

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINDA ÇOK KÜLTÜRLÜ
KİŞİLİĞİN FARKLILIKLARA SAYGI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Melek KACAR
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARIÇAM**

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Sınıf Öğretmeni Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğın Farklılıklara Saygı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların "Kaynaklar" bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../ .../ 2018

Melek KACAR

Kabul ve Onay

Melek KACAR' ın hazırladığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Farklılıklara Saygı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

.../ .../ 2018

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARIÇAM (Danışman)

Prof. Dr. İrfan TERZİ

Dr. Öğr. Üyesi İsmail ÇELİK

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Çocuk okul hayatına başlayıncaya kadar ailesiyle birlikte ve kültürün tek bir örneğinin içinde yaşar. Ancak ilkokula başladığı zaman, model alabileceği yeni bir otorite tanımaya başlamakta, etkileşim halinde olabileceği yeni bir ortam tanımakta, işbirlikli öğrenmeyle ortak bir çalışma yaparken veya oyun oynarken çocuklar arasında bir sosyokültürel etkileşim olmaktadır ve çocuk kendi yaşantısından farklı yaşantıların olduğunu farkına varmaktadır.

Bu tezde içerik olarak, sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin farklılıklara saygı üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna ve çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığına yönelik bilgiler yer almaktadır. Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim ve farklılıklara saygı eğitimine olan gereksinime ve verilmesi gereken öneme de değinilmektedir. Bu tezin, Sınıf Öğretmenliği ABD başta olmak üzere; Psikoloji, Sosyoloji ve Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme alanlarına katkılar sağlayacağı öngörülmekte ve alanda benzeri çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

Melek KACAR

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim süresince akademik çalışmayı sevdiren, tez çalışmam süresince cesaretlendiren, mesleki bilgileri ve sabrı ile bana yol gösteren, ortaya çıkan problemleri sabırla dinleyen, görüş ve önerileri ile yardımcı olan, tanımaktan onur duyduğum, değerli hocam, tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Ü. Hakan SARIÇAM 'a gönülden teşekkür ederim.

Benim bu günlere ulaşmamı sağlayan çok kıymetli anneme, babama ve kardeşime, canım ananem, canım Mehmet dedeme ne kadar teşekkür etsem azdır...

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler	v
Şekiller Dizini	vii
Tablolar Dizini	viii
Özet	xii
Abstract	xiii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	8
Kültür	8
Çokkültürlülük	9
Çokkültürlü Eğitim	11
Çok kültürlü kişilik	16
Farklılık.....	26
Saygı Kavramı	30
Problem Durumu	31
Araştırmanın Amacı	32
Araştırmanın Önemi	32
Problem Cümlesi	35
Alt problemler.....	36
İkinci Bölüm	37
Yöntem.....	37
Araştırma Modeli	37
Çalışma Grubu.....	37
Verilerin Toplanması.....	41
Veri toplama araçları	41
Verilerin Analizi.....	43
Üçüncü Bölüm	46
Bulgular.....	46
Cinsiyete ilişkin karşılaştırma bulguları.....	46
İllere ilişkin karşılaştırma bulguları.....	48
Sınıf düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları.....	57
Aile gelir düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları	64
Anne eğitim düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları.....	71
Baba eğitim düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları	78
Etnik kimliğe göre karşılaştırma bulguları	86
Korelasyon bulguları	87
Regresyon bulguları	88
Dördüncü Bölüm.....	91
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	91
Tartışma.....	91

Sınıf öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü kişilik düzeylerine yönelik tartışma.....	91
Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından farklılıklara saygı düzeylerine yönelik tartışma.....	97
Sonuç	103
Öneriler.....	105
Kaynaklar	107
Ekler	118
Özgeçmiş.....	121



Şekiller Dizini

Şekil 1. Farklılık Yaklaşımları.....	28
--------------------------------------	----



Tablolar Dizini

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, il ve sınıf düzeyine göre dağılımı.....	38
Tablo 2. Katılımcıların aile gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve etnik kökene göre dağılımı.....	39
Tablo 3.Ortalama puanlar, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin betimleyici bilgiler.....	42
Tablo 4. Normal dağılıma ilişkin Shapiro-Wilk testi bulguları.....	44
Tablo 5. Farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puanlarının cinsiyete ilişkin t testi sonuçları.....	45
Tablo 6. İllere göre farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	47
Tablo 7.Bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	48
Tablo 8.Sosyal kategori farklılıkları puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	49
Tablo 9. Değer farklılıkları puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	50
Tablo 10.Farklılıklara saygı puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	51
Tablo 11. Kültürel empati puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	52
Tablo 12. Esneklik puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	53
Tablo 13. Sosyal girişkenlik puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	54
Tablo 14. Açık görüşlülük farklılıklar puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	55
Tablo 15. Duygusal denge puan ortalamalarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	56
Tablo 16. Sınıf düzeyine göre farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	57
Tablo 17.Bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	58
Tablo 18. Sosyal kategori farklılıklarına puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	59
Tablo 19.Değer farklılıklarına puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	59

Tablo 20.Farklılıklara saygı puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	60
Tablo 21.Kültürel empati puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	61
Tablo 22.Esneklik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	61
Tablo 23.Sosyal girişkenlik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	62
Tablo 24.Açık görüşlülük puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	62
Tablo 25.Duygusal denge puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	63
Tablo 26. Aile gelir düzeyine göre farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	64
Tablo 27.Bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	65
Tablo 28. Sosyal kategori farklılıklarına puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	66
Tablo 29.Değer farklılıklarına puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	66
Tablo 30.Farklılıklara saygı puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	67
Tablo 31.Kültürel empati puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	67
Tablo 32.Esneklik puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	68
Tablo 33.Sosyal girişkenlik puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	68
Tablo 34. Açık görüşlülük puan ortalamalarının Aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	69
Tablo 35.Duygusal denge puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	70
Tablo 36. Anne eğitim düzeyine göre farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	71
Tablo 37.Bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	72
Tablo 38.Sosyal kategori farklılıklarına puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	73

Tablo 39. Değer farklılıklarına puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	73
Tablo 40. Farklılıklara saygı puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	74
Tablo 41. Kültürel empati puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	75
Tablo 42. Esneklik puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	75
Tablo 43. Sosyal girişkenlik puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	76
Tablo 44. Açık görüşlülük puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	76
Tablo 45. Duygusal denge puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	77
Tablo 46. Baba eğitim düzeyine göre farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları.....	78
Tablo 47. Bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	79
Tablo 48. Sosyal kategori farklılıklarına puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	80
Tablo 49. Değer farklılıklarına puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	80
Tablo 50. Farklılıklara saygı puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	81
Tablo 51. Kültürel empati puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	82
Tablo 52. Esneklik puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	82
Tablo 53. Sosyal girişkenlik puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	83
Tablo 54. Açık görüşlülük puan ortalamalarının Baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	84
Tablo 55. Duygusal denge puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları.....	84
Tablo 56. Farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puanlarının etnik kimliğe ilişkin t testi sonuçları.....	85
Tablo 57. Farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik arasındaki ilişki değerleri....	87
Tablo 58. Farklılıklara saygı üzerinde çokkültürlü kişiliği etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	88

Tablo 59. Farklılıklara saygı üzerinde il, cinsiyet, etnik köken ve çokkültürlü kişiliği etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....89



Özet

Sınıf Öğretmeni Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Farklılıklara Saygı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Türkiye çok kültürlü yapıya sahip bir ülkedir, toplumdaki çeşitlilik her geçen gün daha da artarak devam etmektedir. Temel değerlerin kazanılmaya başlandığı ilkokul döneminde; bu çeşitliliğe karşı hoşgörülü olma ve saygı duyma konusunda, çocuklar için rol model olan sınıf öğretmenlerinin nasıl bir tutum sergilediği önem taşımaktadır. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı; sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, farklılıklara saygı üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu temel amacı sağlamaya yönelik; çokkültürlü eğitimin, ilkokul dönemi için önemini ve gerekliliğini vurgulamak çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda sınıf öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin farklılıklara saygı üzerindeki etkisini incelemek için, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi olan Türkiye'nin 7 bölgesinden 2 farklı il olmak üzere toplamda 14 ilden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiş 1313 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. 1313 sınıf öğretmen adayından elde edilen verilerin analizinde, farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutları olan kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge arasında sırasıyla $p < .01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı $r = .37, .13, .30, .28, .30$ pozitif ilişkiler vardır. Bir diğer ifadeyle kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge arttıkça farklılıklara saygı da artmaktadır. Buna ek olarak farklılıklara saygının alt boyutları ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutları arasında bilimum ilişkiler vardır.

Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü kişilik, farklılıklara saygı

Abstract

Investigation of the Effect of Multicultural Personality on Respect to Differences Elementary School Teacher Candidates

Turkey is a country which has a multicultural structure. The diversity in society has been increasing day by day. In the primary school period where the basic values are being gained; it is important that classroom teachers who are role models for children how they exhibit attitude with being tolerance and respect. The main purpose of this study in this context is to analyze effects on the respects to differences of multicultural personality features of classroom teacher candidates. Aimed at bringing about this basic purpose; to emphasize importance and necessity of multicultural education for primary school has been constituting subpurposes of the study.

An associational screening method has been used research method in the which is a descriptive research method in quantitative method scope in order to observe effect on respect of diversity of elementary school teacher candidates in the direction of this aims. The study group of research constitute selected 1313 university students who educate in classroom teaching in 14 different cities from 7 different regions. In the analysis of data obtained from 1313 classroom candidates, there are significant $r=.37, .13, .30, .28, .30$ positive correlations among cultural empathy, flexibility, social initiative, open-mindedness, emotional stability which are subspects of respect to differences and multicultural personality. In the other words, respect to differences have been increasing supposing that cultural empathy, flexibility, social initiative, open-mindedness, emotional stability increase. In addition to, sub-factors of respect to differences and sub-dimensions of multicultural personality have bilimum correlations.

Keywords: Multiculturalism, multicultural personality, respect for diversity

Birinci Bölüm

Giriş

Fikirlerin, ürünlerin, dünya görüşlerinin ve kültürlerin değiş tokuşundan doğan bir uluslararası bütünleşme süreci anlamına gelen küreselleşme (TDK, 2015) ve beraberinde getirdikleri bireyin günlük yaşantısında daha çok farklılıkla karşılaşmasına neden olmaktadır. Dünyada giderek artan göç hareketleri ve küreselleşme sonucunda Türkiye dâhil çok uluslu ve çok etnikli ülkelerde ve dünyada çeşitlilik konusundaki farkındalığı artırmaktadır. Gün geçtikçe fazlaşan ve farklılaşan kimlikler yaşadığımız dünyanın bir gerçeğidir. Günümüzde insanlar “öteki” olarak adlandırdığı insanlarla karşı karşıya gelme olasılığı ile hayatını sürdürmektedirler.

Günümüzde birçok ülke kültürel açıdan çeşitlilik göstermektedir. Son çalışmalara göre dünyadaki bağımsız 184 ülke, bünyelerinde 5000 etnik grup ve 600 yaşayan dil grubu ile çeşitlilik içinde bulunmaktadır. Bu rakamlara göre pek çok ülke vatandaşı aynı ulusal- etnik gruba dâhil değildir ve çok azı aynı dili konuşmaktadır (Kymlicka, 1998). Kültürel yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin, mezheplerin, etnik grupların ve dünya görüşlerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu süreç bizleri, toplum hayatında kültürel yönden ulus devlet boyutundan uzaklaşarak, farklılıkların daha fazla kabul gördüğü bir boyuta yaklaştırmıştır (Şan, 2005).

Küreselleşme sonucunda meydana gelen toplumsal değişim farklılıkların pekiştirmesine neden olmaktadır. Hızlı değişim ve farklılıkların yaygınlaşması bireyin zaman zaman problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Oysaki farklılıklar bireyin öz varlığı kadar normal ve gerçektir. Farklılıklarıyla dünyaya gelen birey; kimi zaman bu farklılığını gizleme, bastırma hatta yok etme yoluna gidebilir. Aynılık, benzemek gibi insanın sosyalleşmek amacıyla oluşturduğu kavramlar insanın varlığının özü için tehdit oluşturabilir. Nitekim artan ayrımcılık ve farklılık odaklı şiddet olayları bunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Güven, 2012). Uygulanan şiddeti, olumsuz tutum ve söylemleri savunmak için

Zenofobi (Yabancı insanlara karşı duyulan nefret, yabancı korkusu) kullanılır. Kişi başlangıçta biz/onlar şeklinde bir düşünce yapısına sahipken bu ayırım zamanla diğeriye yönelik sürekli korku haline dönüşür. ‘Diğeri’ne yönelik sürekli korku sonucunda meydana gelen nefret duygusu, şiddete dönüşebilir. Geçmişten günümüze zenofobiye en çok maruz kalan gruplardan biri mültecilerdir. Ülkelerindeki olumsuzluklar nedeniyle başka ülkelere sığınmak zorunda olan bu gruplara yönelik ‘diğeri’ etiketi her dönemde kullanılmıştır.

Günümüz dünyasında, farklılıklar ön yargıların, çeşitli ayrımcılıklara sebep olmakta, toplumda hızla artan biz ve ötekiler algısı oluşturmaktadır (Vural ve Gömleksiz, 2010). İnsan hakları ve demokrasi uygulamalarının artmasına rağmen bireyler arasındaki farklılıklar yaşanan çatışmalara sebep olmaya devam etmektedir. Farklılıklar herhangi bir topluluk, grup veya örgüt içinde insanların farklı kimlik, coğrafi ve etnik köken, arka plan, deneyim, inanç, değer yargıları, yaş, cinsiyet, demografik yapı, iş deneyimi, fiziksel yeterlik, eğitim durumu, aile durumu, kişilik, yaşam stili ve benzerlerinin birleşimi olarak nitelendirilmektedir (Caposvki, 1996, s. 14; Foxman ve Easterling, 1999, s. 285).

Doğuştan getirilen farklılıklar yaş, cinsiyet, ırk, etnik köken, cinsel yönelim, zihinsel/ fiziksel yeterlilikler gibi farklılıkları içermektedir. Bu farklılıkların ortak tarafı bireyin kendi seçimi dışında, doğuştan getirdiği ve bu sebeple değiştirmesinin imkansız olduğu farklılıkları içermesidir. Coğrafi konum, iş tecrübesi, eğitim, din, sosyoekonomik durum, aile durumu, medeni durum, gelir durumu gibi farklılıklar ise sonradan elde edilen ve değiştirilmesi mümkün olan farklılıkların arasında yer almaktadır (Güven, 2012).

Doğuştan getirilmeyen sonradan kazanılan farklılıkların üzerinde kültüründe etkisi vardır. Çünkü kültür öğrenilen, içgüdüsel olmayan, çeşitli öğrenme süreçleriyle kuşaktan kuşağa aktarılan tüm insan eylemlerini ifade eder (Taylor, 2016). Kültür aynı zamanda insana kim olduğu, nereye ait olduğu, nasıl davranması, ne yapması gerektiği ile ilgili duygu ve düşünce veren bir kavramdır. İnsan davranışlarını, tutumunu, çalışmasını, üretkenliğini ve eylemlerini de etkilemektedir (Moran, Harris ve Moran, 2007). Bireylerin zaman içerisinde toplumda kendisinden farklı gruplardaki bireylerle etkileşime geçmesinin kaçınılmazlığı bireylerin kültürlerini korumasını ve kendilerini kabul ettirmesi ihtiyacını doğurmuştur (Parekh, 2002).

Toplumsal yapı içinde farklılık iddiasında bulunan gruplar kendi kültürlerini koruma ve gelecek nesillere aktarma amacındayken aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun kabullerine de uymak durumundadırlar. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerini kazanmaları kasıtlı kültürleme olarak da bilinen eğitimle olacaktır. Böylece bireyler içinde yaşadıkları toplumla uyumlu ve toplumun değerleri ile bezenmiş bireyler olarak yetiştirilmeye çalışılacaktır. Toplumsal yapı içinde farklı olduğunu düşünen grupların, farklılıklarının korunması ve devam ettirilmesi amacıyla kimliklerinin tanınmasını istemesi çok kültürlülük konusunu gündeme getirmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Kimi zaman çeşitlilik kavramı yerine de kullanılan çokkültürlülük; etnik köken, ırk, ana dil, inanç biçimi, sınıfsal durum, engelli olma, eğitim, cinsiyet, cinsel eğilim, sosyoekonomik durum, yaş kaynaklı kimlik yönleri gibi farklı kültürel boyutların tanınmasını aynı zamanda fark edilmesini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (APA, 2002). Çokkültürlülük; “tanınma politikası” (politics of recognition), kimlik politikası” (identity politics), veya “farklılık politikası” (politics of difference) kapsamında, bu politikalara yönelik istekler doğrultusunda ortaya çıkmıştır (Tambiah, 2001). Çok kültürlülük ayrıca, azınlıklara özel hakların verilmesi, kültür ve kimliklerin korunması ve geliştirilmesi, kültürel yapıların gelişiminin desteklenmesi, kültürel farklılıkların kamusal alanda ifadesi gibi çeşitli anlamları da içerir.

Çetin (2005), çokkültürlülüğü farklı renklere sahip çiçeklerin olduğu bir bahçeye benzeterek çokkültürlülüğün getirdiği zenginliklere dikkatleri çekmektedir. Ergin’e (2000) göre kültürleri koruma ve geliştirmenin yolu şöyledir; her bireyin haklarına saygı duyulmalı ve haklar herhangi bir ayırım gözetmeksizin eşitlikle korunmalı ve her bireyin potansiyel bir kültür kaynağı olabileceği dikkate alınmalıdır. Kültürlerin, sahip oldukları dinamik yapıları nedeniyle hiç kimsenin, belli bir kültüre zorlanamayacağını ifade eden Ergin’e (2000) göre her birey istediği kültürü özgürce seçebilir, seçtiği kültüre katkıda bulunabilir veya yepyeni bir kültür yaratabilir. Bu bağlamda bireye saygı duymak, aynı zamanda onun kültürüne saygı duymak anlamına gelmektedir.

Çokkültürlülüğe ve farklılıklara saygı duyulması gerekliliği UNESCO’nun kuruluş amaçları arasında yer alır. UNESCO’nun birinci genel kurul toplantısında belirlenen amaçlarından biri, “Çocuk zihni, ulusal ve uluslararası anlayışlarla

birlikte eğitilmeli” dir. UNESCO, “Uluslararası Kültürel İşbirliği İlkeleri Bildirgesi’ni (UAKİİB)” yayımlamış, uluslararasıdaki kültürel ortaklığı, bütünlüğü ve paylaşımı vurgulamıştır. Bildirgenin 1’inci maddesinde şu noktalar üzerinde durulmaktadır:

- Her kültürün, saygınlık değeri vardır.
- Her halkın, kültürünü geliştirmek hakkı ve görevidir.
- Her kültür, zengin çeşitlilik ve değişkenliğe sahip oluşu ile bütün insanlığa ait ortak mirasın bir parçasını oluşturur (Akt. Ergin, 2000).

Maddelerde belirtildiği gibi farklı kültürlere saygı duymak ve farklı kültürlere duyarlı bireyler yetiştirmek, Birleşmiş Milletler tarafından önem verilen konular arasındadır. Bu bağlamda farklı kültürel değerlere saygı duyan ve farklı kültürlere açık olan bireylerin yetiştirilmesi ve bu özelliklerin eğitim yoluyla kazandırılması önemlidir. Çokkültürlülüğün eğitim ortamındaki etkilerinin incelenmesi çokkültürlü eğitim kavramını gündeme getirmiştir. Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü toplumların bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çokkültürlü eğitim; toplumdaki ve eğitim kurumlarındaki her türlü ayrımcılığı reddederken; vatandaşlar, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sürece yansıyan çeşitliliği de kabul edip, desteklemektedir (Nieto, 1996). Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine olan saygılarını arttıran ve tüm öğrencileri içine alan bir eğitim sürecidir. Öğrencilerin; çeşitli kültürlere ve farklı etnik yapıya sahip insanlara karşı da saygılı, hoşgörülü ve empati kurabilen bireyler olabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Tiedt ve Tiedt, 1999; Akt: Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim, demokratik ülkelerde olması gereken “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesinin hayata geçirilmesini önemseyerek; bireylere kendi dilinden, dininden, renginden, kültürel yapısından, fiziksel-biyolojik-psikolojik özelliklerinden farklı değerlerin ve özelliklerin de olabileceğini kabul eden ve bunlara saygı duyabilen bireylerden oluşan huzurlu bir toplum amaçlamaktadır. Çok kültürlü eğitimin, kültürel farklılıklara saygıya dayalı politikaları ve uygulamaları içermesi ve bunları uygulamaya yönelik kadro düzeni, programı, eğitim araçları, değerlendirme süreçleri gerekmektedir (Polat, 2009). Bu durum çokkültürlü eğitimin önemini ortaya çıkarırken, öğretmenlere de önemli bir görev düşüğünü göstermektedir. Bir bilinci kazandırmada, aktif rol oynayan en önemli faktörlerden biri hiç şüphesiz öğretmen faktörüdür. Öğrenme ve öğretme sürecinin temel ögesi olan

öğretmenler, öğrencilerine farklılıkları olan öğrencilerle etkileşime geçebilme yeterlilikleri kazandırmalıdır. Çünkü eğitim programını yürüten, uygun yöntem ve teknikleri seçen, öğrenme araçlarını seçerek ve çeşitlendirerek öğrenme ortamını oluşturan ve öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede bulunan kişi öğretmendir. Bu yüzden öğretmenlerin çok kültürlü bir kişiliğe ve çok kültürlü öğretmen yeterliklerine sahip bireyler olması gerekmektedir (Polat, 2009). Van der Zee ve Van Oudenhoven'a (2000, 2002, 2003) göre, çok kültürlü kişiliğin boyutları kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik'tir. Kültürel Empati, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin davranış, düşünce ve duygularını tanıma yeteneğine yöneliktir. Kültürel empati, diğer kültürleri 'okumak' olarak da tanımlanır. Açıklık, bireylerin kendi kültürel grupları dışındaki insanlarla karşılaştıklarında önyargısız ve iletişime açık olmasını ifade eder. Sosyal girişkenlik, bireylerin sosyal durumlara aktif bir şekilde yaklaşmasını ve girişimde bulunma eğilimlerini ifade eder. Duygusal denge, kültürel farklılıkların neden olduğu çatışmalarda veya stresli durumlarda bireylerin duygusal dinginliğini korumasını, sakin kalabilme derecesini ifade eder. Esneklik, bireylerin yeni ve bilinmedik durumlara kolay uyum sağlayabilme yeteneğini ifade eder. Çok kültürlü öğretmen yeterlilikleri ise kendi kültürel kimliğini tanıma ve ön yargılarının farkına varma, kültüründen farklı olan grupların kültürlerini öğrenmeye istekli olma ve farklılıklara duyarlı eğitim-öğretim sürecini düzenleme olarak ifade edilmektedir (Gay, 2002).

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri belirtilirken performans göstergeleri arasında; (...) Öğretmen insan hakları, çocuk hakları ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine has kültürel yapısı ve değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir. Öğretmen öğrencilerin sosyal, bilişsel, dil, duygusal, fiziksel, kültürel gelişim düzeylerini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmelidir (MEB, 2008) ifadesi yer almaktadır.

Bu yeterlikler çok kültürlü öğretmen yeterlikleriyle ilgili görülmektedir. MEB'in 2005 yılından bu yana uyguladığı yapılandırmacı eğitim modelinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği önemli bir yer tutmaktadır (Senemoğlu, 2010). Bu nedenle öğretmenlerden buna yönelik etkinlikler yapma, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak alternatif seçenekler sunma,

öğrencilerin soru ve düşüncelerini çekinmeden anlatacakları ortamları oluşturma gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999).

En iyi öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak için öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler hazır bulunuşluk düzeyleri, güçlü ve zayıf yönleri, ilgileri, istekleri, beklentileri, motivasyonları ve düşünme stilleri gibi bireysel farklılıklara sahiplerdir. Bireysel farklılıklara neden olan değişkenlere baktığımızda, bireyin içinde yaşadığı toplum, kültür, cinsiyet, zekâ ve sosyoekonomik düzey gelmektedir (Aydın, 2006). Bireyler içinde yaşadıkları toplumun gelenek, görenek, tutum ve beklentilerinden etkilenirler. Bu yüzden içinde doğup büyüdüğü kültür birey üzerinde önemli etkiye sahiptir (İnaç, 2014).

Çocuk okul hayatına başlayıncaya kadar ailesiyle birlikte ve kültürün tek bir örneğinin içinde yaşar. Ancak, formal eğitimin birinci basamağı olan ilkokula başladığı zaman, model alabileceği yeni bir otorite tanımaya başladığı gibi, etkileşim halinde olabileceği yeni bir ortam tanımaya da başlamaktadır. İşbirlikli öğrenmeyle ortak bir çalışma yaparken veya oyun oynarken çocuklar arasında bir sosyokültürel etkileşim olmaktadır ve çocuk kendi yaşantısından farklı yaşantıların olduğunu farkına varmaktadır. Kültürleşmeyle kazandığı ve sınıf ortamına taşıdığı aile kültürünü oyununa da yansıtan çocuk, kendi kültürüyle diğer kültürler arasındaki farkı anlamlandırırken kendi kültürünü de arkadaşlarının öğrenmesine fırsat vermektedir. Böylece kültürleşmenin yaşandığı bir eğitim ortamı oluşmaktadır. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinin 3. basamağını oluşturan ait olma ve sevmeye-sevilmeye ihtiyacından dolayı bireyin kendisini bulunduğu ortama ait hissetmesi ve sevildiğini bilmesi, onun bu basamağın kişilik gelişim özelliklerine sahip olmasını ve bir üst basamağa geçebilmesini sağlayacaktır. Farklılığından dolayı kabul görmeyen çocuk ise ait olma ihtiyacı giderilmediğinde, kendisini bulunduğu ortama ait hissetmediği için çocukta aidiyet hissinin oluşmaması ve mutlu olamaması ve okula gitmek istememesi muhtemeldir. Bu durum bireyin devam eden ve gelecekteki eğitim hayatına bir olumsuzluk olarak yansımaktadır. Bu açıdan eğitim; toplumsal hayata hazırlamayı ve topluma kazandırmayı hedeflediği çocuğu, ilk basamak olarak eğitim sistemine kazandırmalıdır. Aile ortamında temelleri atılan kişilik gelişimi, çocuğun çevresi ve okul hayatıyla şekillenerek devam etmektedir. Yani, kültürel etkileşimin bu

kadar yoğun yaşandığı günümüzde; ister uluslararası boyutta, ister ülke çapındaki çoğulcu toplum yapısında, ister bir ilkokul sınıf ortamında düşünölsün, kültürler arası etkileşimin varlığı ve önemi yadsınamaz (Frazier, 1977, Grant, 1977a; Gay, 1994).

