



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGISI
DÜZEYLERİ İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

İLKE ÖZER

DENİZLİ 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYLERİ
İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

İlke ÖZER

Danışman

Doç. Dr. Funda NAYIR

TEŞEKKÜR

Araştırmamın ortaya çıkmasında ve bilim dünyasına kazandırılmasında büyük emekleri olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Funda NAYIR' a,

Eğitim hayatımda derslerime giren bütün hocalarıma,

Hayatı boyunca benim ve kardeşim için çalışan, bizim için her zorluğa göğüs geren, hem annemiz hem babamız olan canım annem Habibe KURT'a,

Hayatın zorluklarını birlikte göğüslediğim, birlikte ağladığım birlikte güldüğüm, olmazsa olmazım kız kardeşim Özge KURT'a,

Bu çalışmamı yaparken çocuklarıma gece gündüz demeden bakan canım teyzem Sevgi YILDIRAY ve tonton anneannem Zeliha YILDIRAY'a,

Her zaman destekçim, sol yanımda sevgili eşim Ömer Faruk ÖZER'e

Vetabiki varlıklarıyla yaşamımı anlamlı kılan kızlarım BERİL'im ve SARE'me,

Tüm kalbimle teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız...

İlke ÖZER

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu proje çalışmasında; proje içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İlke ÖZER

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

ÖZER, İlke

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Proje Danışmanı: Doç. Dr. Funda NAYIR
Ocak 2022, 67 sayfa

Bu çalışma Denizli ili genelinde 381 sınıf öğretmenden seçkisiz örneklem ile toplanan verilerin analizi ile oluşturulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin benlik saygıları ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve kişisel değişkenlere göre durumu ile benlik saygılarının çokkültürlü eğitimle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma “Seçkisizörnekleme” ile seçilen öğretmenlerin katılımı ile “ÇokkültürlüEğitim Tutum Ölçeği” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” yardımıyla veriler toplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerinin bütün maddeler ve boyutlarda yüksek olduğu saptanmıştır. Yine öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin genel olarak orta seviyede olduğu saptanmış ve öğretmenlerin benlik saygılarının yüksek olmasına rağmen çokkültürlü eğitime ise temkinli durdukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdem, cinsiyet, okuttuğu sınıf ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermez iken yaş ve sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin benlik saygılarının yaşa göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler lehine yüksek ve sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre ise mülteci öğrenci sayıları az olan sınıfların lehine yüksek olduğu ve sınıfta mülteci öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre farklılık göstermediği ancak

yaş ve kıdeme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşa göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve kıdeme göre de 18-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin benlik saygı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri arasında ilişki arasında anlamlı, ancak düşük seviyeli ve pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ne kadar yüksek ise benlik saygılarının da o kadar yüksek olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Benlik, çokkültürlülük, eğitim, öğretmen

İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Benlik Kavramı	6
2.2. Benlik Saygısı	8
2.3. Benlik Saygısının Boyutları	10
2.4. Benlik Saygısının Gelişimi	11
2.5. Çokkültürlülük Kavramı ve Çokkültürlü Eğitim	13
2.6. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları ve Öğretmenler	17
2.7. İlgili Araştırmalar	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
3.3. Veri Toplama Aracı	30
3.4. Verilerin Toplanması	32
3.4. Verilerin Analizi	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM	34
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	34
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	35
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.1.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.1.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	45
5.1. Tartışma ve Sonuç	45
5.2. Öneriler	47
KAYNAKÇA	48
EKLER	53
ÖZGEÇMİŞ	56

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	29
Tablo 3.2. Ölçek Seçenekleri, Puan Aralık Sınırları ve Yorumlamada Düzeyleri	31
Tablo 3.3. Puan Aralık Sınırları ve Yorumlama Düzeyleri	32
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analiz Sonuçları	32
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısına İlişkin Görüşlerinin Analizi	34
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Analizi	35
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi	37
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Analizi	37
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Analizi	38
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Okuttuğu Sınıfa Göre Analizi	38
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Analizi	39
Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısına Göre Analizi	39
Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi	40
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Analizi	41
Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi	41
Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Okuttuğu Sınıfa Göre Analizi	42

Tablo 4.13. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Analizi</i>	42
Tablo 4.14. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısına Göre Analizi</i>	43
Tablo 4.15. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi</i>	43

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Benlik kavramı kişinin sosyal olduğu gibi çalışma yaşamında ve sosyal hayatında da önemli bir yer tutmaktadır. Kendisiyle barışık ve diğer insanları olduğu gibi kabul etme veya onlara saygılı olma demokratik bir tutum olmanın yanında aynı zamanda insani bir durumdur. Eğitim öğretim sektöründe çalışanlar açısından bu durum çok daha önemlidir. Zira her çeşit öğrenci ve velileriyle sürekli iç içe olan öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konuda daha hassas olmaları, geniş bir hoşgörü ve saygı gösterir tutum ve davranışlar içinde olmaları gerekmektedir. Türkiye transit geçiş güzergahı üzerinde olması ve sürekli göç alması ve son zamanlarda bu geçişin iyice azalması nedeniyle mültecilerin oldukça fazla tercih ettiği bir yer olan Türkiye’de farklı dil, din, ırk, anlayış, coğrafya ve yapıdaki kişilerin oldukça fazla olması zaten imparatorluk geleneği olan ülkemizde çok kültürlü yapının daha da çeşitlenmesine neden olmuş ve bu durum her geçen gün artmaktadır. Bu durumun eğitime yansımaları da oldukça belirgin olup iş imkanlarının fazla olduğu yerlerde mültecilerin ve bu ailelerin çocuklarının sayısı giderek artmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin benlikle ilgili görüşleriyle çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ve bunların öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre durumları ile birbiri ile ilişkisi düzeyi araştırılacaktır.

Araştırmanın bu kısmında ilgili literatür özetlenerek, ele alınan problemin durumuna, araştırmanın amacına, alt problemlerine, önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Benlik kavramı, kişinin kendisine ilişkin görüşleri, duyguları ve tutumlarıdır. Kişinin kim olduğuna dair fikrini ifade eder. Başka bir ifadeyle benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak kendisini nasıl gördüğünü ve kendisine nasıl değer biçtiğini anlatmaktadır. Benliğin oluşması hayat boyu devam eder ve bireyin zaman içinde kendisini tanımasıyla daha da gelişir (Tözün, 2010).

Benlik ve benlik saygısı kavramları olarak birbirinden ayrı ancak birbirleriyle yakın ilişkili kavramlardır. Kişinin benlik kavramını beğenip beğenmemesi benlik saygısı kavramını ortaya çıkarır. Benlik saygısı, kişinin kendini sorgulaması sonunda ulaştığı benlik kavramının kabul edilmesinden kaynaklanan beğenme durumu olup, kendini değerli bulup bulmadığı veya ne derece değerli bulduğunu ifade eden bir kavramdır (Tözün,2010).

Benlik saygısının seviyesi, kişinin okuldaki ve işteki başarısını ve becerisini, stresle baş edebilme yöntemlerini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerini geliştirebilmesini, canlılık ve eğlenebilirlik derecesini etkilemektedir. Benlik saygısını yüksek seviyede ve tutarlılıkta sürdüren sağlıklı kişiler kendilerine güvenen kişiliktedirler. Zayıf yapılı benlik saygısına sahip olan kişiler ise kendilerine güvenmeyen, kendini sürekli değersiz ve çaresiz hisseden, başarıları ve becerileri azalmış kişilerdir (Özkan,1994).

Avrupa’da Fransız İhtilali sonucu ortaya çıkan Milliyetçilik akımı, yerini “çokkültürlülük” ilkesine devretmiştir (Çeliktürk, 2011). Bu durum, devletlerin ayakta kalabilmek amacıyla kültürel farklılıklara saygı duyması gerektiğinin bir göstergesidir. Dünyadaki değişime uyum sağlamak, ülkemizin de gelişmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Her alanda çokkültürlü bir yapılanmanın gerekliliğini anlayan Türkiye, son yıllarda eğitim alanında yaptığı yenilikler ile çokkültürlülük algısını zenginleştirmeye başlamıştır (Aydın, 2012). Kavramsal olarak bakılırsa çokkültürlülük; etnik grupların varlıklarını sürdürebilmeleri için demokratik haklara sahip olduğunu, insan haklarını, kişilerin kültürlerini ve dillerini devam ettirme özgürlüğünü ve farklılıklara saygı duymayı içermektedir (Bennett, 2001).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük ile ilgili politikaların eğitimde yer almasını söyleyen düşünce ve yaklaşımlardır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çokkültürlü eğitimin amacı ise eğitimdeki eşitsizliği yok etmek, fırsat eşitliği sağlamaktır (Hidalgo, Chávez-Chávez ve Ramage, 1996). Çokkültürlü eğitimin başka bir amacı da; okulları ve eğitim sistemini yeni baştan yapılandırmak ve bu sayede farklı etnik gruplardaki çocuklara nasıl davranılması gerektiğini öğretmektir (Aydın, 2012). Türkiye oldukça kozmopolit bir yapıya sahiptir. Türkiye’de şu anda bulunan ve önümüzdeki yıllarda gelecek olan etnik gruplar arasında ayrımcılığın olmaması için, bu grupların eğitim ihtiyaçlarını cevaplayacak politikaların oluşturulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü çokkültürlülük nedeniyle ortaya çıkan ayrımcılık politikaları, kimi insanları en doğal hakları olan eğitimlerinden bile mahrum bırakmıştır (Smits ve Hoşgör, 2006). Bu nedenle Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilerin eğitim imkanlarından yararlanmalarının

önü açılmalı ve herkes gibi bundan faydalanmalıdır. Çünkü eğitim en temel ihtiyaçlardan biri olduğu gibi sosyal devlet olmanın da bir gereği olarak görülmelidir. Bu açıdan bireylerin olduğu gibi kabul edilmesi benlik saygılarının bir gereği olduğu gibi kültür ve değerlerine saygı duyma olduğu gibi kabul etme de önemlidir. Asya ile Avrupa arasında köprü konumunda olması, transit geçiş güzergahında olması hem kültür hem de değerleri itibarıyla her iki kültürü de yaşaması ve yaşatması gibi özelliklerinin yanında imparatorluk geçmişi olması, çok kültür, ulus, değer ve yapının egemen olması Türkiye için çok kültürlü eğitimi benimsemesini zorunlu kılmaktadır. Bu konunun araştırılmasının da en büyük gerekçesini bu durum oluşturmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleri nedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri nedir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri; yaş, kıdem, cinsiyet, okuttuğu sınıf seviyesi, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıfındaki mülteci öğrenci sayısı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri; yaş, kıdem, cinsiyet, okuttuğu sınıf seviyesi, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıfındaki mülteci öğrenci sayısı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Benlik saygısı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından ve birbirleriyle ilişki düzeyini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye, jeopolitik ve jeostratejik özellikleri itibariyle sürekli göç almakta ve transit geçiş için tercih edilmektedir. Bu durum ülkenin çok kültürlü yapısının daha çeşitlenmesine ve farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum okullarda farklı milletlerden, dil ve dinlerden, farklı anlayış ve yapıdaki kişilerden öğrencilerin olmasına neden olmaktadır. Demokratik yapının sağlıklı kurulabilmesi, insan hak ve özgürlüklerine saygı duyulması ve sadece insan olmasından dolayı insanların belli haklarının olduğunun kabul edilmesi açısından insanların benlik saygısını öncelemesi değerli bulması önemlidir. Bunun yanında çokkültürlü eğitim devlet olarak köklü bir geçmiş ve imparatorluk geleneği olan Türkiye’de müfredatın elverdiği ölçüde uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak bunun yeterli düzeyde olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle bu konunun çalışılması ve araştırılması önemlidir. Ayrıca ulaşılan bulguların ilgililerle paylaşılması ve sonuçların değerlendirilmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesi ve bundan sonraki çalışmalara ışık tutması açısından da çalışma önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın amacına ulaşması için seçilen ölçeklerin ilgili değişkenleri istenilen düzeyde ölçtüğü kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğretmenlerin de araştırmanın veri toplama aracı olan ölçeklerdeki tüm sorulara içten ve samimi, gerçekleri yansıtır biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Denizli ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ölçme araçlarına verecekleri cevaplar ile sınırlı olacaktır.

1.6. Tanımlar

Benlik saygısı: Bireyin kendine karşı geliştirdiği pozitif veya negatif duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Rosenberg, Schooler, Schoenbach ve Rosenberg, 1995: akt. Sayın, 2005).

Mesleki benlik saygısı: Bireyin önem verdiği kişilerden ve toplumun görüşlerinden etkilenecek şekilde şekillenen, tamamen spesifik ve bireye özgü bir tutumdur (Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz, 2006).

Çokkültürlü eğitim: “çokkültürlü eğitim; ırk, cinsiyet, kültür, dil, din, sosyal sınıf farkı gözetmeksizin tüm öğrencilerin eğitimden eşit şekilde yararlanmaları ve tüm öğrenciler için eşit eğitim şartları oluşturmaya yönelik bir reform hareketidir” (Kaya & Aydın,2014).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuya ilişkin alan yazın taramasına ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Benlik Kavramı

Benlik insanın varlığı ile başlayan ve süregelen bir olgudur. İnsanların biricik olma ve tek olma özelliği benlik kavramı ile ifadesini bulmaktadır. Varlık olma bağlamında insanların ayrılması, farklı olması, insanları ayrı bireyler olarak kavramsallaştıran temel örüntü benlik kavramıyla ifade edilmekte ve açıklanmaktadır. Benlik konusundaki ilk çalışmaların James (1890), Cooley (1902) ve Mead (1934)'in çalışmalarıdır (Arıca, 1999). Benlik sosyal bilimlerde ve psikolojide sıklıkla karşılaşılmaktadır. William James'in önderliğinde 1890'larda benlikle ilgili araştırmalar başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir. Benlik konusunda kavram ve terim olarak herkesin üzerinde ittifak ettiği bir tanımlama ve kesin kabul maalesef henüz bulunmamaktadır (Korkmaz, 1996). Bu durum kavramın hala kişisel tanımlama ve kuramsal yaklaşımların farklı olmasına neden olmaktadır.

