle ilgili temel kavramların sunumu.

Bu oturumda dinlemeye dair temel kavramları bilir.

**Materyal:** Etkili ve etkisiz sözel olmayan davranışlar listesi

## 10. Oturum: Etkili Dinleme

**Oturumun Amacı:** Etkili dinlemeyi örnekler üzerinden değerlendirme.

Bu oturum etkili dinlemeyi ayırt eder.

**Materyal:** Dinleme yolu formu, Diyalog örnekleri, Ödev

**Ev Etkinliği:** Çevrelerindeki iletişim süreçlerinde dinlemeye dair gözlemde bulunur.

#### **11. Oturum: Etkili Dinleme - 2**

**Oturumun Amacı:** Etkili dinlemeyi pratik etme.

Bu oturumda etkili dinlemeyi grup arkadaşlarıyla deneyimler.

**Materyal:** Dikkatim sende çalışma kağıdı

#### **12. Oturum: Empati**

**Oturumun Amacı:** Empati kavramını tanıma.

Bu oturumda empatinin tanımını yapar.

#### **13. Oturum: Empati - 2**

**Oturumun Amacı:** Empati pratik etme.

Bu oturumda empatiyi grup arkadaşlarına gösterir.

#### **14. Oturum: Sen Dili, Ben Dili**

**Oturumun Amacı:** Sen/Ben Dilini kavrama.

Bu oturumda sen/ben dilinin tanımını yapar, farkını kavrar, ayırt eder.

**Materyal:** Sen/ben dili çalışma kağıdı (<http://cocugasiddetionluyoruz.net>), Duygular formu

**Ev Etkinliği:** Sen dili / ben dili çalışma kağıdı dağıtılır. İfadeleri ayırt etmeleri, sen diliyle yazılı olanları ben diline çevirmeleri istenir.

#### **15. Oturum: Genel Tekrar**

**Oturumun Amacı:** Kişisel farklılıkları yorumlama.

Bu oturumda kişisel farklılıkları duygular üzerinden değerlendirir, empatik yaklaşımda bulunur.

**Materyal:** Günlük kağıdı, a4, keçeli kalem

## **16. Oturum: Genel Tekrar - 2**

**Oturumun Amacı:** Kişisel ve kültürel farklılıkları anlayarak, davranış geliştirme.

Bu oturumda kişisel ve kültürel farklılıklara yönelik bakışının farkına varır. Bu bakış açısının kaynağı üzerine düşünür.

**Materyal:** Kampçı tercih kağıdı, a3 kağıdı, kalem, Keçeli kalem

## **17. Oturum: Demokratik davranış**

**Oturumun Amacı:** Düşünce özgürlüğü ve katılımcılık bilinci edinme.

Bu oturumda katılımcılığı düşünceleri doğrultusunda grup içerisinde deneyimler, önemini kavrar.

**Materyal:** 6 adet karton bardak, ofis tipi sarı lastik bant, ince ip, önerme kağıdı

## **18. Oturum: Demokratik davranış - 2**

**Oturumun Amacı:** Hak ve sorumluluk kavramlarını bir araya getirme.

Bu oturumda haklar ve sorumlulukları örnek durum üzerinden bir araya getirir, hakların oluşturulmasında katılım gösterir.

**Materyal:** Kamp yasaları çalışma kağıdı

## **19. Oturum: Sonlandırma**

**Oturumun Amacı:** Grup sürecini gözden geçirme.

Bu oturumda grup sürecine farklı formatlarda yorum getirir.

**Materyal:** 3 adet a3 kağıdı, 20 balon, 20 ip, keçeli kalem

## **20. Oturum: Sonlandırma - 2**

**Oturumun Amacı:** Son paylaşımların alınması.

Bu oturumda grup arkadaşlarına yönelik olumlu geri bildirimde bulunur.

### **3.4.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

Denekler, “Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği” ve “Çocuklar için Empati Ölçeği”nden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanlar, yaş ve doğduğu ülkeye göre belirlenmişlerdir. 20 oturumluk programının uygulanması tamamlandıktan sonra Deney ve Kontrol grubundaki deneklere son test uygulaması yapılmıştır. Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği ve Çocuklar için Empati Ölçeği öntest ve sontest sonuçları, SPSS paket programı 17.0 kullanılarak analiz edilmiştir.



## BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, deney grubuna uygulanan “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı”nın etkililiğine ilişkin Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ) ve Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ) öntest ve sontest bulguları, herhangi bir program uygulanmayan kontrol grubunun ÇKDÖ ve ÇEÖ öntest ve sontest bulguları, deney ve kontrol grubunun sontest bulguları bulunmaktadır.

### 4.1. ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOEĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÇOCUKLAR İÇİN KÜLTÜRLERARASI DUYARLIK ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST BULGULARI

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇKDÖ öntest ve son test bulguları incelenmiştir.

#### 4.1.1. Deney Grubu Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları

Deney grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi uygulanmıştır.

**Tablo4- 1: Deney grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonuçları**

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Planlama Öntest	Negatif	2	5,50	11,00		
Puanı-	Sıralar					
Planlama Sontest	Pozitif Sıralar	6	4,17	25,00		
Puanı					-,985	,325
	Eşit	1				
	Toplam	9				

Tablo 4-1’de görüldüğü üzere, deney grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $z=-,985$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.1.2. Kontrol Grubu Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları

Kontrol grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi uygulanmıştır.

**Tablo4- 2: Kontrol grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonuçları**

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Planlama Öntest	Negatif	4	3,50	14,00		
Puanı-	Sıralar					
Planlama Sontest	Pozitif Sıralar	5	6,20	31,00		
Puanı					1,010	,313
	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi, kontrol grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $z=-1,010$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2. ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOEĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ ÖNTEST-SONTEST BULGULARI

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ öntest ve son test bulguları incelenmiştir.

##### 4.2.1. Deney Grubu Çocuklar için Empati Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları

Deney grubunun ÇEÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi uygulanmıştır.

**Tablo4- 3: Deney grubunun ÇEÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonuçları**

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Planlama Öntest	Negatif	2	5,75	11,50		
Puanı-	Sıralar					
Planlama Sontest	Pozitif Sıralar	7	4,79	33,50		
Puanı					1,310	,190
	Eşit	0				
	Toplam	9				

Tablo 4-3'te görüldüğü gibi, deney grubunun ÇEÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $z=-1,310$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2.2. Kontrol Grubu Çocuklar için Empati Ölçeği Öntest-Sontest Sonuçları

Kontrol grubunun ÇKDÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi uygulanmıştır.

**Tablo4- 4: Kontrol grubunun ÇEÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonuçları**

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Planlama Öntest	Negatif	2	5,00	10,00		
Puanı-	Sıralar					
Planlama Sontest	Pozitif Sıralar	5	3,60	18,00		
Puanı					-,681	,496
	Eşit	2				
	Toplam	9				

Tablo 4-4'de görüldüğü gibi, kontrol grubunun ÇEÖ öntest sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için uygulanan Non-parametrik Wilcoxon Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmamıştır ( $z=-,681$ ;  $p>,05$ ).

### 4.3. DENEY VE KONTROL GRUBU SONTEST BULGULARI

#### 4.3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubunun ÇKDÖ sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4- 5: Deney ve Kontrol Gruplarının ÇKDÖ Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Grup/Kültürlerarası						
Duyarlık Sontest	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Deney	9	9,89	89,00			
Kontrol	9	9,11	82,00	37,00	-,310	,756
Toplam	18					

Tablo 4-5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇKDÖ sontest puanları arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlılığa rastlanmamıştır ( $z=-,310$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Çocuklar için Empati Ölçeği Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek için Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubunun ÇEÖ sontest puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için Non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

**Tablo 4- 6: Deney ve Kontrol Gruplarının ÇEÖ Sontest Puanları Arasındaki Anlamlılığı Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

<b>Grup/Empati Sontest</b>	<b><i>N</i></b>	<b><i>S.O.</i></b>	<b><i>S.T.</i></b>	<b><i>U</i></b>	<b><i>z</i></b>	<b><i>p</i></b>
Deney	9	10,39	93,50			
Kontrol	9	8,61	77,50	32,50	-,709	,478
Toplam	18					

Tablo 4-6'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇKDÖ sontest puanları arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlılığa rastlanmamıştır ( $z=-,709$ ;  $p>,05$ ).

## BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. SONUÇ

Yapılan araştırmada, duyguları anlama ve ifade etme, farklılıkları kabul, dinleme, empati, demokratik davranış becerilerini geliştirmeye yönelik çokkültürlü psikoeğitim programı geliştirilmiş, programın ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma 9 deney, 9 kontrol grubu olmak üzere 18 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki 9 öğrenci araştırma için geliştirilen, 20 oturumdan oluşan çokkültürlü psikoeğitim programına katılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Tüm öğrencilere ön test ve son test olarak “Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği (ÇKDÖ)” ve “Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEÖ)” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki paylaşılmıştır:

**Çokkültür eğitim programı uygulandığı deney grubuna ait analiz sonuçları incelendiğinde;**

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÇKDÖ’nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ÇEÖ’nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Çokkültürlü eğitim programı uygulanmayan kontrol grubuna ait analiz sonuçları incelendiğinde;**

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ÇKDÖ’nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ÇEÖ’nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen analizler incelendiğinde;**

Deney ve kontrol gruplarının ÇKDÖ ve ÇEÖ’inde aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### **Deney ve kontrol grubunun sontest puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen analizler incelendiğinde;**

Deney ve kontrol gruplarının ÇKDÖ ve ÇEÖ’inde aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

## **5.2. TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırma süreci, çokkültürlü psikoeğitim programının etkinliğine ilişkin bulgular, öğrencilerle sontest sonrası yapılan odak grup görüşmeleri, program uygulayıcısının süreç değerlendirmesi tartışılmakta ve yorumlanmaktadır.

Bu araştırma, uygulayıcı tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı”nın çocukların empati ve kültürlerarası duyarlık becerilerine olan etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada empati becerisini ölçmek amacıyla “Çocuklar için Empati Ölçeği”, kültürlerarası duyarlık becerisini ölçmek amacıyla “Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanma çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. İstanbul Üniversitesi İspanyol Dili ve Edebiyatı’nda bulunan 3 öğretim görevlisi tarafından yapılan çeviri, Ege Üniversitesi Türkçe Öğretimi Bilimdalı’ndan bir öğretim görevlisi ve Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilimdalı’ndan doktora düzeyinde bir sınıf öğretmeni tarafından incelenerek son halini almıştır. Ölçeğin uyarlanmasında yaşanan zorluklardan biri, sorulardaki örnek durumların kültürel olarak da farklılık göstermesi olmuştur. 1. maddede yer alan birini eve davet etmek ve 5. maddede yer alan birine sırrını söylemek durumlarının, öznesi farklı kültürden biri olsun veya olmasın ölçeğin uyarlandığı İspanyol kültüründeki insan ilişkilerinden farklı bir arka plana sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini İstanbul, Fatih ilçesinde 4. sınıfa devam eden 9 deney, 9 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı ve okulun bulunduğu mahalle, sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupta olan ailelerden

oluşmaktadır. Velilerin eğitim düzeyinin yoğunlukla annelerde ilkokul ve okuma yazma bilmeyen, babalarda ilkokul, ortaokul ve lise olarak gözlenmiştir. Mahalle çoğunlukla Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinden göç almıştır. Afrika ülkeleri, Orta Asya Türkî cumhuriyetleri, Suriye ve Irak da muhitte yoğunlukla yaşayan yabancı uyruklu insanların kökenleridir.

Araştırmacının da okul psikolojik danışmanı olarak çalıştığı okulun demografik çeşitliliği araştırma konusunun temel motivasyonunu oluşturmuştur. Suriye'deki iç savaşla birlikte artan göç ve Suriyeli öğrenci sayısı eğitim ortamında güncel ihtiyaçlar oluşturmuşlardır. Araştırmacının katıldığı MEB'in UNICEF'le ortak çalışmayla okul psikolojik danışmanları için düzenlediği "Okulunda Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitici Eğitimi" gibi eğitimler, kapsayıcı eğitim teması altında çokkültürlülüğe dair bir çok beceriye değinse de, okul psikolojik danışmanlarının doğrudan öğrenciye uygulayabileceği bir içerik sunmamıştır. Araştırma bu eksikten yola çıkarak literatüre katkı sağlamayı amaç edinmiştir.

Programın geliştirilme sürecinde literatür taraması yapılmış, çokkültürlülükte yerel ihtiyaçların ve değişkenlerin önemi gözetilerek Deniz (2015)'in "Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi" isimli yüksek lisans çalışmasının verileri kazanımları oluşturmada referans alınmıştır. Literatür doğrultusunda kazanımlar belirlenmiş, her temel beceriden (empati, dinleme vb.) sonra kişisel ve kültürel farklılıklarda nasıl kullanılabilceği çalışılmıştır. 20 oturum olarak belirlenen program süresince grup ihtiyacına göre temel beceriler, farklı etkinliklerle yinelenmiştir. Etkinlik seçimlerinde öğrencilerin gelişim dönemi dikkate alınmış, iş birlikli ve grup içi deneyim paylaşımını güçlendirecek uygulamalar seçilmiştir. Çalışmalar okulun yaratıcı drama sınıfında, haftada bir gün, ardışık iki oturum şeklinde yapılmıştır. Öğrenciler sosyal etkinlik dersinden alınarak okul saatleri içerisinde uygulama gerçekleşmiştir. Bu süreçte öğretmenlerle olan işbirliği kolaylaştırıcı öneme sahiptir.

Araştırmada Non-Parametrik Mann Whitney-U ve Non-parametrik Wilcoxon Z test teknikleri kullanılmış, istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Araştırmanın "Çokkültürlü Psikoeğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun kültürlerarası duyarlık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri son test puan ortalamaları, kontrol grubunun kültürlerarası duyarlık ve empati ölçeklerinden elde



ettikleri son test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olacaktır.” ve “Çokkültürlü Psikoeğitim Programı’nın uygulandığı deney grubunun kültürlerarası duyarlık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri son test puan ortalamaları, deney grubunun kültürlerarası duyarlık ve empati ölçeklerinden elde ettikleri ön test puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olacaktır.” hipotezleri nicel yöntem kullanılarak sınanmıştır ve anlamlı fark bulunmaması sebebiyle hipotezler geçersiz sayılmaktadır.

Weber’in (1947; Akt. Benton & Craib, 2008) sosyal bilimlerin insan davranışlarını açıklamada mutlak çıkarımlara varılamayacağını, insan davranışlarının bireylerin beklenti ve niyetlerine göre değişebileceğini, süreç dahilinde bir anlama kavuştuğunu ifade etmesi, katılımcıların tutum ve davranışlarını sadece bir nedene bağlanmasının da önüne geçmektedir. İnsan davranış ve tutumlarını önceden tahmin etmek veya insan davranışlarının gidişatını istenilen yönde değiştirmek sosyal bilimlerde çok zor olabilmektedir.