Farklılık tanımlarından hareketle farklılıklara saygıda bireyin eylemlerine yönelik olumlu ya da olumsuz kesin bir tutum olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile farklılıklara saygı, farklılıkları doğal olarak görüp, farklılıklarını kişiye mal etmeden insan olmanın özünde bireye saygı duymaktır. Buradan hareketle farklılıklara saygı duymanın çok kültürlü kişilik özelliklerinin içinde yer alan kavram olduğu düşünülmektedir. Çünkü çok kültürlü kişiliğe sahip olmakla birey farklılıklarıyla toplumda var olmasını teminat altına almış olacaktır.

Çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasında çift yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Yani çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılıklara saygı duymakla eşdeğer olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra çok kültürlü kişiliğe sahip olmanın farklılıklara saygı duymada ön koşul olduğu düşünülebilir. Nitekim çok kültürlü kişiliği yüksek olan birey ön yargı ve toplumsal öğretilerden arınmıştır, kendi olması, bu sebeple farklılıklara yaklaşımının daha olumlu olması beklenebilir. Dolayısıyla çok kültürlü kişiliğin farklılıklara saygının hem eşdeğeri hem de sağlayıcısı olduğu düşünülebilir. Bireysel ve toplumsal ölçekte iyi bir yaşam, ancak bireylerin farklılıklara saygı duymasıyla mümkündür. Farklılıkların yaygın olduğu toplumlarda çok kültürlü kişiliğin önemli bir unsur olarak ortaya çıkacağı söylenebilir. Farklılıkların yaşanmasına izin verilmesi, bir anlamda bireyin çok kültürlü kişiliğinin desteklenmesi demektir. Farklılıklarına saygı duyulmayan bireyin çok kültürlü kişiliğinin gelişmesi engellenebilir. Bunun yanı sıra farklılıklara saygı duymayan, önyargılarından kurtulamayan, kalıp yargılar-davranışlar arasına sıkışmış bireyin çok kültürlü kişilik gücünün zayıf olduğu düşünülebilir. Bu anlamda çok kültürlü kişiliğin farklılıklara saygı duyma eğilimini destekleyen, hem de farklılıklara saygı duyulan bir ortamın bireyin çok kültürlü kişiliğinin gelişmesine zemin hazırlayacağı ile iki kavram arasında çift yönlü bir ilişkiden de söz edilebilir.

Bu bölümde; bu bilgilere anlamsal derinlik katması adına kuramsal çerçeve, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğunu ifade eden problem durumu,

araştırmanın alan yazında hangi eksikliği giderdiğini gösteren araştırmanın amacı ve önemi ve çalışmanın hipotezleri yer almaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Kültür

Kültür, toplumsal gelişim süreci içinde zamanla meydana gelen tüm maddi, manevi değerler ile bunları oluşturmada, sonraki nesillere aktarmada kullanılan, insanın toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 2015). Kültür, insana kim olduğu, nereye ait olduğu, nasıl davranması, ne yapması gerektiği ile ilgili duygu ve düşünce veren bir kavramdır. (Moran, Harris ve Moran, 2007, s. 6). Kültür öğrenilir, içgüdüsel değildir, öğrenme süreçleriyle nesilden nesile aktarılır ve tüm insani eylemleri içine alır (İnaç, 2014).

Yeni doğan bir çocuk ana dilini, dinini, çevresini, toplum yaşantısını, kültürel değerlerini vb. belirli bir kültür çevresinde öğrenir. Bu açıdan kültür kavramının içinde toplumu meydana getiren bireylerin tüm öğrendikleri ve toplumu meydana getiren diğer bireylerle paylaştıkları vardır. Kültür doğuştan kazanılan genetik bir özellik değil, sonradan öğrenerek kazandığımız özelliklerdir. Topluma yeni katılan her üye bunu öğrenerek geliştirir (Özkan, 2006).

Kültür kavramı üzerine farklı bakış açıları vardır. Bu bakış açılarından bazılarına göre kültür; sosyal miras ve gelenekler bütünü, değerler ve davranışlar, çevreye uyum, yaşam tarzı, düşünüş, idealler, sembol sistemi, bireysel psikolojinin yansıması ve sosyal etkileşim ürünü olarak ele alınmaktadır (Güvenç, 1994). Kültürün tanımlanması üzerinde durulan kavramların çoğu birleştiricidir. Bireysel psikolojinin yansıması olarak gören anlayışa göre ise kültür, birleştiricilikten tekilliğe doğru bir yönelim göstermektedir. Bu anlayışlarda, kültürü meydana getirenin birey olduğu üzerinde durulmaktadır. Ergin (2000), her kültür değerini meydana getirenin, tek tek insan olduğunu, hiçbir kültürün, diğer kültürlerle etkileşim halinde olmadan gelişemeyeceğini ifade etmektedir. Kültürel farklılıklar, bireye bir kimlik ve kişilik kazandırdığı gibi, onu diğerlerinden ayıran özelliklerinin de tanınmasını sağlamaktadır. Bu anlayış doğrultusunda baktığımızda aynı coğrafya üzerinde, ortak yaşantı ve inanışa, çok

sesli düşünce yapısına sahip bireylerin olabilecekleri ve farklı değerleri savunabilecekleri ifade edilebilir (Özhan, 2006).

Bireylerin zaman içerisinde toplumda kendisinden farklı gruplardaki bireylerle etkileşime geçmesi kaçınılmazdır. Küreselleşme ve teknolojiadaki gelişmeler kültürlerarası etkileşimi hızlandırmış, bireylerin kültürlerini korumasını ve kendilerini kabul ettirmesi ihtiyacını doğurmuştur (Parekh, 2002). Bu durum çok kültürlülük konusunu gündeme getirmiştir.

Çokkültürlülük

Kavram olarak da 1960'ların sonuna doğru bir ülkedeki farklılıkları ifade etmede kullanılmış. 1970 yılının başlarında kavram, Avustralya ve Kanada da kabul görmüş, toplumların kültürel çeşitliliğini teşvik eden devlet politikaları için kullanılmıştır. İsveç 1975'te, 1980'den sonra da Hollanda resmi politikalarında çok kültürlülüğü gündemlerine almaya başlamışlardır (Bulut ve Başbay, 2014). 1990'ların ortalarından sonra ise çokkültürlülüğün gerilemeye başlamasına ve milliyetçilik ve asimilasyonun yeniden gündeme gelmesine rağmen, son on yılı aşkın süredir çokkültürlülük politikalarının güçlendiği görülmektedir (Kymlicka, 2012). Günümüzde Kanada, ABD, Avustralya ve İsveç gibi çok kültürlü yapıya sahip ülkelerin yasalarında çok kültürlülük kavramının yer alması gösteriyor ki; farklılıkları alkışlayan ve toplumun zenginliğini desteklerken, küresel anlayışında gelişimine katkı sağlayan çokkültürlülük; bir dönem cazibesini kaybetse de son on yıldır insani değerleri normalleştirmek için daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Bulut ve Sarıçam, 2017).

Osmanlı devletindeki çok kültürlülüğü ele alacak olursak Osmanlı devleti çok kültürlü yapıya sahip bir devlet olarak hüküm sürdüğü yüzyıllar boyunca bünyesinde pek çok kültürel farklılığı barındırmayı ve yaşatmayı, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşmayı bilmiş, farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü huzurlu bir toplum yapısına örnek bir devlet olarak tarih sahnesinde yerini almıştır. Osmanlı toplumunun çeşitli kültürel ve dini değerleri, farklılıklarını sürdürerek bir araya gelmiş ve kendi dillerini, dini inançlarını, yaşam biçimlerini koruyabilmişlerdir. Osmanlı devleti fethettiği topraklarda batılı devletlerin yaptığı gibi sömürgecilik, şiddet ve baskıya başvurmamıştır. Osmanlı devletinde millet sistemi din üzerinden yapılmaktaydı. Bu sistem suni milliyetçilikler üzerine değil,

daha manevi, evrensel ve devletin bekası için daha faydalı görülmüş olan din üzerine kurulmuştur.

Sözlük anlamı itibariyle çok kültürlülük, aynı ülkede pek çok kültürün birlikte var olmasıdır (Özhan, 2006). Alanyazın incelendiğinde yazarların çokkültürlülüğü tanımlamaktan çok, farklı açılardan anlatmaya çalıştıkları görülmektedir (Parekh, 2002; Doytcheva, 2009).

Parekh'e (2002) göre çok kültürlülük, bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplumsal yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle alakalıdır. Doytcheva (2009) ise çokkültürlülüğü, kökeni ne olursa olsun birkaç topluluğun değil, bütün bireylerin kültürel tanınma projesi olarak görür (Bulut ve Başbay, 2014).

Kimi zaman çeşitlilik kavramı yerine de kullanılan çokkültürlülük; ırk, etnik köken, dil, inanış biçimi, engelli olma, sınıfsal durum, eğitim, cinsiyet, cinsel eğilim, sosyoekonomik durum, yaş kaynaklı kimlik yönleri gibi farklı kültürel boyutların tanınmasını ve fark edilmesini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (APA, 2002). Çokkültürlülük tanımlamalarına baktığımızda farklılık kavramı oldukça kapsamlı şekilde ele alınmıştır. Farklılığın içine etnik köken, dil, mezhep, yaş, din, cinsiyet, cinsel yönelim, engelli olma ile birlikte insanların bireysel ve toplumsal yönden belirledikleri düşünce ve davranışlar da girmektedir. Farklılık kavramına baktığımızda tek bir etnik köken veya dini yapıdan meydana gelen toplumlarda çokkültürlü olabilir. Parekh'e (2002) göre çokkültürlü toplumlar en az iki kültürel topluluktan meydana gelir. Bu tanımdan hareketle etnik yapı, ırk, sosyal sınıf, dil, din, yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları bakımından pekçok farklılığı bulunduran Türkiye çokkültürlü bir yapıdadır. Çokkültürlülük anlayışında şu düşünceler yer alır; bütün kültürler değerlidir, kültürler arası karşılaştırma doğru değildir, ayrıca her kültürün kendi içinde değerlendirilmesi gerekir. Çok kültürlülüğün felsefi dayanağında her toplum kendi başına bir değer olarak kabul görmeli, sahip olduğu değer bir başkası ile kıyaslanmamalı anlayışı yer almaktadır (Özensel, 2012).

Çokkültürlülük sayesinde insanlar, kendi kültürleri içindeki çeşitliliğin ve farklılıkların farkına varıp, onları bastırmak yerine açığa çıkarmaya, farklı kültürlerle hoşgörü ile yaklaşmaya, mevcut zenginlikleri görmeye çalışırlar

(Giddens, 2000). Çok kültürlülüğün önde gelen kuramcılarında Parker (2002); farklılıkların toplumsal birlik üzerindeki etkilerini “Farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise ulus devletin çatlamasına yol açar. Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” (Akt: Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Parekh (2002) günümüzde, neredeyse tüm toplumların çok kültürlü olduğunu ve büyük olasılıkla görülebilir gelecekte de öyle kalacağını; tarihsel durumumuzun da bununla uyuşmamızı gerektirdiğini söylemiştir. Bu nedenle günümüz toplumlarında bireylerin farklı kültürel gruplarla daha fazla etkileşim içerisinde olmaları ve bu etkileşimler aracılığıyla olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir (Cırık, 2008). Çokkültürlü toplumlarda yaşayan bireylerin farklı kültürlerle birlikte yaşamaya olumlu tutum geliştirmelerinde ise en büyük pay eğitime düşmektedir. Gelişmiş ülkeler yaptıkları eğitim çalışmalarında sorunlarına çözümler getirirken, bu kapsamda çok kültürlü eğitim çalışmalarına da öncelik vermektedirler (Bulut ve Sarıçam, 2016).

Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitim anlayışına geçmeden önce tek bir kültüre dayalı eğitim anlayışından bahsetmek faydalı olacaktır. Parekh’e (2002) göre, tek bir kültüre dayalı eğitimde, kendi kültürünün sınırlı bakış açısından bakma ve bu bakış açısı dışındaki her şeyi reddetme eğilimi vardır. Bu açıdan öğrencilerin tek bir pencereden bakarak edindikleri değer yargıları, onların görme alanını daraltmakta ve böylece farklılıkları görmeleri engellenmektedir. Bu da eleştirel düşünme, farklılıkları kabul etme ve değer verme anlayışlarında engele neden olmaktadır. Parekh’e (2002) göre çokkültürlü eğitim: entelektüel merak, başkalarına saygı, bağımsız karar verebilme, özeleştiri, farklı düşünce ve yaşam tarzlarına karşı hassas olma ve merkezci anlayıştan uzaklaşma amacıyla yürütülen faaliyetlerdir.

Çokkültürlü eğitimin amaçları arasında, olumlu etnik özellikleri sınıf ortamına katma ve bunları birleştirme vardır. Bu amaçla, çokkültürlü eğitimin öğrenme ve öğretme sürecinin farklı kültürlere saygı duyulmasını destekleyecek şekilde, kültürel çoğulculuğu teşvik edecek ortak anlaşma çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle yapılması gereken

çokkültürlü öğretmen eğitimine öncelik vermektir. ABD’de, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmen eğitiminde altı standart belirlemiştir. Bunlardan biri de “Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri” dir (NCATE, 2008). Bu kapsamda, öğretmen eğitimi programlarında çokkültürlü eğitim konusunda dersler olmalıdır (Keim, Warring ve Rau, 2001). Mwonga’ya (2005) göre, çok kültürlü eğitim, toplum çoğunluğunu ve toplum içindeki marjinal grupları tanıyan, kamu eğitimini ön planda tutan, demokratik vatandaşlık eğitimidir. Çok kültürlü eğitim; ırk, kimlik, din, dil, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılık unsurlarını dikkate alarak, tüm öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı, öğrencileri farklılıkların bilincinde, demokratik ve hoşgörü sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi, bunları eğitim ve öğretim de zenginleştirici etkinliklerden faydalanarak gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Toprak, 2008).

Çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik köken ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan, öğrenme ortamını buna göre düzenleyen ve amacı yeniden yapılandırma olan bir eğitim yaklaşımıdır. (Banks ve diğerleri, 2001). Lych (1989) ile Hidalgo, Chávez-Chávez ve Ramage (1996) çok kültürlü eğitimi küresel perspektifte insan hakları, demokrasi ve barış eğitimi ile ilişkilendirmişlerdir. Steele (2002) ise sınıf ortamında öğrencilerin kendi bakış açısına sahip olmayan insanlarla çalışmanın ortak temelini öğrenmeleri, farklılıkları takdir etmeleri ve öz-saygılarını arttırmaları için önemli olduğunu savunmuştur. Hidalgo ve diğerler (1996) göre, çok kültürlü eğitim, çoğulculuk ve farklılık esaslarıyla kuruludur. Adalet, demokrasi ve eşitlik ilkelerine dayanır. Çok kültürlü eğitimin demokratik temelinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama düşüncesi vardır. Bu düşünce, kültürel unsurlar nedeniyle öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit bir şekilde yararlanma fırsatına sahip olmaması gerçeğinden yola çıkar. Bu nedenle çok kültürlü eğitimin öncelikli amacı, eşitsizliği minimum seviyeye getirmektir.

Gay (1994), çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını, (1) eğitimde eşitlik, (2)değerleri ve tutumları açıklama, (3) çok kültürlü sosyal yeterlik, (4) temel yetenek kazanımı, (5) kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek ve (6) kişisel gelişim başlıkları altında ele almaktadır. Hunter (1974) ve Baptiste (1979)’a göre ise çok kültürlü eğitim demokratik hedefleri gerçekleştirmek, toplumdaki farklı grupların gereksinimlerini karşılamak, sosyal adaleti oluşturmak için; kabul,

anlayış, karşılıklı saygı, eşitlik, ve ahlaki bağlılık ilkeleri kapsamında eğitimi çoğulculuk esası kapsamında yapılandırmaktır. Grant (1977b), kaliteli eğitimi, toplumu daha iyi anlamak, çok kültürlü topluma yararlı bir güç aracı olarak bakmayı sağlamak için gereken içeriği öğrencilerin var olan kültüründen alan, tüm insanlar için farklılıkların gücüne dayalı, içerisinde alternatif yaşam, sosyal adalet, insan haklarını barındıran insancıl bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır (Gay, 1994).

Çok kültürlü eğitimin tanım ve amaçlarına baktığımızda da çok kültürlü eğitim öğrenci merkezlidir. Çok kültürlü eğitim öğrenciye odaklı bir eğitim olduğu için çok kültürlü eğitimin amaçları ve niteliği ülkelere göre farklılık göstermektedir. Her ülkenin çok kültürlü eğitim için amaçları ve kapsamı ülkenin özelliklerine göre şekil alır. Ayrıca ülkelerin çok kültürlü eğitim duyarlılığı birbirlerinden farklıdır. Çok kültürlü eğitimin niteliği ise ülkenin demokrasiyi yaşatabilirliği ile doğru orantılıdır.

Çok kültürlü eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için uygun eğitim-öğretim programının geliştirilmesi, öğretmenlerin programa uygun olarak eğitim öğretim yapıp, ölçme ve değerlendirmede bulunması, okul rehberlik hizmetlerinin programa uygun yürütülmesi, okulun buna uygun yönetilmesi, herşeyden önce de çok kültürlü eğitime uygun bir sınıf ve okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir (Gay, 1994). Hatta velilerin çok kültürlü eğitim hakkında bilinçlendirilip çok kültürlü eğitim sürecine katılmaları gerekir (Swick, Boutte ve Scoy, 1994).

Çok kültürlü eğitimin, program yapısı, kadro düzeni, eğitim araçları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde; kültürel farklılıklara saygıya dayalı politikaları ve uygulamaları içermesi gerekmektedir (Frazier, 1977, Grant, 1977a; Akt: Gay, 1994). Çok kültürlü eğitimde önemli görev öğretmendir. Çünkü eğitim programını yürüten, uygun yöntem ve teknikleri kullanan, öğrenme araçlarını seçerek ve çeşitliliğini sağlayarak öğrenme ortamını oluşturan ve öğrenmenin ölçme ve değerlendirmesini yapan kişi öğretmendir. Bu sebeple öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen adayları üzerinde (Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson, 2001) yapılan araştırmalarda çok kültürlü eğitimle ilgili bilginin ve anlayışın yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Çok kültürlü öğretmen yeterlilikleri kültürel kimliğinin farkında olma, kendi

kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenmeye istekli olma ve ön yargıdan uzak, farklılıklara duyarlı eğitim-öğretim sürecini geliştirme olarak ifade edilmektedir (Gay, 2000; Akt: Gay, 2002).

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri belirtilirken performans göstergeleri arasında;

(...) Öğretmen insan hakları, çocuk hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine has kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışını dikkate alarak öğrenme yaşantıları düzenleyebilmeli ve öğrencilerin bilişsel, sosyal, fiziksel, duygusal, kültürel ve dil gelişimine ait seviyesini, öğrenme şekillerini, güçlü ve zayıf taraflarını, ilgi ve ihtiyaçlarını bilmelidir (MEB, 2008) ifadesi yer almaktadır.

Bu yeterlikler çok kültürlü öğretmen yeterlikleriyle ilgili görülmektedir. MEB'in 2005 yılından bu yana uyguladığı yapılandırmacı eğitim modelinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği önemli bir yer tutmaktadır (Senemoğlu, 2010). Bu nedenle öğretmenlerden de buna uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunma, öğrenenlerin düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri ortamları oluşturma gibi görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999).

Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, çağımız öğretmeninde olması gerekli nitelikleri; çokkültürlülük algısına sahip olma, farklı yaşam tarzlarına hoşgörütolerans-esneklik gösterme, herkesin eşit haklara sahip olduğu düşüncesine saygılı olma, ayrımcılığa karşı demokratik bir tavır sergileme olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrenenlerin farklı ırk, dil, din, coğrafi bölge, cinsiyet, cinsel yönelim, deneyim, beklenti ve politik düşüncelere sahip olabileceklerini bilerek öğretmenlik yapmaları çok önemlidir. Cluster (2008) öğretmenin nitelikleri arasında, çokkültürlü bir ortama uyum sağlayabilme, farklılığa saygılı olma ve heterojen yapıya sahip sınıflarda ders verebilme vardır. (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). İyi bir öğretmen aynı zamanda farklı inanç, görüş ve gruplara karşı uzlaştırıcı olmalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). AB eğitim politikalarındaki öğretmen yetiştirme programları, etnik köken, cinsiyet, kültürel geçmiş gibi unsurlarda ayırım gözetmeden her öğrenci için profesyonel eğitim sunabilen öğretmen adaylarını yetiştirmeyi hedeflemektedir (Karşlı ve Güven, 2011).

“Çokkültürlü eğitimin öncü ülkelerinden biri olan İsveç’te öğretmen adaylarından öğrencilerinin cinsiyetleri, etnik kökenleri ve fiziksel özellikleriyle, kişiliklerine saygı duymaları ve bu öğrencilerin kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenir” (Rabo, 2011, s. 25-46). Amerika’daki bazı üniversiteler, öğrencilerinden çokkültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedirler (Diaz, 1994, Akt: Demir, 2012)

NCATE, öğretmen eğitimindeki temel standartlardan biri “Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri” dir (NCATE, 2008). Rao (2005), çokkültürlü bir sınıf ortamının oluşturulabilmesi için üç aşamadan oluşan “öğretmen eğitimi” modeli sunmuştur. Bu model öğretmenin son sınıfında uygulanabilir ve aşamaları şunlardır; a) çokkültürlü öğretmen eğitimi dersinin verilmesi, b) öğretmen adaylarının uygulamada bulunması ve c) dönemlik veya bir yıllık çokkültürlü ortamlarda alan uygulamasının yapılması şeklindedir. Lucas ve Villegas (2002) göre kültüre duyarlı öğretmenlerde bulunması gerekli altı özellik vardır (Akt: Başbay ve Bektaş, 2009). Bu özellikler:

- Sosyo-kültürel anlamda bilinçli olmak, yani gerçeği algılamanın birçok yönü olduğunun ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilenebileceğinin farkına varmak,
- Tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görmek, farklılıkları problem kaynağı olarak görmemek,
- Eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama da sorumluluklarını bilmek,
- Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerinin yaşantıları hakkında bilgiye sahip olmak,
- Öğrencilerin yaşantıları hakkında edindiği bilgilerle eğitim-öğretimi yeniden planlamak olarak ifade edilmiştir.(s.38)

Sinagatullin (2003) (Akt: Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013) öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmalarında tutum, bilgi ve beceri olmak üzere üç boyut üzerinde durmuştur. Bunlar içinde *tutum*; farklılıkları ılımlı karşılamak, okul reformlarının önemini kavramak, çokkültürlü bakış açısını geliştirmeye çalışmak şeklinde ifade edilmiştir. *Bilgi boyutu ise*; farklılığın görünümü ve etrafındaki konular hakkında bilgi, öğrencilerin öğrenme tarzları hakkında bilgi (akademik, dinsel, sosyal, psikolojik gibi), etnik, küresel ve ulusal değerler hakkında bilgi ve geleneksel halk eğitimi bilgisi olarak ele alınmaktadır.

Beceri boyutunda, çokkültürlü program geliştirmek, bilginin yapılandırılmasını sağlamak, öğrencilerin ulusal ve küresel değerlere yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirmek, farklı kültürlere ve farklılıklara karşı kabullenici olmayı öğretmek, karşı cinse yönelik destekleyici tutum geliştirmek, alternatif yaşam şartları içerisindeki çocuklara yönelik empatik tutum kazandırmak şeklinde belirtilmiştir (s.50).

Çokkültürlü öğretmen, “çokkültürlü öğretmen eğitimi” ile mümkün olabilir. ABD’de öğretmen eğitiminde ve AB eğitim politikalarında çokkültürlülük önemlidir. Buna karşın birçok farklı etnik kökeni, dini, mezhebi vb.farklılığı bünyesinde bulunduran Türkiye’de öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimden bahsedemeyiz. Ne hizmet öncesinde ne de hizmet içi eğitimde çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterliklerine yönelik program, ders veya seminer bulunduğunu söylemek güçtür.

Hizmet öncesinde ve hizmet içinde çok kültürlülükle ilişkili programların olmayışı bilgi eksikliğinin kaynağıdır. Her yıl göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçoğunun kendi kültüründen farklı bölgelere atandığı düşünöldüğünde, çokkültürlü eğitimini ve farklılıklara saygıyı temel alan bir öğretmen eğitim sisteminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Çok kültürlü kişilik

Kişilik; bireyin doğuştan getirdiği özellikleri ile sonradan kazandığı ve onu, diğer bireylerden farklı kılan, tutarlı olarak sergilediği özelliklerinin bütünü olarak bilinmektedir (Taymur ve Türkçapar, 2012). Kişilik bir insanın tüm ilgilerini, yeteneklerini, tutumlarını, dış görünümünü, konuşma tarzını ve çevresine uyum biçimini içeren özellikler bütünüdür. Kişiliğin bilimselliğe en uygun tanımı, bireyin diğer bireyler yanındayken gösterdiği davranış özellikleri olduğudur. Psikologlara göre kişilik; bireye özgü ve onu diğerlerinden ayıran bütün davranışlarını içerir. Bireyin en tipik veya sıkça yaptığı davranışlarını temsil ettiği için özeldir. Ayırt edicidir, çünkü bu davranışlar bireyi diğerlerinden ayırır. Aynı zamanda “kişilik” kavramı, bireyi diğer bireylerden ayıran ve bireyin ilerleyen zamanlardaki davranışlarını tahmin edebilmemizi sağlayan, göreceli olarak değişmeyen özelliklerini belirtir (Vural, 2007).

Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen nedenlerin özgün görüntüsüdür. Sürekli iç ve dış uyarıcıların etkisinde olan kişilik, bireyin kalıtsal, psikolojik ve biyolojik edindiğı tüm duygularını, yeteneklerini, alışkanlıklarını, isteklerini, tüm davranışlarını ve güdülerini kapsar. Kısacası, kişilik oluşumunda insanın doğuştan getirdiğı (kalıtsal) özellikleri ve yaşadığı çevrenin etkisi vardır. Buradan hareketle, kişiliğın yalnızca bireye has özellikleri değil, belli ölçüde içinde yaşadığı çevrenin ve toplumun, belli ölçüde de tüm insanlardaki bazı ortak özellikleri yansıttığı sonucu çıkarılabilir (Tınar, 1999, s. 93).

Kişilik gelişiminde kalıtsal faktörler çoğunlukla çocuğun potansiyelini belirlemeye yönelikken; çevresel faktörler mevcut olan potansiyelin gelişimine ve kullanımına yönelik olmaktadır (Özdemir, Güzel Özdemir, Kodak ve Nasıroğlu, 2012). Yani kişiliğın; kavram itibariyle varsayımsal ve çoğunlukla bireyin iç dünyasıyla alakalı olduğu vurgulanarak, tüm özelliklerin dışarıdan gözlenemeyeceğı ifade edilse de; bunun yanı sıra bireyin kişiliğini anlayabilmek için de bireyin kendisinin değil, insanlarla olan ilişkilerinin incelenmesi gerektiğı bilinmektedir (Dal, 2009).

Kişilik kavramı, çeşitli bakış açılarından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da bu tanımların ortak özellikleri de bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir (Ersanlı, 2005):

- Bireyin içinde yaşadığı çevre ve doğuştan getirdiğı donanımlarının etkisiyle oluşur.
- Kişilik özellikleri genelde süreklilik arz etmesine rağmen gelişim süreci içindedir.
- Kişiliğı oluşturan özellikler, bireyin kendine özgü olduğu için ayırt edicidir.
- Kişiliğı oluşturan özellikler tutarlı bir bütünlük içindedir.
- Kişiliğın özellikleri ile yapılanmış bir örüntüden meydana gelir.
- Temel işlevi çevre etkenleri ile ilişki içinde kişinin çevreye uyumunu sağlamaktır.
- Temelinde biyoloji ve fizyoloji olduğu psikolojik bir olgudur.

Kişiliğin oluşma ve gelişme sürecinde, genetik faktörler, kültürel, sosyal yapı ve aile ile ilgili değişkenlerin önemli rol oynadığı bilinmektedir. Kişiliği oluşturan bu değişkenler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kişiliği oluşturan faktörler

Gensel ve bedensel yapı faktörleri

Yapılan araştırmalara göre kalıtım, birçok davranışsal ve psikolojik özelliğin önemli bir temelidir. Galton Aile tarihçesi metodu ile geleneksel özelliklerin bireylerde ne gibi yapısal özellikler oluşturduğunu araştırmış, bazı özellik ve yeteneklerin bireylere genler yoluyla geçtiğini kanıtlamak istemiştir. Beloff, Eysenck ve Sheldon'ın çalışmalarının sonucu da düşünüldüğünde, gensel özelliklerle kişilik arasındaki ilişki daha açık şekilde görülecektir. Bu çalışmalardan ulaşılan sonuçlara göre, kalıtımsal faktörler kişiliğin oluşmasında önemli etkidir. Kalıtımsal faktörlerin kişiliği belirleme derecesi ise kişiden kişiye farklı olacaktır. Yani kalıtımsal özellikler kişiliği her bireyde aynı ölçüde oluşturmaz, ancak zihinsel özelliklerin davranış eğilimi oluşturmada önemli bir etken oluşturur. Aynı şekilde inanç sisteminin ve değer yargılarının oluşmasında, ideallerin belirlenmesinde kalıtımsal özelliklerin önemi son derece azdır (Deary, 1993, s. 303; Akt: Yakut, 2006).

Kültürel faktörler

Her birey, gelişim süreci içerisinde, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreden etkilenmektedir. Bireyin ideallerinin, ilgilerinin, beklentilerinin, kısacası kişiliğinin oluşmasında kültürel yapı önemli bir faktördür.

Sosyal yapı ve sosyal sınıf özellikleri

Kişiliğin genellenebilir özelliklerini kültürel yapı ortaya çıkarır. Belli bir kültürel yapı içinde farklı alt kültürler ve sosyal gruplar bulunabilir. Alt kültürel özellikler farklı kişilik tipleri oluşturabilir. Bu durumda kültürel belirleyiciler, sosyal grup fikri olmadan genel davranış kalıpları hakkında bilgi verir, sosyal sınıf belirleyicileri ise özel davranış kurallarını ortaya koyar. Bireyin bazı özellikleri ait olduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilir, buna karşılık bazı özellikler sadece ait olduğu sosyal sınıfın bilinmesi ile anlam kazanır. Belli sosyal yapı

içindeki her birey, gelişme ve eğitim faktörü açısından aynı şansa sahip olmayabilir. Bu farklılık kişilik farklılığını oluşturmada önemli bir faktördür. Aynı şekilde bireylerin bağlı oldukları sosyal gruplara aidiyet dereceleri de kişilik şekillenmesinde önemli bir faktördür (Erdoğan, 1991, s. 260).

Aile değişkeni

Bireyin aile üyeleri ile olan ilişkileri, yetiştirildiği aile ortamı, kişiliğinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin çocuk yetiştirme tarzının, çocukların kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. Otoriter, demokratik veya aşırı liberal anne babaların çocukları farklı kişilik özellikleri göstermektedir. Araştırmalarda, demokratik bir ailede, çocuğun rahat yetiştiği ve bu rahatlık sonucu, rasyonel davrandığı, objektiflik kazandığı, daha aktif olduğu ve kolay sosyal ilişki kurduğu saptanmıştır.

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar çoğu yeni davranışı, model alma yoluyla öğrenmektedirler. Model alma yoluyla sadece sergilenen davranışları değil, davranışlarla birlikte yansıyan fikirleri, duyguları, beklentileri ve kişilik kavramlarını da öğrenmektedirler. Söz konusu olan bu öğrenmeler çocuklar tarafından içselleştirildiği için, zamanla çocukların davranışları bu durumdan kalıcı ve tutarlı olarak etkilenmekte ve kişiliğin çekirdeğini oluşturmaktadır (Bandura vd., 2003; Akt: Bee ve Boyd, 2009). Bir ağacın ne ağacı olacağını belirleyen ve içinde gizleyen yapı olan çekirdek ile kişiliğin çekirdeği arasında bir teşbih yapıldığında çocukluk döneminin kilit derece de önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çevrenin etkisiyle sürekli gelişme eğiliminde olan kişilik (Kuzgun, 1972); aynı zamanda temel özelliklerini de sürdürme eğiliminde olmaktadır. Bireyin temel kişilik özellikleri doğumdan sonraki 0-6 yıllık dönemde (okul öncesi döneminde) şekillenmeye başlamaktadır ve bu dönem, bireyin ileriki hayatına büyük etkisi olan kritik bir süreci içermektedir (Türker, 2015). Birçok gelişim kuramcısı; kişiliğin temel özelliklerinin yaşamın ilk yıllarında belirlendiği ve gelecek yıllar için ise kişiliğin şekillenmesinde etkisi olduğunu ifade etmektedir (Özdemir, Güzel Özdemir, Kodak ve Nasıroğlu, 2012).

Çocuğun büyümesiyle birlikte çevresel faktörlerden ailenin, çocuk üzerindeki etkisi azalırken; diğer çevresel faktörler olan okulun, öğretmenin, arkadaş çevresinin ve sosyokültürel yapının çocuğun kişiliği üzerindeki etkisi

artmaya başlamaktadır (Türker, 2015). Bu bağlamda çocuğun sadece ailesinden değil; sosyokültürel çevresinden, öğretmenlerinden ve akranlarından da öğrendiği görülmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Farklılıklarıyla olduğu gibi kabul edilmeyen çocuk; başkalarıyla karşılaştırıldığı zaman, saygı gösterilmeyi hak etmediğini düşündüğü gibi başkalarına saygı göstermeyi de ihmal etmektedir (Topaloğlu, 2012). Hem teorikte hem de pratikte elde edilen bilgiler; öğretmenlerin olumlu müdahalelerde bulduklarında, öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerini başarılı bir şekilde geliştirebildiklerini göstermektedir (Banks ve Banks, 2004; Stephan ve Vogt, 2004; Akt: Banks, 2013). Bu durumda sınıfın nabzını tutan öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kalitesini arttırmak için belirlenmiş olan öğretmen yeterlilikleri kapsamında öğrencilerin her birinin ayrı ayrı değerli ve biricik olduğunu hissettirme, onları anlama ve saygı gösterme başta olmak üzere; onların zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal, kültürel ve bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre öğretimi çeşitlendirme vurgusu ön plana çıkmaktadır (MEB, 2012).

Öğretmenlerin gelişimsel ve kültürel açıdan, çocukların etik ve kültürel geçmişlerini bilmeyi ve ihtiyaçlarını karşılayarak duyarlı davranmaları gerekmektedir. Çocuklar cinsiyetlerini, kişiliklerini, kültürel değerlerini ve sosyoekonomik düzeylerini okulun kapısında bırakıp içeriye öyle girmemektedirler. Hatta bu çeşitliliği beraberlerinde getirip, sınıf ortamında sergilemektedirler. Bu yüzden çocukların farklılıklarının önemsenmesi ve çokkültürlülüğün eğitime dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken niteliklerinden biri de, yüksek ahlaki değere ve etik davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir.

Bu etiklerden birisi, Türkiye’de dâhil 193 ülkenin taraf olup onayladığı İnsan Hakları Belgesi olan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 2. Maddesi’nde yer almaktadır. Bu madde hiçbir gerekçeyle -anne-babalarının veya yasal varislerinin sahip olduğu dil, renk, cinsiyet, etnik ve sosyokültürel köken, sakatlık, siyaset veya farklı fikirler, mülkiyet veya diğer statülerden dolayı çocuklar arasında ayırım gözetilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocuğun kişilik gelişiminde; eğitim ortamı ve öğretmen de önemli bir rol oynamaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Sınıf için uygun yöntemi ve tekniği seçen, öğrenme araçlarını çeşitlendirerek öğrenme ortamını hazırlayan ve öğrencilerin öğrenmesini değerlendiren öğretmen olduğu için öğretmenin çokkültürlü kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Polat, 2009). Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik ve alan bilgisinin yanında, kişilik özellikleri açısından da yeterli olması beklenmektedir. Öğretmenin kişiliği, eğitim sürecinin en önemli değişkeni olarak bilinmektedir ve öğretmenin duygusal tepkileri, düşünceleri, tutumları ve alışkanlıkları öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Otacıoğlu, 2008). Zayıf bir kişiliğe sahip bir öğretmen, öğrencileri için olumsuz bir model olabilmektedir (Gürkan, 2005). Bu bağlamda çokkültürlü eğitim için; sosyal girişimci, esnek, açık, duygularını yönetebilen ve empati kurabilen kişiliğe sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan kişiliğinin bu 5 boyutunun, kültürel adaptasyona bağlı olduğu düşünülmektedir (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Bu açıdan Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002) çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere 5 boyutta değerlendirmektedir.

Kültürel empati

“Duyarlılık” olarak da adlandırılan kültürel empati, çokkültürlülüğün etkinliğine yönelik en sık bahsedilen boyuttur. Farklı kültürden insanlarla etkili bir iletişim kurulabilmesi için, kültürlere yönelik bilgi ve anlayış sahibi olmanın yanı sıra, diğer kültürleri okumak da önemli görülmektedir (Ahmadi, Shahmohamadi ve Araghi, 2011). “Empatinin, farklı etnik gruplar ve alt kültürel gruplar arasındaki ilişkiyi arttırmak için, düşmanca olan davranışların ve tutumların etkisini yok edebildiği bilinmektedir (Litvack-Miller, MacDougall, ve Romney, 1997). Ayrıca toleranssızlığı, karışıklıkları ve ayrımcılığı azaltabilmekte; farklı etnik ve kültürel grup bireyleri arasındaki toleransı, saygıyı ve düşüncüyü dolayısıyla da bireye önem vermeyi arttırabilmektedir (Wang, Bleier, Davidson, Savoy, Tan ve Yakushko, 2003). Empati ile önem verme arasındaki bu yakın bağ yeni olmadığı bilinmektedir. Rogers’a göre, bir bireyin deneyimlerini deneyimleme ile o bireyi önemseme arasında bir bağlantı gerekmektedir: ‘eğer bireye ve bireyin dünyasına değer verirsiniz, onun algısal dünyasını hissetmek oldukça kolay olacaktır’ (Rogers, 1975, s. 7). Bu bağlamda

eğer empati duyguların ve düşüncelerin şekillenmesinde diğerlerinin içsel deneyimlerine ulaşmaksa, birey bu duygu ve düşüncelerin kaynaklandığı kültürel kapsamın uygulama deneyimine de sahip olmak zorundadır (Green, 1998; Akt: Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011). Bu durumda kültürel empati; bireyin, farklı kültürel geçmişinden getirdiği duygu, düşünce ve davranışları ile (Herrera, 2012) kendisinden farklı kültürel değerlere sahip olan insanların duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilme ve onlarla empati kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Arthur ve Bennet, 1995; Hammer, Gudykunst ve Wiseman, 1978; Tonen, 1989; Akt: Van Oudenhoven, Mol ve Van der Zee, 2003). Wang ve diğerlerine göre, etnokültürel empati dört bileşenden oluşmaktadır;

- Bilimsel empati, farklı etnik kimlikteki bireyin nasıl düşündüğünü veya neler hissettiğini anlama becerisidir.
- İletişimsel empati, farklı etnik kimlikteki bireylere karşı etnokültürel duyguların ve düşüncelerin sözlü ifadeleriyle ilgilenmektedir.
- Etnokültürel empati bilinci, toplumun, medyanın ve iş sektörünün farklı etnik gruplara karşı nasıl davrandığına ilişkin bilinçtir.
- Kültürel farklılıkların kabulü ise, diğer etnik gruptaki bireylerin davrandıkları (giyinme, geleneksel kıyafet, kendi dillerinde konuşma) gibi davranmalarının nedenlerine odaklanmaktadır.

Ancak bireyin aynı kültürden olmayan diğer bireylere karşı empati duygusu geliştirmesinin önünde bir takım engeller olabilir. Bunlar;

- Bireyin kendi kültürü dışında diğerleri hakkında yeteri düzeyde bilgi sahibi olmaması,
- Bireyin kendi kültürü dışında diğer kültürde bulunma deneyiminin az olması,
- Diğer kültürlere yönelik özel bilgi eksikliği,
- Diğer kültürlere karşı özel uygulamalı deneyim eksikliği
- Bireyin kendi ve diğer kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları algılama becerisinin eksikliği (Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011).

Bu özelliklere sahip olmayan bireyler, farklı kültürlerin bir parçası olan bireylerin ve grupların duygu, düşünce ve davranışlarını tanımlamada, dolayısıyla onları anlamada zorluk çekebilirler (Ahmadi, Shahmohamadi ve Araghi, 2011). Bu yüzden kültürel empati, kültürler arası farklılıklar karşısında, karşılıklı hissiyle ve anlayışlı olma duygusuyla değişim yapmak için empatik tepkinin derinleşmesini gerekli görmektedir (Ridley ve Lingle, 1996; Akt: Rasoal, Eklund ve Hansen, 2011).

Açıklık

En yaygın tanımıyla, entelektüel erdem olarak da bilinen açık fikirli düşünme (Baehr, 2011); Baron'un (1993), yansıtma/dürtüsellik yapısının ötesine geçerek geliştirdiği bir düşünce tarzı olarak bilinmektedir. Bu düşünce tarzı; bir problemi çözmekten vazgeçmeden önce onun üzerinde yeterince zaman harcama, kendi fikirlerini oluştururken, başkalarının farklı fikirlerini de özenle göz önünde bulundurma ve favori fikirlere karşı yeni bulgular üzerinde düşünme eğilimini içermektedir. Açık fikirli olma bireyin performansını etkileyen, bilginin oluşum süreci ve elde edilme sürekliliği ile ilişkili olduğu bilinen bir özelliktir. Bu bağlamda açıklık fikirlilik, düşünme ile yakından ilişkili olmaktadır. Yani bilgili olma ile açık fikirli olma arasında yüksek bir tutarlılık söz konusudur. Bu özelliğe sahip bireylerin, önceki fikirlerini zorlayarak alternatif yollar bulmak için istekli olan bireyler oldukları; ayrıca kavramaya, cesarete ve en üst düzeye çıkmaya da ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Aynı zamanda, farklı kültürel değerler ve normlara sahip kültürel gruplardan gelen insanlara yönelik; sert, önyargılı ve yargılayıcı davranışlardan uzak bir tutuma sahip olmayı gerektirmektedir. Açık fikirli insanlar, kendi kültürel grubu dışındaki farklı kültüre sahip insanların kültürel değerlerini ve normlarını bilmeye ve onları anlamaya yönelik açık bir iletişim ve önyargısız bir tutum sergilerken; yeni fikirlere de meraklı olmaktadır. Açık fikirli olmayan bireyler ise farklılığa sahip insanları yargılama eğilimine yatkın olmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010).

Sosyal girişim

Bu boyut, bir eğilimi tanımlamaktadır. Bu eğilim, sosyal durumlara karşı aktif yaklaşım ve girişim gösterme eğilimi olarak ifade edilmektedir (Herrera, 2012). Bu bağlamda sosyal girişim, bireyin farklı kültürden insanlarla olan

etkileşimini ve diğer kültürden insanlarla arkadaşlık etme becerisini göstermektedir. Sosyal olan insanların, çok kültürlü ortamlarda sosyal ağlar oluşturması ve sosyal eylem girişimlerinde bulunması kolayca mümkün olmaktadır. Sosyal girişimi az olan insanlar ise inisiyatif almaya daha az eğilimli olmakta ve kendilerini ortamdan soyutlayarak genellikle geri planda kalmaktadırlar (Popescu, Borca ve Baesu, 2014).

Duygusal denge

Duygusal denge, kişilik modellerinin etkili belirleyicilerinden biri ve insan yaşamının önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir. Duygusal dengeye sahip bir birey, uzun süreli planlarının gecikmesi durumunda, buna dayanabilecek sabra veya b planına geçebilme yetisine sahip bir bireydir. Ayrıca, makul düzeydeki hayal kırıklıklarını da tolere edebilmektedir. Çünkü zaman zaman kişinin kendi kültürel ortamında geliştirdiği stratejiler, çeşitli faktörler (siyasal sistem, prosedürler, kaynaklar ve engeller) nedeniyle farklı kültürel ortamlarda aynı şekilde çalışmayabilir. Bu durum kişide; hayal kırıklığına, gerginliğe, korkuya sebep olabilmekte veya kültürler arası çatışmalara yol açabilmektedir (Tarannum ve Khatoon, 2009). Herrera'a (2012) göre; böyle aşırı stresli durumlarda duygusal dengeye sahip olmayan veya daha az sahip olan insanlar, strese karşı güçlü duygusal tepkiler verme eğilimindeyken; duygusal dengeye sahip olanlarsa kinliklerini koruma eğilimindedirler. Çünkü böyle bir şanssızlık durumunda, duygusal dengeye sahip bireyler stres yapmak yerine sakinliği koruyabilmenin, sorunları çözebildiğine inanmaktadırlar (Popescu, Borca ve Baesu, 2014). Bunun yanı sıra; hata yaptıklarında rezil olmak vb gibi duygulardan, mantıksız korkulardan ve becerilerden uzaklaşma yeteneğine, özellikle de negatif duyguları uzaklaştırma özelliğine sahiptirler (Aleem, 2005). Bu tanımlar ışığında duygusal denge, beklenmeyen bir durumla karşılaşan bireyin pozitif duygusal halini ve sakinliğini koruyabilme, sabırlı ve kararlı olabilme özelliği olarak yorumlanabilir.

Esneklik

Kişinin, yeni ve bilinmeyen durumları zorluklar olarak görme ve bu zorluklara adapte olabilme becerisini ifade etmektedir (Herrera, 2012). Ayrıca, bireyin bilişsel kaynakları nasıl yeniden yapılandırıldığını, bakış açısını nasıl değiştirdiğini, isteklerini ve ihtiyaçlarını tamamlama konusunda nasıl dengeli davrandığını göstermektedir. Esnek insanların kişisel olarak deneyimlere ve dış ortamlara açık olmaları gerekmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Birey, yeni durum için gerektiğinde stratejisini değiştirebilmelidir. Çünkü geleneksel ve güvenilir yollar yeni bir ortamda her zaman işe yaramayabilir. Esnek insanlar, yeni ve bilinmeyen durumlardaki tehdidi algılayarak, başka bir kültürel ortam içinde beklenmeyen ve kısıtlı koşullar karşısında davranış kalıplarını değiştirebilmektedirler. Esnek olmayan insanlar ise, genelde daha az beklenmedik ve kısıtlı koşullarla karşılaşmakta ve bu durumlarda geleneksel ve güvenilir davranış kalıplarını kullanma eğilimi göstermektedirler. Dolayısıyla insanlar, farklı bir ortamda rahat edemeyebilmektedirler (Richard, 2012).

Öğrenciyi her yönden tanımak, onun bireysel hızında ilerleyebilmesini sağlayabilmek için önemli olmaktadır (Banks, 2013). Bu bağlamda öğretmen her bir öğrencisinin ilgi, istek ve ihtiyaçları ile bulunduğu çevrenin ve ailesinin tüm özelliklerini bilmesi ve kültürel değerlerini dikkate alması beklenmektedir (MEB, 2012). Gadamer'e göre bir kişinin kültürünü tam anlayabilmek için, kişinin bulunduğu durumundan yola çıkarak geçmişini yorumlamak gerekmektedir. Böylece kişinin geçmişi ile şimdiki hali bağlamsallaştırılmış olmaktadır (Yıldız, 2012). Bu durumda bir insanı şimdisine yön veren geçmişinden koparmak; onun, geçmişiyle harmanladığı kişiliğini zedelemek demektir. Kültürlere duyarlı bir eğitim-öğretim süreci, öğrenci motivasyonu arttırmaktadır (Banks, 2013)

Kendisiyle aynı düşüncede olmayan insanları ötekileştirmeyen, farklılıklara saygı duyan bir neslin yetişebilmesi için, öncelikle farklılıklara saygı duyabilen öğretmenlerin var olması gerekmektedir ki; öğretmenlerin farklılıklara karşı tutumları, öğrencilerinin duygusal gelişimlerine ve tutumlarına nüfus edebilsin.

Farklılık

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; *fark* “Bir kişi veya nesnenin bir başkasıyla karıştırılmasını önleyen ayrılık, benzer şeyleri birbirinden ayıran özellik, ayırım, başkalık, nüans” iken; *farklılık* “Farklı olma durumu, başkalık, ayrımlılık” anlamına gelmektedir (URL, 1). İngilizcede farklılık kavramının kelime karşılığı “difference” olup, “kişiler ya da nesnelere arasında belli açılardan benzememe durumu” anlamına gelir (URL, 2).

Literatürde “farklılık” kavramına ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda “farklılık” kavramı daha çok insani özelliklerin farklılığını ifade etmek için kullanılır (Mighty, Bhadury ve Damar, 2000). Farklılıklar grup, örgüt ya da topluluk içinde insanların farklı kimlik, yaş, coğrafi ve etnik köken, inanç, değer yargıları, arka plan, cinsiyet, demografik yapı, deneyim, kişilik, iş deneyimi, fiziksel yeterlik, aile ve eğitim durumu, yaşam tarzı vb. karışımı olarak nitelendirilir (Easterling ve Foxman, 1999; Caposvki,1996). Jackson, Joshi ve Erhardt (2003) farklılığı bir topluluğun birbirlerinden bağımsız üyeleri arasındaki kişisel özelliklerin dağılımı şeklinde tanımlamıştır.

Department of Commerce and Vice President U.S.A (2001) farklılığı “bizi birer birey kılan tüm özelliklerimiz” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlarda farklılıklar açıklanırken, aynı zamanda farklılıkların neleri kapsayabileceği ile ilgili sınırlarının çizildiği, boyutlarının oluşturulduğu görülmektedir. Farklılık daha geniş bir perspektifle “bireylerde o benim gibi değil algısını oluşturan her türlü özellik” olarak tanımlanmaktadır.

