

**T.C.**  
**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL FARKLILIK**  
**ALGILARI VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZNUR RENGİ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**Haziran, 2014**

**Kocaeli**

**T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL FARKLILIK ALGILARI  
VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZNUR RENGİ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

**Doç. Dr. SONER POLAT**

**Haziran, 2014**

**Kocaeli**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Öznur RENGİ tarafından hazırlanan "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL FARKLILIK ALGILARI VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI"..adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu:

İmzası

Jüri Üyesi :Doç.Dr. Soner POLAT

.....  


Jüri Üyesi :Doç.Dr Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA

.....  


Jüri Üyesi :Yrd.Doç.Dr. Sibel KAYA

.....  


Sınav Tarihi:.....17...../06./...2014....

Enstitü Yönetim Kurulunun Onay Tarih ve No: :.....25...../06./...2014/12

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim sırasında ve tez sürecinde bilgi, tecrübe ve deneyimlerini benimle paylaşan, yol gösteren, bundan sonraki eğitim yaşamımda da kendisinden çok şey öğrenmeyi ümit ettiğim çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Soner POLAT' a olağanca sevgimle teşekkür ederim.

İyi ki tanıdığım dediğim, yaşamımın her döneminde ve alanında kendisiyle görüşmek, paylaşmak ve pek çok şey öğrenmek isteyeceğim çok değer verdiğim sevgili ve kıymetli hocam Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA' ya olağanca sevgimle teşekkürlerimi sunarım. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans eğitimimde okula devam etme nedenlerimden biri olan, derslerinden ve kendisinden çok şey öğrendiğim, keyif aldığım, yüksek lisans yapma konusunda teşvik eden değerli hocam Doç. Dr. Naciye Aksoy' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde bilgilerini ve tecrübelerini esirgemeyen, yardımcı olan ve sonraki süreçte de desteklerini esirgemeyeceklerini bildiğim değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Sibel Kaya, Yrd. Doç. Dr. Mevlüt TAŐTAN ve Yrd. Doç. Dr. Yıldız ÖZTAN ULUSOY' a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni sevgiyle destekleyen öğrencilerime olağanca sevgimle teşekkür ederim. Keyifli zamanlar geçirdiğim, bilgi ve fikirlerinden yararlandığım ve gerektiğinde desteklerini esirgemeyen değerli yüksek lisans arkadaşlarım Aslı ELGÜN ve Abdullah KORKMAZ' a çok teşekkür ederim. Hayatımın her alanında olduğu gibi bu konuda da bana destek veren, daima yanımda olan ailem ve eğitim- öğretim yaşamımın ilk yılından itibaren üzerimde emeği olan, yol gösteren ve esin kaynağım olan tüm özgürlük, demokrasi ve barış savunucusu öğretmenlerime olağanca sevgimle teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

### Sayfa No

TEŞEKKÜR.....	I
İÇİNDEKİLER .....	II
ÖZET.....	V
ABSTRACT .....	VII
ŞEKİLLER ve TABLOLAR LİSTESİ.....	IX
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Amacı.....	9
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
2. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI .....	13
Kültür ve Eğitim İlişkisi .....	13
Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim .....	20
Kültürlerarası Yeterlilik ve Kültürlerarası İletişim.....	30
Kültürlerarası Duyarlılık ve Eğitim İlişkisi.....	33
Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen İlişkisi .....	45
İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	53
Kültürel Farklılıklar ve Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Dolaylı Araştırmalar....	53
Kültürlerarası Yeterlilik İle İlgili Dolaylı Araştırmalar.....	58
Kültürlerarası Duyarlılık İle İlgili Dolaylı Araştırmalar.....	60
3. BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....	64
Araştırma Modeli.....	64

Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	65
Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları.....	67
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği.....	67
Verilerin Analizi .....	71
4. BÖLÜM: BULGULAR .....	73
Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyleri .....	73
Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeylerine Etkisi ...	76
Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeylerine Etkisi .....	77
Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Mesleki Kıdemin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeylerine Etkisi Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Tanımladıkları Kültürel Farklılıklar.....	81
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	86
Sonuç ve Tartışma.....	86
Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyleri.....	86
Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeylerine Etkisi.....	88
Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeylerine Etkisi.....	89
Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Mesleki Kıdemin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeylerine Etkisi .....	91
Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Tanımladıkları Kültürel Farklılıklar.....	92

Öneriler.....	95
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	95
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	96
KAYNAKÇA .....	99
EKLER.....	112
EK-1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği .....	112
EK-2. Araştırma İzni .....	114
Özgeçmiş.....	115

**T.C**  
**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL FARKLILIK ALGILARI VE**  
**KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde kültürel farklılık olarak tanımladıkları unsurları belirlemeye çalışmak ve öğrencilerine ilişkin “*kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları*” algı düzeylerini incelemektir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeylerinin cinsiyet, eğitim- öğretim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel ve nicel boyutları içeren bu çalışmada karma araştırma (mixed) modeli benimsenmiştir. Çalışmanın evrenini Kocaeli İli, Çayırova İlçesine bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Çayırova İlçesi’nde toplam 15 ilkokul bulunmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise Çayırova İlçesinde yer alan 15 ilkokuldan çalışmaya katılım gösteren 286 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma verileri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “*Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmış, niceliksel verilerde ise aritmetik ortalama puanları üzerinden t-testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar ışığında kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 çıkmıştır. Bu sonuç çalışmanın oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise .65 ile .86 arasında değişmektedir.



Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin tanımladıkları kültürel farklılıkların “*dil ile ilgili kültürel farklılıklar*” etrafında sıklaştığı, en az vurgulan kültürel farklılığın ise “*etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar*” olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin genel olarak kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeylerinin yüksek ve cinsiyet, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algısının “dil ile ilgili kültürel farklılıklar” üzerine yoğunlaşmış olması, öğretmenlerin dil ile ilgili kültürel farklılıklar bağlamında kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğunu düşündürmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası duyarlılık boyutları, kültürlerarası yeterlilik

**Tezi Hazırlayan: Öznur RENGİ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Soner POLAT**

**Tez Kabul Tarihi ve No: 25.06.2014/12**

**Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Soner POLAT, Doç. Dr. Esmâ Buluş KIRIKKAYA, Yrd. Doç. Dr. Sibel KAYA**

**T.C**  
**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**PRIMARY TEACHERS' PERCEPTION OF CULTURAL DIVERSITY AND  
INTERCULTURAL SENSITIVITY**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to establish the primary teachers' perception of cultural diversity about their students and to observe teachers' "intercultural sensitivity and dimension of intercultural sensitivity" perception levels in relation to their students. Another purpose of this study is to examine the intercultural sensitivity level of primary teachers according to gender, grade levels of their class and of their seniority.

The research is designed as mixed model in which quantitative and qualitative research methods is used. The universe and sample of this research consist of 286 primary teachers that attending in 2103-2014 acedemic year in Çayırova which county of Kocaeli. Intercultural sensitivity level of teachers was measured by İntercultural Sensitivity Scale devoloped by Chen an Starosta (2000). Teachers' answers were graded and these grades were used in generating various analyses. Based on the answers, Cronbach Alpha reliability analysis was implemented and the reliability coefficient of the scale was determined to be .87. The mean of teachers' scores demonstrate that they have high level of intercultural sesitivity. Findings of the research showed that techers' perceptions of cultural diversity are become frequent on "cultural differences related to language" and the minimum frequency of teachers in cultural diversitiy is "cultural differences related to ethnicity". Nevertheless, the fact that the perception of cultural difference of the primary teachers who participated in the research study is focused on "cultural differences related to language" it makes one think that teachers have a high level of intercultural sensitivity within the context of cultural differences related to language.

Findings of the research also showed that there is not a statistically significant difference between teachers' intercultural sensitivity levels in gender, grade levels of their class and of their seniority.

**Key Words:** Intercultural Sensitivity, The dimensions of Intercultural Sensitivity, Intercultural Competence, Multicultural Education.

**Prepared by: Öznur RENGİ**

**Supervisor: Doç. Dr. Soner POLAT**

**Dissertation Date and No: 25.06.2014/12**

**Dissertation Members: Doç. Dr. Soner POLAT, Doç. Dr. Esma Buluş KIRIKKAYA, Yrd. Doç. Dr. Sibel KAYA**

## ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa No

<b>Tablo 1.</b> Kültür ve Kültürel Farklılıklara İlişkin Geliştirilmiş Olan Temel Kavram ve İzlenen Politikalar .....	19
<b>Şekil 1</b> Bennet Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli.....	37
<b>Şekil 2</b> Çokkültürlülük Bağlamında Çokkültürlü Öğretmen Özellikleri.....	47
<b>Tablo 2</b> Araştırmaya Katılım Gösteren Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımı .....	66
<b>Tablo 3</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Madde Faktör Yükleri.....	69
<b>Tablo 4</b> Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Değer Yükleri.....	70
<b>Tablo 5</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine İlişkin İstatistikleri.....	74
<b>Tablo 6</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve ANOVA Testi Tablosu.....	75
<b>Tablo 7</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve t testi Tablosu .....	76
<b>Tablo 8</b> Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf Düzeyine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Anova Sonuçlarına İlişkin Tablo.....	78
<b>Tablo 9</b> Mesleki Kıdeme Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	80
<b>Tablo 10</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Tanımladıkları Kültürel Farklılık Algılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu.....	82

## I.BÖLÜM

Bu bölümde ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları’’ isimli araştırmanın giriş kısmına, problem cümlesine, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sayıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### GİRİŞ

Eğitim ve öğretim ekonomi, siyaset, teknik ve kültür gibi çeşitli koşullar tarafından etkilenir ve bunlar üzerine temellendirilir (Ergün, 2005, s.25). Bu araştırmada eğitimin etkileyicisi, aynı zamanda da eğitimden etkilenen unsurlardan biri olan kültürün, kültürel farklılıkların dikkate alınmasının ve duyarlılık gösterilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

Kişiler genellikle bakış açılarının, değerlerinin başkaları ile benzer olduklarını düşünürler ancak bireyler arasında demografik, sosyal, bireysel ve kültürel farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıkların olması ise doğal ve yaygın bir durumdur (Memduhoğlu, 2011, s.117). Bu nedenle insanların politik, sosyal, ekonomik, çevresel, kültürel ve eğitsel gibi çeşitli sosyal ve bireysel hakları evrensel düzeyde uluslararası belgelerle de güvence altına alınmıştır. Farklılıkları ne olursa olsun tüm bireylerin bu haklardan eğitim süreci içinde eşit bir biçimde yararlanması ise önemli bir konudur (Şişman, 2006, s.293). Kültürel etkileşimin hızla çoğaldığı günümüzde çocuk ya da yetişkin her bireyin farklılıklarla birlikte uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi gerekmektedir (Kepenekçi, 2004, s.4).

Toplumların farklılıklara vermiş olduğu tepkiler değişiklik gösterebilmektedir. Herkesin aynı özelliklere sahip olmasını beklemek doğru olmadığı gibi tüm farklılıkların da kabulü ve onayını beklemek de gerçekçi olmaz. Ancak farklılıkların toplumsal çevrenin göstermiş olduğu saygı ile koruma altına alınması gerekmektedir (Öksüz ve Güven, 2012, s.460-461). Kültürel farklılıklara duyarlılığın demokratik

toplumsal yaşam ve uyumlu toplumsal ilişkilerin geliştirilmesini sağlama araçlarından biri olan eğitim için de önemli olduğu söylenebilir. Demokratik eğitimin; bireyin kendi öz kişiliğinin farkında olma, yaşadığı ekonomik ve toplumsal koşullarda kültürü etik kurallar içinde özümseme ve farklı olanı tanıyarak beraber uyumlu hareket edebilme becerilerini geliştirmek gibi eğitsel hedefleri vardır (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011, s. 3). Bireylerin kendi kültürel özelliklerinin bilincinde olarak başkalarının da kültürel aidiyetlerine saygılı, hoşgörülü ve uyumlu yaşamasını hedefleyen, kültürel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımlarından biri de çokkültürlü eğitimidir. Çokkültürlü eğitim; etnik köken, kültür, din, dil, ırk, cinsiyet gibi tüm farklılıkları dikkate alan, eğitimde fırsat eşitliğini ve bireyler arası sosyal uyumu geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Gay, 1994).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımının dikkate alınmasını gerekli kılan çeşitli nedenler vardır. Toplumlar arasındaki kültürel farklılıkların, göçlerin, iletişim ve ulaşım da meydana gelen gelişmelerin, ekonomi, turizm ve eğitim gibi çeşitli alanlarda meydana gelen ilişkilerin çokkültürlü eğitim ihtiyacını doğurduğunu söyleyebiliriz. Gerek toplumun çeşitli sosyal kesimlerinde gerekse okullarda meydana gelen kültürel ve ırksal nedenlerden kaynaklanan gerilimler de çokkültürlü eğitim ihtiyacını arttırmaktadır. Ayrıca kültürel farklılıkları dikkate almayan eğitim kararları öğrencilerin büyük bir kısmına iyi bir biçimde hizmet edememektedir (Gay, 1994).

Eğitimde eşitliği engelleyen kültürle ilişkili cinsiyet ayrımı, din ayrımı, dil farklılıkları, ırk ayrımı gibi çeşitli toplumsal etmenler vardır (Tezcan, 1994, s. 109). Toplumsal ve kültürel etkenlerden kaynaklanan durumlar bireyler arasındaki başarı şansının eşit olmamasına neden olabilmekte; dolayısıyla da başarı şansı, farklı ortamların çocukları arasında adil olmayan bir biçimde dağılabilmektedir (Ergun, 2005, s.24). Bireyler ve toplumlar arasındaki gerilimin giderilmesi, kültürel ayrımcılığın önlenmesi, adil ve eşit eğitimin gerçekleşmesi için eğitim aracılığı ile bireylere kazandırılması gereken çeşitli yeterlilikler bağlamında kültürlerarası duyarlılığın önemli olduğunu söyleyebilir. Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel özellikleri ve durumları öğrenme, tanıma, ilişki kurma isteği ve beğenme gibi olumlu duyguları ifade eden bir kavramdır (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2001, s.170).

Eğitim aracılığı ile bireylere kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasında önemli bir görevi ise öğretmenler üstlenmektedir. Öğrenci ile sürekli etkileşim halinde olan

öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerini bilmesi ve bunlara karşı duyarlı olması gerekmektedir. Vavrus (2002), öğretmenlerin, öğrencilerinin kendi kültürel kimliklerini anlayabilmelerine, farkındalık ve duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olabilmesi için önce kendilerinin bunu gerçekleştirebilmesi gerektiğini vurgulamıştır (akt. Westrick ve Yuen, 2007, s.143). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarının bilerek onlara karşı olumlu duygular beslemesinin etkili ve verimli öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkileşimi için önemli olduğu görülmektedir.

### ***Problem Durumu***

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişimlerle birlikte toplumsal yapı bilgi iletişim teknolojilerinin şekillendirdiği bir yöne doğru ilerlemektedir; yani insanlık önemli değişimler geçirmekte ve eğitim de tüm bu değişimden etkilenmektedir (Dursun, 2006, s.236). Bilişim teknolojilerinin yarattığı etkinin yanı sıra kendini toplumda baskın kültürel yapının dışında tanımlayan grup ve bireylerin gereksinimleri de eğitimden beklentilerin değişmesine sebep olmuştur. Örneğin, Parekh (2002, s.1) yirmi birinci yüzyılın son yıllarını etnik, ırksal, cinsiyete bakış açısı ve yönelimi, göçmenler ya da kendilerini çeşitli konularda genel kültürel yapının dışında hisseden farklı grupların olduğu ve bu grupların farklılıklarını meşrulaştırılmayı talep ettiği bir dönem olarak yorumlamaktadır. Eğitim programlarının bilişimde, teknolojiye, ulaşımda meydana gelen değişimlerle birlikte, farklı grupların kültürel tanınma taleplerini de dikkate alarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü farklılıkları yok sayan ve ortadan kaldırmaya çalışan bir eğitim anlayışıyla günümüz bilişim çağında ve değişen toplumsal yapıda devam etmek mümkün değildir (Dursun, 2006, s. 240).

Eğitim politikalarının ve uygulanış biçimlerinin bireylerin talep ettiği kültürel tanınma biçimlerini görmezden gelmesi ve farkında olmaması önemli sorunlara yol açabilir. Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı ülkelerin çoğunda meydana gelen etnik ve dini çatışmalar, bu toplumlarda kaçınılmaz sorunların da ortaya çıktığını göstermektedir (Balı, 2001, s. 195). Farklılıkların toplumsal yaşamı tehdit ettiği düşüncesi beraberinde çatışmayı getirebilir; çatışmanın çözümü ise farklılıklara duyarlılık gösterilmesi ve saygı ile koruma altına alınması ile mümkün olabilir. Farklı, farklılaşan ve çeşitli kültürel ihtiyaçların olduğu toplumsal çevre bütünlüğü muhafaza ve devam ettirme sorunuyla da karşı karşıya kalabilmektedir. Toplumların yaşam biçimleri giderek benzer

hale gelirken, farklılaşma ile çoklu kimlik özellikleri ve gereksinimleri de ortaya çıkmaktadır. Farklılaşma ve bütünleşme birbirine zıt işleyen süreçlerdir ve bu iki zıt olguyu dengede tutmak ise eğitimin görevidir (Balay, 2004, s.18).

Eğitimin bir diğer görevi de bireyin sağlıklı bir biçimde gelişimini sürdürmeye yardımcı olmaktır. Sağlıklı bir kişiliğin geliştirilmesi için bireylerin kültürel farklılıklarına saygı gösterilip, duyarlı olunması gerekir. Çünkü, saygı ve duyarlılık bireyin öz kabulü ve farklılıklarının ortaya çıkardığı faktörleri içselleştirebilmesi ile doğrudan ilişkilidir (Öksüz ve Güven, 2012, s.460-461). Bireylerin onu diğerlerinden farklı kılan özelliklerine duyarlı olunmadığı takdirde kendine ilişkin olumlu duygular beslemesinin yani öz kabulünün mümkün olmadığını ve bunun da beraberinde çeşitli problemleri getirebileceği söylenebilir. Bireyleri diğerlerinden farklı kılan özelliklerden biri de kültürdür. Çünkü kültür, bireyin kim olduğunu, ne olduğunu, nasıl davranması ve düşünmesi gerektiğini etkileyen bir kavramdır (Morran, Harris ve Morran, 2007, s.6). Bu nedenle farklı kültürel özelliklerdeki bireylerin bir arada olduğu ortamlarda farklı düşünce ve davranış biçimleri ortaya çıkabilmektedir.

Farklı kültürel özelliklerin birlikteliğinin yer aldığı ilk sosyal ortamlardan biri de okuldur (Dilmen ve Öğüt, 2010, s.237). Farklı kültürel özelliklerdeki öğretmen ve öğrencilerin etkileşim ve iletişim içinde oldukları okul ortamında ise bu farklılıklardan kaynaklanan olumlu ve olumsuz durumlar kendini gösterebilir. Örneğin, Özmen ve Aküzüm (2010) yapmış oldukları araştırmada okullarda meydana gelen çatışmaların çoğunun kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ortaya çıkarmışlardır. Karataş (2007) eğitim ortamında farklı düşünce, davranış, inanç ve tercihlere sahip bireylerin yer almasının beraberinde çatışmayı da getirdiğini vurgulamıştır. Memduhoğlu (2011) ise okullardaki farklı kültürel özelliklerin birlikteliğinin çeşitli sorunlar doğurabileceği gibi, entelektüel gelişimi sağlama ve sorunlara çoklu bakış açısıyla çözüm üretme gibi olumlu sonuçlar da ortaya çıkarabileceğini ifade etmiştir. Farklı kültürel özelliklere sahip öğrenci ve öğretmenlerin yer aldığı okul ortamında kültürlerarası duyarlılığın bireyin öz kabulünü zedeleyen kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlerin çözümünde, bireylerarası ilişkilerin uyumunu engelleyen durumların ortadan kaldırılmasında ve kültürel çatışmaların çözümlenmesinde önemli olduğu görülmektedir. Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel özelliklere karşı önyargı, kaygı,



güvensizlik, kaçınma gibi olumsuz duyguları engellemeyi hedefleyen bir kültürlerarası yeterlilik olarak kavramsallaştırılmıştır (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2001, s.170).

Kültürlerarası duyarlılığa olan gereksinim ise şu şekilde özetlenebilir (Chen, 1997, s.4) :

Okulların, mahallelerin ve iş alanlarının değişen kültürel yapısı insanları farklılıklardan kaynaklanan bir çatışma etkisi altında kalmadan, birlikte yaşayabilme, çalışabilme ve uyum sağlayabilmeyi öğrenmeye çağırır. Bütün bu olaylar kültürel farklılıklara sahip insanlar arasında daha fazla anlayış, yetkinlik ve duyarlılığın olmasını gerekli kılar. Kültürel çeşitliliğe sahip toplumlarda başarılı bir toplumsal yaşam için kültürlerarası duyarlılık bir gerekliliktir.

Bu araştırmada kültürlerarası duyarlılık gereksinimlerinin olduğu alanlardan biri olan eğitim çerçevesi içinde kültürel farklılıklara dair algının ve duyarlılığın üzerinde durularak, öğretmen- öğrenci ilişkisi bağlamında konu ele alınmıştır. Eğitim sisteminin her biriminde yer alan uygulayıcıların ve öğrenci ile doğrudan iletişim halinde olan öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarının ne kadar farkında oldukları, ne gibi farklılıklarla karşılaştıkları ve bunlara ilişkin kültürlerarası duyarlılıkları üzerinde düşünülmesi gereken önemli konulardır. Çünkü öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin kültürel farklılık algıları ve duyarlılıkları, toplumsal, bireysel kültürel taleplere ilişkin sorunların giderilmesinde, çatışma ve sorunların çözümünde, örselenmiş bireyler yerine kişiliğin tüm alanları ile sağlıklı bireyler yetişmesi için önemli ve konuya ilişkin olası sorunların da önleyicisi olabilir.

### ***Araştırmanın Önemi***

İletişim ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen ilerlemeler çeşitlilik konusunu 21.yüz yılın önemli konularından biri haline getirmiş ve dünyayı küçük bir küresel köye dönüştürmüştür (Yılmaz ve Horzum, 2005, s.103). Bu değişimlerin de toplumlar arasında ekonomik, siyasal ve eğitsel nedenlerden kaynaklanan sınırlar içi ve sınırlar ötesi kültürlerarası etkileşimleri kaçınılmaz ve gerekli hale getirdiği söylenebilir. Kültürlerarası etkileşimle birlikte günümüzde kültürel farklılıklara sahip bireylerin birlikte yaşayabilme beceri ve bilincine sahip olmasının önemi ön plana

çıkmaktadır, çünkü gelişen dünyada kültürel farklılıklar bütünlük tehdidi olmak yerine zenginlik olarak kabul edilmektedir (Ünlü ve Örtten, 2013, s.288).

Kültürel bir etkileşimden söz edebilmesi için kültürel farklılıkların var olması gerektiği söylenebilir. Yapılan bilimsel çalışmalar kültürel farklılıkların var olduğunu ve bunların bireylerin düşünce, davranış, değer ve tutumlarına yansıdığını ortaya koymuştur. Kültürel farklılıkların olumlu ve olumsuz sonuçları vardır. Örneğin farklılıklar çatışma, uyuşmazlık ve iletişimsizlik gibi sorunların kaynağı olabilir. Ancak kültürel farklılıkların olduğu ortamlarda fikir çeşitliliği, yaratıcılığı ve sorgulayıcılığı gibi olumlu durumların ortaya çıkması da olasıdır (Yeşil, 2009, s. 6-18). Farklı bireylerin yer aldığı gruplarda sorunlara yaklaşım tarzı zengin ve geniştir; bu durum ise karar alma süreçlerinde sağlam değerlendirme ve çözümler yapılmasına olanak sağlamaktadır (Memduhoğlu, 2011, s.127).

Kültürlerarası duyarlılık ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılından beri kabul edilen, çeşitli derslerin öğretim programlarının düzenlenmesinde dikkate alınan yapılandırmacı eğitim yaklaşım açısından da önemlidir. Çünkü yapılandırmacı eğitim yaklaşımı bireysel farklılıkları, öğrencilerin yaşam deneyimlerini, yaşamış olduğu tecrübeleri, ön bilgilerini, tutum ve değerlerini dikkate alan bir yaklaşımdır (Senemoğlu, 2012, s.611). Bireysel farklılıklardan biri de kültürel farklılık olduğu için bu farklılıkların dikkate alınmasını sağlayacak yeterliliklerden birinin de kültürlerarası duyarlılık olduğu söylenebilir. Gelişim ve öğrenme psikolojisinin önerileri doğrultusunda, bireylerin farklı özelliklerinin çeşitli boyutları ile bilinmesi ve duyarlı olunması önemlidir. Bireysel ve kültürel özelliklerin hangilerinin yeni öğrenme ürünleri için temel oluşturacak bir yapılandırma sağlayacağı, ya da hangi farklılığın yeni öğrenmelere ket vuracağı sorgulanması gereken konulardır (Ültanır, 2003, s.298). Bu nedenle eğitimde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınarak, duyarlı olunması gerektiği ifade edilebilir.

Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürlere karşı merak, tanıma, bilme, hoşlanma gibi olumlu duygular beslemesi ile ilgili bir kavramdır (Chen, 1997, s. 5). Bireyler arasında bu olumlu duyguların gerçekleşebilmesinin ise ancak eğitim aracılığı ile insanlara ve topluma kazandırılabilceği söylenebilir. Eğitim ve öğretimin temel öğelerini ise okul ve öğretmen oluşturur. Öğretmenin çocuğa akademik başarı kazandırmanın yanı sıra kişilik gelişiminde, değer yargısı ve tutum kazandırmada da

rolü çok önemlidir (Yavuzer, 2012, s.160). Eğitimde kazandırılması gereken öğrenme ürünü ve hedefleri arasında din, dil, ırk, cinsiyet farkı gözetmeksizin diğer insanlara karşı saygılı, hoşgörülü, duyarlı olmak gibi tutumlar vardır ve bunlar özellikle ilköğretimin ilk yıllarında kazandırılması gereken davranışlardır (Senemoğlu, 2012, s. 410).

Eğitimin ilk yıllarında öğrencilere sosyal adalet, eşitlik, saygı ve duyarlılık gibi tutum ve değerleri kazandıracak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirebilmeleri ise önce kendilerinin kültürel farklılıkları bilmesine ve kültürlerarası duyarlılığa sahip kişiler olmasına bağlıdır. Kültürel farklılıklar ile ilgili olarak öğretmenlerin kendilerini çeşitli açılardan sorgulamaları gerekmektedir (Pang, 2001). Öğretmenlerin kültürel farklılıklar ile ilgili olarak kendileri hakkında sorgulamaları gerekenler şu şekilde özetlenebilir ve değerlendirilebilir (akt. Scott, 2001) :

- *Ben kimim ?*
- *Önyargılı mıyım ?*
- *Farklı kültürel özelliklerdeki çocuklar hakkında ne düşünüyorum ?*

Şüphesiz ki her öğretmen geçerli ve kendince değerli bir dünya görüşü olan toplumsallaştırılmış kültürel bireylerdir. Kendi kültürel yönelimlerini fark eden öğretmenler, meslektaşlarının, öğrencilerin, ailelerin yani diğerlerinin de çeşitli yönlerden toplumsallaşmış kültürel varlıklar olduğunu da kabul etmelidir. Diğer insanlar kendisinin tam tersi bir görüş, değer ve geleneği görmek için toplumsallaşmış olabilir. Öğretmenlerin herkes için rahat ve uzlaşmacı bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenme ve öğretme süreciyle meşgul olabilmesi için kültürel farklılıklara duyarlı olması gerekmektedir (Scott, 2001).

Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarını algılaması ve duyarlı olması eğitim-öğretim sürecinin verimi ve kültürden kaynaklanan olası sorunların çözümü için de önemlidir. Kültürün bireylerin öğrenmesini etkilediği yapılmış olan çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca eğitimde kültürden kaynaklanan çeşitli sorunlar ile karşılaşılabilir (Damgacı ve Aydın, 2013, s.317). Öğrencilerin kültürel aidiyetlerinin yok sayılması ya da belirli kültür öğelerinin görmezden gelinmesi, kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar, kültürel farklılıklara karşı

olumsuz duygular beslemek gibi eğitimde karşılaşılabilecek sorunlar bunlara örnek olarak verilebilir.

Sonuç olarak, sınırlar içinde ve arasında olumlu kültürel ilişkilerin geliştirilebilmesi, kültürel farklılıklara ilişkin sorunların her alanda çözümlenebilmesi, demokratik ve barışçıl bir yaşamın gerçekleştirilmesi için eğitimin önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bu aracı en etkili ve verimli bir biçimde kullanabilecek ya da kullanamayacak kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı öğretebilmeleri için önce kendilerinin öğrencilerine karşı kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları gerekir. Öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamında ilk ve en çok ilişki kurduğu öğretmenlerdir, bu nedenle bu ilişkinin öğrencileri için iki sonucu olabilir, ya gelişimine yardımcı olurlar ya da gelişimine ket vurarak onlara zarar verirler (Gordon, 1995, s. 255). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarını algılaması ve bunlara duyarlı olması ya onların kültürel aidiyetleri ile sağlıklı bir yaşam sürmesine ya da bunların engellenerek yok sayılmasına ve gelişimlerini olumsuz yönde etkilemesine neden olabilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin algıladıkları kültürel farklılıklar ve bu farklılıklar karşısındaki kültürlerarası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, öğrencilere din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı olmadan tüm insanlara karşı saygılı, hoş görülmesi ve duyarlı olmayı ilköğretimin ilk yıllarında kazandırmada çok önemli bir etkiye sahip “sınıf öğretmenleri” ile yapılmıştır. Eğitim alanında yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında kültürlerarası duyarlılık ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı bilinmektedir (Üstün, 2012; Yılmaz ve Göçen, 2013). Bununla birlikte Türkiye’de öğretmenler ile yapılmış öğrencilerine ilişkin kültürel farklılık algılarını belirlemeye ve kültürlerarası duyarlılıklarını ölçmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel özelliklerine ilişkin bir farkındalık oluşturulabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kültürel özelliklerine bütünsel bir bakış açısı sağlayacağı ve kültürlerarası duyarlılığın bir ya da birkaç kültür ögesi bağlamından çıkıp kültürün tüm bileşenlerine ilişkin duyarlılık oluşturulmasına vesile olabileceği umut edilmektedir.

Ayrıca araştırmanın Türkiye’de, eğitimde kültürel farklılıklar ve kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yapılabilecek sonraki araştırmalara da ışık tutabileceği için önemli olduğu düşünülmektedir.

### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurları belirlemek ve öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeyini ölçerek çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır:

A. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde özen) algı düzeyleri nedir?