Cooley (1902) ve Mead (1934)'in çalışmalarıyla benlikle ilgili ilk ciddi ve ayrıntılı çalışmaları yaptıkları görülmektedir (Arıca, 1999). Psikoloji literatüründe oldukça sık karşılaştığımız turizmin çalışma alanlarından merkezi öneme sahip olan kavramlardan birisi de benlik kavramıdır. Benlik incelemeleri 1890'lı yıllarda William James öncülüğünde önemli gelişmeler göstermiştir. Bunun yanında kavramın terminolojisi ve işlevsel tanımlarıyla ilgili net bir kavramda uzlaşmaya varılmamıştır (Korkmaz, 1996, s. 4). James (1890) 'e göre benlik “bilen benlik” ve “bilinen benlik” olmak üzere iki boyuttan oluşur ve bilimin konusu olabilecek benlik boyutunun, ‘bilinen benlik’ olmalıdır tezini ileri sürer. İlk defa benliği, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel nitelendirilerek ifade bulan “benim” ile algılayış, düşünme, anımsama gibi işlevlerini içinde barındıran “ben”i eş zamanlı bir gelişim olarak tasvir eder. Bu yapı içinde ‘bilinen benlik’ nesne iken 'bilen benlik' öznedir. Bilimin konusu nesne niteliğinde olmalıdır. Bunun için psikolojinin konusu olabilecek benlik, bilinen benlik alanı olmalıdır. James'e göre, benliğin maddesel, ruhsal ve sosyal olmak üzere üç alanı vardır. Bireyin,

diğer kişiler ve maddesel şeylerle özdeşleşmiş olması maddesel benliktir. Mesela bütün parasını at yarışında kaybeden bir kişinin kendi hayatına son vermeyi düşünmesi gibi. Ruhsal benlik, çok subjektiftir, değişiklik gösterir ve kendimizi nasıl algıladığımızı, nasıl değerlendirdiğimizi kapsar. Kişi genel olarak bu çeşitli gruplarda kendisinin farklı bir taraflarını gösterir. Çocuklarımıza, arkadaşlarımıza gösterdiğimiz şekilde kendimizi, müşterilerimize ya da emrimizdeki çalışanlarımıza, iş arkadaşlarımıza, işçilerimize göstermeyiz, insanın birkaç benliğe bölünmesinin pratik açısından ne olduğunu bu olay ortaya koyar (Bacanlı, 2004, s. 11-12).

Cooley (1902), benliği insanların gelişimleri boyunca diğerlerinin kendileriyle ilgili algılarını göz önüne alarak belli bir bilinç seviyesine erişmeleri temelinde değerlendirmektedir. Bu bilinç durumunun kişilerin zihninde yer ettiği ve etkilediği için onların yapılarında da farklılıklar yaratabilmektedir (Akt., Arıca, 1999). Cooley bu konuda "ayna benlik metaforu"nu kullanarak benliğin oluşumuna dikkat çekmektedir. Buna göre kişinin benlik kavramının oluşumunda kendi dışındakilerin gösterdiği tepkilerin yansmasıyla oluştuğunu ileri sürmektedir. Ona göre kişinin tutum ve davranış ve şekli hakkında yargıya varmasında diğerlerinin yargılarının yansmasıyla oluşur. Hatta kişilerdeki gurur, küçük düşme vb. duyguların oluşumunda da benlik duygusu önemlidir (Akt., Armutlu, 2008, s.29)

Mead (1934), benliği açıklama çabasını temel olarak Sembolik Etkileşimciliğe dayandırır. Kuram öncelikli olarak kişiler arası iletişim ve etkileşime odaklanır. İlk ciddi ve ayrıntılı çalışmaların onun diğerleriyle olan sosyal etkileşiminden doğan benlikle ilgili ilk çalışmalarıdır. Benliğin gelişimi sırasında birey diğerleriyle iletişime geçer, sembollerle dil kullanarak benliğini geliştirir. Sosyal deneyimleme benliğin gelişmesinde kritik öneme sahiptir. Bu noktada sosyal deneyimleme ile benlik gelişmesinde gerekli diğer unsurların da birlikte bir arada olması gerekmektedir (Akt., Gül, 2010). Freud, topografik yapının benliğe etki ettiğini belirterek yapısal model ilave etmiştir. Bu modelde kişilik, benlik (ego), alt-benlik (id), ve üst-benlik (süperego)" şeklinde 3'e ayrılmıştır. Alt benlik kişisel arzulara odaklanmakta iken benlik (ego) var olan gerçekliği temel alır. Böylece öncelikli olan alt benliğe ait olan gereksinimleri karşılarken içinde bulunan gerçek durumun farkında olmaktır yani gerçekliğe de dikkate etmelidir. Üst-benlik ise, neyi yapıp neyi yapamayacağımız ile ilgili toplumsal değerleri önceler (Burger, 2006).

Allport (1961), yapıtında egoyla benliğin birleşiminden "proprium" kavramının oluştuğundan bahsetmektedir. Proprium, kişiye özgü olan kişiliğin içsel bütünlüğüdür.

Allport, benliği meydana getiren 7 proprium duygudan bahseder. Bahsedilen bu duyguların gelişerek bir bütün olup benliği oluşturmaktadır. Bunlar; bedensel benlik, bireyin kendini tanınması, benliği geliştirmesi, ego sınırlarını genişletmesi, akılcı olması, benlik imgesi ve kendini bulmadır. Ortaya serilen bu yönler benliğin bütünselliğini ve işlevselliğinin göstergesidir. Hayatın anlamlı ve duyguların yaşanılmasında bu özellikler önemlidir. Bu nedenle benlik kişiler için bir bütünü ifade eder. Benlik bütünlüğünün sağlanması bireyin yukarıdaki özelliklerinin ve işlevlerinin bir bütün olarak kendini göstermesiyle orantılıdır (Akt: Geçtan, 198).

2.2. Benlik Saygısı

Benlik saygısına benlik kavramının dışında anlamlar yüklendiği ve farklılık gösterdiği bilinmelidir. Benlik, bireyin şahsi olarak kendini tanımlamada ifade ettiği ifadeler bütünüdür. Herhangi birinin çok iyi tenisantrenörü, Aslı'nın dostu, aksiyon film izlemeyi seven biriveyasıradan bir öğrenci şeklinde çeşitli nitelermeler olabilir. Benlik bu sayılan özelliklerin hepsini kapsayan bileşenleridir. Bu açıdan benlik saygısının benlik kavramındaki bilgilerin değerlendirmesi ve çocuğun duygusudur (Pope, McHale ve Craighead, 1988).

Benlik saygısı bireyin dünyadaki değer derecesini gösterir. Kişinin kendisine "Bana benzeyen birileri var mı? Arkadaşlarım tarafından seviliyor muyum? Ailem beni umursuyor mu? Öğretmenler fikirlerimi önemsiyor mu? Yeteneklerim ve özelliklerim ne kadar önemli?" gibi sorulara vereceği olumlu cevaplar kişinin özgüven, değerlilik hissi, öz-değer algısı elde etmesine olanak sağlar. James'in benlik saygısı ise bireyin öz barışıklık seviyesiyle başardığı kazanımlarının barışıklık düzeyidir. Kişinin istek ve amaçlarının mümkün olabilir olması durumunda kişi mutluluk elde edecektir (Bruno, 1996). Rosenberg (1965)'e göre benlik saygıyla ilgili olarak kişinin öz değerlendirmesinde olumlu ya da olumsuz tutumlara ulaşması ön plandadır. Böylece kişi öz değerlendirmesiyle benlik saygısına yönelik kendini değerlendirme fırsatı tanıyacaktır. Birey, kendiyle ilgili değerlendirmeleri sonucunda bir yargıya ulaşır ve benlik saygısı düzeyinde belirleyicidir. Benlik saygısı, bireyin benlik tanımıyla vardığı değerlilik yargısıdır. Coopersmith (1967), benlik saygısıyla ilgili olarak kişinin şahsi saygınlıya gerçekleştirdiği değerlendirme çabası şeklinde değerlendirmesini paylaşmaktadır. Bireyin yeterlik, önemli olma, başarı ve değerleriyle ilgili inancının ve kendini onaylayıp, onaylamamasının bir tutumudur, şeklinde açıklamıştır. Bu bakış açısına göre benlik

saygısının olağan koşullarda değişmemesi gerektiği ancak tecrübelerin farklı alanlarına, cinsiyete, yaşa ve diğer tanımlama koşullarına göre değişebileceğini dile getirilmiştir (Akt., Üre, 2007).

Yörükoğlu (1985 s.34); benlik kavramının, benlik imgesinin beğenilip benimsenmesiyle benlik saygısının oluştuğunu ifade ediyor. Benlik saygısı, kişinin kendini değerlendirerek, sonuçta vardığı noktada benlik kavramını onayladıktan sonra oluşan beğenme durumudur. Benlik saygısı, bireyin kendini nasılsa o şekilde görmesidir yani olduğundan daha aşağı ya da daha üstün görmeksizin kendinden memnun olma halidir. Kendini kıymetli, pozitif, beğenilmeye ve sevmeye layık görmektir. Kendini olduğu şekilde kabullenmek, kendi özüne güvenmeyi sağlayan pozitif bir ruh halidir. Kişinin kendini başarılı, önemli, değeri olan, gurur duyulan biri olarak hissetmesi en geniş anlamıyla benlik saygısıdır. Karmaşık anlamda bireyin kendi kendini yargılaması ve değerlendirmesi sonucunda oluşan bir histir. Bireyin kendini değerlendirdikten sonra kendini kabul edebilmesi neticesinde ortaya çıkan beğenidir (Özkan, 1994 s. 4). Benlik saygısı sosyal ortamda çok önemli bir ihtiyaçtır. Psikolojinin geleneksel kitaplarında en önemli ihtiyaçlar arasında kendini koruma, açıklık, susuzluk, cinsellik ihtiyaçları vurgulanmaktadır, zaten bu ihtiyaçlar da toplumlar tarafından çoğu zaman rahatlıkla karşılanabilen ihtiyaçlardır. Çalışanlar ve patronlar, İşçiler ve işverenler arasında, ebeveyn ve çocuk arasında, öğretmen ve öğrenci arasında, müdür ve öğretmen arasında yani her yerde insanlar her zaman benlik saygısını korumak için çaba sarf eder. Her insan, toplumda yer edinmek veya her düzeydeki yetersizlik duygusunu yenmek, kapatmak, telafi etmek için gerçek ya da hayali olarak büyük bir enerji harcar. Bireyin zekâsı yüksek ise çevrenin kabulü konusunda sıkıntı yaşayabilir ve yaptığı işlerin fazla sıkıcı ve basit geldiği için dayanılmaz olabilir (Lawrence, 2000 s. 5-6). Benlik psikolojisi bir Adlerjen psikolojidir. Bu yaklaşımın önemle üzerinde durduğu nokta, sosyal çevredir. Çünkü davranışı anlamının temelinde ilk olarak bu vardır. Algılama kavramı ilk kavramdır. İnsanlar, kendileri için herhangi bir şey düşündüklerinde ilk olarak kendi eksikliklerini ve yetersizliklerini fark ederler. Bunu bertaraf etmek için ise üstün olma gayretine girerler. İnsan davranışlarının benlik saygısı kavramıyla daha anlaşılır olacağını ve benlik saygısının sosyal davranışlarla oluştuğunu ifade etmişlerdir. Davranışın temel itici gücü benlik saygısıdır. Bireye bir hedef oluşturmayı veya kısmen benlik saygısını korumayı amaçlar. Bireyin iç ruhsal benliğini anlamak mümkün olmayabilir, ancak sosyal yapıları çerçevesinde anlaşılabilir. Kişini benliğini oluşturan her şey ve değer benlik saygısı olarak nitelenebilir. Bu yapılar “benlik kavramı (zihinsel), benlik imajı

(fiziksel) ve sosyal benlik(kültürel)” olmak üzere 3’e ayrılır. Benlik kabulü benlik saygısının en önemli boyutundan biridir. Benlik saygısının eş anlamlısı gibidir benlik kabulü ama bir parçası değildir. Kendini kabullenemeyen insanların benlik saygısının gelişmesi beklenemez. Derlega ve Janda (1982)’ a göre benlik saygısı terimi benlikten daha özeldir. Benlik saygısı genel manada olumlu veya olumsuz kendimizle ilgili nasıl düşündüğünüzü ifade eder. Biz değerli bir birey olduğumuzu düşünüyorsak yüksek benlik saygısına sahip oluruz. Ama kendimiz ile ilgili çok fazla endişe taşıma, diğerleri kadar değer vermeme, kendinde hoşlanmama ve değer vermeme durumlarında düşük benlik saygısı taşındığı söylenebilir (Akt., Kaya ve Saçkes, 2004).

2.3. Benlik Saygısının Boyutları

Rosenberg (1965) benlik saygısının iki boyutunun olduğunu bunların arasındaki farkların da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu boyuttan biri barometrik benlik saygısı ve diğeri temel benlik saygısıdır. Barometrik benlik saygısı; an ve an farklılaşan duygulardaki değişkenlik ve dalgalanmaları tanımlamaktadır. Örneğin kadınlar tuvaletine girmek isterken yanlışlıkla erkekler tuvaletine girdiğini farkedip özür dilenirken hissedilen duygular barometrik benlik saygısıdır. Temel benlik saygısı; anlık tecrübelerden kolaylıkla etkilenip değişmez. Temel benlik saygısına sahip bireylerin bir olayı gerçekleştirirken kendilerine olan güven duyguları çok fazladır (Akt. Ürün, 2010, s.20). Benlik saygısının da ilki genel benlik saygısı, ikincisi rol benlik saygısı olmak üzere iki boyutu vardır. Genel benlik saygısı, istikrarlı bir kişi olarak kişinin kendi görüşlerini ve hislerini değerlendirmesidir. Bu değerlendirme bireyin kendini onaylama veya onaylamama ifadesini gösterir. Ayrıca bireyin hangi ölçüde yetenekli, önemli, başarılı, değerli olduğuyula ilgili olan inancını betimler. Genellikle buna özsaygı denir. Bir uğraş ile ilgili bireyin sahip olduğu performansı, kapasitesi ve değerlerini incelemesini ise rol benlik saygısıyla ifade ederiz. Kişinin yaptığı işiyle ilgili bireysel görüşlerini ve duygularını değerlendirmesidir (Schumann, 1991, s.10). Benlik saygısı, genel benlik saygısı olarak ifade edildiğinde bireyin kendini bir bütün olarak değerli görmesi ile ilgili bütün hisleri olarak anlaşılmaktadır. Genel benlik saygısı, benliğimizle ilgili değerleribütün olarak ele alırsak her günümüzle çok değerli olduğumuzu hissetmektir. Fakat bunların dışında özel bir durumumuz veya yeteneğimiz den dolayı da kendimize özel ve kıymetli hissedebiliriz. Bunun yanında herhangi bir özel durumumuzun olmayışı genel benlik saygısı üzerindebüyük bir etki bırakmaz. Örneğin resim ya da müzik

alanında kendimizi yetersiz hissettiğimizde özbenlik saygımız düşük olur fakat bu bizim genel benlik saygımızı çok da etkilemez (Lawrence, 2006).

