

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLANMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI



ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARI İLE
SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZGEN ŞAHİN BEKTAŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU

DR. ÖĞR. ÜYESİ M. ÖZTÜRK AKCAOĞLU

OCAK - 2022
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Özgen şAHİN BEKTAş

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ALGILARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ****ÖZGEN ŞAHİN BEKTAŞ****KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI****DANIŞMAN:PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU****EŞ DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ M. ÖZTÜRK AKCAOĞLU**

Bu araştırmanın amacı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarıyla sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin çeşitli illerinden farklı branşlardaki 362 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında öğretmenlere Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ) ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SBÖ) uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 sürümü kullanılmıştır. Normallik analizi testinde ise çarpıklık ve basıklık değerlerine göre dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında betimsel istatistiklerin yanı sıra, üç veya daha fazla gruba sahip değişkenleri incelerken Kruskal-Wallis testi ve ikili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İki bağımlı değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER:Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Becerileri

Ocak 2022, 149 Sayfa

ABSTRACT**MASTER THESIS****THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' MULTICULTURAL
EDUCATION PERCEPTIONS AND CLASSROOM MANAGEMENT
SKILLS****ÖZGEN ŞAHİN BEKTAŞ****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE****DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION****EDUCATIONAL ADMINISTRATION****SUPERVISOR: PROF. DR. ERGÜN RECEPOĞLU****CO-SUPERVISOR: DR. M. ÖZTÜRK AKCAOĞLU**

The purpose of this research is to examine the relationship between multicultural education perceptions and classroom management skills of teachers working throughout Turkey in the 2020-2021 academic year. For this purpose, the correlational study model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 362 teachers in different branches from various provinces of Turkey. In order to collect the quantitative data of the study, the Multicultural Efficiency Perceptions Scale (MEPS) and the Classroom Management Skills Scale (CMSS) were applied to the teachers. SPSS version 26 was used in the analysis of the data. In the normality analysis test, it was determined that the distribution was not normal according to the skewness and kurtosis values. For this reason, non-parametric methods were used in the analysis of the data. During the analysis of the data, in addition to descriptive statistics, the Kruskal-Wallis test was used when examining variables with three or more groups, and the Mann-Whitney U test was used in pairwise group comparisons. Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used to examine the relationships between two dependent variables. As a result of the research, a low negative correlation was found between teachers' perceptions of multicultural education and their classroom management skills.

KEYWORDS: Multiculturalism, Multicultural Education, Classroom Management, Classroom Management Skills

January 2022, 149 Page

TEŞEKKÜR

Gerek araştırma sürecinde gerekse tez yazım aşamasında desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na, araştırma konuma ilham olan, süreç boyunca bilgisini, vaktini esirgemeyen, önerileri ile mükemmel bir yol gösterici olan eş danışmanım Dr. Öğr. Üyesi M. Öztürk AKCAOĞLU'na tüm katkılarından dolayı içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ne zaman yardıma ihtiyaç duysam yardımını esirgemeyen mesai arkadaşlarım Alime BELLEYİCİ, Özkan KAHVECİ ve Burhan TURGUT'a ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans başlangıcından tez yazım aşamasına kadar yanımda ve yardımcım olan eşim Özgür BEKTAŞ'a ve çoğu zaman vaktinden çaldığım canım oğlum Ali Ulaş BEKTAŞ'a ayrıca teşekkür ediyorum. Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim annem ve babama da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Özgen ŞAHİN BEKTAŞ

Kastamonu, 2022

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ ONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri	5
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Araştırmanın Varsayımları	7
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7 Araştırmada Geçen Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Kültür ve Çokkültürlülük	9
2.2 Kültür Kavramı.....	9
2.2.1 Eğitim ve Kültür	11
2.3 Çokkültürlülük Kavramı.....	12
2.3.1 Çokkültürlülüğün Tarihsel Gelişimi	14
2.3.2 Çokkültürlülüğün Boyutları	16
2.4 Çokkültürlü Eğitim.....	19
2.4.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi	21
2.4.2 Çokkültürlü Eğitimin İlke ve Amaçları	24
2.4.3 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları	28
2.4.4 Çokkültürlü Eğitim Programları	30
2.4.5 Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme	34
2.4.6 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim	37
2.5 Sınıf Yönetimi	39
2.5.1 Sınıf Yönetiminin Boyut ve İlkeleri	39
2.5.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Modelleri	45
2.5.2.1 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	45
2.5.2.2 Sınıf Yönetimi Modelleri	47
2.5.3 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları	48
2.5.4 Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması	51
2.6 İlgili Araştırmalar	53
2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	54
2.6.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	59
3. YÖNTEM	64
3.1 Araştırma Modeli	64
3.2 Çalışma Grubu.....	64
3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	68

3.3.1	Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	68
3.3.2	Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	70
3.4	Verilerin Analizi	71
4.	BULGULAR VE YORUM	72
4.1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Puan Ortalamalarına Ait Bulgu ve Yorumlar	72
4.2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Çokkültürlü Yeterlilik Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	72
4.3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerinin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	74
4.4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerinin Çokkültürlü Yeterlilik Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	77
4.5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olunduğu Fakülte Türünün Çokkültürlü Yeterlilik Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	78
4.6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarının Çokkültürlü Yeterlilik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türlerinin Çokkültürlü Yeterlilik Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	81
4.8	Araştırmaya Katılan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyindeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	83
4.9	Ders Verilen Sınıf Mevcudunun Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algı Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	85
4.10	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamaları	87
4.11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	87
4.12	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	89
4.13	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	91
4.14	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakültenin Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamalarıyla İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	93
4.15	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarının Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamalarıyla İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	94
4.16	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	95
4.17	Araştırmaya Katılan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyindeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	98

4.18	Ders Verilen Sınıf Mevcudu ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
4.19	Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Yönü ve Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	101
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1	Sonuçlar	103
5.1.1	Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Sonuçlar	103
5.1.2	Araştırmanın İkinci Alt Problemine Dair Sonuçlar	105
5.1.3	Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Dair Sonuç	107
5.2	Öneriler	108
5.2.1	Araştırmacılar İçin Öneriler	108
5.2.2	Uygulayıcılar İçin Öneriler	108
	KAYNAKLAR	110
	EKLER	132

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1 Sınıf Yöntemi Anlayışlarının Farklılaşan Özellikleri	52
Tablo 2.2 Otokratik Demokratik ve İlgisiz Yönetim Anlayışları	53
Tablo 3.1 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	64
Tablo 3.2 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı	65
Tablo 3.3 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	65
Tablo 3.4 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı.....	66
Tablo 3.5 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet içi Alma Durumların Göre Dağılımı.....	66
Tablo 3.6 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 3.7 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Okulun Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı	67
Tablo 3.8 Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	68
Tablo 4.1 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Puan Ortalamaları.....	72
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	73
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ve Kıdemlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu	75
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Eğitim Düzeyleri Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu	77
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	78
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Hizmet içi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	80
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Çalıştıkları Kurum Türlerine İlişkin Kruskal Wallis testi Tablosu	81
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algılarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışma Değişkenine Göre Kruskal Wallis Tablosu	83
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algılarının Ders Verilen Sınıf Mevcuduna Göre Kruskal Wallis Tablosu.....	85
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamaları	87
Tablo 4.11 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	88
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kıdem Değişkenine Kruskal Wallis Analizi Tablosu.....	89
Tablo 4.13 Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	92
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu.....	93

Tablo 4.15 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Hizmet içi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu	94
Tablo 4.16 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi Tablosu	96
Tablo 4.17 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışma Durumuna Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Tablosu.....	98
Tablo 4.18 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları İle Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Tablosu.....	99
Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerisi Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Korelasyon Katsayıları	101

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ANOVA: Varyans Analizi

APA: Amerikan Psikoloji Derneği

ÇYAÖ: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NMAC: Avusturalya Ulusal Çokkültürlü Danışmanlık Konseyi

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

SYBÖ: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

TDK: Türk Dil Kurumu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Teknolojik, siyasal ve kültürel gelişmelerin hızla değiştirdiği günümüz dünyasında çeşitli kavramların ortaya çıkışı kaçınılmaz olmuştur. Banks (2013)'in de belirttiği gibi bu kavramların başında demokrasi, insan hakları, çokkültürlülük ve küreselleşme gelmektedir. Bu kavramların ortaya çıkış sebebi çoğunlukla toplumlarda hızlı ulaşım, teknoloji ve göç gibi nedenlerle meydana gelen kaçınılmaz değişimlerdir. Özellikle son yıllarda politik ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, toplumlarda kültürel farklılıkların artmasına yol açmış; bu durum da beraberinde çokkültürlülük kavramını getirmiştir.

Banks (2013)'e göre çokkültürlülük; din, dil, etnik köken, ırk, yaş, cinsel yönelim, engelli olma, eğitim durumu, sosyal sınıf ve diğer kültürel özelliklerin farkında olunmasıdır. Çokkültürlü anlayışın egemen olduğu toplumsal yapılarda her kültür değerlidir ve kültürlerarası kıyaslama yanlıştır (Polat ve Kılıç, 2013). Bu nedenle çokkültürlülük en genel anlamıyla, değişik kültürlerin birlikte var olması olarak da bilinir (Bryson, 2005:27). Fay (2001)'e göre ise çokkültürlülük, farklılıkların kutlanması ve toplumsal bütünlüğe karşı saygı duyulması gerekliliğidir. Benzer şekilde Heywood (2007) da çokkültürlülüğün, farklılıklara sahip grupların saygı ve kabul görme hakkı ya da kültürel ve ahlaki çeşitliliğin diğerlerince onaylanması anlamına geldiğini söyler. Çünkü çokkültürlülük kavramı, içinde farklılıkları barındırır (APA, 2002). Bu nedenle çokkültürlülük, farklı kültürlerin bir arada yaşama azim ve kararlılığı göstermesidir denilebilir (Kervan, 2017). Çokkültürlülük fikrinin toplum tarafından benimsenmesinin sağlanması, bireylerin sahip olduğu etnik, kültürel, ırksal, dini farklılıklar ya da cinsiyet farklılıklarının içselleştirilip kabul görmesi önemlidir. Bu doğrultuda, farklılıklara sahip bireylerden oluşan toplumlarda, bireylerin farklılıklara saygı duymaya ve birlikte yaşamaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde en önemli etmenlerden biri eğitim sistemidir.

Artan kültürel farklılıkların eğitim ortamlarına yansımaları sonucunda çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitim; bir toplumdaki bütün

öğrencilerin bilgilerini, becerilerini ve davranışlarını geliştirmelerine imkân verirken farklılıklara sahip gruplardan olan öğrencilere ise eşit eğitim alma hakkı sağlayan bir eğitim çeşitidir (Banks, 2013). Parekh (2000)'e göre ise çokkültürlü eğitim; eğitimsel merak, özeleştiri, olayları değerlendirerek bağımsız bir yargıya varabilme, başkalarına saygı, yaşam tarzlarıyla farklı düşünce biçimlerine saygılı olma ve etnik temelli bir bakış açısından uzak olma amacıyla yürütülen faaliyetlerdir. Yani çokkültürlü eğitim, azınlıktaki gruba mensup öğrencileri, çoğunluğun içine katılabilmesi için uygulanan eğitim programıdır (Kaymakcan, 2006). Başka bir açıdan da çokkültürlü eğitim; farklı kültürel yapılara sahip topluluklardan gelen öğrencilerin diğerleriyle eşit bir eğitime sahip olabilmeleri için çeşitli okul deneyimlerini, programlarını ve tasarlanmış materyalleri tanımlayan bir kavramdır (Banks, 2006).

Gay (1995) ise yapmış olduğu tanımda çokkültürlülük kavramını, demokratik fikirler kapsamında farklılıklara sahip gruplara daha kaliteli eğitim imkânı sağlamak için ortaya koyulan alternatif bir düşünce şekli olarak açıklamıştır. Başka bir deyişle çokkültürlü eğitim, eğitim faaliyetlerini inşa ederken çoğulcu yapıyı da teşvik eder. Böyle bir çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulabilmesi için, bireylerin çokkültürlülükle ilgili farkındalık seviyelerinin artırılması ve bu tür eğitim ortamları oluşturmayla ilgili çalışmaların planlanması ve yürütülmesi, eğitim öğretim sürecine dâhil olan tüm bireylerin sorumluluğudur (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Özellikle öğretmenleri; farklı din, dil, ırk, sosyal çevre ve etnik kökenlerden gelen tüm öğrencilere eşit düzeyde eğitim imkânları sağlanmasını ve farklılıklara sahip öğrenciler arasında iletişim ve işbirliğinin artarak gelişmesini hedefleyen çokkültürlü eğitimin başarılı olmasında anahtar olarak görmek mümkündür (Banks ve Banks, 2009; Cırık, 2008). Günümüze kadar yürütülen araştırmalarda da çokkültürlü eğitimin öğretmen başta olmak üzere; öğrenciyi, aileyi, okul idaresini, program geliştirme süreçlerini, öğretim programlarını, sınıf içi öğretim uygulamalarını, öğrenci başarısının değerlendirilmesini ve okul atmosferini etkilediği konusunda görüş birliği olduğu vurgulanmıştır (Banks, 2008; Banks ve Lynch, 1986; Gay, 1994).

Banks (2003)'e göre çokkültürlü eğitimin amacı, farklı kültür, dil, din ve etnik özelliklere sahip bireylerin kendi kültürlerine ait topluluklarda, bölgesel ve milli kültür içerisinde ve küresel toplumlarda etkili birer vatandaş olabilmeleri için gerek duyulan beceri, bilgi ve yaklaşımları kazanmalarına yardım etmektir (Banks, 2003). Eğitim

sistemi içerisinde ve özellikle çokkültürlü eğitim ortamında bu hedefleri yerine getirme sorumluluğu öğretmene aittir. Çünkü çokkültürlü eğitim; farklı din, etnik yapı dil, ırk ve sosyal yapılardan gelen tüm öğrencileri aynı eğitim haklarından faydalandırmak ve bu farklı öğrenci grupları arasında iletişim geliştirmeyi amaçlayan bir reform hareketi olarak görülmektedir (Banks ve diğerleri, 2001; Bohn ve Sleeter, 2000). Bu reform, özellikle öğretmen yetiştirme programları açısından daha da önemlidir, çünkü günümüzde öğrenciler arasındaki din, dil, ırk, sosyal çevre, etnik köken ve kültür farklılıkları daha önce hiç olmadığı kadar çoktur (Milner, Flowers, Moore, Moore ve Flowers, 2003). Bu nedenle, öğretmenlerin de bazı yeterliklere sahip olması gerekir.