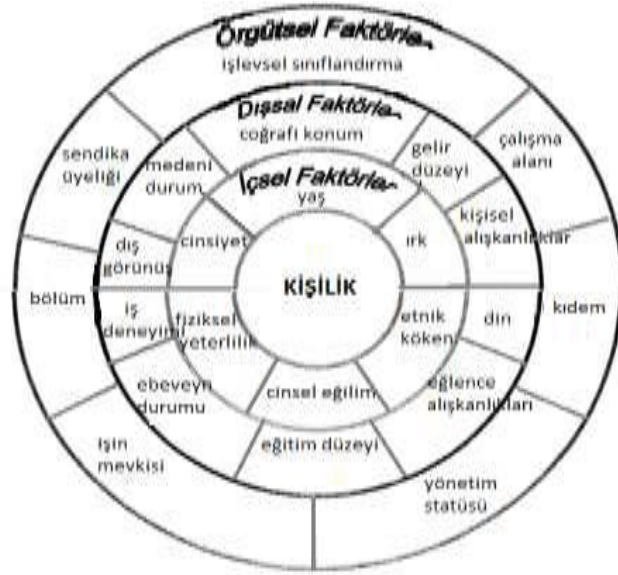
Farklılık kavramıyla ilgili çeşitli yaklaşımlar vardır. Bunlar; farklılığı şeklinin seçilmesi, farklılaşma şeklinin yorumlanması, farklılaşma şekillerinin sınıflandırılmasıyla ilgilidir (Ewijk, 2011). Birinci yaklaşım farklılaşma şeklinin nasıl olacağı ile ilgilidir. Bu yaklaşımlardan ilki Sosyal ve Politik Teori, ikincisi Yönetim Teorisi’dir. Sosyal ve politik teori, farklılaşmanın şekli konusunda ırk, din, cinsiyet, cinsel yönelim, sınıf, yaş, eğitim durumu, gelir düzeyi, fiziksel ve zihinsel yeterlilikler, medeni hal, ebeveyn durumu gibi nitelikleri içerir. Yönetim teorisi ise yaşam tarzı, politik düşünce yapısı, sendika üyeliği gibi farklılıkları içerir (Anthias, 2002, s. 286).

İkinci yaklaşım farklılaşma şekillerinin nasıl yorumlanacağı ile ilgilidir. Örneğin yaş, insanın doğumundan itibaren geçen süreyi ifade eder. Fakat farklı yaştakiler tarafından yaş farklı yorumlanabilir. Gençler elli yaş üstü için yaşlı ifadesini kullanırken, altmış yaşlarındaki biri de seksen yaş üstü için yaşlı ifadesini kullanır (Foddy, 1993). Kısaca farklılıklar değil daha çok farklılıklara yüklediğimiz anlamlar önemlidir.

Literatürde üçüncü bir yaklaşım olarak farklılaşma şekillerinin sınıflandırılması görülmektedir. Araştırmacıların bazıları, farklılaşma şekillerini sınıflandırarak ve üç bileşenli bir ayrıma gitmektedir. Birincil bileşeni doğuştan getirdiğimiz farklılıklar, ikincil bileşeni sonradan kazandığımız farklılıklar, üçüncül bileşeni ise örgütsel farklılıklar oluşturmaktadır.

Birincil bileşenin bireyin kendi seçimi dışında, doğuştan getirdiği ve bu nedenle de değiştirmesi imkansız farklılıklar olan ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, zihinsel fiziksel yeterlilikler gibi farklılıkları içerdiği görülmektedir. Bu tür farklılıklar, insanların doğuştan getirdiği temel farklılıklar olduğu için temel benlik saygısının şekillendirilmesi, dünya görüşünün oluşturulması ve sosyalleşme gibi bireyin yaşamı üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları bilinmektedir. İkincil bileşen ise coğrafi konum, aile durumu, din, eğitim, iş deneyimi, medeni durum, sosyoekonomik durum, gelir düzeyi gibi sonradan kazanılan ve değiştirilmesi mümkün olan farklılıkları içermektedir. Bu farklılıklar kişisel yaşama etki derecesi açısından daha değişken ve diğer insanlar tarafından daha az gözlemlenebilir özelliktedir, süreklilik arz etmez ve diğer farklılık türlerine göre daha kişiseldir (Hubbard, 2004). Bunların bazıları bireyin kontrolüne veya tercihine bağlıdır ve değiştirilebilir (Sürgevil, 2008). Üçüncül bileşen ise kişinin bir örgüt içinde edindiği farklılıkları ifade eder. Bunlar bölüm, kıdem, sendika üyeliği, çalışma alanı gibi farklılıklardır ve kişinin örgüt içi yaşamını etkiler.

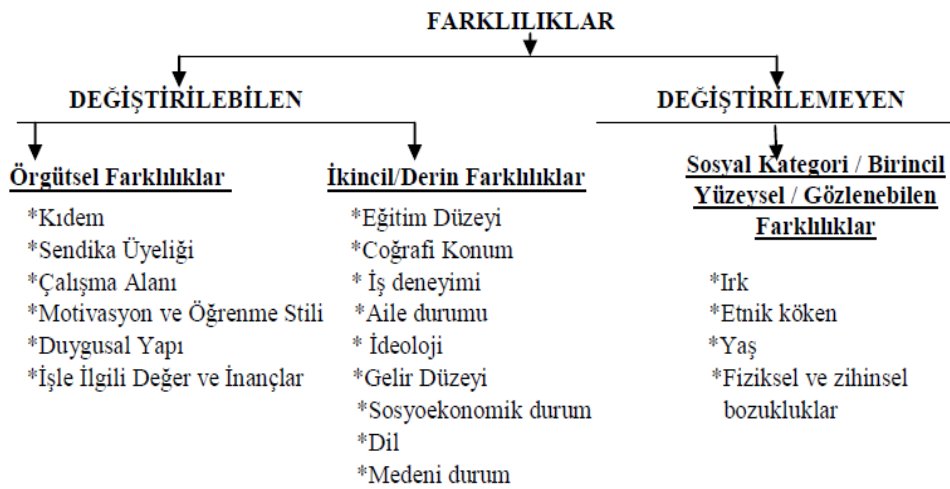
Literatürde bahsedilen farklılık yaklaşımlarını, şekil 1 de görüldüğü gibi, karakterin merkezde olduğu iç içe geçmiş 4 halkadan oluşan bir yapıyla özetleyebilir. Doğuştan getirilen karakter diğer bileşenleri de şekillendirir. Merkezden uzaklaştıkça üzerinde kontrolümüzün azaldığı bu yapıda, içsel faktörler ve toplumun şekillendirici etkisinin olduğu dışsal ve örgütsel faktörler bulunmaktadır (Rowe ve Gadrenswarts , 1994).



Şekil 1: Farklılık yaklaşımları. Kaynak: Rowe ve Gadrenswarts,1994, s. 25

Birey, yukarıdaki şekilde gösterilen faktörlerden bazılarında sahip olacaktır. Önemli olan sağlıklı ilişkilerin geliştirilebilmesi için, bireyin hangi faktörlere sahip olduğu değil, farklı faktörlere sahip bireylerin birbirlerine karşı uyumlu davranışlara sahip olmalarıdır.

Farklılıkları oluşturacakları tutumun niteliği sebebiyle inceleyen anlayışa göre ise farklılıklar “Değiştirilebilmesi Mümkün Olan Farklılıklar” ve “Değiştirilmesi Mümkün Olmayan Farklılıklar” olarak ikiye ayrılır. Bunu şemalendirecek olursak;



Farklılık yaklaşımlarına bakıldığında, bireyler arasındaki farklılıkların değişik açılardan gruplandırıldığı görülmektedir. Bu yönüyle farklılık kavramının, farklılıkların türüne göre, değişik tutum ve davranışlara neden olacağı düşünülmektedir. Farklılıklara ilişkin olarak toplumda oluşabilecek tutumların niteliği değişkenlik gösterebilmektedir. Toplumsal uyumun sağlanması ve sürdürülmesi için farklılıklar çatışma nedeni olarak değil de zenginlik olarak görülmelidir. Herkesin aynı olmasını beklemek doğru değildir, aynı zamanda farklılıkların herkes tarafından beğenilmesi ve onaylanmasını beklemek de gerçekçi bir yaklaşım değildir. Kişi kimi farklılıkları benimsemiş, kimi farklılıkları benimsememiş, takdir etmiş ya da etmemiş özgürlüğüne sahiptir. Bu durum, kişiye çevresinden yöneltilen saygının etkisiyle koruma altına alınmakta ve çatışma nedeni olmaktan çıkmaktadır. Bireyin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi için öncelikle temel gereksinimlerden biri olan saygı gereksiniminin karşılanması gerekmektedir. (Vural ve Gömlüksiz, 2010).

Farklılıklar Karşısında Gelişen Tutumlar

Farklılıklar karşısında her birey farklı tutum geliştirir. Bu tutumlara örnek verecek olursak (Taylor, 1996: Akt: Öksüz ve Güven, 2012, s. 462):

- **İnkâr Etme:** Farklılıkların varlığını ve bireyin kendine ait kişisel özelliklerinin olmadığını savunur. Bu yaklaşımda herkesin aynı olduğu düşüncesi hakimdir.
- **Asimile Etme:** Bir topluluktaki azınlık grubu çoğunluk grubuna benzetmeye çalışmaktır.
- **İzole Etme:** Farklı olan grup değiştirilmeye ve çoğunluk grubuna benzetilmeye çalışılır.
- **Bastırma:** Farklılıkların tanınmasına rağmen farklılıklar bastırılmaya çalışılır.
- **Dâhil Etme/Hariç Tutma:** Bu yaklaşım aynı özelliğe sahip olanları grubun içine dahil ederken, farklı olanları grubun dışında tutar.
- **Yanlışları Doğrulama:** Bu yaklaşım herkese eşit davranılması gerektiğini savunur ve farklılıklara yasal bir sorun olarak bakar.

- Tolerasyon: Çoğunluk grubun bir şeyi değiştirme gücü olmasına rağmen, onaylamadığı şeylere müdahale etmemesi, engellemesidir.
- Altın Kural Yaklaşımı: Toplumdaki kişilerin birbirlerine nazıkçe ve herkese eşit davranılmasını ister ."Nasıl davranılmasını istiyorsan sen de öyle davran" anlayışı bu yaklaşımın temelini oluşturur.
- Farklılıklara Değer Verme: Bu yaklaşım azınlık grubun baskın kültür içinde asimile edilmesine izin vermez. "Kendinize nasıl davranılmasını istiyorsanız, başkalarına da öyle davranın" anlayışının ötesinde "İnsanlara, nasıl istiyorlarsa öyle davranın." yaklaşımı hâkimdir.
- Hoşgörü: Bu yaklaşımda bireylerin benimsemediği düşünceleri ve davranışları anlayışla karşılayarak, hoş bakabilmesidir.

Saygı Kavramı

Farklılıklara Saygı, her farklılığı doğal görüp sadece insan olduğu için bireye saygı duymaktır. Çünkü insan saygıyı hak eden bir varlıktır. Saygı herhangi birini değerli bir varlık olarak hissetmesini sağlamak ve gereksinimlerine karşı duyarlı olabilmektir. Saygı toplumsal ilişkileri sağlamlaştırır ve olumlu bir bağ oluşturur, toplum huzuru için bu önemlidir. Saygı toplumsal barışı ve uyum içinde yaşamayı sağlar ve insanlara birbirlerinin haklarına sahip çıkmayı öğretir. (Caposwki, 1996, s. 15).

İnsanlar saygı görmek ve kabul edilmek isterler. Bireyler arasındaki ilişkilerde karşı taraf saygı görmez, koşulsuz kabul edilmezse saygıdan mahrum kaldığı için kendini savunmaya geçer. Bu da karşılıklı ilişkilerde sorunlara sebep olmaktadır (Ewijk, 2011, s. 24).

Saygının altı boyutu vardır. Bu boyutlar şöyledir (Parekh, 2006, Akt: Öksüz ve Güven, 2012, s. 464)

Merak: Saygı, ilgi duyma ve merak etmeyle başlar. Merak duygusu, merak edilene yönelik bilgi edinerek tatmin edilmeye çalışılır.

Dikkat: Merak giderildikten sonra dikkat o yöne yönelir .

Diyalog: Dikkat yoğunlaşınca sıra diyaloga geçer ve diyalog saygıyı geliştirir.

Duyarlılık: Bu durumda bize uymak istemeyenleri ve farklılıklarını olduğu gibi kabul etmek, değer ve kimliklerini dinlemeyi gerektirir.

Motive Etme: Merak etme, dikkat etme, diyaloga girme, ihtiyaçlarına duyarlı olma yeni iletişim yollarının açılmasına yardımcı olur.

İyileştirme: Farklılıklardan kaynaklı travmatik durumların üstesinden gelme durumudur.

Saygı hayatın her alanında etkisi bulunan ve insan ilişkilerinde ihtiyaç duyulan davranışlar bütünüdür. Nitekim saygı, büyük dinler ve kutsal kitaplarda temel ahlaki değerdir. Çocuklara, anne-babalarına, öğretmenlerine, arkadaşlarına, diğer insanların duygularına, haklarına, okul kurallarına, trafik kurallarına, kültürel geleneklere, bayrağa, liderlere ve insanların birbirinden farklılaşan doğrularına ve düşüncelerine saygı duymaları öğretilir. Saygı insanları içtenlikle anlamayı, onlara değer vermeyi, herkesin eşit haklara sahip olduğunu bilmeyi, fiziksel görünüşlerine ya da etnik köken veya sosyal gruplarına göre değil, eylemlerine göre değerlendirmeyi gerektirir (Yazıcı, 2008). Buradan hareketle farklılıklara saygı yoluyla birey, saygı duyulan nesneye, kişiye karşı değer geliştirir, bu değerle davranışlarına yön verir ve saygı duyulan nesne veya kişiyle uygun bir yol bulup iletişime geçmeye çalışır (Raz, 2001).

Tüm bu yönleriyle farklılıklara saygı hem içsel huzurun hem de toplumsal düzenin devamlılığında ihtiyaç duyulan bir tutumdur. Literatür incelendiğinde çalışmaların daha çok tolerans, hoşgörü ve demokratik tutum üzerine yapıldığı, okul öncesi ve ilköğretim üzerine yoğunlaştığı görülmüştür.

Problem Durumu

Kişilik bireye özgü, onu diğerlerinden ayıran bütün davranışları içerir. Kişiliğin oluşmasında doğuştan getirilen kalıtsal özellikler ve çevrenin etkisi vardır. Çocuğun büyümesiyle çevresel faktörlerden ailenin etkisi azalmakta iken; okulun, öğretmenlerin ve arkadaşlarının etkisi artmaktadır.

Bireyin kişiliğini anlayabilmek için çevresindeki insanlarla ilişkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Bandura' nın sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar çoğu yeni davranışı model alma yoluyla öğrenmektedir. Buna göre; kendisiyle aynı olmayanları ötekileştirmeyen, farklılıklara saygı duyan, kendi kültürünü

diğer kùltùrlerden üstün görmeyen, önyargısız ve çok kùltürlü kişiliğe sahip bir neslin yetişebilmesi için, öncelikle öğrencilerine rol model olan ve sınıf iklimini farklılıklar zenginliktir anlayışıyla oluşturan, farklılıklara saygı duyabilen, çokkùltürlü kişiliğe sahip ve önyargısız öğretmenlerin var olması gerekmektedir ki; öğretmenlerin farklılıklara karşı tutumları, öğrencilerinin kişilik gelişimlerine ve tutumlarına nüfus edebilsin.

Günümüz Türkiye'si açısından Ortadoğu ülkelerinden gelen mülteciler, 'diğeri' konumundadır. Bu gruplara yönelik önyargılı tutumlar, ayrımcı davranışlar sık karşılaşılan durumlardandır. Bu gruplara kendi kùltürleri yok sayılarak egemen kùltürün dayatılmaya çalışılması, iş verilmemesi, kiracı ya da komşu olarak istenmemesi, eğitim ve sağlık hizmetlerinden faydalanmamaları gerektiğinin düşünülmesi zenofobik düşünceden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla sosyal dışlanma, zenofobi ve ırkçılık gibi artan olumsuzlukları önlemek için farklılıklara saygı, çokkùltürlü eğitim ve çokkùltürlü kişiliğe ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarında çokkùltürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda toplumu şekillendiren ve rol model olan geleceğin sınıf öğretmenlerinin çok kùltürlü kişilikleri ve farklılıklara saygı duymaları arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılacaktır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim faaliyetleriyle gelecek nesillere baskın kùltür tarafından kabul görülen değerler öğretilmeye çalışılmaktadır (Yılmaz, 2009; Esen, 2003). Değişen dünya koşullarında ise, baskın kùltürün; gelenek, görenek, dil ve dininin planlı olarak okullarda öğretilmesi fikri yerini kùltürel çoğulculuk, sosyal eşitlik ve eğitimin demokratikleşmesine bırakmıştır (Polat, 2009). Bu durum çok kùltürlü eğitimi gündeme getirmiş ve birçok ülkede çok kùltürlü eğitimi uygulamaya koyan eğitim programları tasarlanmıştır. Türkiye'de ise çok kùltürlü eğitim Avrupa Birliği'ne girme sürecinden dolayı gereklilikten çok zorunluluk haline gelmiştir. Türkiye, Avrupa Birliği uyum yasaları doğrultusunda ülkede var olan etnik grupların günlük yaşamda kullandıkları dillerini, dini ve kùltürel değerlerini

eğitim alanlarını dzenlerken göz önünde bulundurmak durumundadır (Cırık, 2008). Dolayısıyla çok kültürlü yapıya sahip ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de resmi olmasa da çok kültürlü eğitime önem verilmeye başlanmıştır. Hem ğrencilere rol model olan hem de eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Çok kültürlü bir ğretmen olmak öncelikle çok kültürlü bir birey olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, demokratik hak ve özgürlükler doğrultusunda ve insancıl eğitim anlayışı ile her bireyin farklı kültürden gelebileceği ve farklı yetenek ve beceriye sahip olabileceği gerçeği ile yapılan eğitimin gereği olarak (oban, Karaman ve Doğan, 2010) ğretmenlerin, kendi kültürü kadar diğer kültürleri de tanımaya çalışması ve kendi kültürünü üstün tutmadan tüm kültürleri kucaklayan ve birleştiren bir tutumla eğitim ortamını dzenleyebilmesi önemli özelliklerinden biri haline gelmiştir.

Hem görevi hem de toplumda üstlendiği rol itibariyle ğretmen, demokrasinin temelini oluşturan düşünce, tutum ve davranışları geliştirmeye katkı sağlayacak en uygun kişidir. Hiç şüphesiz öğretmenin bu görevi yerine getirmesi onun demokrasinin temel değerlerini bilmesine; bu değerleri kendi hayatında davranışa dönüştürmesine bağlıdır (Büyükkaragöz ve re, 1994). Nitekim; literatüre bakıldığında tüm ülkelerde eğitimle ilgili değişim çalışmalarının uygulamaya konulmasında kilit rolün öğretmenlerde olduğu ve öğretmenlerin özümsemediği hiçbir değişim çalışmasının sınıf ortamına yansıtılmadığı görülür (Fullan, 2001). Bu anlamda mesleki yeterliliklerinin yanı sıra öğretmenlerden farklılıklara sayđı duymaları ve demokratik öğrenme ortamları oluşturmaları beklenmektedir.

Öğrencinin merkezde olduğu eğitim yaklaşımlarında bireysel farklılıklar en çok üzerinde durulan değerkenler olarak görülmektedir (oban, Karaman ve Doğan, 2010). Bireysel farklılıklara neden olan değerkenlere baktığımızda bunların, içinde yaşanılan toplum, aile, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve zekâ olarak belirtilmektedir (Aydın, 2006). Bireysel farklılıkların dikkate alındığı demokratik ortamlarda eğitimin daha etkili olacağı dşnldğnde öğretmenlerin farklılıklara sayđı duymaları ve bu tutumla eğitim ğretim ortamları oluşturmaları gerektiği düşünülmektedir. Nitekim ğretmen yetiştirme üzerine yapılan çalışmalarda da buna vurgu yapılmaktadır. Öğretmen Eğitimi Ulusal

Akreditasyon Komisyonu (NACTE, 2002) öğretmen adaylarının gelişiminde kültüre, ırka, etnik kökene, sosyoekonomik düzeye, cinsiyete, cinsel yönelime, engelliliğe duyarlılığın önemine vurgu yapmaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

İnsancıl eğitim yaklaşımına göre bireylerin demokratik hakları ve özgürlükleri önemlidir ve her birey farklı kültür ve yeteneklere sahiptir, insancıl eğitim yaklaşımına göre öğretmenler ise kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olması bu yaklaşımın önemli öğretmen özellikleri arasında düşünülmektedir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010).

Kimlik ve dikkat geliştirme süreci ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, çocuklar çevresindeki bireylerin farklı ve benzer yönlerini gözlemleyerek öğrenirler. Çocuklar cinsiyet, renk, dil ve fiziksel yeterlilik ile ilgili farklılıkları da çok erken yaşlarda fark etmeye başlarlar, ülkemizde okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı için pek çok çocuk okulla ilkökul zamanında tanışmaktadır.

İlkokul dönemi, çocuğun çevresini tanıyarak, iletişime geçmeye istekli olduğu, yaşadığı toplumunun değerlerini, kültürel yapısını öğrendiği, bu değer ve kültürel yapıya uygun davranış kazandığı kişiliğinin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun çevresindeki bireylerin bilinçli rehberliğine ihtiyacı vardır. Eğitimin ilk yıllarında her çocuk için eğitim fırsatları sunularak, çocukların gelişimleri tüm yönleriyle sağlıklı bir şekilde geliştirilebilir.

Türkiye’de uygulanmakta olan ilkökul eğitimin amaçlarından olan “çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,” amacının kapsamına uygun bir eğitim vermek için, çocuklar farklılıklar hakkında bilinçlendirmeli ve gelişmelerini olumsuz etkileyecek farklılıklarla ilgili olumsuz yargı oluşumlarını engellemek gerekmektedir.

Öğretmenlere, özellikle de temel değerlerin kazanıldığı ilkökul döneminde öğrencilerin ilk muhatapları olan sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Gerek eğitimi, gerek davranışları, gerek kişiliği ile model alınan öğretmenler, bu konudaki altyapıları ile öğrencilerin farklılıklara karşı bakış açılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Yani öğretmende; toplum yapısındaki çeşitliliğin önemine karşı bilinç, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine karşı farkındalık, farklılıklara

saygı duyma fikri ve türevleri mevcut ise öğretmenlerin bunu eğitim tutumlarına yansıtacağı öngörülmektedir. Çünkü algılar tutumlara, tutumlar da zamana davranışlara dönüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin algılarıyla şekillendirdikleri kişilikleri, eğitime olan tutumlarına yansımakta ve bu tutumları da davranışlarına dönüştürerek kendilerini model alan geniş bir öğrenci kitlesini etkilemektedir. Öğretmeni model almanın yoğun yaşandığı dönemin ilkököl dönemi olması sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunu arttırmaktadır. Böylece; çokkültürlü eğitimin öğretmenler tarafından sınıf ortamına taşınmasının önemini vurgulanırken, bu konuda çalışma yapılmasının gerekliliği de ortaya konmaktadır.

Bu bilgiler ve öngörüler ışığında sınıf öğretmeni adaylarındaki çokkültürlü kişiliğin, farklılıklara saygı üzerindeki etkisi incelenerek; öğretmenlerin çokkültürlü kişiliklerinin farklılıklara saygı üzerinde nasıl etki bıraktığı çalışmanın temel amacıdır. Bu temel amacı sağlamaya yönelik; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, aile gelir düzeylerine, annelerinin eğitim durumlarına, babalarının eğitim durumlarına, yaşadıkları yerleşim merkezi, çokkültürlü eğitimin, öğretmen faktörüyle ilkököl dönemi için önemini vurgulayarak bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliği üzerine ve çokkültürlü eğitimin önemine dikkat çekmek çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özellikleri ile farklılıklara saygı düzeylerinin bilinmesinin öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecine ve dolayısıyla toplumsal huzurun sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan elde edilen bulgular olası bir farklılıklara saygı ve çok kültürlü kişilik eğitiminin gerekçesini oluşturacağı, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının günümüzün ihtiyaçlarına göre güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu açıdan araştırmanın literatüre ve topluma katkıları sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu çalışma kapsamında, aşağıdaki sorulara yanıt bulunması amaçlanmıştır ve istatistiksel analizler bu bağlamda yürütülecektir.

Sınıf öğretmeni adaylarında çokkültürlü kişilik ile farklılıklara saygı arasında ilişki var mıdır?

Alt problemler

- Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri anne babanın öğrenim durumuna, sınıflarına, ailenin aylık gelir durumuna, cinsiyete, buldukları illere, etnik köken türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı duyma düzeyleri anne babanın öğrenim durumuna, sınıflarına, ailenin aylık gelir durumuna, cinsiyete, buldukları illere, etnik köken türüne göre farklılaşmakta mıdır?



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veritoplama araçlarının özellikleri, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi olarak belirlenmiştir. “Betimsel araştırmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya koymak için yürütülür. Bu tür çalışmalarda asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır” (Çepni, 2012, s. 74). Bu olaylar arasındaki olası ilişkileri nicel metot kapsamında ortaya koymanın iki yöntemi vardır. Bunlardan biri İlişkisel Tarama Yöntemi diğeri ise Nedensel Karşılaştırma Yöntemi’dir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişiliklerinin farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki etkileşimin sebep-sonuç ilişkisi kurulmadan, etraflıca ortaya koyulması (Çepni, 2012) amaçlandığı için bu iki yöntemden ilişkisel tarama yöntemi çalışma için uygun görülmüştür. Tarama çalışmalarında amaç bir olguyu, durumu veya olayı betimlemek olduğu için; tarama çalışmalarının analizinde genellikle betimsel istatistikler kullanılmaktadır (Özdemir, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmacı tarafından ortaya atılan problemi, çözmek için ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı ve özelliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı büyük gruba evren denirken; evrenin özelliklerini belirlemek amacıyla evrenden seçilen temsili gruba örneklem denilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Ancak; bazı durumlarda örneklem, doğrudan evrenin kendisi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmanın örnekleme de aynı zamanda çalışmanın evrenini oluşturduğu için, söz konusu çalışma için “çalışma grubu” tercih edilmiştir. Örnekleme ise; örnekleme (evreni

temsil edebilecek uygun örnekleri) seçme sürecini ve bu süreçte yapılan tüm işlemleri kapsamaktadır (Çingir, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi olan Türkiye'nin 7 bölgesinden 2 farklı il olmak üzere toplamda 14 ilden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiş 1313 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetine, buldukları illere ve sınıf düzeyine ilişkin dağılım Tablo 1'de, gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, İl ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	Alt birimler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	995	75.8
	Erkek	318	24.2
İl	1-Trabzon	119	9.10
	2-Erzurum	93	7.10
	3-Zonguldak	118	9.00
	4-Ağrı	81	6.20
	5-Kilis	116	8.80
	6-Edirne	120	9.10
	7-Diyarbakır	94	7.20
	8-Mersin	91	6.90
	9-Sivas	98	7.50
	10-Eskişehir	71	5.40
	11-Muğla	73	5.60
	12-Afyonkarahisar	82	6.20
	13-Isparta	61	4.60
	14-Sakarya	96	7.30
Sınıf	1.sınıf	133	10.10
	2.sınıf	286	21.80
	3.sınıf	531	40.40
	4.sınıf	363	27.60

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 995’i (%75.8) kadın 318’i (%24.2) erkektir. Ayrıca katılımcıların Trabzon ilinden 119 (%9.10), Erzurum ilinden 93 (%7.10), Zonguldak ilinden 118 (%9), Ağrı ilinden 81 (%6.20), Kilis ilinden 116 (%8.80), Edirne ilinden 120 (%9.10), Diyarbakır ilinden 94 (%7.20), Mersin ilinden 91 (%6.90), Sivas ilinden 98 (%7.50), Eskişehir ilinden 71 (%5.40), Muğla ilinden 73 (%5.60), Afyonkarahisar ilinden 82 (%6.20), Isparta ilinden 61 (%4.60) ve Sakarya ilinden 96 (%7.30) sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi çalışmaya dâhil olmuştur. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde, sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin 133’ü (%10.1) birinci sınıfta, 286’sı (%21.8) ikinci sınıfta, 531’i (%40.4) üçüncü sınıfta ve 363’ü (%27.6) dördüncü sınıftadır.