2.4. Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik kavramı tek defada gelişmez. Benlik kavramı ergenlikte ve ilk yetişkinlikte çok önemlidir, çok dinamiktir ve yaşam boyu devam eden bir süreçle gelişir. Kendimize ait duygularla, hislerle ve fikirlerle farklı insanlarla etkileşimden ve iç diyalogumuzda oluşur. Disiplin ve sevgi sayesinde anne-babadan olması gereken davranışı gösterme çabası içinde akranlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantılarından ve daha birçok başka olaydan etkilenir. Bununla birlikte ruh ve beden sağlığımız diğerlerinin ilişkileri, akademik başarılar ve meslek seçimlerinden etkilenebilir. Her şey yolunda giderse bu durum çoğunluk için bu şekildedir. Birçok eksi parça birbiriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir benlik oluşur (Şahin, 2006, s. 48). Benlik saygısı 3 ana kaynakla gelişir. Bunlardan ilki başkalarının saygısı, ikincisi yeterli ve sonuncusu da bireyi bu iki kaynağı kendisi için değerlendirmesidir. Başkalarının saygısı, olumlu duygusal etkileşimi ve kişide kendini sevmeyi geliştirirken böylece duygusal kendilik ve egemenlik oluşur. Değerli ve sevinebilir olanın ne olduğu fikrini ortaya koyarak bilişsel kendilik ve egemenliği sağlar. Başkalarının fikir ve yaklaşımları, duyguları kendiliğin iç ruhsal yapısının bir parçası şekline gelir (Özkan, 1994, s.5). Benlik, birtakım yaşantılarla kazanılan bir yapı ve oluşumdur. Çocuk başlangıçta kendi varlığının farkında değildir. Doğuşta çocuk “ben” ile “ben olmayanı” ayırt edemez. Onun için dünya, dıştan mı, içten mi geldiğini bilmediği bir izlenimler karmaşasıdır. Benlik, çocuk doğumdan itibaren, başına gelen sayısız olaylarla, çevresindeki kişilerin etkisiyle yavaş yavaş oluşur. Kişilerarası ilişkilerin benliğin gelişiminde çok büyük etkisi vardır. Bizim için değerli olan kişilerin bizi beğenip beğenmemeleri, bizi önemseyip önemsememeleri, bizimle gurur duymaları ya da bizden utanmaları ve bu kişilerin hakkımızda söylediği şeyler benliğin şekil almasını etkiler. Devamlı olarak kendisine çirkin oldu tembeldiği ifade edilen çocuk bir süre sonra kendisine bu şekilde ben isteyebilir. Buna karşılık olarak kendisini güzel, becerikli, çalışkan ve iyi bulan yakınları arasındaki çocuk ise, gerçekten de kendisini bu şekilde değerli bir kişi olarak görmeye ve buna uygun davranışlar sergilemeye başlar (Baymur, 1972)

Rogers (1951)'a göre kişinin hayatının ilk yıllarından itibaren yakın çevresiyle olan etkileşimi onun kendini gerçekleştirme düzeyine çok büyük etki eder. Rogers kendini gerçekleştirmeyi bütün davranışlarımızın temelinde yatan güdü olarak ifade eder fakat

özellikle hayatımızın ilk yıllarında iki ihtiyaca ayrı bir önem vermiştir. Bu ihtiyaçlar "Olumlu Saygı" ve "Benlik Saygısı"dır. "Olumlu saygı ve benlik saygısı" her ikisinde bebeklikten başlayarak kazanılmaktadır. Bu ihtiyacın ilk doyum kaynağı özellikle anne olmakla birlikte birincil bakıcılar ve çocuğu yakın çevresidir. Çocuk, anneyi memnun edecek şekilde hareket ettiğinde sevilir. Aksine, anneyi memnun etmeyen bir davranışta anne tarafından hoş mutsuzlukla sevgisizlikle ve şefkat eksikliği ile karşılık görür. Bunun sonucunda da bir süre sonra çocuk fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak ve geliştirmek için değil anneyi memnun etmek için çabalamaya başlar. Zaman geçtikçe kendisini annesinin gördüğü şekilde görmeye, örgensel olarak doyum sağlayıcı olmasa bile annenin memnun olacağı davranışları olumlu olarak değerlendirilmeye başlar. Sonuç olarak davranışlarını doğal ihtiyaçlarla değil, içselleştirilmiş değer yargılarıyla belirlenir. Yani, birey bu iç şartlara uygun davranınca kendini değerli görür değilse kendini değerli saymaz(Akt., Kuzgun, 1972). Çocuk var olduğu şekilde kabul edilir ve davranışları başka yetişkinlerin memnuniyetinden çok organizmanın gelişimi tamamlaması ve gelişme göstermesi açısından değerlendirilir. Bu durumda değer herhangi bir şarta bağlı olmazsa çocuğun örgensel ihtiyaçları ile çevre beklentileri uyumlu birliktelik sağlar. Böylelikle kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için uygun ortam yaratılmış olur (Kuzgun, 1972).

Erikson (1950), erken çocukluk dönemini karakterize eden psikososyal krizin girişimciliğe karşı suçluluk olduğunu ifade eder. Çocuklar bu döneme kadar bir birey olduklarını farkedebilirler ancak bu dönemden itibaren ise nasıl bir insan olacaklarını keşfederler. Erken çocukluk döneminde, çocuklar bazı tecrübeleri deneyimlemek için algısal, motor, bilişsel ve dil becerilerini kullanırlar. Devamlı yenilenen enerjileriyle başarısızlıklarını çabucak unuturlar ve istedikleri yeni alanlara yönelebilirler. Çocuklar böylece girişkenlikleri sayesinde çok geniş bir sosyal çevre edinirler. Bu dönemde çok fazla hayal kırıklığı yaşanırsa, bireyde düşük benlik saygısını ortaya çıkarabilir (Akt., Cevher ve Buluş, 2006, s.56).

2.5. Çokkültürlülük Kavramı ve Çokkültürlü Eğitim

Kültür, çoğulculuk, eşitlik, demokratik eğitim gibi ifadelerin kavramın tanımında geçmesi, çokkültürlü eğitimin boyutlarının belirlenmesini sınırlandırılmasını engellemektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimi yalnızca etnik köken, kimlik ya da kültürel gruplarla sınırlandırıldığı zaman öğretmenlerin ilişkilerinde yanlış anlamaya yol açarak onların çokkültürlü eğitimi yalnızca sosyal alandaki derslerle ilişkilendirmelerine ve

sınırlandırmalarına sebep olmaktadır. Çoğu öğretmen çokkültürlü eğitimin sadece tarih,coğrafya, felsefe, edebiyat gibi derslerle ilgisi olduğunu sanmaktadır ve matematik, fen bilimleri gibi derslerin bu konuyla ilişkilendirilmesine anlam vermemektedir. Çünkü öğretmenler, matematik ve fen ve bilimleri derslerinin bilimsel gerçekliklere dayalı olduğu için kültürel farklılıkları gözetmeksizin herkesin aynı şekilde öğrenebileceğini öngörülmektedir. Bu tür düşünen öğretmenlerin bu fikirlerini en aza indirmek, çokkültürlü eğitimin farklı disiplinlerde uygulanabileceğini anlamalarını sağlamak ve uygulama sürecine gösterdikleri direnci kırmak için de boyutların belirlenmesi önemlidir (Banks ve Banks, 2009).

Geçmişten günümüze devletlerin varlık ve bütünlüklerini korumak için yaptıkları mücadeledeki en önemli siyasi sorunlardan biri de kültürel farklılıklardır. Günümüzde gündün güne farklılaşan modern toplumlar bir araya gelerek kendilerini oluşturan bireylerin mutlu ve huzurlu bir ortamda yaşayabilmelerinin çeşitli yollarını aramaktadırlar. Modern toplumlarda bireysel ve sosyal anlamda homojen bir dağılım yoktur (Çötök, 2010). Çünkü etnik çeşitlilik hemen hemen her devleti az çok etkisi altına almakta ve çeşitliliğin yönetilmesiyle ilgili çözümler aranmaktadır. Bazı ülkeler çok göç alırken bazılarının sınırlarının ortadan kalkmaya başlamasıyla yeni topluluklar ulus devlet düşüncesi değil de farklı ulusların hep beraber yaşadıkları devletleri ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçte bireylerin din, cinsiyet, düşünce, tutum vb. tercihlerinin eleştirilmeden kabul edilmesi dikkat çekmektedir (Başarır, 2012).Avrupa Birliği bu durumun en net örneğidir. Bu oluşumda insan hakları, temel hak ve özgürlükler vurgulanmaktadır. Budunsal, etnik grup ve ırkçılık gibi kavramların yok olması için uğraşıldığı görülmektedir (Çötök, 2010).Bütünvatandaşların eşit olarak kabul edildiği devletlerde bireyler, aynı durumları yaşayan, tecrübe eden ve tecrübelerini benzer şekilde anlamaya eğilimli kültürel grup şeklinde kabul edilebilir. Öbür taraftan bireyler aynı anda birçok kültür grubuna da ait olabilir. Mesela, bir kadın cinsiyet kültürü anlamında “kadın”, etnik köken olarak “Türk”, evde “anne”, iş yerinde “öğretmen”, sosyal yaşantıda “çevreci” olabilir. Bu anlamda Gollnick ve Chinn (1986) insanların birçoğunun çoklu sistemlerde katılmış oldukları çeşitli mikro-kültürlere göre algılama, değerlendirme, inanma ve hareket etme yeterliklerine ulaştıklarını savunur.

Modern toplumdaki bireyler ve toplumlar arasında çeşitlilik ortaya çıktığı için çokkültürlülük kavramı ön planda yer almaktadır. Banks ve Banks (2009) çokkültürlülüğü “Çoğulcu bir toplumun cinsiyet, etnisite, ırk ve kültürel farklılıkların her personel, norm, değerler, eğitim programları ve öğrenciler dâhil olmak üzere eğitim

kurumlarının tüm kurumsal yapılarında yansıtılmasını talep eden felsefi birer duruş ve hareket” olarak adlandırmışlardır (s. 474). Amerikan Psikoloji Derneği (2002)’ne göre çokkültürlülük “ırk, etnisite, dil, cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engelli olma, dezavantajlı olma, sınıfsal statü, eğitim, inanç eğilimi vb. değerler” ile ilgili kişisel kimliklerin tanınması anlamına gelmektedir (s. 9). Başka bir tanıma göre çokkültürlülük, Afro-Amerikanlar, kadınlar, engelliler, üstün zekâlılar gibi farklılıklara sahip olan grupların, ahlaki ve politik tercihlerini belli eden şemsiye bir terimdir (Glazer, 1998). Jary ve Jary (1991) ise kültürel çoğulculuk toplumların bir özelliğidir ve kabul edilmelidir şeklinde tanımlar. Çokkültürlülük, kültürel çeşitliliği korumayı amaçlar. Bu durumla birlikte herkes tek kültür çatı altında toplanmamalı, Özgün kültürlerin tekrar ortaya çıkmasına fırsatlar sağlanıp beklenmelidir. Sebebi, çok kültürlülük kavramı aynı toplumda yaşayıp farklı kültürlerdeki kişilerin ve etnik grupların hep beraber yaşamalarına imkan sağlayacağını düşünülmesidir (Çötök, 2010).

Çokkültürlük ile ilgili yapılan tanımların ortak noktası farklı kültürlerin bir arada yaşamasıdır. Taylor ve Gutmann (1994) bütün insanlar için çokkültürlü toplumların ve toplulukların, özgürlüğü ve eşitliği temsil eden entelektüel, politik ve kültürel ayrılıklara karşın da saygı üzerine kurulması gerektiğini belirtir. Bunun için farklıların hoşgörü ile karşılanacağı çokkültürlü toplumların oluşmasının sağlanması çok mühim bir başlangıç olacaktır. Böyle çok kültürlü toplumların oluşması için de bireyler ve bireysel farklılıklar hep birlikte kabul edilmeli ve aynı düzeyde değer görmelidir. Artık günümüz dünyasında her insanın farklı dil din ırk mezhep ve benzeri kişilerle bir arada yaşaması mecbur hale gelmiştir. Bunların sonucunda da toplumların herkesin benzer veya farklı özellikleri ile kabul edildiği ve bu farklılıkların değerli görüldüğü bir oldu ya sahip olmasının onların devamlılığı için son derece önem arz etmektedir. Çağımızda toplumsal uyum ve istikrarı sağlamak için politikalar geliştirme arayışlarına gidilmekte ve ulaşılan sonuç; “*çokkültürlülük*” esasına dayanan ve “*farklılıklar zemininde birlik*” anlayışını benimseyen bir toplumsal modeldir ve modelin gerektirdiği politikaların uygulanmasıdır (Başarır, 2012).

Yapılan tanımlarda, görünen şu ki bu kavramın önceliğinde kişisel farklılıklar sonucunda birtakım adaletsizlikler doğmaktadır. Sömürü ve demokrasi anlayışına yönelik faktörler neticesinde problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunların önüne geçebilmek için eğitim kurumları, çokkültürlü yaklaşımların uygulanması gereken yerlerden biri olmalıdır. Özellikle öğretmenler ve öğretmen adayları sınıflarında mevcut olan veya olabilecek olan kültürel farklılıklar (cinsiyet, dil, din, ırk vb.) konusunda

öğrencilerini bilinçlendirilmedir. Öğretmenlerin kültürel farklılıkları olan gruplara süreç odaklı öğretim yapmaları gereklidir. Daha iyi eğitim imkanları ve çok daha iyi sonuçlar için öğretmen adayları etnik, kültürel ve ırksal farkları olan öğrencilerle iletişim kurmayı önemli bir odak noktası olarak görmelidirler. Çokkültürlü eğitim, bu anlamda modern toplumların en önemli ihtiyaçlarından birini karşılamak üzere ortaya çıkmıştır. Çağımızın toplumları tek kültürlü yapıya sahip değildir; aksine her toplum içinde birçok kültürün karışımı ve birleşimi barınır. Toplumda olduğu gibi okullarda da eğitim ve sosyal değişim ile çoğulcu bir yaklaşım benimsenmek isteniyorsa çokkültürlülüğün teorik alt yapısından yararlanılmalıdır (Brady, 2014).