Çokkültürlü öğrenme ortamında etkin ve aktif olmak isteyen öğretmenlerin, öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim ortamı sunmak için edinmesi gereken en önemli becerilerden biri sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi; sınıf ortamında, öğrencilerin eğitimsel amaçlara etkili bir biçimde ulaşabilmeleri için gereken düzenlenmeleri sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür (Aydın, 1998). Çelik (2012)'e göre ise sınıf yönetimi; öğrenme için uygun bir eğitsel ortamın hazırlanabilmesi, düzen için sınıf içi kuralların belirlenebilmesi, etkililik için zamanın ve öğretim sürecinin yönetilebilmesi, son olarak da öğrenci davranışlarının süreç içinde değerlendirilebilmesi için etkili bir öğretim ikliminin oluşturulabilmesidir. Şişman ve Turan (2007) sınıf yönetimini, öğretimsel etkinliklerin merkezde olduğu ve bütün etkinliklerin etkili bir şekilde hazırlanıp düzenlendikten sonra öğrencilere danışmanlık yapıldığı; böylece olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak öğrencilerin kendilerini sınıf etkinliklerinde özgüvenli bir şekilde özgürce ifade edebildiği ve kendi potansiyellerini ortaya koyabilmelerine imkân yaratılabildiği bir süreç olarak tanımlamışlardır. Sınıf yönetimini, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için eğitimci tarafından kurgulanan plan çerçevesinde ön hazırlık ile başlayan; öğrencilerin örgütlemesi, amaç çerçevesinde koordinasyonun oluşturulması, ardından grup içerisinde yer alan bireylerin iletişiminin sağlanması ve nihayetinde değerlendirme gibi süreçlerle kural, anlam, kuram, eğitim modeli ile öğretim tekniklerinin dizgesel ve şuurlu bir tutumla etkili şekilde faaliyete geçirilmesiyle ilgili eylemlerin bütünü olarak tanımlar (Erdoğan, 2010). Sarıçoban (2005)'a göre ise sınıf yönetimi, çok farklı çevrelerden olan insanları tek hedefe yöneltme çalışmalarıdır. Farklı çevrelerden gelen insanları aynı hedefe yöneltecek sistemi çokkültürlü eğitim ortamı olduğunu ve bu ortamın mimarının öğretmenler

olduğunu düşünürsek, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran etkili bir sınıf yönetimiyle hedeflenen amaçlara daha kolay ulaşılacağı söylenebilir.

Banks (2004)'e göre, çokkültürlü eğitim öğretmenleri; belirlenen bu hedeflere ulaşmak için öğrencilerine güç kazandıran ve demokratik değerlerin benimsenmesini destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdır. Sınıflar giderek farklı kültürlerle etkileşimin kaçınılmaz olduğu ortamlara dönüşmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, etkileşim ve iletişim sürecinin dolayısıyla sınıf yönetiminin kalbidir (Evertson ve Weinstein, 2006). Ayrıca, sınıf yönetimi de sınıftaki öğrencileri etkilemeye yönelik etkinliklerden oluşur (Erdoğan, 2001). Bu nedenle, sınıflarda ya da diğer öğrenme ortamlarında kültürel farklılıkların yönetiminde öğretmenin rolü ve sınıf yönetimi becerileri önem kazanmaktadır. Buna bağlı olarak, her çeşit sınıf içi kaynağın kullanımı ve programın uygulanması sınıf ortamı içerisinde olduğundan eğitim yönetiminin kalitesi de sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2004). Ayrıca, öğretmen sınıfı yönetecek gerekli becerileri kazanmış ve bu becerileri uygulama yönünden yeterli ise her koşulda eğitimden en fazla verim elde edilmesini sağlayacaktır (Koçoğlu, 2013).

Diğer yandan, akademik öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmak için, etkili sınıf yönetiminin neyi gerektirdiğine dair bir anlayış geliştirmek gerekir (Garrett, 2014). Sınıf yönetimi etkin olmadan, eğitim sisteminin temel amacı olan istendik ve kalıcı davranışların bireye kazandırılması ve öğrenme sürecinde başarıdan söz edilmesi güçtür (Terzi, 2002; Yüksel 2013). Bu nedenle, öğretmenlerin farklılıklara karşı tutumlarını ortaya koyan çokkültürlü eğitim algılarıyla sınıf içinde bu farklılıkları nasıl yönettiğini değerlendiren yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Alanyazın tarandığında, çokkültürlü eğitim ve sınıf yönetimi ile ilgili ayrı çalışmalara rastlanmıştır; ancak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin tespitine yönelik herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Alanyazında daha önce böyle bir araştırma yapılmadığından, bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Araştırmanın belirlenen problem durumu doğrultusunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları bireysel (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu) ve kurumsal (çalıştıkları eğitim kademesi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, sınıf mevcudu) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.1. Öğretmenlerin cinsiyete göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.3. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.4. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.6. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.7. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgedeki sosyo-ekonomik düzeye göre çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - 1.8. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcuduna göre çokkültürlü yeterlilik algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi düzeyleri bireysel (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu) ve kurumsal (çalıştıkları eğitim kademesi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, sınıf mevcudu) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 2.1. Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.3. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.4. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.6. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.7. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.8. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcuduna göre sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Teknolojik araçların ve teknolojinin yaygınlaşmasının, siyasi ya da ekonomik gelişmeler sonucu yaşanan göçlerin ve küreselleşmenin tüm dünyadaki eğitim sistemlerini etkilediği bilinmektedir. Yıllar içinde eğitim olgusu, tek tip insan yetiştirme gayesinden sıyrılarak bireysel farklılıkları ve yetenekleri ortaya çıkarma boyutuna ulaşmıştır. Yaşanan bu değişim, öğrenciler arasındaki farklılıkların eksiklik değil; zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiğini göstermiştir. Bireyi ve bireysel farklılıkları merkeze koyan bu anlayış, uzun sürmeden eğitim programlarına da yansımıştır. Bu durum da çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarını ortaya çıkarmıştır.

Çokkültürlü eğitim ile sosyal, fiziksel, kültürel farklılıkları olan bireylerin toplumda aktif rol almaları ve farklılıklarının zenginlik olarak benimsetilmesi amaçlanmaktadır.

Çokkültürlü eğitim anlayışının temelinde de bireylerin farklı kültürlere ve etnik kökenlere sahip kişileri daha yakından tanınması ve hoşgörü seviyesinin artırılması vardır (Rhoads, 1995). Ayrıca çokkültürlü eğitim; hem eğitim kurumlarını hem de eğitim sistemini yeniden yapılandırabilecek güce sahiptir (Kervan, 2018). Böylece öğrenciler, kendilerinden farklı olanı ötekileştirmek yerine farklılıklara saygı duyma becerisini edineceklerdir. Öğretmenlerden de farklı kültürlerden oluşan sınıf ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu kültürel özelliklerin farkında olmaları, öğrencilerini tanımaları ve tutum ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirmeleri beklenir (Yüksel, 2018). Bu tutum ve davranışlar da öğretmenin sınıf yönetimi becerileriyle desteklenebilir.

Öğretmenin günümüzdeki görevleri; bireyleri öğrenmeyi öğretmek, öğrenme sürecinde onlara rehber olmak ve bir bireyin sahip olması gereken insani değerleri onlara aktarmaktır. Bunlara ek olarak; karşılıklı sevgi, saygı, temel hak ve özgürlükler, insan hakları, farklılıklara karşı empati geliştirme gibi olguları da benimsetebilmelidir. Bu araştırmanın amacı olan eğitim sürecinde aktif role sahip öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekmektedir. Sorumluluklarını bilen, farklılıkları benimseyebilen, insan haklarına saygılı bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının ve sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların, araştırmada kullanılan ölçeklere samimiyetle, istekle ve ciddiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma; çokkültürlü eğitim eğitim algıları ve sınıf yönetimi becerileri değişkenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma; 2020-2021 öğretim yılında MEB'e bağlı kurumlarda çalışan 362 öğretmenle sınırlıdır.

1.7 Araştırmada Geçen Tanımlar

Çokkültürlülük: Din, dil, ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002).

Çokkültürlü Eğitim: Farklı cinsiyet, yetenek ve ırk, etnik köken, dil ve kültür gruplarına mensup öğrencilerin okulda akademik başarı elde etmede eşit fırsatlara sahip olmaları hedefine sahip, asıl amacı eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir (Banks ve Banks, 2009).

Eğitim Programı: ğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2008).

Sınıf Yönetimi: ğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, ğretmen ve öğrencilerin çalışmasına engel olarak durumların ortadan kaldırılması, ğretim zamanının verimli kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Boz, 2003: 39).

Sınıf Yönetimi Becerisi: Sınıf yönetiminin, sınıfın fiziksel yapısı, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış yönetimi boyutlarında öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin tümüdür (Yüksel, 2013).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla alanyazın taranmış ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarıyla sınıf yönetimi becerileri ile ilgili kuramsal çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Kültür ve Çokkültürlülük

Araştırmanın konusu olan çokkültürlülük ve çokkültürlülükle ilgili araştırmalara geçmeden önce kültür kavramı tanımlanacak; sonrasında eğitim ve kültür arasındaki ilişkiden bahsedilecektir. Ardından çokkültürlülük kavramı, çokkültürlülüğün tarihsel gelişimi ve çokkültürlülüğün boyutları incelenecektir.

2.2 Kültür Kavramı

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri de kültürdür. Yaşamları boyunca kendileri ve dünya ile ilgili bir anlam arayışında olan bireyler, ilişkilerinin, davranışlarının ve var oluşlarının nedeni ile ilgili sorgulama yaparlar. Bu sorgulama da sonuç olarak toplum ve birey yaşamı için gereken bazı inanç, adet ve davranış sistemlerini ortaya çıkarır. Bu sistemler de kültür olarak ifade edilebilir; çünkü kültür; hem birey hem de grup davranışlarını etkiler. Bu sebeple, kültür kavramı ile ilgili alanyazında birçok çalışmaya ve tanıma rastlamak mümkündür.

Genel bir tanımla başlamak gerekirse kültür; hem tarihsel hem toplumsal gelişim süreci içindeki maddi ve manevi bütün değerler ile bunların yaratılışından itibaren, sonraki nesillere aktarımına kadar kullanılan, insanın bireysel ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür (TDK, 2020). Benzer şekilde, bir toplumu başka toplumlardan ayıran, geçmişten günümüze değişerek süregelen, kendine has sanatı, örf ve adetleri, inançları, anlayışları, değer yargıları ve davranışları ile o toplumun kimliğinin oluşmasını sağlayan yaşayış ve düşünce sistemidir (Kültür Bakanlığı, 2020). İnsanlığın tarih boyunca biriktirdiği değerler, ürünler ve

yaratımlarının, geleceğe yönelik tasarım ve eğilimlerinin bütünü ya da anlatımıdır (Akt. Özhan, 2006).

Banks (2013) kültürü, belli bir insan grubu tarafından paylaşılan fikirler, semboller, davranışlar, değerler ve inançlar sistemi olarak tanımlamıştır. Kymlicka (1995)'ya göre kültür; belirli bir dile ve tarihe sahip, belirli birçok nesilden oluşan, kurumsal bakımdan az çok tamamlanmış belirli bir bölgede veya ülkede yaşayan toplulukların nitelikleridir. Gökalp (1975) kültürü; bir millete ait olan din, dil, yaşam tarzı, edebiyat, güzel sanatlar, hukuk, gelenek, görenek, ekonomi gibi kavramların bütünü şeklinde tanımlar. Güvenç (2015) ise kültürü; bir toplumun veya tüm toplumların birikimli uygarlığı, belli bir toplumun kendisi, bir sürü sosyal gelişim süreçlerinin bileşimi ve insan ve toplum kuramı karşılığında kullanılan soyut anlamlı bir sözcük olarak ifade eder.

Tüm bu tanımlar ışığında kültürün; insanla birlikte varlığını sürdürebildiği, değişim gösterdiği ve insan aracılığıyla nesilden nesile aktarılabilirdiği söylenebilir. Ayrıca kültür; toplumların bilgi ve birikim deposu, insanlar arasındaki paylaşımlardır. İnsanların oluşturduğu ortak anlam sistemi olan kültür, bir nesilden diğerine aktarılır. İnsanlar böylece davranış ve değerlerini şekillendirir. Bu sebeple kültür; tarih sürecinde yaratılmış olan anlamlı bir kavram ve değerler sistemi ya da toplulukların bireysel veya ortak yaşamlarını anlamlandırmada, düzene koymada ve yapılandırmada kullandıkları yapılar, inançlar ve gelenekler bütünüdür (Parekh, 2002).

Kültür bir süreç içinde oluşur, sürdürülür ve değişim gösterir. Bu süreç içerisinde kültürü tanımlarken bahsi geçen tüm öğeler de değişim göstererek varlıklarını sürdürürler. Sürecin sonunda da örf-adetler, gelenek-görenekler, töre ve hukuk gibi ahlaki değerler oluşur. Toplumlardaki kültür bütünlüğünü oluşturan bu değerleri Ziya Gökalp (1975) "hars" olarak ifade eder. Bu "hars" ve özelliklerin karşılıklı etkileşim içinde olduğu bilinir ve kuşaktan kuşağa aktarımı gerçekleşir. Bu aktarım gerçekleşirken de kültür, toplumdan topluma değişim gösterir (Alakuş, 2004).

Kültürler birbirleri ile etkileşim halindedir ve bunun sonucu olarak birçok alt kültür meydana gelir. Cırık (2008, 27) bu durumu, "aynı toplum içinde insan toplulukları;

ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirirler” olarak açıklar. Kültürel farklılık kavramını da ortaya çıkaran bu durum, toplum içinde kültürel çeşitliliğin oluşmasına da temel oluşturur (Kanatlı Öztürk, 2018). Kültürel farklılıklar ve bu farklılıkların aykırı görülmesi sonucu yaşanan olaylar ise çokkültürlülük kavramını karşımıza çıkarmıştır.

2.2.1 Eğitim ve Kültür

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevrelerindeki uyarılara maruz kalırlar. Bu uyarılardan bazıları kasıtlı bazıları da kasıtsız olabilir. Özellikle kasıtlı olanların sebebi, insana doğru-yanlış ayrımını öğretmek ya da insanı yönlendirmektir. Bu yönlendirme de eğitim sayesinde olur. Diğer yandan, toplumların kültürel değerlerini öğrenmesinde ve bu değerleri gelecek nesillere aktarmasında eğitimin önemli bir görevi vardır. Bu nedenle, eğitim ve kültür arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Eğitimle ilgili tanımları irdeleyecek olursak; Ertürk (1998) eğitimi, bireyde kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istedik olarak değişim meydana getirme süreci olarak tanımlar. Demirel ve Kaya (2002)'ya göre ise eğitim, bireyin ait olduğu toplumda uygulayabileceği yetenek, yönelim ve diğer davranış ve inanç sistemlerini kazandığı süreçlerdir. Varış (1997) eğitimi; kişinin kendi davranışlarına, etik ve estetik değerlerine, inanç ve yaşam anlayışına sağlıklı uyumuna yardımcı olan bir anlayış şeklinde açıklar.

Anlaşılabacağı üzere eğitimin, bireyi belli amaçlara göre yetiştirme görevi vardır. Bu görev süresince bireyin sahip olduğu kişilik değişir ve şekillenir. Bu şekillenmeyi yapan okul ise, eğitim programları ve çeşitli ders konuları yardımıyla genç kuşaklara toplum kültürünü ve yaşayışını tanıtmaktadır (Varış, 1997). Eğitim sürecinin önemli bir kısmının okullar aracılığıyla yürütülmesine karşın, eğitim yalnızca okulda yapılmaz. Okul dışında da bireyleri hayata hazırlayan kurumlar bulunur. Bireyin ailesi ya da sosyal çevresi de eğitiminin bir parçasıdır. Eğitim, bireyin içinde yaşadığı kültür tarafından şekillenir. Böylece, her toplum kendi kültürünü ve onun özelliklerini gelecek kuşaklara aktarır (Cırık, 2014).