Fen bilimlerinde tahmin edilebilir sonuçlar elde edilebilmesi daha muhtemelken, sosyal bilimlerde bunun her zaman öngörülememesi canlı türlerinden insanın daha kompleks bir yapıya sahip olması, nicel yollarla ölçülemeyen ruhsal süreçlerin direnç oluşturabilmesini akla getirmektedir. Bilimsel bilgi üretiminde beklenmedik sonuçlarla karşılaşmanın yeni yollar üretmede bir katkı sağlayacağı araştırma özelinde de düşünülmektedir.

Parech (2000), çokkültürlü eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarının klasik yöntemlerle yapılmasının yetersiz sonuçlar vereceğini savunmaktadır. Demir (2015)’in öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim programı tasarlanmasına yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında öğretim elemanları, bireyin çokkültürlü özellikler kazanıp kazanmadığının değerlendirilmesinin zor ve uzun bir süreç olabileceğini belirtmişlerdir. Nicel araçların kullanılması duyuşsal alana dair becerilerde yetersiz kalmakta ve doğru sonuçlara ulaşmaya engel olabilmektedir.

Literatürde çokkültürlüğe dair deneysel çalışmalara farklılıklara saygı kazanımı üzerinden rastlanmaktadır. Eren (2015), araştırmasında anasınıfına devam eden 104 öğrenciyle çalışmış, deney grubuna “Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim” uygulamıştır. Farklılıklara saygı ölçeğiyle yapılan değerlendirmede deney ve

kontrol grubunun son test puanları deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır. Fakat eğitimden bir ay sonra yapılan kalıcılık testinde deney ve kontrol grubunda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Özkabak Yıldız (2018)'in çalışmasında “5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katımlı farklılıklara saygı programı” 12 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Farklılıklara saygı ölçeğiyle sınıanan araştırmada, son test puanları deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklı çıkmıştır.

Nicel verilerden anlamlı bir fark çıkmaması ve ulaşılan literatürde bu bulguları hem destekleyen veya hem de desteklemeyen nitelikte araştırmalara rastlanması göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerle ayrı ayrı odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde hipotezlerin niçin doğrulanmadığı ve katılımcıların grup sürecindeki öznel deneyimleri anlaşılmaaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin uygulamanın yapıldığı 2017-2018 eğitim öğretim yılı 2. dönem sürecinde okuldaki farklı kültürden gelen öğrencilerle olan deneyimleri üzerine odaklanılmıştır.

Odak grup görüşmelerde amaç, belirlenmiş bir konu hakkında katılımcıların tutum ve alışkanlıkları, bakış açıları, duyguları, yaşantıları, algıları, ilgileri, düşünceleri, deneyimleri ve eğilimleri hakkında derinlemesine, çok boyutlu ve detaylı nitel bilgi edinmektir (Bowling, 2002). Odak grup görüşmelerinde hedef, anlam çıkarmak değil anlamak; katılımcıları açıklama değil, katılımcıların durumu nasıl algıladığını görebilmek; genelleme değil, çeşitliliği tanımlamaktır (Krueger, 1994).

Kontrol grubuyla yapılan odak grup görüşmesinde birbirinden farklı deneyimler paylaşılmıştır. Bunlardan en dikkat çekici olanları; aynı sınıfta öğrenim gören iki öğrenci, ikinci dönem sınıflarına Özbekistan'lı bir kızın geldiğinden ve onunla çok iyi anlaştıklarından bahsetmiştir. Başka bir öğrenci Suriye'li erkek öğrencilerin çok kavgacı olduğunu paylaşmıştır. Deney grubuyla yapılan görüşmede, bir öğrenci ikinci dönem Suriye'li bir arkadaşıyla artık konuşmadığını, küstüklerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci etkinliklerden (psikoeğitim grubunu kastederek) sonra yabancı uyruklu arkadaşlarının olmasına daha sıcak baktığını söylemiştir.

Odak grup görüşmesindeki paylaşımlar, öğrencilerin çokkültürlülüğü deneyimlemede bireysel yaşantılarının büyük öneme sahip olduğunu göstermektedir. Uygulamanın yapıldığı okul bulunduğu bölge itibariyle birçok yabancı uyruklu öğrenciyi bünyesinde barındırmaktadır. Bu da öğrencilerin farklı etnik gruptan öğrencilerle etkileşimini arttırmaktadır. Bu etkileşimde okul kültüründen, aile yaşantılarına kadar birçok değişken etkili olmaktadır. Banks (2014), çokkültürlü eğitimin temel boyutlarından bahsederken, okul kültürünün çokkültürlü değerler üzerine kurulmasının, bu değerlerin personel tarafından gözetilmesinin öğrencilerin bireysel yaşantılarını anlamlandırırken istedik değişimi göstermesine fayda sağlayacağını belirtmiştir. Tam tersi durumda da yapılan etkinlikler günlük hayatta karşılığını bulamadığında, istedik değişimin yaşanması güçleşecektir.

Programın uygulanmasında kullanılan mekanın okul olmasının avantajları kadar dezavantajlarının da olduğu düşünülmektedir. Okul kültürünün çokkültürlü değerler üzerine inşa olmaması, öğrencilerde psikoeğitim grubunda kazandığı becerileri eğitim hayatına aktarabilmesinde engel teşkil etmektedir. Sonlandırma oturumunda yapılan paylaşımlar bu yorumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin yorumlarında sınıflarında sorunları böyle çözmedikleri ve çözmeye çalıştıklarında da anlaşılacakları düşüncesi yaygındır. Bu paylaşım psikoeğitim programının sosyal beceri ihtiyaçlarını daha yaşantısal yöntemlerle ele alınma gerekliliğini de göstermektedir.

Psikoeğitim programı süresince grup etkinliklerinde bir arada çalışmakta zorlanan öğrenciler olmuştur. Grup dinamiğinin sağlanması için uygulanan etkinlikler verimli geçse de, eğitsel çalışmalarda belirginleşen davranışlar (girişken davranmak, sorumluluk almaktan kaçınmak, dikkat dağıtmak gibi) bir psikolojik danışma grubu olmadığı için derinlemesine ele alınamamıştır. Bu da grup dinamiğinde dengeyi korumayı zorlaştırmıştır. Öğrencilerin psikoeğitim grubu dışında bazısının aynı sınıfta olması ve hepsinin aynı okulda olması grup dışı faktörlerin tanınmasını zorlaştırmaktadır. Erden (2018), sınıf ortamına etki eden sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri tanınmasını, problem çözme, öğrenci ile etkili iletişim kurabilme, demokratik kararlar verebilme becerisini, özgüven, saygı gibi özellikleri grup yönetiminin başarısında önemli bulmaktadır.

Psikoeğitim programı süresince zaman zaman, paylaşımlarda duygu ifadelerinin kullanılmaması veya yanlış kullanılması üzerine duygulara dair yeni çalışmaların eklenmesi ihtiyacı duyulmuştur. Farklılıkların bilgisi, edinilen sosyal becerilerle harmanlanmaya çalışılmıştır. Sonlandırma oturumlarında yapılan süreç değerlendirmesinde paylaşımlar arasında; psikoeğitim programı boyunca çok eğlendikleri, geçmişte yaptıkları bazı hataları fark ettikleri, okulda farklı ülkelerden öğrencilerin olmasının aslında iyi olduğu, sınıfta oturumlardan daha çok yaramazlık yaptığı gibi paylaşımlar vardır.

Program boyunca öğrencilerin ödev çıktıları yönergeye uygun ve anlaşılır olmuştur. Ödevler örtük olarak sosyal hayatlarını geliştirmeyi ve farklılıkların bilgisine kendi hayatları üzerinden ulaşmayı hedeflemiştir. Okulun bulunduğu mahallenin de demografik olarak çokkültürlü olması, ödev verilerini başlı başına bir eğitim materyaline dönüştürmüştür. Böylelikle öğrenciler, birbirlerinin yaşam biçimleri konusunda da bilgi sahibi olmuş, grup içerisinde farklılıkların bir aradalığını deneyimleme fırsatına sahip olmuşlardır.

Araştırmada sistemli bir nitel veri elde etme aracının kullanılmamış olmasının elde edilen bilgiyi sınırlandırdığı görülmektedir. Odak grup görüşmeleri, deney grubunun bazı öğrencilerinde de farklı kültürlerden öğrencilerle olan etkileşimlerini ayrımcı bir biçimde yorumlama eğilimini ortaya koymuştur. Grup üyeleri dışındaki farklı kültürden çocuklarla olan deneyimlerinin gündem olarak alınmamasının verimi düşürdüğü düşünülmektedir.

### **5.3. ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına şu öneriler sunulabilir:

Çokkültürlülüğe dair hazırlanan psikoeğitim programlarında ölçme araçları nitel verilerle veya gözlem formlarıyla güçlendirilebilir. Süreci daha objektif yansıtmak için, kısa zaman aralıklarıyla ölçekler tekrarlanabilir. İzleme çalışmaları yapılabilir.

Bu çalışmada uygulanan anketler sonucunda empati ve kültürlerarası duyarlık becerisi orta düzeyde olan öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma, düşük düzeyde olan öğrencilerle yapılarak etkililiği test edilebilir.

Gelecekte yapılan araştırmalarda kültürlerarası duyarlık ve empati becerilerinin kazanılmasında, hazırlanan programların etkinliği üzerinde karakter özelliklerinin rolü olup olmadığı araştırılabilir.

Becerilerin kalıcılığını güçlendirmek için bazı oturumlar velilerle birlikte gerçekleştirilebilir, süreç içinde çalışılan beceriler sınıf öğretmeniyle paylaşılarak oturumlar dışında pekişmesi sağlanabilir.

Çokkültürlü Psikoeğitim Programına, katılan öğrencilerin grup dışı yaşantılarının da gündeme alınabileceği bir psikolojik danışma grubu süreci eklenebilir.

Araştırmanın genellenebilmesi amacıyla; örneklem sayısının artırılması, farklı eğitim kademeleri veya sınıf düzeylerinde, demografik ve sosyoekonomik olarak farklı bölge veya şehirlerdeki okullarda çalışmanın tekrarlanması önerilebilir.

Çalıştığı kurumda farklı kültürden gelen öğrencileri olan okul psikolojik danışmanları araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği'yle mevcut durum tespiti yapılabilir ve müdahale planı oluşturabilir.

Okul psikolojik danışmanları çokkültürlü psikolojik danışmaya dair bilgi birikimlerini arttırabilir, okulda yaşanan problemleri çokkültürlü prensiplerle çözümlenebilir. Bu süreçte çokkültürlü becerilerin okula, öğrenciye ve topluma kazandıracağı katkının okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere aktarılması, desteklerinin alınması çalışmaların verimini arttıracaktır.

Grup oturumlarına katılımın ve devamın sağlanabilmesi için çalışmaların ders saatlerinde yapılmasının uygulamayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öğrencilerin konulardan geri kalmamaları için serbest etkinlik ders saatlerinde yapılması planlanabilir.

Okul psikolojik danışmanları çalıştıkları kurumlarda duygu ifadeleri, duygu paylaşımı, empati, dinleme gibi pratik gerektiren becerilere ağırlık verebilir, sınıf ve branş öğretmenlerine konsültasyon sağlayabilir.

Okul psikolojik danışmaları psikoeğitim programına öğrenci seçiminden grup dinamiğini gözetecek şekilde ön görüşmeler yapabilir. Ön görüşmelerde öğrencinin karakter özelliklerinin yanı sıra kültürel arkaplanıyla da grubu çeşitlendirmesi gözetilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akar, C. & Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 730-750.
- Akıncı Çötök, N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akpınar, B., Çakmak, Z. & Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 137-160.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altınay, D. (2008) *Çocuk Psikodraması*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ameny-Dixon, G.M. (2003). Why Multicultural Education is More Important in Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective. Erişim tarihi: 26 Ekim 2018, <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever%20IJSaid%20V6%20N1%202004.pdf>
- APA (American Psychology Association). (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim tarihi: 30 Ocak 2018, <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Bacanlı, H. (2014) *Sosyal Beceri Eğitimi*. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- Bakan Yılmaz: 608 bin Suriyeli çocuğun eğitime erişimi sağlanmıştır. (2018) Erişim tarihi: 25 Ekim 2018, <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-608-bin-suriyeli-cocugun-egitime-erisimi-saglanmistir/haber/15549/tr> Milli Eğitim Bakanlığı.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practical. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J.A. (1977). Pluralism and educational concepts: A clarification. *Peabody Journal of Education*, 54(2), 73-78.
- Banks, J. A. (2005). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education, issues and perspectives*. 5, 242-262.
- Banks, J.A. (2014). *An Introduction to Multicultural Education* (5th ed.). US : Pearson.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. & Kağncı, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., Kağncı, D. Y. & Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 8(3), 47-60.
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. (3rd Edition) Boston: Allynand Bacon.
- Benton T. & Craib, L. (2008). *Sosyal Bilim Felsefesi*, (Çev: Ü. Tatlıcan ve B. Binay), İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Berardo, K. & Deardorff, D.K., (2012) *Building Cultural Competence : Innovative Activities and Models*, Virginia : Stylus Publishing.
- Beyazova, A., Bozkurt, B., Güler, E. & Mumcuoğlu, Ö. (2018) *Yanyana Öğretmenin El Kitabı*. Bozkurt, B. (Ed.), İstanbul: Bir İz Derneği.



- Bilbay A. , Kaymak D. (2002). *Çocuklarda Sosyal Beceriler* - İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Bradshaw, R. (1992). Multicultural Students Without Multicultural Education: A Case Study in Misunderstanding. *Community Review*, 12(5), 143-152.
- Bryant, B.K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development Dergisi*, 53(2), 413-425.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Cebrian, M. & Cava, M. (2014). Intercultural Sensitivity, Empathy, Self-concept and Satisfaction With Life in Primary School Students. *Journal for the Study of Education and Development*, 37 (2), 342-367.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-22. Erişim tarihi: 26 Eylül 2018, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf>
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cohen, M.N. (1998). Culture, Not Race, Explains Human Diversity. *The Education Digest Dergisi*, 65(2), 30-34.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, H., (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*, Ankara: Hacettepe Taş Yayınları.

- Coşkun, H. (2006). *Türkiye’de Kültürlerarası Eğitim. Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş. (Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden insan insana*, 8. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, Z. (2011) *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çoban, S., Karaman, G.S. & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- D’Andrade, R. (1984). Cultural Meaning Systems. In R. Shweder & R. Levine (Ed.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*. England: Cambridge University.
- Demir, İ.H. (2016). *Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demir, N. (2015). *Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitim: Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Demirçelik, E. (2012). *Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Güçlüklerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Dinkmeyer D. & Dinkmeyer D. Jr., (1982) *Developing, Understanding Self and Others-DUSO-I, Revised Teacher’s Guide*. Minneapolis, MN: American Guidance Service, Circle Press.