Çokkültürlü eğitim kavramı, ortaya atıldığı bugünden beri araştırmacılar ve ulusal kuruluşlar tarafından başka başka şekillerde tanımlanmıştır. Çokkültürlü eğitim eğitimcilerle sorulduğunda, çoğunluğunun kültürel farklılıklara dayandığı ama kavramın farklı yönlerine de vurgu yapan ifadeler kullandıkları saptanmıştır. Yani bir grup araştırmacı konuyu öğretim teknikleri boyutunda ele almışken, ikinci grup bireylerin farklılıklara ilgili fikirlerinin değiştirilmesi şeklinde görmekte, diğer bir üçüncü grupsa çokkültürlü eğitimin bir eğitim reform olduğuna inanmakta olduğu gözlenmiştir (Montecinos ve Rios,1999). En yaygın olan anlayışın kavramın daha geniş bir anlamda ele alınmasının gerektiğidir. Çokkültürlü eğitimi belirli bir etnik grubun deneyimlerinin eğitim programına dâhil edilmesi değil, bir eğitim reformu olarak algılanması gerektiği ifade edilmiştir(Banks ve Banks, 2009).

Çokkültürlü eğitim konusunda kapsamı dar ya da geniş çok fazla tanım bulunmaktadır. Ulusal Çokkültürlü Eğitim Kuruluşuna göre (National Association of Multicultural Education) kültürel farklılıkların değer kattığı, öğretmen ve öğrencilerin çoğulcu bir anlayışla yaklaştığı ve ayrımcılığın azaldığı okulların oluşturulması için çokkültürlü eğitim önemlidir (2015). Çokkültürlü eğitimi, ABD Bağımsızlık Bildirisi, Güney Afrika Anayasası ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gibi farklı kaynaklarda kabul edilen özgürlük, adalet, eşitlik, dürüstlük ve insan onuru gibi kavramlar üzerine kurulmuş felsefi bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Kavram, diğer tüm tanımlarda da ifade edildiği şekilde evrensel değerleri vurgu yapmakta ve günümüz dünyasının ihtiyaçlarına uygun öğrenci profilini çizmektedir. Okulların da demokratik toplum oluşturma sürecinde yapması gerekenleri, yapılan tanımlar da ortaya koymaktadır. Çokkültürlü eğitim yalnızca eşitlik ve demokrasi kavramlarını günlük hayatla bağdaştırmaz. Bunun gibi eğitimler okulun bütün boyutlarına, uygulamalarına, politikalarına, organizasyon vb. herşeye etki eder. Öğrencilerin hepsinin en yüksek

akademik başarıya erişmesini kendisine hedef olarak koyar (Banks ve Banks, 2009). Öğrencilerin yaşam tecrübelerinin ve deneyimlerinin bütün öğretme ve öğrenmenin merkezinde olması, öğrencilerin aşına oldukları yaşantıların derslerde işlenmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması çokkültürlü eğitimin bir başka hedeflerindedir (National Association of Multicultural Association, 2015).

Kavramın kapsamının çok daha genişletilebileceği yapılan tanımlardan da görülmektedir. Çokkültürlü eğitim kavramı, etnik gruplar, kullandıkları dil açısından azınlıkta kalan gruplar, geliri düşük aileler, dezavantajlı, özel gereksinime sahip kişiler ve kadınlarla ilgili çeşitli programları ve uygulamaları kavramlaştırmak için daha sık kullanılmaktadır (Banks ve Banks, 2009). Sleeter ve Grant'a göre (2008) çok kültürlü eğitim; kültür, sosyal sınıf, ırk, dil, engellilik ve cinsiyet kavramlarıyla ilgilidir. Başka tanımlara göre ise çokkültürlü eğitim demokratik değerler ve inançlar üzerine kurulmuş olan öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu kavram, birbirine bağlı olan dünyamızda toplumların kültürel farklılıkları olan kültürel çoğulculuğu garanti altına alır (Bennett,2003). Bir başka tanım da ırkçılık ve ayırım üzerine odaklanır. Tanıma göre çokkültürlü eğitim okul ve toplumdaki ırkçılık ve diğer başka ayrımcılıklarla da mücadele içindedir ve bu tür oluşumları reddeder. Öğrenciler, toplumlar ve öğretmenlerce lanse edilen çoğulcu davranışları (etnik, ırk, dilbilimsel, dini, ekonomik, cinsiyete dayalı vb.) kabul eder. Bu tanımlamalar, çokkültürlülüğü sadece sınıfların kültür ve ırk farklılıklarından çıkarmış ve tanıma; engelli oluş, farklılıklar, demokratik toplum, çevrelerden gelen düşük gelirli öğrenciler ve ayrıcalıklarıyla ilgili zorluklar yaşayan öğrenciler gibi farklılıkları da eklemiştir. James Banks çok kültürlü eğitimlerin savunucusu ve önde gelen araştırmacılarından biridir. Çokkültürlü eğitimle ilgili tanımlar, uygulamalar ve araştırmalar incelenirken James Banks' in ifadelerinin değerlendirilmesi çok önemlidir. Banks' in çokkültürlü eğitim teorisinde, eğitimde eşitlik prensibi ve okulların geldiği noktaya bakılmadan her öğrenciye aynı öğrenme fırsatları ve benzer öğrenme ortamları oluşturması fikri vardır (Banks ve diğerleri,2001). Banks (2008)'e göre fırsat eşitliğinin olduğu okullarda; öğretmenlerin tutumları, öğrenim ve öğretim materyalleri, değerlendirme yöntem ve teknikleriyle okul politikaları da içinde olmak üzere tüm boyutlarıyla değişime uğramalıdır.

2.6. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Çokkültürlü eğitimin varolan eğitim ve öğretim programlarına eklenmesi ya da eğitim ve öğretim programlarının çokkültürlü eğitim açısından yeniden düzenlenmesi sadece amaçların ve ilkelerin ortaya konulması yeterli değildir. Sürecin daha sistemli ve düzenli uygulanarak ilerleyebilmesinde çokkültürlü eğitimin boyutlarının bilinmesi gereklidir. Bundan yola çıkarak Banks (1993b) çokkültürlü eğitimin beşboyuttan oluşan tipolojisini ortaya koymuştur. Banks (1995)'e göre bu boyutlar tipolojisiyle uygulayıcılar, çokkültürlü eğitimi yaratıcılık ve etkin yöntemlerle yürütebilecekleri reformları açıklama ve kesin olarak ortaya çıkarabilirler. Boyutların ortaya çıkması demek aynı zamanda sınırların da belirlenmesi anlamına gelmektedir. Belirlenen bu beş boyutla çokkültürlü eğitimin kapsamını ortaya konulmaktadır. Ayrıca Banks (1995) belirlenen bu boyutların, her ne kadar kavramsal farkları olsalar da, birbiriyle büyük boyutta ilişkileri olduğunu vurgulamıştır. Bazen de örtüşebileceklerini belirtmiştir.

Çokkültürlü eğitimin boyutları Banks (1995) tarafından ortaya konulmuştur. Eğitimin boyutları; içerik birleştirme, bilgi yapılandırma süreci, önyargıları azaltma, eşitlik pedagojisi, okul kültürünü ve sosyal yapıyı güçlendirme şeklinde ifade edilmiştir. İlk boyut olan içerik birleştirme, öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili temel kavramları, teorileri ve ilkeleri açıklarken farklı kültürlere ve farklı sınıflara ait örnekleri ve içeriğin kullanılma derecesiyle ilgilidir (Banks, 1995). Bu birleştirmeyi yaparken dikkat edilmesi gereken püf nokta dahil edilen kültürel öğelerin mantıklı olmasıdır. Böyle olmazsa, eklenen içeriğin gerçeği yansıtmadığı veya mecburi şekilde algılanabilir. Eğitim ve öğretim programından kopuk değişiklikler yapılmamalıdır. Öğretmenler arasındaki yaygın inanın kültür ile ilgili konuların sosyal bilimlerin konusu olduğu, bu yüzden matematik ve fen gibi alanlarda bu tarz içeriklerin eklenemeyeceği yönündedir. Bu kısmen doğrudur, çünkü bazı alanlarda etnik ve kültürel konuların eklenmesi için diğerlerine göre daha fazla fırsat vardır. Örneğin dil öğretimi, sosyal bilgiler, müzik gibi derslere kültür farklılıklarını daha rahat uyarlamak mümkündür. Yine de fen ve matematik derslerine bu tür bir içeriğin eklenmesinin imkânı da vardır, sadece uygulama bakımından daha az fırsat olduğunu söyleyebiliriz.

Bilgi yapılandırma süreci çok kültürlü eğitimin ikinci boyutunda yer alır. (Banks, 1995). Bu boyutta öğretmenler öğrencilerine belirli bir disiplindeki kültürel varsayımları, referans çerçevesini, bakış açılarını ve önyargıları nasıl anlayacaklarına,

inceleyeceklerine, karar vereceklerine ve ne kadar ne yardım edebilecekleri kavramış olmaktadır (Banks, 1996). Bilgi yapılandırma süreçleri bilginin geçerliğiyle ilgili varsayımları değerlendirirken araştırma yapanları kültürel kimliklerinin neden göz önünde bulundurulması gerektiğinin anlaşılmasına da yardımcı olur. Böylece çokkültürlü eğitim sayesinde farklılıklara sahip grupların tecrübelerini, bakış açılarını ve alışkanlıklarını kabullenen öğretim ve öğrenim anlayışları benimsenir (Banks, 2009). Bu açıdan bakıldığında alakalı ders etkinliklerinde, öğrencilere fen bilimlerinde ırkçılığın genetik zekâ teorileri konularında, Darwinizm’de ve soy ıslahında nasıl devam ettiğiyle ilgili analizler yaptırılabilir. Bilimsel ırkçılık ve cinsiyetçilik halen fen bilimleri alanında sürmekteyken alan öğretmenleri çokkültürlü eğitim uygulamalarında bundan da faydalanabilir. Bunun yanında öğrenciler bilgi yapılandırma süreçleriyle ilgili de benzer çalışmaları sosyal bilimlerde yapabilirler. Örneğin Amerika’nın keşfedilişi veya yerliler, kölelik, kast sistemi konuları yada daha başka keşifler, koloniler ve çokkültürlülük ile ilgili tartışma konusu olarak işlenebilir.

Banks (1995) üçüncü boyutun önyargılar ve ön yargıların azaltılmasına dikkat çekmiştir. Bu boyutta anlatılmak istenen öğretmenlerin, öğrencilerdeki ırk, etnik köken ve farklı kültür gruplarıyla ilgili olumlu tutumlarını derslerdeki etkinlikler aracılığıyla geliştirmelerine yardımcı olmaları ve önyargılarını olabildiğince alt düzeye indirmeye çalışmalarıdır. (Stephan ve Vogt, 2004) yaptığı araştırmalara göre öğrenciler okula gelirken farklı ırklar veya etnik gruplarla ilgili olumsuz tutumlarla ve yanlış fikirlerle gelmektedir. Öğretmenlerin derslerdeki etkinlikler yardımıyla bu tür önyargıların azaltılabileceğini ortaya koymuştur. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin aileleri veya çevreleri yoluyla isteyerek veya istemeyerek bilinçli ya da bilinçsiz olarak edindikleri bu olumsuz fikirleri değiştirebilir geliştirebilirler. Bu tutumların değiştirilebileceğine inanarak ve farklı etkinlikler planlayarak hareket etmeleri çok önemlidir. Kalıcı olduğuna inanılan ve yaşam boyu devam eden bu önyargıların bu şekilde önüne geçilebilir. Farklı kültüre sahip gruplardan gelen etnik kökenleri farklı olan bu tip öğrenciler ile grup çalışmaları yaparak etkileşim kuracakları ortam hazırlayarak düşüncelerini ve davranışlarını sorgulamalarını sağlayıp yanlış fikirlere sahip olduklarını görebilirler. Allport (1979)’a göre, şu dört koşul ile etkileşim sağlanırsa gelişime katkı sağlayacaktır. Bunlar;

- Eşit statü,
- Yarışarak değil işbirliği
- Öğretmen ve yönetici gibi otoriteler tarafından iletişimin kontrolü

- Her öğrencilerin birey olarak kabul edildiği kişilerarası ilişkilendirir.

Dördüncü boyut olan eşitlik pedagojisi, eğer öğretmenler öğretim yöntemlerini farklı ırk, kültür, cinsiyet ve sosyal gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı kolaylaştıracak ortam düzenlerse ortaya çıkar (Banks, 1995). Çeşitli kültürlerin ve etnik grupların öğrenme stilleriyle uyumlu yaklaşımlar benimsenirse bu sağlanabilir. Aynı şekilde öğretim yapıp tek tip bir yöntem kullanıldığından farklı tekniklere yer verilmeden ders işlendiğinde çokkültürlü anlayışının yerleşmesi zor olmaktadır. Öbür taraftan da eşitlik pedagojisiyle kültürel yoksunluk kuramının iddia ettiği sosyo-ekonomik düzeyi düşük statüden gelen öğrencilerin akademik başarıyı engelliyor iddiası çürütülmüş olur. Bu kuramı savunanlar sosyo-ekonomik düzeyi yetersiz olan öğrencilerin akademik anlamda da yeterli olmadığına inanmaktadırlar. Eşitliklerin temel alındığı pedagojik bir yaklaşım ise bunun tam tersine her farklılığın aslında bir güç, bir değer kattığına ve çeşitlilik arttıkça sınıfların daha da güçleneceğine inanmakta(Banks, 2009). İlaveten, bu tarz bir pedagojinin benimsenirse öğretmenlerin kültürlere cevap veren öğretimi uygulayabilmesine de yardımcı olur.