A.1. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

A.1.a. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde özen) ilişkin algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

A.1.b. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde özen) ilişkin algı düzeyleri eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

A.1.c. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde özen) ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

B. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurlar nelerdir?

### ***Sayıtlar***

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtildiği gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerliliğinde uzman kanısı yeterli kabul edilmiştir.
2. Araştırmaya katılanların yöneltilen anket sorularına cevap verirken gerçek fikirlerini belirttikleri ve cevaplarında samimi oldukları kabul edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel farklılıkların olduğu bir bölgede çalıştıkları kabul edilmiştir.

### ***Sınırlılıklar***

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibi kabul edilmiştir;

1. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, Kocaeli İli, Çayırova İlçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır, bu sebeple benzer niteliklere sahip grupları temsil ettiği kabul edilmektedir.
2. Araştırma bulguları, Kocaeli İli Çayırova İlçesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin sosyo- kültürel durumu ile sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel farklılıklarına duyarlılık düzeyi ‘ ‘ Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği’ ’ nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

### ***Tanımlar***

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Kültür:** Tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi, manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere aktarmada kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 2014).

**Eğitim:** Kültürel öğeleri ve bilgileri amaçlı, metotlu bir şekilde bireye aktarmak için yapılan düzenli faaliyetler bütünü olmakla birlikte, bireyin davranış, değer ve

kabiliyet formlarını kazanmak için eğiten ile kurduğu karşılıklı etkileşim sürecidir (Çelikkaya, 1999,s.25).

**Eğitim Sistemi:** Toplumun tüm üyelerinin eğitim ihtiyacını karşılamak ve devletin eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için kurulan okullar ve faaliyetler bütünüdür (Başaran, 2000, s.12).

**Okul:** Eğitim sisteminin en önemli parçası ve halk ile ilişkisi en fazla olan sosyal bir kuruluştur (Ilgar, 2005, s.91). Araştırmada bahsedilen okul ise ilkokuldur.

**Öğretmen:** Bilgi ve bilgiyi alan kişi arasında köprü görevini üstlenen, eğitim ve okul kavramının en önemli ögesidir (Mustan, 2002, s.115). Araştırmada bahsedilen öğretmen ise ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

**Çokkültürlülük:** Kimi zaman çeşitlilik kavramı yerine de kullanılan çokkültürlülük; ırk, etnik köken, dil, inanış biçimi, engelli olma, sınıfsal durum, eğitim, cinsiyet, cinsel eğilim, sosyoekonomik durum, yaş kaynaklı kimlik yönleri gibi farklı kültürel boyutların tanınmasını ve fark edilmesini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (APA, 2002).

**Çokkültürlü Eğitim:** Eğitim programları ve uygulamalarında etnik ve kültürel çeşitliliği teşvik ederek meşru hale getiren, tüm öğrencilere eşit akademik başarı şansı ve sosyal adalet sunmayı hedefleyen bir eğitim süreci ve hareketidir (Gay, 1994).

**Kültürlerarası Yeterlilik:** Farklı kültürel geçmişlere sahip bireylere karşı farkındalık, anlayış, açıklık, empati ve uyum sağlayabilme gibi becerileri kullanarak etkin, kabul edilebilir bir etkileşim ve iletişim kurma yeteneğidir (Fantini, 2001, s.3).

**Kültürlerarası İletişim Yeterliliği:** Farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin aynı ortamda bulunduğu bir yerde farklılıklardan kaynaklanan olası sorunları engelleyen ve bu bireyler arasında etkin bir iletişimin gerçekleşmesini sağlayan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri ifade eden bir kavramdır (Özgür, 2013, s.86).

**Kültürlerarası Duyarlılık:** Kültürlerarası duyarlılık, kültürler arası iletişimde uygun ve etkili davranışı destekleyen, teşvik eden, kültürel farklılıkları anlamak ve hoş görmek için olumlu duygular geliştirebilmeye yarayan bireysel bir yeteneği ifaden bir kavramdır (Chen, 1997, s.9).



## II. BÖLÜM

### ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde kültür ve eğitim ilişkisine, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası duyarlılık ve eğitim ilişkisi ayrıca kültürlerarası duyarlılık ve öğretmen ilişkisi ile ilgili açıklamalara, kuramsal görüşlere ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### *Kültür ve Eğitim İlişkisi*

Eğitimin akademik, bilişsel, davranışsal ve sosyolojik işlevleri vardır. Sosyolojik işlevlerinden biri de toplumda demokrasinin, kültürün gelişimine, sürdürülmesine ve gelecek nesillere aktarımını sağlamaktır (Şişman, 2006, s.292; Ocak, 2004, s.14). Bu nedenle eğitim hedefleri belirlenirken kültürel faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir (Ocak, 2004, s.14). Eğitim kültürün hem taşıyıcısı hem de geliştiricisi olduğu için eğitim ve kültür arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (Çelikkaya, 1999, s. 167). Kültür ve eğitim ilişkisine geçmeden önce kültürün ne olduğu, hangi öğelerden oluştuğunu açıklamak, hangi faktörlerin kültürel farklılıklara neden olduğunu incelemek kültür ve eğitim ilişkisinin çözümlenmesine ve anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Wallerstein' a göre bireyi tanımlamak için kullanılan çeşitli kavramlar vardır ve bunlardan biri de kültürdür. Evrensel ve şahsa münhasır özellikler dışındaki davranış, değer, inanç gibi özellikler hakkında konuşulurken kültür kavramına başvurulur. Bu bağlamda her birey dil, tarih, sınıf, cinsiyet, din, milliyet gibi kendine özgü faktörler tarafından belirlenen kültüre sahip bir ya da daha fazla gruba üyedir (akt: Balı, 2001, s. 187). Kültür, bir grubun yaşam biçimini ifade eden, paylaşılan ve aktarılan beslenme, dil, giyim, ritüeller gibi çeşitli öğeleri içine alan bir kavramdır (Tezcan, 1994, s.76).

Kültür, insana kim olduğu, nereye ait olduğu, nasıl davranması, ne yapması gerektiği ile ilgili duygu ve düşünce veren bir kavramdır. İnsan davranışlarını, tutumunu, çalışmasını, üretkenliğini ve eylemlerini de etkilemektedir (Moran, Harris ve Moran, 2007, s.6). Kültür ile ilgili, kaynağına, görünüşüne, egemenlik alanına, kültürü kanıtlayan araca, iş görüşüne ve daha birçok göreliliğe göre tanımlamalar yapılabilir. Ancak ortak paydaları şudur ki; temel kaynağını insandan aldığı, değişen, gelişen, kimi zaman ise yok olan öğeleri olan, hem bireysel hem de toplumsal kimliğin göstergesi organik bir varlık olduğudur (Erinç, 1994, s.109).

Tayeb (1992) ise, kültürü oluşturan unsurları kısaca şu şekilde özetlemiştir (akt: Yeşil, 2009, s.4) :

- *Ekolojik ve Fiziksel Çevre*: Fiziksel şartlar ve çevre bir grubun kültürünün gelişiminde önemlidir. Örneğin zor fiziksel şartlar altında yaşayan insanlar toplumsal ilişkilerde ve ortamlarda daha girişken ve dayanıklı olabilirken, tam tersi şartlarda yaşayan insanlar daha güçsüz ve pasif bir kişilik geliştirebilirler.
- *Aile*: Birçok insan için aile ortamında kazanılan her şey bireyin davranışlarının gelecekteki belirleyicisidir.
- *Din*: Toplumlarda kabul gören davranışlar ve kabul görmeyen davranışların güçlü belirleyicisinden biri olarak görülen ve kültürel olarak da en çok ele alınan konulardan biri de dindir.
- *Politik Sistem*: Bir toplumun kültürünü oluşturan bir unsur olmakla birlikte o toplumun kültürü tarafından oluşturulan bir unsurdur. Politik sistemlerin yapısı toplumun kültürünü etkiler. Örneğin, demokratik sistemlerde güç ve sorumluluk paylaşımı normal karşılaşırlarken baskıcı sistemlerde aksi durumlar görülebilir.
- *Eğitim Sistemi*: Formal eğitim, kültürün oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü eğitim sistemini belirleyen değer, tutum ve politikaların kültürün oluşmasında rolü vardır. Farklı eğitim sistemleri farklı insan modellerini oluşturmaktadır.

Kültür ile ilgili çeşitli teorik ve pratik düşüncelere aşağıda yer verilmiştir:

- Kültür ile ilgili modellerden en çok bilinenlerden biri Buzdağı Modelidir. Bu modele göre kültürü oluşturan dil, sanat, mimari özellikler gibi kolaylıkla fark edilen bazı kültürel öğeler vardır. Ancak kültürün sahibi grubun anlayış biçimleri, ilişki modelleri, ahlak anlayışı, toplumsal roller gibi ilk anda

görülemeyen pek çok kültürel ögesi de mevcuttur. İnsanlar arasındaki olumlu etkileşimin gerçekleşmesi bireylerin bu alt kültür öğelerinin farkına varmasına ve anlamasına bağlıdır (Aneas ve Sandin, 2009, s.3).

- Kültür ile ilgili diğer bir model ise Geert Hofstede' nin kültürel boyutlar modelidir. Bu modelde kültürel farklılıklar, güç uzaklığı, bireycilik/grupçuluk, erillik/dişillik, belirsizlikten kaçınma ve zaman oryantasyonu olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. *Güç uzaklığı*, bir toplumun bireylerinin çeşitli gruplar içinde baskın ve güçlü bireyler karşında eşit olmayan dağılımın kabul derecesini gösterir. *Belirsizlikten kaçınma*, bir toplumun kendini güvende hissetmediği durumlarda bu tehditleri önlemek için gösterdiği gayretin derecesini gösterir. *Bireyselcilik/grupçuluk* boyutu ise bir toplumun üyeleri arasındaki ilişkilerin örgütleniş biçiminin derecesini gösterir. Bireyselci toplumda insanlar kendisine ve yakınlarına karşı sorumludur, grupçu toplumlarda ise insanlar bireyi koruyan ve kendini bağlı hissettiği çeşitli gruplara karşı da sorumludur. Diğer bir boyut olan *erillik/ dişillik* boyutu ise kadın ve erkeklerin toplumda yapması ve söylemesi gerekenleri belirleme derecesini gösterir. Son olarak *zaman oryantasyonu* boyutu ise bir toplumda kararların hangi zaman dilimine hizmet ettiğini düşünerek alındığını gösterir (akt. Aykanat, 2010, s.99-102).

Kültür ile ilgili olarak yukarıda belirtilen yaklaşımlar ve unsurlar incelendiğinde kültür, kültürel farklılıklar ve bunlara verilen toplumsal tepkilerin değişik açılardan ele alındığı görülmektedir. Kültürü oluşturan unsurları somut bir şekilde belirlemek kolay değildir. Çünkü bu unsurların mı kültürü oluşturduğu, yoksa kültürün mü bu unsurlardan oluştuğu aslında bir çıkmazdır (Yeşil, 2009, s.4).

Kültürü oluşturan unsurlar bağlamında kültürel farklılıklar ise şu şekilde değerlendirilmektedir (Moran, Harris ve Moran, 2007, s.7-8):

- *Benlik algısı ve alanı*: Bazı kültürler rahat ve esnek iken bazıları ise daha kuralcıdır, bu ise kişilerin benlik algısında farklılıklar yaratmaktadır. Bazı kültürlerde bireyin kendi öz kimliğini beğenisi kaba bir davranışı gösterirken farklı kültürlerde mütevazı bir duruşu sergileyebilmektedir. Yani, kimlik algısının farklı kültürel ortamlarda farklı algılanmasını ifade etmektedir.
- *İletişim ve dil*: Sözel ve sözel olmayan iletişim sistemleri bir gruptan ötekine farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bazı toplumlarda çok fazla sayıda farklı

konuşma dilleri vardır. Bunlar içinde dil aynı olsa bile lehçe, aksan, jargon gibi farklılıklar olabilmektedir. Ayrıca beden dili ile bir kültürde selam verme anlamına gelen bir işaret bir başka kültürde farklı bir anlama gelebilmektedir.

- *Giyim ve görünüm:* Kültürel olarak farklı gruplar arasında giyim biçimleri ve kıyafetlerdeki süslemeler de kültürel olarak farklı olma eğilimindedir. Örneğin, Japonların giydiği kimonolar, Afrikalıların kullandıkları başlıklar bunlara örnek olarak verilebilir.
- *Yiyecek ve beslenme alışkanlıkları:* Hazırlanan, sunulan ve seçilen yiyecekler de genellikle kültürel olarak farklılaşmaktadır. Örneğin Amerikalılar et yemekten hoşlanırken, Hindularda et yemek yasaktır, ya da Müslüman ve Yahudilerin domuz eti yememesi gibi örnekler verilebilir.
- *Zaman ve zaman bilinci:* Bazı kültürler zaman anlayışı konusunda rahat ve genişken bazıları da dakik, kuralcı ve duyarlıdır. Bazı kültürlerde dakik olmayı belirleyen şey yaş ve statü olabilir. Örneğin bazı kültürlerde personel toplantılarına astlar zamanında beklenirken patronlar en son gelebilmektedir. Günümüzde işlerini saat ve dakika olarak değil de gün batımı ve gün doğumuna göre düzenleyen kültürler de vardır. Mevsim algısı da kültürel olarak farklı olma eğilimindedir. Bazı ülkeler dört mevsim tanımlaması yaparken bazıları içinde yağmurlu ve kurak dönemler olarak sınıflandırılmaktadır.
- *İlişkiler:* Bireysel ve toplumsal ilişkiler, yaş, cinsiyet, statü, akrabalık derecesi, güç, zenginlik gibi ilişkiler kültürel faktörler tarafından belirlenir. Bu özelliğin en belirgin karakteristiği aile biçimlerinde görülebilir. Bazı toplumlarda geniş aile yapısı, bazılarında ise çekirdek aile yapısı hakimdir. Ailede birincil sorumlu kişi bazı kültürlerde kadın, bazılarında ise erkeklerdir. İlişki kurma biçimleri de kültürel olarak farklılık gösterir. Bazı kültürlerde tek eşlilik normal kabul edilirken bazılarında ise çok eşlilik normal kabul edilmektedir. Sınıfsal, kamusal, dinsel ilişkilerin demokratik ya da baskıcı olma durumları da çeşitli kültürel gruplar arasında farklılık gösterebilmektedir.
- *Değerler ve normlar:* Kültürlerin kabul edilen ve onay gören öncelikli davranış biçimlerini belirleyen gereksinimleri farklılık göstermektedir. Bu gereksinim ve davranış biçimlerini belirleyen şey ise kültürel değerler ve normlardır. Para, iş, unvan, hukuk, barınma, eğitim, yaşam, güvenlik düzeyi gibi değerler kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Ancak her kültür kendi değer sisteminden

dolayı kendi kültürel normunu oluşturur. Normalar ise kültürel grup içinde kabul edilen iş ahlakı, bireye verilen değer, ritüeller, dürüstlük gibi çeşitli teamüllerden oluşmaktadır.

- *İnançlar ve tutumlar:* İnsanlar kendi kültürel inanç biçimlerindeki farklılıkları inandıkları doğaüstü şeylerle ve inanç pratikleri ile göstermektedirler. Örneğin batı kültürü daha çok Yahudi, Hristiyan ve İslami inanç geleneklerinden etkilenirken doğuda ise Budizm, Hinduizm ve Taoizm gibi inanç sistemlerinin etkisi görülmektedir.
- *Zihinsel gelişim ve eylemler:* Antropolog Edward Hall insan zihninin kültür ile içselleşmiş olduğunu savunmaktadır. Her bir kültürün kendine özgü bir düşünme, öğrenme ve muhakeme süreci vardır. Bazı kültürler soyut düşünme ve kavramsallaştırma öğrenmelerini tercih ederken bazı kültürlerde ezbere dayalı öğrenmeler tercih edilmektedir. Örneğin Almalar teknik konular hakkında düşünme ve öğrenmeyi tercih ederken doğuda yaşamın anlamı ve amacına yönelik felsefi düşünme ve öğrenme biçimleri ön plana çıkmaktadır.
- *Çalışma alışkanlıkları ve eylemler:* İş bölümü, çalışma alışkanlıkları, iş pratiği, iş etiği, teşvik ve promosyon biçimi gibi şeyler kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bazı kültürlerde üretimdeki artış miktarı önemli görülmekteyken bazı kültürlerde çalışanların üretim süreci içindeki performansları daha önemli görülebilmektedir.

Yukarıda belirtilmiş olan kültür kavramı, kapsamı ve kültürel farklılıklara neden olan değişkenleri yaratan faktörler incelediğinde eğitim sisteminin de önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Çünkü, kültür ve kültürel farklılıklar bireylerin sosyal davranışlarını şekillendiren en önemli faktörlerdendir ve kültürel aidiyetler bireylerin eğitim yaşantısındaki davranışlarını da doğrudan etkilemektedir (Erden, 2008, s.43). Bireyi içinde bulunduğu çevre, sahip olduğu kültürel özelliklerden bağımsız olarak düşünmek doğru değildir. Eğitim ise etkileşim ve iletişim sonucu meydana gelen ürünler toplamıdır (Şahin, 2004, s.4). Bu bağlamda eğitimdeki etkileşim ve iletişimin niteliği aracılığı ile kültürel farklılıklara ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular taşıyan bireyler yetişebileceği gibi, eğitim sistemi içinde kültürel farklılıklarını özgürce yaşayabilen ya da aksine bastırmak zorunda kalan bireylerin var edebileceği söylenebilir. Çünkü, bireylerin sahip olduğu kültürel özellikler aynı zamanda onların

motivasyon kaynağıdır (Şahin, 2004, s.11). Kültürel farklılıkların dikkate alınması ve duyarlı olunması bireyin gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edebilir. Eğitimin kültüre göre şekillendiği, kültürü etkilediği ve kültürden etkilendiği ile ilgili var olan fikirler ikisinin birbirlerine olan gereksinimlerini ortaya koymaktadır (Ocak, 2004, s.13).

Eğitimin çeşitli kültürel öğeleri bireylere aktarmaya ilişkin bir görevi de vardır. Empati ve hoş görü, normlar ve değerler, doğaya dahil olma/ kendini tanıma, topluma uyumlu davranış örnekleri ve düşünme yapısı bu kültürel öğelerden bazılarıdır (Ültanır, 2003, s.307). Ayrıca toplumlarda kültürel farklılıklara ilişkin çeşitli önyargılar vardır ve bunlar kültürlerarası çatışmalara neden olabilmektedir. Kültürlerarası çatışmaların çözümü ise kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası yeterlilik gibi kavramları ve bunları bireye kazandıracak çeşitli kültürlerarası eğitim politikalarını doğurmuştur (Metin ve Polat, 2012, s.1962). Günümüz eğitim anlayışında, insancıl felsefenin de etkisiyle herkese aynı eğitim programı sunmanın toplumsal adaleti sağlayacağı inancı sorgulanmaya başlamıştır. Bireylerin sosyo-kültürel varlıklarının da dikkate alınmasının gerektiği günümüz eğitim anlayışlarında daha geçerli bir yaklaşım olarak kabul görmektedir (Polat, 2009, s.156).

Genel olarak değerlendirildiğinde ise çeşitli toplumsal, teknik ve bilimsel gelişmelerin ve bireye bakış açısında meydana gelen değişimlerin, eğitimde bireysel farklılıklar bağlamında kültürel özelliklere ilişkin uygulanan eğitim politikalarını beraberinde getirdiği ifade edilebilir.

Kültürün toplumların yaşamındaki etkisinden hareketle, literatürde kültüre ilişkin geliştirilmiş olan tekkültürcülük, ulusal kültür, kültürel çokluk, çokkültürlülük, kültürel çoğulculuk, çokkültürcülük gibi çeşitli kavram ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Özhan, 2006, s.52).

Kültürle ilgili olarak temel kavram ve bu kavramlara karşı geliştirilmiş olan yaklaşım politikalarının birleşimi ise Tablo 1' de şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo1

*Kültüre İlişkin Geliştirilmiş Temel Kavramlar ve İzlenen Politikalar*

<i>Kavram</i>	<i>Tanım</i>	<i>İzlenen Politika</i>
Kültür	Hem doğaya ek olarak yaratılan hem de doğanın yanında yer alan varlık alanı.	.....
Tekkültürcülük	Hakim kültürel öğelerin toplumun tamamında gözlenen homojen yapısı.	Kültürleri tek tipleştirmeye yönelik asimilasyoncu tavır.
Ulusal Kültür	Belirli bir doğal ortamda yoğunlaşmış benzer alışkanlıklar, beğeniler, istemler, yönelimler toplamı.	.....
Kültürel Çokluk	Farklı kültürel öğelerin aynı zamanda, mekânda ve birlikte var olmaları.	.....
Çokkültürlülük	Kültürel açıdan farklılık gösteren grupların, aynı ülkede birlikte varoluşu.	Tanınma politikası, varlıklarının kabul edilmesi.
Kültürel Çoğulculuk	Bir arada yer alan farklı birimlerin, organik bir bütünlük kazanmaları, karşılıklı ihtiyaçların giderildiği bir yapı içinde yer almaları.	Tanınma politikası, varlıklarının kabul edilmesi.
Çokkültürcülük	Farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir tanınma politikası.	Anlamli kültürel farklılıklar gösteren grupların, toplumsal ve siyasal hayatta örgütlü biçimde, siyasal karar alma sürecine katılmaları.

**Kaynak:** Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üni. Sos. Bil. Ens. Ankara

Tablo 1’de yer alan kültür ve kültürel farklılıklara karşı geliştirilmiş olan yaklaşımlar incelendiğinde bireylerin kültürel farklılıklarını tanıyan, kabul eden, farklılıklara duyarlılığı vurgulayan çokkültürlü yaklaşımlar görülmektedir (Gay, 1994). Çokkültürlülüğün olduğu bir ortamda eğitime ilişkin ihtiyaçlar nedeniyle ortaya çıkmış olan çokkültürlü eğitim yaklaşımının önemi bu noktada ifade edilebilir. Çünkü,

çokkültürlü eğitim yaklaşımı bireylerin barış içinde birlikte yaşamasını, sosyal eşitsizlikle mücadeleyi, kedisinin ve başkalarının haklarına saygıyı ve duyarlılığı geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim programıdır (Güven, 2005, s.8).

### ***Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim***

Çokkültürlülüğün farklılıklarla ilgili bir durumu ifade ettiği gerçeğinden hareketle, öncelikle farklılık ve kültürel farklılık kavramlarının üzerinde durulması önemlidir. Farklılık, nesneyi, varlığı ya da bir olguyu diğerlerinden ayıran, ona bir kimlik kazandıran bir kavramdır (Asutay, 2007, s.9). Türk Dil Kurumuna göre ise farklılık doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu ötekilerden ayıran özellik olarak tanımlanmaktadır. Farklılıklara neden olan değişkenlere bakıldığında ise bireylerin düşünce, duygu, ifade biçimlerindeki farklılıklar kültürel nedenlerden kaynaklanmaktadır; bu nedenle bilgiler ve değerler kültürden kültüre farklılık göstermektedir (Aydın, 2006, s.17). Bireyler içinde yaşadıkları kültürden etkilendikleri için farklı düşünce, davranış, duygular geliştirirler (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010, s.126). Tanımlar incelediğinde farklılığın kişiyi, grubu, toplumu, olayı ya da olguyu diğerlerinden ayrı yapan, ona bir kimlik, aidiyet kazandıran ve kültürel nedenlerden kaynaklanan unsurlar toplamı olduğu görülmektedir. Günümüzde ise farklılık kaçınılmaz olan bir durumu ifade etmekten çok daha fazla anlam kazanmıştır. Farklılıkların değerli, iyi ve korunması gerektiği gerçeği, köklerin ve özel kültürlerin dikkate alınması, hiçbir ideolojinin ve inancın kendisinden farklı olana kültürel müdahale yapma hakkının olmadığı ön plana çıkmaktadır (Şan, 2005, s.7).

Gelişmiş toplumlarda en sık gözlemlenen kültürel farklılık biçimleri ise şu şekilde özetlenebilir (Parekh 2002, s. 4):

- Kültürel farklılık biçimlerinden birincisi alt kültürel çeşitliliktir. Burada bazı alanlarda çoğunluğun kültürel değerler sistemini paylaşan ve kabul eden bir grup vardır. Ancak bunlar kendilerine has bir yaşam tercihi de geliştirirler. Örneğin, farklı cinsel yönelimi olanlar, alternatif yaşam tarzı benimseyenler, vb. bu gruba girerler. Alt kültürel çeşitlilikte amaç var olduğu kültürü değiştirmekten ziyade kendini yaygınlaştırmaktır.



- Kültürel çeşitliliğin almış olduğu biçimlerden diğeri ise görüngüsel çeşitliliktir. Görüngüsel çeşitlilikte egemen kültürün değerleri iddialı bir biçimde reddedilir ya da kabul edilmesi kolay değildir. Kendi değer yargıları, yaşam biçimleri ve dünya görüşleri vardır. Bireyler buna göre yaşlar ve egemen kültürün nasıl şekillendirilmesi gerektiğine ilişkin entelektüel görüşleri vardır. Örneğin, feministler, dinciler, laikler, çevreciler gibi egemen kültürün nasıl yeniden şekillendirilmesi gerektiğine dair kendi entelektüel bakış açıları olanlar bu gruba girer.
- Son olarak ise toplumsal çeşitlilikten söz edebilir. Toplumsal çeşitlilikte uzun ve kökleşmiş ortak bir tarih ya da değerler sistemi vardır. Bunu sürdürmekte ve yaşatmakta oldukça kararlı olan toplulukların çokluğundan beslenen, sıkı bir biçimde örgütlenmiş olan grupların desteklediği bir biçimi ifade eder. Örneğin, Yahudiler, Çingeneler gibi toplumlar, çeşitli dini cemaatler vb. bu gruba girer.

Çokkültürlü toplum ya da çokkültürlülük terimleri ise bu üç çeşitlilik tipini, yalnızca birini ya da ikisini içeren toplulukları ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Parekh, 2002, s.7). Bununla birlikte pek çok ülkenin kültürel çeşitliliğe sahip olduğu yapılan çalışmalar ile de ortaya konmuştur. Bağımsız 184 ülkede 600 yaşayan dil grubu, 500 etnik grup ile küçümsenemeyecek bir çeşitlilik mevcuttur (Şan, 2005, s.71). Çokkültürlü ifadesi tüm ülkelerin kültürel çeşitliliğe sahip olduğunu; örnek vermek gerekirse düşüncenin, ürünlerin ve insanların sınırlar arasındaki yolculuğunun artmasıyla toplumların giderek çokkültürlü olduğunu ifade etmek için kullanılan, kültürel çeşitliliği zenginlik olarak gören ve evrensel anlayışın gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Carlson, Rabo, 2011, s.2).

Çokkültürlülük ile ilgili olarak farklı bakış açılarıyla değerlendirmeler ve yaklaşımlar görmek mümkündür. Sosyal bilimler alanına bakıldığında çokkültürlülük ile ilgili yaklaşımlar üç kategoride değerlendirilmektedir ( Özhan, 2006, s. 31-32) :

- Filozoflar bu konuyu olması gereken bağlamında ele alıp etik açıdan tartışmışlardır. “*İyi, doğru ve adil olana üstün müdür?*” ve “*Eşitliği, çeşitli farklılıkları uzlaştırarak nasıl ele alırsız?*” gibi sorular çok kültürlülüğe ilişkin görüş ifade eden bazı felsefi sorulardır.
- Tarihçi ve sosyologlar kavramı özüne inip, kökünü sorgulama yaklaşımı ile ele almış ve tarihsel olarak değerlendirmişlerdir.

- Hukukçular ise azınlıklara tanınan haklar ile bunların kullanımı konusuna ilişkin çözümler üretmek bağlamında konunun üzerinde durmuşlardır.

Farklı kültürlerin birlikte yaşadığı toplumlarda bu farklılıklar iki farklı tepki ile karşılaşılabilmektedir. Birincisi, farklılıkları çoğunluğun sahip olduğu kültür içinde eritip asimile etme yaklaşımı, diğeri ise farklılıklara saygı duyup, anlamaya çalışarak, yaşanmasına izin verilmesini içeren çokkültürlülük yaklaşımıdır ( Polat, 2012, s.335). Bu nedenle çokkültürlülüğün farklılıkları ortadan kaldırmak, asimile etmek yerine olumlu gördüğü ve kültürel farklılıklara duyarlılığı savunan bir yaklaşım olduğu ifade edebilir.

Çokkültürlülük terimi ilk olarak 1941 yılında İngilizce’ de kullanılmıştır. Ön yargısız ve ilişkisiz bireylerin oluşturduğu, milliyetçili fikirlerin baskın olmadığı, karma bir toplumu betimlemek için kullanılan bir sıfat olarak kendini göstermiştir (Doytcheva, 2005, s.15). İsim olarak ise Avusturalya ve Kanada toplumlarının çeşitliliğini ifade ve teşvik amacı ile kullanılmıştır (Yanık, 2012, s.42). Çokkültürlülük ve kültürel çeşitlilik olgularının ortaya çıkışına zemin hazırlayan nedenler incelediğinde, tarihsel ve sosyolojik açıdan yapılan değerlendirmelere aşağıdaki örnekler verilebilir:

- Çokkültürlülük, özellikle Kanada ve Avustralya gibi göç alan ülkelerin farklı kültürleri asimile etmek yerine onların farklılıklarını tanımayı devlet politikası haline getirdikleri 70’li yıllardan sonra dünya gündemini meşgul etmiştir. Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen göçler ve sömürge imparatorluklarının yıkılması büyük bir etnik ve kültürel çeşitliliği ortaya çıkarmıştır. Bu nedenlerin yanı sıra etnik, kültürel ve dini azınlıkları yok sayan asimilasyona dayalı kültür siyasetini benimseyen modern ulus devlet ideali beklenenin aksi bir tepki ortaya çıkarmıştır. Ulusa dayalı siyasetin yerel ve ulus altı duyguları beslediği, aslında bu duyguları uyarıcı bir etki yarattığı gözlemlenmiştir (Şan, 2005, s.77).
- Tarihin ilk dönemlerinde dünyanın farklı bölgelerinde, bağımsız zamanlarda çeşitli kültürler ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Birkaç yüz yıl öncesine kadar aralarındaki etkileşim ve ilişkinin düzeyinin çok da fazla olmadığı söylenebilir, dolayısıyla bu dönem içerisinde farklı bölgelerdeki insan grupları gelenek, görenek, yaşam biçimi, değer yargıları, inanç ve hukuk sistemlerinde kendilerine özgü bir kültürü ortaya çıkarmışlardır. Farklı kültürler arasındaki ilk etkileşimin

sömürgecilik dönemi ve köle ticareti ile ortaya çıktığı, bunu ekonomik ilişkiler, ulaşım ve iletişim ağının izlediği söylenebilir (Balı 2005, s. 188-189).