Ayrıca katılımcıların aile gelir durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve etnik kökene ilişkin dağılımlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Aile Gelir Durumu, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi ve Etnik Kökene Göre Dağılımı

Değişken	Alt birimler	Frekans	Yüzde (%)
Aile gelir durumu	1- 970 TL aşağısı	164	12.50
	2- 970 - 1900 TL	571	43.50
	3- 1901 – 3000 TL	389	29.60
	4- 3000 TL üstü	189	14.40
Anne eğitim	1- Okuryazar değil	193	14.70
	2- İlkokul	736	56.10
	3- Ortaokul	168	12.80
	4- Lise	159	12.10
	5- Lisans	55	4.20
Baba eğitim	1- Okuryazar değil	36	2.70
	2- İlkokul	490	37.30
	3- Ortaokul	262	20.00
	4- Lise	298	22.70
	5- Lisans	213	16.20
	6- Y. Lisans/Doktora	5	.40
Etnik kimlik	1-Farklı	321	24.40
	2-Farklı değil	992	75.60

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılardan 164’ünün (%12.50) aile gelir durumu 970 TL aşağısında, 189’unun 3000 TL üzerindedir. Katılımcıların annelerinin 193’ü (%14.70) okuryazar değilken, 55’i (%4.20) lisans mezunudur. Katılımcıların baba eğitim durumlarına bakıldığında 36 (%2.70) baba okuryazar değilken, 213 (%16.20) baba lisans mezunu ve 5 (%.4) baba lisansüstü eğitim mezunudur. Ayrıca katılımcıların 321’i (%24.40) farklı etnik kökenden gelirken, 992’si (%75.60) Türk kökenlidir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, izinleri alınmış olan veri toplama araçları: “Farklılıklara Saygı Ölçeği” (izin çalışmanın yazarı Güven’den alınarak) ve “Çokkültürlü Kişilik Ölçeği” (izin çalışmanın yazarı olan Sarıçam’dan alınarak) aracılığıyla toplanmıştır.

Veri toplama araçları

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği (ÇKKÖ)

Çok kültürlü kişilik ölçeği (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000; Van der Zee Zaal ve Piekstra, 2003), ampirik araştırmalarda (Van Oudenhoven ve Vander Zee, 2002; Van Oudenhoven, Mol ve Van der Zee, 2003; Van der Zee ve Brinkmann, 2004) başarıyla kullanılmışve farklı kültürler (Leone, Van der Zee, Van Oudenhoven, Perugini ve Ercolani, 2005) üzerinde de geçerliliği kanıtlanmış bir ölçektir. Çokkültürlülüğe yönelik eğilimi ve uyumu değerlendirmek için tasarlanmış olan bu psikometrik aracın, kültürler arası iletişim becerisini ölçme zorunluluğu bulunmamaktadır (Arasaratnam, 2003).

Çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla; Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer’in (2013) geliştirdiği ve Sarıçam’ın (2014) Türkçe’ye uyarladığı Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40 kullanılmıştır. ÇKKÖ, 40 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 200, en düşük puanın ise 40 olduğu ifade edilmiştir. 3, 4, 5, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 31, 35, 38, 39. maddeler ters puanlanmakta, ölçekten alt boyutlara göre puan alınması öncelikli önerilmektedir. Ölçek çokkültürlü kişiliği; kültürel empati (1., 6., 18., 23., 27., 32., 36., 37.maddeler), esneklik (5., 14., 17., 24., 26., 28., 35., 39.maddeler), sosyal girişkenlik (3., 4., 7., 8., 10., 22., 29., 33.maddeler), açık görüşlülük (2., 9., 12., 13., 15., 19., 30., 40.maddeler) ve duygusal denge (11., 16., 20., 21., 25., 31., 34., 38.maddeler) olmak üzere beş alt boyutta ele almaktadır.

Ölçme aracının geçerliliği:

Türkçe formun yapı geçerliği ise, 407 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle test edilmişve RMSEA= .076, GFI= .90, CFI=.90, NFI= .91, RFI= .89, IFI= .88 ve SRMR= .054 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile de çokkültürlü kişilik düzeyleri ile

çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkiye bakılmış, $p < .01$ önem düzeyinde $r = .61$ olarak bulunmuştur (Bulut ve Sarıçam, 2016)

Ölçme aracının güvenilirliği:

ÇKKÖ'nin güvenilirliğine ilişkin analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları Kültürel empati alt boyutu için $\alpha = .73$, Esneklik alt boyutu için $\alpha = .71$, Sosyal girişkenlik alt boyutu için $\alpha = .76$, Açık görüşlülük alt boyutu için $\alpha = .69$, Duygusal denge alt boyutu için $\alpha = .79$, ölçeğin bütünü için $\alpha = .84$ ölçeğin tamamı için $.84$ olarak belirlenmiştir.

Madde analizi:

Bununla birlikte; düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ise $.24$ ile $.61$ arasında sıralandığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin psikometrik değerleri, alanda kabul edilen ölçütleri sağladığı için, Türkçe'ye adapte edilen Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ)

Bireylerin farklılıklara saygı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan FSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Öksüz ve Güven (2012) tarafından 620 öğrenciden elde edilen verilerle geliştirilmiştir. FSÖ, 30 maddeden oluşan beşli likert olarak düzenlenmiş bir ölçektir. Ölçek maddeleri 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 3=Orta düzeyde Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 30, maksimum puan ise 150'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça bireylerin farklılıklara saygı düzeylerinin arttığı düşünülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam puan korelasyonları $.30$ un altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizi işlemlerine alınmamıştır. Bunların dışında kalan maddelerin madde toplam puan korelasyonlarının $.30$ ile $.83$ arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 30 maddeden oluşan Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık

katsayısı. 94 olarak belirlenmiş olup, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kanaatine varılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi işlemlerine geçmeden verilerin parametrik ya da parametrik testlerden hangisinin kullanılabileceğini tespit etmek için verilerin normal dağılıp sergileyip sergilemediğine bakılmış ve bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ortalama Puanlar, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerlerine İlişkin Betimleyici Bilgiler

	N	Min.	Mak.	\bar{X}	SS	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)		
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	Standart hata	İstatistik	Standart hata
1.Bilgiye dayalı farklılıklar	1359	31.00	80.00	63.03	7.76	-.585	.068	.448	.135
2.Sosyal kategori farklılıklar	1359	17.00	45.00	36.24	5.86	-.646	.068	-.158	.135
3.Değer farklılıkları	1359	9.00	25.00	18.95	3.52	-.310	.068	-.352	.135
Farklılıklara saygı	1359	63.00	150.00	118.21	14.04	-.646	.068	.331	.135
1.Kültürel empati	1359	8.00	40.00	30.99	5.14	-.814	.068	1.258	.135
2.Esneklik	1359	8.00	39.00	20.11	5.36	.626	.068	.716	.135
3.Sosyal girişkenlik	1359	9.00	81.00	28.48	5.66	.657	.068	1.211	.135
4.Açık görüşlülük	1359	8.00	64.00	28.47	5.28	-.056	.068	1.707	.135
5.Duygusal denge	1359	10.00	40.00	25.73	5.30	-.172	.068	-.150	.135

Tablo 3'te görüldüğü üzere Bilgiye dayalı farklılıklar alt boyutuna ait çarpıklık (-.58) ve basıklık değeri (.45) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Bilgiye dayalı farklılıklar alt boyuta ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha şişkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Sosyal kategori farklılıklar alt boyutuna ait çarpıklık (-.65) ve basıklık değeri (-.16) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Sosyal kategori farklılıklar alt boyuta ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha basık olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Değer farklılıkları alt boyutuna ait çarpıklık (-.31) ve basıklık değeri (-.35) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Değer farklılıkları alt boyuta ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha basık olduğunun göstergesi kabul

edilebilir. Farklılıklara saygı toplam puanına ait çarpıklık (-.65) ve basıklık değeri (.33) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Farklılıklara saygı toplam puanına ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha şişkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Kültürel empati alt boyutuna ait çarpıklık (-.81) ve basıklık değeri (1.26) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Kültürel empati alt boyutuna ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha şişkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Esneklik alt boyutuna ait çarpıklık (.63) ve basıklık değeri (.72) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Esneklik alt boyutuna ait veriler sağa çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha şişkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Sosyal girişkenlik alt boyutuna ait çarpıklık (.66) ve basıklık değeri (1.21) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Sosyal girişkenlik alt boyutuna ait veriler sağa çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha şişkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Açık görüşlülük alt boyutuna ait çarpıklık (-.06) ve basıklık değeri (1.71) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Açık görüşlülük alt boyutuna ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha şişkin olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Duygusal denge alt boyutuna ait çarpıklık (-.17) ve basıklık değeri (-.15) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla Duygusal denge alt boyutuna ait veriler sola çarpık olup, dağılımın normal dağılımdan daha basık olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2012: 16) belirttiği -1 ve +1 değerleri arasında olması dağılımın normal olarak kabul edildiğinin göstergesidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Bilgiye dayalı farklılıklar, Sosyal kategori farklılıklar, Değer farklılıkları, Farklılıklara saygı, Esneklik, Duygusal denge kavramlarına ait verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Diğer taraftan Kültürel empati, Sosyal girişkenlik ve Açık görüşlülük kavramlarına ait veriler normal dağılım sergilemektedir. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık değerlerinin hata katsayılarına bölündüğünde çıkan sayının -1.96 ve +1.96 arasında olması kriterine (Büyüköztürk, 2012: 21-29) bağlı olarak verilerin normallüğünde sıkıntı olduğunu göstermektedir. Bu sorunu gidermek için uç değerler ve normal dağılımı bozan toplamda 46 veri çıkarılmış ve 1313 kişiye ait verilerin Shapiro-Wilk testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı daha güçlü test olan Shapiro-Wilk(Mertler ve Vannatta, 2005) testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Normal Dağılıma İlişkin Shapiro-Wilk Testi Bulguları

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
1.Bilgiye dayalı farklılıklar	.979	1313	.214
2.Sosyal kategori farklılıkları	.956	1313	.065
3.Değer farklılıkları	.977	1313	.171
Farklılıklara saygı	.973	1313	.109
1.Kültürel empati	.960	1313	.061
2.Esneklik	.972	1313	.140
3.Sosyal girişkenlik	.946	1313	.056
4.Açık görüşlülük	.982	1313	.200
5.Duygusal denge	.993	1313	.295

p<.05

Tablo 4'te görüldüğü üzere Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Çokkültürlülük Ölçeğinden 1313 kişiye ait verilerin Shapiro-Wilk testi katsayıları p<.05 önem düzeyinde anlamsız olduğundan verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Bu bağlamdan hareketle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve etnik kimlik karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi, il, sınıf düzeyi, aile gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), değişkenler arası ilişkilerin tespitinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çokkültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin tespitinde doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. İstatistik güven aralığı olarak %95 (p<.05) ölçüt alınmıştır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Cinsiyete ilişkin karşılaştırma bulguları

Farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puanlarının Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
1.Bilgiye dayalı farklılıklar	Kadın	995	63.88	7.21	6.47**	.00
	Erkek	318	60.37	8.77		
2.Sosyal kategori farklılıkları	Kadın	995	36.73	5.67	5.20**	.00
	Erkek	318	34.70	6.18		
3.Değer farklılıkları	Kadın	995	19.05	3.43	1.74	.08
	Erkek	318	18.63	3.79		
Farklılıklara saygı	Kadın	995	119.66	13.01	6.00**	.00
	Erkek	318	113.70	16.08		
1.Kültürel empati	Kadın	995	31.29	5.08	3.66**	.00
	Erkek	318	30.06	5.23		
2.Esneklik	Kadın	995	20.08	5.40	-.40	.69
	Erkek	318	20.22	5.25		
3.Sosyal girişkenlik	Kadın	995	28.48	5.54	.02	.99
	Erkek	318	28.48	6.02		
4.Açık görüşlülük	Kadın	995	28.25	5.09	-2.51*	.01
	Erkek	318	29.16	5.78		
5.Duygusal denge	Kadın	995	25.80	5.33	.90	.37
	Erkek	318	25.50	5.21		

*p<.05, **p<.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamaları (\bar{X} =63.88)erkeklerin bilgiye

dayalı farklılıklara ait puan ortalamalarından ($\bar{X}=60.37$)daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=6.47, p<.01$). Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=36.73$) erkeklerin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamalarından ($\bar{X}=34.70$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=5.20, p<.01$). Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıklarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=19.05$) erkeklerin değer farklılıklarına ait puan ortalamalarından ($\bar{X}=18.63$)daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.74, p>.05$). Bununla birlikte kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalamaları ($\bar{X}=119.66$) erkeklerin farklılıklara saygı puan ortalamalarından ($\bar{X}=113.70$)daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=6.00, p<.01$). Bir başka ifadeyle kadınlar, erkeklere oranla farklılıklara daha saygılıdır.

Diğer taraftan kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalamaları ($\bar{X}=31.29$) erkeklerin kültürel empati puan ortalamalarından ($\bar{X}=30.06$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.66, p<.01$). Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalamaları ($\bar{X}=20.08$)erkeklerin esneklik puan ortalamalarından ($\bar{X}=20.22$) daha düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-.40, p>.05$). Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalamaları ($\bar{X}=20.08$) erkeklerin sosyal girişkenlik puan ortalamaları ($\bar{X}=20.22$)ile eşittir. Dolayısıyla sosyal girişkenlik puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşma yoktur ($t=.02, p>.05$). Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalamaları ($\bar{X}=28.25$) erkeklerin açık görüşlülük puan ortalamalarından ($\bar{X}=29.16$) daha düşüktür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-2.51, p<.05$). Son olarak kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalamaları ($\bar{X}=25.80$) erkeklerin duygusal denge puan ortalamalarından ($\bar{X}=25.50$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=.90, p>.05$).

İllere ilişkin karşılaştırma bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının illere göre değişip değişmediğini tespit etmek için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

İllere Göre Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kareler				
		Kareler toplamı	sd	ortalaması	F	p
1.BDF	Gruplar arası	1668.51	13	128.35	2.16*	.010
	Grup içi	77337.93	1299	59.54		
	Toplam	79006.44	1312			
2.SKF	Gruplar arası	1673.64	13	128.74	3.86**	.000
	Grup içi	43372.59	1299	33.39		
	Toplam	45046.23	1312			
3.DF	Gruplar arası	320.13	13	24.63	2.00*	.018
	Grup içi	15978.42	1299	12.30		
	Toplam	16298.54	1312			
Farklılıklara saygı	Gruplar arası	6932.62	13	533.28	2.75**	.001
	Grup içi	251812.24	1299	193.85		
	Toplam	258744.87	1312			
Kültürel empati	Gruplar arası	561.27	13	43.17	1.64	.068
	Grup içi	34171.74	1299	26.31		
	Toplam	34733.01	1312			
Esneklik	Gruplar arası	5446.81	13	418.99	16.85**	.000
	Grup içi	32306.19	1299	24.87		
	Toplam	37753.00	1312			
Sosyal girişkenlik	Gruplar arası	1104.74	13	84.98	2.70**	.001
	Grup içi	40873.51	1299	31.47		
	Toplam	41978.25	1312			
Açık görüşlülük	Gruplar arası	1568.53	13	120.66	4.48**	.000
	Grup içi	34990.15	1299	26.94		
	Toplam	36558.67	1312			
Duygusal denge	Gruplar arası	277.21	13	21.32	.76	.706
	Grup içi	36577.51	1299	28.16		
	Toplam	36854.72	1312			

*p<.05, **p<.01 (BDF: Bilgiye dayalı farklılıklar, SKF: Sosyal kategori farklılıkları, DF: Değer farklılıkları)

Tablo 6’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları illere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir (F=2.75, p<.01). Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar (F=2.16, p<.05), sosyal kategori farklılıkları (F=3.86, p<.01), değer farklılıkları (F=2.00, p<.05) ortalama puanları da illere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir. Buna ek olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutları olan esneklik (F=16.85, p<.01), sosyal girişkenlik (F=2.70, p<.01) ve açık görüşlülük (F=4.48, p<.01) ortalama puanları illere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken kültürel empati (F=1.64, p>.05) ve duygusal denge (F=.76, p>.05) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testleri uygulanmış ve bilgiye dayalı farklılıklara ait sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Bilgiye Dayalı Farklılıklar Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma	
Trabzon	119	64.14	6.88		
Erzurum	93	63.59	6.79		
Zonguldak	118	64.02	7.30		
Ağrı	81	62.05	7.21	Trabzon>Kilis **, Isparta *, Sakarya *	
Kilis	116	61.46	8.27	Erzurum>Kilis *	
Edirne	120	62.73	8.12	Zonguldak>Kilis *, Isparta *, Sakarya *	
Diyarbakır	94	65.14	7.97	Ağrı<Diyarbakır **	
Bilgiye dayalı farklılıklar	Mersin	91	64.30	7.90	Kilis<Diyarbakır **, Mersin **
	Sivas	98	62.54	6.57	Edirne<Diyarbakır *
	Eskişehir	71	62.55	7.40	Diyarbakır>Sivas *, Eskişehir *, Isparta **, Sakarya **
	Muğla	73	63.11	8.40	
	Afyon	82	63.11	7.16	Mersin>Isparta *, Sakarya *
	Isparta	61	61.41	9.23	
	Sakarya	96	61.47	8.90	
	Toplam	1313	63.03	7.76	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 7’de görüldüğü üzere Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları ($\bar{X}=65.14$) diğer illerdekilerden daha yüksek, Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları ($\bar{X}=61.41$) diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamaları ($\bar{X}=65.14$), Ağrı ($\bar{X}=62.05$), Kilis ($\bar{X}=61.46$), Edirne ($\bar{X}=62.73$), Sivas ($\bar{X}=62.54$), Eskişehir ($\bar{X}=62.55$), Isparta ($\bar{X}=61.41$) ve Sakarya ($\bar{X}=61.47$) illerinin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak Kilis, Isparta, Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamaları Trabzon ve Zonguldak illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinininkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür.

Sosyal kategori farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Kategori Farklılıkları Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Trabzon	119	36.83	4.99	Trabzon>Ağrı **, Muğla **, Afyon *
Erzurum	93	37.39	4.70	Erzurum>Ağrı **, Kilis *, Eskişehir *,
Zonguldak	118	37.35	5.23	Muğla **, Afyon **, Isparta *, Sakarya *
Ağrı	81	34.59	5.62	Zonguldak>Ağrı **, Kilis *, Sivas *,
Kilis	116	35.48	6.37	Eskişehir *, Muğla **, Afyon **, Isparta *,
Edirne	120	37.55	5.30	Sakarya *
Diyarbakır	94	36.93	5.81	Ağrı<Edirne **, Diyarbakır **, Mersin **
Mersin	91	37.95	5.53	Kilis<Edirne **, Mersin **
Sivas	98	35.78	5.33	Edirne> Sivas *, Eskişehir *, Muğla **,
Eskişehir	71	35.32	6.31	Afyon **, Isparta *, Sakarya *
Muğla	73	34.48	6.05	Diyarbakır> Muğla **, Afyon *
Afyon	82	34.82	6.72	Mersin> Sivas *, Eskişehir **, Muğla **,
Isparta	61	35.25	6.95	Afyon **, Isparta **, Sakarya **
Sakarya	96	35.70	6.54	
Toplam	1313	36.24	5.86	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 8’de görüldüğü üzere Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları ($\bar{X}=37.95$) diğer illerdekilerden daha yüksek, Muğla ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları ($\bar{X}=34.48$) diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Erzurum, Zonguldak, Mersin, Edirne illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları Ağrı, Kilis, Sivas, Eskişehir, Muğla, Afyon, Isparta ve Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Değer farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Değer Farklılıkları Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Değer farklılıkları	Trabzon	119	19.38	3.46	
	Erzurum	93	19.05	3.54	
	Zonguldak	118	19.25	3.19	
	Ağrı	81	17.81	3.35	Trabzon>Ağrı **, Diyarbakır*, Afyon*
	Kilis	116	18.86	3.71	Erzurum>Ağrı*
	Edirne	120	19.41	3.73	Zonguldak>Ağrı **, Diyarbakır*
	Diyarbakır	94	18.22	2.96	Ağrı<Kilis*, Edirne**, Mersin**, Sivas*, Muğla**
	Mersin	91	19.70	3.55	Edirne>Diyarbakır*, Afyon*
	Sivas	98	18.98	3.15	Diyarbakır<Muğla*
	Eskişehir	71	18.89	3.54	Mersin> Diyarbakır **, Afyon*, Sakarya*
	Muğla	73	19.37	3.90	
	Afyon	82	18.35	3.53	
	Isparta	61	18.97	3.61	
	Sakarya	96	18.60	3.88	
Toplam	1313	18.95	3.52		

* p<.05, ** p<.01

Tablo 9’da görüldüğü üzere Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları ortalama puanları ($\bar{X}=19.70$) diğer

illerdekilerden daha yüksek, Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları ortalama puanları ($\bar{X}=18.22$) diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Trabzon, Edirne ve Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları ortalama puanları Diyarbakır ve Afyon illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Farklılıklara saygı ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Farklılıklara Saygı Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Trabzon	119	120.35	12.24	Trabzon>Ağrı **, Kilis *, Afyon *, Isparta *, Sakarya * Erzurum> Ağrı **, Kilis *, Sakarya * Zonguldak>Ağrı **, Kilis **, Afyon *, Isparta *, Sakarya * Ağrı< Diyarbakır **, Mersin ** Edirne ** Kilis<Diyarbakır *, Mersin * Edirne>Sakarya * Diyarbakır>Isparta *, Sakarya * Mersin> Sivas *, Eskişehir *, Muğla *, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
Erzurum	93	120.03	11.71	
Zonguldak	118	120.62	12.81	
Ağrı	81	114.46	12.54	
Kilis	116	115.80	15.30	
Edirne	120	119.69	14.54	
Diyarbakır	94	120.29	14.16	
Mersin	91	121.95	13.82	
Sivas	98	117.30	11.36	
Eskişehir	71	116.76	14.21	
Muğla	73	116.96	15.20	
Afyon	82	116.28	13.52	
Isparta	61	115.61	16.74	
Sakarya	96	115.78	16.83	
Toplam	1313	118.21	14.04	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 10'da görüldüğü üzere Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları ($\bar{X}=121.95$) diğer illerdekilerden daha yüksek, Ağrı ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları ($\bar{X}=114.46$) diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Trabzon, Zonguldak ve Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama

puanları Ağrı, Kilis, Afyon, Isparta ve Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Kültürel empati ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Kültürel Empati Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma	
Kültürel empati	Trabzon	119	31.01	4.23	
	Erzurum	93	31.61	4.40	Trabzon>Isparta**
	Zonguldak	118	31.21	4.48	Erzurum> Isparta **, Sakarya *
	Ağrı	81	31.14	5.05	Zonguldak>Isparta **
	Kilis	116	30.96	4.68	Ağrı>Isparta **
	Edirne	120	31.25	4.33	Kilis>Isparta**
	Diyarbakır	94	30.81	5.17	Edirne>Isparta**
	Mersin	91	31.94	4.18	Diyarbakır>Isparta**
	Sivas	98	31.33	4.91	Mersin> Isparta **, Sakarya *
	Eskişehir	71	30.66	5.07	Sivas>Isparta **
	Muğla	73	31.49	4.43	Eskişehir>Isparta**
	Afyon	82	30.72	5.43	Muğla>Isparta**
	Isparta	61	28.74	8.98	Afyon>Isparta *
	Sakarya	96	30.13	6.74	
	Toplam	1313	30.99	5.15	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 11’de görüldüğü üzere Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması ($\bar{X}=28.74$) 12 ilden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da Mersin ($\bar{X}=31.94$) ilindeki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması diğer illerdekilerden daha yüksektir.