Okul kültürünün ve sosyal yapının güçlendirilmesi çok kültürlü eğitimin son boyutudur(Banks, 1995). Bu boyut cinsiyet, ırk ve sosyal sınıfların eşitliği şeklindeki kavramları düzenleyen, geliştiren okul ve organizasyon kültürünün üstünde durmaktadır. Başarılı uygulamalar olması için çok kültürlü eğitimin gereksinimine göre okullar yeniden yapılandırılmalı, konu ile ilgili bilgilendirme kurumdaki tüm personele yapılmalı ve bu doğrultuda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler aynı hedefle hep beraber hareket etmelidir. Bunun gruplandırma sürecinde, spor etkinliklerine katılım sırasında, başarı değerlendirmesi yapılırken, üstün yetenekli ve özel eğitim programına dahil olmada ve öğretmen-öğrenci-personel iletişimde güçlükler varsa okul kültürünün tekrar gözden geçirilmesi çok önem taşımaktadır(Banks ve Banks, 2009).

2.7. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen ve Eğitim

Çokkültürlü öğretmen eğitimleri ve çokkültürlü yeterlilik ile günümüzde küreselleşme kavramları beraberinde kültürel etkileşimin üst seviyede olduğu ve ülkelerin demografik yapılarının hızlı bir değişim içinde olduğu yeni bir dünyanın oluşumuna yol açmıştır. Tarihten homojen olduğuna inanan ülkeler bugün artık “farklılık” gerçeğiyle yüz yüze gelmek zorunda kalmıştır. Bunun sonucunda, devlet kurumları da değişmiş ve bazı yönleriyle daha esnek bir anlayışa gereksinim hissetmişlerdir. Eğitim kurumları bunların

en başında etkilenen kurumlardandır. Eğitim programlarıyla başlayan değişim süreci eğitim-öğretimin tüm basamaklarına yansımıştır. Öğretmen eğitimi de bu değişimlere uyum sağlamak için Amerika, Kanada ve Avustralya başta olmak üzere ülkelerin birçoğunda yeniden yapılandırmaya başlamıştır. Öğretmen yetiştirmede öncelikli konuların başında öğretmen adaylarının kültürel farklılığı olan öğrencilere etkin olarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürebilecekleri tecrübe, deneyim, bilgi, tutum ve yargılara sahip olabilmesi gelmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen yetiştirme programlarının rollerini önemsemekte ve şunları sorgulamaktadırlar;

- Öğrencilerinin sahip olduğu farklı özellikleri nasıl anlayacaklarını,
- Nasıl değer vermeyi öğreneceklerini,
- Irk, etnik köken, sosyal sınıf gibi önyargılarla nasıl yüzleşeceğini ve bunların öğretimini nasıl yapacaklarını
- Bu gruplara etkin öğretim yapabilmek öğretmenlerin nelere ihtiyaç duyduğunu
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sosyal, politik engellerle nasıl yüzleşeceklerigibi farklılıklarla ilgili çok az deneyim ve bilgiye sahip oldukları için, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarındaki rolünü sorgulamaktadırlar. Bunun sebebi de çokkültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenler uygun sınıf ortamının yaratılması ve bütün öğrencilerin eşit düzeyde akademik başarı elde edebilmeleriyle ilgili güçlükler yaşamaktadırlar (McAllister ve Irvine, 2000). Öğretmenlerin bu sebeplerden dolayı çokkültürlü eğitim konusunda bilgi ve becerilere sahip olmalı ve bunları da geliştirmelidirler

Çokkültürlü eğitimin bilgi boyutu öğretmenlerin yalnızca kavramı öğrenmelerini gerektiren genel ve konuya özgü bir boyuttur. Çokkültürlü eğitimi uygulama boyutuysa öğrenilen tekniklerin öğretmenlik yapılacak olan konu alanına uygulanmasıdır (Gay ve Howard, 2000). Çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarında hem teori hem de uygulama olarak bir bütünlük sağlayabilmesi konusundan dünyada da Türkiye'de de ciddi problemler yaşanmakta. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim anlamında geliştirilmelerinin önemli olduğunu kabul etmekte fakat büyük ölçüde öğretmen yetiştirme programlarında bunun yansıması görülmemektedir. (Grant ve Secada, 1990). Buna ilaveten çokkültürlü eğitim kavramının ortaya çıkması bir gelişim süreci yakın zamanlarda başladığı için henüz programa yansıyan eğitim tarzı daha çok teorik bir ders olarak kalmak da ya da sadece üniteye eklenmektedir.

Öğretmenlerin, kültürel farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapabilmeleri için, kendi kültürel değer ve inançlarının davranışlarına ne kadar yansıdığını görmeleri, hangi

tekniklerle daha etkin öğretim yapabileceklerini bilmeleri ve öğretim stratejilerini sınıflarında uyarlayabilmeleri gerekmektedir(Gay ve Howard, 2000). Aynı zamanda, kendilerine ait ırkçı davranışları ve önyargıları fark etmeleri (Banks, 1993b; Gillette ve Boyle-Baise, 1996), öğrencilerinin kültürlerini de öğrenmeleri ve dünyayı farklı kültürlerin bakış açılarından görebilmeleri (Sleeter, 2011; Villegas ve Lucas, 2002) çok büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler ölçme değerlendirme açısından da farklılıkları olan öğrencileri göz ardı etmemelidir. Sınavları sadece kalem-kâğıda dayalı çoktan seçmeli ya da diğer sınav türleri ile sınırlamamak gerekir. Rol yapma, mülakat, gözlem, geri dönüt, görsel-işitsel materyaller kullanma, ürün dosyası vb. farklı alternatifleri kullanarak tarafsız bir ölçme ve değerlendirme yapılmış olacaktır. Öğretmen adaylarına çokkültürlülüğün değerli ve gerekli olduğu öğretilmelidir ki, farklılıkları bir değer olarak görülmesinin yanında akademik başarı göstergelerinde de değişimler yaşanabilsin. Böyle bir anlayışın gerçekleşebilmesi için sadece bir öğretim elemanının çokkültürlü eğitim anlayışını benimsemesi yeterli değildir ya da sadece bir dersin yeterli olmayacağı açıktır aksine tüm fakültenin bir bütün olarak çok kültürlü eğitimi özümsemesi gerektiği vurgulanmaktadır(Zeichner ve diğerleri, 1998). Öğretmen yetiştirme programlarının teorik derslerle desteklenmesi, farklı kültürlere ait önemli günlerin kutlanması, sempozyumların veya konferansların yapılması tabiki de önemlidir. Fakat ara ara ve herkes tarafından benimsenmeyen anlayışlarla zaman içinde yok olmaya mecburdur. Bu sebeple geliştirilmesi düşünülen programların öğretmen adayları hem felsefe hem de pedagojik açıdan hazırlamalı ve farklılıklara yönelik zorluklarla baş edebilecek seviyeye getirmelidir(HolmesGroup, 1990). Öğretmen yetiştirme programları, eğitim verilecek öğrencilerin kültürel farklılıklarını, kişisel ilgilerini, becerilerini ve yeteneklerini anlayan ve onları öğrenmeye teşvik eden eğitimciler yetiştirmede görevlidir. Kültürel çeşitliliğin artması ile birlikte öncelikle ABD gibi ülkelerde öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıflarda başarı sağlayabilmeleri için teorik derslerin yanında, alan uygulamaları da yetiştirme programlarına eklenmiştir. Ayrıca bunlara ilaveten akreditasyon kuruluşları da öğretmen yeterlikleri arasına çokkültürlü eğitimi eklemiştir ve böylelikle konuya daha fazla dikkat çekilmesini sağlamıştır(Sapon-Shevin ve Zollers,1999). Farklılıklarla ilgili yetenekli ve başarılı bir öğretmen yetiştirme programının faaliyete geçmesi ve devam edebilmesi için kurumsaldestek çok önemlidir.

Öğretmen yetiştirmekle görevli eğitimciler, çokkültürlü eğitimin programlarla bütünleştirilmesi konusunda kararsız kalmakta, var olan programların öğretmenlerin kültürel farklılıkları olan sınıflarda öğretim yapma açısından bu becerilerinin uygun ve

yeterli seviyede geliştiğini ifade etmektedir(Contreras, 1988). Bununla birlikte okulların tek kültür olduğuna inanan ve maalesef durumun bu şekilde devam edeceğini de savunan eğitimcileri de bir hayli fazladır(Contreras, 1988). Günümüzde sınıflardaki kültür çeşitliliği artarak devam etmektedir. Var olan programlarda yetişen adaylar ise onları yetiştiren öğretim elemanlarıyla benzer durumda olarak kültürel konularla ilgili çok kısıtlı tecrübe, ilgi, bilgi ve beceriye sahiplerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının, öğrencilerin kültürel farklılıklarını, kişisel farklılıkları anlamaya rehber olmaya yöneltme ya da bu tür sınıflarında daha etkili yöntem ve teknikleri kullanma bakımından çok daha başarılı olabileceklerini ön görmemektedir(Hixson, 1991). Gelecekteki öğretmenler çok kültürlü eğitim açısından iyi geliştirilmiş programlara gereksinim duymaktadır. Zollers, Ramanathan ve Yu (1999)'ya göre öğretmen yetiştirme programlarında olan tüm dersler ve öğretmen yetiştiren tüm alanlar çokkültürlü eğitime uygun şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük zorluklar arasında tüm öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçların giderilmesi ve bunun için pedagojik imkânların kullanılması yer almaktadır. Bunu başarmak için geleceğin öğretmenleri yansıtıcı olmalı, öğrenci farklılıklarına değer vermeli, takdir etmeli ve öğrencilerinin dil ve kültürünü anlamının onların başarıları üzerindeki etkisini fark etmelidir (Irvine, 1990).

Çağımızın ihtiyaçlarına uygun bir öğretmen yetiştirme programı tüm öğretmenleri öğrenciler içerisinde azınlık veya çoğunluk ayrımı olmaksızın kaliteli eğitim verme eğiliminde olmalıdır. Olstad, Foster ve Wyman (1984)'a göre bir öğretmenin çok kültürlü eğitim yönü eksikse çoğulcu toplum gerçeğinden uzak olur, ayrıca azınlık gruplara ait öğrencilere yönelik beklentilerin çok düşük olacaktır. Tam da bu sebeple eğitim fakültelerinde görev alan öğretim elemanları kendilerinde var olan programların kültürel farkındalığı ne kadar arttırdığını, farklılıkların takdir etme ve hoş görme davranışının ne derece kazandırdığını, kültürel yeterlilikleri ne derece arttırdığını ve öğretmen adaylarını farklılıklara sahip olan öğrenci ve ebeveynlerle uyum içinde çalışmaya hazırlayıp hazırlamadıklarını sorgulamalıdır(Olstad, Foster ve Wyman, 1984). Çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanması bireysel bir talep yada tercih değil, programın gereksiz bir uzantısı yada pedagojik bir heves hiç değildir. Bilakis çok önemli bir talep hayati bir gereksinimdir. Tüm bileşenlerin tutarlı bir şekilde çokkültürlü eğitimi uygulaması, bu gereksinimin karşılanması, yerine getirilebilmesi için önemlidir(Butler ve Schmitz, 1992). Planlama yapılırken nüfusun farklı kesimlerini yansıtacak öğretim elemanlarıyla çalışılması, öğretmen yetiştirmede yansıtıcı öğrenmelere vurgu yapılması ve bu amaçla öğretmen adaylarına daha fazla uygulama

fırsatı verilmesi gereklidir. Bunların yanında öğretmen yetiştirme programının çeşitli kültürel materyallerle uygulama imkanları sunması, öğrencilerin okuldaki öğrenme yöntemleriyle ev ve toplum arasında ilişki kurabilmesine fırsat sunulması, eğitim ortamlarında öğretmen adaylarının alan deneyimi elde etme şanslarının olması da araştırmacılar tarafından vurgulanan bir diğer noktalardandır (Zeichner,1992). Banks (2001), öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını çokkültürlü bireylerin zorluklara karşı mücadeleci, kendilerini kültüre sahip varlıklar olarak görebilen ve ırk, kültür ve etnik köken fikirlerini eleştirel açıdan analiz eden ve tekrar düşünebilen kişiler olarak yetiştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Çokkültürlü eğitime hazır olan, uyguladığı yöntem ve tekniklerle kendi alanındaki dersleri bu tür eğitimlerle zenginleştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi bu kadar önemli olmasına rağmen öğretmen yetiştirme programlarının teori ve uygulama bakımından çokkültürlü eğitime hazır değildirler. Öğretmen eğitimi alanında görev yapan bilim insanlarının sınıflardaki çokkültürlü ortamların konu olduğu çalışmalarda öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik ile ilgili genellikle basit, sığ ve gelişmemiş fikirlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunun genel olarak tek kültürlü ve baskın kültürü merkeze alan, tek bir dilin konuşulduğunun varsayıldığı sınıf ortamlarına uygun olarak yetiştirildiği söylenebilir. Sonuç olarak varolan programlarla yetişen adaylar mezun oldukları zaman çokkültürlü eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadan ve de farklılıklarla ilgili önyargılı şekilde mezun olmak durumunda kalacaklardır. Çağımızdaki sınıflar ise bu şekilde bir öğretmenin tersine ırkçılık ve önyargıları kabullenmeyen, kültürel çeşitlilikler konusunda donanıma sahip ve güçlü empati becerileriyle farklılıkları olan öğrencilerinin bakış açılarından dünyayı görebilen bireyler olmayı gerektirmektedir.

Farklılıkların artmasında Türkiye de diğer ülkeler gibi çok hızlı değişimler yaşamakta. Geçmişteki özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan ekonomik sıkıntılar döneminde, başta Avrupa olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerine göç veren bir ülkeydi ama 2000'li yıllardan itibaren Orta Doğu yoğunlukta olmak üzere Afrika ve Asya'nın bazı ülkelerinde içinde olduğu bir göç dalgasına maruz kalmıştı. Türkiye'nin Osmanlı İmparatorluğu ile başlayıp Türkiye Cumhuriyeti ile devam eden çokkültürlü bir yapısı olsa da çokkültürlü toplum olgusunu gerektiği gibi yürütememektedir. ABD ve Avrupa ile eğitim sisteminin kültürel farklılıklara yaptığı karşılaştırmadan da anlaşılıyor ki Türkiye yetersiz kalmaktadır. Bunu aşmak içinde daha önce değinildiği gibi tek bir dersin yeterli olmayacağı açıktır. Fakat Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki öğretmen

adaylarının ve yüksek lisans eğitim veren eğitim bilimleri enstitülerinin programları göz atıldığında 114 devlet üniversitesinden yalnızca 5 tanesinde teori boyutu olarak çok kültürlü eğitim derslerine seçmeli veya zorunlu şekilde yer verildiği görülmüştür. Başka kurumlarla kıyaslandığında tek bir ders sayesinde bile anlamlı bir farkındalık, öğretmenlerde bilincin artması ve farklılıklara sahip öğrencilerle daha etkin öğretim yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi önemli ilerlemelerin sağlanabileceği söylenilebilir. Ancak, üniversitelerin çoğunda çokkültürlü eğitim programlara hala eklenmemiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin 21. yüzyıldaki sınırlarındaki farklılıklarla dolu öğrencileriyle eğitim ve öğretim yapabilecek yeterliliğe sahip olmadıklarını söyleyebiliriz.