- Tarihsel ve sosyolojik nedenlerle birlikte küreselleşmenin etkisiyle toplumsal dönüşümler ve çoğulcu kimlikler ortaya çıkmıştır. Bunlar da beraberinde farklı kültürel özelliklerin uyumlu bir biçimde yaşayabileceği çokkültürlülük politikalarını gündeme getirmiştir (Şan, 2005, s.71).

Çokkültürlülük ile ilgili çalışmalar yapan Parekh (2002, s.3) ise çokkültürlülük ile ilgili şunları vurgulamıştır:

Çokkültürlülük kimlik ve farklılıklar ile açıklanabilen bir durumu ifade etmekten fazlasını içerir, kaynağını kültürden alan ve onunla harmanlanmış farklılık ve kimliklerle ilgili bir durumdur. Yani bir grup insanın kendini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve sosyal yaşamı idare etmekte kullandıkları değerler, pratikler, kültürel çeşitlilik ve kültürle içselleşmiş farklılıklar ile ilgili bir durumu ifade etmektedir.

Modern siyaset teorisinde en çok söz edilen çokkültürlülük yaklaşım modelleri incelediğinde ise karşımıza *liberal sözleşmeci* ve *cemaatçi komüniteryen* modeller çıkmaktadır :

- *Liberal modelde* bir toplumda yaşayan bireylerin tümünü tanımlayan, değişmez bir iyi yaşam modeli yoktur, birey kendi yaşam alanını tercih etme yeteneğine sahiptir. Liberal model birey özgürlüğünü temele alan bir bakış açısını yansıtmaktadır (Şan, 2005, s.80).
- *Cemaatçi komüniteryen* yaklaşım biçimine göre ise birey topluluk kültürü tarafından biçimlenmiş sosyal bir varlıktır ve bireysel haklar topluluk bağlarından soyutlanamaz. Bu nedenle siyasi yaşam bireyi değil topluluğu dikkate alarak yapılmalıdır (Balı, 2001, s.170). Liberal yaklaşım kültürel farklılıkları avantaj olarak değerlendirir, kültürel farklılıkların seçme özgürlüğünü arttırdığını ve bireye yönelik farklılığı savunur. Cemaatçi yaklaşımın savunduğu ise daha farklıdır: Farklı yaşam biçimlerini seçmeyi kabul etmeyen, bireye bunları sunan bütün faktörleri görmeyen, içselleştirilmiş bir farklılığı savunur (Şan, 2005, s.83).

Farklı kültürel çeşitlilik biçimlerini içinde barındıran toplumlarda eğitim de çokkültürlü bakış açısı içinde ele alınmaktadır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010,

s.126). Çokkültürlülük ile birlikte eğitim alanında da yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuş ve çokkültürlülüğün topluma eğitim aracılığı ile doğru ifade edilmesi, eğitim ortamlarının da buna göre düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Ünlü ve Örtten, 2013, s.289). Kültürel farklılıkların olduğu toplumlarda kültür, insanlık, öğrenme ve öğretme arasında ilişkiler vardır ve bunları yok saymak doğru değildir (Gay, 1994). Bu bağlamda kültürel farklılıkları eğitim, öğretim ve toplum ilişkisi içinde ele alan bir eğitim yaklaşımı olarak çokkültürlü eğitimden söz edebilir.

Çokkültürlü eğitim kavramı ilk defa 1960'lı yıllarda Amerika' da siyahlar ve beyazlar arasında eğitim ve çalışma alanlarındaki ayrımcılığın giderilmesi için yapılan girişimler ile birlikte ortaya çıkmıştır (Damgacı ve Aydın, 2011, s.315). Farklı kültürlere, farklı etnik kökenlere karşı daha duyarlı olmaya odaklanan çokkültürlü eğitim hareketinin yazılı bir program haline gelmesi ise 1989'da Derman-Sparks ve ABC Task Force (*Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*) ile gerçekleşmiştir. Derman-Sparks ve ABC Task Force (1998), Anti-Ayrımcılık-Çok Kültürlü Eğitim Programını, her türlü ırkçı, sosyo-kültürel ayrımcılığı ve baskıyı yapan kurumsal davranışlara karşı geliştirilmiş aktivist bir duruşu içeren program olarak tanımlamışlardır (Güven,2005, s.7). Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, toplumların çeşitli nedenlerle kültürel olarak heterojenleştiğini ve hiçbir kültürün diğer bir kültürden üstün görülmeyeceği fikrinden hareket ederek kültürel farklılıklara vurgu yapmaktadır. Toplumların kültürel çeşitlilik içinde uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için çeşitli kültürel becerilerin kazanılması gerektiğini savunan, kültürlerin uzlaşmasını amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Nohl, 2009, s.5).

Gay (1994) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Çokkültürlü eğitim, müfredat, eğitim materyalleri, örgütsel, kurumsal yapı ve kuralları, kültürel çoğulculuğun siyasi politikalara yansımaları gibi eğitim kuruluşlarının tüm bileşenlerini değiştirmeyi hedefler.
- Çokkültürlü eğitimin tüm öğrencilere eşit başarı fırsatı verme amacı ile ilgili kurumları yeniden biçimlendirme hedefi vardır.
- Bireylerin, ulusların ve grupların yaşamlarını şekillendirmede, etnik ve kültürel çeşitliliğin yaşama gücü ve meşrulaştırılmasının önemini vurgulama amacı vardır.

- Kültürel, etnik ve sosyal çoğulcu toplumlarda yaşayan tüm öğrenciler için temel oluşturmayı hedefleyen bir eğitim biçimidir.

Geel ve Vedder (2011, s.188) çokkültürlü eğitimi, eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesinde, eğitim içeriğinin oluşturulmasında farklı kültürlere ilgi ve alakayı uyandıran bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirmişleridir.

Gay (1994), çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli tanımları ve içerikleri derlediği çalışmasında şunları özetlemiştir:

- Uzun vadeli yatırım, çaba, dikkatli bir plan ve izlenerek devam etmesi gereken bir süreç (Banka & Banks, 1993).
- Eğitim sisteminde eşitlik, karşılıklı saygı, kabul ve anlayış, sosyal adalet için manevi sorumluluk ilkelerine dayalı bir kültürel çoğulculuk felsefesini kurumsallaştırma (Baptiste, 1979).
- Kültürel çoğulculuğu eğitsel yapıya yansıtmak amacıyla toplumu oluşturan grupların kültürel mirasının hayatta kalmasını sağlamak ve demokratik ideallerin devamı için eğitsel öncelik ve sorumluluklara dayalı bir yapılanma (AACTE, 1973; Hunter, 1974).
- Diğer kültürleri, farklı bakış açılarını özgürce keşfetmek, kalıplaşmış önyargılardan kurtulmak. Yaşamın çoğulcu yönlerine karşı öğrencileri duyarlı hale getiren bir eğitim yaklaşımı. Öğrencileri farklı yaşam biçimlerini, tarihte dünya çapında bulunan farklı model ve fikirleri analiz etmeye, bakış açılarını tanımaya teşvik eden bir eğitim programıdır (Parekh, 1986).
- Ayrımcılığın her türüsünü reddeden, sınıf içindeki kişiler arası ilişkilere ve öğretimin içine işleyen, toplumsal adalet ve demokrasi ilkelerine dayalı kapsamlı bir okul reformudur (Nieto, 1992).
- Etnik, ırksal, dilsel, cinsiyet gibi eşsiz kültürel özelliklerinden dolayı ayrımcılık mağduru olmuş çeşitli grupları ilgilendiren; önyargı, kimlik, çatışma, yabancılaşma gibi anahtar kavramlarla çalışmayı içeren bir eğitim yaklaşımıdır. Etnik çeşitliliği takdir eden uygulama ve politikalar ile değiştirilmiş bir okulu amaçlayan eğitim biçimidir (Banks, 1977).

Çokkültürlü eğitim, *içerik entegrasyonu, bilgiyi yapılandırma süreci, önyargıları azaltma, eşitlikçi pedagoji ve okul kültürünü güçlendirme* olmak üzere beş boyuttan

oluşmaktadır. Çokkültürlü eğitim ve içerikleri ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. (Banks, 2007, s.23) :

- *İçerik entegrasyonu*, eğitimin bütün alanlarında çeşitli kültürel gruplardan örneklerin, verilerin ve bilgilerin genellemeleri betimlemek için kullanılmasıdır.
- *Bilgiyi yapılandırma süreci*, bir disipline ilişkin kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, perspektiflerin ve yaklaşımların bilgiyi yapılandırma sürecini nasıl etkilediğinin anlaşılması, araştırılması ve tanımlanmasıdır.
- *Önyargıları azaltma*, öğretmenlerin farklı etnik, ırk ve kültürel gruplardan gelen öğrencilere karşı olumlu tutumlar geliştirilmesine yardımcı olması gerektiğini ifade etmektedir.
- *Eşitlikçi pedagoji*, farklı ırk, kültür, cinsiyet ve sosyal gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve kolaylaştırmak için öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmasıdır.
- *Okul kültürünü güçlendirme*, okul ortamı farklı ırk, etnik, cinsiyet gibi çeşitli kültürel grupların birlikte olduğu bir ortamdır ve bu nedenle güçlendirilmiş bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun değişim ortamı olarak algılanır hale getirilmesi gereklidir.

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli etkiye sahip olan okul ortamı bağlamında çokkültürlü eğitim değerlendirdiğinde Gorski (1995), çokkültürlü eğitimi okul ortamına ilişkin tüm faktörlerin kapsamı bağlamında ele almıştır. Okul ortamına ilişkin bu faktörler ise aşağıda belirtilmiştir (akt. Khatoon, Rehman ve Ajmal, 2011, s.71):

- Öğrenmeyi daha aktif, etkileşimli ve ilişkili yaparak öğrenci deneyimlerini sınıfta ön plana getiren bir öğretim anlayışı benimsenmelidir.
- Geleneksel öğretim yaklaşımları ve pedagoji modellerinin içeriğinin kurumsal sistemleri nasıl desteklediği ve katkıda bulunduğunu incelemek için anlam örgülerinin çözümlenmesi gerekir.
- Bireyleri baskı altında tutan uygulamalar (gayri resmi bile olsa) ortaya çıkarılmalı ve eleştirel bir biçimde incelenmelidir.
- Okullardaki öğretme ve öğrenmenin tüm yönleri üzerinde yeniden düşünülmeli ve bunlar öğrencilerin standartlaştırılmış test puanları ve okul sıralamaları yerine kendi varlıklarının yararına sunulmalıdır.

- Olaylar ve olguların yanı sıra toplumsal duyarlılık, eleştirel, yaratıcı düşünme ve öğrenme becerileri üzerinde durulmalıdır.
- Pedagoji, tüm öğrencilere eşit bir biçimde sunulacak onların öğrenenler olarak kendi potansiyellerine ulaşmasını sağlamalıdır.

Çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli tanımlamalar ve yaklaşımlar incelendiğinde çokkültürlü eğitimin toplumsal, tarihsel, hukuksal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel olmak üzere pek çok konudaki gereksinimlerden doğduğu görülmektedir. Aynı gereksinimlere ilişkin ihtiyaçlara cevap verilmesi ve amaçların gerçekleşmesi için dikkate alınmasının önemli olduğu ifade edebilir.

Gay (1994), çokkültürlü eğitime olan ihtiyacı; *ülkelerin sosyal gerçekleri, kültür ve etnisitenin bireyin gelişmesindeki etkisi, etkin öğrenme ve öğretmenin koşulları* olmak üzere üç ana nedene bağlamıştır:

- *Sosyal gerçekler*, toplumdaki ırkların çeşitliliğini, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil, ulusal köken, kişilerarası ilişkilerin ve toplumsal yapının temel özelliğini ifade etmektedir.
- *Kültür ve etnisitenin bireyin yetişme ve gelişimindeki etkisi*, kültürün insan davranışlarının ve tutumlarının belirleyicisi olarak değerlendirilmesidir. Bireyler kendi özel psikolojik ve biyolojik özelliklerini taşıdığı gibi kendi etnik grubunun tarihi arka planını, kolektif mirasını ve kültürel deneyimlerinin mirasını taşıyan sosyal varlıklardır.
- *Etkin öğrenme ve öğretme koşulları* için bireylerin kendi kültürel ve etnik kökeninden izole ve ayrı düşünülmesi doğru değildir. Etnik köken ve kültür olmadan birey olmaz, birey olmadan bunların olması da söz konusu değildir.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili Türkiye'nin durumu incelediğinde ise öncelikle Türkiye'de farklı etnik köken, ırk, inanç, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, mezhep, gelenek gibi çeşitli kültürel boyutlarda bireylerin yaşadığını ve bu nedenle çokkültürlü bir toplum olduğu ifade edebilir. Örneğin, Türkiye'de % 84,54 Türkçe, % 12,98 Kürtçe, % 1,38Arapça ve % 1,11 ise diğer dillerin konuşulduğu; inanç bakımından farklı inanç biçimlerine sahip bireylerin yaşadığı (Müslüman, Hıristiyan, Yahudi vd.) ve bunların da kendi içlerinde mezhepsel olarak farklılık gösterdiği (alevi, sünni, şii, şafi v.b) bilinmektedir. Bununla birlikte kendini çeşitli inanç (ataist, agnostik v.b), cinsiyet ve cinsel yönelim bakımından farklı tanımlayan bireylerin olduğu yapılan

araştırmalar tarafından da ortaya çıkarılmıştır (Konda, 2006, akt. Polat ve Kılıç, 2013, s.358).

Türkiye'deki kültürel farklılıkların tarihsel, sosyolojik geçmişi ve bugünkü durumuyla ilgili ise şunlar vurgulanabilir (Balı, 2001, s.199-201):

Türkiye ikinci dünya savaşı öncesi yaşanan g dalgasından çok fazla etkilenmemekle birlikte, gelişmiş sanayi ülkelerine misafir işçilerin gitmesiyle kültürel hareketlilikten payını almıştır. Ayrıca, tarihsel açıdan farklı kültürel toplulukları içinde barındıran bir sosyal yapıya sahip Osmanlı Devleti' nin mirasını taşıdığından kültürel çeşitlilik geleneği olan bir ülkedir ve 47 farklı etnik grubun yaşadığı ileri sürülmektedir. Bu kültürel farklılıklara başlangıçta ulus devlet anlayışı ile cevap vererek yok saymayı tercih etmiştir; ancak Avrupa Birliğine adaylık süreci ile birlikte kültürel farklılıklar konusu siyasi ve akademik olarak dikkate alınmaya başlanmıştır.

Türkiye Eğitim Tarihine bakıldığında çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılmış olan çalışmalar ve durum ise şu şekilde özetlenebilir (Nohl, 2009, s.85) :

Türkiye, etnik köken olarak zengin olan Osmanlı İmparatorluğu' nun devamı olan bir ülke olması nedeniyle etnik ve dini okullaşma örnekleri görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda rneğin, Ermeni ve Rum gibi bazı etnik azınlıkların kendilerine göre düzenlenmiş ders müfredatları ve okulları vardı. Türkiye Cumhuriyeti' nin kuruluğu ile birlikte bu okullar kamusal varlıklarını devlet kontrolü ile sürdürmeye devam ettiler. Ancak bu azınlık okullarında çeşitli derslerin Türkiye Müfredatına uygun okutulması ve müdür yardımcılarının Müslüman olması gerekliliği dikkate alındığında varlıklarını çoğunluğun dini ve etnik etkisi altında sürdürdükleri söylenebilir. Türkiye' de etnik ve dinsel azınlıkların özelliklerinin fark edilmesi ve tanınma talepleri 1990'lı yıllarda olmuştur. 1995' ler de ise anayasal vatandaşlık kavramı ortaya atılmıştır. Anayasal vatandaşlık, farklı etnik, dinsel ve kültürel özelliklere sahip vatandaşların kendi aidiyetlerini koruyarak devlete bağlı olmasını ifade etmektedir. Türkiye' de ancak 2005 yılına gelindiğinde, yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlan çeşitli derslerin ğretim programlarında kültürel farklılıklar ile ilgili kazanımların eğitimde yer aldığı söylenebilir. Örneğin Polat (2011), ilköğretim 1-5.sınıf Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri ğretim programlarını incelemiş ve bu derslerde çokkültürlü eğitimi gerekli kılan kazanımların olduğunu ortaya çıkarılmıştır.



Çokkültürlü eğitimin Türkiye’ de dikkate alınmasını gerekli kılan nedenleri Çoşkun (1997) ise şu şekilde vurgulamıştır:

- Türkiye’nin Anadolu’da tarihsel süreçte oluşan kültürel çeşitliliğin taşıyıcısı olması,
- Türkiye’nin tarihten getirdiği Osmanlı toplumsal mirası,
- Türkiye’nin Avrupa Birliğine üye olma çabası ve uluslararası ekonomik, teknik ve siyasi ilişkiler bunlardan bazılarıdır (akt.Toprak, 2008, s.16).

Türkiye Devletinin sosyal yapısı, ekonomik, siyasi, eğitsel ilişkiler, bilişim ve ulaşım gibi alanlarda meydana gelen değişimler bağlamında eğitimde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınmasının Türkiye için bir gereklilik olduğu görülmektedir. Ayrıca, bireylerin farklı kültürel ortamlarda rahat, empatik etkileşim kurabilmesi, kendisine ve başkalarına ilişkin ön yargıların engellenmesi, ayrımcılık karşısında kendini savunabilmesi için çokkültürlü eğitim bir gerekliliktir (Hohensee, Bisson ve Derman-Sparks, 1992, akt.Güven, 2005, s.8). Farklı kültürel çeşitlilik biçimlerini barındıran bir toplumda, sınırlar arası etkileşimlerin giderek arttığı bir yüzyılda eğitim sisteminde yer alan yaklaşım ve uygulamaların kültürel farklılıklardan bağımsız olduğunu, yok sayılabileceğini düşünmenin ve egemen bir kültür formuna tüm öğrencileri sokmaya çalışmanın doğru olmadığı ifade edebilir.

Çokkültürlü eğitimde beklenen amaçlara ulaşılabilmesi için eğitimle ilişkili tüm unsurların birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Polat, 2011, s.15). Eğitim ile ilgili en önemli unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Pek çok eğitim yaklaşımında olduğu gibi çokkültürlü eğitim yaklaşımında da öğretmenin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin kültürel çeşitlilik biçimlerini tanımaları ve duyarlı olmaları, eğitim uygulamalarını ve ortamlarını bunlara göre düzenlemeleri önemlidir (Gay, 1994). Ancak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim anlayışını benimseyip buna uygun eğitim ortamları yaratabilmesi için öncelikle kültürel farklılıklara karşı önyargısız ve bilinçli bir tutum sergilemeleri gerektiği ifade edebilir. Eğer öğretmenler kendi sosyal ön yargılarının kültürel olarak farkında değillerse çok kültürlü eğitim çabaları etkili olmayacaktır. Çünkü çok kültürlü eğitimin kritik basamağını öğretmenlerin kültürel duyarlılığı ve farkındalığı oluşturmaktadır (Ponterotto& Pedersen, 1993, akt. Ponterotto, Baluch ve Greig, 1998, s.1003).

## ***Kültürlerarası Yeterlilik ve Kültürlerarası İletişim***

Kültürlerarası yeterlilik, kendisine farklı bir kültür içinde bulunan bireyin içinde bulunduğu kültürün gereksinimlerini anlaması, bu gereksinimlere uygun davranışlar geliştirmesi ve uyum sağlayabilmesi ile ilgili bir kavramdır (Eğinli, 2011, s.215). Kültürlerarası yeterlilik başka bir tanımda ise kültürlerarası durum ve ortamlarda farklı kültürel geçmişlere sahip bireylere karşı farkındalık, anlayış, açıklık, empati ve uyum sağlayabilme gibi becerileri kullanarak etkin ve kabul edilebilir bir etkileşim ve iletişim kurma yeteneği olarak ifade edilmiştir (Fantini, 2001, s.3).

Ruben (1976), kültürlerarası yeterliliğin yedi boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu boyutlar ve içerikleri ise şu şekilde özetlenebilir (akt. Sınıcrope, Norris ve Watanabe, 2007, s.4) :

- *Saygı gösterme*, farklı kültürel özelliklere sahip bireylere olumlu yaklaşım ve saygı gösterebilme becerisidir.
- *Etkileşim tutumu*, farklı kültürel özellikteki bireylere ön yargısız bir biçimde yanıt verebilme yeteneğini ifade eder.
- *Bilgiye yönelim*, bireyin farklı kültürel özellikleri ne ölçüde tanımak isteği ile ilgili eğilimini ifade eder.
- *Empati*, bireyin kendini bir başkasının yerine koyabilme yeteneğini ifade eder.
- *Kişisel uyum, davranış rolü*, farklı kültürel durumlarda esnek ve fonksiyonel olabilme becerisi ile ilgili bir kavramdır (Örneğin, kültürlerarası ilişkileri başlatabilme ve bu durumlara uyum sağlayabilme ile ilgilidir).
- *Etkileşim yönetimi*, kültürlerarası durumlarda tartışmaları makul ölçüde tutabilme ve gereksinimleri gidermeye yönelik olarak düzgün bir biçimde başlatma, sürdürme ve sonlandırma yeteneğidir.
- Son olarak *belirsizliğe karşı hoşgörü*, bireyin kendini rahatsız hissettiği farklı kültürel ortamlarda karşılaşılabileceği belirsiz durumları hoş görebilme yeteneğini ifade etmektedir.

Bireyin çokkültürlü yeterliliğe sahip olması için gereken özellikler *empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak* üzere beş boyut ile açıklanmıştır. Bu boyutlar ise aşağıda belirtildiği gibidir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2002, s.680-681):

- *Kültürel empati*, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin düşünce, davranış ve duygularını anlayabilme ve yorumlayabilme becerisini ifade etmektedir.
- *Kültürel açıklık*, farklı kültürel özelliklere ilişkin ön yargısız olmayı ve onlarla iletişim kurmaya açıklığı ifade etmektedir.
- *Sosyal girişkenlik*, farklı kültürel durumlar ve kişilerle iletişim ve etkileşime girmede kolayca ilişki kurabilme, sorumluluk alabilme, aktif olabilme becerisidir.
- *Duygusal denge*, kültürel farklılıklardan kaynaklanan stresli durumlarla başa çıkabilme, kendini kontrol edebilme ve sakin kalabilme becerisini ifade etmektedir.
- *Esneklik*, farklı kültürel durumlara uyum sağlayabilme ve alışabilme yeteneğini ifade etmektedir.

Matheev ve Milter'a (2004)'e göre ise kültürlerarası yeterlilik, *kültürel bilgi* (kendisi ve karşısındaki kültür için gerekli bilgi), *kültürel yetenek* (farklı kültürlerle etkili ve doğru davranış) ve *kültürel uyum* (farklı kültürleri ve kendi kültürünü fiziksel ve duygusal olarak içselleştirme) olmak üzere üç faktöre bağlıdır. Bireyin kültürler arasındaki farklılıkları bilmesi, aralarında iletişimsel bağ kurması ve ihtiyaç duyduğunda uyum sağlayabilmesi kültürlerarası yeterlilik için önemlidir (akt. Altundağ, 2007, s.7).

Kültürlerarası yeterlilik ile ilgili tanımlar ve gerekli beceriler incelediğinde farklı kültürel özelliklere sahip bireyler arasında ve farklı kültürel ortamlarda etkili ve uyumlu ilişkiler oluşturmaya yönelik davranış ve yaklaşımları içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte, kültürlerarası yeterliliğin bireylerin farklı kültürel ortamlarda iletişim dışı kalma, bulunduğu ortama uyum sağlayamama ve uygun davranışlar geliştirememesi gibi olumsuz durumlar ile karşılaşmasını engelleyici bir etkiye sahip olduğu da ifade edebilir.

Kültürlerarası yeterlilik kavramı, kültürel alandaki etkileşimleri içerdiği için kültürlerarası iletişim kavramı ile aynı anlamda kullanılabilir, çünkü kültürlerarası yeterlilik için kültürlerarası iletişim becerisinin olması önemlidir (Eğinli, 2007, s.216).

İletişim, insanların birlikte yaşamaya başlamasından itibaren, sosyal etkileşimde rol oynayan, karşılıklı mesajların ulaştırılması ve çeşitli anlamların paylaşılması

sürecidir (Telman ve Ünsal, 2005, s.19). İletişim, birbirine olay, olgu, düşünce, duygu, tutum, bilgi gibi yaşam deneyimlerini aktaran insanların oluşturduğu bildirişimler olarak da tanımlanmaktadır (Özgür,2013 s.74 ). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi iletişim, insanlar arasında karşılıklı duygusal ve maddesel paylaşımları ifade eden bir kavramdır. Bireylerin her ortamda maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini ifade etme ihtiyacı vardır. Bireylerin iletişim kurmak zorunda olduğu alanlardan biri de çeşitli nedenlerden kaynaklanan farklı kültürel ortamlardır. Bireylerin farklı kültürel ortamlarda uygun davranışları gösterebilmesi, kendini doğru ve etkin bir biçimde ifade edebilmesi için kültürlerarası iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Aksoy, 2012, s.302). Kültürlerarası iletişim yeterliliği bir kişinin farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle ve durumlarda etkili ve verimli bir biçimde bilgi alışverişi yapabilme becerisidir (Kartarı, 2006, s.231). Bireylerin farklı kültürel bir ortamda kendini ifade edemeyişi ve bulunduğu kültürel ortamın gerektirdiği iletişim becerilerini gösterememesi kişiyi çeşitli sorunlar ile yüz yüze bırakabilmektedir. Kültürlerarası iletişim yeterliliğini gerekli kılan nedenler yapılan çeşitli araştırmalar ile de desteklenmektedir. Örneğin, uluslararası kavramları, politikaları, farklı kültürel özellikleri öğrenmek, kültürlerarası durumlarda etkin ve uyumlu olabilmek gibi alanlarda kültürlerarası iletişim yeterliliği önemli bir role sahiptir (Özgür, 2013 s.85).

Koester ve Oebe (1999) kültürlerarası iletişim yeterliliği için gerekli olan, *saygı gösterme, bilgiye yönelme, empati kurma, görev rol tanımları, görev rol tavırları, ilişki rol tavırları, etkileşim yönetimi, belirsizlik toleransı ve etkileşim durumu* olmak üzere sekiz iletişim davranışı belirlemiştir. Kültürlerarası iletişim becerisini oluşturan bu davranışlar aşağıda ifade edilmiştir (akt. Aksoy, 2012, s.302) :

- *Saygı gösterme*, farklı kültürel özelliklere karşı saygılı ve duyarlı davranış göstermektir.
- *Bilgiye yönelme*, bireylerin kendisini ve çevresini ifade etmek için kullandığı kavramlar ile ilgili davranışlardır.
- *Empati kurma*, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin bakış açısı ile onları anlamaya çalışma becerisidir.
- *Görev rol tavırları*, farklı kültürel ortamlarda ve gruplarda sorun çözmeye yönelik fikir üretebilmeyi ifade etmektedir.

- *İlişkisel rol tavırları*, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle uyumu ve uzlaştırıcılıkla ilgili davranışlardır.
- *Etkileşim yönetimi*, farklı kültürel ortamlarda konuşmaları yönlendirebilme ve idare edebilme davranışıdır.
- *Belirsizlik toleransı*, bireyin kendisine yabancı bir kültürel durumla karşılaştığında stres ve kaygı yaşamadan davranış geliştirebilmesidir.
- *Etkileşim duruşu*, farklı kültürel özelliklere sahip bireyler hakkında ön yargılı davranmama becerisini ifade etmektedir.

Kim (2002) ise kültürlerarası iletişim yeterliliğini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alan bağlamında ele almıştır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir (akt.Göker ve Meşe, 2011, s.82):

- *Bilişsel yeterlilik*, ev sahibi kültür hakkında sosyal, politik, hukuk, değer ve normlar gibi alanlarda bilgili olmayı ifade eder.
- *Duyuşsal yeterlilik*, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin duygularını paylaşmayı ifade eder.
- *Davranışsal yeterlilik* ise bireyin ev sahibi kültür içinde, sözel ve sözel olmayan iletişimde doğru davranış kombinasyonları seçebilmesini ifade etmektedir.

Kültürlerarası iletişimi gerekli kılan alanlardan biri de eğitimidir, çünkü eğitim alanında farklı kültürel özellikteki bireyler bir araya gelerek aralarında kültürel bir etkileşim oluşturabilmektedir. Bu araştırma kapsamında eğitimde farklı kültürel özelliklere karşı olumlu duyguları arttırabilmeyi sağlaması açısından üzerinde durulacak konulardan biride kültürlerarası duyarlılık konusudur. Kültürler arası duyarlılık kültürlerarası iletişim becerisinin duyuşsal alanını ifade eden, farklı kültürel durumlara ilişkin geliştirilebilecek olumlu duygularla ilgili bir kavramdır (Chen, 1997, s.9). Kültürlerarası duyarlılık kültürlerarası iletişimin tamamlayıcısı ve pekiştiricisi olmakla birlikte kültürlerarası iletişimde etkili davranışlar sergileyebilmek için olumlu duygular geliştirebilmekle ilgilidir (Bekiroğlu ve Balcı,2014, s.43)

### ***Kültürlerarası Duyarlılık ve Eğitim***

Her kültürü diğerlerinden ayıran, farklı kılan kendine özgü tarihsel ve toplumsal aidiyetleri vardır ve bunları kabul etmenin en temel gerekliklerinden biri de hoşgörülü

bir biçimde kültürel farklılıklara duyarlılıktır (Asutay, 2007, s.10). Duyarlılık duygular ile yakından ilişkilidir. Çünkü yaşama yön veren ve insan davranışlarını şekillendiren bir kuvvet olan duygular, kazandıkları yaşantı anlamları ile olumlu hoş olan duyguların ya da olumsuz duyguların yaratılmasına neden olabilmektedir (Binbaşoğlu, 1995, s.391). Bu bağlamda bireylerin her alandaki yaşam tecrübelerinin onların duygularının şekillendiricisi, olay ve kişilere karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle ya da durumlarla geçireceğimiz yaşam deneyimleri onlara ve kültürel farklılıklarına ilişkin duygularımızın şekillendiricisi olabilir. Bu durumda ideal olan ise farklı kültürel durumlara ve kişilere karşı olumlu duygular beslemektir. Farklı kültürel özelliklere ve durumlara karşı olumlu duygular besleyebilmek için de bireylerin taşıması gereken yeterliliklerden birinin de kültürlerarası duyarlılık olduğu vurgulayabilir.

Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yapılmış olan tanımlar ve amaçlar şu şekilde ifade edebilir:

- Kültürlerarası duyarlılık kültürler arası iletişim becerisinin, duyuşsal alt boyutunu yansıtarak; bir kişinin kültürel farklılıkları bilme, tanıma ve beğenme gibi duygusal özelliklerini ifade etmektedir ( Fritz, Mollenberg, Chen, 2001, s.170).
- Kültürlerarası duyarlılık, kültürler arası iletişimde uygun, etkili davranışı destekleyen, teşvik eden; kültürel farklılıkları anlamak ve hoş görmek için olumlu duygular geliştirebilmeye yarayan bireysel yetenek olarak da kavramsallaştırılmıştır (Chen, 1997, s.6).
- Kültürlerarası duyarlılık, bireyleri farklı kültürel ortamlarda başarılı bir yaşam ve çalışma hayatına hazırlayan, farklı kültürden insanlara ilişkin fikirlerini analiz etmede onlara yardımcı olan ve farklı kültürel ortamlara ilişkin tecrübe elde etmesini sağlayan bir kültürlerarası yeterlilik programı olarak değerlendirilmektedir (Bhawuk ve Brislin, 1992, s.413).
- Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürlerle, azınlıklarla ve özel gruplarla yaşam deneyimleri geçirerek onların davranışlarındaki kültürün etkisini anlayabilme, kültürel farkındalığı etkili ilişkilere çevirebilmeyi sağlayan bir kültürlerarası yeterliliktir ( Moran, Harris ve Morran 2007, s.29).

- Kùltùrlerarası duyarlılık, çevreden, insanlardan ve belirli durumlardan kaynaklanan kişisel duygulara odaklanır. Kùltùrlerarası etkileşim öncesinde, sırasında ve sonrasında olumlu duygular gösterebilme ve alabilme yeteneğini içerir. Kùltùrlerarası etkileşim sürecinde farklı kùltürlere ya da diğerlerine saygının nasıl gösterilmesi gerektiğinin bilinmemesi genellikle bu etkileşimden memnuniyeti azaltan bir durumdur (Chen, 1997, s.6-8).

Chen ve Starasto (1996), küresel bir toplum haline gelen dünyada yirmi birinci yüzyılda vatandaşların hayatta kalabilmeleri, anlamlı ve üretken yaşayabilmeleri için kùltùrlerarası duyarlılığı gerekli kılan nedenleri şu şekilde özetlemişlerdir (akt. Chen, 1997, s.3):

- Farklı kùltürel geçmişlere sahip insanlar arasındaki iletişim ve dünyanın her yerinde ulaşım teknolojilerinin birlikte gelişimi.
- Dünya ekonomisinin küreselleşmesiyle küresel ekonomik sistem içinde rekabet edebilmek ve dünyanın diğer bölgeleri ile iletişim kurabilmek için şirketlerin çokuluslu çalışanlarının olması gerekir, bu da beraberinde kùltùrlerarası duyarlılığı getirir.
- Ulusal sınırların ötesine taşan yaygın göçler modern toplumun dokusunu yeniden şekillendirerek çok daha fazla kùltürel çeşitliliği ortaya çıkarmıştır.
- Ulus Devlet vurgusu ulusların etnik ve cinsiyet farklılıklarını yeniden savunmaları için bölgesel ittifak oluşturmalarına neden olmuştur.

Kùltürel farklılıkları anlama ve takdir etmeye ilişkin olumlu duygular geliştirebilmek ve kùltùrlerarası yeterliliği teşvik etmek için kùltùrlerarası duyarlı kişilerin sahip olması gereken özellikler vardır. Bu özellikler, *benlik saygısı*, *özdenetim*, *empati*, *açık görüşlülük*, *önyargısızlık* ve *etkileşime katılım* olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır ve bunlar aşağıda özetlenmiştir (Chen, 1997, s.7-9):

- *Benlik saygısı*, farklı kùltùrlerarası durumları doğru tanıma ve saygı duymaya karşı olumlu duyguları ifade eder. Benlik saygısı kişinin karşılaştığı kùltùrlerarası durumlarda yaşayabileceği olası psikolojik sorunları azaltan bir olgudur.
- *Özdenetim*, kişinin kısıtlamalarla karşılaştığı durumlarda kontrollü davranış gösterme ve konuşma yeteneğidir. Farklı kùltùrlerarası durumlara adaptasyonu ve iletişiminde yetkinlikte yardımcı olan bir kavramdır.

- *Açık fikirlilik*, bireylerin kendilerini net ve uygun bir şekilde ifade edebilme ve başkalarının da açıklamalarını kabul etme konusunda istekli olma yeteneğini ifade eder. Açık fikirliliğin temelinde farklı fikir ve bakış açılarını tanıma, kabul etme, değer verme konularında isteklilik söz konusudur.
- *Empati*, kültürlerarası duyarlılığın merkezi bir ögesidir, bir başka kişinin zihninin içinde ne olduğunu algılamak ve onu anlayabilmemizi sağlamaya yarar. Barnlund (1988)' göre kültürlerarası duyarlı kişiler başkalarının deneyimlerini onlarla paylaşabilmek için iletişim sembolleri arama eğiliminde olan kişilerdir.
- *Etkileşime katılım*, bireyin etkileşimlerindeki duyarlılık yeteneği ile ilgili bir durumdur. Kültürlerarası etkileşimde duyarlı, anlayışlı ve özenli olmak kişiye karşısındaki ile iletişimi uygun ve etkili bir şekilde başlatma, sürdürme ve bitirme olanağı sağlar.
- *Önyargısızlık*, kültürlerarası iletişimde diğerlerini içtenlikle dinlemeyi içeren ve başkaları ile ilgili aceleci karar ve değer yargıları oluşturmaktan kaçınmayı içeren bir tutumu ifade eder. Kültürlerarası etkileşimde önyargılı olmamak aynı zamanda kültürel farklılıklardan keyif alma, hoşlanma duygusunu da besler.

Kealey and Ruben (1983) ise kültürlerarası duyarlı kişilerin *empati, saygı, yerel kültürlere ilgi, esneklik, tolerans* ve *teknik bilgi* becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır, ancak bu becerilere açık fikirlilik, sosyalleşebilme, olumlu kişisel imaj ve girişimcilik özellikleri de eklenebilir (Bhawuk ve Brislin 1992, s.416).

Kültürle ilgili çeşitli araştırmalar yapan Michael H. Bond (1983), farklı kültürel ortamlarda duyarlı yaşayabilmek ve çalışmak için bireylerin taşıması gereken özellikleri geliştirmiş olduğu ‘‘Konfüsyüsçü Kültürel Model’’ bağlamında dört boyut ile açıklamıştır (akt. Moran, Harris ve Moran, 2007, s.21-22):

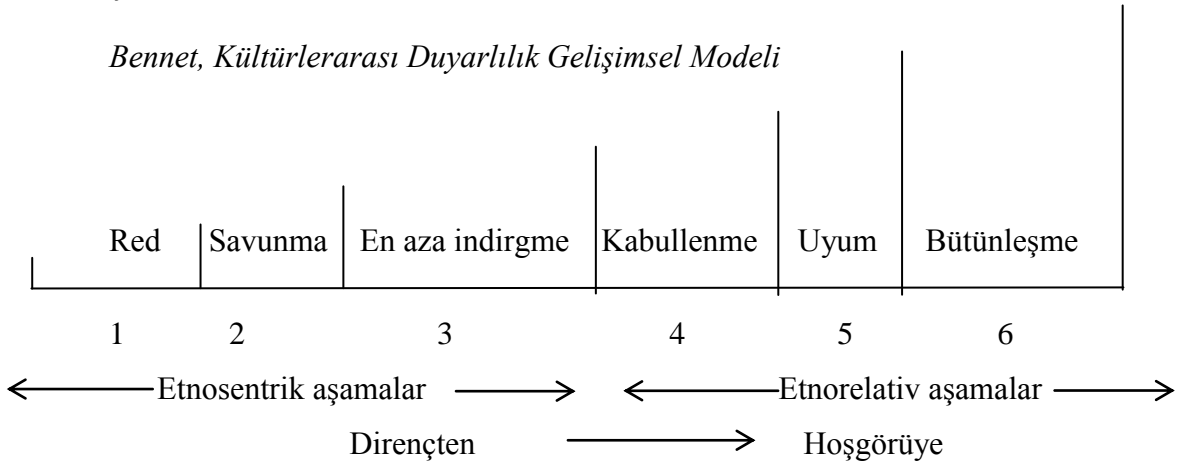
- *Entegrasyon*, bireyin sosyal güvenliğini koruyan toleranslı davranışlardır.
- *İnsanlık sevgisi*, kişinin diğerlerine karşı duyarlılık, kibarlık ve şefkat gösterebilmesidir.
- *Kişilerarası uyum ve grup dayanışması*, bireyin farklı kültürel ortamlarda uyum göstermesi ve grubun ortak amaçları için birlikte hareket edebilmesidir.
- *Moral disiplini*, bireyin diğerlerine zarar veren olumsuz kişisel arzularını kontrol altına alabilmesidir.



Kültürlerarası duyarlılığı, bireylerin farklı kültürel durumlarla ve kişilerle karşılaştığında verebileceği tepkilerin anlaşılması ve iletişiminin kolaylaşması için gelişimsel bir süreç olarak değerlendiren Bennet (1986-1993), ise “*kültürlerarası duyarlılık gelişimsel süreç modelini*” geliştirmiştir. Bu modelin içeriği Şekil 1’de ifade edildiği gibi etnosentrik aşamalardan, etnorelativ aşamalara doğru bir süreç izlemektedir (Hammer, Bennet ve Wiseman, 2003, s.421). Kültürler arası duyarlılığın gelişimi için bireyin etnosentrik basamaklardan etnomerkezci basamaklara doğru ilerlemesi gerekmektedir (Bennett, 1998, s.26-30).

Şekil 1

*Bennet, Kültürlerarası Duyarlılık Gelişimsel Modeli*



**Kaynak:** Bennett, M.J. (1993): "*Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity*" in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, s.14’ den uyarlanmıştır.

Modelin ilk üç aşaması bireyin kendi kültürü ekseninde olayları değerlendirdiği etnosentriktir. Son üç aşama ise olayların kendi kültürü ve diğer kültürler bağlamında ele alındığı etnorelativ aşamalardır. Bu aşamalar ise şu şekilde ifade edebilir (Bennet, 1993, s.2-14; Bennett ve Bennet, 2003, s.152 ) :

- *Kültürel farklılıkların reddedilmesi*; gerçekte sadece bireyin kendi kültürünün yaşanması diğer kültürlerden psikolojik ve/veya fiziksel olarak kaçınılmasını ifade eder. Bu aşamada bireyler kültürel farklılıklarla genellikle ilgilenilmez, karşılaştıklarında ise bu farklılığı ortadan kaldırmak için saldırgan davranabilirler.

- *Kültürel farklılıklara karşı savunma*, birey iyi ve üstün olarak sadece kendi kültürünü ( ya da benimsenen kültür) görür ve bu aşamadaki insanlar farklı kültürleri tehdit olarak algırlar. Bu aşamadaki insanlarda “ *Keşke tüm insanlar bizim gibi olsa*” ve “*Bu insanlar bizim değerlerimize saygı duymuyorlar*” gibi düşünceler olabilir.
- *Kültürel farklılıkların en aza indirgenmesi* aşamasında birey kendi kültürel dünya görüşünün tüm dünyaya hakim olmasını ister ve diğerlerini önemsiz görür. Bu aşamadaki insanlar herkes arasında benzerlik beklerler ve kendi beklentilerine uymayan davranışları düzeltmede ısrarcı olabilirler. Bu aşamada “ *Bazı şeyler farklı olabilir ama herkesin genelde bizim gibi olduğunu anlayın artık.*” gibi düşünceler olabilir.
- *Kültürel farklılıkları kabullenme*, bireyin kendi kültürünün diğer eşit şartlara sahip dünya görüşleri içinde bir tercih olarak yaşanmasını ifade eder. Kabullenme aslında bir anlaşma anlamına gelmez - kültürel farklılıklar olumsuz biçimde yargılanabilir- ancak bu yargılama etnik merkezli değildir. Bu aşamadaki insanlar kültürel farklılıklar hakkında meraklı ve saygılıdır. Bu aşamadaki kişilerde“ *Yeni bir yere gitmeden önce mutlaka oranın kültürünü araştırırım*” ve “*Bazen aynı değerlerin farklı kültürlerde farklı anlamlara gelmesi kafa karıştırıcı ama esasen kendininkine inansan da onlara da saygı duymalısın*” gibi düşünceler olabilir.
- *Uyum sağlama*, farklı bir kültüre uygun bir biçimde yaşamayı ifade eder. Yani bireyin dünya algısı farklı algıları kapsayacak biçimde genişlemiştir. Bu aşamadaki insanlar dünyaya farklı gözlerden bakabilirler ve başka bir kültürle daha etkili iletişim için davranışlarını değiştirebilirler. “*Bu kültürü daha iyi anlamak için dilini daha iyi öğrenmeliyim*” gibi düşünceler bu aşamada görülebilir.
- *Bütünleşme*, bireyin kendi kültürü dışında dünya görüşünün, yakınındaki ve uzağındaki farklı kültürleri de kapsayacak şekilde genişlemesidir. “*İşlerin nasıl yürüdüğünü bilirsen her yer senin vatanındır*” ve “*Farklı kültürler arasında bağlar kurdukça daha iyi hissediyorum*” gibi düşünceler bu aşamada görülebilir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan Chen ve Starosta (2000)' nın kültürlerarası duyarlılık modeline bakıldığında ise kavramın beş boyut ile açıklandığı görülmektedir. Bu boyutlar ve içerikleri aşağıda açıklanmıştır (Chen ve Starosta, 2000, s.12):

- *Kültürlerarası Etkileşime Katılım:* Bireylerin çevresindeki diğer insanlarla çeşitli yaşantılar, deneyimler geçirip, ilişkiler oluşturarak fikir alışverişinde bulunması etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2001, s.81). Etkileşime katılım ise bireyin karşılaştığı bir durum ile açık veya örtük bir biçimde etkileşmesi ve davranış kazanıncaya kadar bu çabayı sürdürmesidir (Senemoğlu, 2012, s.446). Kültürlerarası etkileşime katılımı ise bireyin farklı kültürel bir durum ile karşılaştığında açık ya da kapalı bir biçimde etkileşimini sürdürme çabası olarak değerlendirilebilir. Kültürlerarası etkileşime katılım farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girme eğiliminde olumlu yaklaşımları, açık fikirliliği ifade etmektedir. Kültürlerarası etkileşime katılım duyarlılığı yüksek olan bireylerin kültürel olarak farklı bireylerle iletişime girmekten kaçınmadıklarını, onları anladıklarını sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade etmeye çalıştıklarını, onlara ilişkin değerlendirmelerinde aceleci kararlar almadıkları söylenebilir (Chen ve Starosta, 2000, s.18).
- *Kültürlerarası Etkileşimde Özen:* Kültürlerarası etkileşimde özenli olan kişiler farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindedirler. Kültürlerarası etkileşimde özenli kişiler farklı kültürel özelliklere sahip bireyler ile ilgili olabildiğince bilgi toplamaya ve onların kültürel farklılıklarının özünü anlamaya çalışan kişilerdir (Chen ve Starosta, 2000, s.18).
- *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven:* Öz kavramı bireyin kendisi ile ilgili, bütün algı, düşünce ve değerlendirmelerinin etkileşimini ifade etmektedir (Bilge, 2004, s.247). Güven kavramı da bireyin bir konuya ilişkin başarabileceğine dair inancını temsil eden bir kavramdır (Senemoğlu, 2012, s.560). Bu çerçevede kültürlerarası etkileşimde özgüveni bireyin kültürel olarak farklı kişi, olay, olgu ve durum ile etkileşiminde kendisine karşı olumlu algı, düşünce ve değerlendirmeler yapabilme becerisi olarak düşünebilir. Kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürel olarak farklı bireylerle etkileşimde rahatlığı, nasıl davranılacağı ve ne söylenmesinin genellikle bilineceği inancı ile ilgili bir durumdur (Chen ve Starosta, 2000, s.18).

- *Kültürel Farklılıklara Saygı*: Taylor (1996), kültürel farklılıkların eş değer saygı ilkesi dikkate alınarak değerlendirilmesinin altını çizmektedir, farklılıklara saygı çoğunluğun dışındaki azınlık durumundaki kişiyi tanıma, koruma ve uyumu, ortak farklılıklar içinde farklılaşan haklara olumlu bir tutumu ifade etmektedir ( Öksüz ve Güven, 2012, s.463). Farklı kültürden olan bireylerin değer yargılarına, fikirlerine ve davranışlarına saygı kültürlerarası duyarlılık için önemlidir. Kültürel farklılıklara saygı duyarlılığı yüksek olan kişiler kendi kültürünü diğer kültürlerden üstün görme eğiliminde değildirler (Chen ve Starosta, 2000, s.18).
- *Kültürlerarası Etkileşimde Hoşnutluk*: Kültürlerarası duyarlı kişiler sadece kültürel farklılıkları bilen ve kabul eden kişiler değildir aynı zamanda kültürlerarası karşılaşmalardan hoşlanan, eğlenen kişilerdir (Fritz, Mollenber ve Chen, 2001, s.17). Araştırmalar kültürlerarası duyarlılık için kültürlerarası hoşnutluğun çeşitli biçimlerini göstermiştir. Bunlar; farklı kültürden kişilerle etkileşim kurmaktan hoşlanma, farklı kültürlerden kişilerle iyi çalışma ilişkilerini çoğaltmaktan keyif alma, bir başka kültür görevinden keyif almadır (Chen, 1997, s.9). Kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk düzeyi yüksek olan kişilerin, iletişim ve etkileşimde gergin olmadıkları, kolay sinirlenmedikleri, iletişimin faydasına inandıkları vurgulanabilir (Chen ve Starosta, 2000, s.18).

Genel olarak çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanan kültürlerarası duyarlılık tanımlarının ve boyutlarının birbirlerine benzer ve destekler nitelikte olduğu ve bireyin kültürlerarası duyarlılığını geliştirmeyi hedefleyen süreçler ve kavramlar çerçevesinde şekillendikleri görülmektedir.

Bireylerin kültürel farklılıklara bilincini arttırıp, kültürlerarası yanlış anlaşılmaları azaltarak, iletişim potansiyelini arttırmak yani kültürlerarası duyarlılığını geliştirmek için hazırlanan “*kültürlerarası duyarlılık eğitimi programları*” vardır. Kültürlerarası duyarlılık eğitim programlarında duygusal, bilişsel, davranışsal, simülasyon alan eğitimi, kültürel farkındalık eğitimi ve kişisel farkındalık eğitimi olmak üzere altı kategoride eğitim verilmektedir, bunların içerikleri ise aşağıda ifade edilmiştir (Chen, 1997, s.6):

- *Duyuşsal eğitim*, farklı kültürel ve etnik gruplardan bireylerle iletişimde motivasyon duyarlılığını arttırmak için verilen bir eğitimidir.

- *Bilişsel eğitim*, kültürel farklılık ve benzerlik anlayışını teşvik ve desteklemek için verilen bir eğitimidir.
- *Davranşsal eğitim*, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle daha etkili bir iletişim kurmak için beceri eğitimini destekler.
- *Simülasyon alan eğitimi* ise kültürel ve etnik alanlarda zaman geçirme olanağı sağlayarak gerçek bir kültürlerarası etkileşimle karşılaşmaya olanak veren bir eğitim programıdır.
- *Kültürel farkındalık eğitimi*, kültürün evrensel ve belirli özel boyutlarının anlaşılmasını hedefler.
- *Kişisel farkındalık eğitim* ise iletişim yönünü etkileyen çeşitli tutum, düşünce ve önyargıları tanımlamaya yardımcı olan bir eğitim programıdır.

Duyuşsal eğitim, bilişsel eğitim, kişisel farkındalık eğitimi ve kültürel farkındalık eğitimi bireyin kendi bilişsel ve duyuşsal kültürünü anlamayı olduğu kadar ev sahibi kültüre de odaklanır. Simülasyon alan eğitimi ve davranış eğitimi ise yeni bir kültüre daha iyi uyum sağlayabilmek için belirli davranışların öğretimine odaklanan programlardır (Chen, 1997, s.6-7).

Kültürlerarası duyarlılığın bireylere eğitim aracılığı ile kazandırılabilceğinden yola çıkarak kültürlerarası duyarlılık ve eğitim arasındaki ilişkinin eğitimdeki gelişmeler ve gereksinimler çerçevesinde değerlendirilmesinin yerinde olduğu ifade edilebilir. Değişen dünyada çağın gerekliliklerine ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerinin ilerici, yeniliklere açık ve dinamik olması gerekir. Çünkü eğitim kurumlarının görevi sadece bilgilendirme değil bireylere kişisel beceri ve gelişim kazandırmak, her kademesinde evrensel değerlere ve bireysel beklentilere cevap verebilmektir (Çengel, 2006, s.197). Eğitim programlarının farklı kültürleri de dikkate alarak çokkültürlü toplum yapılarına göre düzenlenmesinin farklılıklara duyarlılığı geliştirmede önemli bir etkisi vardır (Dursun, 2006, s.241). Eğitim sisteminin amaçları arasında ülkeyi teknik yönden olduğu kadar sosyal yönden kalkındırmak ve toplumu demokratikleştirmek vardır. Demokrasi eğitimi ise bireyin kendisinden farklı özelliklere sahip bireylere karşı hoş görüyü arttırmayı ve kendisini başkalarının yerine koyabilme becerisini kazandırmayı hedefler (Çelikkaya, 1999, s.164). Farklılıklara duyarlılık demokratik olduğu iddiasında bulunun tüm devletlerde ve bunun gereği olarak da eğitim sistemlerinde önemlidir, çünkü eğitim sistemi ve kurumları farklı özelliklere sahip

olarak gelmiş herkesin eğitimden en adil ve verimli bir şekilde yararlanmasını sağlamalıdır (Şişman, 2006, s.292).

Çokkültürlü eğitim bağlamında kültürel farklılıkları önemseyip, duyarlı olunması konusunda eğitimde dikkat edilmesi gerekenleri Scott (2001) şu şekilde belirtmiştir;

- Irkçılık ve cinsiyet karşıtlığı içermeyen bir müfredatın eğitim yaklaşımlarında dikkate alınması gerekir.
- Öğrencilerinin toplumsal adalet ve eleştirel bilincini geliştirici konuların eğitimin odağında yer alması gerekir.
- Öğrencilerin yetişkin yaşamlarında ki başarı için kültürel farklılıkları dikkate alan bir eğitim yaklaşımı.

Kültürlerarası duyarlılıkla ilgili olarak eğitimde göz önünde bulundurulması gereken unsurların genel olarak okullar aracılığı ile sağlanabileceği söylenebilir. Çeşitli farklılıkların birlikteliğinin oluşturduğu bir yer olmasından dolayı okulların farklılıkların ortaya çıkarılmasında ve sürdürülmesinde önemli bir etkisi vardır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Okullar farklı değer, kültür, sosyo- ekonomik düzeylerden gelen bireylerin oluşturduğu ortamlardır, farklılıklara sahip bu bireylerin eğitime bakış açıları ve beklentileri de farklı olabilir; bu nedenle eğitim yaklaşımlarının farklılıklara karşı çok boyutlu tutum ve değerlere sahip olması gerekir (Kepenekçi, 2004, s.7). Farklı kültürel özelliklere sahip bireyler etkileşim kurduklarında aralarında kültürel farklılıklarından kaynaklanan anlaşamama, yanlış anlama, önyargı, mesafeli durma gibi çeşitli psikolojik iletişim özellikleri ortaya çıkar (Akay, 2005, s.113). Eğitim programının gerçekleştirileceği grup aynı kültürel özelliklere sahip olabileceği gibi farklı kültürel özelliklere de sahip olabilir. Bu nedenle eğitim programının gerçekleştirileceği grubun kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır (Ocak, 2004, s.17).

Eğitim alanında farklılıklara duyarlı olabilmenin kültürlerarası duyarlılık yeterliliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü kültürlerarası duyarlılık bir kişinin kültürel farklılıkları bilme, beğenme ve kabul etme gibi duygusal isteklerini yani duyuşsal alan yeterliliğini ifade eden bir kavramdır (Fritz, Mollenberg, Chen, 2001, s.5). Duyuşsal alan kapsamında ise ilgi, tutum, özgüven, bir şeyi sevmeye ya da sevmeme, bir fikre bağlılık, hoşgörülü olma gibi çeşitli davranış tarzları ve eğilimleri bulunmaktadır (Senemoğlu, 2012, s.398). Duyuşsal özellikler ile ilgili olarak Krathwohl, Bloom ve Masia (1964), aşamalı bir sınıflandırma oluşturmuşlardır. Herhangi bir şeyi özümseme

ve içselleştirme düzeylerine göre yapılan bu sınıflandırma şu şekildedir (Senemoğlu, 2012, s.398):

- *Alma*, farkında olma, dikkat etmedir.
- *Tepkide bulunma*, isteklilik, karşılık vermeyi ifade eder.
- *Değer verme*, kabullenmedir.
- *Örgütlenme*, yeni değeri kendi değeri ile uyumlaştırmadır.
- *Bir değer ya da değerler bütünüyle niteleme* ise değeri davranışının bir bütünü haline getirmektir.

Yukarıda verilen duyuşsal alan sınıflandırmasına göre kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel özellikleri temsil eden kişi, olay, olgu, değer ve durum gibi öğelere karşı olumlu değerler geliştirebilme süreci olarak değerlendirilebilir. Bireyin kültürel bir farklılıkla karşılaştığında vereceği duygusal tepkiler duyuşsal alan sınıflandırması bağlamında şu şekilde örneklendirilebilir. İlgili kültürel öğeye dikkatini yöneltme, bu öğe ile ilgili bir işi yapmaya istekli olma, bu kültürel olguyu artık kabullenme, kendini ona adayarak kendine has bir kültürel değer sistemi oluşturma ve son olarak ise bu kültürel olguyu artık uzun dönemli sahiplenme olarak duyuşsal tepkileri aşamalandırabiliriz. Bu sınıflandırma kültürel olarak farklı bir olgu, kişi ya da durumla karşılaşıldığında bireyin bu duruma vereceği tepkinin düzeyinin anlaşılmasında ve gereksinimlerine uygun kültürlerarası duyarlılık eğitim programları geliştirilmesinde yardımcı olabilir.

Eğitimde farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin pek çoğuna hitap edebilmek için gelişim ve öğrenme teorilerinin ortaya çıkarmış olduğu bulgular çerçevesinde “*kültürlerarası duyarlılık*” konusu şu şekilde değerlendirilebilir:

Bireyi çeşitli gelişim dönemleri halinde inceleyen Erikson, kültürün, sosyal ve çevresel faktörlerin insan gelişiminde önemini vurgulamıştır. Bu araştırma kapsamında Erikson’ un ilkokul çağını da kapsayan (6-12 yaş) psiko-sosyal gelişim dönemi “*başarıya karşı-yetersizlik*” basamağıdır (Can, 2004, s.124). Bu dönemdeki çocukların çevrelerinden destek ve onay görmeleri onların özgüven duygusunu artırır. Tersine bir durumda ise yetersizlik duygusuna kapılarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kurmakta zorlanırlar (Selçuk, 2001, s.60). Benzer şekilde bireysel ve kültürel farklılıkları desteklenmeyen, yok sayılan, kabul görmeyen öğrencilerin de bu dönemde kültürel farklılıklarından dolayı özgüven eksikliği yaşayabileceği ve farklı kültürel özelliklere

sahip bireylerle olumlu ilişkiler sürdüremeyeceğini, ancak duyarlı bir kültürlerarası yaklaşımla çok daha sağlıklı bir kişilik gelişimi oluşturabileceği vurgulanabilir.

Bireyi zihinsel gelişim basamaklarını dikkate alarak değerlendiren Gardner'e göre ise bireylerde çeşitli zeka alanları (sözel-dilsel zeka, mantıksak-matematiksel zeka, görsel uzamsal zeka, müziksek-ritmik zeka, dokunsal-kinestetik zeka, kişilerarası zeka, içsel zeka ve doğa zekası) mevcuttur ve kişi bunların bir ya da bir kaçında daha baskın olabilir (Selçuk, 2001, s.77). Baskın zekâ alanları ile ilgili farklılıkları olan öğrenciler kültürel farklılıklar bağlamında incelendiğinde; örneğin sınıflarda kişilerarası zekâ alanı baskın olan öğrenciler bulunabilir ve bu öğrenciler paylaşarak, ilişki kurarak ve iş birliği halinde öğrenirler. Kişilerarası zeka alanında baskın olan öğrenciler ve farklı zeka alanlarında baskın öğrencilerin kişilerarası zeka gelişimi için farklı kültürel özelliklere karşı duyarlılığı arttıracak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılması ve öğretmenin de kültürel farklılıklara karşı duyarlı olması beraberinde sınıf ortamında kültürlerarası duyarlılığın gelişimine yardımcı olabilir.

Piaget'in zihinsel gelişim dönemleri incelendiğinde ise ilkökul çağında bulunan çocukların somut işlemler döneminde olduğu söylenebilir. Çocukların olayları başkalarının bakış açısı ile görmeye, çeşitli farklılıkların, cinsiyet ve kimlik gibi çeşitli rollerin ayırımına varmaya başlaması bu dönemde gerçekleşmektedir (Küçükkaragöz, 2004, s.90). Bu durumdan hareket ile çocuğun kültürel farklılıklarına ilişkin somut özelliklerini rahat bir biçimde yansıtabilmeye, kültürel farklılıklarının ve benzerliklerin ayırımına varmaya bu dönemde başladığı söylenebilir. Okul ortamı farklı kültürel özelliklerin somut bir biçimde ilk defa ortaya konmaya başladığı sosyal yerdir ve bu nedenle kültürel farklılıklara duyarlı eğitim yaşantılarının oluşturulması ve eğitimcilerin de bu farklılıklara karşı duyarlı olmasının zihinsel gelişim içinde önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin birbiriyle etkileşim içinde bulunduğu, farklı fikirlerin paylaşıldığı, birbirleriyle iletişim için cesaretlendirildiği bir sınıf ortamında zihinsel gelişim de hızlı ve sağlıklı olmaktadır (Selçuk, 2001, s.107).

Kohlberg'in ahlaki gelişim basamakları açısından kültürlerarası duyarlılık incelendiğinde ilkökul dönemimdeki çocuklar (6-9 yaş arası) kendi ihtiyaçları doğrultusunda kurallara uyar ve değer yargılarını kendine sağlayacağı faydaya göre oluşturur (Can, 2004, s.129). Bu durumda kültürel gereksinimlerine yanıt verilmeyen, duyarlı olunmayan bir öğrenci için değer yargısı oluşturmada, kurallara uymada ve



uyum sağlamada gelecekteki sorunların başlangıcının bu dönemde olabileceği ifade edebilir.