Esneklik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Esneklik Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Trabzon	119	20.05	4.36	
Erzurum	93	19.09	4.43	
Zonguldak	118	18.86	3.40	
Ağrı	81	18.60	4.28	
Kilis	116	19.61	4.32	Trabzon>Ağrı *
Edirne	120	19.33	4.31	Isparta>Trabzon**, Erzurum**, Zonguldak**,
Diyarbakır	94	19.82	4.80	Ağrı**, Kilis**, Edirne**, Diyarbakır**, Mersin**,
Esneklik Mersin	91	19.30	4.47	Sivas**, Eskişehir**, Muğla**, Afyon**
Sivas	98	19.76	4.72	Sakarya>Trabzon**, Erzurum**, Zonguldak**,
Eskişehir	71	18.85	4.23	Ağrı**, Kilis**, Edirne**, Diyarbakır**, Mersin**,
Muğla	73	19.00	4.48	Sivas**, Eskişehir**, Muğla**, Afyon**
Afyon	82	19.99	5.28	
Isparta	61	26.04	8.53	
Sakarya	96	25.16	7.72	
Toplam	1313	20.12	5.36	

*p<.05, **p<.01

Tablo 12’de görüldüğü üzere Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması ($\bar{X}=26.04$)Sakarya ($\bar{X}=25.16$) ili hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde Sakarya ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması Isparta ili hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sosyal girişkenlik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Sosyal Girişkenlik Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Trabzon	119	29.11	6.56	
Erzurum	93	28.80	5.02	
Zonguldak	118	29.28	6.27	
Ağrı	81	29.51	4.56	
Kilis	116	28.35	4.57	Isparta<Trabzon **, Erzurum **, Zonguldak **, Ağrı **, Edirne **, Diyarbakır **, Mersin *, Sivas **, Muğla **, Afyon *
Edirne	120	28.59	4.33	Kilis *, Edirne **, Diyarbakır **, Mersin *, Sivas **, Muğla **, Afyon *
Diyarbakır	94	28.91	5.40	Muşla **, Afyon *
Mersin	91	28.31	5.40	Sakarya<Trabzon **, Erzurum **, Zonguldak **, Ağrı **, Edirne **, Diyarbakır **, Mersin *, Sivas **, Muğla **, Afyon *
Sivas	98	28.63	5.15	Kilis *, Edirne **, Diyarbakır **, Mersin *, Sivas **, Muğla **, Afyon *
Eskişehir	71	27.83	5.09	Muşla **, Afyon *
Muğla	73	29.52	4.96	
Afyon	82	28.43	4.47	
Isparta	61	26.06	8.34	
Sakarya	96	26.45	7.47	
Toplam	1313	28.48	5.66	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 13'te görüldüğü üzere Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması ($\bar{X}=26.06$) Eskişehir ($\bar{X}=27.83$) ve Sakarya ($\bar{X}=26.45$) illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Benzer şekilde Sakarya ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması Eskişehir ve Isparta illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Açık görüşlülük ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Açık Görüşlülük Farklıklar Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Açık görüşlülük	Trabzon	119	28.10	4.18	Trabzon>Isparta *
	Erzurum	93	28.48	4.53	Erzurum>Isparta **, Sakarya *
	Zonguldak	118	29.06	4.27	Zonguldak>Isparta **, Sakarya **
	Ağrı	81	30.75	5.89	Ağrı>Trabzon **, Erzurum **, Zonguldak *, Kilis **, Edirne **, Mersin **, Sivas **, Eskişehir *, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Kilis	116	28.18	4.98	Kilis>Isparta **
	Edirne	120	28.35	4.46	Edirne>Isparta **, Sakarya *
	Diyarbakır	94	29.77	5.08	Diyarbakır>Trabzon *, Kilis **, Edirne *, Sivas *, Eskişehir *, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Mersin	91	28.64	4.90	Mersin>Isparta **, Sakarya *
	Sivas	98	27.86	5.04	Sivas>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Muğla>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Sivas **, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Eskişehir	71	28.56	4.33	Eskişehir>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Muğla>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Sivas **, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Muğla	73	30.12	4.15	Muğla>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Sivas **, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Afyon	82	27.72	5.46	Afyon>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Sivas **, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Isparta	61	26.00	7.74	Isparta>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Sivas **, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
	Sakarya	96	26.82	7.48	Sakarya>Trabzon **, Erzurum *, Kilis *, Edirne *, Sivas **, Afyon **, Isparta **, Sakarya **
Toplam	1313	28.47	5.28		

* p<.05, ** p<.01

Tablo 14'te görüldüğü üzere Ağrı ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması ($\bar{X}=30.75$),Diyarbakır ($\bar{X}=27.83$) ve Muğla ($\bar{X}=26.45$) illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, Erzurum ($\bar{X}=28.48$), Zonguldak ($\bar{X}=29.06$),Ağrı, Mersin ($\bar{X}=28.64$) ve Muğla illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ek olarak Muğla ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, Mersin, Zonguldak, Ağrı ve Diyarbakır illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer taraftan Isparta ve Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması ($\bar{X}=26.00$; $\bar{X}=26.82$), diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Duygusal denge ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi iller arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Duygusal Denge Puan Ortalamalarının İllere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	İl	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Duygusal denge	Trabzon	119	26.79	5.29	
	Erzurum	93	26.14	5.57	
	Zonguldak	118	25.91	4.86	
	Ağrı	81	25.79	4.49	
	Kilis	116	25.20	4.96	
	Edirne	120	25.17	4.71	
	Diyarbakır	94	25.84	4.09	
	Mersin	91	25.91	5.62	Trabzon>Kilis*, Edirne*, Sivas*
	Sivas	98	25.11	4.93	
	Eskişehir	71	25.35	5.01	
	Muğla	73	25.74	4.60	
	Afyon	82	25.85	5.34	
	Isparta	61	25.74	7.70	
	Sakarya	96	25.59	7.01	
	Toplam	1313	25.73	5.30	

*p<.05, **p<.01

Tablo 15’te görüldüğü üzere Trabzon ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması ($\bar{X}=26.79$), diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Sınıf düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Düzeyine Göre Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kareler				
		Kareler toplamı	sd	ortalaması	F	p
1.BDF	Gruplar arası	86.86	3	28.95	.48	.70
	Grup içi	78919.57	1309	60.29		
	Toplam	79006.44	1312			
2.SKF	Gruplar arası	490.86	3	163.62	4.81**	.00
	Grup içi	44555.37	1309	34.04		
	Toplam	45046.23	1312			
3.DF	Gruplar arası	33.38	3	11.13	.90	.44
	Grup içi	16265.16	1309	12.43		
	Toplam	16298.54	1312			
Farklılıklara saygı	Gruplar arası	1144.81	3	381.60	1.94	.12
	Grup içi	257600.06	1309	196.79		
	Toplam	258744.87	1312			
Kültürel empati	Gruplar arası	69.48	3	23.16	.87	.45
	Grup içi	34663.53	1309	26.48		
	Toplam	34733.01	1312			
Esneklik	Gruplar arası	512.66	3	170.89	6.01**	.00
	Grup içi	37240.34	1309	28.45		
	Toplam	37753.00	1312			
Sosyal girişkenlik	Gruplar arası	263.43	3	87.81	2.76*	.04
	Grup içi	41714.81	1309	31.87		
	Toplam	41978.25	1312			
Açık görüşlülük	Gruplar arası	537.84	3	179.28	6.52**	.00
	Grup içi	36020.83	1309	27.52		
	Toplam	36558.67	1312			
Duygusal denge	Gruplar arası	99.93	3	33.31	1.19	.31
	Grup içi	36754.79	1309	28.08		
	Toplam	36854.72	1312			

*p<.05, **p<.01 (BDF: Bilgiye dayalı farklılıklar, SKF: Sosyal kategori farklılıkları, DF: Değer farklılıkları)

Tablo 16’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir (F=1.94, p>.05). Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar (F=.48, p>.05) ve değer farklılıkları (F=.90, p>.05) ortalama puanları da sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Fakat farklılıklara

saygı kavramının alt boyutu olan sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir (F=4.81, p<.01).

Buna ek olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutları olan esneklik (F=6.01, p<.01), sosyal girişkenlik (F=2.76, p<.05) ve açık görüşlülük (F=6.52, p<.01) ortalama puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati (F=.87, p>.05) ve duygusal denge (F=1.19, p>.05) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeylerinde olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırmada LCD Post Hoc testleri uygulanmış ve bilgiye dayalı farklılıklara ait sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Bilgiye Dayalı Farklılıklar Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Bilgiye dayalı farklılıklar	1	133	63.64	7.73	X
	2	286	62.70	7.96	
	3	531	63.11	7.72	
	4	363	62.95	7.68	
	Toplam	1313	63.03	7.76	

*p<.05, **p<.01

Tablo 17’de görüldüğü üzere 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması (\bar{X} =63.64), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir.

Sosyal kategori farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Sosyal Kategori Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal kategori farklılıkları	1	133	37.38	5.77	
	2	286	35.34	6.07	
	3	531	36.12	5.76	1.sınıf>2.sınıf**, 3.sınıf*
	4	363	36.70	5.78	4.sınıf>2.sınıf*
	Toplam	1313	36.24	5.86	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 18’de görüldüğü üzere 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması ($\bar{X}=37.38$), 2.sınıftaki ($\bar{X}=35.34$) ve 3.sınıftakilerden ($\bar{X}=36.12$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca 4.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması ($\bar{X}=36.70$), 2.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Değer farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Değer Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Değer farklılıkları	1	133	19.02	3.71	
	2	286	18.67	3.22	
	3	531	19.09	3.57	X
	4	363	18.94	3.62	
	Toplam	1313	18.95	3.52	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 19’da görüldüğü üzere 3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları puan ortalaması ($\bar{X}=19.09$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir.

Farklılıklara saygı ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Farklılıklara Saygı Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
	1	133	120.03	14.05	
	2	286	116.70	14.07	
Farklılıklara saygı	3	531	118.31	13.79	1.sınıf>2.sınıf*
	4	363	118.59	14.33	
	Toplam	1313	118.21	14.04	

*p<.05, **p<.01

Tablo 20’de görüldüğü üzere 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması ($\bar{X}=120.03$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir. Fakat 1.sınıftakilerin farklılıklara saygı puan ortalaması, 2.sınıftakilerden ($\bar{X}=116.70$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Kültürel empati ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Kültürel Empati Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Kültürel empati	1	133	30.86	6.16	X
	2	286	30.65	5.76	
	3	531	31.24	4.96	
	4	363	30.94	4.45	
	Toplam	1313	30.99	5.15	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 21’de görüldüğü üzere 3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması ($\bar{X}=31.24$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir.

Esneklik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Esneklik Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Esneklik	1	133	21.45	6.58	1.sınıf>2.sınıf*, 3.sınıf** 4.sınıf>3.sınıf*
	2	286	20.21	5.66	
	3	531	19.47	5.18	
	4	363	20.50	4.75	
	Toplam	1313	20.12	5.36	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 22’de görüldüğü üzere 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması ($\bar{X}=21.45$), 2.sınıftaki ($\bar{X}=20.21$) ve 3.sınıftakilerden ($\bar{X}=19.47$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak 4.sınıftakilerin esneklik puan ortalaması ($\bar{X}=20.50$), 3.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sosyal girişkenlik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Sosyal Girişkenlik Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal girişkenlik	1	133	28.31	5.96	
	2	286	27.77	5.80	
	3	531	28.94	6.04	3.sınıf>2.sınıf
	4	363	28.44	4.72	
	Toplam	1313	28.48	5.66	

*p<.05, **p<.01

Tablo 23'te görüldüğü üzere 3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması ($\bar{X}=28.94$), 2.sınıftakilerden ($\bar{X}=27.77$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Açık görüşlülük ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Açık Görüşlülük Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Açık görüşlülük	1	133	28.39	5.95	
	2	286	27.45	5.50	
	3	531	29.13	5.23	3.sınıf>2.sınıf**, 4.sınıf*
	4	363	28.33	4.77	4.sınıf>2.sınıf*
	Toplam	1313	28.47	5.28	

*p<.05, **p<.01

Tablo 24'te görüldüğü üzere 3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması ($\bar{X}=29.13$), 2.sınıftakilerden

($\bar{X}=27.45$) ve 4.sınıftakilerden ($\bar{X}=28.33$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak 4.sınıftakilerin açık görüşlülük puan ortalaması, 2.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Duygusal denge ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Duygusal denge puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Duygusal denge	1	133	25.74	5.79	
	2	286	25.23	5.43	
	3	531	25.96	5.25	
	4	363	25.77	5.06	
	Toplam	1313	25.73	5.30	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 25'te görüldüğü üzere 3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması ($\bar{X}=25.96$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir.

Aile gelir düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının aile gelir düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kareler				
		Kareler toplamı	sd	ortalaması	F	p
1.BDF	Gruplar arası	486.55	3	162.18	2.70	.04
	Grup içi	78519.89	1309	59.98		
	Toplam	79006.44	1312			
2.SKF	Gruplar arası	297.19	3	99.06	2.90	.03
	Grup içi	44749.04	1309	34.19		
	Toplam	45046.23	1312			
3.DF	Gruplar arası	56.08	3	18.69	1.51	.21
	Grup içi	16242.46	1309	12.41		
	Toplam	16298.54	1312			
Farklılıklara saygı	Gruplar arası	1502.75	3	500.92	2.55	.05
	Grup içi	257242.11	1309	196.52		
	Toplam	258744.87	1312			
Kültürel empati	Gruplar arası	113.11	3	37.70	1.43	.23
	Grup içi	34619.90	1309	26.45		
	Toplam	34733.01	1312			
Esneklik	Gruplar arası	56.63	3	18.88	.66	.58
	Grup içi	37696.36	1309	28.80		
	Toplam	37753.00	1312			
Sosyal girişkenlik	Gruplar arası	117.84	3	39.28	1.23	.30
	Grup içi	41860.41	1309	31.98		
	Toplam	41978.25	1312			
Açık görüşlülük	Gruplar arası	31.59	3	10.53	.38	.77
	Grup içi	36527.08	1309	27.90		
	Toplam	36558.67	1312			
Duygusal denge	Gruplar arası	24.51	3	8.17	.29	.83
	Grup içi	36830.21	1309	28.14		
	Toplam	36854.72	1312			

*p<.05, ** p<.01 (BDF: Bilgiye dayalı farklılıklar, SKF: Sosyal kategori farklılıkları, DF: Değer farklılıkları)

Tablo 26'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir (F=2.55, $p \geq .05$). Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutu olan değer farklılıkları (F=1.51, $p > .05$) ortalama puanları da aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Fakat farklılıklara saygı kavramının alt boyutları

olan bilgiye dayalı farklılıklar ($F=2.70$, $p<.05$) ve sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir ($F=2.90$, $p<.05$).

Buna ek olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutları olan esneklik ($F=6.01$, $p<.01$), sosyal girişkenlik ($F=2.76$, $p<.05$) ve açık görüşlülük ($F=6.52$, $p<.01$) ortalama puanları aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati ($F=.87$, $p>.05$) ve duygusal denge ($F=1.19$, $p>.05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi sınıf düzeylerinde olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırmada LCD Post Hoc testleri uygulanmış ve bilgiye dayalı farklılıklara ait sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Bilgiye Dayalı Farklılıklar Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Bilgiye dayalı farklılıklar	970 TL den az	164	63.19	7.58	
	971-1900TL	571	63.13	7.59	3000 TL den çok<1901-3000TL**, 971-1900TL*
	1901-3000TL	389	63.51	7.63	
	3000 TL den çok	189	61.60	8.55	
	Toplam	1313	63.03	7.76	

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 27’de görüldüğü üzere aile gelir durumu 3000 TL den çok olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması ($\bar{X}=61.60$) en düşük olup; aile gelir durumu 1901-3000TL ($\bar{X}=63.51$) ve 971-1900TL ($\bar{X}=63.13$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Sosyal kategori farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Sosyal Kategori Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal kategori farklılıkları	970 TL den az	164	35.26	5.46	970 TL den az<971-1900TL*, 1901-3000TL*
	971-1900TL	571	36.52	5.97	
	1901-3000TL	389	36.52	5.88	
	3000 TL den çok	189	35.65	5.74	
	Toplam	1313	36.24	5.86	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 28’de görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 970 TL den az sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması (\bar{X} =37.38) en düşük olup; aile gelir düzeyi 971-1900TL (\bar{X} =36.52) ve 1901-3000TL (\bar{X} =36.52) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Değer farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Değer Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Değer farklılıkları	970 TL den az	164	18.95	3.27	X
	971-1900TL	571	18.80	3.59	
	1901-3000TL	389	19.25	3.43	
	3000 TL den çok	189	18.75	3.70	
	Toplam	1313	18.95	3.52	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 29’da görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 3000 TL den çok olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları puan ortalaması (\bar{X} =18.75), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Farklılıklara saygı ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Farklılıklara Saygı Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Farklılıklara saygı	970 TL den az	164	117.40	13.37	3000 TL den çok<1901-3000TL** , 971-1900TL*
	971-1900TL	571	118.45	13.95	
	1901-3000TL	389	119.27	14.04	
	3000 TL den çok	189	116.00	14.71	
	Toplam	1313	118.21	14.04	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 30’da görüldüğü üzere aile gelir durumu 3000 TL den çok olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması (\bar{X} =116.00) en düşük olup; aile gelir durumu 1901-3000TL (\bar{X} =119.27) ve 971-1900TL (\bar{X} =118.45) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Kültürel empati ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Kültürel Empati Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Kültürel empati	970 TL den az	164	30.38	5.13	X
	971-1900TL	571	31.24	5.01	
	1901-3000TL	389	31.02	5.18	
	3000 TL den çok	189	30.70	5.48	
	Toplam	1313	30.99	5.15	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 31’de görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 970 TL den az olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması ($\bar{X}=30.38$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Esneklik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

Esneklik Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Esneklik	970 TL den az	164	20.50	5.29	X
	971-1900TL	571	20.07	5.41	
	1901-3000TL	389	19.90	5.35	
	3000 TL den çok	189	20.37	5.31	
	Toplam	1313	20.12	5.36	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 32’de görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 1901-3000 TL olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması ($\bar{X}=19.90$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Sosyal girişkenlik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Sosyal Girişkenlik Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal girişkenlik	970 TL den az	164	28.03	5.41	X
	971-1900TL	571	28.28	5.93	
	1901-3000TL	389	28.80	5.27	
	3000 TL den çok	189	28.82	5.77	
	Toplam	1313	28.48	5.66	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 33'te görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 970 TL den az olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması (\bar{X} =28.03), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Açık görüşlülük ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Açık Görüşlülük Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Açık görüşlülük	970 TL den az	164	28.58	5.16	X
	971-1900TL	571	28.29	5.04	
	1901-3000TL	389	28.58	5.26	
	3000 TL den çok	189	28.66	6.09	
	Toplam	1313	28.47	5.28	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 34'te görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 971-1900 TL olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması (\bar{X} =28.29), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Duygusal denge ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu

karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Duygusal Denge Puan Ortalamalarının Aile Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
	970 TL den az	164	25.46	5.05	
	971-1900TL	571	25.81	5.41	
Duygusal denge	1901-3000TL	389	25.82	5.41	X
	3000 TL den çok	189	25.55	4.96	
	Toplam	1313	25.73	5.30	

*p<.05, **p<.01

Tablo 35'te görüldüğü üzere aile gelir düzeyi 970 TL den az olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması ($\bar{X}=25.46$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Anne eğitim düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kareler				
		Kareler toplamı	sd	ortalaması	F	p
1.BDF	Gruplar arası	900.23	4	225.06	3.77	.00
	Grup içi	78035.93	1306	59.75		
	Toplam	78936.16	1310			
2.SKF	Gruplar arası	462.66	4	115.66	3.40	.01
	Grup içi	44456.64	1306	34.04		
	Toplam	44919.30	1310			
3.DF	Gruplar arası	49.95	4	12.49	1.00	.40
	Grup içi	16238.15	1306	12.43		
	Toplam	16288.10	1310			
Farklılıklara saygı	Gruplar arası	1731.48	4	432.87	2.20	.07
	Grup içi	256642.87	1306	196.51		
	Toplam	258374.35	1310			
Kültürel empati	Gruplar arası	25.25	4	6.31	.24	.92
	Grup içi	34610.64	1306	26.50		
	Toplam	34635.89	1310			
Esneklik	Gruplar arası	22.27	4	5.57	.19	.94
	Grup içi	37617.93	1306	28.80		
	Toplam	37640.20	1310			
Sosyal girişkenlik	Gruplar arası	87.59	4	21.90	.68	.60
	Grup içi	41861.35	1306	32.05		
	Toplam	41948.93	1310			
Açık görüşlülük	Gruplar arası	570.86	4	142.72	5.19	.00
	Grup içi	35928.90	1306	27.51		
	Toplam	36499.76	1310			
Duygusal denge	Gruplar arası	106.62	4	26.66	.95	.43
	Grup içi	36645.86	1306	28.06		
	Toplam	36752.48	1310			

*p<.05, ** p<.01 (BDF: Bilgiye dayalı farklılıklar, SKF: Sosyal kategori farklılıkları, DF: Değer farklılıkları)

Tablo 36’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir (F=2.20, p≥.05). Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutu olan değer farklılıkları (F=1.00, p>.05) ortalama puanları da anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Fakat farklılıklara saygı kavramının alt boyutları

olan bilgiye dayalı farklılıklar ($F=3.77$, $p<.01$) ve sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir ($F=3.40$, $p<.05$).

Buna ek olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutu olan açık görüşlülük ortalama puanları ($F=5.19$, $p<.01$) anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati ($F=.24$, $p>.05$), esneklik ($F=.19$, $p>.05$), sosyal girişkenlik ($F=.68$, $p>.05$) ve duygusal denge ($F=.95$, $p>.05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeylerinde olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırmada LCD Post Hoc testleri uygulanmış ve bilgiye dayalı farklılıklara ait sonuçlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Bilgiye Dayalı Farklılıklar Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Bilgiye dayalı farklılıklar	Okuryazar değil	193	64.08	8.06	
	İlkokul	736	63.14	7.07	Okuryazardeğil>Ortaokul**,
	Ortaokul	168	61.74	8.53	Üniversite**
	Lise	159	63.52	8.73	İlkokul>Ortaokul*, Üniversite*
	Üniversite	55	60.47	9.25	Lise>Ortaokul*, Üniversite*
	Toplam	1311	63.03	7.76	

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 37’de görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması ($\bar{X}=64.08$) diğerlerinden daha yüksek olup; anne eğitim düzeyi ortaokul ($\bar{X}=61.74$) ve üniversite ($\bar{X}=60.47$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması ($\bar{X}=60.47$) diğerlerinden daha düşüktür.

Sosyal kategori farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit

etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Sosyal Kategori Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal kategori farklılıkları	Okuryazar değil	193	35.58	6.23	İlkokul>Okuryazardeğil*, ortaokul**
	İlkokul	736	36.69	5.62	
	Ortaokul	168	35.22	6.14	
	Lise	159	36.42	5.82	
	Üniversite	55	35.26	6.32	
	Toplam	1311	36.24	5.86	

*p<.05, ** p<.01

Tablo 38’de görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi ilkököl olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması (\bar{X} =36.69) diğerlerinden daha yüksek olup; anne eğitim düzeyi okuryazar değil (\bar{X} =35.58) ve ortaokul (\bar{X} =35.22) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Değer farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Değer Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Değer farklılıkları	Okuryazar değil	193	19.02	3.43	X
	İlkokul	736	18.99	3.46	
	Ortaokul	168	19.06	3.46	
	Lise	159	18.43	3.87	
	Üniversite	55	19.15	3.84	
	Toplam	1311	18.94	3.53	

*p<.05, ** p<.01

Tablo 39’da görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi lise olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları puan ortalaması ($\bar{X}=18.43$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Farklılıklara saygı ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 40

Farklılıklara Saygı Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
	Okuryazar değil	193	118.68	14.52	
	İlkokul	736	118.82	12.99	
Farklılıklara saygı	Ortaokul	168	116.03	15.34	İlkokul>Ortaokul*, Üniversite*
	Lise	159	118.36	15.40	
	Üniversite	55	114.87	16.85	
	Toplam	1311	118.22	14.04	

*p<.05, **p<.01

Tablo 40’te görüldüğü üzere anne eğitim durumu ilkokul olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması ($\bar{X}=118.82$) diğerlerinden daha yüksek olup; anne eğitim durumu ortaokul ($\bar{X}=119.27$) ve üniversite ($\bar{X}=118.45$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması ($\bar{X}=114.87$) diğerlerinden daha düşüktür.

Kültürel empati ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Kültürel Empati Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Kültürel empati	Okuryazar değil	193	31.17	5.15	X
	İlkokul	736	31.01	5.03	
	Ortaokul	168	30.72	5.17	
	Lise	159	30.86	5.52	
	Üniversite	55	31.26	5.52	
	Toplam	1311	30.99	5.14	

*p<.05, **p<.01

Tablo 41’de görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması ($\bar{X}=31.26$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir.

Esneklik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

Esneklik Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Esneklik	Okuryazar değil	193	19.91	4.44	X
	İlkokul	736	20.11	5.36	
	Ortaokul	168	20.26	5.65	
	Lise	159	20.32	6.01	
	Üniversite	55	19.85	5.60	
	Toplam	1311	20.11	5.36	

*p<.05, **p<.01

Tablo 42’de görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması ($\bar{X}=19.85$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Sosyal girişkenlik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Sosyal Girişkenlik Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal girişkenlik	Okuryazar değil	193	28.61	5.04	X
	İlkokul	736	28.35	5.42	
	Ortaokul	168	28.32	5.63	
	Lise	159	28.73	7.12	
	Üniversite	55	29.50	6.20	
	Toplam	1311	28.48	5.66	

*p<.05, **p<.01

Tablo 43'te görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması (\bar{X} =29.50), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir.