- Doytcheva, M. (2005). *Çokkültürlülük*. (T. Akıncılar Onmuş, çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2003). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük, Türkiye ve Yeni Dünya Düzeni. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*. 50(1), 201-208.
- Esen, H. (2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing with Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Flowers, L., & Zakaras, M., (2013) *Okullarda Empatiyi Geliştirmek için bir Rehber*, Erişim tarihi: 2 Nisan 2018, <http://www.farkyaratansiniflar.org/pdf/Empati-icin-rehber.pdf>
- Flowers, N. (2010) *Pusulacık: Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*, Çulhaoğlu, M. (çev.) Erişim tarihi: 23 Mart 2018, <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2012/08/PUSULACIK.pdf>
- Ford D. Y. & Moore J. L. (2004) Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms: Understanding "Culture" is the First Step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-39.
- Fritz, W., Möllenberg, A. & Chen, G. M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-177. Erişim tarihi: 26 Eylül 2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456491.pdf>

- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Erişim tarihi: 20 Eylül 2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. & Kirkland, K. (2003) Developing Cultural Critical Consciousness and Self Reflection in Preservice Teacher Education, *Theory Into Practice Dergisi*, 42(3), 181-187.
- Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler, (2015) Erişim tarihi: 25 Ekim 2018, [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler\\_409\\_558\\_560](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560), İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü .
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism. The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Gökalp, Z. (1997). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Greverus, I. M. (1982). *Multicultural Society, Multicultural Education*, Stuttgart.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan üniversitesi, Kayseri.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Habermas, J. (2002). *Öteki olmak, Ötekiyle Yaşamak-Siyaset Kuramı Yazıları*. ( Aka İ., çev.) . İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and Policy*. London: The Baring Foundation.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji. Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, A. & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110- 125.

- Kaya, İ. (2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. *Dicle Üniversitesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-55.
- Kaya, N. (2011). Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık, Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar. *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi. Erişim tarihi: 21 Eylül 2018, <http://secbir.org/images/haber/2011/01/18-nurcan-kaya.pdf>
- Keyman, E. F. (2007). Türkiye'de Kimlik Sorunları ve Demokratikleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 41, 217-230.
- Korkmaz, İ. (2009). İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. (Atasoy E., çev.) *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*. 12, 241-254.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*. London:SAGE.
- Krumm, H. (1995). *Handbook Foreign Language Teaching*. (3rd ed.). Tübingen: Francke Verlag.
- Küçük, S. (2011). Kültürlerarası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları. *Türklük Bilimi Sraştırmaları (TÜBAR)*, 29, 227-260.
- Kymlicka, W. (1998). Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi. (Yılmaz A., çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş Siyaset Felsefesine Giriş*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Lawrence, V. J. (1997). Multiculturalism, Diversity, Cultural Pluralism... "Tell the Truth, the Whole Truth, and Nothing but the Truth". *Journal of Black Studies*, 27(3), 318-333. Erişim tarihi: 21 Eylül 2018, <http://www.jstor.org/stable/2784781>

- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MEB, (b.t.), *Yaşam Becerileri Etkinlik Kitabı*, Erişim tarihi: 11 Mart 2018, [http://www.cocugasiddetionluyoruz.net/wp-content/uploads/28035704\\_2.1.5.3\\_yasam.becerileri.etkinlik.kitabi.pdf](http://www.cocugasiddetionluyoruz.net/wp-content/uploads/28035704_2.1.5.3_yasam.becerileri.etkinlik.kitabi.pdf), Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Moran, R. T., Harris, P. R., & Moran, S. V. (2007). *Managing Cultural Differences* (8. Baskı), Oxford: Butterworth- Heinemann,Elsevier.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., & Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counseling Psychology Quartely*, 17, 247-271.
- NAME (National Association of Multicultural Education). (2003). Definitions of multicultural education. Eylül 20, 2018 tarihinde [https://www.nameorg.org/definitions\\_of\\_multicultural\\_e.php](https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php) adresinden erişilmiştir.
- NCATE (National Council For Accreditation of Teacher Education). (1997). *Standarts for the Accreritation of Teacher Education*. Washington, D.C.: National Council For Accreditation of Teacher Education.
- NCCA (National Council for Curriculum and Assesment). (2005). *Intercultural Education in the Primary School*. Erişim tarihi 30 Eylül 2018, [https://www.ncca.ie/media/1903/intercultural\\_education\\_in\\_the\\_primary\\_school\\_guidelines\\_for\\_schools.pdf](https://www.ncca.ie/media/1903/intercultural_education_in_the_primary_school_guidelines_for_schools.pdf)
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, andteaching: Critical perspectives*. (2. Baskı) NY: Taylor and Francis e-Library.
- Özdemir, M. S. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.

- Özer, Ö. (2014). *Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Özkabak Yıldız, T. (2018). *5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan Press LTD.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*, Ankara: Phoenix Yayınları
- Plutchik, R. (1990). Evolutionary bases of empathy (N. Eisenberg & J. Strayer Ed.), *Empathy and its development* 1, 38-46.
- Polat, İ. (2013) *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları (Van ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Polat, S. (2009). İlköğretim Programlarından Hareketle Çokkültürlü Eğitime Dayalı Sınıf Yönetimi. *International Congress on Intercultural Dialogue and Education*,, 1, 152-171.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Purnell, L. (2005). The Purnell Model for Cultural Competence, *The Journal of Multicultural Nursing & Health*, 11, 15-44.
- Ramsey, P. G. (2009). History and Trends of Multicultural Education. *Journal for the Early Childhood Field*, 11(4), 206-214.
- Rosado, C. (1996). Toward a Definition of Multiculturalism. Erişim tarihi: 27 Eylül 2018,  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.564.5910&rep=rep1&type=pdf>

- Seban, D. & Uyanık, H. (2016) Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim: 1-5. Sınıf Programlarında Yer Alan Kazanımların Analizi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 01-18.
- Sınıfta yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere eğitim., (2016). Erişim tarihi: 25 Ekim 2018, <http://ikmep.meb.gov.tr/sinifinda-yabanci-ogrenci-bulunan-ogretmenlere-egitim/haber/12341/tr> , Milli Eğitim Bakanlığı
- Sizemore, B. A. (1979). The four curriculum: A way to shape the future. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 341-356.
- Storti C. (1999). *Figuring Foreigners Out*. Yarmounth: M.E. Intercultural Press.
- Taylor, C. (1996). Çokkültürlülük (çev. L. Köker). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taylor, C. (2005). *Çokkültürcülük*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Thomas, B. (2017), *Çocuklar İçin Yaratıcı Baş Etme Becerileri*, İstanbul: Sola Unitas Yayınları.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (1990). *Multicultural Teaching: a Handbook of Activities, Information and Resources*. Boston: Mass, Allyn& Bacon.
- Triandis, H.C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- Tural, N. (2006). *Küreselleşme İletişim Kültürlerarasılık*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Türkiyedeki Suriyeli Sayısı, (2018). Erişim tarihi: 25 Ekim 2018, <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> Mülteciler Derneği.
- Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti, Ankara *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 5, 3-4.
- Ünlü, İ. & Örtün, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.



- Üstün, E. (2011) Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Wallerstein I. (1990). Culture as the Ideological Battle ground of the Modern World System, *Theory, Culture & Society*, 7(2), 31-55.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri*. İstanbul: Alkım Kitapçılık.
- Vatandaş, C. (2002). *Küreselleşme Sürecinde Toplumsal Kimlikler ve Çokkültürlülük*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Yakışır, A.N. (2009). *Modern bir olgu olarak çokkültürlülük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Güleç T. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yüksel, A. (2003). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

## EKLER

### EK-1: Çocuklar için Kültürlerarası Duyarlık Ölçeği

#### KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda *sizinkinden farklı bir kültürden gelen çocuklar* hakkında sorular göreceksiniz. Bunları okuyup sizce uygun olan rakamı yuvarlak içine alınız. Cevap seçenekleri şöyledir: **Hiç, Biraz, Orta, Oldukça, Çok**

	Hiç	Biraz	Orta	Oldukça	Çok
1. Evine seninkinden farklı bir kültürden gelen bir çocuğu davet etmek ister misin?	1	2	3	4	5
2. Bahçede başka kültürden çocuklarla oynamak hoşuna gider mi?	1	2	3	4	5
3. Bütün çocukların aynı ülkeden ve aynı kültürden olduğu bir okula mı gitmeyi tercih ederdin?	1	2	3	4	5
4. Başka ülkelerden ve kültürlerden gelen çocuklarla gezilere katılmak hoşuna gider mi?	1	2	3	4	5
5. Seninkinden farklı bir kültürden gelen bir çocuğa sırrını anlatır mıydın?	1	2	3	4	5
6. Sınıfta farklı kültürlerden gelen çocuklarla aynı grupta çalışma yapmak hoşuna gider mi?	1	2	3	4	5
7. Okulun kantininde başka kültürlerden gelen çocuklarla birlikte oturmak hoşuna gider mi?	1	2	3	4	5
8. Başka kültürden gelen bir sınıf arkadaşının doğum gününe gitmeyi ister miydin?	1	2	3	4	5
9. Sınıfta, başka ülkelerden veya kültürlerden gelen çocukların yanına oturmak hoşuna gider mi?	1	2	3	4	5
10. Başka ülkelerden ya da kültürlerden gelen bir çocuğun en yakın arkadaşın olmasını ister miydin?	1	2	3	4	5

## EK-2: Çocuklar için Empati Ölçeği

### ÇOCUKLAR İÇİN EMPATİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Doğru olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "D" kutucuğuna, yanlış olduğunu düşündüğünüz maddelerin karşısındaki "Y" kutucuğuna "X" işareti koyunuz.

		D	Y
1.	Oynamak için arkadaş bulamayan bir kız çocuğu gördüğümde üzülürüm.		
2.	Toplum içinde sevinçlerini birbirine sarılarak gösteren insanları anlayamam.		
3.	Bir erkek çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam.		
4.	Bir arkadaşımın doğum günü partisinde kendisine gelen hediye paketlerini açmasını izlemek hoşuma gider.		
5.	Bir erkek çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
6.	Bir kız çocuğunun oyun oynarken düşüp bir yerini yaraladığını gördüğümde çok üzülürüm.		
7.	Televizyon izlerken bazen ağlarım.		
8.	Bir kız çocuğunun sevindiği zaman ağlamasını anlayamam		
9.	Bir hayvana zarar verildiğini gördüğüm zaman çok üzülürüm.		
10.	Oynamak için arkadaş bulamayan bir erkek çocuk gördüğümde üzülürüm.		
11.	Bazı şarkıları dinlerken gözlerim dolar.		
12.	Oyun oynarken dizini yaralayan bir erkek çocuk gördüğümde içimden ağlamak gelir.		
13.	Büyükler bazen üzülecek bir şey yokken bile ağlarlar.		
14.	Kedi ve köpeklere insan gibi davranmanın saçma olduğunu düşünürüm.		
15.	Bir arkadaşımın sürekli öğretmenden yardım istemesi beni kızdırır.		
16.	Arkadaşı olmayan çocuklar muhtemelen hiçbir zaman arkadaşları olsun istemezler.		
17.	Bir kız çocuğunu ağlarken gördüğümde benim de gözlerim sulanır.		
18.	Bazı insanların acıklı bir film seyrederken ya da acıklı bir roman okurken ağlamaları bana çok komik gelir.		
19.	Arkadaşlarımın yiyecek bir şeyleri yokken ben onların yanında kurabiyelerimi rahatlıkla yiyebilirim.		
20.	Sınıfta yaramazlık yapan bir arkadaşımın cezalandırılmasına üzülmem.		

**EK-3: Ölçek Uygulama İzin Yazısı**



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.498474  
Konu: Anket Araştırma İzni

08.01.2018

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 19.12.2017 tarih ve 309969 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 08.01.2018 tarih ve 441355 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Erdi DİKER'in "**İlkokul Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Empati Becerileri Üzerinde Çok kültürlü Psiko-eğitim Programının Etkiliğinin Sınanması**" konulu tezi 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.

M. Nurettin ARAS  
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 d00f-3885-3277-b3b6-87a9 kodu ile teyit edilebilir.

#### **EK-4: Çokkültürlü Psikoeğitim Programı**

##### 1. Oturum: Tanışma

Oturumun Amacı: Grup üyelerinin birbirini tanınması

Kazanımlar: Kendini tanıtır. Grup arkadaşlarını tanımaya istek gösterir. Grup oluşumuna katkıda bulunur.

Materyal: Birini bul oyun kağıdı, keçeli kalem, fon karton, a3 kağıdı

Süreç:

Tanışma: (5dk)

Öğrenciler çember şeklinde ayakta dururlar. Her öğrenci ismini ve isminin baş harfiyle bir sıfat söyler (Mehmet, Merhametli Mehmet gibi.) ve sıfata uygun bir bedensel ifade gösterir. Ardından diğer öğrenciler de hep birlikte belirttiği sıfatla birlikte ismini söyler ve hareketini yapar. Tüm grup üyeleri bu şekilde ifade edilmiş olur.

Tanışma Oyunu: (15 dk)

Tüm öğrencileri birini bul oyun kağıdı verilir. En kısa sürede kağıdı eksiksiz dolduran kazanmış olur. Öğrenciler yönergeler gereği birbirlerini tanımaya yönelik sorular sorarlar (Beyazova ve ark., 2018).

Grup Adı ve Pankart Yapma: (10dk)

Öğrenciler fon karton, A3 kağıdı ve keçeli kalemler olan masanın etrafına alınır. Bir grup adı belirlemeleri ve bunu pankarta dönüştürmeleri istenir. Pankart tahtaya asılır.

Grup Kuralları: (10 dk):

Üzerinde “ANLAŞMAMIZ” yazılı bir A3 kağıdı tahtaya asılır. Sürecin verimli geçmesi için ortaklaşılabilir ve dikkat edilecek neler olabileceği öğrencilere sorulur. Eksik yerler öğretmen tarafından tamamlanır. Kağıt yeni bir madde eklenme ihtimaline yönelik her oturum görülebilir bir yerde asılı durur.

Süreç Değerlendirmesi: Öğrenciler eğitim hayatları boyunca öğretmenle karşı karşıya buldukları oturma sisteminden geldikleri için, çember biçiminde oturduklarında kuralsız bir alandaymış gibi hissedebiliyor. O yüzden yapılanın ilk oturumdan netleşmesi grup yönetimini kolaylaştırıyor. Birini bul oyununda çekingen davranan 3 öğrenci olsa da, kendilerine oyun kuralı gereği soru sorulmasıyla gruba dahil oldular. Aynı sınıfta olan öğrenciler olsa da birbirlerinin farkında olmadıkları yönleri ve özelliklerini gördüler. Grup adının belirlenmesinde 2 öğrenci daha atılgan davrandı. Grup adına oylamayla karar verildi. Pankart hazırlamada her öğrencinin pankarta katkısı grup üyeleri tarafından da gözetildi ve birbirlerine kolaylık sağladılar. Grup kurallarında biraz yönlendirici olmak gerekti.

Birini bul oyun kağıdı:

### 'BİRİNİ BUL'

Öğrenci sayısı kadar çoğaltılacak.

Köpek seven birini bul.				
Kedi seven birini bul.				
2 dil bilen birini bul.				
Akrabaları başka bir şehirde olan birini bul.				
Başka bir dilde şarkı söyleyebilen birini bul.				
Abisi olan birini bul.				
Ablası olan birini bul.				
Kardeşi olan birini bul.				
Enstrüman çalan birini bul.				
Hayvan besleyen birini bul.				



## 2. Oturum: Duyguları Tanıma

Oturum Amacı: Duygu konusuna giriş

Kazanımlar: Duyguların ve düşünceyi ayırt eder, temel duygu ifadelerini tanır.