Yakın gelecekte planlama yaparken öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim derslerine yer verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, yer alacak olan dersler akademik olarak güçlü ve alan bilgisi ile uyum içinde olmalıdır(Gay ve Howard,2000). Eğer bu tarz bir planlama yapılmazsa öğretmenler hala sınıflarındaki farklılıkları olan öğrencilerin bir tehdit olarak algılama ya devam edecek ve öğrencilere etkin şekilde öğretim yapabilme becerilerinden mahrum kalacaklardır. Var olan bu durum bir nevi bir kısır döngüdür. Bu kısır döngüyü kırabilecek tek yolda kaliteli çok kültürlü öğretim için tam olarak hazır olan öğretmenlerin yetiştirileceği programlar geliştirmektir. Yeni yetişen öğretmen adaylarının kültürel farklılıkları takdir etmesi ve memnuniyet ile karşılaması, okul ve toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapması ileriye dönük beklentilerdendir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olması önemlidir. Çokkültürlü öz-yeterlik kavramı, çokkültürlü eğitim ve özyeterlik kavramlarının birleşmesiyle oluşturulmuş bir yapıdır. Nihayetinde çokkültürlü yeterliğin; öğretmenlerin eğitim öğretimde kültürel farklılıkları yönetebilmek ile alakalı yapabileceklerine yönelik inançlarına içeren bir kavram diyebiliriz.

Çokkültürlü öz-yeterlik, çokkültürlü eğitimin uygulanmasıyla öğretmenlerin farkındalıklarını, ırk ile ilgili konuların yanında öğretmenlerin kültürel farklılıkları olan öğrencilerle olan deneyimlerini de içine almaktadır. Sınıflarında ırk, dil, cinsiyet gibi farklılıkları olan öğrencilere ders anlatırken öğretmenlerin sergileyecekleri özgüven, onların çokkültürlü öz-yeterliklerini de göstermektedir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öz-yeterliklerinin artırılması için çokkültürlü eğitim pedagojisinin uygulanması ile ilgili eğitim görmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Kültür konusunda bilinçli olmak çokkültürlü öz-yeterlilikle ilgili de bilgili olmayı gerektirir. Ayrıca, yüksek çokkültürlü öz-

yeterliğe sahip bireyler farklı kültürlere kolaylıkla uyum sağlayabilir, kültürel deneyimleri incelemeye istekli olur, diğer kültürlerden gelen kişilerle iletişim kurmak için gerekli özgüvene sahip oldukları belirtilmektedir (Briones, Taberner, Tramontano, Caprara ve Arenas, 2009; Harrison, Chadwick ve Scales, 1996). Çokkültürlü farkındalık ve bilgiyi gösterebilme veya çokkültürlülüğü etkili şekilde kullanma ile ilgili bireysel inancı ortaya koymaya yardımcı olabilecek 5 bileşen belirlenmiştir. Çokkültürlü öz-yeterliğin öncelikli bileşeni kişilerin, farklı kültürlerin sosyal etkinliklerinden zevk alabilmek ve uyum sağlayabileceğine inanmaktır. Diğer kültürler için sanat ve müzik gibi yaşamın farklı yönlerini anlama becerisi ile ilgili inanç ikinci bileşendir. Başka kültürler hakkındaki bilgileri işleyebilme becerisine olan inancı üçüncü bileşeni ifade etmektedir. Bu bileşenle diğer kültürdeki insanları anlamak için kültürel bilgilerini kullanabilecek beceriye sahip olmak gerekir. Dördüncü bileşen, kişinin aile ve ev özlemi, diğer kültürlerden ayrılma, yalnız kalma, arkadaş özlemi ile başa çıkabileceğine yönelik umudunu kapsar. Çokkültürlü öz-yeterliğin tamamlayıcı ise başka kültürlerin dilini anlamlandırma becerisine olan inancı içine alır (Briones, Taberner, Tramontano, Caprara ve Arenas, 2009).

Öğretmenlerin birçoğu ırk ve kültür gibi farklılıkları olan öğrencilerle çalışmak için yeterli hazırlıklı olmadıkları söylenebilir. Mevcut öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunların temelinde öğretmen adaylarının bu dönemdeki eksikliklerini gidermemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Siwatu (2007), öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlilik düzeyleri yüksek ise, ırk ve etnik köken olarak farklılıkları olan öğrencilerle çalıştıklarında akademik sonuçların daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Çünkü çokkültürlü öz-yeterlikte varolan eksiklikler hem öğretmen – öğrenci iletişiminde olumsuz etkilemekte hem de öğrenme ve gelişmeyi yavaşlatmaktadır. Ayrıca, çokkültürlü yeterliliğe sahip olmanın önkoşulu kültürel anlamda becerikli öğretmen olabilmektir. Bu sebeplerde in dolaylı öğretmen adaylığı sürecinde çokkültürlü yeterlilik düzeyini yükseltecek öğretmen yetiştirme programlarını tasarlamak önemlidir. Kültür, ırk, etnisite gibi farklılıkları bulunan öğrenci sayısı gittikçe artmaktadır ve bu tür değişimler zorunlu hale gelmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerini öğrenim gördükleri süreç sonunda çokkültürlülük konusunda yeterli hissetmeleri gerekir. Tucker ve diğerleri (2005) öğretmenlerin ve öğrencilerinin akademik performanslarının, özyeterlilikleri ve davranışları üzerindeki etkisine dikkat çekerek, çokkültürlü yeterlilik düzeyinin yükseltilmesinin mecburiyet olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Orrells, Schaller ve Yang (2004) de öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle

çalışabilme yeterliklerinin incelenmesi gerekliliğini öne sürmüşlerdir. Delpit (2006) öğretmenlerin günlük etkileşimde farklılıkları olan öğrencilerin yetenekleri, motivasyonları, akademik başarıları gibi konularda fazlaca bilgiye sahip oldukları için buna göre davrandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin öğrencilerin bir kısmını kendi çocuklarımız, diğerlerini ise başkalarının çocukları olarak sınıflandırmasıyla ilgili kaygılarını dile getirmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Polat (2009), öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ne kadar çokkültürlü eğitime yönelik olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadaki veriler “Çokkültürlü Kişilik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik bakımından yeterli olduklarını göstermektedir ama duygusal denge açısından çok da iyi olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda eğitime ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Seban ve Uyanık (2016)'ın amaçları 1-5. sınıflar için hazırlanan ilköğretim programındaki kazanımları çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirmektir. Öğretim programları doküman inceleme tekniği ile incelendiğinde sonuçların toplam kazanımların ancak %2.44'lük kısmının çokkültürlü eğitimin ilkelerine yansıdığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmacılar asimilasyon ve sosyal eylem gibi hedefler için eğitimi amaçlayan kazanımların da olmadığını belirtmişler ve kazanımların eğitim boyutlarının şu şekilde; %0.51 birleşme/kaynaşma,%0.93 çoğunluk,%0.89 kültürlerarası yeterlilik ve %0.67 eleştirel farkındalık olduğunu vurgulamışlardır; Bu bağlamda,araştırma sonuçları çokkültürlü eğitim ilkelerini yansıtan kazanımların yetersiz seviyede olduğunu göstermiştir.

Arsal (2015), Türkiye’de din eğitiminin yasal temellerini ve ilköğretim okullarında uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programının felsefesini, ilkelerini ve hedeflerini laiklik ve çokkültürlülük açılarından incelemeyi amaçlamıştır. Veri kaynağı olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ve İlköğretim Din ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının kullanıldığı araştırma sonucunda öğretim programının çokkültürlü din eğitimi ile ilgili fazlaca hedef içerdiği bilgisine erişilmiştir. Öbür taraftan araştırmacı, programın felsefesi, programın ilkeleri ve programın hedefleri ile laiklik ve çokkültürlülük kavramları arasında çelişkilerin göze çarptığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’deki Din ve

Ahlak Bilgisi programının farklılıkları olan öğrencileri de dikkate alarak tekrardan düzenlenmesi gerektiğini vurgulanmıştır.

Günay ve Aydın (2015) Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalara ait içerikleri analiz etmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda, 32 adet çalışma ve yayınlanmış 7 kitap incelenmiş ve betimsel analizler gerçekleştiren araştırmacıların, araştırma verileri Türkiye’deki çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaların on yıl öncesinde başladığını ve tutum ölçeklerinin veri toplama aracı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmada ortalama örneklem büyüklüğünün 101–300 kişi arasında olduğu katılımcıların çoğunlukla öğrenci ve akademisyenlerden oluştuğu verisine ulaşılmıştır. Araştırmacılar analiz yöntemlerinin farklılaşmasını, örneklem sayısının büyütülmesini önermiştir. Bunun yanısıra yöntem ve uygulama örneklerinin çeşitlendirilmesini de belirtmişlerdir.

Keskin ve Yaman (2014) sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitime hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini tespit etmek için de bir araştırma yapmışlardır. Araştırma doküman analizi olarak yürütülmüştür ve sosyal bilgiler programı ve ders kitapları incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda sosyal bilgiler programında ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitime vurgu yapıldığını ortaya çıkmıştır.

Acar ve Gürol (2015) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitimdeki yeterlikleriyle ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmayı hedeflemişlerdir. Çalışma alanyazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve çalışmada 1. Eleştirel çokkültürlü eğitim teorisi, 2. Eleştirel teori ve 3. Eleştirel ırk teorisi başlıklarıyla üç boyutta öğretmenlerin kültürel yeterlilikleri ele alınmıştır.

Bodur (2012), araştırmasında çokkültürlü eğitim amacıyla tasarlanmış derslerin olduğunu vurgulamaktadır. Kültür ve dil farklılıkları olan öğrencilere öğretim yapmak ile ilgili öğretmen adaylarının inanç ve tutumlarını bu derslerle araştırmıştır. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği kullanılarak nicel verilerin toplandığı araştırmada, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, çokkültürlü eğitimi fazla alan öğretmen adaylarının tutumlarının daha olumlu olduğu ve tutumlarını kişisel deneyimlerden önce akademik hazırlığa dayalı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çokkültürlü eğitim ve başka bir dili konuşanlara İngilizce’yi öğretme konularında ders alan öğretmen adaylarının, kültür ve dil farklılıkları olan öğrencilere destek olma konusunda daha istekli ve anlayışlı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Ağırdağ, Merry ve Van Houtte (2014) ise çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü içerik birleştirmeye ilgili Belçika'daki öğretmenlerin anlayışları incelemişlerdir. 68 farklı okuldan öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin 26'sı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerin çokkültürlü eğitimden bahsedildiğinde çoğunlukla dini farklılıklara odaklandıklarını göstermiştir. Çokkültürlü eğitimde aynı zamanda çok daha katkısız ve ekleyici yaklaşımların varlığından söz edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar Belçikalı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili anlayışlarının içerik birleştirme alanıyla sınırlandığını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen analizler etnik azınlıktaki öğretmenlerin içerik birleştirmeyi başka öğretmenlere göre daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı birinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yapılacak nicel araştırma için tesadüfi örnekleme ile Denizli ili Kale, Tavas ve Beyağaç, Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan 400 öğretmene “Seçkisiz örnekleme” ile ulaşılarak bilimsel araştırma ilkelerine uygun doldurulan 381 sınıf öğretmenin doldurduğu ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellik		<i>f</i>	%
Yaş	24-35	96	25,2
	36-40	134	35,2
	41-50	79	20,7
	51 ve üzeri	72	18,9
Kıdem	1-10 yıl	73	19,2
	11-17 yıl	157	41,2
	18-25 yıl	74	19,4
	26 ve üzeri	77	20,2

(Devamı arkadadır)

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (Devamı)

Kişisel Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	262	68,8
	Erkek	119	31,2
Okuttuğu sınıf	1. Sınıf	79	20,7
	2. Sınıf	90	23,6
	3. Sınıf	94	24,7
	4. Sınıf	118	31,0
Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu	Alt	92	24,1
	Orta	215	56,4
	Üst	74	19,4
Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	Yok	107	28,1
	1	66	17,3
	2	54	14,2
	3	45	13,9
	4	56	11,8
	5 ve üzeri		14,7

Tablo 3.1’de öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaş olarak yoğunluğunun % 35,2 oranla 36-40 yaşlarda, kıdem olarak % 41,2 oranla 11-17 yıl ve cinsiyet olarak % 68,8 oranla kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin genelinin % 31 oranla 4. sınıf okuttukları ve sosyo-ekonomik çevre olarak genelinin % 56,4 oranla orta düzeyli çevredeki okullarda çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında büyük kısmının % 28,1 oranla mülteci öğrenci bulunmadığı, % 17,3 oranla 1 mülteci öğrencili sınıf, % 14,7 oranla 5 ve üzeri mülteci öğrencili sınıf ve % 14,2 oranla 2 mülteci öğrencili sınıflarda çalıştıkları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilere ait genel bilgiler “a) Yaş, b) Kıdem, c) Cinsiyet, d) Okuttuğu sınıf, e) Görev yaptığı okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi, f) Sınıfındaki mülteci öğrenci sayısı” olmak üzere 10 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim görüşlerinin ölçülmesi için Yazıcı, Başol ve Toprak (2008) tarafından uyarlaması yapılan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” kullanılmıştır. 5’li likert türünde olan ölçek 20 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ise .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutludur. Ters döndürülen madde yoktur. Bu araştırmada “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” ile toplanan verilerin güvenilirlik düzeyleri Cronbach Alpha değeri 861, ölçülmüş ve çok yüksek bulunmuştur.