Toplumsal farklılıkları oluşturan dil, din, ırk, etnik köken, cinsiyet gibi kültürel unsurlar da eğitim yoluyla aktarılır. Bu sayede bireyler, kendi kültürel kimliklerini koruyarak farklı kültürleri tanımış olur (APA, 2002). Bireylerin sahip olduğu kültürel değerler, aykırılık değil de zenginlik olarak kabul edildiğinde toplumsal uzlaşa da sağlanmış olur. Bu nedenle, kavram olarak çokkültürlülüğün doğru algılanması önemlidir.

2.3 Çokkültürlülük Kavramı

Tarihsel sürece bakıldığında 1960'lerden itibaren, toplum tarafından kabul görmeyen ve asimilasyona uğrayan azınlıkların, göçmenlerin, farklı etnik kökene sahip bireylerin, feministlerin, farklı cinsel yönelime sahip bireylerin kendilerini ifade etmeye yönelik protestolar düzenlediğini görebiliriz. Farklılıkları olan bireylere göre tek bir doğru ya da gerçek yoktur. Buradaki amaç, toplumun büyük kesimine göre önemsiz ya da bir ayrıntı olarak görülen farklılıkların toplum tarafından tanınmasını ve kabul görmesini sağlamaktır (Parekh, 2002).

İnsanlar düşünebilme yetisine sahiptir ve bu sayede kendileri ve dünya ile ilgili bir anlam sistemi oluşturarak kültür yaratma çabasıyla hayatlarını düzenlerler (Yüksel, 2018). Birbirlerinden farklı düşünüp, farklı yaratıcılık becerilerine sahip oldukları için de meydana getirdikleri kültürel yapı da çeşitli olacaktır. Bu nedenledir ki kültürlerin ayırt edici ve belirleyici özellikleri, birlikte yaşayan milletler ya da toplumlar için doğal olarak çokkültürlülük kavramını beraberinde getirmiştir (Banks ve Banks, 2009).

Çokkültürlülükle ilgili tanımları inceleyecek olursak, farklı bakış açılarına göre farklı tanımlar olduğunu görürüz. Bazı araştırmalarda çokkültürlülük yalnızca ırk ve etnik köken kavramlarıyla açıklanırken, özellikle son yıllarda yürütülen araştırmalarda çokkültürlülük; din, dil, ırk, cinsiyet etnik köken, yaş ve sınıf gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Buna uygun olarak APA (2002) çokkültürlülüğü; din, dil, yaş, ırk, cinsiyet, sosyal sınıf, etnisite, engelli olma ve başka kültürel yapıların varlığından haberdar olma olarak tanımlar. Başka bir tanıma göre ise çokkültürlülük, değişik kültürel ve etnik kökenlerden gelen toplumların özgün kimliklerini korumaları gerektiğini savunan bir

model olarak ulusal kimliğin altında, her türlü kültürel kimliğe var olma alanı oluşturmadır (Vatandaş, 2002). Kongar (1997)'a göre ise çokkültürlülük, herhangi bir toplumdaki bireylerin veya grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya bakımından birbirinden farklı köklerden gelmesine dayanmaktadır.

Yakışır (2009) çokkültürlülüğü, farklı dine, dile ve ırka sahip farklı kültürdeki toplulukların bir arada yaşama projesi olarak tanımlar. Diğer yandan, çokkültürlülük, farklı kültürlerin kamusal alanda adil bir biçimde yer almasını teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır ve çokkültürlülüğü savunanlara göre kavram; dünyadaki kimlik edinme hareketlerinin, aynı siyasi yapı içerisinde farklı bakış açılarına sahip toplulukların barışçıl bir şekilde hep birlikte bir arada yaşayabilmesine imkân sağlayacak olan ilaçtır (Doytcheva, 2009). Başka bir tanıma göre ise, birbirinden farklı olan kimliklerin bir arada yaşamasını destekleyen, hem toplumsal hem de kültürel bütünlüğe saygı duyan bir anlayıştır (Fay, 2001).

Çokkültürlülük, ortak bir coğrafyayı paylaşan bireylerin farklı düşünceleri ve farklı değerleri savunabileceklerini söyleyen bir kavramdır. Çünkü çokkültürlülük, bireyin sahip olduğu kültürel kimliğini koruyarak iki kültürde de kendini var edebilmesiyle ortaya çıkar (Gül ve Kolb, 2009). Çokkültürlü bir yapıda, farklı kültürel değerler ortak yaşantının zenginliğidir. Kymlicka (2012) ise çokkültürlülüğün, insan hakları ve değerleri üzerine inşa edilmiş demokratik modeller geliştirmekle bağlantılı olduğunu söyler. Çünkü çokkültürlülük, tüm insanların eşit haklara sahip olarak barış içinde yaşamasını hedefler (Banks, 2004). Polat ve Kılıç (2013)'a göre çokkültürlülük; ortak kültürden çok her kültürün önemli olduğunu ve yaşatılması gerekliliğini anlatır. Ayrıca çokkültürlülük; eğitim kurumları, farklı kültürleri ve sesleri duyuran organizasyonlara çevirme gücüne sahiptir (Rhodes, 1995).

Yapılan tanımlarda, çokkültürlülüğün anlamının ortaya çıkma nedenine, ortaya çıktığı ülkeye, ülke politikalarına göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Kymlicka (1998, s.48) bu durumu şu örneklerle açıklamıştır: “Kanada’da, kavram esas olarak göçmenlerin önyargı ya da ayrımcılık korkusu duymaksızın etnik kimliklerini ifade hakkı demektir. Avrupa’da genelde ulusal cemaatler arasında güçlerin paylaşımı demektir. Amerika Birleşik Devletleri’nde, sıklıkla marjinalleşmiş sosyal grupların taleplerini karşılamak için kullanılır.”

Tanımı ve kullanımını ülkelere hatta kıtalara göre değişiklik gösteren çokkültürlülüğün yerine tarihte farklı kavramlar da kullanılmıştır. Bilgin (2005), farklılıkları ifade etmek için geçmişte pota, salata, mozaik, kaleidoskop, gökkuşağı metaforlarının kullanıldığını, fakat günümüzde ise bu olguları çokkültürlülük kavramı ile ifade ettiğimizi söylemektedir. Kısaca, çokkültürlülük kavramının farklı anlamlarda kullanılmasının nedeninin çokkültürlü yapıdaki toplumların, yaşadıkları sorunlara farklı çözümler üretmiş oldukları söylenebilir.

Tanımlardaki çeşitliliğe rağmen çokkültürlülük, farklı kültürlerin birlikteliğine yaptığı vurguyla kapsayıcı bir düşünce tarzıdır. Birbirine bağlı olan fakat birbirini değiştirip, bozmayan toplum yapısını anlatır. Çokkültürlülük, farklılıkların başarıyla idare edilmesidir (Kisubi, 1997). Farklı kültürel yapılara sahip toplumlar için bu idare gereklidir. Aksi takdirde, baskın kültürün asimilasyonuna maruz kalan farklı kültürden olan bireyler, kendi kültürlerini sürdürmekten vazgeçer ve zaman içinde kültürel çeşitlilikten bahsetmek mümkün olmaz. Böylesi bir durumun önüne geçecek olan ise kültürel ve etnik farklılıkların korunması, geliştirilmesi ve kültürel ve etnik topluluklar arasındaki ilişkilerin pozitif bir şekilde geliştirilmesinin sağlanmasını içeren politikaların benimsenmesidir (Yüksel, 2018). Bu ise farklılıklara saygıyı içeren çokkültürlülük modeli ile mümkün olabilir.

2.3.1 Çokkültürlülüğün Tarihsel Gelişimi

Birbirinden farklı dil, din, ırk ve kültür yapılarına sahip toplumların birlikte nasıl yaşayacağı konusu uzun zamandır tartışılmaktadır. Ortaçağdan itibaren etnik ve kültürel farklılıkları tek bir yönetim altında toplayan sistemlerin varlığı, çokkültürlülük uygulamasının yeni olmadığı açıkça ortaya koymaktadır. Roma vatandaşlığının, Osmanlı'daki millet sisteminin ve Avrupa'daki gettoların tarihsel süreçteki çokkültürlü uygulamalara örnek olduğu söylenebilir (Vertovec, 1998). Hatta Emeviler, Abbasiler, Selçuklular ve Osmanlılar dönemi örnekleri kültürel çoğulculuğu göstermesi bakımından ilk bir arada yaşama modelleridir (Aktay, 2003). Ayrıca, Şan ve Haşlak (2012), doğudaki bu ilk kültürel çoğulculuk örneklerinden çok daha sonra batıda dünyasının kültürel çoğulculuğu fark ettiğini söylerler.

Çokkültürlülük, ilk defa 1941’de sıfat olarak İngilizce’de milliyetçiliğin anlamsız olduğu, önyargısız ve herhangi bir yapıya bağlı olmayan bireylerden meydana gelen kozmopolit yapıdaki bir toplumu anlatmak için kullanıldı (Doytcheva, 2009). Merkezi bir kavram olarak ise ilk defa, 1971 yılında Kanada’da Trudeau hükümetinin programında ortaya çıkmıştır (Türk, 2013). Kanada’nın ardından Avusturalya da 1974 yılında çokkültürlülük politikalarını benimsemiştir (Say, 2017). Ayrıca Doytcheva (2009) 1970-1980 yıllarını kapsayan dönemde çokkültürlülük başlığındaki bütün kitapların ya Kanada’da ya da Avusturalya’da basıldığını söyler. Buna rağmen, çokkültürlülük terim olarak Oxford Sözlük’e ancak 1989’da girebilmiştir (Doytcheva, 2009).

Karadağ (2019) kavram olarak çokkültürlülüğün ilk olarak sömürgecilik dönemiyle kullanılmaya başladığını belirtmektedir. Çünkü farklı kültürler arası ilk büyük çaplı etkileşim sömürgecilik (emperyalizm) dönemi ile başlamıştır (Said, 1978). Doğal olarak bu durumdan, sömürgeci toplumlar da sömürülen toplumlar kadar etkilenmiştir. Sonrasında yaşanan I. ve II. Dünya Savaşları ile ülkeler, kazandıkları yeni topraklarda yaşayan halkların etnik, kültürel, dilsel, ırksal bir uyum için olup olmamasına bakmaksızın yeni devletlerinin sınırlarını belirlemişlerdir. Bunun sonucunda, birbirinden farklı dil, din, ırk veya etnik kökenden gelen toplumlar bir arada yaşamaya zorlanmıştır. Örneğin, Afrika kıtasında safkan kabile veya topluluk neredeyse kalmamıştır (Özhan, 2006). Özellikle II. Dünya Savaşından sonra hayatta kalma mücadelesi için yüz binlerce insan göç etmek zorunda kalmıştır. Kymlicka (1998), bu dönemi “göç yüzyılı” olarak ifade etmiştir. Çünkü bu dönemde göç eden insanlar, Avrupa ve Dünya nüfusunu çokkültürlü bir görünüm alacak şekilde değiştirmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avusturalya gibi göçmen toplumu olarak bilinen devletler 1960’lı yıllara kadar göçmenlerden kendi kültürel kimliklerini bırakıp, kendi kültürlerine uyum sağlamalarını bekleyen Anglo uyum modeli olarak bilinen tipik bir asimilasyon politikası uygulamışlardır. Fakat II. Dünya Savaşı sonrasında küreselleşmenin etkisiyle gelişen yeni düşüncelerle birlikte bu politika terk edilmiş; etnik grupların kendi kültürlerini korumalarına ve yaşamalarına izin verilen politikalar uygulanmaya başlanmıştır (Vatandaş, 2002). Çünkü küreselleşmenin de etkisiyle ulusal kimliğin ve ulus-devlet fikrinin ömrünü tamamladığı söylenebilir.

1970'lerden sonra ise çokkültürlülük kavramı İngilizce konuşulan diğer ülkelere de hızlı bir şekilde yayılarak, tartışılmıştır (Sengstock, 2009). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada gibi farklı yapılardan gelen insanlar, kültürel kimliklerinin tanınmasını istemişlerdir. Başbay ve Bektaş (2009) bu durumu, 1960'larda özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde toplumsal çeşitliliğin artmasına, insan hakları hareketlerinin önem kazanmasına, kadınların ve etnik azınlıkların eşit imkân ve hak isteklerinin artmasına ve bu gruplara uygulanan ayrımcılığın farkına varılmasına bağlamaktadır. Sonrasında ise başta Kanada olmak üzere birçok Avrupa ülkesinin çözüm politikaları arasında yer almıştır.

1970'lerde hâkim olan asimilasyon politikaları, 1980'lerde yerini çokkültürlülük politikalarına bırakmıştır. Ayrıca 1980'ler çokkültürlülüğün akademik alanda da tartışılmaya başlandığı yıllar olmuştur. Daha sonraki süreçte ise Avrupa'da daha çok göçmen temelli çokkültürlülük kavramı yaygınlaşmaya başlamıştır (Polat, 2013).

Farklılıklarla beraber olmayı ön planda tutan çokkültürlülük kavramı böylece gittikçe artan bir hızda kabul görmeye başlamıştır. Ayrıca bireysel farklılıkların ön planda olduğu ve teknolojik gelişmelerle yüz yüze dahi gelmeden birbirlerinin kültürlerinden etkilenen bireylerin yaşadığı günümüzde çokkültürlülüğü iyi değerlendirebilmek için çokkültürlülüğün boyutlarını da incelemek yerinde olacaktır.

2.3.2 Çokkültürlülüğün Boyutları

Çokkültürlülükle ilgili çalışma yapan araştırmacılar, konuyu farklı boyutlarıyla ele almışlardır. Fakat ülkesel olarak kavramın boyutlarını Avusturalya tanımlamıştır (Akcaoğlu, 2017). Avusturalya Ulusal Çokkültürlü Danışmanlık Konseyi (NMAC) (1995) Avusturalya vatandaşları için kültürel kimlik hakkı, sosyal adalet hakkı ve ekonomik etkinlik ihtiyacıdır (Akt. Akcaoğlu, 2017). Farklı araştırmacıların ortaya koyduğu çokkültürlülük boyutları ise aşağıda incelenmiştir:

Joppke (1996)'ye göre çokkültürlülüğün üç boyutu vardır. Bunlar; modern dünyanın baskın kültürüne ve devlete karşı bir meydan okuma olarak çokkültürlülük, toplumda ayrımcılığa uğramış ve tarihsel süreçte zarar görmüş olan grupların tanınma ve telafi arayışı olarak çokkültürlülük ve son olarak, kolonileşme karşıtı söylem ve mücadelelerin genel hali olarak çokkültürlülüktür.