Materyaller: Duygu kartları (10x5 adet) (Beyazova ve ark., 2018), Keçeli kalem, A4 kağıdı, Duygum Nerede etkinlik kağıdı

Süreç:

Duygu tanımı: (10 dk)

Öğretmen tarafından çocuklara duygularla ilgili bilgi verilir. Duygu kartlarındaki 10 duygu tanıtılır. Duygu ve düşünce arasındaki fark açıklanır.

Sessiz Duygu: (15 dk)

Öğrenciler karşılıklı olarak masanın başında oturur. Bir taraf A, diğer taraf B olarak belirlenir. Önlerindeki kağıda karşılarındaki arkadaşının ismini yazması istenir. Öncelikle A grubundaki her öğrenciye 10 adet duygu kartı verilir ve karması istenir. A grubu kartları karşı gruptaki eşine göstermeden, beden dilini kullanarak, konuşmadan ifade etmesi istenir. B grubunun üyesi bilirse kağıda 1 puan yazılır. Ardından oyun grup rollerinin değişmesiyle tekrar oynanır. Öğrencilerle hangi duyguyu ifade etmenin onlar için zor olduğu ve sebepleri üzerine konuşulur.

Duygum Nerede: (15 dk)

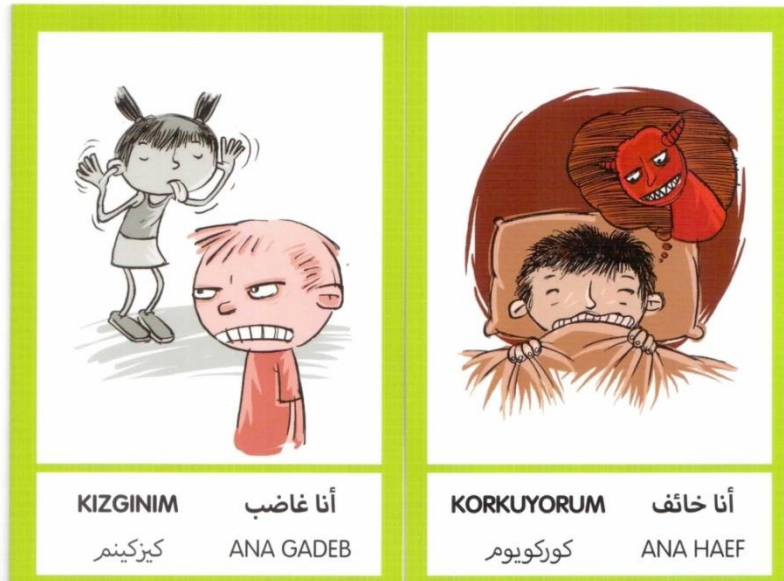
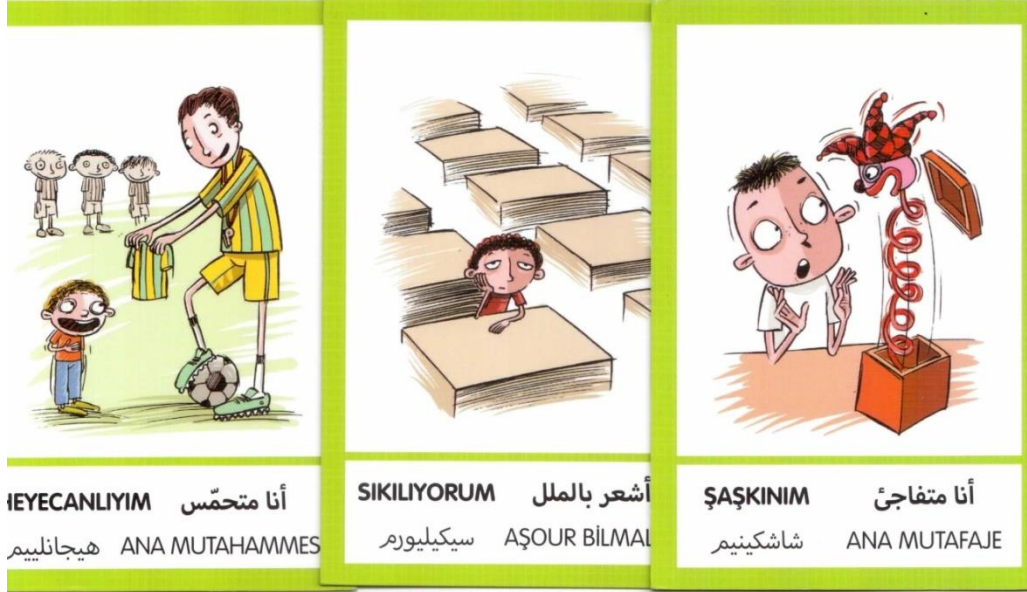
Duygum nerde çalışma kağıdı her öğrenciye verilir. Keçeli kalemlerle öncelikle her duygu için bir renk seçmeleri, ardından bu duyguyu bedenlerinde nerede en yoğun hissediyorlarsa orayı boyamaları istenir. Öğrenciler kağıtlarını grup arkadaşlarıyla paylaşır. Ortak veya farklı renkler ve renkleri boyadıkları beden bölgeleriyle ilgili paylaşımında bulunurlar (Thomas, 2017).

Süreç Değerlendirmesi: Öğrenciler duyguları kendi yaşantılarından ziyade, genel durumlar üzerinden ifade ettiler. Kendi yaşantılarına yönlendirme gelecek oturumlarda yapılacak. Sessiz duygu çalışmasında sık sık hissetmek, utanç ve sakinlik duygularının ifade edilmesinde çoğunluk güçlük yaşadı. Duygum nerede



etkinliğinde renk kullanımında açık renkler çoğunlukta, beden çiziminde baş ve gövde bölgesinde duyguları yerleştirmek yoğunlukta. Duygular konusuna devam edileceği paylaşılarak oturum sonlandırıldı.

Duygu kartları :





ÜZGÜNÜM أنا حزين  
أوزكونوم ANA HAZİN



UTANIYORUM أشعر بالعار  
أوتانيوروم AŞOUR BELAAR



SAKINİM أنا هادئ  
ساكينم ANA HADE



MUTLUYUM أنا سعيد  
موتلويوم ANA SAİD



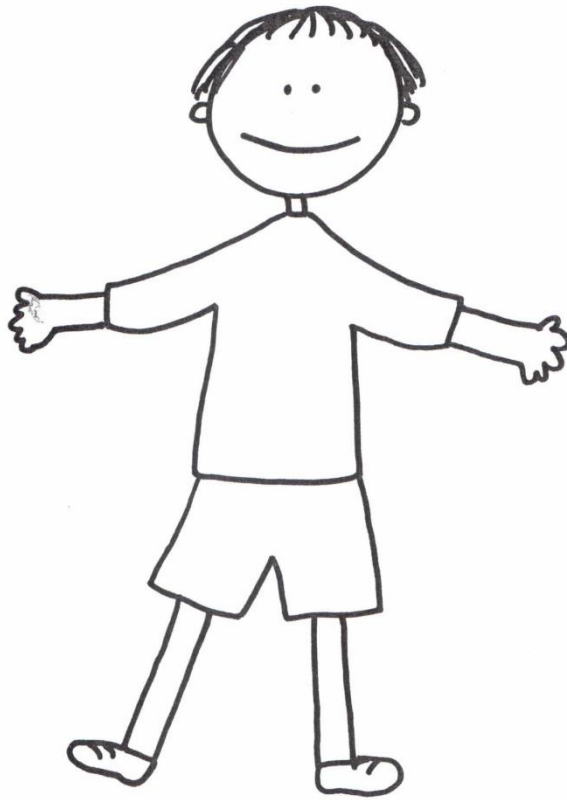
İĞRENIYORUM أنا مشمئز  
إيرينيوروم ANA MUŞMAEZ

## Duygum Nerede:

Bonnie Thomas



Farklı duyguları bedeninde nerede hissediyorsun? Renk kurallarına uyarak her bir duyguyu hissettiğin yeri boya.



34

Mutlu :

Üzgün :

Öfkeli :

Sakin :

Korkmuş :

Heyecanlı :

Sıkkin :

İğrenmiş :

Saşkın :

Utanmış :

### 3. Oturum: Evrensel Duygular

Oturumun Amacı: Duyguların evrensel yönünü aktarma

Kazanımlar: Evrensel duyguları sayar. Duyguları farklı kişiler üzerinde ortaklaştırabilir.

Materyaller: Küçük boy top, Hikaye kağıdı

Süreç:

Ben Ordaydım: (10 dk)

Çember şeklinde oturulur. Öğretmen elindeki topu rastgele bir öğrenciye atarak, “Ben ordaydım, ..... yaptık.” kalıbını kullanarak geçen haftadan hatırladıkları en az 1 yaşantıyı paylaşımları istenir. Her paylaşımından sonra top, isim söyleyerek söz almayan üyelere atılarak herkes konuşmuş olur.

Evrensel duygular: (15dk)

Evrensel duygular videosu izlenir. Videodan sonra öğrencilerden geri bildirim alınır, eksik öğrenmeler tamamlanır.

Duygu Boşlukları: (15 dk)

Duygu boşluğu çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır ve bireysel olarak doldurmaları istenir. Ardından kağıt öğretmen tarafından okunur ve boşluklara yazılanlar paylaşılır. Ortak veya benzer duygu ifadelerinin fark edilmesi sağlanır (Altınay, 2008).

Süreç Değerlendirmesi:

Ben ordaydım oyununda öğrenciler anlaşma kağıdını hatırlayamadı. Bu da belli aralıklarla tekrarlanması gerektiğini gösteriyor. Video üzerine yapılan konuşmada öğrenciler duygularla ilgili daha derinlemesine açıklamalarda bulunabildi. Duygu boşlukları çalışma kağıdında iyi ve kötü hissetmek yazanlara olabildiğince farklı ifadelerle açıklamalarına yönlendirildi.

## Duygu Boşluğu Çalışma Kağıdı:

Süveybe ve kardeşi Yaver tatildeler. Hava çok güzel, birlikte sahile iniyorlar ve yürümeye başlıyorlar. İkisi de kendilerini çok ..... Hissediyor. Mayolarıyla sıcak kuma uzanıyorlar. Buraya geldikleri için kendilerini çok ..... hissediyorlar. Fakat birden bire üzerlerine kum geliyor. Gözlerini açıp yukarı baktıklarında, kendilerinden büyük iki çocuğun ayaklarıyla yerdeki kumu üzerlerine fırlattıklarını görüyorlar. Süveybe ve Yaver kendilerini çok ..... hissediyor. Üzerlerine kum atılması keyiflerini kaçırdı. İkisi de ayağa kalkarak rahatsızlıklarını belirtiyor.

Çocuklar oradan uzaklaşıyorlar. Süveybe yeniden kumlara uzanıyor, fakat birdenbire cüzdanının çalındığını fark ediyor. O an kendini gerçekten çok ..... hissediyor. Hemen bulması gerekiyor çünkü tüm tatil parası orda. Süveybe her yere bakıyor ama bir türlü bulamıyor. Süveybe kendini giderek daha ..... hissediyor. Yaver onu teselli ederek daha ..... olmasına yardım ediyor.

Daha sonra otele giderek, olanları anne babalarına söylemeye karar veriyorlar. Şu anda Süveybe onların neler söyleyeceğini düşünüyor. Aklına gelen şunlar: ..... Bu düşünceler onun kendini ..... Hissetmesine yol açıyor.

Annesi polise gitmeye karar veriyor. Hep birlikte karakola gidiyorlar. Burası çok büyük bir yer. Polis onlara sertçe, oturmalarını söylüyor. Süveybe ve kardeşi ilk defa karakola geliyorlar ve içerisi çok kalabalık. İkisi de ..... hissediyor. İki saat boyunca orada bekliyorlar. Yapacakları başka hiçbir şey yok. İkisi de kendilerini ..... hissediyor.

#### 4. Oturum: Duygu sahneleme

Oturumun Amacı: Duyguları bir olay dahilinde canlandırma.

Kazanımlar: Grup çalışmasıyla, duygular üzerinden olay örgüsü kurar, bunu canlandırır.

Materyaller: Duygu kartları, Duygu dedektifi çalışma kağıdı

Süreç:

Duygu sahneleme: (35 dk)

Öğrenciler 1 ve 2 rakamlarını sırayla söyleyerek 1ler ve 2ler olarak gruplara ayrılır. Her grup üyesinden 10 farklı kapalı haldeki duygu kartından 1 tanesini çekmesi istenir. Çekilen kartlardan 3'ü ile karttaki duyguları yansıtacak şekilde bir skeç hazırlamaları istenir. Öğrenciler karakterleri dağıtma, olayları düşünme ve olaylar arasında bağlantı kurma konusunda yönlendirilir.

15 dakika sonra ilk grup oyununu sahneler. Diğer grup izleyici olur ve oyun bittiğinde oyunda yer alan duyguları tahmin etmeleri beklenir. Ardından diğer grup sahne alır. Her iki grup sahne aldıktan sonra skeçlerin günlük hayatımızla ortaklıkları üzerine konuşulur.

Ev ödevi: (5 dk)

Duygu dedektifi çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. 1 hafta içerisinde çevrelerinde gözlem yapmaları ve 5 farklı duyguyu ele alarak formu doldurmaları istenir.

Süreç değerlendirmesi: Öğrenciler skeç oluştururken olayları birbirine bağlamak ve ekip olarak çalışmak konusunda zorlandılar. Yönlendirici olmak gerekti.



Duygu Dedektifi Çalışma Kağıdı:

# DUYGU DEDEKTİFİ



Kim?	Ne hissetti?	Nasıl anladın?

## 5. Oturum: Farklılıklara Giriş

Oturumun Amacı: Çeşitli değişkenlere göre farklılıkları bilme.

Kazanımlar: İnsanları farklılaştıran özellikleri sayar.

Materyal: Powerpoint sunusu

Süreç:

Isınma Oyunu: (5dk)

Parmak kapmaca oyunu öğrencilere anlatılır. Öğrenciler ayakta çember şeklinde dururlar. Herkes sol elini omuz hizasında yere paralel şekilde tutar. Sağ elinin işaret parmağını kaldırarak sağındaki arkadaşının yere paralel olan avucunun altına dik olarak tutar. İşaret verildiğinde öğrencilerden sol eliyle solundaki arkadaşının parmağını kapmasını, sağ eliyle de sağındaki arkadaşından parmağını kurtarması istenir. Parmağını kaptıranların oyundan çıkmasıyla bir kişi kalana kadar oyun devam eder.

Ödev Kontrolü: (5 dk)

Öğrenciler duygu dedektifi ödev kağıtlarını sırasıyla grupla paylaşır. Gözlenen ortak duygular ve nasıl anladın kısmındaki farklılıklar konuşulur.

Sunum: (30dk)

Öğrencilere farklılıklar Powerpoint sunusu eşliğinde Farklılıkların hayatın bir parçası olduğu, bizi farklılaştıran özelliklerimizin biz daha doğmadan oluşmaya başladığı, doğduğumuz coğrafya, iklimin oluşturduğu farklılıklar sunumdan görsellerle zenginleştirilerek anlatılır.

Süreç Değerlendirmesi: Öğrenciler ödevi genelde aile bireyleri üzerinde gözlemleyerek yapmışlar. Ödevler kazanımlara uygun şekilde hazırlanmıştı. Sunumda öğrenciler katılımcı davrandılar. Özellikle farklı ülkelerle ilgili soru ve merakları vardı.