Ölçek seçenekleri, puan aralık sınırları ve yorumlamada düzeyler aşağıda Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Ölçek Seçenekleri, Puan Aralık Sınırları ve Yorumlamada Düzeyleri*

Seçenekler	Puan Aralıkları	Düzeyi
Hiç Katılmıyorum	1.00–1.79	Çok Düşük
Katılmıyorum	1.80–2.59	Düşük
Kararsızım	2.60–3.39	Orta
Katılıyorum	3.40– 4.19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	4.20–5.00	Çok Yüksek

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSBÖ)

RSBÖ, 1965’te Rosenberg tarafından ergenlere yönelik benlik saygısı ölçme aracı olarak geliştirilmiştir. Çuhadaroğlu (1986), çalışmasında ölçeği Türkçe’ye çevirmiş, geri çevirisi ve lise öğrencilerinde geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türkiye’deki ergenlerde de kullanılabilir hale getirmiştir. Rosenberg, ABD’deki ergenlerde yaptığı çalışmada benlik saygısını çeşitli başka özelliklerle birlikte değerlendirmek amacıyla başka küçük alt ölçeklerden de yararlanmış. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına bunlar da alınmıştır. Ama her bir alt ölçeğin ölçtüğü özellikler ve değerlendirmeleri farklıdır (Çuhadaroğlu, 1986).

RSBÖ, 4’lü likert tipi 10 sorudan ve tek boyuttan oluşmaktadır. Benlik saygısı alt testi dışındaki diğer alt testlere ait maddeler yanıt anahtarına göre değerlendirilmektedir ve doğru yanıt “1” puan verilir. Benlik saygısı alt testinde ise 10 maddelik sorular “çok doğru” seviyesinden, “çok yanlış” seviyesine göre derecelendirilmektedir. Testi değerlendirmek için: 1,2,4,6,7. maddelerde: Çok doğru = 4, Doğru= 3, Yanlış= 2, Çok Yanlış= 1; 3,5,8,9,10. maddelerde: Çok doğru=1, Doğru= 2, Yanlış=3, Çok Yanlış= 4 olarak puanlanmaktadır ve ölçekten elde edilebilecek puanlar 10 ile 40 arasında değişmektedir (Oğurlu, 2006, s.68).

Bu araştırmada Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSBÖ) ile toplanan verilerin güvenilirlik düzeyi Cronbach Alpha değeri ,768'dir. Buna göre ölçekler ile toplanan verilerin güvenilirlik düzeyi yüksek çıkmıştır.

Grup uygulamalarında, her bir deneğin toplam puanı bu şekilde hesaplanarak puan ortalamasıyla grubun benlik saygısı düzeyi belirlenebilir. Ölçek puan aralıkları ve yorumlama düzeyleri Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Puan Aralık Sınırları ve Yorumlama Düzeyleri*

Puan Aralıkları	Düzeyi
1,00-1,90 (10-19)	Düşük
2,00-2,99 (20-29)	Orta
3,00-4,00 (30-40)	Yüksek

Ölçeğin geçerlik çalışmalarında, ölçek maddelerinin yük değerlerinin, faktör özdeğerinin (3.792) ve açıklanan varyansın (%37.92) kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Güvenirlik için yapılan Cronbach Alpha katsayısı ise .81'dir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınacaktır. RSBÖ ve ÖÇTÖ, seçilen sınıf öğretmenlerine ulaştırılarak öğretmenlerden bu soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçeği doldurmaya kimse zorlanmamış ve tamamen istekli ve gönüllü olanlar ölçekleri doldurmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik paket programına kodlanarak girilmiş ve bu program ile analizler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Katsayısı bulunarak yapılmıştır. Ayrıca betimsel istatistik yöntemler, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Verilerin dağılımının normal dağılım gösteripgöstermediğini test etmek için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo3.4'tegösterilen veriler elde edilmiştir. Normal dağılıma ilişkin bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analiz Sonuçları

Ölçekler	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği	-1.707	-1.091
Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	.362	-.772

Tablo 3.4’te ölçek verilerinin -1.707 ile .362 aralığında yer aldığı görülmektedir. Ölçek verilerinin -2 ile +2 arasında dağılması halinde normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Normal dağılım gösteren verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılması gerekmektedir. Manidarlık sınamalarında anlamlılık düzeyi olarak $\alpha = .05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde aşağıdaki istatistikî yöntemler izlenmiştir.

1) Öğretmenlerin kişisel/demografik değişkenlerinin dağılımının analizinde “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” kullanılmıştır.

2) Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde ortalama ve standart sapmalardan faydalanılmıştır.

3) Öğretmenlerincinsiyet gibi kategorik olarak ikili değişkenler arasındaki fark analizinde “Bağımsız Örneklem T testi” yapılmıştır.

4) Öğretmenlerin yaş, kıdem gibi ikiden fazla kategorik değişkenin analizlerinde “tek yönlü varyans analizi (Oneway Anova)” kullanılmıştır. Bu incelemede fark görüldüğünde farkın anlamlılık testi için Post Hoc (Tukey HSD) testi kullanılmıştır.

5) Çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları ile benlik saygılarının ilişkisi ile ilgili analiz ise Spearman korelasyon analizi ile yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ölçekler ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Alt problemlere ilişkin analizler ve yorumlar aşağıda ve ilerleyen sayfalarda yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısına İlişkin Görüşlerinin Analizi

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1.Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	381	3.64	.56	Yüksek
2.Bazı olumlu özelliklerimin olduğunu düşünüyorum.	381	3.58	.58	Yüksek
3.Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.	381	3.38	.73	Yüksek
4.Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.	381	3.58	.54	Yüksek
5.Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.	381	3.34	.69	Yüksek
6.Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.	381	3.48	.60	Yüksek
7.Genel olarak kendimden memnunum.	381	3.48	.57	Yüksek
8.Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.	381	2.58	.88	Orta
9.Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.	381	3.42	.73	Yüksek
10.Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.	381	3.37	.74	Yüksek
Benlik Saygısı genel	381	33.88	4.69	Yüksek

Tablo 4.1’desınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleriyle ilgili en yüksek ortalamanın (\bar{X} =3.64) ortalamayla ve üst derecede “Yüksek” seviyesinde “Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.” maddesine olmuştur. En düşük ortalamanın ise (\bar{X} =2.58) ortalama ve “Orta” seviyesinde “Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.” maddesi olmuştur. Bütün maddelere ilişkin görüşlerin yüksek şeklinde olduğu ve öğretmenlerin benlik saygılarının yüksek derecede olduğu görülmüştür.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Analizi*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	381	3.55	1.02	Yüksek
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	381	3.98	.88	Yüksek
3. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	381	2.76	.87	Orta
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	381	3.81	.82	Yüksek
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	381	3.85	.78	Yüksek
6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	381	2.65	.95	Orta
7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.	381	2.97	.97	Orta
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	381	3.42	.94	Yüksek
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	381	3.14	.98	Orta

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.2. *Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Analizi (Devamı)*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmen işi daha değerli olur.	381	3.31	.83	Orta
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	381	3.77	.95	Yüksek
12. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	381	2.55	.41	Düşük
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	381	4.16	.65	Yüksek
14.Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	381	3.87	.88	Yüksek
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	381	2.80	.13	Orta
16. Günümüz müfredatı çokkültürlülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.	381	1.95	.78	Düşük
17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	381	3.98	.58	Yüksek
18. Sınıf yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir	381	4.05	.59	Yüksek
19. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	381	2.55	.41	Düşük
20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	381	1.93	.78	Düşük
Çokkültürlülük genel ortalama	381	3.25	.32	Orta

Tablo 4.2’de öğretmenlerin çokkültürlülükgörüşlerinde en yüksek 3 maddenin ortalamalarının “Yüksek” seviyelerinde (\bar{X} =4.16) ortalamayla “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir”, (\bar{X} =4.05) ortalama ile “Sınıf yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir” ve (\bar{X} =3.98) ortalamalarla “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.” Ve “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.” maddesine ait iken en düşük ortalamaların“Düşük” seviyelerinde (\bar{X} =1.93) ortalamayla “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.”, (\bar{X} =1.95) ortalamayla “Günümüz müfredatı çokkültürlülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.” Ve (\bar{X} =2.55) ortalamalarla “Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.” ve “Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.” maddelerine olmuştur. Çokkültürlü eğitime

ilişkin genel ortalama ise ($\bar{X}=3.25$) ortalamayla ve “Orta” seviyesindedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yaklaşımlarının genel görüşlerinin orta seviyelerde olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Analizi*

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. 24-35	96	33.04	4.79	3-	6.29	.00*	1-3; 2-3
Genel Toplam	2. 35-40	134	33.13	4.83	377			
	3. 41-50	79	35.56	4.15				
	4. 51 ve üzeri	72	34.54	4.32				

* $p < .05$ 1.24-35 yaş 2.35-40 yaş 3.41-50 yaş 4.51 ve üzeri

Tablo 4.3’te sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre Varyans Analizi sonucunda farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(3-377)}=6,29$; $p < .05$). Farklılık gösteren grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY analizi sonucunda farkın 24-35 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{24-35 \text{ yaş}} = 33.04$) 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 35.56$) arasında ve 35-40 yaş aralığındaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{35-40 \text{ yaş}} = 33.13$) 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}} = 35.56$) arasında ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Analizi*

	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1.1-10 yıl	73	33.15	4.97	3-377	2.26	.08	Yok
Genel Toplam	2.11-17 yıl	157	33.49	4.36				
	3.18-25 yıl	74	34.64	5.44				
	4.26 yıl ve üzeri	77	34.62	4.12				

* $p < .05$

Tablo 4.4'te sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermemektedir ($F_{(3-377)}=2.26$; $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin kıdemleri az ya da çok olmasına göre farklılaşmadığı ve görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Analizi*

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Benlik Saygısı Genel	Kadın	262	33.90	4.78	379	.11	.90
Toplam	Erkek	119	33.84	4.51			

* $p>.05$

Tablo 4.5'te sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre T testi sonucunda farklılık göstermemiştir ($t_{(379)}=.11$; $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ve kadın veya erkeklerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıf değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Okuttuğu Sınıfa Göre Analizi*

	Sınıf	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı Genel	1. 1. sınıf	79	34.29	4.70	3-377	.93	.42	Yok
Toplam	2. 2. sınıf	90	34.35	4.51				
	3. 3. sınıf	94	33.41	5.05				
	4. 4. sınıf	118	33.61	4.52				

* $p<.05$

Tablo 4.6'da sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıf seviyelerine göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermemiştir ($F_{(3-377)}=.93$; $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı ve öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik seviyesi değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Analizi*

	Sosyo ekonomik düzey	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. Alt	92	34.23	5.05	2-378	1.65	.19	Yok
Genel Toplam	2. Orta	215	33.50	4.69				
	3. Üst	74	34.52	4.14				

* $p < .05$

Tablo 4.7’de sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermemiştir ($F_{(2-378)} = .19$; $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı ve öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin sınıfındaki mülteci öğrenci sayısına göre değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sınıfındaki Mülteci Öğrenci Sayısına Göre Analizi*

	Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. Yok	107	33,94	4,14	5-375	4.17	.00	1-6; 2-6;
Genel Toplam	2. 1	66	35,24	3,63				5-6
	3. 2	54	33,37	5,70				
	4. 3	53	34,07	3,89				
	5. 4	45	34,82	3,93				
	6. 5 ve üzeri	56	31,71	6,11				

* $p < .05$

Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarına ilişkin görüşlerinin sınıfındaki mülteci öğrenci sayısına göre Varyans Analizi sonucunda farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(5-375)} = 4.17$; $p < .05$). Farklılık gösteren grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY analizi yapılarak sınıfta mülteci olmayan öğretmenlerin görüşlerinin sınıfta mülteci olan öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Özetlemek gerekirse mülteci öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin ortalamalarının düştüğü söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin YaşaGöre Analizi*

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. 24-35	96	3.23	.30	3-377	4.03	.00*	1-3; 2-3;
Genel Toplam	2. 35-40	134	3.22	.34				3-4
	3. 41-50	79	3.37	.33				
	4. 51 ve üzeri	72	3.23	.29				

* $p < .05$

Tablo 4.9’da sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre Varyans Analizi sonucunda farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(3-377)}=6,29$; $p<.05$).Farklılık gösteren grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY analizi sonucunda yaş gruplarına göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğerlerinde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin KıdemeGöre Analizi*

	Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. 1-10 yıl	73	3.22	.23	3-377	2.93	.03*	2-3
Genel Toplam	2. 11-17 yıl	157	3.23	.36				
	3. 18-25 yıl	74	3.35	.35				
	4. 26 yıl ve üzeri	77	3.24	.27				

* $p < .05$

Tablo 4.10’da sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermiştir ($F_{(3-377)}=2.93$; $p<.05$).Farklılık gösteren grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY analizi

sonucunda 11-17 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin 18-25 yıl aralığındaki öğretmenlerden daha düşük bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi*

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Benlik Saygısı Genel	Kadın	262	3.26	.34	379	.47	.63
Toplam	Erkek	119	3.24	.28			

* $p > .05$

Tablo 4.11’de sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre T testi sonucunda farklılık göstermemektedir ($t_{(379)} = .47$; $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ve kadın ve erkeklerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıf değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin Okuttuğu Sınıfa Göre Analizi*

	Sınıf	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı Genel	1. 1. sınıf	79	3.29	.23	3-377	2.57	.05	Yok
Toplam	2. 2. sınıf	90	3.31	.35				
	3. 3. sınıf	94	3.23	.29				
	4. 4. sınıf	118	3.20	.37				

* $p < .05$

Tablo 4.12’de sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıf seviyelerine göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermemiştir ($F_{(3-377)} = 2.57$; $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı ve öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. *Sınıf Öğretmenlerinin ÇokkültürlüEğitime İlişkin Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Analizi*

	Sosyo ekonomik düzey	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. Alt	92	3.25	.46	2-378	.08	.92	Yok
Genel Toplam	2. Orta	21	3.26	.27				
	3. Üst	5	3.27	.27				
		74						

* $p < .05$

Tablo 4.13'te sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermemiştir ($F_{(2-378)}=.08$; $p>.05$). Buna göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı ve öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin sınıftaki mülteci öğrenci sayısı değişkenine göre yapılan analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Sınıf Öğretmenlerinin ÇokkültürlüEğitime İlişkin Görüşlerinin Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısına Göre Analizi*

	Sınıftaki Mülteci Öğrenci Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark (Tukey)
Benlik Saygısı	1. Yok	10	3.28	.24	5-375	1.24	.29	Yok
Genel Toplam	2. 1	7	3.31	.39				
	3. 2	66	3.20	.24				
	4. 3	54	3.22	.30				
	5. 4	53	3.28	.21				
	6. 5 ve üzeri	45	3.20	.50				
		56						

* $p < .05$

Tablo 4.14'te sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre Varyans Analizi sonucunda farklılık göstermemiştir. Buna göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili görüşlerinin okuttukları sınıfta bulunan mülteci öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı ve görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson analizinde elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi*

		Çokkültürlü Eğitim
Benlik Saygısı	r	,111**
	p	,031
	N	381

** $p > 0,01$ * $p > 0,05$

Tablo 4.15'te öğretmenlerin benlik saygı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri arasında ilişki analiz edilmiştir. Pearson Korelasyon Testinin sonuçları korelasyon katsayısı ± 0.00 - ± 0.29 aralığında ise düşük, ± 0.30 - ± 0.69 aralığında ise orta, ± 0.70 - ± 1.00 aralığında ise yüksek ilişki biçiminde yorumlanması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.32).