Birinci boyutla ifade edilen çokkültürlülük fikri, bir devlet yapısı sınırları içerisinde bir değil birden fazla kültürün bir arada var olduğunu anlatır. Bu durum ise ulus-devlet prensiplerine aykırıdır. Ulus-devlet modelinde tüm bireyler aynı milliyettedir ve bu çok rastlanan bir durum değildir. Bu nedenle, Etzinger (2000)'e göre bu durum bir "ideal"dir (Akt. Genç, 2000). Ulus-devlet anlayışı geçmiş dönemlerde çoğunlukla kullanılan bir model olmuştur. Ayrıca I. ve II. Dünya Savaşları ve Sovyetler Birliğinin dağılması gibi önemli tarihi olaylar, ulus-devlet yönetimini haklı çıkarır niteliktedir. Çünkü ulus-devlet modeli kültürel bütünlük ve politik birlikteliği savunur. Bu yüzden de adlandırıldığı gibi bir ulusun tek devletidir. Fakat politik ve kültürel geçmişin aynı olduğu; aynı yönetimdeki insanların aynı din, dil veya ırka sahip olduğunu düşünmek hayalci bir yaklaşımdır. Bununla ilgili olarak 1971'de mikrodevletleri hariç tutarak 132 devleti inceleyerek yaptığı bir çalışmada Walker Connor (1994); sadece 12 devletin (%9.1) etnik olarak homojen olduğunu ortaya koymuştur. Bu da demek oluyor ki dünya devletlerinin %81.9'u etnik olarak farklılıklara sahiptir. Fakat bu boyutla anlatılan çokkültürlülük, kültürün ulusal devlet tarafından kontrol altına alınmadığı, kontrol edilmediği ve homojenleştirilmediği yeni bir durumu yansıtır (Joppke, 1996). Dolayısıyla bu boyutta çokkültürlülük, kültürün artık ulus-devlet tarafından dayatılmadığı ya da kontrolü altında tutulmadığı bir durumu anlatır.

İkinci boyutta, sadece belirli belirli gruplar çokkültürlülüğü anlatır. Bu boyutta, toplumda ayrımcılığa uğramış ve tarihsel süreçte zarar görmüş olan gruplar, çokkültürlülüğü tanınma ve telafi arayışı olarak kullanır. Bu gruplar, "azınlık" olarak adlandırılan, tarihsel süreçte zarar görmüş veya baskılanmış gruplardır. 1960'lardan önce insanların sosyal kimlikleri din, ırk ya da sınıflarına göre belirleniyordu. Fakat 1960'lardan sonra dünya, farklı grupların tanınma ve farklılıklarına saygı isteklerine sahne oldu. İnsanlar sosyal adaletsizliğe karşı çıkıp, kimlikleriyle var olmaya çaba gösterdiler. Çokkültürlülük bu anlamda, azınlıkların kültürel tanınma için verdikleri savaşı anlatan ve sosyal adaletsizliğe karşı çıkan politik bir düşünce oldu.

Üçüncü boyutla anlatılan çokkültürlülük olgusunda, kolonileşme karşıtı mücadelenin gündemi ve hassasiyeti ön plandadır. Çünkü toplumların kendi kültürlerini koruması da önemlidir. Emperyalist devletler, sömürgelerini hem politik hem de kültürel olarak baskı altında tutmuşlardır. Buralarda yaşayan insanlar için ise tek çare, emperyal güçlerin politik ya da sosyal kısıtlamalarından kurtulmak için kendi kültürlerini

asimilasyona karşı korumaktır. Bu nedenle çokkültürlülük, kolonileşme karşıtı söylem ve mücadelelerin genel hali olarak da karşımıza çıkar.

Fleras ve Elliott (1992)'e göre, çokkültürlülük dört farklı boyutta incelenebilir (Akt. Elderling, 1996). Bunlar; objektif gerçeklik, ideoloji, resmi politika, süreç ve pratik uygulamadır. Objektif gerçeklik boyutu; bir ülkedeki farklı etnik veya kültürel gruplarla ilgilidir. Çünkü çokkültürlülük temelde göçle ortaya çıkan objektif bir gerçektir (Cuccioletta, 2002). Bu gruplar genellikle; tarihleri, sayıları, coğrafi konumları, güçleri, kültürleri, etnik/ırksal kökenleri bakımından farklılık gösterir. İkinci boyut ideoloji ise; toplumun kimliği ve gruplar arasındaki kültürel farklılıkların nasıl yönetilmesi gerektiği ile ilgilidir. Üçüncü boyut, objektif gerçektir. Bir toplumun objektif gerçekliği tarihi ve politik olaylardan sıkça etkilenir. Dördüncü boyut, politika boyutudur. Bu boyutla ilgili olarak, göçmen politikaları ve azınlık politikaları arasındaki ayrımı yapmak önemlidir. Göçmen politikaları, bir ülkeye göçmen olarak kabul edilen bireyler ve göçmenlik durumlarını düzenler. Azınlık politikaları ise bir ülkenin azınlıklar ile ilgili resmi politikalarıdır.

Nemetz (1996) de çokkültürlülüğü üç boyutla açıklamıştır. Bunlar nüfus çeşitliliği, kültürel çeşitlilik ve ahlaki felsefedir. Nemetz (1996)'e göre, asimilasyon ve kültürleşme boyutları çokkültürlülüğe uyumun altında yatan süreçler olarak da bilinir. Fakat çokkültürlülük ataları çok uzun yıllardır o ülkede olan gruplarla ilişkilendirildiği için asimilasyon ve kültürleşme yerine çeşitlilik ve kültürel çeşitlilik tanımlarını kullanır. Bunların yanına eklediği ahlaki boyutun da çokkültürlülük alanyazınında önemli olduğunu vurgular. Bu boyutlar arasındaki farkın anlatılmasını ise bireyin toplumundaki çokkültürlülük idealini anlamak için önemli olduğunu söyler.

Munroe ve Pearson (2006)'ın, Banks'in dönüşümsel çokkültürlülük yaklaşımı ve Bloom'un taksonomisini temel alan çokkültürlülük modeline göre ise çokkültürlülüğün üç boyutu vardır: bilmek, önemsemek, harekete geçmek. Bilmek; bilişsel düşünceler, inançlar, algılar ve nesnelere ilgili tutumlardan oluşur. Bu boyutta, bireylerin cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, din, dil gibi sosyal yapıları bilmeleri, bunlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Önemsemek boyutu; bireylerin çokkültürlülükle ilgili konular, duygular ve nesnelere ilgili olumlu ya da olumsuz tutumlarını içerir. Bu boyutta bireylerin cinsiyet, ırk, sosyal sınıf, din, dil gibi sosyal yapılarla ilgili olmaları, bunları önemsemeleri beklenir. Harekete geçme boyutu, kültürlerarası konularla,

duygularla ve nesnelere ilgilidir. Bu boyutta bireylerden sosyal yapılardan doğan sorunları çözmek için harekete geçmeleri beklenir.

Yukarıda farklı boyutları açıklanan çokkültürlülük kavramı, aynı zamanda bir toplumda yaşayan bireylerin de ne kadar farklılık gösterebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bireyler biyolojik, sosyolojik ve sosyokültürel özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Farklı din, dil, ırk ve cinsiyete sahip olabilirler. Fakat tüm insanların farklılıklarıyla zenginlik oluşturduğunu unutmamak gerekir. Böyle bir ortamı oluşturacak olan ise çokkültürlülük kavramıdır.

2.4 Çokkültürlü Eğitim

Günümüzde devletler kültürel, dilsel, ırksal, dinsel açıdan farklılıklar gösteren toplumlara sahiptir. Farklılıkları olan topluma saygılı, çeşitliliği benimseyen bir anlayış oluşturmak ve bireylere benimsetmek için ise en etkili araç eğitimidir. Çünkü ancak eğitim ile içinde yaşadığı toplumdaki farklılıkları saygılı, demokratik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirilebilir. Bir ülkenin eğitim seviyesi arttığında, bireylerin diğer kültürlerle, dinlere, dillere de saygı ve ilgi duymaya başladığını görürüz. Bu nedenle, bu amaçlarla ortaya çıkan çokkültürlü eğitim kavramının açıklanması önemlidir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili çok çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bazı tanımlamalarda farklı grupların kültürel özelliklerine vurgu yapılırken, bazıları sosyal problemlere odaklanmıştır. Kimisi ekonomik kaynaklardan bahsederken, diğerleri insanların renklerine göre sınıflamayla sınırlı kalmıştır. Genel bir ifadeyle çokkültürlü eğitimin, çokkültürlülüğün eğitim boyutu olduğu ifade edilebilir. Özünde, farklı kültürlerden gelen öğrencilere, kendilerini ifade etmelerine imkân veren, etkili bir sınıf ortamı yaratma çabası olarak belirtilebilir. Öğrencilerin etnik köken, dil, ırk, din, yaş, cinsiyet, ekonomik durum, sosyal grup gibi farklılıklarına bakılmaksızın eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasına imkân sağlayacak olan bir eğitim reformudur (Banks, 2013). Parekh (2002)'e göre çokkültürlü eğitim; entelektüel merak, tüm fikirleri değerlendirerek etki altında kalmadan bir karar oluşturabilme, diğer bireylere saygılı, farklı düşüncelere ve yaşam tarzlarına duyarlı olma ile etnik merkezci bir anlayıştan uzak olma hedefine yönelik yürütülen faaliyetlerdir. Gay (1994)'e göre ise çokkültürlü

eğitim; etnik, kültürel farklılıklara yaşam olanağı sağlayan, öğrencilere eşit eğitim olanakları sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesidir.

Çokkültürlü eğitim, toplumdaki farklı kültürlerin zenginlik olduğunu, milletleri zenginleştirdiğini savunur ve bireysel ya da toplumsal meselelerde çözüm yollarını artırır (Aydın, 2013). Bu nedenle, tekkltrl eğitimin eleştirisi olarak karşımıza çıkar. Tekkltrl eğitimde, baskın kültürün düşünce biçimi empoze edilir ve tek tip birey yetiştirilir. Bunun sonucunda, alternatifler de yok olacağı için eleştirel düşünme ya da analitik düşünme gibi becerilerden bahsetmek mümkün olmaz. Tek bir kültürün ürünü olduğu için de ırkçılık ön plana çıkar. Çünkü birey kendi kültüründen başka bir kültürü tanımadığı için, çeşitliliği ve farklılığı kabullenemez. Farklı kültürler hakkında yargıya varacak kadar bilgi sahibi olmadığı için de yaptığı genellemeler ve kalıplaşmış yargılarıyla bazı haksızlıklara sebep olabilir (Parekh, 2002). Fakat çokkültürlü eğitim, bireye farklı yaşam biçimlerine, inanç sistemlerine, kültürel çeşitliliğe saygıyı benimseteceğinden, daha demokratik ve çok sesli bir toplumda yaşama imkn sunacaktır.

Çokkültürlü eğitim, sistemdeki öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel anlamda çoğulculuğu destekleyecek özellikte yapılandırılması olarak da tanımlanır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çünkü okkltrl eğitim her türlü ırkçılığı ve ayrımcılığı reddeder. Bireylerin kimliklerinden, yaşam tarzlarından ya da düşünce biçimlerinden dolayı ötekileştirilmesine karşıdır. Çokkültürlü eğitim felsefesinde, eğitim tüm bireylerin hakkıdır. Bu yüzden, çokkültürlü eğitim uygulamaları eğitimde fırsat eşitliği de sağlar (Cırık, 2008).

Nieto (1996) ise çokkültürlü eğitimi, toplum içerisinde ve okullarda yaşanan ayrımcılıklara ve ırkçılığa karşı bir tutuma sahip, tüm öğrencileri içerisine alan bir okul reformu ve temel eğitim süreci olarak tanımlar. Bu anlamda çokkültürlü eğitim, sosyal bir değişim inşası için eylemde bulunma ve eleştirel düşünme biçimlerini teşvik eder. Sosyal adaleti ve demokrasiyi savunur. Öğrencilerin, ğretmenlerin ya da genel bir deyişle toplumdaki tüm fertlerin din, dil, ırk, etnik köken, sosyal sınıf açısından ve hatta ekonomik açıdan sahip oldukları farklılıkları benimseyerek kabul eder. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim eğitim-ğretim sürecinin ele alınmış biçiminde, ğretim yöntemlerinde, ğretim programlarında kendini yenilikçi bir yaklaşım olarak gösterir. Ayrıca okkltrl eğitim, tüm öğrencilerin aynı yöntemle öğrenemeyeceğini

vurgular; çünkü her öğrenci birbirinden farklıdır (Banks ve Banks, 2005). Bu sebeple öğrenciler; etnik köken, din, dil, ırk, sosyal sınıf ya da ekonomik olarak farklılık göstermeye başladıkça, okullar da çokkültürlü eğitim felsefesiyle öğrencilere nasıl daha etkili eğitim vereceklerinin yollarını aramaya başlayacaklardır.

Görüldüğü gibi çokkültürlü eğitim ile ilgili olarak, farklı araştırmacılar farklı tanımlamalar yapmışlardır. Ancak farklılıklarda çelişki yoktur. Farkın kaynağı, araştırmacıların bakış açısıyla ilgilidir. Eğitimle ilgili araştırma yapanlar eğitime yönelik tanım yaparken; sosyoloji ile ilgili araştırmacılar sosyolojik tanımlamalar yapmışlardır. Bütün bu farklı açıklama ve tanımlamalara rağmen, çokkültürlü eğitim tanımlarının insan haklarına saygı, kültürel farklılıkları ve kültürel çeşitliliği destekleyen bir eğitim ortamı oluşturma, farklı bakış açıları yaratma ve fikir analiz etme bakımından ortak noktada oldukları söylenebilir (Cırık, 2008). Diğer yandan çokkültürlü eğitimle ilgili kavramların dört temel özelliğe sahip olduğu görülür:

- 1) Kavramlar genel varsayımlar üzerine kuruludur.
- 2) Kavramlar ortak endişelerden gelişmiştir.
- 3) Kavramlar ortak eylem yönergeleri içerir.
- 4) Kavramlar, kültürel çoğulculuk ve etnik çeşitliliği eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirmek için istekleri paylaşırlar (Gay, 1994).

Özetle, çokkültürlü eğitim, farklılıkları olan bireyleri eğitim sürecinden dışlamak yerine onu insanlığın ortak bir zenginliği olarak görür. Kültürlerarası iletişimi güçlendirir ve öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında eğitim almalarına fırsat verir. Özgürlükçü, eşitlikçi ve eleştirel pedagojileri benimser. Çokkültürlü eğitim ile ilgili bu kavramsal açıklamalardan sonra bu kavramın çıkış noktası ve tarihsel süreçte nasıl geliştiğinin de incelenmesi gereklidir.

2.4.1 Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Bireysel farklılıkların ön planda olduğu ve sınırların ortadan kalktığı bir dünyada birbirleri ile etkileşim halinde olup, birbirlerinin kültürlerinden etkilenen bireyler, diğer alanları olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Küreselleşmenin de etkisiyle, asimilasyon anlayışı yerini çokkültürlü seslere bırakmıştır. Oysa 1900'lü yılların başında birçok insanın Amerika, Avusturalya, Avrupa gibi kıtalara göç etmesi ya da

ettirilmesi ile bireylerin sahip olduğu kùltürün, baskın kùltür içerisinde erimesi, eritme potasına (melting pot) dönüşmesi beklenmiştir. Bu beklentiyi en etkili şekilde karşılayacak olan okullar da alt kùltürlerin baskın kùltür içinde yok olmasına yardım etmiştir. Çokkùltürlü eğitim kavramı da bu asimilasyon politikalarına tepki olarak doğmuştur.