## 6. Oturum: Farklılıkların Bir Aradalığı

Oturumun Amacı: Farklılıkları bir arada düşünme .

Kazanımlar: Farklılıkları bir araya getirir, kurgular.

Materyal: ev taslağı, keçeli kalem, yazı tahtası, tahta kalemi, farklılıklar kesesi

Süreç:

Eşsiz Renkler Mahallesi: (35 dakika)

Öğrenciler ikişerli gruplar halinde masaya otururlar. Her gruba ev taslağı verilir. Farklılıklar kesesinden çeşitli farklılıkları olan insan özellikleri yazılı kağıtlardan çekmeleri, bu karakterlerle bir aile kurgulamaları istenir. Aralarında kan bağı olacağı gibi, olmayabileceği de vurgulanır. Farklı sayıda hane halkı olabileceğini yansıtmak için bazı gruplara 5 bazı gruplara 3 kağıt çektirilir. Öğrencilere 15 dakika süre verilir. Karakterlere isim bulur ve diğer karakterlerle aralarındaki bağı kurgularlar. Ardından tahtaya çizilmiş olan cadde şeklinin kenarlarındaki boş arazilere ilk bitiren gruptan başlayarak evlerini yerleştirirler ve diğer grup üyelerine hane halkını, kişilerin bireysel özelliklerini paylaşırlar. Tüm gruplar sunumunu yaptıktan sonra her eve bir numara verilir ve çocukların dikkatini toplamak için kağıtlarda yazılı kişilerin kaç numaralı evde olduğu ve evdeki yeri sorulur. Son olarak tahta üzerinden böyle bir mahallede yaşamak isteyip istemeyecekleri, endişeleri varsa sebepleri üzerine konuşulur.

Ödev: (5dk)

Öğrencilerden yaşadıkları sokakta hangi şehirlerden veya ülkelerden yaşayanlar var öğrenmeleri ve haftaya paylaşmaları istenir.

Süreç Değerlendirmesi: Öğrenciler etkinlikte çoğunlukla kişiler arasında kan bağı kurmayı tercih ettiler. Tekerlekli sandalyede olan kişiyi evin 2. katına koyan gruba, o kata ulaşma imkanı nasıl diye sorulduğunda bir açıklama getiremediler. Bu da engelli bireylerin hayatta yaşadığı zorluklara yönelik yeterli bilginin olmadığını düşündürdü ve üzerine konuşuldu. Kişilerin evlerdeki yerlerini bulmak çocuklar için oldukça keyifliydi. Tüm öğrenciler böyle bir mahallede yaşayabileceklerini paylaştı.

Farklılıklar Kesesindeki yönergeler:

Tekerlekli sandalyede kız

Uzun boylu kız

Tekerlekli sandalyede erkek

Uzun boylu erkek

Yaşlı kız

Göçmen kız

Yaşlı erkek

Göçmen erkek

Başörtülü kız

2 dil bilen kız

Cüppeli erkek

2 dil bilen erkek

Şişman kız

Hristiyan kız

Şişman erkek

Hristiyan erkek

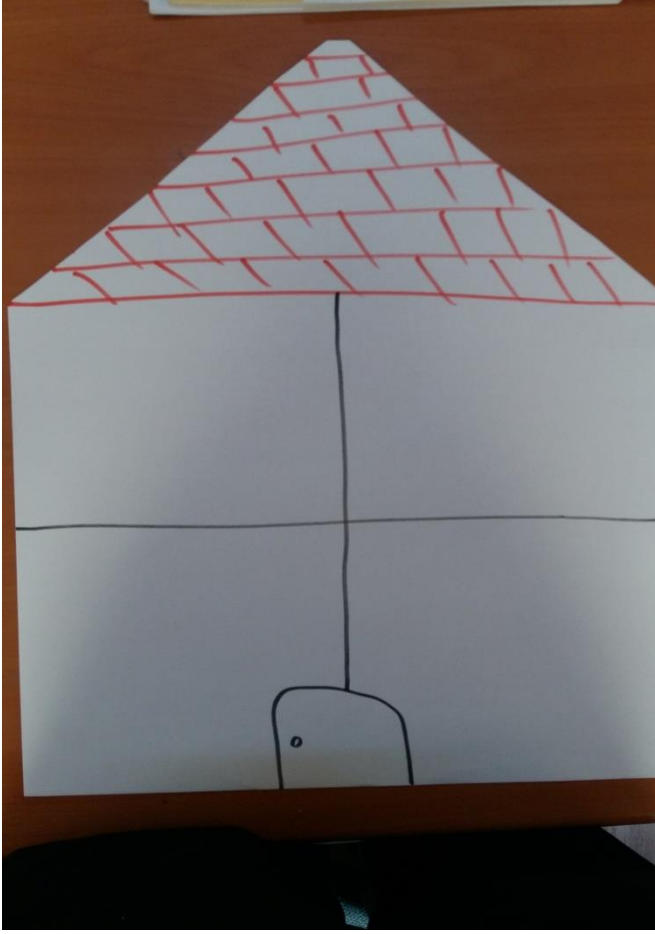
Sarışın kız

Sporcu kız

Sarışın erkek

Sporcu erkek

Ev taslağı:



## 7. Oturum: Farklılıklar Deneyimi

Oturumun Amacı: Farklılıkları iletişim ortamında deneyimleme.

Kazanımlar: Farklılıkların iletişim için engel olmadığını duyumsar.

Materyal: -

Süreç:

Ödev Kontrolü: (10 dk)

Öğrenciler aynı sokakta yaşadıkları komşularının hangi şehirlerden veya ülkelerden geldiğini paylaşır. Bu farklılığın bir arada yaşamak için engel olup olmadığı üzerine konuşulur.

Isınma Oyunu: (10 dk)

Öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. Bir kişinin A diğerrinin B olması istenir. İlk olarak A'lar gözünü kapatır ve elini yere dik bir şekilde kaldırır. B'ler işaret parmağıyla A'ları avucundan yönlendirir. Odadaki eşyalara ve diğerr A'lara çarptırmadan gözü kapalı bir şekilde A'ları yönlendirir. Ardından etkinlik eşlerin değışmesiyle tekrar uygulanır. Etkinlik sonrası, yönlendirilmek ve yönlendiren olmak üzerinden çocuklarla deneyimleri konuşulur. Farklı deneyim ve düşüncelerin önemi vurgulanır.

Kabileler: (20dk)

Öğrenciler 2 gruba ayrılır. Her grubun temel ifadeler için (Merhaba, Nasılsın?, İyiyim, Teşekkürler, Sen nasılsın?, Evet, Hayır, Bilmiyorum gibi) şuan kullandığımız beden dili ifadelerinden farklı kendi işaret dilini oluşturması istenir. Grup üyeleri işaretler ve anlamlarında uzlaşır. Ardından her üye diğerr gruptan bir üyeyle karşılıklı durur ve iletişim kurmaya çalışırlar. Etkinlik sonlandığında gruplar, birbirlerinin işaret dillerindeki ifadelerin ne anlama geldiğini tahmin etmeye çalışır. Zorlandıkları noktalar üzerine konuşulur.

Süreç Değerlendirmesi: Öğrenciler yaşadıkları mahallenin yapısı üzere, ödev sonuçlarında Mardin, Erzurum, Diyarbakır, Batman'ın yanı sıra İran, Ermenistan, Suriye gibi ülkelerden de komşularını paylaştılar. Isınma oyununa önceki oturumlarda

öğrencilerin eşli çalışmalarda zorlanmaları üzerine karar verildi. Çoğunlukla yönlendiren olmaktan keyif almak üzerine paylaşımlar yapıldı. Kabileler etkinliğinde öğrenciler için, ortak dil üretmek karşı tarafı anlamaktan daha zor oldu. Karşı grubun işaretlerini tahmin etmede başarılı öğrenciler vardı.

## 8. Oturum: Farklılıklar Deneyimi - 2

Oturumun Amacı: Farklı rollere girme

Kazanımlar: Farklılıklar içeren rollere girer, rolde kalır, role dair yorum yapar.

Materyal: Adım etkinliği yönergeler 1 ve 2

Süreç:

Adım: ( 20 dk)

Öğrenciler 2 gruba ayrılır, ilk grup aynı hizada ayakta dururlar. Yönerge 1'deki kesilip katlanmış ifadeleri kese içerisinden çekerler. Öğrencilerden kağıtları saklı tutarak her ifadenin rolüne girmeleri ve az sonra okunacak cümleleri ona göre düşünerek, cevapları evetse 1 adım atmaları, hayır ise yerlerinde durmaları istenir. Yönerge 2 sırayla okunur. Öğrencilere düşünmeleri için zaman tanınır. Tüm cümleler bittiğinde bazı öğrencilerin ileride bazılarının geride kalması üzerine izleyici grupla konuşulur. Ardından uygulayıcı grup kağıtlarında yazılı ifadeleri okur. Grupların yer değiştirmesiyle etkinlik kalan yönerge 1 ifadeleriyle devam eder. Etkinliğin sonunda öğrencilerden adım atıp atmamalarında neyin etkili olduğu ve rolleri üzerine konuşulur.

Fabrika: (20 dk)

Öğrencilerden grup olarak bir fabrikadaki raylı sistem üzerinde rol almaları istenir. Raylı sistemi temsilen yastık vb. kullanılabilir. Öncelikle fabrikanın ne ürettiğine karar verirler. Üretim sürecindeki farklı ihtiyaçlara göre tüm grup üyelerinin farklı görevler alması sağlanır (kalıp, paketleme, vb.). Her görev alan kendi işlemleriyle ilgili bir hareket bulur ve onu uygular. Etkinlik sonunda tüm üyelerden görevi ve bu fabrikadaki önemiyle ilgili konuşulur. Üstlenilen farklı görevlerin bir aradılığıyla üretimin mümkün olduğu vurgulanır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Adım etkinliğinde bazı ifadelerin rolüne girmek çocuklar için zor oldu. Öğrenciler adım atarken çoğunlukla ekonomik ve ailevi sebepleri varsa emin davrandıklarını paylaştı. Fabrika etkinliğinde grup dinamiği süreçte etkiliydi. Liderlik becerisi yüksek öğrencilerin organize edilmesi ve grup dengesinin korunması gerekti.

Adım Etkinliği Yönerge 1:

Sadece annesi ile yaşayan bir çocuk

Hem annesi hem babası olmayan çocuk

Sadece babası ile birlikte yaşayan çocuk

Bir yakınının yanında yaşayan çocuk

Tekerlekli sandalye kullanan çocuk

Anne ve babasıyla rahat bir yaşam süren çocuk

Savaş koşullarında yaşamaya çalışan çocuk

Sokakta dilenen çocuk

Dilencilik yapan çocuk

Görme engelli çocuk

## Adım Etkinliği Yönerge 2:

- Okula zamanında ailemin girişimiyle kayıt oldum.
- Okula düzenli devam ediyorum.
- İstersem okul meclisine başkan olabilirim.
- Okulun koridor, laboratuvar, bahçe, sınıflar gibi her bölümünden rahatlıkla yararlanabiliyorum.
- Öğretmenlerim benimle ilgileniyor, bana saygı duyuyor.
- Okulumda rahatlıkla arkadaş bulabiliyorum.
- Dinlenmeye, oyun oynamaya kültürel etkinliklere katılmaya olanak buluyorum.
- Kendime ait bir çalışma odam var.
- Dengeli ve sağlıklı beslenebiliyorum.
- Sosyal, sanatsal ya da sportif etkinliklere düzenli olarak katılabiliyorum
- Üniversite okuyacağıma eminim.
- Arkadaşlarım beni olduğum gibi kabul ediyor.



## 9. Oturum: Dinlemeye Giriş

Oturumun Amacı: Dinlemeyle İlgili Temel Kavramların Sunumu

Kazanımlar: Dinlemeye dair temel kavramları sayar.

Materyal: Etkili ve etkisiz sözel olmayan davranışlar listesi

Süreç:

Eşim Ben: ( 20 dk)

Öğrencilere oturumun dinleme üzerine olacağı söylenir. Ardından 2'li eş olunur. Eşlerin sırayla birbirini daha yakından tanımaya yönelik sorular sorması istenir. Bazı soru örnekleri tahtaya yazılır (Hobilerin neler, hangi sporları seviyorsun? vb.). Her eş için 3 dakika verilir. Diyaloglar sonlandığında öğrencilerden dinlediği eşinin rolüne girerek onun adıyla dinlediklerini tüm gruba aktarır (Bu bölüm etkinliğin başında paylaşılmaz.). Etkinlik sonunda öğrencilerle dinlenirken ve dinlediklerini aktarıırken neler yaşadıkları üzerine konuşulur (Dinkmeyer ve Dinkmeyer, 1982).

Konu anlatımı: (20 dk)

Çankaya (2011)'in Kişilerarası İletişim'de Dinleme Becerileri kitabı kaynak alınarak, "Etkili bir iletişim için nasıl dinlemeliyiz?" bölümü öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak anlatılmıştır. Anlatım sonunda etkili ve etkisiz sözel olmayan davranışlar listesi öğrencilere karışık olarak okunur ve ne olduğu yönünde fikir alınır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Isınma oyununda dinlediklerini aktarmada zorlanan gruplar oldu. Dikkati vermemekle ilgili genel görüş sundular. Bazı öğrenciler soracağı soruyu düşünmekten dinleyemediklerini söylediler. Konu anlatımında öğrenciler örneklerle katılım gösterdi. Hareket halinde olmanın etkisiz dinlemeye sebep olmasına yönelik itirazlar oldu. Dikkat konusu üzerine yeniden konuşuldu.

Etkili ve etkisiz sözel olmayan davranışlar listesi:

**Tablo 2:** Dinleme becerisinde etkili ve etkisiz sözel olmayan davranışlar

Etkili sözsüz mesajlar	Etkisiz sözsüz mesajlar
Etkili göz teması kurmak	Doğrudan yada boş boş bakmak
Konuşan kişiye dönük ve eğik olmak	Gözleri sık sık kaçırmak
Rahat ve açık bir beden pozisyonu almak	Sorgulama şüphe içeren bir biçimde bakmak
Sessizliğe izin vermek	Arkaya ya da yan dönerek dinlemek
Bedensel yakınlık oluşturmak	Kolları kavuşturmak
Jest ve mimikleri etkili kullanmak	Jest ve mimikleri çok sık ya da çok seyrek kullanmak
Karşıdaki kişiyle fiziksel olarak eşit düzeyde durmak	Hareket halinde olmak
Sesi etkili kullanmak	Herhangi bir nesneyle oynamak
Bedensel temasta bulunmak	Konuşan kişiden daha yüksekte durmak
Uygun anlarda gülümsemek	Hiçbir bedensel tepki vermemek
Baş hareketlerini etkili kullanmak	Baş hareketlerini çok sık kullanmak

## 10. Oturum: Etkili Dinleme

Oturumun Amacı: Etkili dinlemeyi örnekler üzerinden değerlendirme

Kazanımlar: Etkili dinlemeyi ayırt eder.