Açık görüşlülük ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

Açık Görüşlülük Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Açık görüşlülük	Okuryazar değil	193	29.58	5.11	Okuryazar değil>İlkokul**, Lise** Üniversite>İlkokul**, Ortaokul*, Lise**
	İlkokul	736	28.12	4.97	
	Ortaokul	168	28.53	5.48	
	Lise	159	27.95	5.42	
	Üniversite	55	30.39	7.58	
	Toplam	1311	28.46	5.28	

*p<.05, **p<.01

Tablo 44'te görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması ($\bar{X}=30.39$) diğerlerinden daha yüksek, ayrıcaanne eğitim düzeyi ilkokul ($\bar{X}=28.12$), ortaokul ($\bar{X}=28.53$) ve lise ($\bar{X}=27.95$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde dahayüksektir. Benzer şekilde anne eğitim düzeyi okuryazar olmayanların açık görüşlülük puan ortalaması ($\bar{X}=29.58$), ilkokul ve lise ($\bar{X}=27.95$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Duygusal denge ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Duygusal Denge Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Anne eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Duygusal denge	Okuryazar değil	193	25.73	4.86	X
	İlkokul	736	25.73	5.35	
	Ortaokul	168	25.77	5.01	
	Lise	159	25.33	5.82	
	Üniversite	55	26.94	5.27	
	Toplam	1311	25.74	5.30	

*p<.05, **p<.01

Tablo 45'te görüldüğü üzere anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması ($\bar{X}=25.46$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyine ilişkin karşılaştırma bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler		Kareler				
		Kareler toplamı	sd	ortalaması	F	p
1.BDF	Gruplar arası	324.77	5	64.95	1.07	.37
	Grup içi	78479.87	1298	60.46		
	Toplam	78804.64	1303			
2.SKF	Gruplar arası	91.85	5	18.37	.53	.75
	Grup içi	44795.08	1298	34.51		
	Toplam	44886.92	1303			
3.DF	Gruplar arası	33.00	5	6.60	.53	.75
	Grup içi	16153.30	1298	12.44		
	Toplam	16186.30	1303			
Farklılıklara saygı	Gruplar arası	597.32	5	119.46	.60	.70
	Grup içi	257698.28	1298	198.53		
	Toplam	258295.60	1303			
Kültürel empati	Gruplar arası	217.89	5	43.58	1.65	.14
	Grup içi	34355.06	1298	26.47		
	Toplam	34572.95	1303			
Esneklik	Gruplar arası	15.94	5	3.19	.11	.99
	Grup içi	37619.62	1298	28.98		
	Toplam	37635.56	1303			
Sosyal girişkenlik	Gruplar arası	392.03	5	78.41	2.45	.03
	Grup içi	41474.12	1298	31.95		
	Toplam	41866.15	1303			
Açık görüşlülük	Gruplar arası	42.88	5	8.58	.31	.91
	Grup içi	36410.39	1298	28.05		
	Toplam	36453.27	1303			
Duygusal denge	Gruplar arası	133.34	5	26.67	.94	.45
	Grup içi	36643.16	1298	28.23		
	Toplam	36776.51	1303			

*p<.05, **p<.01 (BDF: Bilgiye dayalı farklılıklar, SKF: Sosyal kategori farklılıkları, DF: Değer farklılıkları)

Tablo 46’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir ($F=.60$, $p>.05$). Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar ($F=1.07$, $p>.05$), sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları ($F=.53$, $p>.05$) ve değer farklılıkları ortalama puanları ($F=.53$, $p>.05$) da baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir.

Buna ek olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutu olan sosyal girişkenlik ortalama puanları ($F=2.45$, $p<.05$) baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati ($F=1.65$, $p>.05$), esneklik ($F=.11$, $p>.05$), açık görüşlülük ($F=.31$, $p>.05$) ve duygusal denge ($F=.94$, $p>.05$) ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeylerinde olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırmada LCD Post Hoc testleri uygulanmış ve bilgiye dayalı farklılıklara ait sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Bilgiye Dayalı Farklılıklar Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Bilgiye dayalı farklılıklar	Okuryazar değil	36	63.41	9.91	X
	İlkokul	490	63.19	7.20	
	Ortaokul	262	63.20	7.28	
	Lise	298	63.38	7.98	
	Üniversite	213	61.97	8.81	
	Lisansüstü	5	60.81	11.56	
	Toplam	1304	63.03	7.78	

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 47’de görüldüğü üzere baba eğitim durumu lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması ($\bar{X}=60.81$) istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Sosyal kategori farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit

etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

Sosyal Kategori Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal kategori farklılıkları	Okuryazar değil	36	34.96	7.50	
	İlkokul	490	36.27	5.66	
	Ortaokul	262	36.14	5.84	
	Lise	298	36.41	5.85	X
	Üniversite	213	36.38	6.10	
	Lisansüstü	5	34.40	7.27	
	Toplam	1304	36.25	5.87	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 48’de görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması ($\bar{X}=34.40$) istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Değer farklılıkları ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Değer Farklılıklarına Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Değer farklılıkları	Okuryazar değil	36	18.33	4.14	
	İlkokul	490	18.94	3.33	
	Ortaokul	262	19.02	3.40	
	Lise	298	19.11	3.72	X
	Üniversite	213	18.73	3.72	
	Lisansüstü	5	19.00	3.94	
	Toplam	1304	18.95	3.52	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 49’da görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları puan ortalaması ($\bar{X}=18.33$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Farklılıklara saygı ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Farklılıklara saygı puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin LCD Post Hoc testi sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Farklılıklara saygı	Okuryazar değil	36	116.70	19.16	
	İlkokul	490	118.40	12.78	
	Ortaokul	262	118.36	13.37	
	Lise	298	118.90	14.54	X
	Üniversite	213	117.08	15.95	
	Lisansüstü	5	114.21	20.72	
	Toplam	1304	118.23	14.08	

*p<.05, **p<.01

Tablo 50’de görüldüğü üzere baba eğitim durumu lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması ($\bar{X}=114.21$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Kültürel empati ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Kültürel Empati Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Kültürel empati	Okuryazar değil	36	30.17	6.00	
	İlkokul	490	31.20	5.04	
	Ortaokul	262	30.94	5.06	
	Lise	298	30.91	4.86	X
	Üniversite	213	31.08	5.64	
	Lisansüstü	5	25.20	7.12	
	Toplam	1304	31.01	5.15	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 51’de görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması ($\bar{X}=25.20$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Esneklik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Esneklik Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Esneklik	Okuryazar değil	36	19.57	5.36	
	İlkokul	490	20.09	5.39	
	Ortaokul	262	20.10	5.29	
	Lise	298	20.23	5.45	X
	Üniversite	213	20.11	5.41	
	Lisansüstü	5	19.60	3.65	
	Toplam	1304	20.11	5.37	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 52’de görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması ($\bar{X}=19.57$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Sosyal girişkenlik ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 53'te gösterilmiştir.

Tablo 53

Sosyal Girişkenlik Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Sosyal girişkenlik	Okuryazar değil	36	28.51	5.10	
	İlkokul	490	28.07	5.20	
	Ortaokul	262	28.30	6.38	Lise>İlkokul**, Lisansüstü*
	Lise	298	29.20	5.60	Lisansüstü<Lise*, Üniversite*
	Üniversite	213	28.84	5.86	
	Lisansüstü	5	23.60	4.39	
	Toplam	1304	28.50	5.67	

*p<.05, **p<.01

Tablo 53'te görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması ($\bar{X}=23.60$) diğerlerinden daha düşük, fakat istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde baba eğitim düzeyi lise ($\bar{X}=29.20$) ve üniversite ($\bar{X}=28.84$) olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Açık görüşlülük ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 54'te gösterilmiştir.

Tablo 54

Açık Görüşlülük Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Açık görüşlülük	Okuryazar değil	36	29.20	5.00	X
	İlkokul	490	28.57	5.13	
	Ortaokul	262	28.29	4.96	
	Lise	298	28.34	5.10	
	Üniversite	213	28.57	5.71	
	Lisansüstü	5	29.22	20.07	
	Toplam	1304	28.48	5.29	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 54'te görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması ($\bar{X}=29.22$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir.

Duygusal denge ortalama puanlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaların hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma LCD Post Hoc testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

Duygusal Denge Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LCD Post Hoc Testi Sonuçları

Değişken	Baba eğitim	N	\bar{X}	SS	Karşılaştırma
Duygusal denge	Okuryazar değil	36	24.61	5.18	X
	İlkokul	490	25.65	5.19	
	Ortaokul	262	25.65	5.34	
	Lise	298	26.09	5.45	
	Üniversite	213	25.74	5.37	
	Lisansüstü	5	22.78	5.95	
	Toplam	1304	25.73	5.31	

* p<.05, ** p<.01

Tablo 55'te görüldüğü üzere baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması ($\bar{X}=22.73$), istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Etnik kimliğe göre karşılaştırma bulguları

Farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik puan ortalamalarının etnik kimliğe göre değişip değişmediğini tespit etmek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Puanlarının Etnik Kimliğe İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Farklı etnik kimlik	N	\bar{X}	SS	t	p
1.Bilgiye dayalı farklılıklar	Evet	321	63.35	8.15	.81	.42
	Hayır	992	62.93	7.63		
2.Sosyal kategori farklılıkları	Evet	321	36.44	6.12	.71	.48
	Hayır	992	36.17	5.77		
3.Değer farklılıkları	Evet	321	18.67	3.49	-1.64	.10
	Hayır	992	19.04	3.53		
Farklılıklara saygı	Evet	321	118.46	14.63	.35	.73
	Hayır	992	118.13	13.86		
1.Kültürel empati	Evet	321	30.92	5.14	-.27	.79
	Hayır	992	31.01	5.15		
2.Esneklik	Evet	321	19.83	5.13	-1.14	.26
	Hayır	992	20.21	5.44		
3.Sosyal girişkenlik	Evet	321	29.20	5.02	2.82**	.00
	Hayır	992	28.25	5.83		
4.Açık görüşlülük	Evet	321	29.74	5.29	4.99**	.00
	Hayır	992	28.06	5.21		
5.Duygusal denge	Evet	321	25.74	4.67	.05	.96
	Hayır	992	25.73	5.49		

*p<.05, **p<.01

Tablo 56’da görüldüğü üzere farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamaları (\bar{X} =63.35) Türk öğrencilerin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamalarından (\bar{X} =62.93) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t=.81, p>.05). Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamaları (\bar{X} =36.44) Türk öğrencilerin sosyal kategori

farklılıklarına ait puan ortalamalarından ($\bar{X}=36.17$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=.71, p>.05$). Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıklarına ait puan ortalamaları ($\bar{X}=18.67$) Türk öğrencilerin değer farklılıklarına ait puan ortalamalarından ($\bar{X}=19.04$) daha düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-1.64, p>.05$). Bununla birlikte farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalamaları ($\bar{X}=118.46$) Türk öğrencilerin farklılıklara saygı puan ortalamalarından ($\bar{X}=118.13$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=.35, p>.05$).

Diğer taraftan farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalamaları ($\bar{X}=30.92$) Türk öğrencilerin kültürel empati puan ortalamalarından ($\bar{X}=31.01$) daha düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-.27, p<.01$). Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalamaları ($\bar{X}=19.83$) Türk öğrencilerin esneklik puan ortalamalarından ($\bar{X}=20.21$) daha düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-1.14, p>.05$). Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalamaları ($\bar{X}=29.20$) Türk öğrencilerin sosyal girişkenlik puan ortalamalarından ($\bar{X}=28.25$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2.82, p<.01$). Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalamaları ($\bar{X}=29.74$) Türk öğrencilerin açık görüşlülük puan ortalamalarından ($\bar{X}=28.06$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=4.99, p<.01$). Son olarak farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalamaları ($\bar{X}=25.74$) Türk öğrencilerin duygusal denge puan ortalamalarından ($\bar{X}=25.73$) daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=.05, p>.05$).

Korelasyon bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmış; sonuçlar Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57

Farklılıklara Saygı ve Çokkültürlü Kişilik Arasındaki İlişki Değerleri

Değişkenler	1.BDF	2.SKF	3.DF	FS	1.KE	2.E	3.SG	4.AG	5.DD
1.Bilgiye dayalı farklılıklar	-	.56**	.44**	.89**	.32**	.11**	.27**	.25**	.27**
2.Sosyal kategori farklılıkları		-	.38**	.82**	.33**	.10**	.24**	.21**	.23**
3.Değer farklılıkları			-	.65**	.23**	.08**	.22**	.22**	.20**
Farklılıklara saygı				-	.37**	.13**	.30**	.28**	.30**
1.Kültürel empati					-	.11**	.52**	.57**	.24**
2.Esneklik						-	.01	.05	.24**
3.Sosyal girişkenlik							-	.64**	.40**
4.Açık görüşlülük								-	.35**
5.Duygusal denge									-
\bar{X}	63.03	36.24	18.95	118.21	30.99	20.11	28.48	28.47	25.73
Ss	7.76	5.86	3.52	14.04	5.14	5.36	5.65	5.28	5.30
α	.70	.72	.71	.82	.74	.75	.73	.71	.76

*p<.05, **p<.01(BDF: Bilgiye dayalı farklılıklar, SKF: Sosyal kategori farklılıkları, DF: Değer farklılıkları, KE: Kültürel empati, E:Esneklik, SG: Sosyal girişkenlik, AG: Açık görüşlülük, DD: Duygusal denge)

Tablo 57’de görüldüğü üzere farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutları olan kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülükduygusal dengearasında sırasıyla p<.01 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı $r=.37, .13, .30, .28, .30$ pozitif ilişkiler vardır. Bir diğer ifadeyle kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge arttıkça farklılıklara saygı da artmaktadır. Buna ek olarak farklılıklara saygının alt boyutları ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutları arasında bilimum ilişkiler vardır.

Regresyon bulguları

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinde farklılıklara saygı ve çokkültürlü kişilik düzeyleri arasındaki ilişkide etki düzeyini tespit etmek, bir başka ifadeyle çokkültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki (Bağımlı değişken: farklılıklara saygı, Bağımsız değişken: çokkültürlü kişilik) açıklayıcı rolünü tespit etmek için verilere çoklu regresyon analizi yapılmış sonuçlar Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58

Farklılıklara saygı üzerinde çokkültürlü kişiliği etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Model	B	Standardize	Standardize	t	p	F	R	R ²
		olmayan katsayılar	katsayılar					
	Standart hata	beta						
1 (Sabit)	69.35	2.81		24.64	.00			
Kültürel empati	.84	.09	.31	9.86	.00			
Esneklik	.31	.07	.12	4.51	.00	65.80**	.45	.20
Sosyal girişken	.14	.08	.06	1.67	.10			
Açık görüşlülük	.04	.09	.01	.42	.67			
Duygusal denge	.44	.07	.17	5.87	.00			

* p<.05, ** p<.01

a. Bağımlı değişken: Farklılıklara saygı

b. Yordayıcılar: (Sabit) duygusal denge, kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük

Tablo 58’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinde çokkültürlü kişiliğin duygusal denge, kültürel empati, esneklik alt boyutları farklılıklara saygıya ait toplam varyansın %20’sini açıklamaktadır (F=65.80, p<.01, R²=20).Çokkültürlü kişiliğin sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutları farklılıklara saygıya ait toplam varyansın açıklamasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Farklılıklara saygının açıklamasında diğer değişkenlerin de etkisi olup olmadığını tespit etmek için regresyon eşitliğine il, cinsiyet ve etnik köken dahil edilmiş ve çoklu regresyon analizi yeniden uygulanmış; sonuçlar Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59

Farklılıklara Saygı Üzerinde İl, Cinsiyet, Etnik Köken ve Çokkültürlü Kişiliği Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	Standardize	Standardize	t	p	F	R	R ²
		olmayan katsayılar	katsayılar					
		Standart hata	beta					
1 (sabit)	78.28	3.03		25.79	.00			
İl	-.30	.09	-.09	-3.45	.00			
Cinsiyet	-5.16	.81	-.16	-6.36	.00			
Kültürel empati	.76	.08	.28	8.94	.00	56.01**	.48	.23
Esneklik	.37	.07	.14	5.35	.00			
Sosyal girişken	.12	.08	.05	1.38	.17			
Açık görüşlülük	.13	.09	.05	1.41	.16			
Duygusal denge	.41	.07	.15	5.48	.00			

*p<.05, **p<.01

a. Bağımlı değişken: Farklılıklara saygı

b. Yordayıcılar: (Sabit), duygusal denge, cinsiyet, il, kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük

Tablo 59'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinde il, cinsiyet, çokkültürlü kişiliğin duygusal denge, kültürel empati, esneklik alt boyutları farklılıklara saygıya ait toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır (F=56.01, p<.01, R²=20). Çokkültürlü kişiliğin sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutları ile etnik köken farklılıklara saygıya ait toplam varyansın açıklamasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde; araştırmanın asıl amacına yönelik olarak incelenen, sınıf öğretmen adaylarının farklılıklara saygı ile çokkültürlü kişilikleri arasındaki ilişkiye dair bulgular yorumlanmaktadır. Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalar ışığında araştırmanın problem cümlesini ve alt problemlerini açıklayan sonuçlara ve bunlara bağlı olarak sunulan önerilere de bu bölümde yer verilmiştir. Buna ek olarak çalışma grubu sınıf öğretmen adayları ele alınarak, çokkültürlü kişilik boyut ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları hesaplanmıştır. Benzer şekilde, sınıf öğretmeni adayları farklılıklara saygı durumlarını belirlemek için ortalama puanlar hesaplanmış ve farklılıklara saygı aynı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın değişkenleri sınıf öğretmen adaylarının cinsiyeti, aylık geliri, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, en fazla yaşadığı yerleşim merkezi olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerle yapılan incelemeler sonucu elde edilen bulgular, diğer araştırmalarla birlikte tartışılmaktadır.

Sınıf öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü kişilik düzeylerine yönelik tartışma

Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalamaları erkeklerin kültürel empati puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Çok kültürlü kişilik alt boyutlarından kültürel empati de, Almerich, Orellana, Van Oudenhoven, Carmona (2010) tarafından kadın öğrencilerin lehine yüksek bulunmuştur. Polat (2009) ise yapmış olduğu çalışmasında, öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte duygusal denge alt boyutunda çok iyi durumda olmadıklarını görmüş ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda eğitime ihtiyacı olduklarını

vurgulamıştır. Bu bağlamda Polat'ın (2009) çalışması, araştırmancının sınıf öğretmen adaylarına yönelik bulgularıyla benzerlik göstermiştir.

Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalamaları, erkeklerin esneklik puan ortalamalarından daha düşüktür, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalamaları, erkeklerin sosyal girişkenlik puan ortalamaları ile eşittir. Dolayısıyla sosyal girişkenlik puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşma yoktur. Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalamaları, erkeklerin açık görüşlülük puan ortalamalarından daha düşüktür, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Son olarak kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalamaları erkeklerin duygusal denge puan ortalamalarından daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Cinsiyet değişkeninin, çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal denge için önemli bir değişken olduğunu söylemek mümkündür (Tarannum ve Khatoon, 2009). Aleem (2005) duygusal dengenin kız ve erkek öğrenciler için sıklığını öğrenmek ve kız-erkek öğrencilerin duygusal denge puanları arasındaki farkı incelemek için yapmış olduğu çalışmada, erkeklerin duygusal dengelerini kadınlara göre daha iyi koruyabildiklerini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, erkeklerin kadınlara oranla duygusal anlamda daha istikrarlı olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Bu çalışmada (Aleem, 2005), kadınların duygusal dengelerini koruyamamalarının, kadınlardaki güvensizlik duygusundan kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte kadınların, bazı düşüncelerden ve insanlardan kolaylıkla rahatsız olabildiklerini ve memnuniyetsizliklerini belli edebildiklerini; bazen de sorumluluklarının artmasından rahatsızlık duyduklarını ve erkeklere oranla daha kolay sinirlenebildiklerini belirtmiştir. Bu durum, Aleem (2005) tarafından erkeklerin stresli durumlar karşısında sakin kalma eğiliminin kadınlara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Çokkültürlü kişiliğin cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçları; sınıf öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını gösterirken sınıf öğretmen adayları cinsiyetleri ile çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutları olan kültürel empati, duygusal denge arasında kadınların lehine anlamlı farklılık

olduğunu, sınıf öğretmen adayları cinsiyetleri ile çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutları olan esneklik, açık görüşlülük arasında erkekler lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Çalışmada kadın sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sayısının (995), erkek öğrencilerin sayısından (318) fazla olması sonuçları etkilemiş olabilir.

Aile gelir düzeyi 970 TL den az olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Aile gelir düzeyi 1901-3000 TL olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Aile gelir düzeyi 970 TL den az olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Aile gelir düzeyi 971-1900 TL olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Aile gelir düzeyi 970 TL den az olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin aylık geliri ve çokkültürlü kişilik düzeyleri (kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, sosyal girişkenlik, duygusal denge) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Polat (2009) bu çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin, sosyoekonomik durumlarından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Gülpınar'ın (2013) çalışmasının sonucuna göre, Eğitim Araştırma Federal Bakanlığı tarafından PISA sonuçlarına ve istatistiklerine, önceki bilimsel araştırmalara; öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle yapılan görüşmelere ve sınıflarda yapılan gözlemlere dayanarak yapılan tablolar, Alman eğitim sisteminde sosyoekonomik düzeyi düşük veya farklı etnik kökene sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çokkültürlü kişiliğin alt boyutu olan sosyal girişkenlik ortalama puanları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük ve duygusal denge ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan

ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması diğerlerinden daha düşük, fakat istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Çokkültürlü kişiliğin alt boyutu olan açık görüşlülük ortalama puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik ve duygusal denge ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir.

Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, diğerlerinden daha yüksek, ayrıca anne eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde anne eğitim düzeyi okuryazar olmayanların açık görüşlülük puan ortalaması, ilkököl ve lise olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha yüksektir.

Deniz ve Kesicioğlu (2012) yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde, okul öncesi öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumları ile kişiliğin dışı

dönüklük alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın ilkokul mezunu annelere kıyasla üniversite mezunu annelerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre;3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir. 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması, 2.sınıftaki ve 3.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak 4.sınıftakilerin esneklik puan ortalaması, 3.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması, 2.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, 2.sınıftakilerden ve 4. sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak 4.sınıftakilerin açık görüşlülük puan ortalaması, 2.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir.

(1.sınıf, 2. Sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf) göre, çokkültürlü kişilik düzeylerinin (esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük) alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülürken, diğer alt boyutlarında kültürel empati, duygusal denge farklılaşma görülmemiştir.

Çokkültürlü kişiliğin etnik köken faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçları; Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalamaları, Türk öğrencilerin kültürel empati puan ortalamalarından daha düşüktür, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalamaları, Türk öğrencilerin esneklik puan ortalamalarından daha düşüktür, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalamaları Türk öğrencilerin sosyal girişkenlik puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalamaları, Türk öğrencilerin açık

görüşlülük puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Son olarak farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalamaları, Türk öğrencilerin duygusal denge puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarının etnik kökene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Sınıf öğretmeni adayları etnik kökenleri ile çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutları olan sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge açısından etnik kökeni farklı olanların lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre etnik kökeni farklı olanlar daha açık görüşlü, duygusal anlamda daha dengeli ve daha girişkendir diyebiliriz.

Çokkültürlü kişiliğin alt boyutları olan esneklik, sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük ortalama puanları illere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterirken; kültürel empati ve duygusal denge ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir.

Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması 12 ilden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da Mersin ilindeki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin kültürel empati puan ortalaması diğer illerdekilerden daha yüksektir. Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması Sakarya ili hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde Sakarya ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin esneklik puan ortalaması Isparta ili hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması Eskişehir ve Sakarya illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Benzer şekilde Sakarya ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal girişkenlik puan ortalaması Eskişehir ve Isparta illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Ağrı ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, Diyarbakır ve Muğla illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel

olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, Erzurum, Zonguldak, Ağrı, Mersin ve Muğla illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ek olarak Muğla ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, Mersin, Zonguldak, Ağrı ve Diyarbakır illeri hariç diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer taraftan Isparta ve Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin açık görüşlülük puan ortalaması, diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Trabzon ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin duygusal denge puan ortalaması, diğer illerdekilerden istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha yüksektir. Bu verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik puanlarında şu an yaşanan ile göre anlamlı farklılık vardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından farklılıklara saygı düzeylerine yönelik tartışma

Farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucu; sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kadınların lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamaları erkeklerin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamaları erkeklerin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin diğer farklılıklarına ait puan ortalamaları, erkeklerin diğer farklılıklarına ait puan ortalamalarından daha yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte kadın sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalamaları, erkeklerin farklılıklara saygı puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir başka ifadeyle kadınlar, erkeklere oranla farklılıklara daha saygılıdır.

Literatürde farklılıklara saygı ile ilgili üniversite öğrencileri düzeyinde bir çalışmaya rastlanmamış olmasına rağmen; ayrımcılık, demokratik tutum gibi

konularla ilgili çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin, ayrımcılık, demokratik tutum ve çok kültürlülüğe yönelik tutum gibi kavramlarla da ilintili olduğu söylenebilir. Nitekim çok kültürlülüğe yönelik olumsuz bir tutuma sahip olan; ayrımcılık yapan, farklılıklar karşısında demokratik davranamayan bireyin, farklılıklara saygı duyması da beklenemez.

Vural ve Gömleksiz (2010) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ayrımcılık tutumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha düşük seviyede ayrımcı tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ayrımcılık tutumlarının farklılıklara saygı düzeylerini yordayabileceği düşünüldüğünde, söz konusu bulgunun çalışmanın bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Benzer bir bulgu da Gömleksiz ve Çetintaş (2011)'in öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının incelendiği çalışmalarında elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde demokratik tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Genç ve Kalafat(2008) ve Büyükkaragöz ve Kesici (1996)'nin araştırmalarındaki bulgularla da benzerlik göstermektedir.

Çoban, Karaman ve Duman (2010) öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin bakış açılarını belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre siyasi düşünce farklılıklarına karşı dahatoleranslı olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Yarar ve ipek (2010) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmen adaylarının okul yöneticiliğinde cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutum ve görüşlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde rastlanılan bu bulguların, araştırmanın bu denencesine ait sonucunu desteklediği söylenebilir. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalara rastlandığı gibi, farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da görülmektedir. Ektem ve Sünbül (2011), Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği bulgusunu elde etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre; 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir. 1.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması, 2.sınıftakive 3.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca 4.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması, 2.sınıftakilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.3.sınıftaki sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğer sınıftakilerden daha yüksektir.