Öğrenme teorileri ile ilgili yaklaşımlara bakıldığında Maslow bireyin öğrenmesini ve güdülenmesini çevresel ve içsel faktörler çerçevesinde incelemiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bireyin fizyolojik (yiyecek, su, uyku, v.s) ve psikolojik (güvenlik, ait olma ve sevgi, takdir edilme, bilme ve anlama, estetik, kendinin gerçekleştirme) olmak üzere doyurulması gereken, bireyi güdülemeye yarayan çeşitli ihtiyaçları vardır (Selçuk, 2001, s. 215). Bireyi güdüleyen faktörlerden biri de kültürel özellikleridir (Şahin, 2004, s.14). Bu bağlamda kültürel farklılıklara duyarlılık Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde değerlendirilebilir. Bireylerin kültürel aidiyetlerinin tehdit unsuru olarak algılanmadığı, kendilerini güven içinde hissettikleri bir ortama ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bireyin ait olduğu kültürel grubun özellikleriyle kabul ve beğeni gördüğü, kültürel farklılıklarına duyarlı olduğu bir hayatı yaşama gereksiniminin olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerinin kültürel yaşamlarının bilinmesi onların hangi gereksinimlerinin ağırlıkta olduğunun fark edilmesine yardımcı olmasını sağladığı için eğitim alanında bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir (Bilgin, 2004, s.246).

Kültürlerarası duyarlılığın gerek çokkültürlü eğitim hedefleri gerekse gelişim ve öğrenme teorileri bağlamında, ayrıca çağımız çokkültürlü eğitim anlayışı hedefleri doğrultusunda önemli olduğu görülmektedir. Bunu eğitim aracılığı ile öğretecek, yaşatacak kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farklılıklarına duyarlı davranması gerekmektedir.

### ***Kültürlerarası Duyarlılık ve Öğretmen İlişkisi***

Öğretmenin, bireye akademik başarı kazandırmayı sağlamakla birlikte kişiliğinin gelişiminde, şekillenmesinde, değer yargısı ve tutum kazandırmada rolü çok önemlidir (Yavuzer, 2012, s.160). Nieke ise öğretmenin pedagojik görevlerinden biri olarak rehberlik kavramı üzerinde durmuştur ve burada esasen altını çizmek istediği şey toplumu oluşturan bireylerin hoşgörülü, anlayışlı ve sorumlu ilişkiler geliştirebilmesidir.

Bireylerin birlikte yaşayamaya hazır hale getirilmesi için çeşitli yeteneklerle donatılması gerekir ve eğitim bu konuda bireylere rehber olmalıdır (akt. Nohl, 2009, s.57). Birlikte yaşamaya ilişkin olumlu değer yargıları oluşturmada, saygılı, duyarlı olmanın öğretilmesinde ve yaşatılmasında öğretmenin rehberlik görevinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrencilerin farklı bireylere ve ortamlara uyum sağlamasına yardımcı olmalı, her çocuğun bireysel farklılıklarını tanımaya çalışarak onları değerlendirmeli, sınıfta sevgi temeline dayalı bir saygı ortamı oluşturmalarıdır (Yavuzer, 2012, s.162). Bireylerde farklılıklara duyarlılık becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin de farklı kültürel özelliklere sahip kişilere karşı duyarlı olmasının önemi son yıllarda eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Polat ve Barka, 2014; Üstün, 2010; Yılmaz ve Göçen, 2013).

Eğitim ve öğretim sisteminde meydana gelen değişimler de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime yeni bakış açıları getirmiştir. Eğitimde son dönemlerdeki gelişmeler öğrenciyi merkeze almaktadır ve bu yaklaşıma göre her bireye kendini farklı kılan özellikleri ile saygı duyulmalıdır (Balay, 2004, s. 71). Öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan biri de kültürden kaynaklanmaktadır (Ünlü ve Örtün, 2013, s.289). Kültürel farklılıkların dikkate alındığı ve duyarlı olduğu bir eğitim anlayışında ise en önemli görevi öğretmen üstlenmektedir; çünkü eğitim programının uygulayıcısı, kullanılan yöntem ve tekniklerin seçicisi, biçimlendiricisi, öğrenme ortamını oluşturan, aynı zamanda değerlendirme yapan kişi öğretmendir (Polat, 2009, s.15). Kültürel olarak farklı öğrencilerin eşit eğitim şartlarından yararlanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırmakla birlikte onların kültürel farklılıklarına saygı duyarak demokratik öğrenme ortamları oluşturmaları önemlidir (Ünlü ve Örtün, 2013, s.289). Bunun ise öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farklılıklarının bilincinde olarak duyarlılık göstermesi ile mümkün olabileceği ifade edebilir.

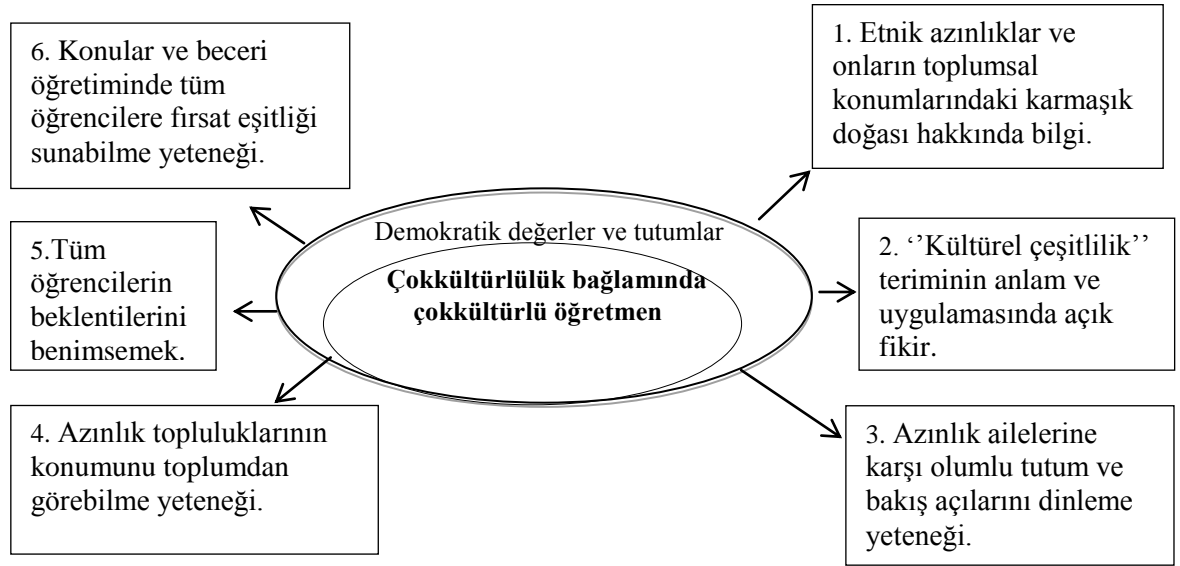
Öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilere karşı duyarlı olabilmesi için taşıması gereken özellikleri vardır. Chen (1997, s.9), kültürlerarası duyarlı kişinin özellikleri olarak, karmaşık bireysel özellikleri normal kabul etmenin, etkileşimde bilinçli olmanın, iletişimde katılıktan kaçınmanın ve fikir değiş tokuşunun değerini bilmenin altını çizmiştir. Bu tanım şunu ortaya koymaktadır ki kültürlerarası duyarlı öğretmenler kültürel farklılıkları anlama, kabul etme, hoş görme ve kültürler

arası etkileşimden olumlu sonuçlar üretebilmek için kendilerini motive etme arzusuna sahip olan kişilerdir.

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki çeşitli farklılıklara sahip öğrenciler için sahip olması gereken bilgi ve eğitim şu şekilde gösterebilir (Banks,1981).

Şekil 2

*Çokkültürlülük bağlamında çokkültürlü öğretmen özellikleri*



**Kaynak:** Khatoon, S., Rehman, S., Ajmal, M., (2011). Teaching in Multicultural Classroom- Assessing Current Programs of Teachers’ Training in Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*,1(6),70-78

Kültürlerarası duyarlı öğretmen özellikleri Chen ve Satarsto (2000) tarafından kavramsallaştırılan kültürlerarası duyarlı kişilerin özellikleri bağlamında ise şu şekilde değerlendirilebilir :

- Kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin kültürlerarası *etkileşime katılım* becerisine sahip olması gerekmektedir. Bireyler çevresi ile deneyimler geçirerek etkileşime girerler (Selçuk, 2001, s.81). Eğer bu etkileşimden bir şeyler öğrenmek istiyorlarsa bunu sürdürme çabası içinde olurlar (Senemoğlu, 2001, s.81). Kültürlerarası etkileşime katılım farklı kültürel özellikler ile etkileşime girme eğiliminde olmayı ifade eden bir kavramdır (Chen ve Starosta, 2000, s.18). Bu durumda kültürlerarası duyarlılığı olan öğretmenlerin öğrencileri ile deneyimler geçirmekten keyif aldıklarını, onları kültürel özellikleri ile ilgili bilgiler öğrenme

çabası içinde olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını tanınması ise (Çoban, Karaman, Doğan, 2010, s.126) eğitim, öğretim ve sosyal yaşam için önemli unsurlardır.

- Kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin kültürlerarası *etkileşimde özen* becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin kültürel farklılıkları ile ilgili fikir yürütebilmesi ve duyarlı olabilmesi için öncelikle bunların neler olduğunu öğrenmesi ve bunun içinde gerekli özen ve dikkati göstermesinin gerekli olduğu vurgulanabilir. Chen ve Starosta (2000, s.18)'nın ifade ettiği kültürlerarası duyarlı kişi özelliklerinden yola çıkarak kültürlerarası etkileşimde özenli olan öğretmenlerin öğrencilerin söylemek istedikleri şeylerin özünü anlamaya karşı gözlemci bir tutum içinde oldukları söylenebilir.
- Kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin kültürlerarası *etkileşimde özgüven* becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşim ve iletişime açık olması, kendine güven duyması ve onlara da güven vermesi eğitimde ortaya çıkabilecek çoğu problemin de kolayca çözülmesini sağlar (Erden, 2008, s.74). Kültürlerarası etkileşimde özgüven becerisine sahip olan bireyler farklı kültürel özelliklerden bireyler ile stres yaşamadan konuşan kişilerdir (Chen ve Starosta 2000, s.18). Bu bağlamda kültürlerarası etkileşimde özgüveni yüksek olan öğretmenlerin farklı kültürel özelliklerdeki öğrenciler ile rahat konuştuklarını ve nasıl davranmalarını konusunda kendilerine güvendikleri ifade edilebilir.
- Kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin kültürel *farklılıklara saygı* becerisine sahip olması gerekmektedir. Güvenli bir sınıf ortamı için en temel gereksinimlerden biri de koşulsuz saygıdır ve eğitimcilerin saygı duymayı benliğinde özümsemiş olması gerekmektedir (Bilge, 2004, s.247). Eğitim ortamlarında kültürel farklılıklara ilişkin aidiyetleri ne olursa olsun bireylerin benliğini oluşturan tüm unsurlarla koşulsuz bir saygıyı hak ettiği söylenebilir. Saygı yaşamın tüm alanlarını ve insan ilişkilerini etkileyen, gereksinim duyulan davranışlar bütünüdür; farklılıklara saygı ise bireysel ve toplumsal uyum ve düzenin sürdürülmesinde önemli bir ihtiyacı ifade eden bir tutumdur ( Öksüz ve Güven, 2012, s.464). Öğrencilerin öz-saygılarının geliştirilmesi açısından, öğretmenlerin sınıf ortamındaki farklılıkları teşvik etmesi ve desteklemesi, kendilerinininkinden farklı kültürel özelliklerdeki bireylerle çalışabilmede ortak paydada buluşmayı

öğrenmeleri önemli konulardır (Steel 2002'den akt; Demir, 2012, s. 3). Kùltürler farklılıklara saygılı kişiler farklı kültürden kişilerin değer yargılarına, düşüncelerine ve davranışlarına saygılı kişilerdir (Chen ve Starosta, 2000, s.18). Bu durumda kültürel farklılıklara saygılı öğretmenlerin farklı kültürel özellikleri olan öğrencilerin davranış ve fikirlerine saygı duyduğunu, onların kültürel özelliklerini küçümsemeyen kişiler olduğu vurgulanabilir.

- Kùltürlerarası duyarlı öğretmenler *kùltürlerarası etkileşimden hoşnutluk* duyan kişilerdir. Eğitim yaşamında etkili iletişim ve etkileşimin olması bireyler arasında olumlu ilişkiler kurulmasına, anlayışa ve bu etkileşimden keyif alınmasına bağlıdır (Erden, 2008, s. 76). Kùltürlerarası duyarlılığı olan bireyler farklı kültürden kişilerle etkileşim kurmaktan hoşlanma, bir başka kültür görevinden keyif alma gibi özelliklere sahiptir (Chen, 1997, s.9). Kùltürlerarası duyarlı kişiler, farklı kültürel durumlar ve kişiler ile karşılaşmaktan ve zaman geçirmekten hoşlanan kişilerdir (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2001, s.17). Bu durumda kùltürlerarası etkileşimden hoşnut olan öğretmenler farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin sınıflarında yer almasından hoşlanan, onlarla iletişim kurmaktan ve çalışmaktan keyif alan kişilerdir.

Genel olarak öğretmenlerin öğrencilerine karşı kùltürlerarası duyarlılık göstermesinin eğitim-öğretim yaşamında etkili, verimli öğrenme ve iletişim ortamı oluşturulmasında önemli olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğrenciler ile ilişki kurmaktan keyif alması, öğrencileri oldukları gibi kabul etmesi, anlayabilmesi, olumlu duygularla yaklaşması, onlara kendilerinin anlaşıldığını ve korunduğu duygusu hissettirecekleri bir ortam yaratması etkili iletişim için gerekli olan unsurlardır (Jones ve Jones, 1996, akt. Erden, 2008, s.80). Kùltürlerarası duyarlılığı yüksek olan öğretmenlerin bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alan ve buna uygun eğitim-öğretim yaşantıları oluşturmaya özen gösteren öğretmenler olduğu vurgulanabilir. Ayrıca, kùltürler arası duyarlılığa sahip öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip bireyleri bir araya getirebilme becerisine sahip olması gerekir. Webb (1982), eğitim yaşantılarında farklı yetenek ve özelliklere sahip öğrencilerin oluşturdukları grupların homojen gruplara göre daha başarılı olduğunu vurgulamıştır (akt. Erden, s.63). Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan eğitim ortamları oluşturması, öğrenme ve sosyal etkinlikler için kültürel, yetenek, başarı yönlerinden

heterojen grupları bir araya getirmesi gelişim ve öğrenme psikolojisinin bulguları açısından da önemlidir (Korkmaz, 2004, s. 217).

Son yıllarda eğitim öğretim programlarının oluşturulmasında dikkate alınan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı açısından kültürlerarası duyarlı öğretmen şu şekilde değerlendirilebilir: Yapılandırmacı yaklaşımda yer alan temel ilkelerden biri öğretmenlerin öğrencilerin yaşam deneyimlerine ilişkin özelliklerini rahat bir biçimde ifade edebileceği ortamlar yaratmasıdır (Kantarlı, 2006, s.255). Yapılandırmacı öğretme uygulamalarının taşınması gereken ilkeler bağlamında ise öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler aşağıda belirtilmiştir (Senemoğlu, 2012, s.610) :

- Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini iyi bir şekilde tanınması gerekir.
- Sabit bir doğru yol yoktur, öğrencilere belirli bir format önerilmez.
- Öğretmenlerin öğrencilerinin yaşam deneyimlerini bilmesi bilginin nasıl yapılandırılacağını öğretmesi açısından önemlidir.
- Öğretmen öğrencilerin kendilerini yansıtmaya, fikirlerini paylaşmaya, iletişim kurmaları için ortamlar yaratır. Yapılandırmacı bilgi kuramının ilkeleri eğitimde insan haklarının da bir gereğidir.

Öğrencilerin yaşam deneyimlerini belirleyen unsurlardan biri olan kültürel özelliklerin eğitim ortamında rahat bir biçimde ifade edilebilmesinin ve öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı olmasının yukarıda belirtilen yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri açısından da önemli olduğu görülmektedir.

Avrupa İnsan Hakları Konseyi, Türkiye' ye, okullarda insan hakları konusunda kendi fikrini savunabilme, ayrımcılık ve ön yargı gibi konuları tanımlayabilme, olumlu insan ilişkileri kurabilme ve farklılıkları kabul etme, şiddete başvurmadan çatışma çözebilme gibi geliştirilmesi gereken beceriler tavsiye etmiştir ( Kantarlı, 2006, s.254). Bu becerilerin gerçekleşebilmesi için yapılandırmacı yaklaşımda yer alan sorgulama, tartışma, aktif katılım gibi ilkelerin önemsenmesi gerektiği görülmektedir.

Kültürlerarası duyarlılığın öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısıyla da doğrudan ilişkili olduğu; başarılı bir sınıf yönetimi için gereken öğretmen özellikleri çerçevesinde incelendiğinde ise karşımıza şunlar çıkmaktadır:

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olması; sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri tanımasına, öğrenci ile etkili iletişim kurabilmesine, problem

çözme, demokratik kararlar verebilme becerisine, özgüven, saygı gibi özellikleri taşımasına bağlıdır. (Erden, 2008, s.19). Sınıf ortamını etkileyen sınıf dışı faktörlerden birinin de öğrencinin kültürel farklılıkları ile ilgili özellikleri olduğu söylenebilir.

Polat (2009, s.165)' ın farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı sınıf ortamında öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için taşıması gereken özelliklerden derlemiş oldukları ile ilgili bazı örnekler şu şekilde verebilir:

- Öğretmenlerin farklı etnik köken, cinsiyet ve ırk gibi kültürel ve kişisel özelliklerine karşı ayrımcı olmaması ve herkese eğitim eşitliği sağlaması gerekir.
- Öğretmenlerin, farklı kültürel özellikleri sınıf ortamına yansıtarak öğrenci deneyimleri ile özdeşleştirmesi gerekir.
- Öğretmenlerin farklı kültürel özelliklerin tanınması ve anlaşılmasına yönelik ödev ve ders içi uygulamalar yapması gerekir.
- Öğretmenlerin kültürel farklılıkların ayırımına dikkat çekmekle birlikte bütünleştirici unsurları da vurgulaması gerekir.
- Eğitim sürecinin, materyallerin ve ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin kültürel farklılıklarının duyarlı olması gerekir.

Okullar farklı kültürel özellikleri bir araya getiren ortamlar olduğu için okul ve sınıf ortamında kültürel olarak farklı bireylerin yer aldığı gruplarda istenmeyen durum olan grup içi uyumu zedeleyen çatışma ile karşılaşılabilir; çatışmanın kültürel farklılıkların olduğu gruplarda yaşanması da olası ve doğal bir durumdur (Memduhoğlu, 2011, s.128). Bilimsel ve tarihsel açıdan bakıldığında ise bireylerin farklılıklarına saygı duymamak da beraberinde çatışmayı getirir; barış içinde yaşayabilmek için bireylerin hak ve özgürlüklerine saygı duymak esastır (Çengel, 2006, s.212). Bu nedenler dikkate alındığında eğitim-öğretim ortamlarında çatışmanın engellenebilmesi ve insancıl değerlerin önde tutularak yaklaşımlar geliştirilmesinde öğretmen faktörünün çok önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Kneller (1965), kültürel farklılıklardan doğan problemlerin önüne geçilebilmesi için eğitim programlarının kültürü de dikkate alarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır, bu amaç doğrultusunda öğretmenler de bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir (akt: Ocak, 2004, s.16) :

- Öğretmenler kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin tutum ve değerlerini anlamaya çalışmalıdırlar.
- Öğrencilerin yetişmiş oldukları kültürü incelemeli ve öğrenmelidirler.
- Öğrencilerin davranışlarının nedenlerinin altında yatan kültürel belirleyicileri bilmelidirler.
- Öğretmenler birden fazla dil bilmeye teşvik edilerek eğitim- öğretim verdikleri öğrenci gruplarının ana dilleri ile ilgili fikir sahibi olmalıdırlar.

Öğretmenlerin kullanabileceği öğretim stratejileri açısından kültürlerarası duyarlılık incelendiğinde ise kültürlerarası duyarlılığa sahip olan öğretmenlerin kullanabileceği öğretim strateji olarak ‘‘işbirliğine dayalı öğrenme’’ örnek olarak verilebilir (Cırık, 2008, s.37). İşbirliğine dayalı öğrenme çeşitli etnik ve kültürel gruplara ait öğrencilerin etkileşimlerini geliştirir, başkalarına saygılı ve hoş görülü olmayı öğretir, empati kurma becerisi geliştirerek demokratik yaşama alışkanlığı kazandırmayı sağlar (Senemoğlu, 2012, s.486). Kültürlerarası duyarlılıkla bireye kazandırılması gereken tutumların işbirliğine dayalı öğrenmenin yararları ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler çoğu zaman öğrenmede model alınan kişi oldukları için herkesten önce onların kültürler farklılıklara karşı duyarlı olması ve eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirmesi; kültürlerarası duyarlılığı kazandırması açısından önemlidir. Davranışlar ile ilgili yapılmış olan araştırmalar öğretmenin öğrenci için etkisini vurgulamış ve öğrencilerin öğretmenlerini gözleyerek ve model olarak davranış geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır (Külahoğlu, 2003, s.12). Çünkü bireyler somut olarak duyduklarından, gördüklerinden, hissettiklerinden kısacası yaşadıklarından çok daha fazla şey öğrenirler ve etkilenirler (Kılıç, 2004, s.145). Bununla ilgili etkili bir örneği Cüceloğlu, Nolte (1975)’ den şu şekilde aktarmaktadır:

*Eğer bir çocuk sürekli eleştirilmişse, "Kınama ve ayıplamayı öğrenir"*

*Eğer bir çocuk kin ortamında büyümüşse, "Kavga etmeyi öğrenir"*

*Eğer bir çocuk alay edilip aşağılanmışsa, "Sıkılıp utanmayı öğrenir"*

*Eğer bir çocuk sürekli utanç duygusuyla eğitilmişse, "Kendini suçlamayı öğrenir"*

*Eğer bir çocuk hoşgörüyle yetiştirilmişse, "Sabırlı olmayı öğrenir"*



*Eğer bir çocuk desteklenip, yüreklendirilmişse, "Kendine güven duymayı öğrenir"*

*Eğer bir çocuk övülmüş ve beğenilmişse, "Takdir etmeyi öğrenir"*

*Eğer bir çocuk hakkına saygı gösterilerek büyütülmüşse, "Adil olmayı öğrenir"*

*Eğer bir çocuk kabul ve onay görmüşse, "Kendini sevmeyi öğrenir"*

*Eğer bir çocuk aile içinde dostluk ve arkadaşlık görmüşse, "Bu dünyada mutlu olmayı öğrenir"* (akt. Kılıç, 2004, s. 145).

Genel olarak öğretmenlerin kültürlerarası duyarlı kişiler olmalarının kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde, öğretilmesinde, topluma kazandırılmasında, özgürlük, barış ve demokrasinin öğretilmesi ve yaşatılması çerçevesinde önemli olduğu görülmektedir. Bu ise öğretmenlerin sınıf ortamındaki tüm dinamikleri etkili bir şekilde kullanması ile mümkündür. Sınıfın dinamikleri ise öğrenciye ilişkin kültürel özellikler, geçmiş yaşantılar, öğretmenin kişiliği ve öğretme tarzının karşılıklı etkileşime girmesi ile oluşur ve öğretmenlerin etkili bir eğitim-öğretim yapabilmeleri bu dinamikleri sınıf ortamında olumlu bir şekilde kullanabilmeleri ile doğrudan ilişkilidir (Erden, 2008, s.69).

### ***İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar***

Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin etkileşime girdiği tüm alanlarda iletişimin ve ilişkilerin verimliliği açısından önemli bir kavram olduğu için literatürde yönetim, hukuk, sağlık, sosyoloji, güvenlik, psikoloji ve eğitim gibi alanlarda araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmada kültürlerarası duyarlılık kavramı eğitim, öğretmen, öğrenci açısından değerlendirildiği için aşağıda konu ile ilgili olduğu düşünülen, çokkültürlü eğitim, kültürlerarası yeterlilik, kültürel farklılıklar ve kültürlerarası duyarlılık ile ilgili ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

### ***Kültürel Farklılıklar ve Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Dolaylı Araştırmalar***

Çoban, Karaman, Doğan (2010) öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarını belirlemek ve kültürel farklılık algılarını çeşitli demografik değişkenler

(cinsiyet, yaşadığı bölge ve yerleşim türü) açısından incelemek amacı ile betimsel tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu tezsiz yüksek lisans alanında öğrenim gören 261 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından siyasi görüş, dinî görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik boyutlarından oluşan “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara bakış açılarının olumlu olduğunu ve cinsiyete göre ‘‘siyasi görüş’’ boyutunda kadınlar lehinde anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır. Yerleşim türüne göre ise ilçede büyüyen bireylerle büyük şehirlerde büyüyen bireyler arasında ‘‘cinsel yönelim’’ boyutunda büyük şehirlerde büyüyenler lehine anlamlı bir fark olduğunu orta çıkarmışlardır.

Öksüz ve Güven (2012), bireylerin farklılıklara saygı düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde öğrenim gören toplam 623 öğrenci (355 kız, 268 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ölçeğin geçerliliğinin 0,30 ve 0,83 arasında değiştiğini ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını ise 0,94 olarak bulmuşlardır. 30 maddeden oluşan ölçeğin Bilgiye Dayalı Farklılıklar”, “Sosyal Kategori Farklılıkları” ve “Değer Farklılıkları” olarak adlandırılarak 3 faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Balay ve Sağlam (2004) eğitim iş görenlerinin, farklılıkların yönetimine ilişkin algılarını ölçmede kullanılabilecek likert tipi geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu Şanlıurfa ili merkezindeki 224 (24 müdür, 167 öğretmen) eğitim iş göreninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre 28 maddeden oluşan ‘‘Farklılıkların Yönetimi Ölçeği’’ nin üç faktörlü (bireysel tutumlar ve davranışlar, örgütsel değerler ve normlar ve yönetsel uygulamalar ve politikalar) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak eğitimde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin, aynı zamanda tek faktörlü olarak kullanılması da olanaklı bulunmuştur.

Ünlü ve Örtten (2013), 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemek amacıyla (24 bayan, 21 erkek ) 45 kişiyle bir çalışma yapmışlardır. Araştırmayı nitel araştırma yöntemi çerçevesinde, durum çalışması deseni kullanılarak planlamışlardır. Araştırma bulguları "Sosyal Bilgiler Görüşme Tekniği" kullanılarak elde edilen araştırma verilerine içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem yanlış öğrenmelere sahip oldukları, tutum düzeylerinin ise olumlu ve olumsuz yönde olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili mesleki eğitim sürecinde bir eğitim almalarının faydalı olabileceğini önermişlerdir.

Damgacı ve Aydın (2013), Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın bulguları 21 maddelik çokkültürlü tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulmuştur. Araştırma verileri Türkiye'de eğitim fakültesi bulunan 83 üniversitenin akademisyenlerine e-posta olarak gönderilmiş ve katılım gösteren 745 akademisyenden ölçekte yer alan maddelerin tamamını cevaplandıran 520 akademisyenin ölçeğe verdikleri cevapları analize tabi tutulmuşlardır. Analizler sonucunda akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu bulmuşlardır.

Cırık (2008), çokkültürlü eğitimin kuramsal temelleri ve gelişimini, çokkültürlü eğitim süreci ve öğrenme ortamlarına yansımalarını incelemek amacıyla betimsel modelde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada kültür, çokkültürlü eğitim ve amaçları, çokkültürlü eğitimin tarihsel gelişimi, çokkültürlü eğitimi temel alan öğrenme ortamları tasarlama, çokkültürlü eğitim ile ilgili eleştirileri, Türkiye ve çokkültürlü eğitim konularını incelemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrencilerinin farklı kültürel özelliklerdeki bireylere saygı duymayı, ön yargıları ortadan kaldırmayı, farklılıkları zenginlik olarak gösterecek öğrenme ortamları yaratmasının önemini vurgulamıştır.

Polat (2012) okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Koceli’nde görev yapan 183 okul müdürü ile bir çalışma yapmıştır. Araştıma betimsel tarama yöntemi ile 20 maddelik çokkültürlü eğitim tutum ölçeği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum gösterdikleri bulunmuştur. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumda yaş ve kıdemle artmasıyla düşme, eğitim düzeyi arttıkça çoğalma gözlenmiştir. Bu bulgular ışığında çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlar kazandıracak hizmet içi ve kültürlerarası eğitim programlarının verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Murhy (1988), Ohio Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde uygulanmakta olan çokkültürlü eğitim programlarının Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Konseyi standardına uygun olmamasından hareketle, ilgili gereksinimleri belirleyebilmek için öğrenci görüş ve bilgilerini değerlendirerek tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında kendisinin oluşturduğu bir ölçme aracını 1985 öğretmen adayına dağıtmış ve bunlardan 614 öğretmen adayı tüm anket sorularını yanıtlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda azınlık sorunları ile kurumsal ırkçılık açısından empati eksikliği ve insan eylemlerindeki dolaylı davranışların nedenleri hakkında bilgi eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, insanların çoğulcu değerler hakkında düşünmesinin ve bu konuda harekete geçmesinin kaynağının eğitim ve siyasetteki güven eksikliği olduğunu dile getirmişleridir. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmada şunlar önerilmiştir: Öğretmen yetiştiren kurumlarda çokkültürlü eğitim içeriği de dahil olmak üzere farklı kültürel gruplar ile ilgili en az bir ders, farklı kültürel ortamlarda saha deneyimi dersleri planlamak ve hizmet içi eğitim programları hazırlamak, etnik ve ırksal azınlık gruplarından daha fazla öğretim görevlisi ve personel istihdamı, çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaları teşvik etmek için öğretim görevlilerine teşvik ya da başarı ödüllerinin verilmesi.

Abbas (2002), Birmingham’ da (İngiltere) okullardaki Güney Asyalıların eğitim başarısını Güney Asyalı velilerin ve öğretmenlerin nasıl etkilediğini incelemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmada veriler şehir genelindeki farklı okul ve kolejlerdeki öğrenci ve velilerin anketlerine dayalı

olarak ve yapılan derinlemesine görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcılardan, eğitsel başarıda okul ve evin önemiyle ilgili görüşlerin alındığı araştırmada değerlendirmeler öğretmen- okul bakış açısı ve evdeki kültür- din bağlamı olmak üzere iki düzeyde yapılmıştır. Güney Asyalılar arasında farklı sosyo-ekonomik, etnisite ve kültür ile ilgili durumlardan dolayı farklı görüşler alınmıştır. Müslüman olanlar (Bangladeş ve Pakistanlılar) ev içinde dini-kültürel öğelerin fazla olması ve Müslümanlara çoğunlukla olumsuz bakılmasından dolayı eğitimde dezavantajlı olduklarını ve bu etkilerin onların eğitim başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Hindistanlı öğrenciler ise toplum tarafından olumlu algılandıkları, evdeki kültürel ve dini deneyimlerinin etkisinin az olmasından dolayı eğitim başarısında avantajlı olduklarını vurgulamışlardır.