Materyal: Dinleme yolu formu, Diyalog örnekleri, Ödev

Süreç:

Dinleme yolu: ( 15 dk)

Öğrencilerden iyi bir dinleyicinin özelliklerini düşünmeleri istenir. Dinleme yolu formu dağıtılır. Yönerge okunur: “Emine matematik sınavından çıktıktan sonra ağlamaya başlamıştır. Arkadaşının ağladığını gören Selvi, yanına gitmiştir. Arkadaşını anlamak istemektedir ama öncesinde dinleme yolunu geçmesi gerekir. Dinleme yolunda kırık basamaklar vardır ve bu basamaklara basmadan geçerse Emine’nin neden ağladığını anlayabilecektir. Senin görevin kırık basamakları koyup üzerine çarpı koymak.” Öğrenciler bireysel olarak çalışma kağıdını doldurur. Ardından her öğrenci birer basamak okuyarak kırık olup olmadığı üzerine konuşulur (Çankaya,2011).

Diyaloglar: (20 dk)

Öğrenciler ikişerli eş olurlar, her gruba 1 adet diyalog örnekleri kağıdı verilir. Diyalogları role girerek karşılıklı okumaları, hem içerik hem de gözlemleri doğrultusunda yazılı tepkilerden hangilerinin etkili ve etkisiz olduğunu bulmaları istenir. Paylaşım bölümünde öğrencilerden role girerek diyalogları tüm sınıfla paylaşmaları ve düşünceleri istenir.

Ödev: (5 dk)

Ödev formu öğrencilere dağıtılır. Sorular açıklanır ve anlaşılmayan yerler tamamlanır (Çankaya,2011).

Etkinlik Değerlendirmesi: Dinleme yolunun etkinliğinde “Boşver, üzülme.” Yazılı basamak tüm öğrencilerde tereddüt uyandırdı. Günlük iletişimde sık yapılan engellerin de fark edilmesi gerekti. Diyaloglarda gruplar daha iyi bir performans gösterdi. Diyalogların rol yapılarak okunması öğrenciler için kavramayı kolaylaştırdı.

Dinleme yolu formu:

## FORM 5

### DİNLEME YOLU

Sorunun çözümü için birlikte hareket eder.	Emine'nin duygularını düşüncelerini özetler.	Yüzüne alaycı bir tavır takınır.	Beden ifadesiyle onu dinlediğini ve önemseydiğini gösterir.
			Emine'ye "boş ver üzülmeye" diye öneri de bulunur.
Emine'nin sözsüz mesajlarına da dikkat eder.	Emine'yi dinliyormuş gibi yapar ve kendi matematik sınavını düşünür.	Emine'ye güvenir ve onun anlattıklarına odaklanır.	Emine'nin neye üzüldüğünü anlamadan çözüm getirir.
Emine'yi dinlerken vereceği cevabı düşünür.			
Soruları sorgulama ve suçlama içerir.	Emine'nin duygu ve düşüncelerine odaklanır.	Emine'den daha fazla konuşarak kendi matematik sınavını anlatır.	Duygularını anlar ve anladığını ona ifade eder.
			"Sen de her şeye ağlıyorsun" diye yargılar.
Emine'yi dinlerken "hı hı, evet, sonra" gibi ifadeler kullanır.	Emine'nin neden üzüldüğünü anlamak için etkili sorular sorar.	Emine'nin anlattıklarını kabul etmez ve eleştirir.	Emine'ye ve onun anlattıklarına saygı duyar.
Arkadaşını önemser ve anlamaya çalışır.			

## Diyalog örnekleri:

**Arif:** Biliyor musun dün gece başımın ağrısından uyuyamadım..

**Batu:** İnan ben de hiç uyuyamadım komşular çok gürültü yaptı. Çok yorgunum.

**Tuba:** Sabah beni oyuna almadılar.

**Annesi:** Yaramazlık mı yaptın yoksa?

**Ülfet:** Kırtasiyeden alacaklarım var okul çıkışında?

**Eyüp:** Aaa iyi hatırlattın, ben de markete gidecektim.

**Tuğrul:** Yapbozun bir parçası eksik, kaybolmuş galiba.

**Emel:** Aa üzıldüm, en son nerede oynamıştın yapbozla?

**Aykut:** Tuvaletin sifonu çekilmemiş.

**Devrim:** Ben yapmadım, bana neden söylüyorsun ki.

**Uğur:** Ayağımı burktum sabah gelirken.

**Ayça:** Geçmiş olsun, çok ağrıyor mu?

**Tülay:** Kardeşim ödevlerimi yapmama izin vermiyor.

**Babası:** Tamam, şimdi haberleri izliyorum.

**Aysun:** Dün gece kabus gördüm.

**Zehra:** Ayy, ben kabuslardan çok korkarım. Yılan mı gördün yoksa?

**Gurur:** Yarım diş doktoruna gideceğim, biraz korkuyorum.

**Eray:** Önceden diş doktoruna gittin mi hiç?

### KİŞİSEL GELİŞİM ALIŞTIRMALARI

1. Bir gün boyunca çevrenizdeki insanların dinleyici durumundayken sergiledikleri sözel olmayan davranışlarına dikkat edin. Bunları not edin.

Gözlemlediğiniz etkili sözel olmayan davranışlar:

Gözlemlediğiniz etkisiz sözel olmayan davranışlar:

2. İyi bir dinleyici olduğunuzu düşündüğünüz bir kişinin dinleme davranışlarını gözleyin ve gözlemlerinizi not edin.

3. Bir yakınınızla sizin için önemli olan bir konuda yaptığınız bir konuşmayı hatırlayın.

Sizi dinleyen kişinin hangi davranışları konuşmaya devam etmenizi sağlıyor?

Sizi dinleyen kişinin hangi davranışları sizi gerçekten dinlediğini hissetmenizi sağlıyor?

Sizi dinleyen kişinin hangi davranışları kendinizi anlaşıl-  
mış hissetmenizi sağlıyor?

4. İletişim kurarken sergilediğiniz sözel olmayan davranışları düşünün. Bunları not edin.

Etkili sözel olmayan davranışlarımız:

Etkisiz sözel olmayan davranışlarımız:

5. Bir yakınınızla son zamanlarda yaptığımız sizin büyük oranda dinleyici olduğunuz bir konuşmayı hatırlayın.

Karşınızdaki kişiyi dinlerken neler yapmıştınız?

Onun ne hissettiğini ve ne düşündüğünü anlayıp, bunları ona iletti miydiniz?

Aynı konuşmayı şimdi tekrar yapıyor olsanız, nelere dikkat edersiniz? Hangi davranışlarımızı, nasıl değiştirdiniz?

6. Bir arkadaşınızı beş dakika boyunca, tamamiyle sesiz kalarak, onun söylediklerini kayıt ediyormuşsunuz gibi dinleyin. Neler hissettiğinizi, dikkatli dinlemenin sizi nasıl etkilediğini anlamaya çalışın. Aynı şeyi arkadaşınızdan da isteyin.

Bir başka kişiyi dikkatle dinlemek sizi ve o kişiyle olan iletişiminizi nasıl etkiledi?

.....  
.....

Birisinin sizi bu kadar dikkatle dinlemesi sizi nasıl etkiledi?

.....  
.....

## 11. Oturum: Etkili Dinleme - 2

Oturumun Amacı: Etkili dinlemeyi uygulama

Kazanımlar: Etkili dinlemeyi grup arkadaşlarıyla pratik eder.

Materyal: Dikkatim sende çalışma kağıdı

Süreç:

Dikkatim Sende: ( 10 dk)

Isınma çalışması olarak öğrencilere dikkatim sende çalışma kağıdı dağıtılır. Birbirlerinin kağıtlarını görmeyecek şekilde oturmaları sağlanır. Öğrencilere: “Şimdi sizlere okuyacağım yönergelere göre uygun kutuları doldurmanızı istiyorum.” denir. Ardından: “ 2. sütunun üstten 3. satırına çiçek çizin. 3. Sütunun alttan 2. Satırına istiklal marşının yazarını yazınız. Çiçek çizdiğiniz kutunun sağ alt kutusuna, Sema sözü kesildiğinde dinlenmediğini hisseder cümlesindeki özneyi yazınız.” gibi ifadeler okunur. Ardından öğrenciler kağıtlarını karşılaştırır. Etkili dinlemede dikkatin önemi üzerine konuşulur (Cüceloğlu, 1993).

Ödev kontrolü: (10 dk)

Geçen hafta verilen ödevler gönüllü öğrencilere öncelik verilerek tüm grupta paylaşılır.

Sırt sırta: (20 dk)

Öğrenciler ikili grup olurlar. Sırt sırta oturmaları istenir. Kendi aralarında A ve B olarak eşleşirler. Etkinliğin verimli geçmesi için gruplar arasında mesafe bırakılır. Sırayla taraflar, birbirlerine hafta sonlarının nasıl geçtiğini sırtı dönük bir şekilde anlatırlar. Ardından yüz yüze oturmaları istenir. Geçen hafta konuşulan etkili dinleme becerilerini dikkate alarak aynı yönerge yüz yüze olarak verilir. Etkinlik sonunda çember düzenine geri dönerek, her öğrenciden deneyim paylaşımı alınır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Etkili dinlemeye yönelik becerilerin ezberden uygulamaya geçmesi yönünde tamamlamayıcı bir oturum oldu. Ödevde eksikler vardı. Fakat oturum içindeki çalışmalarda öğrenciler etkili geri bildirimler verdi. Sırt sırta çalışmasında yüz



yüze anlatımda daha çok paylaşımın akıllarında kaldığını, yüz ifadelerinin paylaşılanları daha etkili yaptığını eklediler.

Dikkatim sende çalışma kağıdı:


## 12. Oturum: Empati

Oturumun Amacı: Empati kavramını tanıma.

Kazanımlar: Empatinin tanımını yapar.

Materyal: -

Süreç:

Ayna: ( 15 dk)

Öğrenciler salonda serbest yürürler. Anda kalmaya, şuan ki duygu ve düşüncelerine odaklanmaları istenir. Ardından durdurulup en yakınındakiyle ikili eş olurlar. Eşler karşılıklı dururlar ve kendi aralarında A, B belirlerler. Öncelikle A'lar ayna olur ve B'lerin tüm yaptığı hareketleri ayna gibi yansıtırlar. Öğrenciler hareket bulma konusunda güçlük çekerlerse, günlük yaptıkları rutinler hatırlatılabilir. Ardından bu yansıtmaya konuşmalar da eklenir. B'lerin de ayna olmasıyla çember düzenine dönülür. Öğrencilerden yansıtan ve yansıtılan olma deneyimine yönelik paylaşımları alınır.

Konu anlatımı: (25 dk)

Empati ile ilgili temel kavramlar örneklerle anlatılır. Empatinin aşamaları paylaşılır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Ayna etkinliğinde grup çoğunluğu ayna olmanın daha kolay olduğu yönünde düşünceye sahipti. Hareketi başlatan olduklarında hareket bulmaya çalışmanın daha zor olduğunu paylaştılar. Öğrencilerin geçmişteki eksik ve yanlış öğrenmeleri konu anlatımını zorlaştırdı. Pratik yapılacak hafta konu tekrarının yinelenmesi kararlaştırıldı.

### 13. Oturum: Empati - 2

Oturumun Amacı: Empati pratik etme

Kazanımlar: Grup arkadaşlarına empatik tepki gösterir.

Materyal: -

Süreç:

Empati Uygulaması : ( 40 dk)

Öğrencilere 2'şer not kağıdı verilir ve herkesin bir olumlu bir de olumsuz duygu deneyimlediği olayı kısaca kağıda yazmaları istenir. Öğrenciler yazma işlemi bitirdikten sonra yazdıkları torbaya konur. Gönüllüler öncelikli olarak öğrencilerin torbadan bir kağıt çekmelerini ve anıda yazan empatik bir tepki verebilecek şekilde düşünmeleri istenir. Duyguyu hissetmeleri için öğrencilere biraz zaman tanınır. Ardından gönüllü öğrenciler kağıtta yazan durum ve duyguyu canlandırabilir. Canlandırmalardan sonra öğrencilere “Başka birisinin duygusunu anlamak nasıl bir yaşantıydı? Olayı başkasının penceresinden görmekte zorlandınız mı? Günlük hayatınızda karşınızdaki kişinin duygularını anlamaya çalışır ve kendinizi onun yerine koyar mısınız?” soruları yöneltilir. Kağıda yazmış olduğu durumu canlandırılan kişilere: “Yaşadığın bir olayı başka birisinden izlemek nasıl bir histi? Senin hissettiklerin ve arkadaşının canlandırdıkları arasında bir farklılık var mıydı?” sorularını yöneltilir. Farklılık varsa durumlar aynı olsa dahi insanların farklı farklı tepkiler verdikleri ve farklı duygular yaşadıklarının ve bunun doğal olduğu vurgulanır. “Başkalarının duygularını anlamamızın önemi nedir?” sorusu ile öğrencilerin empatinin işlevini anlamalarına yardımcı olunur (<http://cocugasiddetionluyoruz.net>, e.t.: 2018).

Etkinlik Değerlendirmesi: Öğrenciler anıları okurken yaşantıdaki duyguyu çıkarsamakta zorlandılar. Bu da etkinliğin verimi düşürdü. Öğrencilerin duygu dağarcıklarıyla ilgili yeniden çalışılması kararlaştırıldı. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok empatik tepki verdiler.

#### 14. Oturum: Sen Dili, Ben Dili

Oturumun Amacı: Sen/Ben Dilini kavrama.

Kazanımlar: Sen/ben dilinin tanımını yapar, farkını kavrar, ayırt eder.

Materyal: Sen/ben dili çalışma kağıdı (<http://cocugasiddetionluyoruz.net>, e.t.:2018),  
Duygular formu

Süreç:

Yüz İfademizi Paslamak : ( 15 dk)

Öğrenciler birbirlerine sırtları dönük şekilde tek sıra halinde dizilirler. En arkadaki öğrenci duygu kartlarından bir duygu seçer. Önündeki arkadaşının omzuna dokunarak kendine dönmesini sağlar ve çektiği duyguyu yüz ifadesiyle önündeki arkadaşına gösterir. Öndeki öğrenci de anladığı duyguyu aynı şekilde bir önündeki iletir. Sıranın en başındaki öğrencinin tahmini alınır. Oyunun amacı kulaktan kulağa oyunu gibi ilk ve son duygunun aynı olmasıdır. (<http://www.farkyaratansiniflar.org/> e.t.:2018) Duygular formu duvara asılır ve temel duygular dışındaki duygular da öğrencilere tekrarlanır.

Konu Anlatımı: (15 dk)

Öğrencilerin sen/ben diliyle ilgili ön bilgileri ve çağrışımları yoklanır. Ardından sen/ben dili tanıtılır. İletişimdeki amacı ve öneminden bahsedilir. Sen/ben dili çalışma kağıdından 4 örnek yapılır. Geri kalanı ödev olarak verilir.