Çokkùltürlülüğün uzantısı olarak da görülen çokkùltürlü eğitim kavramının temelleri Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'larda başlayan "Sivil Haklar Hareketi"nde atılmıştır (Banks, 2015). Sivil Haklar Hareketi ile azınlıklar, okullarda ve diğeri eğitim kurumlarında kendi kùltürel ihtiyaçlarını, gelecekle ilgili umutlarını ve hayallerini karşılayacak ve program içerisinde kùltürlerini, tarihlerini ve beklentilerini yansıtabilecek bir reform talep etmişlerdir (Banks, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin başarılı birer rol model olacak şekilde eğitilmesini, etnik anlamda daha çeşitli olmalarını ve ders kitaplarının farklılıkları da yansıtacak şekilde düzenlenmesini istemişlerdir (Akcaoğlu, 2016). Çünkü yaşadıkları ortamdaki adaletsizliğe ek olarak, eğitim alanındaki eşitsizlik de öğretim programından okul yaptırımlarına, ders kitaplarından öğrenci-öğretmen etkileşimine kadar tüm alanlarda kendini göstermiştir. Tüm bunların sonucunda ve Sivil Haklar Hareketinin de etkisiyle çokkùltürlü eğitim kavramı açıkça tartışılmaya başlanmıştır.

1970'lerde sivil haklar hareketinin yayılmasıyla eğitim fırsatlarındaki ırksal ve etnik ayrımcılığa yönelik eleştirilerin sonucunda çokkùltürlü eğitim daha geniş kitlelere ulaşmıştır (Gay, 2018). Bu süreçte, 1970'lerin başında istenen düzeyde olmasa da yenilenen programların etkisinin olduğu görülmektedir. Programa eklenen etnik konular, kùltürel çeşitliliğe göre eklenen tatil günleri, farklı dilleri konuşan öğrenciler için başlangıç seviyesinde dersler verilmeye başlanması bu dönemde karşımıza çözüm yolları olarak çıkmaktadır. Bunun sonucunda farklı din, dil, ırka sahip öğrenciler bir arada ders almaya başlamışlardır. Fakat bu durum zaman zaman bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Azınlık gruplar dil sorunları yaşamış ve akademik olarak başarısız olmuşlardır (Banks, 2009). 1970'lerin ortalarında çokkùltürlü eğitim eşitlikçi ve kùltürel çeşitliliği vurgulayan bir eğitim yöntemi olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim programları da buna uygun şekilde ırkçılığa, ayrımcılığa karşı olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu dönemde toplumda ötekileştirilen ve ayrımcılığa uğrayan diğeri gruplar da (kadınlar, yoksullar, engelliler) çokkùltürlü eğitim kapsamına alınmıştır.

Yine bu dönemde çokkültürlü eğitim Batı Avrupa’da kendini göstermeye başlamıştır. Kanada 1971’de, Avusturalya ise 1978’de çokkültürlü eğitim politikalarını kabul etmiş ve uygulamaya koymuştur (Banks, 2009).

Sivil Haklar Hareketinin elde ettiği kazanımlarla ortaya çıkan özgürlükçü atmosfer, ötekileştirilen diğer grupları da ayrımcılığa karşı harekete geçmeye ve eğitim sisteminin yer vermediği tarihleri, kültürleri, karşılamadığı istekleri ve ihtiyaçları için çaba göstermeye teşvik etmiştir. Örneğin, 20. yüzyılın en önemli sosyal reformlarından biri olan “Kadın Hakları Hareketi” bu çabalar sonucu ortaya çıkmıştır. 1980’lerin ortalarında kendilerine Renkli Kadın Bilimisanları (Women of Color) adını veren bir grup, işçi sınıfında nitelendirilen “renkli” kadınların hayatlarının tanınması gerektiği ile ilgili çalışmalar yaptılar (Belkhir, 1995). Kadın hakları savunucuları, ders kitaplarında ve öğretim programlarında erkek egemen bir anlayışın olduğunu, kadınların görmezden gelindiğini belirtmişlerdir. Dünyanın, ulusların ve tarihin gelişmesinde önemli rolleri olan kadınların ders kitaplarında ve genel olarak eğitim sürecinde göz ardı edilmesini eşitliğe aykırı bulan feministler, kadınlarla ilgili tarihi bilgilerin de öğretim programında yer alması için ısrarcı olmuşlardır. Ayrıca, okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olduğunu belirterek daha fazla kadının okul yöneticisi olarak göreve alınmasını istemişlerdir (Banks, 2010).

İlerleyen süreçte diğer marjinal gruplar da haklarını aramak için harekete geçtiler. Kendilerine karşı sürdürülen ayrımcı tavırların sona ermesini ve kurumlardaki adaletsizliğin giderilmesini istediler. Engelliler, yaşlılar, eşcinseller bu süreçte örgütlü bir mücadele için gruplar kurdular ve yasa değişimini sağlayacak kadar önemli adımlar attılar (Banks, 2010).

90’lı yıllar ise artık çokkültürlü eğitimin sıklıkla dillendirildiği, kültürlerarası etkileşimin iyileşmesi ve dayanışmanın gelişmesine vurgu yapıldığı yıllar olmuştur. Yine bu süreçte Avrupa Konseyi; Avrupa Birliği, UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Güvenlik ve İş birliği Teşkilatı, UNICEF, Soros Vakfı ile işbirliği içinde 'Demokratik Vatandaşlık İçin Eğitim' projesini oluşturdu ve 11 Eylül olaylarından sonra Atina Bildirgesi'nde, Eğitim Bakanları yaygın “kültürlerarası ve dinler arası diyalogu” teşvik etmeye karar verdiler (Portera, 2008). Bunun sonucunda gençler için birçok proje geliştirildi ve kültürlerarası iletişimle çokkültürlü eğitime katkı sağlanmış oldu.

Bu tarihsel gelişmelere ek olarak, Banks (1993), çokkültürlü eğitimin bazı aşamalardan geçerek günümüze ulaştığını söyler. Bu aşamalardan ilki, Afro-Amerikalıların yürüttüğü etnik çalışmalardır. Bu çalışmalar, Afro-Amerikalıların çocuklarına kendi tarih ve kültürlerini öğretmesinden oluşmaktadır. İlerleyen süreçte bu gruba Meksikalı-Amerikalılar, Asyalı-Amerikalılar, Amerikalı-Kızılderililer ve Porto Ricolular dâhil olmuşlardır. İkinci aşamada ise kendi kültürlerini öğretirken diğer etnik kültürleri de öğretmeye başlamışlardır. Üçüncü aşamada ise devreye çok fazla ayrımcılığa maruz kaldıklarını düşünen kadınlar ve engelliler eklenmiştir. Günümüzde yaşanan ise dördüncü aşamadır. Bu aşamada, çokkültürlü eğitim, ırk, sınıf ve cinsiyet ile ilgili araştırma, uygulama ve kuram geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, günümüzde de gelişimini sürdürmektedir. Çünkü eğitim alanındaki ayrımcılık hala devam etmektedir. Son yıllarda kuramsal çalışmalarla birlikte uygulamalı çalışmaların artması, çokkültürlü eğitim kavramı adına umut vericidir. Bu noktada, çokkültürlü eğitimin ilkeleri ve amaçlarının açıklanması yerinde olacaktır.

2.4.2 Çokkültürlü Eğitimin İlke ve Amaçları

Çokkültürlü eğitimin öğrenme ortamlarında en doğru şekilde aktarılabilmesi için çokkültürlü eğitimin amaç ve ilkelerinin doğru yansıtılması gerekmektedir (Polat, 2013). Bu nedenle çokkültürlü eğitimi, öğrenme ortamlarında kullanacak olan öğretmenlerin belirli ilkeleri göz önünde bulundurarak planlama yapmaları önemlidir.

Bennet (2001), çokkültürlü eğitimin genel anlamda dört temel ilkeye dayandığını belirtir. Bunlardan birincisi halkların demokratik haklarının gözetildiği kültürel çoğulculuktur. İkincisi ırkçılığın, cinsiyetçiliğin, önyargı ve ayrımcılığın sona erdirilerek sosyal adaletin sağlanmasıdır. Üçüncüsü tüm bireylerin öğrenme ve öğretme ortamlarında farklı kültürlere de yer verilmesidir. Sonuncusu ise tüm bireylere eşit eğitim hakkının tanınmasıdır.

Gay (1994)'e göre ise çokkültürlülük çalışanlar çokkültürlü eğitim ilkelerini şöyle tanımlar:

- Kişisel olarak güçlendirici, sosyal anlamda dönüştürücü ve pedagojik açıdan hümanist bir süreçtir.
- Özellikle renk ve ekonomik durum açısından farklılıklara sahip olan çocuklar eğitilirken yapılan yanlışlıkları düzelten ve iyileştiren bir eğitimidir.
- Farklı grupların ve kültürlerin, insanlığın ve ABD'nin kolektif başarılarına katkılarını takdir eden bilimsel bir dürüstlük ve doğruluk arayışıdır.
- Temel anlamda farklı kültürlerin ve toplumsal grupların doğru anlaşılmasını ve takdir görmesini amaçlayan duygusal ve hümanist bir süreçtir.
- İçerik ve süreçtir, yapı ve özdür, eylem ve yansımadır, bilgi ve değerdir, felsefe ve metodolojidir, eğitsel araç ve sonuçtur.
- Bütün kademelerde, tüm konularda ve tüm okul ortamlarında bütün öğrenciler için var olan bir eğitim türüdür.
- Farklılıkları olan öğrenciler için eğitim fırsatlarında eşitliğe ulaşmanın bir yoludur.
- Gelişen, ilerleyen ve devamlılık gösteren sistematik ve sistemik bir değişim sürecidir.
- Farklı deneyimlerin, kültürel mirasların, bakış açılarının kesişme noktasıdır.
- Diğer eğitimsel amaçları ulaşılabilir kılmak için araç olarak bir değere sahiptir.
- Etnik ve kültürel olarak farklılıklara sahip öğrencilerin gerçek hayat deneyimleri ile zihinlerinde canlandırdıkları okul arasında bağ kuran bir köprüdür.
- Kültürel olarak farklılıklara sahip öğrenciler için bir eğitim aracı ve eğitimde eşitlik, mükemmellik ve kişisel anlamlılık için bir kanaldır.
- İnsanlığın, okul sisteminin, ABD toplumunun içinde normal bir yapı olarak çeşitliliğin takdir edilmesi ve kabul görmesidir.

Gorski (2006) ise çokkültürlü eğitimin ilkelerini belirlemek amacıyla Nieto, Sleeter, Grant ve Banks gibi çokkültürlü eğitim alanındaki öncülerin çalışmalarını incelemiş ve hepsinin üzerinde hemfikir olduğu beş ortak ilkeye ulaşmıştır. Bu ilkeler şunlardır:

- Çokkültürlü eğitim, haklarından mahrum bırakılan ve yetersiz hizmet alan öğrencilere sosyal adalet sağlamaya çalışan politik bir hareket ve süreçtir.
- Çokkültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamaları felsefi olarak çokkültürlü eğitim ile uyumlu olsa da sosyal adaletin kamusal bir konu olduğunu ve yalnızca kapsayıcı bir okul reformu ile tesis edilebileceğini söyler.
- Çokkültürlü eğitim, kapsayıcı okul reformunun yalnızca ayrıcalıkların ve güçsistemlerinin eleştirel bir analizinin yapılmasıyla başarıya ulaşacağı konusunda ısrarcıdır.
- Çokkültürlü eğitimin temel hedefi, eğitim sistemindeki eşitsizliklerin yok edilmesidir.
- Çokkültürlü eğitim, sadece farklılıkları olan öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için faydalıdır.

Wasonga ve Piveral (2004) ise çalışmalarında iki tür ilke üzerinde durmuşlardır. Bunlardan ilki öğretime ilişkin ilkedir. Öğretime ilişkin ilkeler, çeşitli öğretme ve öğrenme stillerini barındıran pedagojik stratejiler, öğrenci deneyimlerinden ve öğrenme güçlerinden yararlanan öğrenme etkinlikleri ile bireysel katılım ve kişisel gelişim fırsatlarını içeren ve eleştirel düşünme, karar verme, sosyal katılım ve gruplar arası etkileşim gibi bilinçli vatandaşlık için önemli becerileri teşvik eden öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmıştır (Akt. Wasonga ve Piveral, 2004). Diğeri ise müfredat ilkeleridir. Müfredat ilkeleri, tarih boyunca tüm eğitim alanlarında yeterince temsil edilmeyen farklı ırklara sahip insanlara ait bilgi, teori, kavram, gerçeklik, bakış açısı; etnik köken, kültür, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, fiziksel yetenekler, engellilik ve politik inançlara dayandırılmıştır (Akt. Wasonga ve Piveral, 2004).

Bu ilkeler, çokkültürlü eğitim amaçlarını da ortaya çıkarmıştır. Çünkü çokkültürlü eğitimin amaçları gerek tanımlarında, gerek nedenlerinde ve gerekse varsayımlarında gömülü haldedir (Gay, 1994). Banks (2004)'e göre son yıllarda araştırmacılar çokkültürlü eğitimin doğal yapısı, hedefleri ve kapsamı hakkında önemli ölçüde uzlaşmaya varmışlardır. Gay (1994) de bu amaçları 7 başlık altında toplamıştır:

- Etnik ve Kültürel Okuryazarlığın Geliştirilmesi: Bu amaç, eğitim programlarının kültürel çoğulculuğa uygun olarak değiştirilmesini gerektiğini söyler. Geleneksel öğretim programlarında yer verilmeyen toplulukların

tarihleri hakkında bilgi verilmesini; böylece geleneksel sistemde bu gruplarla ilgili verilen önyargılı bilgilerin düzeltilmesini hedefler.

- **Kişisel Gelişim:** Öğrencinin kendini anlaması, benlik saygısı geliştirmesi ve kimliği ile gurur duymasını hedefler. Kendisi ile ilgili algısını olumlu hale çeviren öğrenciler, diğer öğrencilerle daha açık, farklılıklara ve farklı kültürlere saygılı olacaktır.
- **Tutum ve Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması:** Toplumlarda, farklılıkları olan gruplara karşı önyargılı ve olumsuz tavırlar sergilenebilir. Bunun dayanağı ise bu gruplara karşı oluşturdukları basmakalıp yargılardır. Çokkültürlü eğitim; eşitlik, insanlık onuru, demokrasi, adalet ve özgürlük gibi temel değerleri destekler. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimde farklılıklara yönelik olumsuz tutum ve değerlerin incelenerek önyargılar kırılmalı; bu olumsuz düşünceler yerine daha olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutum, inanç ve değerler benimsenmelidir.
- **Çokkültürlü Sosyal Yeterlik:** Öğrencilerin din, dil, ırk, etnik köken olarak kendilerinden farklı bireylerle nasıl iletişim kuracaklarını anlamaları önemlidir. Bu anlamda, çokkültürlü eğitim; kültürlerarası iletişim, kişilerarası ilişkiler, çokkültürlü anlayış biçimi edinmeleri, durumlar karşısında çözümcü yaklaşım ve alternatif yaklaşım edimleri kazandırılarak öğrencilerin kültürel ve içsel değerleri anlamalarına yardımcı olur.
- **Temel Becerilerde Yeterlilik:** Çokkültürlü eğitimin önemli amaçlarından biri de farklı etnik kökenlere sahip öğrencilere temel akademik becerilerin öğretilmesi ve öğretimin kolaylaştırılmasıdır. Bu anlamda, bu öğrencilere yönelik eşitsizliği ortadan kaldırmak için farklılıklara sahip öğrencilerin temel becerileri (okuma, yazma, matematik) ve konu alanı gibi becerileri ile entelektüel süreç becerileri olan eleştirel düşünme, problem çözme, çatışma çözümü gibi becerileri de geliştirilebilir.
- **Eğitimsel Eşitlik ve Mükemmellik:** Bu amaç, temel becerilerin kazanılmasıyla yakından ilgili olsa da daha kapsamlı ve daha felsefidir. Belirli grupların en kaliteli eğitimi almak için diğerleriyle eşit şansa sahip olmadığı ve bazı desteklerin öğrenciye sistematik olarak verilmediği durumlarda eğitimsel mükemmeliyetçiliğin ulaşılamaz olması fikrinden doğmuştur. Farklı etnik yapıdan gelen öğrencilere eşit eğitim imkânı sunmak amacıyla aynılık yerine

karşılaştırılabilirliğin anahtar olduğu fikrini savunur. Eğitimciler kültürün öğrenme stillerini, öğretim davranışlarını ve eğitimle ilgili kararları nasıl etkilediğini anladıkları takdirde farklı grup ve bireylerin de tercihlerini ve öğrenme stillerini yansıtan ortak öğrenme sonuçlarına ulaşabilirler.