(1.sınıf, 2. Sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf) göre, farklılıklara saygı düzeylerinin göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Farklılıklara saygı alt boyutlarından sosyal kategori farklılıkları ve bilgiye dayalı farklılıklar açısından 1.sınıfların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.1.sınıflar diğer sınıflara göre farklılıklara daha fazla saygı göstermektedir. Bu durumun bu yaş aralığının üniversiteye başlama dönemine rastlamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim lise gibi bireylerin memleketleri, yaşları, kültürleri gibi özellikleri açısından daha homojen olduğu bir ortamdan gelen bireyin, farklılıklarla ilgili yaşantısının nispeten az olması beklenir. Bu sebeple üniversiteye yeni başlayan bireyin farklılıklara ilişkin tutumun daha olumlu olmasının, farklılık odaklı olumsuz yaşantılarının olmayışından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin aylık geliri, Aile gelir durumu3000 TL den çok olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalaması en düşük olup; aile gelir durumu 1901-3000TLve 971-1900TListatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Aile gelir düzeyi 970 TL den az sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları puan ortalaması en düşük olup; aile gelir düzeyi 971-1900TL ve 1901-3000TL olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Aile gelir düzeyi 3000 TL den çok olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür.

Bütün bu verilere göre farklılıklara saygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre farklılıklara saygı düzeyinin alt

boyutlarından olan bilgiye dayalı farklılıklar ve değer farklılıkları açısından aile geliri 3000 TL üzeri olan öğrencilerin diğer gelir gruplarına göre puanları en düşüktür diyebiliriz.

Anne eğitim durumu ilkokul olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek olup; anne eğitim durumu ortaokul ve üniversite olanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Anne eğitim düzeyi üniversite olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması diğerlerinden daha düşüktür.

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutu olan değer farklılıkları ortalama puanları da anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Fakat farklılıklara saygı kavramının alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar ve sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir. Buna göre da farklılıklara saygısı en yüksek olanlar ilkokul mezunu annelere sahip öğrenciler, en düşük olanlar ise annesi lisans mezunları olanlardır.

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir. Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar, sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları ve değer farklılıkları ortalama puanları da baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermemektedir.

Baba eğitim durumu lisansüstü olan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalaması, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da diğerlerinden daha düşüktür, en yüksek değerler babası lise mezunu olanlardadır. Çalışmanın bu bulgusuna göre sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık yoktur.

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları illere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir. Benzer şekilde farklılıklara saygı kavramının alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar,

sosyal kategori farklılıkları, değer farklılıkları ortalama puanları da illere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının buldukları illere göre (Isparta, Sakarya, Muğla, Ağrı, Trabzon, Mersin, Afyonkarahisar, Kilis, Sivas, Eskişehir, Diyarbakır) farklılıklara saygı düzeylerine bakıldığında bilgiye dayalı farklılıklarda Trabzon'daki sınıf öğretmenliği adayları Kilis, Isparta ve Sakarya'dakilerden daha iyi iken, Ağrı'daki sınıf öğretmenliği adayları en düşük puanlar elde edilmiştir. Sosyal kategori farklılıklarında ise Trabzon'daki sınıf öğretmenliği adayları Ağrı, Muğla, Afyondakilerden daha iyi iken Ağrıdakiler en düşük puandadır. Değer farklılıklarında ise Trabzon; Ağrı, Diyarbakır, Afyon'daki sınıf öğretmeni adaylarından iyi iken Ağrıdaki sınıf öğretmeni adayları en düşük puandadır. Verilere göre Mersindeki sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyi Ağrı, Kilis, Sivas, Eskişehir, Muğla, Afyon, Isparta ve Sakarya'dan daha iyi iken Ağrıdaki sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin en az olduğu görülmüştür. Ağrı ilindeki sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara karşı daha az duyarlı olması, bu illerin kapalı bir toplum yapısına sahip olmasından yani farklılıklara açık olmamasından kaynaklı olabilir. Çünkü; kapalı toplumlar bir kısım bireyi içine alıp, diğerlerini bu sınırların dışında bırakma özelliğiyle bilinen toplumlar olarak ifade edilmektedir (Ülken, 1936; Akt: Dede, 1999).

Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları diğer illerdekilerden daha yüksek, Isparta ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı ortalama puanları diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamaları, Ağrı, Kilis, Edirne, Sivas, Eskişehir, Isparta ve Sakarya illerinin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Buna ek olarak Kilis, Isparta, Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklar puan ortalamaları Trabzon ve Zonguldak illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinininkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşüktür.

Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları diğer illerdekilerden daha yüksek, Muğla

ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Erzurum, Zonguldak, Mersin, Edirne illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıkları ortalama puanları Ağrı, Kilis, Sivas, Eskişehir, Muğla, Afyon, Isparta ve Sakarya illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları ortalama puanları diğer illerdekilerden daha yüksek, Diyarbakır ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları ortalama puanları diğer illerdekilerden daha düşüktür. Buna ek olarak Trabzon, Edirne ve Mersin ilinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıkları ortalama puanları Diyarbakır ve Afyon illerinde bulunan sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamaları, Türk öğrencilerin bilgiye dayalı farklılıklara ait puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamaları, Türk öğrencilerin sosyal kategori farklılıklarına ait puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin değer farklılıklarına ait puan ortalamaları, Türk öğrencilerin değer farklılıklarına ait puan ortalamalarından daha düşüktür, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte farklı etnik kimliğe sahip sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin farklılıklara saygı puan ortalamaları, Türk öğrencilerin farklılıklara saygı puan ortalamalarından daha yüksektir, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sınıf öğretmen adaylarının farklılıklara saygı puanlarında etnik kökene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Sınıf öğretmeni adayları etnik kökenleri ile farklılıklara saygı alt boyutları olan bilgiye dayalı farklılıklar ve sosyal farklılıklar açısından etnik kökeni farklı olanların lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Araştırma verilerine göre; sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinde çokkültürlü kişiliğin duygusal denge, kültürel empati, esneklik alt boyutları farklılıklara saygıya ait toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Çokkültürlü kişiliğin sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutları farklılıklara saygıya ait toplam varyansın açıklamasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinde il, cinsiyet, çokkültürlü kişiliğin duygusal denge, kültürel empati, esneklik alt boyutları farklılıklara saygıya ait toplam varyansın %23'ünü açıklamaktadır. Çokkültürlü kişiliğin sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük alt boyutları ile etnik köken farklılıklara saygıya ait toplam varyansın açıklamasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan çalışmadan şu önemli sonuçlar elde edilmiştir;

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özellikleri arttıkça farklılıklara saygı düzeylerinin de arttığı; çok kültürlü kişilik düzeylerinin azaldıkça farklılıklara saygı düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği; kadın öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyi ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kadın öğretmen adaylarının farklılıklara bakış açılarının daha olumlu olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide, kadın öğretmen adaylarının kültürel empatileri daha yüksek, erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise kadın adaylara oranla esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük oranları daha yüksek tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide, çokkültürlü kişilik alt boyutlarından kültürel empati ve duygusal denge de kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık gösterirken, çokkültürlü kişilik alt boyutlarından açık görüşlülük erkek sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide, farklılıklara saygı alt boyutlarından bilgiye dayalı farklılıklar ve sosyal kategori farklılıklarında kadınların lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkide, çokkültürlü kişilik alt boyutlarından sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük açısından 3.sınıfların lehine anlamlı farklılık vardır, çokkültürlü kişilik alt boyutlarından esneklik ve farklılıklara saygı alt boyutlarından sosyal kategori farklılıklarında 1.sınıfların lehine anlamlı farklılık vardır. Polat (2009) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik açısından yeterli oldukları görülmüştür. Çoban, Karaman ve Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile etnik köken arasındaki ilişkide, çokkültürlü kişilik alt boyutlarından sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük açısından etnik kökeni farklı olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık vardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı ile etnik köken arasındaki ilişkide, sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı ile anne-baba öğrenim durumu arasındaki ilişkide, sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile aile gelir düzeyi arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile anne öğrenim durumu arasındaki ilişkide, çok kültürlü kişilik alt boyutlarından açık görüşlülük alt boyutunda annesi üniversite mezunu olanların lehine anlamlı farklılaşma vardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile buldukları iller arasında, sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı ile buldukları iller arasında anlamlı farklılık vardır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Demokratik bir toplumun oluşturulmasında üstlenmiş oldukları roller itibariyle öğretmenlerin farklılıklara saygı duyması büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme programlarına “ Farklılıklara Saygı Eğitimi” dersi eklenmeli ya da bu gereksinim hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmelidir.
2. Nitelikli bir eğitim için çok kültürlü kişiliğe sahip öğretmenler gerekmektedir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmalıdır.
3. Öğretmen adaylarına lisans eğitimi verilirken Türkiye'nin kültürel zenginliklerini tanıtmak ve farklı kültürden insanlarla iletişime geçmelerini sağlamak için çeşitli gezi faaliyetlerinde bulunulabilir.
4. Türkiye’de çokkültürlü kişilik ve farklılıklara saygı ile ilgili az çalışma bulunmakta, özellikle ilkökul eğitime yönelik sayılı çalışma bulunmaktadır. Bu alanda daha fazla çalışma yapılabilir.
5. Sınıf öğretmeni adaylarının okul stajlarının bir kısmını köy okullarında yapmaları köy kültürünü öğrenmeleri açısından verimli olacaktır.
6. Öğretmen adaylarının farklı kültürleri yerinde gözlemlemesi ve farklı kültürden öğrencilerle iletişim içinde olmaları açısından “Kardeş Üniversite Projesi” tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde genişletilebilir.
7. İlkokul ders kitapları ve materyalleri tek kültüre yönelik olarak değil, ülkemizin kültürel zenginliğini temsil edecek şekilde hazırlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik düzeyleri ile farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklılıklara saygı düzeyinin uyum düzeyleri, iletişim becerileri, benlik saygısı gibi değişkenlerle olan ilişkilerine bakılabilir.
2. Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik düzeyleri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenleri tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. MEB çalışanlarının farklılıklara saygı düzeylerini ortaya koymaya yönelik olarak yönetim alanında çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenleri tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmaya benzer çalışmalar farklı örneklemler için yapılmalı ve örneklemler arasında karşılaştırmalar yapılmalıdır.
6. Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmacılar halen görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri üzerinde de benzer bir çalışma yapabilirler.
7. Araştırmacılar tarafından üniversitede ve ilkokullarda okutulan ders kitaplarının çok kültürlülüğe ve farklılıklara saygıya yönelik uygunluğu araştırılabilir.
8. Sınıf öğretmeni adaylarına alan derslerinde kendi kişilik özelliklerinin farkına varabileceği ve çok kültürlü kişilik özelliklerini geliştirebileceği ortamlar oluşturulabilir.
9. Bu çalışmanın en büyük eksiği sınıf öğretmeni adayları en son yaşadıkları il olarak değerlendirmeye alınmıştır ve adaylara varsa etnik kökenleri sorulmuş ama memleketleri sorulmamıştır. Benzer çalışmalarda adaylara memleketleri de sorulabilir.

Kaynaklar

- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence(CQ) (Case study: Sanandaj city).*International Journal of Humanities and Social Science* 1(1), 161-168.
- Aleem, S. (2005). Emotional stability among college youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(2), 100-102.
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve çokkültürlülük: Fransa örneği. *Stratejik Analiz*, 78, 52-59.
- Anthias, F. (2002). Beyond feminism and multiculturalism: Locating difference and the politics of location. *Women Studies International Forum*, 25(3), 275-286.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. 25 Mart 2018 tarihinde <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multiculturalguidelines.aspx> adresinden erişildi.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında post modernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1).15-35.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Baehr, J. (2011). The structure of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 41, 191-210.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.

- Başbay,A., Kağncı, Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 47-60.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O.Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Brooks G., & M G. Books ,(1999) The courage to be constructivist. *Educational leadership*, 3 , 18-24.
- Bulut, M. (2015).*Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bulut, C.,ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Bulut, M.,ve Sarıçam, H. (2017). *Çokkültürlü eğitim sürecinde çokkültürlü kişilik: Okul öncesi örnekleme*. Würzburg: Lap Lambert Academic Publishing.
- Büyükkaragöz, Savaş ve Ö. Üre, (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması, demokrasi gündemi, *Türk Demokrasi Vakfı Bülteni*, 19, 29-41.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capowski, G. (1996). Managing diversity. *Management Review*, 85, 13-19.

- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö.Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, İ. (2005). *Kent kültürü zenginliğinde etnik farklılıklar: Midyat örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Çıngı, H. (2009). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Çoban, S., Karaman, G. S. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 1, 125-131.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dal, V. (2009). *Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1454-1475.
- Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Department of Commerce and Vice President U.S.A, (2001). *Best practices in achieving workforce diversity, us department of commerce and vice president Al Gore's national partnership for Reinventing government benchmarking study*, Washington, DC: American Psychological Association.

- Doytcheva, M. (2009). *Le multiculturalisme*. (Çev. A. T. Onmuş). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Çev. S. Tekeli). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (1991) *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını
- Ergin, S. (2000). *Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çokkültürlü müzik eğitimi)*. Samsun: Eser Matbaacılık
- Ewijk, A. (2011). Diversity and diversity policy: Diving into fundamental differences. *Journal of Organizational Change* , 24(5), 680-694
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: Theory and practice in social research*, Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Foxman, Eve & Easterling, D. (1999). The representation of diversity in marketing principles texts: An exploratory analysis, *Journal of Education for Business*, 74(5), 285-288.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Teachers College Press
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1994). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. New York: McGraw-Hill Press
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 16 Mart 2018 tarihinde [/http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsrp/le0gay.htm#author](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsrp/le0gay.htm#author) adresinden alınmıştır.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116

- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How globalisation is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 35-50.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Haran, U., Ritovy, I. & Mellersz, B. A. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and Decision Making*, 8(3), 188-201.
- Herrera, J. C. (2012). *Multicultural personality, hardiness, morale, distress and cultural stress in U.S. service members* (Doctoral Dissertations). The University of Tennessee, Tennessee
- Herring, R. D., & White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-65.
- Hidalgo, F., Chávez Chávez, R., & Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of teacher education* (pp.761-778). New York: Macmillan Press
- Hubbard, Edward. E. (2004), *The Manager's pocket guide to diversity management*. Massachusetts: HRD Press.
- İnaç, H. (2014).. Çağımızın toplumsal algısını temsil eden parametrelerden kimlik, kültür ve uygarlık kavramlarının sosyo-politik analizi. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi (İMAD)*, 1(1), 35-57
- Jackson, Susan E., Aparna Joshi, & Niclas L. Erhardt, (2003). Recent research on team and organizational diversity: SWOT analysis and implications. *Journal of Management* , 29(6), 801-830.

- Karşlı, M.D. ve Güven, S.(2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. İçinde S.A. Kilimci (Ed.) *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (s. 53-83) Ankara: Pegem Akademi
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Positive Clinical Psychology*, 30(7), 865-878.
- Keim, J.,Warring. D, R, & Rau, R, (2001), Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional Psychology*, 2(4), 249-252.
- Kilimci, A.S. (2011). Türkiye’de öğretmen olmak. İçinde S.A. Kilimci (Ed.) *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (s.117-136). Ankara: Pegem Akademi
- Kymlicka, W.(1998), *Çokkültürlü yurttaşlık- azınlık haklarının liberal teorisi*, (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure and the future*. Washington DC: Migration Policy Institute
- Litvack-Miller, W., MacDougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behaviour. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123, 303-324.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*, (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mertler, C. A., &Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods:Practical application and interpretation* . New York: Pyrczak Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

- Moran, R. T., Harris, P. R., & Moran, S. V. (2007). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century* (7th ed.). Boston, MA: Elsevier/Butterworth-Heinemann.
- Mwonga, C. (2005). Multicultural education: New path toward democracy, reenvisioning. *Education and Democracy*, 15, 1-16.
- National Council for Accreditation of Teacher Education Professional (2008), *Experiences working with diverse students*. Washington DC: NCATE Publishing
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J.C., & Pearson, C.A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural . *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 5(5), 457-473.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1), 55-69.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kabak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), 566-589.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. İçinde. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 78-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünimleri olarak çok kültürlülük ve çok kültürcülük*. (Yüksek lisans tezi). Gazi üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Parekh, B. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. (Çev. B.Tanrıseven). Ankara: Phonix Yayınları

- Peterson, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development, 70*, 6-12.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*(1), 154-164.
- Popescu, A., Borca, C., & Baesu, V. (2014). A study on multicultural personality. *Cross- Cultural Management Journal, 16*(1), 147-156.
- Rabo, A. (2011). İsveçte öğretmen eğitimini yeniden düzenlemek: Çeşitlilik paradoksları. In M. Carlson, A. Rabo, F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü toplumlarda eğitim: Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (s. 25-46) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary and Cultural Psychology, 5*(1), 1-13.
- Raz, J. (2001). *Value, respect and attachment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, L. (2012). Why leaders need empathy and flexibility? Retrieved from at <http://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/why-leaders-need-empathy-andflexibility/>adresinden 8 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist, 5*, 2-10.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Sürgevil, O. (2008). *Farklılık ve işgücü farklılıklarının yönetimine analitik bir yaklaşım* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Swick, K.J., Boutte, G., & Scoy, I. (1994). Multicultural learning through family involvement. *Dimensions, 22*(4), 17-21.

- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1-2), 69-117.
- Tarannum, M., & Khatoun N. (2009). Self-esteem and emotional stability of visually challenged students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 245-266.
- Taymur, İ. ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Current Approaches in Psychiatry*, 4(2), 154-177.
- Taylor, E. B. (2016). *Primitive culture*. New York: Dover Publications.
- Türk Dil Kurumu. (2015). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Tınar, M. Y. (1999). Çalışma yaşamı ve kişilik. *Mercek Dergisi*, 14, 93-97.
- Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information and resources*. California University: Pearson Publications.
- Topaloğlu, D. (2012) Eğitimde yansımalar. *Arel Eğitim Kurumları Dergisi*, 32, 27-28.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Türker, A. (2015). Anne babanın çocuğun kişilik gelişimine etkisi. 3 Mart 2018 tarihinde <http://www.bilted.com/contents/bilgibankasidetay/113adresinden> alınmıştır.
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument for multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.

- Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Van der Zee, K. I., Zaal, J. N., & Piekstra, J. (2003). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire in the context of personel selection. *European Journal of Personality*, 17, 77-100.
- Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127(2), 196-202.
- Vural, A. R. ve Gömleksiz, M. (2010). Biz ve ötekiler: sınıf ğretmeni adaylarının ayrımcı tutumları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 216-233.
- Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu ğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, Y.-W., Bleier, J., Davidson, M., Savoy, H., Tan, J., & Yakushko, O.(2003). The scale of ethnocultural empathy. Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 221-234.
- Wilson, K. (2008). What is multicultural education. 14 Mart 2018 tarihinde <http://www.edchange.org/multicultural/papers/keith.html#whatis> adresinden alınmıştır.
- Yakut, Ö. (2006). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Küçükçekmece ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa ülkelerine göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yazıcı, S., Başol, G.ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yıldız, E. (2012). Kùltürün felsefi temelleri. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 447-452.

Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L.ve Eroğlu, K., (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 777-792.

(<http://www.tdk.gov.tr>).(Erişim tarihi:25.03.2018)

(<http://oxforddictionaries.com>). (Erişim tarihi:24.03.2018)



Ekler

EK-1: Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği İçin Örnek Maddeler

Değerli katılımcılar,

Bu çalışma DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melek KACAR ve tez danışmanı Dr.Öğrt.Ü. Hakan SARIÇAM tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir ve tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olup: elde edilen veriler akademik çalışmalar için kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar bizim için çok önemli olduğundan her bir maddeyi dikkatle okuyarak karşısındaki rakamları (X) işaretlerseniz memnun oluruz. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Melek KACAR

Dr. Öğr. Üyesi Hakan SARIÇAM

ÇKKÖ		Tamamen uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen uygun
1	Başkalarına yakınlık duyarım.	1	2	3	4	5
2	Çeşitli yaklaşımlar/girişimler denerim.	1	2	3	4	5
3	İletişim (kontakt) kurmayı zor buluyorum.	1	2	3	4	5
4	Çekingen biriyim.	1	2	3	4	5
5	Sıradan işleri severim.	1	2	3	4	5
6	Başkalarına kolay uyum sağlarım.	1	2	3	4	5
7	Daima yol gösteririm.	1	2	3	4	5
8	Sıklıkla kişilerin arkasındaki destekçiyimdir.	1	2	3	4	5
9	Hedeflerime ulaşmak için yeni yollar ararım.	1	2	3	4	5
10	Kolayca iletişim sağlarım.	1	2	3	4	5
11	İşler iyi gitmediğinde sakinliğimi korurum.	1	2	3	4	5

EK-2: Farklılıklara Saygı Ölçeği İçin Örnek Maddeler

KİŞİSEL BİLGİLER

A.Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

B. 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

C. Ailenin aylık gelir durumu:

970 TL aşağısı () 970 -1.900 TL () 1.901-3.000 TL () 3.000 T üstü ()

D. Annenin öğrenim durumu: E.Babanın öğrenim durumu:

Okur-yazar değil () Okur-yazar değil ()

İlkokul() İlkokul()

Ortaokul() Ortaokul()

Lise () Lise()

Lisans () Lisans()

Yükseklisans/Doktora () Yüksek lisans/Doktora ()

F. Türkiye’de göçmen, azınlık ya da farklı bir etnik kökenden mi geliyorsunuz?

Evet () Hayır ()

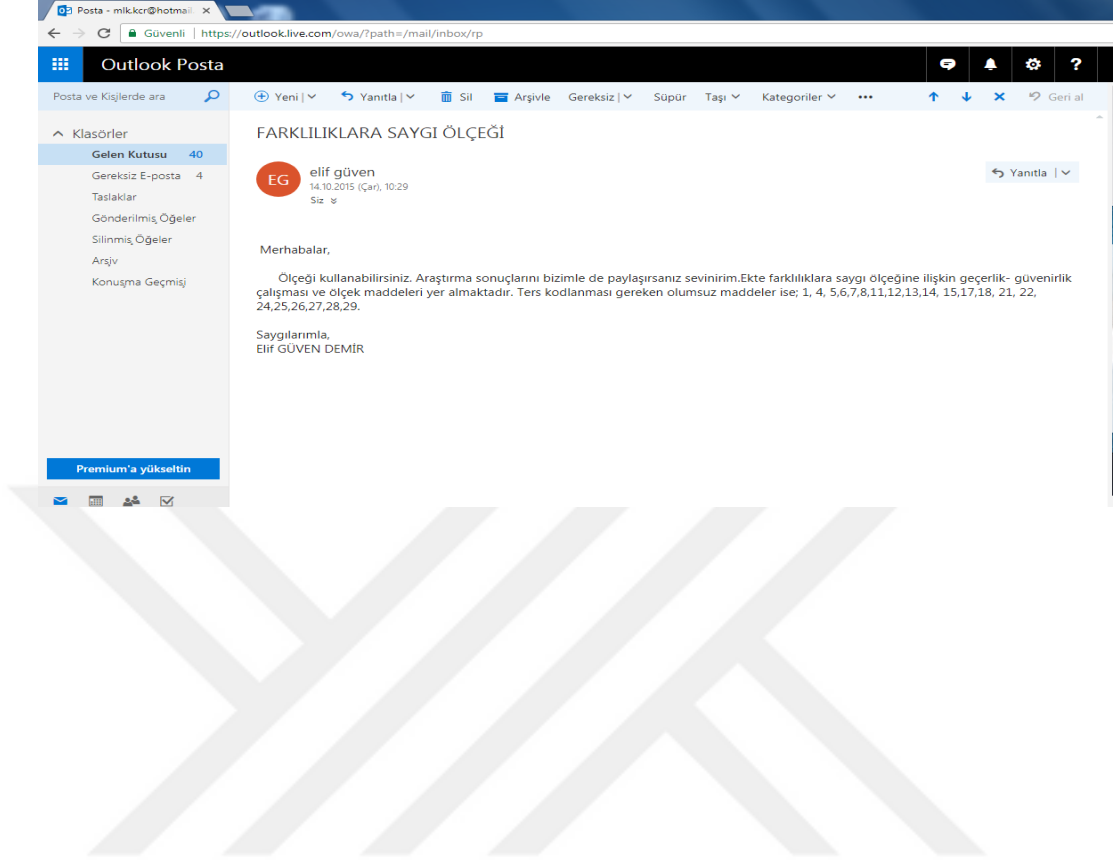
F1. Hangisi (gürcüyüm, çerkezim,Bulgar göçmeniyim.....gibi)?

1= Hiç Katılmıyorum; 2= Kısmen Katılıyorum; 3= Orta Düzeyde Katılıyorum;

4=Çoğunlukla Katılıyorum; 5=Tamamen Katılıyorum

1. İnsanların farklı olandan çekinmelerinin normal olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
2.Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmemde farklı gelir düzeyine sahip olup olmama belirleyici olamaz.	1	2	3	4	5
3.Çocuğumun sınıf öğretmeninin cinsiyeti öğretmen tercihimde dikkate almayacağım bir konudur.	1	2	3	4	5
4.Cinsel tercihleri konusunda hemcinsine yönelen bireylerle arkadaşlık ilişkisi kurmam.	1	2	3	4	5
5.Fiziksel engeli olan bir kişiyle arkadaşlık etmem.	1	2	3	4	5
6.Susmak küçüğün, söz büyüğündür	1	2	3	4	5
7.Erkeğin patronu davranışlarına sabredilir, ama bunu bir bayan yaptığında katlanılacak tarafı yoktur.	1	2	3	4	5

Ek-3: Ölçek izni



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Melek Kacar

Doğum tarihi: 29/ 12/ 1984

Doğum yeri: Kütahya

Adres: Afyonkarahisar

E-Posta: mlk.kcr@hotmail.com

Öğrenim Durumu

2003- 2007: (Lisans) Dumlupınar Ünv. Eğitim Fak. Sınıf Öğr. Bölümü

2013- 2018: (Yüksek lisans) Dumlupınar Ünv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Temel Eğitim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

İş Deneyimi

MEB Sınıf Öğretmeni (2009-Halen)