Drama Çalışması: (10 dk)

Gönüllü 2 öğrenciden yakın zamanda yaşadıkları bir tartışmayı canlandırmaları istenir. Canlandırma çok detaylanmadan durdurulur ve kullanılan cümleler tek tek irdelenir. Öğrencilerden sen/ben diline uygun nasıl tepkiler verilebileceği konuşulur. Öğrenciler aynı konuyu bu sefer grupça belirlenmiş cümleleri kullanarak tartışırlar. Önceki ve sonraki duyguları alınarak etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Duygu tekrarı sen/ben dili kullanımının verimini arttırdı. Drama çalışmasında öğrencilerin tartışma konusunu hala aralarında çözemedikleri fark edildi. Bu tartışmayı sen/ben dili zeminine taşımaya zorlaştırdı. Gruptan etkili ben dili

ifadeleri geldi. Dramanın ikinci oynanışında hissedilen duygu farklı olsa da katılımcı öğrencilerin bireysel süreçlerini değerlendirmeye zaman kalmadı.

Duygular:

#### DUYGULAR

Mutluluk	Üzüntü
Sevinç	Öfke
Kararlı	Endişeli
Güçlü	Kafası kaşmış
Şanslı	Kararsızlık
Yeterli	Çaresizlik
Keyifli	Pişmanlık
Huzurlu	Güvensizlik
Değerli	Bıkkınlık
Uyumlu	Önemsiz
Umutlu	Kıskançlık
Meraklı	Rahatsızlık
Heyecanlı	Gerginlik
Yararlı	Korku

Sen/Ben Dili Çalışma Kağıdı:

FORM-6

**Yönerge:** Aşağıdaki ifadelerden hangisinin "ben" ve "sen" dili olduğunu bulunuz. "Sen" dilinde yazılmış ifadeleri "ben" diline çeviriniz. İlk sıradaki örnekten yararlanabilirsiniz.

İFADE	"BEN"/"SEN"	"BEN" DİLİ
Eşyalarımı hep izinsiz alıyorsun.	"Sen" dili	Eşyalarımı izinsiz almama kızıyorum.
Hep böyle yapıyorsun.		
Bana isim takmandan dolayı üzüldüm.		
Sinirlerimi bozuyorsun.		
Kendini çok büyük görüyorsun.		
Bu yaptığından dolayı kendimi değersiz hissediyorum.		
Her şeyi en iyi sen bildiğini zannediyorsun.		
Tembelsin, sorumluluklarını yerine getirmiyorsun.		
Herkesle ve her şeyle dalga geçiyorsun.		
Bana doğruyu söylememene üzüyorum.		
Hiçbir şeyi doğru dürüst yapamıyorsun.		
Eve yine geç kaldın.		
Saygısız! Hocayla böyle mi konuşulur?!		

## 15. Oturum: Genel Tekrar

Oturumun Amacı: Kişisel farklılıkları yorumlama.

Kazanımlar: Kişisel farklılıkları duygular üzerinden değerlendirir, empatik yaklaşımda bulunur.

Materyal: Günlük kağıdı, a4, keçeli kalem

Süreç:

Sevgili Günlük : ( 40 dk)

Öğrenciler 3 gruba ayrılır. 3 öykü kağıdı her gruba dağıtılır. Yönerge olarak: “Yaz ayında birbirini tanımayan 3 çocuğun aynı kampta geçirdikleri bir günle ilgili günlüklerine yazdıkları onların izinleriyle alındı. Her gruptan kendi karakterinin geçirdiği günü okumasını istiyorum. Yaşadıkları durumları ele alın ve karakteri anlamaya çalışın.” denir. Okuma bittikten sonra her gruba a4 kağıdı ve keçeli kalem verilerek okudukları karakterin bir resmini yapmalarını istenir. Çember olunur ve çemberde gruplar çizdikleri karakteri gösterir. Kampta bir gün içinde yaşananlar ele alınır ve her gruba kendi karakterinin ne yaptığı, düşündüğü, hissettiği sorulur. Ardından çocukların birbirini neden, nerelerde yanlış anladığı, birbirleri hakkında daha çok bilgi sahibi olsalar böyle olur muydu soruları üzerinde durulur. Sorular öğrencilerin kendi deneyimleri üzerinden yenilenir. Kişisel farklılıkları dikkate alarak nasıl iletişim kurabileceğimiz üzerinde durulur (Flowers, 2010).

Etkinlik Değerlendirmesi: Etkinlik öğrencilerin yaşantıları değerlendirirken, ilk akla gelenin ötesinde, kişileri farklılaştıran geçmiş yaşantı veya sosyoekonomik durum gibi değişkenlerin de önemini görmeleri için oldukça verimli. Günlükleri değerlendirirken haklı haksız olarak ele almamak önemli. Öğrenciler bu eğilimde olabiliyor ve bu da yargılamaya yol açıyor. Çıkarımları olabildiğinde anlama üzerine yönlendirmek verimi artırıyor.

## Günlük Kağıdı:

### Margaret, el feneri ışığında yatak örtüsünün altında yazıyor.

Sevgili Günlük,

Ne güzel gündü ama! Bir sürü çığınca şey yaptık ve öyle sanıyorum ki yaşamımın en güzel günlerinden biri olabilirdi. Heyecan verici şeyler yaptık, hatta bunlardan kimileri tehlikeli bile olabilirdi. Ama hiç korkmadım. Hoşlanacaklarını umduğum kimi şeylerden hoşlanmayan arkadaşlarımdan farklıydım. Elsa ve Arda'nın bugün bu kadar tuhaf olmaları ise iyi değildi.

Ama en iyisi baştan anlatayım. Sabah kalktığımızda liderlerimiz bizi gruplara ayırdı. Benim grubumda Elsa ile Arda vardı. İkisini de severim. Dün de birlikteydik ve birbirimize fıkralar anlatıp gülmüş, hoş vakit geçirmiştik. Lider bize her biri gizli şifreli üç mesaj verdi. Bunları çözecektik. Çözümü ilk bulan ben oldum. Bir süre sonra Arda da çözdü. Ama Elsa çok ağırdı. Kendisine yardıma ihtiyacı olup olmadığını sorduğumda bu oyunu sevmediğini, gizli şifre çözenin kendisine çok sıkıcı geldiğini söyledi. Sonra fark ettim ki elindeki kâğıdı ters tutuyor. Güldüm ve böyle bakarak hiçbir şeyi çözemeyeceğini söyledim. Bana öfkeyle baktı ve kâğıdı buruşturup attı. "Böyle şeyler okumak değil oyun oynamak istiyorum" dedi. Pek akıllı olduğunu sanmıyorum. Okumayı söküp sökmediğinden de emin değilim; eğer bilmiyorsa tuhaf, çünkü benim yaşındaki herkes okuma yazma biliyor! Sonuçta 3 mesajın anlamlarını çözebildik. Sonra nehir kenarına giderek bir başka takımla futbol maçı yaptık. Çok eğlenceliydi. Maçı kazanmak üzereyken Elsa'nın bir hatası yüzünden kaybettik. Top ne zaman kendisine gelse eliyle dokunuyor, diğer takım-dakilere tekme atıyor, pek çok hata yapıyordu. Sanki daha önce hiç futbol oynamamış gibiydi. Bu da tuhaf. Oysa biz her okul bitiminde maç yaparız. Bir dahaki sefere Elsa ile aynı takımda oynamayacağım.

Öğle yemeğinden sonra –buradaki yemekler gerçekten berbat– nehri geçmek için kendimize bir sal yapmamız gerekiyordu. Gerçekten heyecanlı bir işti. Çünkü ağaç parçaları bulup bunları ipler ve cins cins düğümlerle birbirine bitiştiirecektik. Elsa ile ben kalın ve sağlam ağaç parçası ararken Arda tutup incelerini getiriyordu. Ona erkek olduğundan en az bizler kadar sıkı çalışması gerektiğini söyledim. Bize başımın döndüğünü ve sırtının ağrıdığını söyledi. Bana kalırsa çalışmamak için mazeret uyduruyordu. İşimizi bitirdiğimizde, yaptığımız salın en iyisi olduğu görüldü. Liderimiz bile bunu kabul etti. Sonra, lider 3'e kadar sayacak, biz de salın üzerine atlayıp nehirde karşıya geçecektik. Önce ben hamle yaptım, ama suya düştüm. Brrr... Öyle soğuktu ki önce bir çığlık attım. Bereket versin liderimiz bana yardım etti ve sonrasında hepimiz gülmeye başladık. Arkadaşlarıma suyun ne kadar soğuk olduğunu anlatırken Arda oyuna devam etmek istemediğini söyledi. Sanırım suyun soğukluğu onu ürkütmüştü. Arda'nın böyle ödlele biri olduğunu bilmiyordum. Önce ağaç toplama işi, sonra da sal! Ona daha cesur olması gerektiğini söylediğimde ağlayarak uzaklaştı. Ben de artık onunla aynı grupta olmak istemiyorum. Gerçekten de, grup liderine gidip beni bir başka gruba koymasını söyleyeceğim. Çünkü Elsa aptal, Arda da muhallebi çocuğu. Bu olaylardan sonra Elsa ve Arda ile bir daha hiç konuşmadım... Durun bir dakika, kamp nöbetçileri geliyor galiba. Sana iyi uykular sevgili günlüğüm. Yarın sana yeni haberler getiririm.

Sevgiler, Margaret



**Aşağıdaki günlük, liderlerden birinin yardımıyla Elsa tarafından yazıldı:**

Merhaba günlük,

Benim adım Elsa ve sen benim ilk günlüğümün. Umarım uzun süre benimle kalırsın. Grubumuzun liderinden bu sayfayı benim için yazmasını istedim. Bana, büyüdüğümde kampta neler olduğumu buradan okuyabileceğimi söyledi. Doğrusu bu fikir hoşuma gitti. Diğer çocuklardan uzaktayız, çünkü onların bu işte bana grup liderinin yardımcı olduğunu bilmelerini istemiyorum.

Bugün etkinliklerle dolu bir gündü. Sabah Margaret ve Arda ile aynı grupta olmak zorundaydım. Arda'yı Margaret'ten daha çok seviyorum. Margaret her şeyi en iyi kendisinin bildiğini sanıyor!

Her şey, çözmemiz gereken şifrelerle verilen mesajlarla başladı. Böyle şeyleri sevmiyorum, çünkü henüz iyi okuyamıyorum. Margaret ise hep acele ediyor, bağırıp çağırıyor. Keşke iyi okuyabilseydim. O zaman dünyada ne kadar kitap varsa hepsini okurdum. Ne var ki, babam evden ayrıldığından bu yana annem dışarıda çalışıyor ve ben de evde küçük kardeşlerime bakıyorum. Aslında okula gitmek istiyorum, ancak annem sürekli yiyecek bir şeylerimizin olmasının kitap okuyabilmekten daha önemli olduğunu söylüyor. Margaret ve Arda'nın benim okuma bilmediğimi öğrenmelerini istemiyordum. Bu nedenle sanki şifreyi çözmeye çalışıyormuşum gibi yaptım. Ama sonra Margaret bana güldü. Ben de hem üzüldüm hem de kızdım.

Futbol oynarken de buna benzer şeyler oldu. Takımımızın kazanmasını gerçekten istiyordum, ama her yaptığım yanlış oldu. Bu oyunu benim dışımda herkes biliyor. Okuldan döndüklerinde çocukları hep futbol oynarken görüyorum. Ama annem bana "oynamaya zamanın varsa çalışmaya da vardır" diyor. Bu yüzden top oynamasını bir türlü öğrenemedim.

Öğle yemeğinden sonra nehri geçmek için sal yapmaya gittik. İşte, burada Margaret'ten de Arda'dan da iyi olduğumu sanıyorum. Dayanıklı bir sal için nasıl ağaç gerektiğini ve nasıl düğüm atılacağını biliyorum. Ama Arda o kadar tuhaf davrandı ki. Margaret ona suyun çok soğuk olduğunu söylediğinde korkusundan neredeyse altına yapacaktı.

Umarım yarın gene aynı grupta oluruz. Onlara benim de çok şey yapabileceğimi göstermek istiyorum! Ayrıca kamptaki liderleri de çok sevdim.

Yarına kadar hoşça kal.

Elsa

**Arda'nın birkaç yıldır tuttuğu büyükçe bir hatıra defteri var. 'Büyük Serüven Günü' için yazdıkları şöyle:**

Sevgili günlüğüm,

Ne kadar üzgün ve düş kırıklığı içinde olduğumu anlatmak için sana bir kez daha yazıyorum. Sabah, hoşuma giden kimi etkinlikler yaptık. Evde de hep böyle şeylerle uğraştığımdan gizli şifrenin çözülmesi bana kolay geldi. Futbolda ise her zamanki gibi kalede durdum.

Öğle yemeği çok güzeldi, belki de yediklerimin en iyisi. Evde hep küçük kardeşlerimden sonra yemeğe oturmak zorundayım; burada ise rahatça ve istediğim kadar yiyebiliyorum. Beklemek zorunda değilim. Hatta ikinci kez bile alabiliyorum. Hoşuma da gidiyor. Galiba kilo alıyorum. Döndüğümde o eski "bir deri bir kemik" çocuk olmayacağım!

Ancak, öğleden sonra berbattı. Koca koca ağaç parçalarıyla sal yapıp buz gibi suyu geçecektik. Hiç sevmediğim bir iş. Çünkü eminim hastalanırım ve bunu hiç istemiyorum. Babam bana yeni bir işe girdiğinde beni hastaneye götüreceğini ve orada sorunlarının çözüleceğini söylüyor. O zaman istediğimi yapabilecek, yatakta yatmaktan kurtulacakmışım. Keşke babam yarın yeni bir iş bulsa. O zaman hızla iyileşebileceğim! Bunu kamptaki diğer çocuklara söylemek istemiyorum, çünkü söylersem evde hiç paramızın olmadığı ortaya çıkar ve bu yüzden benimle alay ederler.

Sevgili Günlük, ne zaman yeniden sağlıklı olabileceğim? Ben de diğer çocuklar gibi olmak istiyorum. Oynamak, koşmak, atlamak istiyorum. Umarım en kısa zamanda olur, ama hiç olmayacağından korkmuyor da değilim.

İyi uykular sevgili günlüğüm. Yarın da anlatırım. Sırlarımı bir tek sen biliyorsun.

Arda

## 16. Oturum: Genel Tekrar - 2

Oturumun Amacı: Kişisel ve kültürel farklılıkları anlayarak, davranış geliştirme.

Kazanımlar: Kişisel ve kültürel farklılıklara yönelik bakışının farkına varır. Bu bakış açısının kaynağı üzerine yorum yapar.

Materyal: Kampçı tercih kağıdı, a3 kağıdı, kalem, Keçeli kalem

Süreç:

Dünya Yaz Kampı : ( 40 dk)

Öğrencilerin tekli oturması sağlanır. Dünyanın dört bir tarafından çocukların olduğu bir kampa geldiklerini hayal etmeleri, kimseyi tanımadıkları bu kampta 2 hafta boyunca aynı çadırı paylaşmak istedikleri 3 çocuğu kampçı tercih kağıdından seçmeleri istenir. Herkes seçimini yaptıktan sonra çocuklar 2 gruba ayrılır. Her gruba bir a3 kağıdı verilir. Gruptaki herkes, keçeli kalemle hayalindeki çadırı çizer. Grup üyeleri ayrı çadırlarda kalmak zorundadır. Grup olarak çadırlarında kalacak diğer kişileri organize etmeleri gerekmektedir. Çadırlar 4 kişilik olup, listelerinde ortak olan kişilerle ilgili yeni bir düzenlemeye gitmeleri gerekecektir. Yeterli süre verildikten sonra grupların çadır planları tahtaya asılır. Her grup diğer grubun seçimlerini de görür. Ardından çember olunur. En çok seçilen ve hiç seçilmeyen çocuklar üzerine konuşulur. Grup sürecinde listelerinden vazgeçmek zorunda oldukları bir çocuk olduğunda neler yaşadıkları, yeni çocuğu hangi düşüncelerle seçtikleri üzerine paylaşım yapılır. Bizi aynı veya farklı yapan şeylerin esasında ne olduğu üzerinde durularak oturum sonlandırılır (Flowers, 2010).