Pritchett, Reiffa ve Pearsona (2002) okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıklarını, hangi bilgi kaynaklarını kullandıklarını, çokkültürlü eğitimin nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili algılarını tespit etmek için dört yıllık lisans eğitiminin farklı düzeylerinde bulunan 103 okul öncesi öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim tanımlarını etnik köken ve ırk bağlamında minimal düzeyde kavramsallaştırdıklarını ortaya çıkarmıştır. Tanımlamalarına ilişkin bilgi kaynaklarının ise genellikle kolej eğitimindeki tecrübelerden kaynaklandığını, üniversitelerdeki çeşitliliğin ise onların tutumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Katılımcıların çokkültürlü eğitim ile karşılaşmalarının okul alanı ile sınırlı olduğunu, üniversite çalışma kurslarında verilen çeşitliliği savuma fikirleri ile sahadaki farklı olaylar arasında ise uyumsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen eğitim programlarının çokkültürlü eğitim hakkında eleştirel düşünme ve kendi kavramsallaştırmalarına yardımcı olması gerektiği, farklılıklar konusunda onlara kendilerinin ve başkalarının deneyimlerini inceleme fırsatları sunması gerektiğini vurgulamıştır.

### ***Kültürlerarası Yeterlilik İle İlgili Dolaylı Araştırmalar***

Polat ve Barka (2014), öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerini incelemek amacıyla yapmış oldukları betimleyici araştırma modelindeki çalışmada Türkiye’ den 102, ve İsviçre’ den 84 öğretmen adayı ile yapmış oldukları çalışmada ‘‘Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ‘‘ ve kişisel bilgi formu kullanarak verileri toplamışlardır. Araştırma sonunda genel olarak öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin kültürlerarası yeterlilikte algı düzeyleri kültürel empati boyutunda daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla, açık fikirlilik, sosyal girişim, esneklik ve duygusal denge izlemiştir. Öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerini üniversiteler bazında incelediklerinde ise İsviçre’deki öğretmen adaylarının Türkiye’deki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek kültürlerarası yeterlilik algı düzeyine sahip olduğunu ortaya çıkarmışlar, ancak kültürlerarası yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet ve bölüm açısından anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ülkeler bağlamında öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterlilik algılarının farklılığını ise üniversite eğitim programlarının içeriği ile ilişkilendirmişlerdir. İsviçre’ de öğretmen eğitim programlarında çokkültürlülük, kültürlerarasılık gibi kurslar verilirken Türkiye’ de bu derslerin üniversitelerde seçmeli ders olarak bile verilmediğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlere çokkültürlü bir bakış açının kazandırılması için öğretmen yetiştirme programlarını uluslararası standartlara ve kanunlara uygun hale getirilerek gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Kaya (2013), barış eğitiminin kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisini incelemek amacıyla Koceli, Körfez İlçesi’nde 82 deney ve 79 kontrol grubu olmak üzere toplam 161 dördüncü sınıf öğrencisi ile yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmasında öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerini Van der Zee & Van Quendoehoven (2002-2003) tarafından geliştirilen ‘‘Çokkültürlü Kişilik Ölçeği (Multicultural Personality Questionnaire-MPQ)’’ kullanılmıştır. Öğrencilerin çatışma çözme stratejisini ölçmek için ise Van de Vliert, Euvema ve Huismans (1995) tarafından geliştirilen ‘‘Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği’’ kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine 14 hafta boyunca uygulanan barış eğitimi programı sonunda yapılan analiz bulguları barış eğitimi programının

öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğini ve çatışma çözme stratejilerini arttırdığını göstermiştir.

Şentuna (2011), farklı kültürleri 48-60 aylık çocuklara tanıtmak ve farklı kültürlere ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında kendisinin oluşturmuş olduğu "Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı" deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin farklı kültürlere bakış algısı "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği" kullanılarak analiz edilmiş ve araştırma sonunda uygulanan eğitim programının farklı kültürleri tanıma ve farkındalık yaratma konusunda etkili olduğu bulunmuştur.

Dong, Day ve Çollaço (2008), bireylerin kültürlerarası duyarlılığı, etnik merkezilikleri ve çok kültürlülük ile ilgili yeterliliklerini incelemek amacıyla çalışma grubunu ABD'de iki üniversiteden 419 lisans öğrencisinin oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada bireylerin kültürlerarası duyarlılıkları Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği"; çokkültürlülük yeterlilikleri Berry ve Kalin (1995) tarafından geliştirilen "Çokkültürlülük İdeoloji Ölçeği" ve etnik merkezilikleri ise Neuliep ve McCroskey (1997) tarafına geliştirilen etnik merkezilik ölçeğinin gözden geçirilmesi ve bu çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir "Genelleştirilmiş Etnosentrizm Ölçeği (GEN)" kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda kültürlerarası iletişim duyarlılığı ve çokkültürlülüğü yüksek olan bireylerin düşük seviye Etnosentrizme sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Moloney (2007), kültürlerarası yeterlilik ve dil öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek için Sidney'de (Avustralya) uluslararası bir gramer okulunda nitel araştırma türlerinden durum çalışması ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubunu 6 yaş grubunda 49 öğrenci ve 4 öğretmenin oluşturduğu araştırmasında dil öğrenme programı ile eğitim alan öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini ve öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini destekleyen davranış ve anlayışlarını incelemeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerini Bennet (1992) tarafından geliştirilen "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" nin kendileri tarafından geliştirilmiş bir

versiyonunu, dil stratejilerini ise Cohen ve Oxford (1992) tarafından geliştirilen ‘‘Ufak Öğrencilerin Dil Kullanım Stratejileri Anketi’’ kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırmasında öğretmenler ve öğrenciler ile yapılan sınıf içi gözlemler, görüşmeler ve ölçek verilerinden elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin kendilerini amaçlı etkili iletişimciler olarak gördüklerini, hedef dili öğrenmenin hedef kültürü öğrenmenin bir aracı olarak algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrenciler üst bilişsel dil meraklarını ve becerilerini sergileyebildiğini ifade etmişlerdir; bazı öğrenciler ise yerel dili olmayan kişiler olarak kendi kimliklerini sorgulayabildiğini, ait oldukları kültürel grupların ve dilsel özelliklerini yansıtabildiğini ve bunlara eleştirel olarak bakabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ise öğrencilerine kültürlerarası yeterlilik için destekleyici bir model olduğu, öğrencileri için dilsel ve kültürel bağlantıları kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada dil öğrenme programlarını kültürlerarası öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliği olumlu etkilediğini ve ifade edilmiştir.

Dong ve Çollaço (2009) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise sosyal zeka ve kültürlerarası yeterlik arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika’da iki farklı üniversiteye devam eden toplam 419 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin etnik merkezilik düzeyleri ile ilgili veriler Neuliep ve McCroskey (1997) tarafına geliştirilen ‘‘Etnik Merkezilik Ölçeği’’ ve sosyal zeka düzeyleri için ise ‘‘Sosyal Zeka Ölçeği’’ kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları ise sosyal zekaları yüksek olan bireylerin etnik merkezilik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir; dolayısı ile etnik merkezilik ile sosyal zeka arasında negatif bir korelasyon olduğunu vurgulamışlardır.

### ***Kültürlerarası Duyarlılık İle İlgili Dolaylı Araştırmalar***

Yılmaz ve Göçen (2103) sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim türü değişkenlerine göre incelemek amacıyla tarama modeliyle bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim görmekte olan 404 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının



kültürlerarası duyarlılık düzeyleri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Üstün (2011) tarafından uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim birimi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediğini ancak, öğrenim türü değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır.

Üstün (2010), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri (bölüm, cinsiyet, içinde yetişilen coğrafi bölge ve yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, yurtdışı deneyimi ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma) belirlemek istemiştir. Bu amaç ile 2009-2010 eğitim –öğretim döneminde Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan çeşitli bölümlerden 414 öğretmen adayı ile genel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarını Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği, etnik merkezcilik düzeylerini ise Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen Etnik Merkezcilik Ölçeği ile ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türlerine, yurt dışı deneyimlerine ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının etnik merkezcilik düzeyleri arasında ise bölümlerine, cinsiyetlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine ve yurt dışı deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Altundağ (2007), Korece’ yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kendi kültürleri ve Korece’ yi ne derecede örtüştürdüklerini incelemek ve iki kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkların Korece öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla Bennet’ in geliştirdiği model bağlamında bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerden veriler bilgi ölçmeye ve kültür karşılaştırmaya yönelik hazırlanan anketler aracılığı elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin, öğrenim sürecinde o dilin kültürünü anlamaya ve yorumlamaya kimi olumlu ya da olumsuz etkilerinin var olduğu saptanmıştır. Herhangi bir yabancı dil hakkında belirli ölçüde dilbilgisine sahip bir

öğrencinin buna paralel olarak o dilin kültürü hakkında da o ölçüde bilgi sahibi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının da farklı kültürlerle olan ilişkilerinde belirleyici bir unsur olduğu gözlemlenmiştir.

Yuen ve Grossman (2009), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla, Hong Kong (103 öğretmen), Şanghai (96) ve Sinagapur (118) ‘ dan toplam 317 öğretmen adayı ile çalışma yapmışlardır. Hammer ve Bennet tarafından geliştirilen ‘‘Kültürlerarası Gelişim Envanteri’’ verilerinden elde ettikleri sonuçlara göre genel olarak öğretmen adaylarının Bennet’in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli’ ne göre etnik merkeziliğin küçümseme döneminde olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının ülkelere göre Şanghai öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini, öğretmenlik deneyimine göre ise 2-5 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarından bir diğeri de hiç yabancı dil bilmeyen öğretmen adaylarının beklenenin aksine iki ve daha fazla dil bilen öğretmen adaylarından daha yüksek kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğunu belirlemişlerdir.

McMurray (2007), seyahat faktörünün kültürlerarası duyarlılığa etkisini incelemek amacıyla Kaliforniya Üniversitesi İletişim ve Haberleşme Bölümünden mezun olan 2804 ve henüz mezun olmayan 231 öğrenci ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ‘‘Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğini’’ kullanarak uluslararası öğrenciler, yerel seyahat deneyimi olan öğrenciler ve yerel seyahat deneyimi olmayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını çeşitli değişkeler (cinsiyet, mezun olma durumu, yurt dışı çalışma programına katılım) açısından incelemişleridir. Araştırma sonucunda yerel öğrenciler ve uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır, yerel seyahat deneyimi olan öğrencilerin ise seyahat deneyimi olmayanlara göre anlamlı bir biçimde kültürlerarası duyarlılığının daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Mezun olma ve yaş durumlarına göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelediklerinde ise aralarında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Yurtdışı çalışma programına katılan öğrenciler ve katılmayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarında ise beklenenin aksine anlamlı bir farklılık

ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre kültürlerarası duyarlılıklarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamakla birlikte kültürel farklılıklara saygı alt boyutunda bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Banos (2006), çeşitli değişkenlere göre (sınıf düzeyi, yaş, kendini birden kültürel kimliğe ait hissetme ve tek bir kültürel kimliğe ait hissetme, en az bir yabancı dil konuşma ve tek bir dil konuşma, farklı kültürden arkadaşı olma ve olmama, yalnızca Katalonya’ da yaşayanlar ve daha az yaşayanlar) öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Barselona’ da ortaöğretimde okuyan 638 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ise Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ‘‘Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğidir’’. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediğini belirlemişlerdir. Kendini birden fazla kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin tek bir kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerden anlamlı olarak yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. En az bir yabancı dil konuşma ve tek bir dil konuşma durumuna göre kültürlerarası duyarlılığın, en az bir yabancı dil konuşan öğrenciler lehine anlamlı olarak yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Katalonya’ da daha az yaşayan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sadece Katalonya’ da yaşayan öğrencilerden daha yüksek ve bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Farklı kültürden arkadaş sahibi olma durumuna göre ise farklı kültürden arkadaşları olan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sadece kendi kültüründen arkadaşı olan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

### III. BÖLÜM

#### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde; kullanılan araştırma modeline, araştırmanın evrenine ve örnekleme ayrıca verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### *Araştırma Modeli*

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürler arası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeyini incelemeyi ve öğrencilerde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma karma araştırma (mixed research) modeliyle yürütülmüş olup, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Karma araştırmalar, araştırılmak istenen konuya ilişkin soruların cevaplandırılmasında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma türleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.234). Bu araştırmanın nicel bölümünü “öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeyi ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi” oluşturmaktadır. Nicel araştırmalar belirli bir araştırma konusuyla ilgili evreni temsil edecek örneklem grubundan sayısal sonuçların elde edildiği, sonuçların istatistiksel olarak özetlenebildiği ve genellikle “ne kadar, hangi sıklıkla, ne ölçüde” gibi soruların yanıtlarının arandığı araştırma türleridir (Öztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.238). Araştırmanın bağımsız değişkenleri, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyleri ve mesleki kıdemleridir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel farklılık unsurları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleridir.

Bu araştırmada katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarını ölçmek için veriler çalışma grubundan anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin

kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurları belirlemek amacıyla ankete “Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?” şeklinde açık uçlu bir soru eklenerek öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu ise “sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde tanımlamış oldukları kültürel farklılıklar” kısmı oluşturmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde tanımlamış oldukları kültürel farklılıkların neler olduğunu ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar belirli bir araştırma konusu ile ilgili “ne, nasıl, niçin” sorularını araştıran, katılımcıların bakış açısına doğrudan ve doğal ortamında ulaşıldığı, sonuçların sözel olarak ifade edilebildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.234). Nitel veri analizlerinde genellikle içerik analizi yapılmaktadır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorilere göre özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.240). Bu nedenle öğretmenlerin kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurlar belirlenirken içerik analizinin basamakları izlenerek ilgili kültürel farklılık çıkarımları yapılmıştır.

### ***Evren ve Örneklem***

Karma araştırma modeliyle yapılan bu araştırmanın evrenini Kocaeli İli, Çayırova İlçesine bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Çayırova İlçesi sınırları içinde toplam 15 ilkokul ve bu okullarda görev yapmakta olan toplam 398 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma kapsamında Çayırova Bölgesi'ndeki tüm ilkokullara anket gönderilmiştir; ancak 291 öğretmen ankete dönüş yapmıştır. Bu anketlerden ise ölçek sorularını eksiksiz ve doğru yanıtlayan 286 öğretmenin yanıtları araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklem grubunu Çayırova İlçesinde yer alan 15 ilkokuldan araştırmaya katılım gösteren toplam 286 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması ile ilgili olarak ilgili kurumlardan izin alınarak anketler katılımcılara araştırmacının kendisi tarafından dağıtılmış ve cevaplandırılması için ek süre verilerek, yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulmuş anketler değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırmaya katılan 286 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları ise tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları*

Değişkenler		Öğretmen Sayısı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	167	58.4
	Erkek	119	41.6
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	1.sınıf	63	22.0
	2.sınıf	74	25.9
	3.sınıf	74	25.9
	4.sınıf	75	26.2
Mesleki kıdem	0-5 yıl	74	25.9
	6-10 yıl	91	31.8
	11-15 yıl	51	57.8
	16 yıl ve üzeri	70	25.5

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan 286 sınıf öğretmeninden 167’ nin (% 58.4) kadın, 119’unun (% 41.6 ) erkek olduğu görülmektedir. Eğitim verilen sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde 63 kişinin (% 22.0) 1.Sınıf öğretmeni, 74’ nün (% 25.9) 2. Sınıf öğretmeni, 74’ nün (%25.9) 3. Sınıf öğretmeni, 75’nin (%26.2) 4.sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla katılımın 6-10 yıl arasında 91 kişi (%31.8) olduğu görülmektedir. Sonrasında 0-5 yıl arasında 74 (%25.9) kişinin oluşturduğu, 16 yıl ve üzerinde görev yapan 70 (%24.5) kişinin olduğu ve son olarak da 11-15 yıl arasında 51 (57.8) kişinin çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı Kocaeli, Türkiye’nin ikinci büyük sanayi ve endüstri kenti olup, gelişmiş bir kara yolu, demir yolu ve liman bağlantıları ile nüfus çeşitliliğinin ve sirkülasyonunun yoğun bir şekilde yaşandığı bir ildir. Bununla birlikte Çayırova ilçesi’ de barındırdığı çeşitli endüstri ve sanayi komplekslerinden dolayı bu nüfus çeşitliliğinden payını almış bir ilçedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2012, s.13). Bu

nedenle araştırmanın yapıldığı Çayırova İlçesi'nin araştırma amaçları doğrultusunda uygun bir yer olduğu düşünülmektedir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ‘‘Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği’’ kullanılmıştır.

### ***Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği***

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeylerini ölçmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek için Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ‘‘Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Intercultural Sensivity Scale)’’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Bkz. Ek 1).

24 maddelik ölçek, İngilizce öğretmenliği mezunu dört eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans öğrencisi tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmacı bu dört farklı çevirilerden en uygun maddeleri tez danışmanı ile birlikte seçmiştir. Türkçeye uyarlanan ölçek, eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzmanlaşmış bir öğretim üyesinin eleştirisi ve önerileri doğrultusunda düzeltilerek deneme formu hazırlanmıştır. Ölçme aracının ön uygulaması örneklem grubuna girmeyen Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği son sınıfında öğrenim gören 105 sınıf öğretmenliği programı öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere anlaşılması güç olan maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçme aracının deneme uygulamasında alpha güvenirlik katsayısı .82 çıkmıştır. Öğrencilerin işaretledikleri maddeler tekrar gözden geçirilerek maddelere son şekli verilmiştir. 4'ü olumsuz 20'si olumlu içerik taşıyan 24 maddelik ölçeğin maddeleri 5'li likert tipli olarak tasarlanmıştır. ‘‘Hiç Katılmıyorum’’ seçeneğine 1, ‘‘Az katılıyorum seçeneğine’’ 2, ‘‘Orta düzeyde Katılıyorum’’ seçeneğine 3, ‘‘Çoğunlukla Katılıyorum’’ seçeneğine 4, ‘‘Tamamen Katılıyorum’’ seçeneğine 5 puan verilen ölçekte, yanıtlanan puanların toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir. Puanların yüksek olması öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerde kültürel farklılık olarak algıladıkları unsurları ortaya çıkarmak amacı ile ölçeğe, ‘‘Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?’’ şeklinde açık uçlu bir soru eklenmiştir.

Madde toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar, madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2102, s171). Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 ve .30 arasındaki maddelerin zorunlu görülmesi halinde teste alınabileceği ve düzeltilmesi gerektiği, .20’den daha düşük maddelerin ise testte alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Bu nedenle ölçekte yer alan 24 maddenin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve .30’ın altında korelasyona sahip olan maddeler saptanmaya çalışılmıştır ancak ölçekte .30’ın altında korelasyona sahip madde olmadığı görülmüştür.

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek için kullanılan testlerden bir de ‘‘Kaiser-Meyer-Olkin’’ testidir. Barlett testi ise verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemede kullanılır (Akdağ, 2011, s.25). 24 maddelik ölçeğe yapılan analizler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .88 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ( $X^2=2636,675$ ,  $df=276$ ,  $p=.000<.001$ ). KMO’nun .60’dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçekteki 24 maddenin öz değeri 1’den büyük olan 5 faktörde toplandığı görülmüştür. Büyüköztürk (2012)’e göre faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30’a kadar indirilebilir. Bu nedenle ölçekte yer alan 24 maddenin faktör yükü .30’un üstünde olduğundan işleme alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ise tablo 3’de verilmiştir.



Tablo 3

*Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Maddeleri Faktör Yükleri*

	<i>KAEK</i>	<i>KAFS</i>	<i>KAEÖ</i>	<i>KAEH</i>	<i>KAEÖz.</i>
Madde 15	,734				
Madde 22	,720				
Madde 12	,700				
Madde 19	,697				
Madde 24	,665				
Madde 1	,663				
Madde 6	,652				
Madde 2		,676			
Madde 23		,662			
Madde 13		,656			
Madde 21		,570			
Madde 7		,529			
Madde 18		,496			
Madde 20			,750		
Madde 17			,703		
Madde 8			,650		
Madde 3			,644		
Madde 11			,539		
Madde 9				,702	
Madde 4				,585	
Madde 14				,489	
Madde 16					,774
Madde 5					,598
Madde 10					,477

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin alpha güvenilirlik katsayıları ise tablo 4’de verilmiştir. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin alpha güvenilirlik katsayısı .87 çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .65 ile .86 arasında değişmektedir.

Tablo 4

<i>Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Değerler</i>				
Kültürlerarası Duyarlılık ve boyutları	Madde sayısı	Maddeler	Faktör yükleri	Güvenirlik katsayısı
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	7	1, 6, 15, 12, 19, 22, 24	0,652-0,734	.86
Kültürel Farklılıklara Saygı	6	2, 7, 13, 18, 21, 23	0,496-0,676	.81
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	5	3, 8, 11, 17, 20	0,539-0,750	.75
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	3	4, 9, 14	0,489-0,702	.65
Kültürlerarası Etkileşimde Özen	3	5, 10, 16	0,477-0,774	.73
Kültürlerarası Duyarlılık	24			.87

Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %56,624'tür. Birinci faktör varyansın % 20,407'sini (Özdeğer=4,898), ikinci faktör 12,236'sını (Özdeğer=2,937), üçüncü faktör 11,590'nını (Özdeğer=2,782), dördüncü faktör 6,806'sını (Özdeğer=1,633), beşinci faktör 5,585'ini (Özdeğer=1,340) açıklamaktadır. 5 faktörde toplanan maddelerin faktör yükleri 0,477 ile 0,774 arasında değişmektedir. Bu faktörler

kültürlerarası duyarlılığın alt boyutları olarak *I. Kültürlerarası Etkileşime Katılım* (KA EK), *II. Kültürel Farklılıklara Saygı* (KA FS), *III. Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* (KA EÖ), *IV. Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* (KA EH), *V. Kültürlerarası Etkileşimde Özen* (KA Öz.) olarak isimlendirilmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Veriler toplandıktan sonra ölçek sorularının, açıklamalara uygun yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş; eksik ve yanlış yanıtlanan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada ölçme araçları ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak ve “SPSS 15” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü Varyans Analizi ve Scheffe F Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0, 05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, üç ve ya daha fazla bağımsız değişkenin olması halinde, birden fazla değişkenin ortalama puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyi, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans (ANOVA) yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine ilişkin bulgular, frekans, aritmetik ortalama ve yüzde dağılımları ortak tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerine ilişkin veriler analiz edilirken aritmetik ortalama (X)’ dan yararlanılmıştır.

“*Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde tanımlamış oldukları kültürel farklılık unsurları nelerdir?*” şeklinde oluşturulmuş olan açık uçlu sorusuna ilişkin olarak araştırmaya katılan 286 öğretmenden sadece 120’ si anketin ilgili sorusuna yanıt vermiştir. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan bu kısımda veriler içerik analizinin basamakları izlenerek değerlendirilmiştir. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha

küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.241). Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel farklılık olarak algılamış oldukları unsurları belirlemeye yönelik açık uçlu sorunun verileri üzerinde temel kodlar belirlenmiş ifadeler içerik benzerliği dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Ardından her bir sınıflandırmaya isimler verilerek ana temalara ulaşılmıştır. Veriler üzerinden elde edilen bulgular tablo ve yorumlar halinde verilmiştir; öğretmenlerin özgün ifadelerine de yer verilip, alan yazından yararlanılarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel ve alt problem cümlelerinde yer alan sorulara yanıt bulmak için toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### ***Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyleri***

Aşağıda verilen Tablo 5'in verileri incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin genel olarak kültürlerarası duyarlılık algılarının ( $\bar{X}=4.29$ ) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu maddenin 14. Madde " *Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum*" ( $\bar{X}=4,69$ ) olduğu görülmektedir. 6. Madde olan " *Kültürel olarak kendimi uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim*" ifadesi ise en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=2,66$ ) sahip maddedir. Tablo 5'in verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığın beş alt boyutunda da algı düzeylerinin "yüksek" olduğu görülmektedir. Kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarına ilişkin algılarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilk sırayı kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk ( $\bar{X}=4.51$ ) alırken bunu sırası ile kültürel farklılıklara saygı ( $\bar{X}=4.42$ ), kültürlerarası etkileşime katılım ( $\bar{X}=4.27$ ), kültürlerarası etkileşimde dikkat ( $\bar{X}=4.26$ ) ve kültürlerarası etkileşimde özgüven ( $\bar{X}=4.05$ ) izlemektedir.

Tablo 5

*Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğine Ait İstatistikler*

<b>1.FAKTÖR</b> ETKİLEŞİME KATILIM	1	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurmaktan hoşlanırım.	4,24	4,04	0,93	0,54
	6	Kültürel olarak kendimi uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim.	2,66		0,98	
	12	İletişim kurarken farklı kültürden olan öğrencilere olumlu yaklaşırım.	4,46		0,77	
	15	Farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı açık fikirliyimdir	4,40		0,77	
	19	Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerle iletişime girmekten kaçınırım	4,43		0,92	
	22	Farklı kültürden olan öğrencilerle iletişim kurarken sözel ya da sözel olmayan yollarla onu anladığımı gösteririm.	4,27		0,82	
	24	Kültürel olarak farklı olan öğrenciler ile kendim arasındaki farklılıklardan hoşlanırım	3,83		1,19	
<b>2.FAKTÖR</b> FARKLILIKLARA SAYGI	2	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.	4,31	4,42	0,98	0,53
	7	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmam.	4,40		1,08	
	13	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım	4,62		0,61	
	18	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin sergilediği davranış şekillerine saygı duyarım.	4,22		0,92	
	21	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin fikirlerini onaylamam.	4,58		0,85	
	23	Kendi kültürümün daha üstün olduğunu düşünürüm.	4,40		1,03	
<b>3.FAKTÖR</b> ETKİLEŞİMDE ÖZGÜZVEN	3	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim	4,21	4,05	0,89	0,68
	8	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle konuşmakta zorlanırım	4,08		1,14	
	11	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.	3,73		0,88	
	17	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken oldukça rahatımdır.	4,05		0,96	
	20	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.	4,20		0,89	
<b>4.FAKTÖR</b> ETKİLEŞİMDE HOŞNUTLUK	4	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim	4,34	4,51	0,93	0,60
	9	Farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurma konusunda cesaretsizim.	4,50		0,85	
	14	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.	4,69		0,72	
<b>5.FAKTÖR</b> ETKİLEŞİMDE ÖZEN	5	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.	4,20	4,26	0,88	0,68
	10	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken elimden geldiğince onlar hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	4,27		0,87	
	16	Kültürel anlamda farklı olan öğrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım	4,32		0,75	

Sınıf öğretmenlerinin *kültürlerarası duyarlılık düzeyi* ve *alt boyutlarına* (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde özen) ilişkin algı düzeylerini incelemek için betimsel istatistikler yapılmıştır. İki veya daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için “Tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA for Repeated Measures)” testi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2012, s.71). Tablo 5’de kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve tekrarlı ölçümleri için tek faktörlü ANOVA testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

*Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyi ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve ANOVA testi Sonuçları*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	KT	SD	F	p	Anlamlı Fark	
Etkileşime katılım	286	4,27	0,59	Deneklerarası	351,12	285	48,968	0.00	1-2,1-3
				Ölçüm	34,80	4			1-4, 2-4
				Hata	202,58	1140			2-5, 3-4
				Toplam					3-5, 4-5
Farklılıklara saygı	286	4,42	0,53						
Etkileşimde özgüven	286	4,05	0,68						
Etkileşimde hoşnutluk	286	4,51	0,60						
Etkileşimde özen	286	4,26	0,68						
<i>Kültürlerarası Duyarlılık</i>	286	4,29	0,49						

*1: Kültürlerarası etkileşime katılım, 2: Kültürel farklılıklara saygı, 3: Kültürlerarası etkileşimde özgüven, 4: Kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, 5: Kültürlerarası etkileşimde özen*

Kültürlerarası duyarlılık alt boyutları verilerine ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.  $F(4, 1140)=48.968, p<0.05$ . Sınıf

öğretmenlerinin Kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk ortalama puanı ( $\bar{X}=4,51$ ) en yüksek değeri alırken, kültürlerarası özgüven ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4.05$ ) en düşük değeri aldığı görülmektedir.

***Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi***

Cinsiyet değişkenin sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde dikkat) etkisini test etmek için yapılan t –testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve t- Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	SD	p
<i>Kültürlerarası duyarlılık</i>	Erkek	119	4,31	0,49	0,44	284	0,44
	Kadın	167	4,28	0,49			
Etkileşime katılım	Erkek	119	4,31	0,60	0,96	284	0,33
	Kadın	167	4,25	0,58			
Farklılıklara saygı	Erkek	119	4,41	0,54	-0,28	284	0,77
	Kadın	167	4,43	0,53			
Etkileşimde özgüven	Erkek	119	4,09	0,69	0,85	284	0,39
	Kadın	167	4,02	0,68			
Etkileşimde hoşnutluk	Erkek	119	4,50	0,62	-0,25	284	0,70
	Kadın	167	4,52	0,59			
Etkileşimde özen	Erkek	119	4,27	0,64	0,76	284	0,93
	Kadın	167	4,26	0,70			



Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan t testinde ( $t=0.44$ ,  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarında genel olarak ortalama puanlar arasında cinsiyete bağlı farklılaşmanın gözlenmediği görülmektedir:

Kültürlerarası etkileşime katılım alt boyutunda erkek öğretmenler ve bayan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $t= 0.96$ ,  $p>.05$ ). Erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4.31$ ) ve kadın öğretmenler ile ( $\bar{X}=4.25$ ) ile aynı düzeyde kültürlerarası etkileşime katılım düzeyine sahiptir. Kültürel farklılıklara saygı alt boyutunun cinsiyet değişkeninden etkilenmediği ( $t= -0.285$ ,  $p>.05$ ), kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.43$ ) erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4.41$ ) ile aynı düzeyde kültürel farklılıklara saygı algısına sahip olduğu görülmektedir. Kültürlerarası etkileşimde özgüven alt boyutu algı düzeyinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı ( $t=0.854$ ,  $p>.05$ ), erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4.09$ ) ve kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.02$ ) kültürlerarası özgüven düzeylerinin hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucu incelediğinde, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk alt boyutu algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmektedir ( $t=-0.258$ ,  $p>.05$ ). Kadın öğretmenler ( $\bar{X}= 4.52$ ) ve erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.50$ ) kültürlerarası etkileşimden hoşnut olma düzeylerinin benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak kültürlerarası etkileşimde özen düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelediğimizde erkek öğretmenler ( $\bar{X}=4.27$ ) ve kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=4.26$ ) arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

### ***Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Bulgular: Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf Düzeyinin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına Algı Düzeylerine Etkisi***

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerini eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyine göre kontrol etmek için yapılan tek yönlü (One –Way) ANOVA testinde aşağıda Tablo 8’de verilen bulgular çerçevesinde, eğitim –öğretim verilen sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $F=1.37$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 8

*Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf Düzeyine Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss		KT	SD	F	P
<i>Kültürlerarası Duyarlılık</i>	1.Sınıf	63	4.34	0.51	Gruplararası	0.98	3	1.37	0.26
	2.Sınıf	74	4.21	0.49	Grupiçi	69.43	282		
	3.Sınıf	74	4.36	0.42	Toplam	70.41	258		
	4.Sınıf	75	4.28	0.54					
	Toplam	286	4.29	0.49					
Kültürlerarası etkileşime katılım	1.Sınıf	63	4.37	0.58	Gruplar arası	1.11	3	1.05	0.36
	2.Sınıf	74	4.19	0.61	Grupiçi	98.90	282		
	3.Sınıf	74	4.29	0.57	Toplam	100.02	258		
	4.Sınıf	75	4.26	0.59					
	Toplam	286	4.27	0.59					
Kültürel farklılıklara saygı	1. Sınıf	63	4.48	0.59	Gruplar arası	2.09	3	2.44	0.06
	2.Sınıf	74	4.33	0.54	Grupiçi	80.42	282		
	3.Sınıf	74	4.53	0.40	Toplam	82.51	258		
	4.Sınıf	75	4.35	0.57					
	Toplam	286	4.42	0.53					
Kültürlerarası etkileşim özgüven	1. Sınıf	63	3.98	0.71	Gruplar arası	0.79	3	0.56	0.64
	2.Sınıf	74	4.02	0.67	Grupiçi	133.71	282		
	3.Sınıf	74	4.12	0.62	Toplam	134.51	258		
	4.Sınıf	75	4.08	0.73					
	Toplam	286	4.05	0.68					
Kültürlerarası etkileşim hoşnutluk	1. Sınıf	63	4.58	0.66	Gruplar arası	2.24	3	2.07	0.10
	2.Sınıf	74	4.39	0.62	Grupiçi	102.07	282		
	3.Sınıf	74	4.61	0.51	Toplam	104.32	258		
	4.Sınıf	75	4.48	0.60					
	Toplam	286	4.51	0.60					
Kültürlerarası etkileşim özen	1.Sınıf	63	4.37	0.61	Gruplar arası	2.01	3	1.45	0.22
	2.Sınıf	74	4.13	0.71	Grupiçi	130.318	282		
	3.Sınıf	74	4.27	0.68	Toplam	132.337	258		
	4.Sınıf	75	4.29	0.68					
	Toplam	286	4.26	0.68					

Tablo 8’ de verilen ANOVA tablosunun bulguları incelendiğinde kültürlerarası etkileşime katılım puanlarının eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $F=1.05$ ,  $p>.05$ ). Bununla birlikte 1.Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşime katılım algı düzeyi ( $\bar{X}=4.37$ ) en yüksek değeri alırken ikinci sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşime katılım algı düzeyleri ( $\bar{X}=4.19$ ) en düşük değeri almaktadır.

Kültürel farklılıklara saygı alt boyutu incelediğinde eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyinden etkilenmediği görülmektedir ( $F=2.44$ ,  $p>.05$ ). Bununla birlikte 3.sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4.53$ ) en yüksek, 2. Sınıf öğretmenleri( $\bar{X}=4.33$ ) ise en düşük kültürel farklılıklara saygı algı düzeyine sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşimde özgüven algı düzeyleri eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermemektedir ( $F= 0.56$ ,  $p>.05$ ). Sınıf düzeylerine göre kültürlerarası etkileşimde özgüven aritmetik ortalamalarına bakıldığında 3. Sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4.12$ ) ilk sırayı almakta, 1. Sınıf öğretmenleri ise ( $\bar{X}=3.98$ ) en son sırada yer almaktadır.

Kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk algı düzeyinin eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, eğitim- öğretim verilen sınıf düzeyi kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk algı düzeyi puanlarını etkilememektedir ( $F=2.07$ ,  $p<.05$ ). Sınıf düzeylerine göre kültürlerarası etkileşim hoşnutluk algı düzeyi 1. Sınıf öğretmenlerinde ( $\bar{X}=4.58$ ) en yüksek değeri alırken, 2.sınıf öğretmenlerinde ( $\bar{X}=4.39$ ) en düşük değeri almaktadır.

Son olarak kültürlerarası etkileşimde özen algı düzeylerinin eğitim- öğretim verilen sınıf düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $F=1.45$ ,  $p<.05$ ). Bununla birlikte 1. Sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4.37$ ) en yüksek kültürlerarası etkileşimde özen algı düzeyi, 2. Sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=4.13$ ) ise en düşük kültürlerarası etkileşimde özen algı düzeyine sahip öğretmenleridir.

#### ***Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Mesleki Kıdemin Sınıf***

#### ***Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına Algı Düzeylerine Etkisi***

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testinde eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyleri arasında algı düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür ( $F=0.61$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 9

*Mesleki Kıdeme Göre Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Anova Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	KT	SD	F	P	
Kültürlerarası Duyarlılık	0-5 yıl	74	4.35	0.47	Gruplararası	4.59	3	0.61	0.605
	6-11 yıl	91	4.29	0.47	Grupiçi	69.96	282		
	11-15 yıl	51	4.29	0.54	Toplam	70.42	285		
	16>	70	4.24	0.51					
	Toplam	286	4.29	0.49					
Kültürlerarası etkileşime katılım	0-5 yıl	74	4.35	0.55	Gruplar arası	0.80	3	0.76	0.51
	6-11 yıl	91	4.28	0.56	Grupiçi	99.216	282		
	11-15 yıl	51	4.24	0.71	Toplam	100.021	285		
	16>	70	4.21	0.59					
	Toplam	286	4.27	0.59					
Kültürel farklılıklara saygı	0-5 yıl	74	4.43	0.55	Gruplar arası	1.16	3	1.34	0.26
	6-11 yıl	91	4.45	0.52	Grupiçi	81.35	282		
	11-15 yıl	51	4.50	0.49	Toplam	82.51	285		
	16>	70	4.32	0.56					
	Toplam	286	4.42	0.53					
Kültürlerarası etkileşim özgüven	0-5 yıl	74	4.18	0.61	Gruplar arası	1.98	3	1.41	0.24
	6-11 yıl	91	4.06	0.67	Grupiçi	132.52	282		
	11-15 yıl	51	3.94	0.76	Toplam	134.51	285		
	16>	70	4.00	0.71					
	Toplam	286	4.05	0.68					
Kültürlerarası etkileşim hoşnutluk	0-5 yıl	74	4.48	0.68	Gruplar arası	9.46	3	0.86	0.46
	6-10 yıl	91	4.47	0.62	Grupiçi	103.37	282		
	11-15 yıl	51	4.63	0.49	Toplam	104.32	285		
	16>	70	4.51	0.56					
	Toplam	286	4.51	0.60					
Kültürlerarası etkileşim özen	0-5 yıl	74	4.35	0.62	Gruplar arası	0.79	3	0.57	0.63
	6-10 yıl	91	4.24	0.70	Grupiçi	131.54	282		
	11-15 yıl	51	4.20	0.73	Toplam	132.33	285		
	16>	70	4.26	0.67					
	Toplam	286	4.26	0.68					

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kültürlerarası duyarlılık algı düzeyleri genel olarak incelediğinde ilk sırayı 0 ile 5 yıl ( $\bar{X}=4.35$ ) arasında görev yapan öğretmenlerin aldığını ve 16 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.24$ ) ise kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin son sırada olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre tüm alt boyut algı düzeylerinin (kültürlerarası etkileşime katılım,  $F=0.763$ ,  $p>.05$ ; kültürel farklılıklara saygı,  $F=1.343$ ,  $p>.05$ ; kültürlerarası etkileşimde özgüven,

F=1.411,  $p>.05$ ; kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk; F=0.861,  $p>.05$ ; kültürlerarası etkileşimde özen, F=0.57,  $p>.05$ ) mesleki kıdeme göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Genel olarak kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde Tablo 8’de verilen bulgular ışığında şunlar görülmektedir:

Kültürlerarası etkileşime katılım boyutunda 0 ile 5 yıl arasında görev yapan öğretmenleri ( $\bar{X}=4.35$ ) en yüksek kültürlerarası etkileşime katılım algı düzeyine sahiptir. Kültürlerarası farklılıklara saygı boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, 11-15 ( $\bar{X}=4.50$ ) yıl arasında görev yapan öğretmenler diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere göre kültürel farklılıklara daha saygılı olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşimde özgüven algı düzeylerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında 0 ile 15 yıl ( $\bar{X}=4.18$ ) arasında görev yapan öğretmenler daha yüksek kültürlerarası etkileşimde özgüven ortalamasına sahiptir. Kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk boyutuna ait bulgular; 11-15 yıl arasında ( $\bar{X}=4.63$ ) görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşimden diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin Kültürlerarası etkileşimde özen düzeylerine ait bulgular incelendiğinde ilk sırayı 0 ile 5 yıl ( $\bar{X}=4.35$ ) arasında görev yapan öğretmenlerin aldığı görülmektedir.

### ***Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Bulgular: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine İlişkin Kültürel Farklılık Algıları***

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin tanımlamış oldukları kültürel farklılıkları belirlemek için öğretmenlere “*Öğrencilerde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?*” şeklinde hazırlanmış olan açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar üzerinden; “dil ile ilgili kültürel farklılıklar”, “değer yargıları ile ilgili kültürel farklılıklar”, “inanç biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar”, “aile ve sosyal çevre ile ilgili kültürel farklılıklar”, “özel gün ve kutlamalarla ilgili kültürel farklılıklar”, “giyim ile ilgili kültürel farklılıklar”, “beslenme ile ilgili kültürel farklılıklar”, “etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar” ve “gelenek ve görenekler ile ilgili kültürel farklılıklar” olmak üzere dokuz tema

grubuna ulaşılmıştır. Verilen cevaplar üzerinden oluşturulan tema gruplarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10

*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Tanımladıkları Kültürel Farklılık Algılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu.*

<b>Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dil ile ilgili kültürel farklılıklar	107	26.5
Değer yargısı ve düşünce biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar	61	15.1
İnanç biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar	59	14.6
Aile ve sosyal çevre ile ilgili kültürel farklılıklar	58	14.3
Gelenek-görenekler ile ilgili kültürel farklılıklar	28	6.9
Giyim ile ilgili kültürel farklılıklar	27	6.6
Beslenme ile ilgili kültürel farklılıklar	23	5.7
Özel gün ve kutlamalara ilişkin kültürel farklılıklar	21	5.2
Etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar	20	4.9
Toplam	403	100

Tablo 10’ da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile ilgili kültürel farklılık algılarında en çok tanımlanan “dil ile ilgili kültürel farklılıklardır” (f=107, %26.5). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık olarak en az algıladıkları ise “etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklardır”(f=20, % 4.9).

Genel olarak her bir temaya ilişkin alt kültürel farklılık unsurlarına ait bulgular ise şu şekildedir;

Sınıf Öğretmenlerinin “dil” ile ilgili tanımladıkları kültürel farklılık unsurları algıları; iletişim biçimi (f=56), anadil (f=38) ve şive (f=13) olmak üzere üç alt grupta sınıflandırılmıştır. Ağız, lehçe, diyalog kurma, konuşma tarzı, kelimelere yüklenen anlam, iletişim biçimi, ana dil, ifade alışkanlıkları gibi yanıtlar alınmış ve benzer özellik gösteren tanımlamalar ve ifadeler aynı grup içinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin “

*dile ait, iletişim biçimi, çevresi ve akranları ile iletişim biçimi*”, “*şivelerinde farklılıklar var*” ve “*hitaplarında ve diyalog kurma şekillerinde, seslenmelerde farklılıklar var*” gibi tanımlamalarında yer alan ve benzer içerik taşıyan ifadeler “*dil ile ilgili kültürel farklılıklar*” teması altında gruplandırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde tanımladıkları kültürel farklılık unsurları algılarıyla ilgili olarak “*gelenek-görenekleri, tutum ve davranışlar*”, “*ahlak anlayışı, davranış biçimi*”, “*yaşama bakış açısı*”, “*arkadaş ilişkileri ve olaylara verilen tepki*” gibi tanımlamalar “*değer yargısı ve düşünce biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar*” teması altında sınıflandırılmıştır. Bu tema altında verilen yanıtlar ise davranış biçimi (f=22), yaşama bakış açısı (f=10), eğitime bakış açısı (f=8), düşünce biçimi (f=6), değer yargısı (f=7), ahlak anlayışı (f=5), cinsiyete bakış açısı (f=3) olarak gruplandırılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin kültürel farklılık tanımlamaları algılarına ilişkin yaptıkları açıklamaların diğer bir boyutunu ise “*inanç biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar*” oluşturmaktadır. Öğretmenlerden alınan “*mezhep farklılıkları, ibadet biçimi, dindar olma ya da inanmama*”, “*dinsel, mezhepsel farklılıklar*” gibi ifadeler “*inanç biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar*” teması altında sınıflandırılmıştır. İnanç biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar ise dini tercih (f= 41), mezhep (f= 11), inanç biçimi (f=5) ve ibadet şekli (f=2) olmak üzere dört alt grupta sınıflandırılmıştır.

“*Aile ve sosyal çevre ile ilgili kültürel farklılıklar*” ise öğretmenlerin kültürel farklılık algılarının bir başka boyutunu temsil etmektedir. Örneğin, öğretmenlerden alınan “*farklı sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerden gelmeleri, aynı zamanda değişik coğrafyalardan gelmeleri kültürel farklılıktır*”, “*aile bilgisi, çocuğun ve annenin ailedeki yeri*” ve “*öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevrelerden kaynaklanan kültürel farklılıklar var*” gibi yanıtlar bu tema altında gruplandırılmıştır. *Aile ve sosyal çevre ile ilgili kültürel farklılıklar* teması altında yapılan sınıflandırmada ise; ailenin yaşam biçimi ve yapısı (f=20), yaşanılan sosyal çevre (f=16), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (f=12), ailenin eğitim düzeyi (f= 7), ailenin çocuk yetiştirme tarzı (f=3) ifadeleri yer almaktadır.

“*Gelenek ve görenekler ile ilgili kültürel farklılıklar*” (f=28) temasında öğretmenlerden “*öğrencilerde görgü kuralarında, oturma kalkma biçimlerinde farklılıklar var*”, “*örfler ve adetler ile ilgili kültürel farklılıklar*” gibi yanıtlar alınmıştır.

Diğer bir alt tema grubunda yer alan “*giyim kuşamları ile ilgili kültürel farklılıklar var*”, “*veli ve öğrencilerin kıyafetleri zaman zaman kültürel farklılıklarını yansıtıyor*” gibi öğretmenlerin belirtmiş olduğu ifadeler “*giyim ile ilgili kültürel farklılıklar*” teması altında birleştirilmiştir (f= 27).

“Beslenme alışkanlıkları ile ilgili kültürel farklılıklar” teması ise “*beslenme saatlerinde kimi zaman getirilen yiyeceklerde yöresel farklılıklar ön plana çıkıyor*”, “*öğrencilerin yemek yeme biçimleri ve tercihleri*” ve “*yeme-içme alışkanlıklarında kültürel farklılıklar var*” gibi öğretmenler tarafından verilmiş olan yanıtların birleştirilmesinden oluşturulmuştur (f=23).

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinde tanımlamış oldukları kültürel farklılık algılarına ilişkin oluşturulmuş olan diğer bir tema grubu ise “*özel gün ve eğlenme biçimi ile ilgili kültürel farklılıklar*”dır. Bu tema grubu ile ilgili olarak öğretmenlerden “*şarkıları, türküleri kültürel farklılıktır*”, “*oyun türleri, düğünler, bayramlar ve bunları kutlama biçimlerinde farklılıklar olabilir*” ve “*müziklerinde ve kullandıkları çalgı aletlerinde farklılıklar olabilir*” gibi yanıtlar alınmıştır ve bu tema altında yanıtlar birleştirilmiştir. Alt grup sınıflandırmalarda ise yanıtlar özel günler (f=7), müzik ve çalgı aletleri (f=4), bayramlar (f=3), eğlence anlayışı (f=3) ve düğünler ve oyun türleri (f=3) olarak dağılım göstermektedir.

Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerde tanımladıkları kültürel farklılıklara ilişkin verilerden oluşturulmuş tema grubu ise “*etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar*” temasıdır. Öğretmenlerden alınan “*Öğrencilerin geldikleri yöreden kaynaklanan etnik ve irksal kültürel farklılıklar gözlenmektedir*” ve “*Sınıfta Türkiye’ ye göç eden Bulgaristan ve Suriye’ den öğrenciler var, birçok konuda diğer öğrencilerle aralarında kültürel farklılıklar gözlenmektedir*” gibi ifadeleri içeren tanımlamalar “*etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar*” başlığında bir araya getirilmiştir. Yanıtlara ilişkin gruplandırma da ise ırk (f=9), geldikleri coğrafi bölge ve yöre (f=5), etnik köken (f=4), ortak tarihsel geçmiş (f=2) gibi ifadeler bu tema altında yer alan önemli unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Araştırma sonunda çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin vurgulamış oldukları kültürel farklılıkların geniş bir alana dağıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu geniş alan içinde yer alan her bir farklılığa ilişkin olumlu duygular beslemesi ve kültürlerarası duyarlılığının her türlü kültürel farklılığa karşı mümkün olduğu kadar



yüksek düzeyde olması kültürel farklılıkların eğitim alanındaki gereksinimlerinin karşılanması açısından önemli bir konudur. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algısının “*dil*” üzerine yoğunlaştığı, “*etnik köken*”, “*özel gün-kutlama biçimleri gibi kültürel farklılıklar*” ın daha az vurgulandığı ortaya çıkmıştır.

## V.BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeyleri ve çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyi) bunlara etkisine ilişkin elde edilen bulgular ve öğrencilerine ilişkin tanımlamış oldukları kültürel farklılıklar tartışılmış, ayrıca bu konuda çalışma yapacak araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

#### ***Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyleri***

Araştırmanın birinci alt problemi “ *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları (kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürlerarası etkileşimde özen) algı düzeyleri nedir*” şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürlerarası duyarlılığının incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular genel olarak öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Kültürlerarası duyarlılık kavramının kültürel farklılıkları bilme, tanıma ve beğenme gibi duygusal özellikleri ifade ettiğinden (Fritz, Mollenberg, Chen 2001, s.5) hareketle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel olarak farklı nitelendirdikleri öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurmaya karşı olumlu duygular beslediği söylenebilir.

Ancak kültürlerarası duyarlılık ölçeği maddelerinin puan ortalamalarına bakıldığında 14. Madde olan “*Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum*” ifadesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4,69$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının yüksek

çıkması ile birlikte farklı kültürden olan öğrencilerle iletişim ve etkileşimin yararına inanmadıkları, kendilerine bir fayda sağlamayacağını düşündükleri söylenebilir. Ölçek maddelerinde en düşük ortalama ise 6. Madde olan “*Kültürel olarak kendime uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim*” ( $\bar{X}=2,66$ ) ifadesidir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileri tanıma ve değerlendirmede fikir oluştururken aceleci davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin veri analizlerinin sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin ‘yüksek’ olduğu ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası duyarlılık alt boyutları algı düzeyleri puan ortalamaları sırasıyla, kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşime katılım kültürlerarası etkileşimde özen ve kültürlerarası etkileşimde özgüven şeklinde bir sıralama izlemektedir. Bu durumda öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler ile etkileşime girmekten hoşlandıklarını, onlarla iletişim kurarken olumlu yaklaştıklarını, onlara karşı açık fikirli olduklarını ve aralarındaki bu farklılıktan hoşlandıkları söylenebilir. Ancak kültürlerarası etkileşimde özgüven boyutunda öğretmenlerin kültürel olarak farklı algıladıkları öğrenciler ile konuşmakta zorlandıklarını, kendilerine güvenlerinin bu konuda daha az olduğunu, iletişim kurarken ne söyleyeceklerini bilmekte kararsız olduğunu ve bu konuda kendilerini rahat hissetmedikleri vurgulanabilir.

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara karşı olumlu duygular beslemesi ve duyarlı olması günümüz eğitim anlayışı açısından ideal ve iyi olan bir durumu ifade etmektedir. Konuyla ilgili yapılmış olan çalışmalarda da bu durumun önemi vurgulanmıştır. Polat (2009, s.155), eğitim programının uygulama noktasında en önemli görevi üstlenmesi açısından öğretmen faktörünün altını çizmiş ve öğrencilerin sosyo-kültürel farklılıklarının da dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ünlü ve Örtten (2013, s.289) ise eşit eğitim şartlarından yararlanma ve demokratik öğrenme ortamları oluşturma açısından öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlılığının önemini belirtmişlerdir.

Ancak bu araştırmanın nitel bölümünü oluşturan “Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin kültürel farklılık algıları nelerdir?” sorusunun bulgularıyla birlikte

öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir:

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılık olarak en çok tanımladıkları unsur ‘ ‘ dil ile ilgili kültürel farklılıklar ’ ’ dır. Bu durumda öğrencilerin kültürel farklılıklarını ‘ ‘ dil ile ilgili kültürel farklılıklar ’ ’ etrafında yoğunlaştıran çalışma grubu sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının ‘ ‘ dil ile ilgili kültürel farklılıkları ’ ’ olan öğrenciler bağlamında yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin kültürel farklılık tanımlamalarında en az sıklıkta belirtilen kültürel farklılık ise etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklardır.

Kültürel farklılıkları ‘ ‘ dil ’ ’ çerçevesinde yoğunlaştırmak, bireyi tek bir kültür ögesi ile değerlendirip, sadece kaçınılmaz olan unsuru dikkate alarak diğerlerini görmezden gelmek anlamına gelebilir. Ancak birey, kültür ve onu oluşturan farklılıklarının her boyutu ile içi içe geçmiş; gelişimini de ancak bu farklılıkların tümüyle birlikte sağlıklı yürütebilecek sosyolojik bir varlıktır. Çeşitli kültürel farklılıkların birlikteliğinin oluşturduğu bir yer olmasından dolayı okulların bu farklılıkların ortaya çıkarılmasında ve sürdürülmesinde önemli bir etkisi vardır ( Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Okul kültürel farklılıkların olduğu bir ortamdır; dolayısıyla farklılıklara sahip bireylerin eğitime dair beklentileri de farklı olabilir; bu nedenle eğitim yaklaşımlarının da farklılıklara karşı çok boyutlu tutum, değer ve duyarlılığa sahip olması gerekir (Kepenekçi, 2004, s.7).

Öğretmenler tarafından kültürel farklılık olarak algılanan unsurların olabildiğince geniş bir açıdan görülmesi, bireye ait tüm kültürel farklılıkların bütünsel olarak değerlendirilmesi ve duyarlı olunması gerekmektedir.

## ***Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyine Etkisi***

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişip değişmediğini incelemiş olduğumuz araştırmanın bu bölümünde cinsiyet değişkenine göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı

ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Kültürlerarası duyarlılığın alt düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkeninin etkisini incelediğimizde ise alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Genel olarak, cinsiyet değişkeninin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyine etkisini inceleyen çeşitli araştırmaları incelediğimizde ise çalışma sonucunda ulaştığımız kültürlerarası duyarlılık düzeyinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu diğer araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Yılmaz ve Göçen (2013) yapmış oldukları çalışmada kültürlerarası duyarlılık düzeyinde kadınlar lehine bir sonuca ulaşmış olmakla birlikte aradaki bu farkın istatistiksel olarak pek bir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yurt dışında yapılan bir araştırma örneğinin bulgularını incelediğimizde ise McMurray (2007) cinsiyet faktörünün kültürlerarası duyarlılığı etkileyen bir değişken olmadığını ortaya çıkarmıştır ancak araştırmasında kadınların kültürlerarası duyarlılığının erkeklerden daha fazla olduğunu bulmuştur. Kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yapılan Hammer, Bennett ve Wisemann (2003)' in yapmış olduğu bir araştırmada ise erkekler lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre nispeten farklı kültürlere karşı daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akpınar ve Aydın (2007) yapmış oldukları çalışma bulguları erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğrencilerin farklılıklarını daha fazla önemsediklerini ortaya çıkarmış olması bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

### ***Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Eğitim –Öğretim Verilen Sınıf Düzeyinin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyine Etkisi***

Araştırmanın bu bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutları algı düzeylerinin eğitim-öğretim verdikleri sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim verildikleri sınıf seviyesine göre kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası duyarlılık alt boyutları düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte 3.sınıf

öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır. Eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyine göre 3.sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıkları olan öğrencilere karşı daha duyarlı olmasını ders programlarındaki kültürlerarası duyarlılık ile doğrudan ya da dolaylı olarak yer alan kazanımlarla ilişkili olabilir. Polat (2009) ilköğretim ders programlarında yer alan kazanımları incelemiş ve çokkültürlü eğitim gerektiren kazanımlar olduğunu ve bu kazanımların en fazla Hayat Bilgisi Dersinde yer aldığını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada 3. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek düzeyde olmasını kültürel farklılıklara duyarlılık ile ilgili kazanımların en çok 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programlarında yer alması ile ilişkilendirilebilir. 1.sınıf ve 2. Sınıf Hayat Bilgisi derslerinde de ilgili kazanımlar vardır ancak bunların genellikle aile ve yakın çevre ile ilgili olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinde yer alan ‘‘ Arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini fark eder’’ ve ‘‘Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder’’ kazanımları bunlara örnek olarak verilebilir. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf kazanımlarıyla ilgili örneklere bakıldığında ise kültürel farklılıklara duyarlılık ile doğrudan ilişkilendirilebilen kazanımların 3. Sınıf öğretim programında daha fazla yer aldığını örneklerde verilen ifadelerde de görülmektedir.

‘‘ Başkalarının duyarlılıklarına saygı göstererek kendi ihtiyaçlarını, isteklerini, görüşlerini ifade eder.’’

‘‘Arkadaşlarının ve diğer insanların duygu ve düşüncelerine değer verir’’

‘‘Aynı konuyla ilgili farklı bakış açıları olabileceğini kabul eder.’’

‘‘Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilere ön yargısız davranır’’

‘‘Aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek, daha iyi bir dünya yaratmak için her bireyin üzerine düşen görevler olduğunu kavrar.’’ Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders programında yer alan bu kazanımları öğrencilerde gerçekleştirmek durumunda olması 3. Sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklerdeki öğrencilere karşı daha duyarlı olmasını sağlamış olabilir. Bu durumda ders programlarında kültürlerarası duyarlılıkla ilgili daha çok kazanımın yer almasının öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlılığını arttırabileceği söylenebilir.

***Araştırmanın 4. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Mesleki Kıdem Değişkeninin Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutları Algı Düzeyine Etkisi***

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir durum ise sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının ve kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarının mesleki kıdeme göre değişip değişmediğinin incelenmesidir. Araştırma bulguları mesleki kıdemin kültürlerarası duyarlılığı önemli ölçüde etkileyen bir faktör olmadığını göstermekle birlikte 0-5 yıl arasında mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin kültürel farklılıklara daha duyarlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mesleki kıdem arttıkça duyarlılığın azaldığını da ifade edebiliriz, çünkü araştırma bulguları 16 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının daha az olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını dikkate alan çokkültürlü eğitim ile ilgili kazanımlar 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanan derslerin öğretim programları ile ülkemizde dikkate alınmaya başlanmıştır (Cırık, 2008, s.36). Bu durumda yeni mezun olan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde kültürel farklılıkları dikkate alan üniversite eğitimi aldıklarını, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise bu konuda daha az bilgili olduğu ifade edebilir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci farklılıklarına bakış açısına ilişkin eğitimde meydana gelen değişimlerin mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenler tarafından benimsenmemiş olabileceği söylenebilir. Akpınar ve Aydın( 2007) yapmış oldukları çalışmada yeni öğretmenlerin öğrencilerin tüm yönüyle gelişmesi, ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarının dikkate alınmasının gerektiğini tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla desteklediğini ortaya çıkarmıştır. Yine aynı çalışmada yeni öğretmenlerin değişimlere ve farklılıklara daha açık, mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin ise daha gelenekçi olduğu bulgusuna ulaşılmışlardır. Mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını azaltan nedenlerden biri de bilişim ve iletişim de meydana gelen gelişmelere karşı daha mesafeli bir tutum takınmaları ile ilgili olabilir. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin bireyler arasında fark gözetmeksizin herkese hitap ettiğini, farklı kültürleri daha yakın hale getirdiğini ve bu farklılıkların tanınmasında önemli etkiye sahip olduğunu Artun (2003) yapmış olduğu çalışmada çeşitli faktörler

bağlamında vurgulamıştır. Serkan (2004) yapmış olduğu çalışmasında ise yeni öğretmenlerin genç öğretmenlere göre bilişim teknolojilerine karşı daha mesafeli yaklaştığını göstermiştir. Bu durumda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kültürel farklılıklara bakış açılarının bireyin ve çağın gereksinimlerinin karşılanmasında daha gelenekçi kaldıkları görülmektedir. Ayrıca, kültürlerarası duyarlılık sadece yerel kültürel farklılıklar ile ilgili bir duruma dikkat çekmez. Yaşadığımız çağ ulaşım ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle artık çok daha fazla farklı kültürel özelliklere sahip bireyin etkileşimini kolaylaştırmakta ve çeşitli alanlarda etkileşimi gerekli kılmakta bu ise kültürlerarası duyarlılığı ortaya çıkarmaktadır.

Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutları düzeyleri incelendiğinde mesleki kıdeme göre kültürlerarası duyarlılık alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

#### ***Araştırmanın 5. Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine İlişkin Kültürel Farklılık Algıları***

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin tanımlamış oldukları kültürel farklılıkları belirlemek amacıyla “*Öğrencilerinizde kültürel farklılık olarak gördüğünüz unsurlar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda dil, değer yargısı-düşünce, inanç biçimi, aile-sosyal çevre, gelenek-görenek, giyim, beslenme, özel günler-eğlenme biçimi ve etnik köken olmak üzere toplam dokuz grup altında toplanabilecek kültürel farklılık tanımlamalarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarını, tanımlanan kültürel farklılıklar yüzdesi çerçevesinde (dil, değer yargısı-düşünce, inanç biçimi, aile-sosyal çevre, gelenek-görenek, giyim, beslenme, özel günler-eğlenme biçimi ve etnik köken) şu şekilde değerlendirebiliriz:

Kültür kavramı ve kültürü oluşturan unsurlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; kültürün gelenekler birliği, yaşam biçimi, idealler, değerler, davranışlar, bilgi, inanç sistemleri, dil, töre, sanat, beslenme, bilgi, eğitim gibi öğeleri içerdiği görülmektedir (Güvenç, 1994, akt. Başbay ve Bektaş, 2009, s.33). Bir başka kültür tanımında ise kavram ırk, uyruk, etnik köken, dil, din, cinsiyet, yaş, sosyal çevre, eğitim, ekonomi gibi çeşitli faktörler bağlamında açıklanmaktadır (Pedorsan, 1991, akt.