Analizin sonucunda öğretmenlerin benlik saygı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı, ancak düşük seviyeli ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür ($r = ,111$; $p < 0,01$). Buna göre öğretmenlerin benlik saygı düzeyleri arttıkça çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin de pozitif yönlü olarak arttığı veya öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ne kadar yüksek ise benlik saygılarının da o kadar yüksek olacağı söylenebilir. İlişki düzeyi r^2 değeri 0,012 olup ilişki yüzdesi % 1'dir. Buna göre ilişki olmakla birlikte ilişki düzeyi zayıftır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin benlik saygı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygılarıyla ilgili olarak kendilerini diğer insanlar kadar değerli görmekteyiz. Ancak kendime karşı saygıyı artırma konusunda ise çok gerekli görmemektedirler. Öğretmenlerin kendilerini diğer insanlar kadar değerli gördükleri ve daha fazla duyabilmeyi istedikleri görülmüştür. Bütün maddelere ilişkin görüşlerin yüksek şeklinde olduğu ve öğretmenlerin benlik saygılarının çok yüksek olmayıp yüksek derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleği ve öğretmenler açısından önemlidir. Mesleki etik ilkeler ve çocuk haklarına saygı temelinde çok önemli görülmelidir. Bu bulgu, Bacanlı (2004)'nin çalışmasında vurguladığı, kendimiz ve çevremizdekilerin benliklerine saygı duyma ve pratik olarak bunu uygulamada gösterme düzeyimizin ortalamanın üstünde olduğu düşüncesiyle benzerdir. Yine bu bulgularla Armutlu (2008), Cevher ve Buluş (2006), çalışmalarında benlik saygısının önemli olduğu ve yaşamda dikkat edilmesi gerektiği vurgusu konunun önemini göstermiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda sınıflarında olan kültürel farklılıkların bilincinde olması konusunda yüksek duyarlılığa sahip oldukları ancak kültürel farklılığın sınıfta öğretilmesinin çatışma yaratacağı düşüncesine pek katılmamışlardır. Burada öğretmenlerin sınıftaki kültürel farklılıklarla ilgili hassasiyetleri daha yüksek iken kültürel farklılıkların sınıfta çatışma yaratabileceğini düşündükleri görülmüştür. Çokkültürlü eğitime ilişkin genel ortalamanın "Orta" seviyede olması öğretmenlerin bu konuda orta düzeyde oldukları yönünde yorumlanabilir. Oysa sürekli mülteci ve yabancı öğrencilerle iç içe olan öğretmenlerin bu konuda duyarlılıklarının artırılması gerekmektedir. Bulgular Başarır (2012) çalışmasında dile getirdiği göç ve mülteci akınlarıyla yabancı yoğunluğunun ve sirkülasyonunun fazla olduğu ülkelerde bireylerin din, cinsiyet, düşünce, tutum vb. tercihlerinin eleştirilmeden kabul edilmesi gerektiği ve eğitim imkanlarından yararlanmaları gerektiğine dikkat çektiği çalışması bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin Türkiye ölçeğinde çok daha fazla yer edinmesi ve

şimdiden gerekli tedbirlerin alınması önemlidir. Bu durum Seban ve Uyanık (2016)'ın çalışmasında da vurgulanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin benlik saygısı düzeylerine ilişkin görüşlerinin kıdem, cinsiyet, okuttuğu sınıf ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermez iken yaş ve sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin yaş ve sınıflarındaki mülteci öğrenci sayısına göre farklılık göstermesi manidardır. Öğretmenlerin benlik saygılarının yaşa göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler lehine yüksek ve sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre ise mülteci öğrenci sayıları az olan sınıfların lehine yüksek olduğu ve sınıfta mülteci öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin benlik saygılarına ilişkin ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin yaş olarak ilerledikçe deneyimlerinin artması ve daha geniş ve hoşgörülü olmaları onların benlik saygılarının yüksek olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Yine sınıftaki mülteci sayısının artmasıyla sınıf düzeni, disiplini ve başarısını etkilemesinden kaynaklı olarak benlik saygılarının düştüğü düşünülebilir. Çalışma bulgularının Üre (2007) çalışmasında benlik saygısının tecrübe, cinsiyet, yaş ve diğer şartlara göre değişebileceği bulgusuyla kısmen benzerlikler gösterirken kısmen de farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf, okulun sosyo-ekonomik durumu ve sınıftaki mülteci öğrenci sayısına göre farklılık göstermediği ancak yaş ve kıdeme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yaşa göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve kıdeme göre de 18-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arttıkça çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu ve gerek yaş ve gerekse kıdemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin benlik saygı düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik görüşleri arasında ilişki arasında anlamlı, ancak düşük seviyeli ve pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ne kadar yüksek ise benlik saygılarının da o kadar yüksek olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak düşük düzeyli ilişkinin olmasının nedeni öğretmenlerin iş odaklı oldukları, farklı kültürlerin gözetildiği çokkültürlü eğitimi ve benlik saygıları ilişkisinin yeterince farkındalığının olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

5.2. Öneriler

- ❖ Öğretmenlerin benlik saygılarını yüksek ölçülmüş olmakla birlikte bunu çok yüksek seviyelerine çıkarmak, empati yeterliklerini arttırmak için çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerini orta düzeyden yüksek ve çok yüksek düzeylere yükseltmek için farkındalık yaratma, hoşgörü seviyelerini arttırmaya yönelik yarışmalar, sportif ve sanatsal faaliyetler gibi çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- ❖ Öğretmenlerin sınıflarına imkanlar dahilinde az sayıda mülteci öğrenci verilerek benlik saygısını yükseltme, çok kültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutum ve davranışların oluşmasına katkı sağlanabilir.
- ❖ Benlik saygısı ve çokkültürlü eğitim konularında çalışmalar artırılarak sonuçlar tartışılabilir.
- ❖ Bu konularla ilgili çeşitli zeminlerde görüş alışverişi yapılarak deneyimler paylaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C. Y. ve Gürol, M. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin kavramsal bir çerçeve. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-14.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S. and Van Houtte, M. (2014). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 1-27.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- American Psychological Association. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines.pdf> adresinden erişildi
- Arıcak, T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik saygısının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Armutlu, C. (2008). Sembolik tüketim: Benlik imajı uyumu üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arsal, Z. (2015). Analysis of religious education program in terms of secularism and multiculturalism. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7).
- Aydın, H. (2012). Multiculturalism Comes To Turkish Classrooms, [Http://www.todayszaman.com/newsdetail_Getnewsbyid.Action?Newsid=291089](http://www.todayszaman.com/newsdetail_Getnewsbyid.Action?Newsid=291089),
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik (Kendini Ayarlama Psikolojisi)*. (2. Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 345-358.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*: Taylor & Francis e-Library.

- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve özyeterlik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Baymur, F. (1972). *Genel psikoloji*. (15. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bennett, C. (2003). *Comprehensivemulticulturaleducation: Theoryandpractice*. Boston, MA: Allynand Bacon.
- Bodur, Y. (2012). Impact of courseandfieldwork on multiculturalbeliefsandattitudes. *TheEducational Forum*, 76, 41-56.
- Brady, J. S. (2014). *Theimpact of multiculturalaleducationtrainingforpreserviceteachers*. Doktora, WaldenUniversity, Minnesota
- Briones, E., Tabernero, C., Tramontano, C., Caprara, G. V., & Arenas, A. (2009). Development of a cultural self-efficacyscaleforadolescents (CSES-A). *International Journal of InterculturalRelations*, 33(4), 301-312.
- Bruno, F. J. (1996). *Psikoloji tarihine giriş*. (çev. G. Sevdiren). İstanbul: Kıbele Yayınevi.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (çev. İ. D. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Camadan, F ,Baştopçu, S , Tosun, G , Yangın, N , Kılıç, Z . (2018). Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki . Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1) , 115-136. DOI: 10.17860/mersinefd.312295
- Cevher, F. N. ve Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı: önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52-64.
- Çeliktürk, T. (2011). 1989'dan 2009 Yılına, Kurt Sorunu'naİliskin Kamuoyuna Sunulan Raporların Ve Açılımların Çokkültürlülük Literatürü Kapsamında Değerlendirilmesi.
- Çötök, A. N. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında Alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çuhadaroğlu F (1986) Adolesanlarda Benlik Saygısı. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Gay, G. (1995). CurriculumTheoryandMulticulturalEducation. J. A. Banks (Ed.), *Handbook of Research on MulticulturalEducation*. New York: Macmillan.
- Gençtan, E. (1988). *Psikanaliz ve sonrası*. (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Glazer, N. (1998). *We are all multiculturalists now*: Harvard University Press.
- Gül, A. (2010). *Benlik düzenleme odakları, otantik ve ilişkisel / özerk benlik ketlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Günay, R., Aydın, H. (2015). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4): 145-166.
- Harrison, J. K., Chadwick, M., & Scales, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(2), 167-188.
- Hidalgo, F., Chávez-Chávez, R. ve Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. *Handbook of Research on Teacher Education*, 761-778.
- Jary, D. and Jary, J. (1991). *The HarperCollins Dictionary of Sociology*: New York: HarperPerennial.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, A. ve Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56.
- Kaya, I. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). A new paradigm included in the elementary education social studies curriculum and course books: Multicultural education. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-178.
- L'Abate, L. (1994). *A theory of personality development*. New York: Wiley. Web: <http://books.google.com.tr/books?id=Mgkv4ZonKSUC&pg=PA44&lpg> 18 Nisan 2013'de alınmıştır.
- Lawrence, D. (2000). *Building self-esteem with adult learners*. (First edition). London. Paul Chapman Publishing.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self Esteem in the Classroom*. (Third Edition). London: Paul Chapman Publishing.

- Nieto, S. and Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York, NY: Longman.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Polat, S. (2009). Probationary teachers' level of inclination to multi-cultural education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Pope, A. W., McHale, S. M. ve Craighead, W.E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. (First Edition). Boston: Psychology Practitioner Guidebook Series.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N., & Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemlili internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Rosenberg, M. (1989). Self concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68(1), 34-44.
- Rosenberg, M., Rosenberg, F., Schooler, C. ve Schoenbach, C. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 272-281.
- Schumann, N. M. (1991). *Collegial relationship and self-esteem of beginning teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Nebraska, Lincoln. Web: <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9211482/> 21 Mart 2021'de alınmıştır.
- Seban, D. ve Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 1
- Sleeter, C. E. and Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*: John Wiley & Sons Inc.
- Smits, J. ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545-560.
- Şahin R. (2006). *Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı İle Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Taylor, C. and Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- Tözün, M. (2010). Benlik saygısı. *ActualMedicine*, 18(7), 52-57.
- Üre, Ö. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ürün, A. E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229- 242.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik çağı ruh sağlığı eğitimi ve ruhsal sorunları*. (Birinci Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik çağı ruh sağlığı eğitimi ve ruhsal sorunları*. (Birinci Baskı).

EKLER

Ek 1. Araştırma Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.08.2021-95133



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-30291943
Konu : Anket Uygulama İzni

27/08/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 17.08.2021 tarihli ve 89507 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlke ÖZER, Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Beynacık Kalesi Meskecefendi, Pamukkale ve Tavas ilçelerinde bulunan resmî ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) kurumları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimî ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ohurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR.
27/08/2021
Ali Nazım BALCIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Ali Nazım BALCIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Meskecefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi : <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta : ah20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@ha01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Hüssein ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 5efd-5792-3dc7-B437-d7a3 koda ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSRN4A4ENV&eS=95133> adresinden yapılabilir.



PAU Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi



Prof. Dr. Sedat YAZICI
ilke özer

4 May



ÖÇTÖ.18 MADDE (2).doc
DOC - 46 KB



Benden Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum ölçeği ile ilgili izin istiyorsunuz herhalde.

Ölçme aracını kullanabilirsiniz. Son halini gönderiyorum. Ölçeği bu 18 madde haliyle kullanabilirsiniz. Ölçeğin herhangi bir puan aralığı yok. Genellikle Tutum ölçeklerinde bir puan aralığına rastlamadım. Bu ölçeğin orijinalinde de yok. Kırmızı işaretli negatif maddelerdir. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum. Selamlarımla.

Prof. Dr. Sedat Yazıcı
Bartın Üniversitesi
Rektör Yrd.

← ∨ Yanıtla

II. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kuvvetle Katılmıyorum
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	1	2	3	4	5
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	1	2	3	4	5
6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	1	2	3	4	5
7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.	1	2	3	4	5
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	1	2	3	4	5
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	1	2	3	4	5
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	1	2	3	4	5
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	1	2	3	4	5
14. Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	1	2	3	4	5
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	1	2	3	4	5
17. Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığımın bilincindeyim.	1	2	3	4	5
18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğinin bilincinde olmaları önemlidir	1	2	3	4	5

ROSENBERG BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

- 1) Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 2) Bazı olumlu özelliklerim olduğumu düşünüyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 3) Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 4) Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar birşeyler yapabilirim.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 5) Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 6) Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 7) Genel olarak kendimden memnunum.
 - a) Çok doğru
 - b) Doğru
 - c) Yanlış *
 - d) Çok yanlış *
- 8) Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 9) Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış
- 10) Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum.
 - a) Çok doğru *
 - b) Doğru *
 - c) Yanlış
 - d) Çok yanlış

ÖZGEÇMİŞ