Etkinlik Değerlendirmesi: Öğrenciler grup çalışmasında ortak çıkan kişilerden vazgeçme konusunda zorlandılar. Japonya'dan Kung fu tişörtlü çocuk, İngiltere'den okul üniformalı bir çocuk, çok düzgün konuşan sarışın bir çocuk en çok tercih edilenlerdi. Transmarinia'dan çekingen bir çocuk, Latin Amerika'dan geleneksel giysileri içinde bir çocuk, Moğolistan'dan uzun siyah saçlı bir çocuk, kendi ülkenizden pek de akıllı gibi görünmeyen bir çocuk hiç tercih edilmedi. Çocuklar tercihlerinde endişelerinin rol oynadığını paylaştılar. Süreç tercihleri üzerinden kendilerini tanımalarına yardımcı oldu.

Kampçı tercih kağıdı:

## Kampçılar

Bu listeden, çadırınızı paylaşmak istediğiniz 3 çocuk seçin!

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

1. Bacağı kırık ve değnekle yürüyebilen bir çocuk.
2. Kendi ülkenizden, kulağında altın küpe olan Roman bir çocuk.
3. Avustralya'dan kızıl saçlı ve çilli bir çocuk.
4. Japonya'dan Kung Fu tişörtlü bir çocuk.
5. ABD'den şişman bir çocuk
6. Transmarinia'dan çekingen bir çocuk.
7. Afrika'dan göçmen bir çocuk
8. Yanında rehber köpeği olan kör bir çocuk.
9. Kalın gözlüklü ve yüzü benli bir çocuk.
10. İngiltere okul üniformalı bir çocuk.
11. Almanya'dan gelen, siyah gözlü ve üzerinde kuru kafa bulunan bir tişört giyen bir Türk çocuk.
12. Latin Amerika'dan geleneksel giysileri içinde bir çocuk.
13. İletişim için işaret dili kullanan bir çocuk.
14. Moğolistan'dan çok uzun siyah saçları olan bir çocuk.
15. Kendi ülkenizden, pek de akıllı gibi görünmeyen bir çocuk.
16. Filistin'den tek kolunu kaybetmiş bir çocuk.
17. Çok düzgün konuşan sarışın bir çocuk.
18. Sürekli hıçkırığı var gibi görünen bir çocuk.
19. Tam sizinki gibi ceketi olan bir çocuk.
20. Sürekli MP3 dinleyen bir çocuk.

## 17. Oturum: Demokratik davranış

Oturumun Amacı: Düşünce özgürlüğü ve katılımcılık bilinci edinme.

Kazanımlar: Katılımcılığı düşünceleri doğrultusunda grup içerisinde deneyimler, önemini açıklar.

Materyal: 6 adet karton bardak, ofis tipi sarı lastik bant, ince ip, önerme kağıdı

Süreç:

El değmemiş kule : ( 10 dk)

Etkinliğe ön hazırlık olarak, lastik banda 5 adet yaklaşık 40 cm uzunluğundaki ipler bağlanır. Grup ikiye ayrılır her grubun önündeki masada yan yana 3 karton ve ip bağlı bant vardır. Öğrencilerden bandı sadece iplerinden tutup esnetip daraltarak 3 karton bardakla yan masada bir kule yapmaları istenir. Her öğrenci ipi ucundan tutacak, el teması olduğunda bardak ilk masadan yeniden başlayacaktır. Kuleyi ilk tamamlayan takım kazanır. Başarılı olmak için ekip çalışmasının önemi vurgulanır.

Nerede duruyorsunuz? : (30 dk)

Öğrencilere görüşlerimizi belirtebilmenin demokrasinin en önemli kazanımlarından biri olduğu açıklanır. Ardından görüşmelerinin istendiği bir etkinlik yapılacağı söylenir. Önerme kağıdındaki önceden A4 kağıdına her önerme için ayrı ayrı çıkartılan önermeler etkinlik odasının ortasına konur. Aynı mesafede sağ ve soluna katılıyorum ve katılmıyorum yazan A4 kağıtları yerleştirilir. Öğrencilerden ortada bulunan önermeye göre en uçların tamamen katılmak veya katılmamak olacak şekilde, önerme kağıdına doğru ılımlılaştığı bir çizgi üzerinde pozisyon almaları istenir. Önerme kağıdının üzerinde durmak yasaktır. Her öğrenciden durduğu yere göre görüşleri alınır. Görüşlerini derinleştirici sorular sorulur. Ardından dinledikleri görüşler doğrultusunda yer değiştirmek isteyenler için zaman tanınır. Yer değiştirenlerle kararlarını etkileyen düşünceler üzerine konuşulur. Her önerme için bu süreç uygulanır. Önermeler sonlandığında çember düzeninde oturmaya dönülür. Hangi önermelerde konum almakta zorlandıkları, hala net olmayan görüşleri olup olmadığı, birbirlerinden öğrendikleri farklı bakış açıları üzerine konuşulur. Katılım ve düşünce özgürlüğünün herkesi

kapsayan bir insan hakkı olduğu ve geliştiriciliği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır (Flowers, 2010).

Etkinlik Değerlendirmesi: El değmemiş kale etkinliğinde birbirini dinleyerek hareket eden grup oyunu kazandı. Kaybeden grup telaşa kapıldıkları sebebiyle bunu yapamadıklarını aktardı. Öğrenciler “Farklı kùltürden gelen bir arkadaşa sırrını anlatmak tehlikeli olabilir.” önermesinde en çok tereddüt ettiler. Bazı öğrenciler farklı kùltürden olsun ya da olmasın sırrını anlatmanın tehlikeli olabileceğini paylaştı. Öğrenciler görüşler alındıktan sonra verilen yer değiştirme hakkını kullanmakta tereddüt etmediler. İfade becerileri güçlü öğrencilerin açıklamaları bunda etkili oldu.

Önerme kağıdı:

- Bütün çocuklar konuşmaya başladıkları yaşla beraber kendilerini etkileyen konularda görüş belirtme hakkına sahiptir.
- Çocukların ailedeki kararlara katılma hakkı yoktur. Çocuklar için neyin en iyisi olacağına ana baba karar verir.
- Okulla ilgili konularda yaramaz çocukların da görüşü alınmalıdır.
- Farklı kùltürden gelen çocuklar okul temsilcisi olmamalı.
- Farklı kùltürden gelen bir arkadaşa sırrını anlatmak tehlikeli olabilir.
- Farklı kùltürden gelen çocuklar daha çok mızıkçılık yapar.
- Farklı kùltürden çocukların aynı okulda olması karmaşa yaratmaz.

## 18. Oturum: Demokratik davranış - 2

Oturumun Amacı: Hak ve sorumluluk kavramlarını bir araya getirme.

Kazanımlar: Haklar ve sorumlulukları örnek durum üzerinden bir araya getirir, hakların oluşturulmasında katılım gösterir.

Materyal: Kamp yasaları çalışma kağıdı

Süreç:

Kamp yasası : ( 40 dk)

Öğrencilerin hak ve sorumluluk kavramlarıyla ilgili ön bilgileri yoklanır. Haklarla ilgili örnekler alınır. Örneklerin olumlu ifadelerle kurulmasına dikkat edilir (Başkalarının sözünü kesmeye hakkım yok yerine herkesin dinlenilme hakkı vardır gibi.). Haklara yönelik gösterilen sorumluluğun önemi vurgulanır ve öğrenciler iki gruba ayrılır. 2 oturum önce yapılan dünya kampı etkinliği hatırlatılır. Hatırlamayı pekiştirmek için kampçı tercih kağıdı tekrar gruplara verilir. Kampta birçok farklı kültürden gelen çocukların bir arada mutlu ve huzurlu vakit geçirebilmeleri için bazı yasalar düşünmemiz gerektiği paylaşılır. Kamp yasaları çalışma kağıdı gruplara verilerek her grubun beşer tane kamptaki tüm çocukları gözetecek hak ve o hakkın getirdiği sorumluluğu yazması istenir. Sorumlulukların bireysel olarak yapabilecekleri üzerinden ele alınmasına dikkat edilir. Çalışma boyunca gruptaki herkesin hem fikir olmasının önemi vurgulanır. Gruplara 15 dakika süre tanınır. Süre zarfında öğrenciler, kamptaki farklı kültür ve özellikteki çocukları gözetmesi konusunda yönlendirilir. Çalışma kağıdındaki şablonun aynısı tahtaya çizilir. Süre sonunda her gruptan yazdıkları hak ve sorumluluk alınır. Diğer grup da katılıyorsa tahtaya geçirilir. Paylaşımlar sonlandığında gösterecekleri sorumlulukların onlara ne gibi haklar sağlayacağı üzerine konuşulur. Zorlanacakları sorumluluklar olup olmadığı sorulur. Grup çalışması süresince hakları ve sorumlulukları belirlerken neler yaşadıkları üzerine konuşulur. Hak ve sorumlulukları oluştururken kendi söz haklarının olmasının ve herkesi kapsayacak haklar olmasının önemi üzerine düşünceleri alınır ve etkinlik sonlandırılır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Öğrenciler hakları küçük gruplar için oluşturmakta zorlandılar. Günlük yaşantılarındaki ihtiyaçları üzerinden yönlendirmede bulunmak faydalı oldu. Hak ve sorumlulukları yazarken grup olarak tartışmak yerine, her grup üyesinin sırayla bir madde yazması yolunu tercih ettiler. Sınıf çalışmalarında bu yolu izledikleri için daha kolay geldiğini paylaştılar.

Kamp yasaları çalışma kağıdı:

## KAMP YASALARI

Küçük gruplardan her biri, grubun tümü için üç veya dört temel kural oluşturup yazacak.

- İfadeler, “Herkes... Hakkına sahiptir” şeklinde olacak (örneğin, “Herkesin katılım hakkı vardır” gibi).
- Bir ifadenin bir hak olarak kâğıda yazılabilmesi için, gruptaki herkesin bu konuda aynı fikirde olması gerekir.
- Hedef, çok sayıda kural koymak değil, herkesin ortaklaştığı kuralları belirlemektir.

YASALAR	
HAKLAR	SORUMLULUKLAR



## 19. Oturum: Sonlandırma

Oturumun Amacı: Grup sürecini gözden geçirme.

Kazanımlar: Grup sürecine farklı formatlarda yorum getirir.

Materyal: 3 adet a3 kağıdı, 20 balon, 20 ip, keçeli kalem

Süreç:

Balonlu ebelemece : ( 10 dk)

20 adet balon orta boyutta şişirilir. Balonlar yaklaşık 40 cm uzunluğunda ince iplerle bağlanır. Öğrencilerden balon bağlı ipleri ayak bileklerine yakın olacak şekilde bağlamaları istenir. Elenmemek için ayaklarındaki balonları muhafaza etmeleri, elemek için de grup arkadaşlarının balonlarını ayaklarıyla patlatmaları gerektiği açıklanır. Oyun, ayağında patlamayan balon kalan son öğrenciyle sonlanmış olur.

Grubumu anlatıyorum: (30 dk)

Öğrenciler üç gruba ayrılır. Öğrencilerden gözlerini kapamaları ve başladığından bu yana grupta yapılan çalışmaları, öğrendiklerini hatırlamaları istenir. Ardından üzerinde masal, şiir ve çizgi roman yazılı A3 kağıtları 3 masaya paylaşılır. Her grubun önünde yazılı olan formata uygun bir şekilde 4 dakika süreyle grup sürecini aktarmaları istenir. 4 dakikanın sonunda öğrenciler yan masaya geçer ve önceki grubun kaldığı yerden kağıdı doldurmaya devam eder. Her grup ilk başladığı masaya geldiğinde kağıtların son halini tüm grupta paylaşır. Çizgi roman kağıdı tahtaya asılarak tüm öğrencilerin görmesi sağlanır. Etkinlik bitiminde çember olunur. Gruba yönelik duygu ve düşünceler bireysel olarak alınır.

Etkinlik Değerlendirmesi: Balonlu ebelemece oyunu ısınma etkinliği olarak güçlü bir çalışma oldu. Grubumu anlatıyorum etkinliğinde bir önceki çalışmada olduğu gibi ortak bir çıktı üretmek yerine, 4 dakikayı kendi aralarında paylaştırdılar. Bunu sağlıklı yapamayan gruplarda paylaşımı yarıda kalan öğrenciler oldu. Yönerge yinelenerek tekrar zaman verildi. Öğrenciler gruba dair düşüncelerini bireysel olarak paylaşmakta daha verimliydi. Psikoeğitim programı boyunca çok eğlendikleri, geçmişte yaptıkları

bazı hataları fark ettikleri, okulda farklı ülkelerden öğrencilerin olmasının aslında iyi olduğu, sınıfta oturumlardan daha çok yaramazlık yaptıkları gibi paylaşımlar vardı.

## 20. Oturum: Sonlandırma - 2

Oturumun Amacı: Son paylaşımların alınması.

Kazanımlar: Olumlu geri bildirimde bulunur.

Materyal:

Süreç:

Sevgi şelalesi : ( 20 dk)

Çember düzeninde oturularak gruba başlanır. Her üye çemberin ortasındaki mindere oturur. Grup üyeleri ortada bulunan arkadaşlarına grup sürecindeki olumlu gözlemlerini ve dileklerini paylaşır. Öğrencilerin göz temasının paylaştıkları arkadaşında olması yönünde yönlendirilir. Herkesin ortaya geçmesiyle etkinlik sonlanır. Grubun birbirine kattıkları yapılan paylaşımlar doğrultusunda lider tarafından özetlenir.

Son test: (15 dk)

Öğrencilere Çocuklar için empati ölçeği ve çocuklar için kültürlerarası duyarlık ölçeği uygulanır.

Katılım belgelerinin teslimi: (5 dk)

Öğrencilere katılımlarından dolayı teşekkür edilir ve katılım belgeleri lider tarafından verilir.

Etkinlik Değerlendirmesi: Öğrenciler etkinlik dışında da görüşüyor olsa da, arkadaşlarının gruba yansıyan özelliklerini belirtebildikleri görülmüştür. Kız öğrenciler sevgi şelalesinde daha fazla gözlem ve paylaşımda bulundu.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Ad-Soyad:** Erdi DİKER

**Doğum Yeri ve Tarih:** İzmir – 1990

### İletişim Bilgileri

**E-posta:** [erdidiker@gmail.com](mailto:erdidiker@gmail.com)

### Eğitim Bilgileri

#### Lise:

Yeni Biga Lisesi, 2004-2007

#### Lisans:

Ege Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2007-2012

### İş Bilgileri

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Psikolojik Danışmanı/ Rehberlik, 2012- devam ediyor.