Çoban, Karaman, Doğan, s.126). Bu araştırmada çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık tanımlamaları yukarıda sıralanan öğeler ile tutarlılık göstermektedir.

Ancak araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık tanımlamasının en çok dil üzerine yoğunlaştığı, diğer kültürel farklılık tanımlamalarının ise daha az vurgulandığı, cinsiyet rollerine ilişkin ise hiçbir bulgunun ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Dil ile ilgili kültürel farklılıkların daha fazla vurgulanması, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı bölgenin sosyolojik yapısından kaynaklanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileri ile gerek akademik gerekse sosyal anlamda iletişim halinde olmaları ve dildeki farklılıkların somut bir biçimde fark edilmesi diğer tema gruplarına göre daha kolay olması “dil ile ilgili kültürel farklılıkların” daha yüksek sıklıkla tanımlanması sonucunu doğurmuş olabilir. Aşağıda verilmiş olan araştırma verilerindeki çeşitli örnek ifadeler bu durumu destekler niteliktedir:

*“Öğrencilerin çoğu göçmen, konuşmalarında bunu rahatlıkla görebiliyoruz”, “çoğu zaman şivelerle ilgili ciddi farklılıklar olabiliyor”, “Öğrenciler aile ortamı dışında ortak kültüre göre hareket ediyor ama dil ile ilgili farklılıkları ister istemez yansıtabiliyorlar”*. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürel farklılıklarının genellikle dil ile ilgili farklılıklar bağlamında sıklaşmasının nedenlerinden biri de öğretmenlerin kültürel farklılıklara bakış açısından kaynaklanabilir. Örneğin Konda'nın Türkiye Cumhuriyeti Yurttaşları olmak için vurgulanan özellikleri belirlemeye çalıştığı 2006 yılında yaptığı araştırmada bireylerin cevaplarının Müslümanlık şartı ve Türk olma şartı çerçevesinde sıklaştığı ortaya çıkmıştır; bu durumda insanların başkalarını ve toplumu tanımlamada kendi bakış açıları dışına çıkamadıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Polat ve Kılıç, 2013, s.358). Bu durumda öğretmenlerin de öğrencilerini tanımlarken kendi bakış açılarının dışına çıkamadıklarını, kültürel farklılık algısının belirli alanlarda sıkışmış olabileceği ifade edilebilir.

Araştırma sonunda en az sıklıkla vurgulanan kültürel farklılık ise “ etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklardır”. Etnik köken ile ilgili kültürel farklılıkların az vurgulanmasının çeşitli nedenleri olabilir. Etnik köken dil gibi somut bir biçimde kolayca yansıtılabilen ya da fark edilen bir durum olamayabilir. Öğretmenler, öğrencilerdeki dil ile ilgili kültürel farklılıkları özel bir bağ ya da ilişki oluşturmasına gerek kalmadan doğrudan herhangi bir konu ile ilgili iletişime geçtiklerinde kolayca

gözlemleyebilir. Ancak etnik kökene ilişkin kültürel farklılıkların ise rahat bir biçimde yaşanmaması, baskın kültür içinde asimilasyona uğramış olması, yok sayılması ya da öğretmenlerin etnik kökene ilişkin bakış açısı, etnik kökenin özel bir iletişim ve ilişki kurulduğunda fark edilebilen ve gözlemlenebilen bir özellik olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Öğretmenlerin:

*“Herkes asimile olmuş, dil dışında ciddi bir farklılık yok, ortak değerler benimsenmiş ve ortak bir kültür oluşturulmuş, en azından aile ortamı dışında bu şekilde davranış geliştirilmiş”* (68 numaralı katılımcı, bayan, 13 yıllık öğretmen)

*“Konuşma biçimi ve ifade alışkanlıklarında farklılıklar var ancak etnik kökeni, dini, mezhebi gibi farklılıkları aile ve çocuk anlatmaktan çekiniyor”* (23 numaralı katılımcı, erkek, 28 yıllık öğretmen).

*“Çocuk nereli olduğunu bile bilmiyor, ancak konuşmasından geldiği coğrafi bölge gibi özelliklerine ulaşabiliyorum o da ancak orada belirli bir süre yaşadığına mümkün, şehirde doğup büyümüş ise dil de zaten değişmiş oluyor”* (12 numaralı katılımcı, bayan, 3 yıllık öğretmen) gibi tanımlamalarında yer alan ifadeler bu durumu destekler niteliktedir. Etnik kökenin daha az sıklıkla vurgulanmasının nedenlerinden biri de araştırmanın çalışma grubunun yer aldığı sosyal çevrenin yapısı ile açıklanabileceği gibi öğrencinin kültürünü çeşitli boyutları ile ortaya koyabilme durumu ve şartları, okul ortamının sosyolojik ve psikolojik etkileri, ülke eğitim politikası gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Örneğin araştırmaya katılan öğretmenlerin:

*“Kazanımlar her ne kadar kültürel farklılıkları vurgulasa da, sadece çoğunluğun dini ve milli bayramları, liderleri okullarda yüceltmeye ve aşılana çalışılıyor, böyle bir ortamda çocuk etnik kimliğinin ve değerlerinin ayrımını zaten fark etmiyor ve ortaya koyamıyor bile”*,

*“ Aileler, eğitim sistemi ve tüketim medyası çocukları etnik kökenlerinden uzaklaştırıyor bunun yerine çocuğa baskın, güçlü ve kazanç sağlayan kültürel değerler yükleniyor”* ve

*“Herkes asimile olmuş, ciddi bir farklılık yok, etnik kökenleri ile ilgili okul ortamında yansıttıkları bir şey yok ”* şeklindeki açıklamaları bu durumu destekler niteliktedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde ve okullarda farklı kültürlerle bakış açısını doğrudan evrensel insan hakları çerçevesinde, çokkültürlü bakış açısı ile geliştirecek derslerin ve yaklaşımların olmadığı çeşitli araştırmalar tarafından vurgulanmıştır (Polat, 2014). Kültürel farklılıklara duyarlılığı sadece yapılandırmacı ders öğretim programları ile ya da dolaylı kazanımlar ile sağlamamız mümkün değildir. Çünkü bu araştırma sonucu öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının yüksek olduğunu ancak öğretmenlerin genellikle kültürel farklılıkları dil ile ilgili kültürel farklılıklar çerçevesinde değerlendirdiği için kültürlerarası duyarlılığın bu bağlamda yüksek olduğunu göstermiştir. Kültürel farklılıkları tek bir açıdan değerlendirmek kültürel farklılık kavramının tanımı ile de ters bir durumdur, çünkü kültürü oluşturan unsurların çok yönlü ve hepsinin birbiri ile ilişkili olduğunu Tayep (1992) yaptığı çalışma ile de vurgulamıştır. Polat ise (2009) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini incelemiş olduğu çalışmasında farklı kültürel özelliklere duyarlılığı sağlayacak çokkültürlü bakış açısının eğitim ile kazandırılabilmesine ve bu sayede çağın gereksinimlerine ayak uydurabilen öğretmenler olabileceğine dikkati çekmiştir.

Sonuç olarak tüm bulguları değerlendirdiğimizde insanın doğal gelişimine, iletişimine, etkileşimine katkı sağlayan; onu biçimlendiren ve yaşamına yön veren bireye özgü tüm farklılıkların duyarlılığı hak ettiğini, bunun ise eğitim aracılığı ile bireylere kazandırılabilmesini söyleyebiliriz. Eğitimin de kurumlar aracılığı ile gerçekleştiği ülkelerde okul kurumun pratikteki eli olan öğretmenler önemli bir görevi üstlenmektedir. Ancak bireye hizmet verme iddiasını taşıyan devlet kurumlarının (aile, okul, hukuk, sağlık v.b), toplumsal, ekonomik güçlerin ve sınıfsal çıkarların bireyin öz doğasına ilişkin farklılıkları ne derece örselediği dolayısı ile kültürel farklılıkların da ne derece de yaşanabildiği ayrı bir tartışma konusudur. Bu bağlamda, konuyla ilgili olarak araştırma yapacak kişilere ve uygulayıcılara önerebilecekler şu şekilde vurgulanabilir.

## **Öneriler**

### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

1. Öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla sosyal etkileşime girmesi onların kültürel özellikleri hakkında daha fazla bilgi alınmasını sağlayabilir. Öğretmenin kültürel farklılıklara duyarlı olabilmesi için öncelikle öğrencinin sosyal ve kültürel çevresini tanıması gerekir.

2. Öğrencinin kültürel özelliklerinin anlaşılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin aileleri ile olumlu ilişkiler kurup davranışlarının kaynağını oluşturan kültürel faktörleri bilmesi öğrencinin bireysel ve kültürel gereksinimlerine uygun ders planının ve öğretim ortamlarının oluşturulmasında yol gösterici olabilir.
3. Öğrencilerin kültürel farklılıklarına duyarlı olunabilmesi için öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim ve etkileşiminde onların farklılıklarına saygı duyması, onlar ile keyifli zamanlar geçirmesi ve öğrencinin kendini güven içinde hissettiği bir sınıf ortamı oluşturması önemlidir.
4. Öğretmenlerin farklı kültürler hakkında daha fazla şeyler okuyup, farklı yerleri gezmesi, farklı kültürden insanlar ile ilişkiler kurması onların kültürlerarası duyarlılığını arttırabilir.
5. Öğretmenlere yönelik herhangi bir kültürlerarası duyarlılık ya farkındalık eğitimleri verilmemekle birlikte öğretmenler bunun ile ilgili kendileri bireysel araştırmalar yapabilir ya da gereksinimlerini ilgili kişilere iletebilirler.
6. Farklı kültürel özellikleri içeren filmlerin ve müziklerin öğretmenler tarafından dinlenip izlenmesi onların kültürlerarası duyarlılığını arttırmaya yardımcı olabilir.
7. Öğretmenlerin alternatif eğitim bilimcilerini ve de felsefecileri okuması (W.Reich, A. Makerenko, A. S. Neill, M. Bakunin, v.b) dünyada var olan farklı okul sistemlerinin araştırılması onun eğitime bakış açısını dolayısıyla kültüre bakış açısını değiştirebilir. Çünkü bireyin doğasına en uygun eğitim anlayışının kurumlar tarafından sunulanlar olduğu iddiasının sorgulanması bireysel ve toplumsal bakış açısı için de önemlidir.
8. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde kültürel farklılıklara ilişkin farkındalık ve kültürlerarası duyarlılığa yönelik eğitim programları düzenlenebilir ve öğretmenler içinde okullar da hizmet içi eğitim verilebilir.

### ***Araştırmacılara Yönelik Öneriler***

1. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıkları yüksek çıkmakla birlikte ölçek maddelerinde yer alan “Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum” ifadesi en yüksek

ortalamaya sahip maddedir. Kùltùrlerarası duyarlılığı yüksek olan bireylerin neden farklı kùltùrel özelliklerdeki bireylerle iletişim kurmayı faydasız gördükleri bir başka araştırmanın konusu olabilir.

2. Türkiye’ de okullardaki farklı kùltùrel grupların varlığını, hangi açılardan farklılık gösterdiğini betimleyen araştırma türleri yok denecek kadar azdır, bu araştırmaların yapılması kùltùrlerarası duyarlılığımızın hangi unsurlar bağlamında olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bireyin tüm kùltùrel aidiyetlerinin birlikte değerlendirilmesi gerektiği, bakış açılarımızın dışında kalan kùltùrel özelliklerin yok sayılamayacağını ve onlara karşı da gereken duyarlılığın gösterilmesi için bu konuda yapılacak olan araştırmalar önemlidir.
3. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kùltùrlerarası duyarlılıkları yüksek çıkmış olmakla birlikte öğretmenlerin kùltùrel farklılık algıları dil ile ilgili kùltùrel farklılıklar üzerine yoğunlaşmıştır. Bu nedenle bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara bireylerin hangi kùltùrel farklılığa ilişkin duyarlılık taşıdığı ve nedenlerinin araştırılması önerilebilir.
4. Bu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından kùltùrel farklılık olarak en az vurgulanan etnik köken ile ilgili kùltùrel farklılıklardır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı etnik kökene sahip öğrencilere karşı kùltùrlerarası duyarlılığının ne düzeyde olduğunu incelenmesi bir başka araştırma konusu olabilir. Öğretmenlerin hangi kùltùrel farklılıklara karşı daha az düzeyde kùltùrlerarası duyarlılık gösterdiği ve bunun nedenleri sonraki araştırmalarda incelenebilir.
5. Kùltùrlerarası duyarlılık ile ilgili Türkiye’ de öğretmenler ile yapılmış araştırmalar yoktur bu konuda genel bir fikir edinmek için öğretmenler ile çalışmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada kùltùrlerarası duyarlılık cinsiyet, sınıf düzeyi ve mesleki kıdem bağlamında ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda bireylerin yaşadıkları ve geldikleri coğrafi bölge, seyahat etme alışkanlıkları, kendini en çok hangi kùltùr ögesi ile tanımladığı, evli olanların eşlerinin farklı kùltùrel özelliklere sahip olma özelliği gibi değişkenlerin kùltùrlerarası duyarlılığı etkileyip etkilemediği araştırılabilir.

7. Kùltùrlerarası duyarlılık ile ilgili araştırmalara bakıldığında Tùrkiye’de genellikle tarama modeli araştırmalara rastlamaktadır, bu konuda òğretmenlere ve òğrencilere yònelik deneysel çalışmalar çok az durumdadır. Bu nedenle konuyla ilgili òğretmenlerin ya da òğrencilerin kùltùrlerarası duyarlılığını kùltùrùn pek çok òğesine karşı arttıracak deneysel nitelikte çalışmalar yapılabilir.
8. Tùrkiye’de araştırılması gereken şeylerden biri de òğretmenlerin kùltùrel farklılıklarına duyarlı olup olunmadığıdır. şu bir gerçektir ki òğretmenler de çeşitli faktòrler nedeniyle, kùltùrel farklılıklarını ortaya koyamamaktadır. Òğretmenlerin kendi kùltùrel aidiyetlerini ifade etmesine engel olan toplumsal, mesleki, hukuki ve psikolojik faktòrlerin araştırılması gerekir.
9. Bu araştırmanın yurt dışı araştırmalara òrnekler bòlùmündeki çalışmalara bakıldığında ùlkelerin çokkùltùrlù eğitim politikalarını tartışmanın ötesine geçtiklerini, uygulamadaki sıkıntılarını gidermeye, kùltùrlerarası duyarlılığını arttırmaya yònelik uygulamaları tartıştıkları gòr÷lmektedir. Tùrkiye’de ise hala çokkùltùrlù eğitim politikaları kavramsal çerçevede ele alınmakta, ùniversitelerde ders olarak dahi çok az ùniversitede okutulmaktadır. Bu nedenle hem ùniversitelerde ilgili derslerin yer alması, hem de òğretmenlerin çeşitli hizmet içi eğitim programları aracılığı ile bu konuda bilgilendirilmesi önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abbas, T. (2002). The Home and the School in the Educational Achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education*. 5(3),291-316.
- Akay, R. (2005). Kültürel kimlik ve kültürlerarası iletişim. *Bilgi Dergisi*. (11) 2, 108-120.
- Akdağ, M. (2011). SPSS’de İstatistiksel Analizler.  
<https://www.google.com.tr/#q=spss+de+istatistiksel+analizler+mustafa+akda%C4%9F>  
[19.03.2014 ]
- Aksoy,Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. The Journal of International Social Research*. 5, (20). 292-303.
- Altundağ, P. (2007). *Kültürlerarası Yeterlilik ve Korece Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Aneas, M.A. Sandin & M.P. (2009). Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods. 10, (1).  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1251/2739>.  
[11.03.2014 ]
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.  
<http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx?item=5>. [11.03.2014]
- Artun, E. (2003). Halk kültürünün uluslararası tanıtımında medyanın rolü.  
[http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/48.php#\\_ftnref1](http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/48.php#_ftnref1) [04.05.2014]
- Asutay, H. (2007). *Dil Kültür ve Eğitim*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*. 1(1), [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_postmodernizm\\_egitim\\_felsefesi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_postmodernizm_egitim_felsefesi.pdf). [11.09.2013]
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.
- Balı, A.Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet "Öteki" ile barış içinde yaşamak*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme toplumu, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 32-46.
- Banos, L. (2006). *Intercultural Sensitivity of Teenagers: A Study of Educational Necessities in Catalonia*. <http://www.uri.edu/iaics/content/2006v15n2/02%20Ruth%20Vila%20Banos.pdf> [01.02.2014]
- Başaran, E. (2000). *Eğitim Yönetimi (4. Baskı)*. Ankara: Feryal Basım.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34, 30-43.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Banks, J.A. (2007). *Multicultural Education Issues and Perspectives. Multicultural education: characterist and goals. Edit.4*. Wiley Global Education



- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J. & Nieto, S., (2001).  
“Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching And Learning.  
<http://www.educ.washington.edu/Coetestwebsite/Pdf/Diversityunity.Pdf>  
[23.05.2013]
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ő. (2014). Kùltùrlerarası iletişim duyarlılığının izlerini araŐtırmak: “iletişim fakùltesi òđrencileri òrneđinde bir araştırma” . *Tùrkiyat Araştırmaları Dergisi*, 429-460.
- Bennett, M.J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A developmental Model of Intercultural Sensitivity*. M. Paige (Ed.). Education For The Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, M.J. (1998). “Intercultural Communication: A Current Perspective”, Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings, Ed. Milton J. Bennett, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1-24.  
[http://www.mairstudents.info/intercultural\\_communication.pdf](http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf).  
[07.09.2013]
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179 – 196 .
- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2003): Developing intercultural sensitivity.  
Landis, D., Bennett, J., Bennett, M. (ed.), *Handbook of Intercultural Training* (s. 147-165).
- Bilgin, F. (2004). Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımında Öğrenme. Binnur Yeşilyaprak (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ő., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ő. Ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, M., Rabo, A. & Gök, F. (2011). *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim-Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Can, G. (2004). 'Kişilik Gelişimi (Psikososyal ve Ahlaki Gelişi)'. Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cırık,İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 34, 27-40.
- Chen, M.G. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>. [12.03.2014]
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-22.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf> [16.10.2013]
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Çengel, Y.A. (2006). AB Sürecinde eğitimin modern dünya standartlarına çıkarılması. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım*, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 191-205.
- Çoban, A. E., Karaman, N.G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açısının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Damgacı, K. F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye' de eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-33.

- Dilmen, N., E. ve Öğüt, S. (2010). Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları. Marmara Üniversitesi Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı bildirgesi. ss. 237-247. <http://www.ocelott.com/documents/papers/sosyallesmenin-yeni-yuzu-sosyal-paylasim-aglari-ogut-dilmen-tr.pdf>. [04.10.2013]
- Dong, Q., Day, K., & Collaco, C. (2008). Overcoming ethnocentrism and increase international collaboration by developing social intelligence. Human Communication. A Publication of the Pacific and Asian Communication Association. 11(2), 27-38. <http://www.uab.edu/Communicationstudies/humancommunication/11.1.3.pdf>. [ 19.05.2014]
- Dong, Q.& Collaco, C. (2009). Overcome ethnocentrism and increase intercultural collaboration by developing social intelligence. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1499259>. [23.04.2014]
- Dursun, D. (2006). *Küresel çağda eğitim üzerine bazı notlar. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım*, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 233-242. [13.01.2014]
- Eğinli, A.T., (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erinç, S.M. (1994). Kültürde kültür, kültür de kültür. *Cogito Düşünce Dergisi, Güz Dönemi*. 2. 107-112.
- Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve Eğitim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*.

[http://journals.manas.kg/mjsr/oldarchives/Vol06\\_Issue12\\_2004/402.pdf](http://journals.manas.kg/mjsr/oldarchives/Vol06_Issue12_2004/402.pdf)  
[04.05.2014]

Fantini, A.E. (2006). Exploring intercultural vompotence: A construct proposal”,  
[http://studsem.rp.lonet2.de/boehner/.ws\\_gen/8/What%20is%20Intercultural%20Competence.pdf](http://studsem.rp.lonet2.de/boehner/.ws_gen/8/What%20is%20Intercultural%20Competence.pdf). [ 21.03.2014]

Fritz, W., Möllenberg, A. ve Chen, G.M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity  
in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*. 11(2), 165-  
177.  
[http://www.uri.edu/iaics/content/2002v11n2/12%20Wolfgang%20Fritz%20&%  
20Antje%20Mollenberg.pdf](http://www.uri.edu/iaics/content/2002v11n2/12%20Wolfgang%20Fritz%20&%20Antje%20Mollenberg.pdf). [12.04.2014]

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education.  
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>  
[12.12.2013]

Geel, M.V. & Vedder, P. (2011). The role of family obligations and school adjustment in  
explaining the immigrant paradox. *Journal of Youth Adolescence*, 40(2), 187-  
196.

Göker, G. ve Meşe, G. (2011). Türk göçmenlerin italyanlara bakış açısı: bir  
kültürlerarası iletişim araştırması. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1). 65-82.

Gömleksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik  
Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.

Güven, E.D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Başkent  
Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve  
Davranış Araştırmaları Laboratuvarı. Pivolka*. 4(17), 6-8.

Gordon, T. (1995). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev.Emel Aksay). İstanbul: Sistem  
Yayıncılık.

- Hammer, M.R., Bennet, M.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 27(4), 421-443.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176703000324>.  
[11.04.2014]
- Ilgar, L.(2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kantarlı, K.(2006). ‘‘Yapılandırmacı Bilgi Kuramı’’. Özgür Genç (Ed.), *Evrım, Bilim ve Eğitim*. İstanbul: Nazım Kitaplığı.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla Yaşamak, Kültürlerarası İletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kaya, B. (2013). *Bariş Eğitimi Programının Kültürlerarası Yeterlilik ve Çatışma Çözme Stratejilerine Etkisi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği. Kocaeli.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kepenekçi, Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 250-265.
- Khatoon, S., Rehman, S. & Ajmal, M., (2011). Teaching in multicultural classroom- assessing current programs of teachers’ training in pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 70-78.  
[http://www.ijhssnet.com/journals/Vol.\\_1\\_No.\\_6;\\_June\\_2011/9.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._6;_June_2011/9.pdf) .  
[28.09.2013]
- Kılıç, M. (2004). ‘‘Öğrenmenin Doğası’’. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (6. Baskı). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.

- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (6. Baskı)*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (6. Baskı)*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2005). Öğrenci davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (4. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McMurray, Alison, A. (2007). Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel. A Thesis University of Florida.
- Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: bir örnek olay incelemesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 115-138.
- Moran, R.T., Harris, P.R. & Moran, S.V. (2007). *Managing Cultural Differences*.  
[http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=I9U\\_01ZQJ9cC&oi=fnd&pg=PR3&dq=cultural+differences&ots=nst6UoXQ8K&sig=r6tikLJcsJMHimUdl6rQ45GDi3A&redir\\_esc=y#v=onepage&q=cultural%20differences&f=false](http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=I9U_01ZQJ9cC&oi=fnd&pg=PR3&dq=cultural+differences&ots=nst6UoXQ8K&sig=r6tikLJcsJMHimUdl6rQ45GDi3A&redir_esc=y#v=onepage&q=cultural%20differences&f=false).  
[11.03.2014]
- Murphy, M. (1988). *Multicultural Education among Seniors in the College of Education at Ohio State University*. <http://eric.ed.gov/?id=ED296634>. [30.05.2014]
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’ de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 115-127.
- Moloney, R. (2007). *Intercultural Competence in Young Language Learners: a case study*. Doktora Tezi. Sidney Üniversitesi İnsan Araştırmaları Bölümü.

- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J.C., & Pearson, C.A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural . *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 256-269. <http://www.tandfonline.com/> [27.012.2013]
- Nohl, M. A. (2009). *Kültürlerarası Pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Kasım. www. insanbilimleri.com. [18.01.2014]
- Öksüz, Y. Ve Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5(5), 457-473.
- Özgür, Ö. (2013). *Kültürlerarası İletişim*. Nezih Orhon ve Ayhan Yılmaz (Ed.), *Küreselleşme ve Kültürlerarası İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük Ve Çok Kültürcülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üni. Sos. Bil. Ens.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 65-75.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi teori*. Ankara: Phoenix Yayınları. Çev. Bilge Tanrıseven.
- Polat, S.(2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi/ International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Polat, S. (2011). İlköğretim programlarından hareketle çokkültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi. International Congress on Intercultural Dialogue and Education Human Beings, Society, Intercultural Dialogue and Education at the Beginnings of the 21st Century [8.11.2009]
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ( Hacettepe Journal Of Education. 42, 334-343.*
- Polat, S. ve Metin, M.A (2012). The relationship between the intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Social and Behavioral Sciences, 46, 1961-1968.*
- Polat, S. ve Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and intercultural education: a comparative study with a sample of swiss and turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal, 18(9), 1180-1189.*
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 10(1), 352-372.*
- Polat, S. Ve Barka, T.O. (2014). Preservice Teachers’ Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research. 54, 19-38.*
- Ponterto, J.G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, R. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. <http://epm.sagepub.com/content/58/6/1002.abstract>. [25.02.2014]
- Scott, J. (2001). <http://www.eduplace.com/science/profdev/articles/scott.html> [11.03.2014]
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.



- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sınıcrope, C., Norris, J. & Watenabe, Y. (2007). Understanding and assesing intercultural competence: a summary of teory, research and practice (technical report fort the foreign language program evaluation Project. *Second Language Studies*, 26(1). 1-58.  
<http://www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/26%281%29/Norris.pdf>. [20.04.2014]
- Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ & Humanist eğitim. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şan, M.K., (2005). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milal ve Nihal, İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(12), 69-117.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, (1), 167-182.
- Şentuna, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği. İstanbul.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi (9.Baskı)*. Ankara: Zirve Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlük (2013).

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52dbf7a83cf989.27989545](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52dbf7a83cf989.27989545). [12/11/2013]

Türkiye İstatistik Kurumu

(<http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/KOCAELI.pdf014>). [11.04.2014]

Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi.

Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 291-309.

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

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerinin etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.

Van Oudenhoven J. P. & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694.

Westrick, J.M. & Celeste, Y. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18 (2), 129-145.

Yanık, C. (2012). *Dünyada ve Türkiye 'de Çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi (34. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşil, S.(2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: kültürel zeka. *KMU İİFB Dergisi, 11(16)*. Haziran.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(15)*, 374-392.
- Yılmaz, K. ve Horzum, M., B.(2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversiteler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 6(10)*, 103-121.
- Yuen, Celeste, Y.M. & Grossman, D. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *A Journal of Comparative and International Education. 39(3)*, 349-365.
- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057920802281571#preview>

[11.10.2013]

### Ek 1. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

1=Hiç Katılmıyorum, 2=Az Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum,  
4=Çoğunlukla Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum

1	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
4	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim.	1	2	3	4	5
5	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.	1	2	3	4	5
6	Kültürel olarak kendimi uzak hissettiğim öğrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
7	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
8	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle konuşmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
9	Farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurma konusunda cesaretsizim.	1	2	3	4	5
10	Farklı kültürlerden öğrencilerle etkileşim kurarken elimden geldiğince onlar hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.	1	2	3	4	5
12	İletişim kurarken farklı kültürden olan öğrencilere olumlu yaklaşırım.	1	2	3	4	5
13	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.	1	2	3	4	5
14	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.	1	2	3	4	5
15	Farklı kültürlerden olan öğrencilere karşı açık fikirliyimdir.	1	2	3	4	5
16	Kültürel anlamda farklı olan öğrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım.	1	2	3	4	5
17	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken oldukça rahatımdır.	1	2	3	4	5
18	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin sergilediği davranış şekillerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
19	Kültürel açıdan farklı olan öğrencilerle iletişime girmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
20	Farklı kültürlerden olan öğrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
21	Farklı kültürlerden olan öğrencilerin fikirlerini onaylamam.	1	2	3	4	5
22	Farklı kültürden olan öğrencilerle iletişim kurarken sözel ya da sözel olmayan yollarla onu anladığımı gösteririm.	1	2	3	4	(4)
23	Kendi kültürümün daha üstün olduğunu düşünürüm.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

24	Kültürel olarak farklı olan öğrenciler ile kendim arasındaki farklılıklardan hoşlanırım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
----	--	-----	-----	-----	-----	-----

EK 2

ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.  
ÇAYIROVA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 67594981.903/266  
Konu :Anket Uygulaması İzni  
(Öznur RENGLİ)


15/01/2014

KAYMAKAMLIK MAKAMINA  
ÇAYIROVA

İlgi :Şehit İshak Öztürk İlkokulu Müdürlüğünün 09/01/2014 tarih ve 13 sayılı yazısı

İlçemiz Şehit İshak Öztürk İlkokulu Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan Öznur RENGLİ (12842555068) Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi olduğundan; Kocaeli'nin Çayırova ilçesindeki İlkokullarda "Kültürel Farklılıklara Duyarlılık Düzeyi Ölçeği" konulu anket çalışması ekte sunulmuş olup; isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Şenel DOĞAN  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
15/01/2014  
Turgut ÇELENKOĞLU  
Çayırova Kaymakamı

**EKLER**

Ek 1:Dilekçe (1Adet)

Ek 2:Anket (1Sayfa)

15/01/2014 MEMUR:A.ARGİNÇ.  
15/01/2014 ŞB. MÜDÜRÜ:E.YAZAN

Şekerpınar Mah. Süleyman Demirel Cad.  
Mandıra Yolu No: 7 Çayırova / Kocaeli  
e-posta: cayirova41@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : Ayşe ARGİNÇ / Memur  
Tel: (0262) 6581900 Faks: (0262) 6581901  
Dahili: 1220

## ÖZ GEÇMİŞ

04.02. 1984 tarihinde İnebolu' da doğdum. Lise öğrenimimi Kadıköy Kenan Evren Anadolu Lisesin'de tamamladım. 2005 yılında Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü bitirdim. Kocaeli, Çayırova'da öğretmenlik yapmaktayım. Orta derecede İngilizce bilmekteyim. İlgili alanlarım, kültürel farklılıklar, çokkültürlü eğitim, demokratik ve özgür eğitim şeklindedir.