- Sosyal Reform İçin Kişisel Yetkilendirme: Çokkültürlü eğitimin nihai amacı, okullardaki değişimi topluma yayacak bir süreç başlatmaktır. Bu amaç; öğrencilerin etnik ve ırksal ayrımları ortadan kaldırmak için toplumu yeniden inşa etmeye kendini adanmış sosyal değişim araçları olabilmeleri için tutumlarının, değerlerinin, alışkanlıklarının ve yeteneklerinin geliştirilmesiyle başarıya ulaşabilir.

Çokkültürlü eğitimin öncelikli hedefi, öğrencilerin farklılıklara saygının geliştiği bir ortamda eğitim almalarını sağlamaktır. Çokkültürlü eğitim, hoşgörü ve empati temelli bir yaklaşıma sahiptir. Bu nedenle, farklı kültürleri tanıyarak, önyargıları yıkma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Özetle, kültürel farkındalık becerisini eğitimin her kademesinde işler hale getirmeyi hedefler (Polat, 2013).

2.4.3 Çokkültürlü Eğitimin Boyutları

Çokkültürlü eğitim ile ilgili en büyük sorunlardan biri de öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi tek boyutlu olarak düşünmeleridir. Odaklandıkları bu tek boyut genelde etnik gruplarla ilgili konulara programlarında yer vermeleri, önyargıların azaltılması ve farklı etnik gruplara ait özel günlerin kutlanmasından ibarettir. Fakat çokkültürlü eğitim çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Banks (2004), 1960'ların sonlarından itibaren yürüttüğü araştırma, çalışma ve gözlemleri sayesinde çokkültürlü eğitimi beş boyutta açıklamıştır. Bu boyutlar içerik entegrasyonu, bilgiyi yapılandırma süreci, önyargının azaltılması, eşitlik pedagojisi, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapıdır (Banks, 2010).

1. İçerik Entegrasyonu: Bu boyut, öğretmenlerin ders alanlarına ilişkin ana kavramları, prensipleri, teorileri açıklarken farklı kültür ve gruplardan örneklerle, bilgilerle dersi zenginleştirmesidir. Çoğu öğretmen içerik entegrasyonunu sadece sosyal bilimlerde uygulayabileceğini düşünmektedir (Aydın, 2013). Ancak, içerik entegrasyonu yalnızca sosyal derslerde değil; fen, matematik gibi sayısal derslere de uygulanabilir.

Örneğin, sosyal bilgiler dersinde farklı kültürlerin bayramları işlenebilirken, matematik dersinde de farklı din, dil ya da ırka mensup bir bilim insanının biyografisi ile ders zenginleştirilebilir.

2. Bilgiyi Yapılandırma Süreci: Bu süreç, çokkültürlü eğitimin önemli boyutlarından biridir. Çünkü bilim insanları bilginin yapılandırılması aşamasında örneklerin, toplum öğretisel kabullenişlerin, durumlar karşısındaki tutum ve önyargıların etkili bir katkısı olduğundan bahsederler (Karadağ, 2019). Bilgiyi yapılandırma boyutunda öğrenciler, kendi düşünce yapılarını, varsayımlarını, bakış açılarını etkileyen önyargıları keşfetmelidir. Öğretmenler ise öğrencilerine bilginin nasıl yapılandırıldığını; din, dil, ırk, cinsiyet, sosyal sınıftaki farklılıkların bilgiyi nasıl etkilediğini anlamalarına yardım etmelidirler. Böylece farklılıkları dışlayan bakış açısı ve öğretim anlayışı da ortadan kalkacaktır. Bu boyut hem sözel hem de sayısal derslerde kullanılabilir. Örneğin, fen derslerinde öğrencilerle genetik zekâ teorilerinde ırkçılığın nasıl devam ettiği incelenebilir. Sosyal bilimler derslerinde ise Avrupalıların Amerika'yı keşfi ve Yeni Dünya anlayışını ya da 40.000 yıldır Amerika'da varlığını sürdüren yerli halkın kültürü tartışılabilir.

3. Önyargının Azaltılması: Yapılan araştırmalar, öğrencilerin birçoğunun okula başladıklarında farklı kültüre sahip insanlara karşı önyargılı tutumlara sahip olduğunu göstermiştir (Akt; Banks, 2010). Bu nedenle bu boyut, öğretmenlerin öğrencilere farklı din, dil, ırk, etnik kökene sahip gruplara karşı olan önyargıları kırmayı ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak olan ders, aktivite, öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanmıştır. Bu boyutta öğretmenler, konularını anlatırken farklı kültüre sahip öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak yöntem, teknik ve materyalini seçebilir.

4. Eşitlik Pedagojisi: Bu boyut, öğretmenlerin çeşitli din, etnik köken, dil ve farklı sosyal sınıfa sahip öğrencilerin, okul başarılarını arttırmak amacıyla uygun öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmeleriyle ilgilidir. Bu süreçte öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı ve öğrencilerinin bilgiyi dönüştürme becerilerini iyi analiz etmelidirler (Gay, 1994).

5. Güçlendirici Okul Kültürü ve Sosyal Yapı: Burada eğitim ortamı, sosyal değişimin bir parçasıdır. Bu boyut, farklılıklara sahip tüm grupların eğitim hakkından eşit şekilde

yararlanabilmesi için okul ortamında yapısal değişime gidilmesi gerektiğini söyler. Bu değişimle, farklılıklara sahip öğrencilerin akademik başarı anlamında eşit şansa sahip oldukları bir okul ortamı inşa etmeyi hedefler.

Çokkültürlü eğitimi etkin şekilde uygulayabilmek için öğretmenler ve okul yöneticileri çokkültürlü eğitimin her boyutunu dikkatle incelemelidirler. Öğretmenler, konu alanlarında bir kavramı öğretirken farklı gruplardan içerikler kullanmalı, bilginin anlamlandırılması için öğrenciye en uygun yöntem ve tekniği seçmelidirler. Sınıfta empati ve saygıyı güçlendirerek, öğrencilerin farklı gruplara karşı olumsuz tutum geliştirmelerini engellemelidirler. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek için okuldan başlayan bir dönüşüm gerçekleştirilmelidir. Banks (2004)'e göre bu boyutları göz önünde bulunduran çokkültürlü eğitim ortamında yer alan öğretmenler ile kurum idarecileri bütün öğrencilere karşı olumlu bir tavır sergilerler.

2.4.4 Çokkültürlü Eğitim Programları

Bilindiği gibi toplumlar birbirinden farklı din, dil, ırk, etnik köken ve cinsiyete sahip bireylerden meydana gelir ve toplumların eğitim programları bu doğrultuda hazırlanır. Fakat genel olarak eğitim ve öğretim programları egemen kültüre ait yaşayışları yansıtan kavramlar ve olaylara göre şekillenmiştir (Banks, 2010). Bu şekilde hazırlanan eğitim programları baskın kültür öğelerine odaklanarak, diğer kültürel grupları göz ardı eder (Akcaoğlu, 2017). Buna karşın, eğitim programının herkes için eşit fırsatlar sunması ve farklı gruplardan öğrencileri dışarıda tutan kavramları kapsamaması gerekir (Grant ve Sleeter, 2011). Farklılıkların ortaya çıkaracağı ikilemler yalnızca eğitim programı toplumdaki tüm gruplara hitap ettiği sürece çözüme kavuşabilir (Adıgüzel ve Karagöl, 2020). Bu nedenle, kültürlerin eşit oranda eğitim programında yer alabilmesi için çokkültürlü eğitim reformu önemli bir adımdır (Banks ve Banks, 2009).

Çokkültürlü eğitimde, eğitim programının gerçekleştirilebilmesi için programın çokkültürlü, çok modelli ve boyutlu olması gereklidir (Kervan, 2017). Bu anlamda program, farklı dil ve kültürlerin öğrenme ihtiyacına göre farklı modeller kullanılarak çok boyutlu öğrenme araçlarıyla tasarlanmalıdır. Program; hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme öğeleri dikkate alınarak yapılandırılmalıdır (Cırık, 2018).

Uygulanacak çokkültürlü eğitim ve öğretim programlarının başarılı olması da programların bahsi geçen özellikler temelinde tasarlanmasına ve bilhassa öğretmenlik formasyonunun kazandırılmasına yönelik bu tür yaklaşımların programlara eklenmesine bağlıdır (Henson, 2015).

Banks (2010), çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesi konusunda dört yaklaşım önermiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- 1) Katkı Yaklaşımı: Bu yaklaşımın en temel özelliği, merkezi programın amaçlarını, öne çıkan özelliklerini ve temelini değiştirmemesidir. Bu tür programlar, baskın kültürün kahramanları ve kültürel öğelerinin merkezi programa eklenmesiyle şekillenir. Böylece Martin Luther King, Pocahontas ve Barack Obama gibi isimler program dâhilinde öğretilmiş olur. Katkı yaklaşımı çokkültürlü eğitimin sınıfa getirilmesinin en kolay yolu ve ilk aşaması olarak düşünülebilir. Ancak, eğitim programının, etnik içeriğin baskın kültürün akademisyenleri ya da yazarlarının bakış açısıyla yorumlanması ve farklı kültürlere ait unsurların anlamları üzerinde durulmaması gibi eksiklikleri vardır. Ayrıca baskın kültürün ideolojisine ve değerlerine meydan okuyan bireylere katkı yaklaşımında genellikle yer verilmez.
- 2) Ekleyici Yaklaşım: Bu yaklaşım, merkezi eğitim programının temel yapısını, amaçlarını ve özelliklerini değiştirmeden; programdaki bir kitap veya üniteye kavramlar, temalar ve bakış açıları eklenmesine dayanır. Ekleyici yaklaşımda öğretmen, programı yeniden yapılandırmadan içerik ekleyebilir fakat katkı yaklaşımına göre daha fazla çaba ve eğitim gerekir. Bu yaklaşımda eklenecek içerik temel bir parça değil, ünitelerin eki olarak görülür. Bu da bu yaklaşımın olumsuz yönü olarak değerlendirilebilir. Öğrenciye bu içerikle ilgili ayrıntılı bilgi verilmeden içeriğin derse eklenmesi pedagojik sorunlara yol açabilir.
- 3) Dönüşüm Yaklaşımı: Bu yaklaşımda amaç, farklı ırk, din, dil, etnik köken ve toplumsal yapılardan gelen öğrencilerin, içinde buldukları toplumdaki olayları ve diğer insanları tek bir bakış açısı yerine birkaç farklı bakış açısıyla değerlendirerek anlamalarını sağlamak ve nihayetinde eğitim programının yapısında bir reforma ulaşmaktır. Bu nedenle, programdaki temel hedef, yapı ve bakış açıları değişime uğrayacağından diğer yaklaşımlardan farklıdır. Bir toplumda yer alan kültürel gruplar toplumu oluşturmada ve geliştirmede

mutlak şekilde etkilidir. Bu nedenle, eğitim programında farklı kültürel öğelerin etkileşimi, nasıl ortaya çıktıkları ve farklı grupların toplumu nasıl oluşturduğu vurgulanmalıdır.

- 4) Sosyal Eylem Yaklaşımı: Dönüşüm yaklaşımının tüm unsurlarını içerdiğinden, onun genişletilmiş hali olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımda öğrenciler, önemli görülen sosyal olaylara ilişkin karar alarak sorunları çözmek için harekete geçerler. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencilerin içinde yer aldıkları sosyo-kültürel yapıyı eleştirel bir bakışla irdelemesi ve buna bağlı olarak değişimin bir parçası olabilmelerine yönlendirilmeleri için doğru verilere sahip olabilmeleri ve muhakeme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğretmenler bu yaklaşımda demokratik değerleri teşvik ederek sosyal değişimi başlatacak olan araç konumundadır.

Çokkültürlü eğitim içeriğinin programa dâhil edilmesinde bu temel prensipler genellikle birbirine içkin ya da harmanlanmış biçimde kullanılır ve bu tutumlar birinden diğerine aktarımda araç görevindedir.

Henson (2015) ise Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'nin çokkültürlü eğitim programı için belirlediği ana hatları şöyle özetlemiştir:

- 1) Farklı etnik ve sosyo-kültürel zenginlik tüm okul ortamında etkin olmalıdır.
- 2) Okul işleyiş sisteminde öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin çokkültürlü iletişim ortamları geliştirmelidir.
- 3) Okul çalışanları ABD'deki tüm sosyal ve etnik sınıflardaki kültürel çeşitliliği barındırmalıdır.
- 4) Okullar sistemli, geniş kapsamlı, zorunlu ve devamlılığı olan personel geliştirme programlarına sahip olmalıdır.
- 5) Eğitim programı, okul topluluğundaki öğrencilerin kültürel öğrenme stillerini ve özelliklerini yansıtmalıdır.
- 6) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin daha yeterli bir kişilik algısı oluşturulması için sürekli fırsatlar tanımalıdır.

7) Eğitim programı, ABD'deki öğrencilerin, diğer sosyo-kültürel ve etnik grupların deneyimlerini anlamalarına katkı sağlamalıdır.

8) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin ideal olanla gerçek hayat arasındaki ikilemin tarih sürecinde yaşayan tüm toplumlarda sürekli yaşandığını farketmelerini sağlamalıdır.

9) Çokkültürlü eğitim programı, ABD'deki etnik ve kültürel alternatifleri ve seçenekleri araştırmalı ve açıklığa kavuşturmalıdır.

10) Çokkültürlü eğitim programı, ırksal farklılıkları ve çokkültürlülüğü destekleyen değer yargıları, anlayış zenginliğini desteklediği gibi, ulus-devlet ve ulusun ortak ulusal kültürünü oluşturmalı ve desteklemelidir.

11) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin katılımcı demokratik bir ortamda etkin vatandaşlık için gereken muhakeme yeteneklerini, grup üyesi olabilme becerilerini ve politik anlamda aktif olma yetisini geliştirebilmelidir.

12) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin topluma önderlik eden etkili bireylerin farklı etnik gruplarda olmalarına karşın, kültürlerarası iletişimden faydalanabilecekleri grup etkileşimlerine dâhil olmaları ve böylelikle gerekli becerileri kazanmalarına katkı sağlamalıdır.

13) Çokkültürlü eğitim ve öğretim programı, hem kapsamlı olmalı hem de genel okul müfredatının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

14) Çokkültürlü eğitim programı, çeşitli ırksal topluluklar da dâhil olmak üzere kültürlerin, tarihsel deneyimlerin, sosyal gerçekliklerin ve etnik ve kültürel grupların varoluş koşullarının sürekli olarak incelenmesini içermelidir.

15) Çokkültürlü eğitim programının kurgulanmasında ve pratiğe dökülmesinde disiplinlerarası ve multidisipliner anlayışlar benimsenmelidir.

16) Çokkültürlü eğitim programı, etnik ve kültürel grupların incelenmesinde karşılaştırmalı yaklaşımlar kullanılmalıdır.

17) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin olayları, durumları ve çatışmaları farklı bakış açılarından görmelerine ve yorumlamalarına yardımcı olmalıdır.

18) Çokkültürlü eğitim programı, Birleşik Devletlerin çok yönlü bir toplum olarak gelişimini kavramsallaştırmalı ve tanımlamalıdır.

19) Okullar, öğrencilerin farklı ırk ve sosyo-kültürel yapıların estetik kazanımlarından faydalanmaları için fırsatlar yaratmalıdır.

20) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin kendi ana dillerini kabul edilmiş iletişim aracı olarak kabullenmelerine ve mümkünse birden fazla dilde okuma ve yazma becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

21) Çokkültürlü eğitim programı, ampirik öğrenmeyi, bilhassa yerel halkın kazanımlardan en yüksek düzeyde faydalanmalarına yardımcı olmalıdır.

22) Çokkültürlü eğitim programı, öğrencilerin de işin içine katıldı değerlendirme süreçlerini, etnik ve sosyo-kültürel kazanımları içinde barındırmalıdır.

23) Eğitim kurumları, etnik ve sosyo-kültürel çeşitliliğin öğretilmesinde amaçlanan hedeflerin, eğitim yöntem, teknik ve materyallerinin sürekli ve düzenli irdeleyebilme yetkinliğini kazandırmalıdır.

Çokkültürlü toplumlar için hazırlanacak olan eğitim programları yukarıda ifade edilen yaklaşımlarla desteklenmelidir. Bunlar dikkate alınmadan hazırlanacak olan eğitim programları eksik bir eğitime ve farklı grupların ötekileştirilerek kültürlerinin kaybolmasına yol açar (Gay, 1994). Bu nedenle, çokkültürlü faaliyetlerin eğitim programlarına entegre edilmesinde politika yapıcılara, okul yöneticilerine ve özellikle öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Sosyal değişimi başlatacak unsurlar olarak görülen öğretmenlerin nasıl yetiştirildiği bu noktada önem kazanmaktadır.

2.4.5 Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin en önemli parçalarından biridir. Aynı zamanda eğitimin hedeflerine ulaşmasında en büyük rollerden biri öğretmene aittir. Bu nedenle,

öğretmen yetiştirme sürecinin niteliği, bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşabilmesinin belirleyicilerindedir. Eğitim programlarındaki çokkültürlü uygulamaların derslerde başarıyla uygulanabilmesinin tek şartı, öğretmenlerin gerekli donanımlarla yetişmesidir. Son yıllarda, farklılıklara sahip öğrencilerin olduğu sınıfların artış göstermesi, bu farklılıklara uygun eğitim programlarını uygulayabilecek öğretmen yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin sahip olduğu farklılıklara en yapıcı, bütünleştirici ve saygılı biçimde yaklaşacak olan öğretmenler ve okul yöneticileri yetiştirilmelidir (Aydın, 2013).

Eğitimin tamamlayıcı unsurlarından olan öğretmenler, çokkültürlü eğitim politikalarında ve bunların uygulanışında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle farklılıklara sahip toplumların eğitim sisteminde çokkültürlü öğretmen yetiştirilmesi, belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşılabilmesi için önemlidir. Genel anlamda, günümüzde benimsenen eğitim sisteminin hedefi; tek tip birey yetiştirmek yerine, bireyi farklılıklarıyla benimseyip, farklı becerileri geliştirmektir. Bu anlamda, öğrencilerin dil, dil, ırk, kültür, cinsiyet, siyasi fikir ve ekonomik sınıf farklılıklarını olağan gören ve kabullenen öğretmenlere ihtiyaç vardır (Polat, 2009).

Farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu öğrenme ortamlarında gelenek çatışmaları, inanç ve dil farklılıkları öğretmenler için potansiyel bir tehlikedir (Lopez, 2008). Böyle bir durumda, farklılıkları kabul etmeyen, çokkültürlü eğitim açısından yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan öğretmenler eğitimi hedeflerine ulaştıramayacak ve görevlerini yerine getiremeyeceklerdir. Böyle bir durumun oluşmaması için, öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim ortamı için gereken yeterlikleri kazanması önemlidir.

Öğretmenlere çokkültürlü anlayışı, kültürel farklılıklara saygıyı, demokratik bir sınıf yönetimi becerisini kazandırmak gerekir. Bunun yolu da öğretmen adaylarına sınıf içi çeşitlilik temelinde bir program hazırlanması ve uygulanmasıdır. Gay ve Howard (2008)'a göre böyle bir programın pedagojik bir uygulama haline gelebilmesi için aşağıdaki altı başlığın eğitim programlarına eklenmesi gerekir. Bunlar; a) Çokkültürlü sınıf iletişimi, b) Çokkültürlü eğitim temelleri, c) Çokkültürlü eğitim pedagojik bilgi ve becerileri, d) Çokkültürlü performans değerlendirme, e) Farklılıklara sahip aileler, gruplar ve topluluklara yönelik halkla ilişkiler becerileri ve f) Çokkültürlü dönüşüm aracılığıdır.

Çokkültürlü sınıf iletişimi önemli bir adımdır. Çünkü iletişim, eğitim sürecinin önemli bir bileşenidir. Ayrıca iletişim, kültürden büyük oranda etkilenir. Örneğin, Afrika-Amerikalıların konuştuğu İngilizce ile ilgili sorunlar, ancak iletişim yoluyla çözülebilir. Çokkültürlü eğitim temellerinin bilinmesi ise başka bir önemli yeterlidir. Çünkü ilkeleri tarihi, felsefi, sosyolojik, psikolojik, politik, kültürel ve ekonomik incelemelere göre belirlenmiştir. Farklılıklara sahip öğrencilerle ilgili önyargıların, yanlış anlamaların önüne geçilebilmesi ve empatinin doğru şekilde yapılabilmesi için, bu temellerin öğrenilmesi gereklidir. Çokkültürlü pedagojik beceriler ise öğretmenlerin hem kişisel hem mesleki gelişimleri için elzemdir. Bu beceriler iki şekilde karşımıza çıkar; genel beceriler ve içerik temelli beceriler. Genel becerilerde öğretmenlere, çokkültürlü eğitim alanı genel olarak öğretilmelidir. İçerik ile ilgili becerilerde ise öğretmenlere, dil sanatları derslerinde okuma yazma öğretirken çokkültürlülük temelli otantik materyal kullanımı öğretilir. Diğer bir beceri ise çokkültürlü performans değerlendirmedir. Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencileri doğru şekilde değerlendirebilmesi için, farklı öğrencinin öğrenme tarzına göre farklı ölçme değerlendirme metodu seçmesi gerekebilir. Kalem-kâğıt ile yapılan değerlendirme teknikleri yerine, öğretmenlere dramatizasyon, görüşme, akran değerlendirmesi gibi yöntemler öğretilmelidir. Başka bir beceri de farklılıklara sahip aileler, gruplar ve topluluklara yönelik halkla ilişkiler becerileridir. Bunun nedeni ise, eğitim sürecinde ailelerin de önemli bir yerinin olmasıdır. Öğrenci ile ilgili gelişmeleri ya da sorunları aileye aktarmada öğretmen, çokkültürlülük becerileri kazanmış olmalıdır. Eğitim programına dâhil edilen bu beceriler sonrasında öğretmen çokkültürlü değişim ajanı olacak ve değişimi başlatacak öncü konumuna gelecektir.

McAllister ve Irvine (2000), var olan öğretmen yetiştirme programlarının yeterli olmadığını bu nedenle sürece yönelik modellerin programlara dâhil edilmesi gerektiğini savunurlar. Sürece yönelik eğitim modelleri, öğretmen eğitimiyle birleşirse öğretmenler farklılıklara sahip öğrencilerle daha etkili bir süreç yürütebilirler. İnsanların kültürel kimlikleri veya dünya görüşleri açısından nasıl yetiştirildiklerini açıklayan süreç odaklı modeller, üç alanda eğitimcilerle yardımcı olabilir: öğretmenlerin davranışlarını anlama, ders içeriğini sıralama ve elverişli öğrenme ortamları oluşturma. Böylece, farklılıklara saygılı, duyarlı ve hoşgörülü öğretmenler yetiştirilebilir. Öğretmen, farklılıkları dikkate alarak etkinliklerini hazırlayacak,

öğrencinin akademik başarısı da bu nedenle artacaktır. Ayrıca, farklı kültürler asimile olmak yerine varlıklarını sürdürme imkânı elde edeceklerdir.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme programları, sınıflardaki farklılıkları zenginlik olarak algılayacak şekilde tasarlanmalı, farklılıklara karşı önyargı yerine duyarlılık oluşturmaya yönelik etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Böylece öğretmen adayları, farklı sosyo-kültürel yapılardan gelen öğrencilerin kazanımlarını, geçmiş yaşantılarını da yadsımayarak evrensel değerlerle zenginleştirilmiş ve çokkültürlü bir dünya görüşü kazanmış olarak mezun olabilirler.

2.4.6 Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim

Tarih boyunca farklı dil, din, ırk ve kültüre sahip insanlar birbirleriyle sürekli iletişim halinde olmuşlardır. Küreselleşmenin de etkisiyle son yüzyılda hızlanan kültürlerin yaklaşması-kaynaşması eğilimi, artarak devam etmektedir (Emiroğlu, 2016). Kymlicka (1995)’ya göre homojen olarak bilinen toplumlar bile çokkültürlü olacaktır; çünkü bu toplumlar her ne kadar tekuluslu olduklarını ifade etseler de bünyesinde sınıf, cinsel tercih, din ve ideolojik açıdan farklı grupları barındırmaktadır. Toplumların daha çok kültürel farklılığı barındırmasının sonucunda büyük çaplı kitlesel yer değiştirmelerin artmasıyla birlikte, eğitime ihtiyaç duyan bireylerin çeşitliliği de artacaktır (UNESCO, 2004). Bu sebeple, ülkeler farklı kültürlerin ya da grupların da benimsendiği çokkültürlü bir eğitim sistemine ihtiyaç duymaktadırlar.

Çokkültürlü eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyan ülkelerden biri de Türkiye’dir. Bunun nedeni ise Türkiye’nin, geçmişten günümüze birçok farklı din, dil, ırk ya da kültürden insana ev sahipliği yapıyor olmasıdır. Türkiye’nin jeopolitik olarak önemli bir konumda bulunması, Asya ve Avrupa arasında kavşak noktada olması bununla birlikte çok farklı iklim yapılarını barındırması çokkültürlü bir ortama sahip olmasına zemin hazırlamıştır. Ayrıca komşu ülkelerdeki iç savaşlar nedeniyle Türkiye’ye göç olduğu da bilinmektedir. Özellikle 2011 yılından itibaren 3 milyondan fazla Suriyeli Türkiye’ye göç etmiştir (Arslangilay, 2018). Suriye’nin yanı sıra Irak, Afganistan, İran ve Somali’den gelen göçmenlerle yaklaşık 4 milyon mülteci barındırmaktadır (Avrupa Komisyonu, Avrupa Sivil Koruma ve İnsani Yardım Raporu, 2018). Bu nedenle, çokkültürlü eğitim uygulamaları kaçınılmaz hale gelmiştir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün Eylül 2018 bilgilendirmelerinde; Türkiye'de 736.735'i okula erişim sağlayan 1.234.439 kadar yabancı uyruklu öğrenci tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, Türk eğitim politikalarının amaçlarını, hedeflerini ve süreçlerini uygulamada gösterecek olan çokkültürlü bir müfredat gereklidir (Aydın, 2012a). Ayrıca, gelecek dönemlerde uluslararası sahada rol alacak kişilerin yetişmesi, ülkemizde yeni ortaya çıkan çokkültürlü eğitim kavramının, eğitim-öğretim alanlarına aktarılmasıyla mümkün olacaktır (Cırık, 2008).

Diğer yandan, çokkültürlü eğitim yaklaşımının benimsenmesi; Türkiye'nin küreselleşmesi sürecinde, etkileşimli bir diyalogla katılan tüm tarafların yararına kültürlerarası bir sentezin devamını sağlayacaktır (Mazı, 2018). Fakat Türkiye, çokkültürlü eğitim programı geliştirme çalışmalarında yolun çok başındadır. Türk eğitim sisteminde belli bir döneme kadar öğrenciler, kendilerini ifade edebilecekleri ve düşüncelerinin saygıyla karşılandığı özgür bir ortam bulamamışlardır (Akyüz, 2008). Hatta çokkültürlülük kavramına tanım olarak ilk kez 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanan öğretim programında rastlanmıştır. 2005 programında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda çokkültürlü eğitime ilişkin kavramsal ve mantıksal bir yakınlık bulunmaktadır (Akhan ve Yalçın, 2016). İkisinin de ortak noktaları; bireysel farklılıklara önem verilmesi, bireylerin din, dil, ırk ayırt edilmeksizin eşit olması ve bilginin hem sosyal hem kültürel çevre dikkate alınarak yapılandırılmasıdır. (Demircioğlu ve Özdemir, 2014).

Türkiye'de uygulanan eğitim programlarına çokkültürlü eğitim felsefesi doğrudan yansıtılmasa da, derslerde ve kazanımlarda çokkültürlü eğitim izlerine rastlamak mümkündür. Örneğin, sosyal bilgiler dersi için hazırlanan öğretim programının giriş bölümünde yer alan "*Katılımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder*" (MEB, 2018h) ifadesi farklılıklara vurgu yaparak öğrencilerin bu farklılıklara göre değerlendirileceğinin altını çizmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında ise "*Din, vicdan ve düşünce özgürlüğünü zedeleyici yaklaşım, tutum ve davranışlardan uzak durulur. Bu bağlamda öğrenciler, dini duygu ve düşüncelerini açıklamaya, bilgi ve kültür sahibi oldukları dini pratikleri yerine getirmeye zorlanmaz*" (MEB, 2018b) ifadesi çokkültürlü eğitim yaklaşımını yansıtmaktadır. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında "*Oyun ve fiziki etkinlikler iletişim*

becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirmek” (MEB, 2018g) ifadesi çokkültürlü eğitimin önemli amaçlarından farklılıklara saygıyı ön plana çıkarmaktadır. Müzik dersi öğretim programında yer alan “*Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlerle ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak*” (MEB,2018g) ifadesi ise farklılıklara sahip öğrencilerin ötekileştirilmesinin önüne geçecek bir kazanımdır. Beden eğitimi dersi öğretim programı çıktıları arasında ise “*Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir*” (MEB, 2018a) ifadesi de farklılıklara saygıyı vurgulamaktadır. Hayat bilgisi dersi öğretim programında ise “*Bireysel farklılıklara saygı duyar*” (MEB, 2018ç) kazanımı göze çarpmaktadır. İngilizce dersi öğretim programındaki yatay beceriler arasında ise “*Kültürel farkındalık ve yaratıcılık*” (MEB, 2018,e) yer almaktadır.

Her ne kadar öğretim programlarında tema veya kazanımlar düzeyinde yer verilmiş olsa da, Türkiye’de farklılıklara saygıyı amaçlayan çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu alanda hazırlanan eğitim programlarının yeterli olmadığını söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminin çokkültürlü öğretim programları geliştirme ihtiyacı gözle görülür bir gerçektir. Bunun için öncelikle yasal düzenlemeler yapılmalı, öğretmen yetiştirme programları çokkültürlü hale getirilmeli ve uygulamadaki öğretim programları çokkültürlü programlar olarak yeniden tasarlanmalıdır (Akcaoğlu, 2017).

2.5 Sınıf Yönetimi

2.5.1 Sınıf Yönetiminin Boyut ve İlkeleri

Eğitsel kazanımlara ulaşabilmek ve başarılı olabilmek için sınıfın iyi yönetilmesi önemlidir. Sınıfın iyi yönetilebilmesi için de öğretmenin eğitimcilik ve yöneticilik özelliklerini geliştirmesi gerekmektedir (Akkaya Çelik, 2006). Bu özelliklerin gelişmesi için öğretmenin sınıf yönetimi etkinliklerini bilmesi ve bunları doğru şekilde uygulaması elzemdir.

Sınıf yönetimine ilişkin tanımlar incelendiğinde, sınıf yönetimi kavramını açıklayan çeşitli etkenlerin olduğu görülmektedir. Genel bir ifadeyle, sınıf yönetimi sınıf ortamında öğrenme için elverişli bir ortamın hazırlanmasını, sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesini, dersin planlanışını ve zaman yönetimini, ders ortamındaki ilişki ve iletişimin belirlenen kurallar çerçevesinde düzenlenmesini ve motivasyonun oluşturulmasını kapsar (Karip, 2012).

Başar (2004), sınıf yönetimi içeriğini beş boyutla açıklamıştır:

1. Sınıf ortamının fiziksel düzeni: Sınıf yönetiminin ilk boyutudur. Sınıf içi etkinlikler için alan ayrılması, sınıfın büyüklüğü, ışık alıyor olması, yeterli ısıda olması, gürültü boyutu, düzenli havalandırılması, sınıfta kullanılan renkler, ders materyalleri, öğrencilerin oturma düzeni, sınıfın temizliği ve sınıf mevcudu sınıf ortamının fiziksel düzenini açıklar. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde de açıklandığı gibi fiziksel ihtiyaçlar öncelikli olarak karşılanmalıdır. Örneğin, sınıf iyi aydınlatılmadığı için etkinlik kalitesi düşüyorsa, öğretmen ilk olarak bu sorunu ortadan kaldırmalıdır. Sınıf ortamının fiziki şartları etkili bir öğretim yapılacak şekilde düzenlenirse, sınıfta yürütülecek olan her türlü etkinlik verimli geçecektir. Sınıfın fiziksel düzeniyle ilgili her öge eğitime ya destek olur ya da engel olur (Yüksel, 2013). Bunu bilen bir öğretmen, sınıfın fiziki yapısını, eğitim-öğretimin amaçlarına uygun şekilde düzenler (Demirtaş, 2005).
2. Plan-Program Etkinlikleri: Bu boyutta, eğitsel hedefler temelinde hazırlanan programlar ve planlar yer alır. Bunlar; yıllık plan, ünite planı ve günlük planın kullanıma hazır hale getirilmesi, eğitim-öğretim yılı boyunca yürütülecek işlemlerin belirlenmesi, derse uygun araç ve öğretim metodu planlama, öğrencinin hazırbulunuşluğunu tespit etme, öğrenci ile ilgili gelişimi takip etme ve süreci değerlendirme, öğrencinin derse katılımını düzenleme olarak sıralanabilir (Başar, 2004). Plan-program etkinlikleri, geçmişten edinilen deneyimler ışığında mevcut durumu inceleyerek geleceği görüp şekillendirme çabaları şeklinde değerlendirilebilir (Akkaya Çelik, 2006). Eğitsel süreç bir plan-program dâhilinde tasarlandığında hedefe daha kolay ve pratik yoldan ulaşılabilir. Eksikler önceden tespit edileceğinden, gerekenler vaktinde yapılır. Doğan, Uğurlu ve Karaş (2014), bu durumu destekler bir çalışma ortaya

koymuşlardır. Araştırmalarında öğretmenlerin güçlü iletişim becerilerine sahip olmalarının, öğrenciye uygun yöntem ve teknik kullanmalarının, öğrenci düşüncelerine önem vermelerinin ve derslere plan hazırlayarak girmelerinin sınıf yönetimini olumlu etkilediği görülmüştür.

3. Zaman Yönetimi: Üçüncü boyut olan zaman yönetiminde; sınıf ortamında geçirilen zamanın etkinlikler üzerine dağılımı, zamanın dersi bozan ya da dersle ilgisiz etkinliklerle harcanmaması, dersin sıkıcı hale gelmesinin önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunun okulda geçirmesini sağlama ve okul terkinin önlenmesi bu boyut içinde değerlendirilebilir. Zaman yönetimi, belirli zaman dilimlerinde belirli etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayan, sınıf yönetimi açısından da dikkatle üzerinde durulması gereken kritik bir öneme sahiptir (Erkılıç, 2020). Öğretmenin zaman yönetimi akademik başarı ve disiplin açısından da önemlidir. Ayrıca zaman dikkatli kullanılırsa, öğrenciler için daha fazla öğrenme fırsatı doğacaktır. Zaman yönetiminin etkin kullanımı öğretmen için de faydalı olacaktır. Çünkü yapılacak olan planlama, öğretmenin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu azaltır (Özkılıç, 2005). Öğretmenin zamanı etkili ve verimli kullanabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktaları Ekici (2002) şöyle sıralamıştır:

Amaçlar net olarak belirlenmeli,

Detaylı bir ders planı hazırlanmalı,

Öğrencilerin özellikleri bilinmeli ve etkinlikler sırasında bu özellikler dikkate alınmalı,

Materyaller ders öncesinde hazırlanmalı,

Öğretmen derse zamanında ve etkili bir şekilde başlamalı,

Zamanı boşa geçirmeye çalışan öğrencilere müsaade edilmemeli.

Öğretmen, tüm bu noktalara dikkat ederse etkin bir ders işlemiş olacaktır. Yoksa öğretmen sınıf yönetimi ile ilgili başarılı da sayılsa, etkinlikleri planlanan sürede tamamlayamazsa başarılı olamayacaktır (Akın, 2006).

4. İlişki Düzenlemeleri: Dördüncü boyut olan ilişki düzenlemelerinde; sınıf içi kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi, böylece öğrencilerin kuralları içselleştirmesi, sınıftaki işleyişin keyifli hale gelmesi amacıyla öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki düzenlemeleri yer alır (Demirtaş, 2005). İlişki

düzenlemelerinin doğru ve net bir şekilde oluşturulması önemlidir. Bunu sağlayacak olan da öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişimidir. İletişim, öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı ifade eder. Diğer yandan, olumlu bir eğitim ortamı yaratılması için iletişim hassas bir noktadadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim uyum içinde olursa, öğrenciler de öğrenme sürecine istekle katılırlar ve öğretmen de olumlu bir sınıf yönetimi sağlamış olur (Brown, 2010).

5. Davranış Düzenlemeleri: Bu boyutta, sınıf etkinlikleri sayesinde istendik davranışın kazandırılması, eğitim-öğretim ortamının olumlu şekilde düzenlenmesi, yaşanabilecek problemlerin daha önceden tespit edilebilmesi ile istenmeyen davranışların önüne geçilmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılan istenmeyen davranışların değiştirilmesinden bahsedilebilir (Demirtaş, 2005). Davranış yönetiminin doğru şekilde uygulanabildiği bir sınıfta istenilen hedeflere ulaşılabilir ve eğitim amaçlarını engelleyecek olumsuz davranışlar görülmez. Etkin bir sınıf yönetimi uygulandığında, istenmeyen davranışları göstermeye meyilli öğrenciler, olumlu davranışlar edinebilir (Özdemir, 2007). Öte yandan, öğretmenin öğrenci davranışlarını başarılı bir şekilde yönetebilmesi için öncelikle insan davranışlarını anlamaya çalışması, bunun için de davranışın köklerini, çeşitlerini, istenen ve istenmeyen davranışın ne olduğunu öğrenmesi gerekir (Baloğlu, 2001).

Ayrıca, sınıf yönetimi, öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sınıf ortamının düzenlenmesi için önemlidir. Sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenen amaçlara uygun olarak gerçekleşmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 1998). Bu nedenle, öğretmenin yukarıda açıklanan sınıf yönetimi boyutları ve ilkeleri açısından yeterli olması, sınıfı daha üretken hale getirecektir. Buradan hareketle, sınıf yönetimi ilkelerinin de açıklanması yerinde olacaktır.

Etkili bir sınıf yönetimi temelde, etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin etrafındaki olumlu bir sınıf ortamı yaratma ilkesine dayanır (Akt. Korpershoek ve ark., 2016). Marshall (2005) ise etkili bir sınıf yönetimi için, öğretmenlerin şu üç ilkeyi benimsemeleri gerektiğini belirtmiştir:

- 1- Olumlu Olmak: İlk ilke olumlu olmaktır. Bunun nedeni ise, insanların iyi hissettikleri zaman olumlu şeyler yapmaya eğilimli olmalarıdır. Örneğin, bir

iltifat aldığınızda olumlu bir davranış ortaya çıkarken; eleştiri aldığınızda olumsuz bir davranış ortaya çıkabilir. Etkili öğretmenler de istenmeyeni değil isteneni pekiştirecek şekilde bir dil kullanmalıdırlar. Söz gelimi, “konuşmayı kes” demek yerine “sessiz olma zamanı” ya da “koşmak yok” yerine “koridorlardan yürüyerek geçelim” kullanılabilir.

- 2- Seçenek Sunmak: İkinci ilke ise her durum ve etkinlikte öğrenciye seçenekler sunmaktır. Öğrenciye seçenek sunulduğunda, olumsuz davranışlara olan direnç de azalmış olur. Sınıfta birçok sorun, öğrencilerin hiçbir seçeneksiz kaldıkları için ortaya çıkar. Böyle bir durumda öğrenciler köşeye sıkışmış hissederler ve savunmaya geçip olumsuz davranışa direnç göstermeye başlarlar. Hâlbuki seçenek sunulduğunda, öğrenci kendisiyle güç paylaşıldığını hisseder ve etkili sınıf yönetimi için önemli bir adım atılmış olur.
- 3- Yansıtıcı Olmak: Üçüncü ilke birini kontrol etme ve onu değiştirme arasındaki ilişkiyle ilgilidir. İnsanları geçici olarak kontrol edebiliriz; fakat onu değiştiremeyiz. İnsanlar kendileri değişirler. Eğer, öğrencide bir değişim isteniyorsa, yansıtıcı düşünme hem öğrenci hem öğretmen için kullanılmalıdır. Marshall (2005)’in sıklıkla derslerinde kullandığı yansıtıcı ve güçlü bir soru vardır : “Eğer bir öğrenci olsaydım, kendimi öğretmen olarak ister miydim?”. Bu noktada öğretmenin yansıtıcı ilkeyi sınıf yönetiminde kullanması faydalı olacaktır.

Palardy (1996) ise sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalarını derlemiş ve 12 ilkeyi özet olarak belirlemiştir:

- 1- Öğrencilerin kapasitesi çok önemlidir. Bireysel farklılıklardan dolayı her öğrencinin öğrenme hızı farklıdır. Sınıfta yapılacak çalışmalarda bireysel farklılıklar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
- 2- Ödüllendirilen davranış daha çok tekrarlanır: Etkili bir sınıf yönetimi için, olumlu davranışın hemen ardından ödüllendirme yapılmalıdır. Diğer bir deyişle, öğrencilere olumlu ve hızlı geri bildirim, öğrenme için gerekli şartlardan biridir.
- 3- Değerlendirmenin temel amacı öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır: Öğrenciler arasında kıyasa dayalı bir değerlendirme şekli, birçok çocuğun öğrenmesine engel oluşturmaktadır. Böyle bir değerlendirme yerine,

öğrenci performansları geçmiş çalışmaları ve yetenekleri de göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılmalıdır.

- 4- Güdülenmiş öğrenciler diğerlerinden daha kolay öğrenir: Motivasyon yetersizliği öğrenme önündeki ciddi bir engeldir. Motivasyon yetersizliği varsa, bunun önüne geçilmelidir.
- 5- İçten güdülenme, dıştan güdülenmeden daha çok tercih edilmelidir: Ödüllenen her zaman güzeldir. Fakat olumlu davranışın devam etmesi için, öğrenci içten güdülenmeyi öğrenmelidir.
- 6- Sık hatırlatmalar önemlidir: Öğretmenlerden oldukça yüklü bir içerik sunmaları beklenmektedir. Fakat aralıklı ve geniş kapsamlı tekrarlar yapılmadıkça öğrencinin bunları hatırlaması güçleşecektir.
- 7- Öğrenciler temel ihtiyaçları karşılandığında daha iyi öğrenirler: Maslow'un da belirttiği gibi, temel ihtiyaçların karşılanması önemlidir. Örneğin, matematik dersine güdülenemeyen bir öğrenci için öğretmeni eğitici materyaller geliştirmelidir. Böylece öğrenim düzeyinde farklılık da gözlenecektir.
- 8- Öğretmenlerin olumlu beklentileri olduğunda öğrenciler daha iyi öğrenirler: Öğrenciler beklentilerine göre hareket edip öğrenirler. Öğretmen, onlardan iyi öğrenmelerini beklerse, öğrenciler de iyi öğrenirler. Eğer öğretmen daha az öğrenmelerini bekliyorsa, öğrenciler de daha az öğrenirler.
- 9- Öğrencilere daha fazla zaman verildiğinde daha iyi öğrenirler: Öğrencinin öğrenmesinde zaman önemlidir. Öğrenci, çalışmaya ne kadar çok vakit ayırırsa o kadar çok başarılı olacaktır.
- 10- Öğrencilerin farklı öğrenme şekilleriyle daha iyi öğrenirler: Çocukların kapasiteleri gibi öğrenme şekilleri de farklıdır. Bazıları müzik dinleyerek öğrenirken, diğerleri sessizlikten hoşlanır.
- 11- Öğrencilerden bir konu hakkında açıklama yapmaları istendiğinde daha iyi öğrenirler: Derinlemesine araştırılan konular daha iyi öğrenilir.
- 12- Öğrenciler genellemeleri keşfettikçe daha iyi öğrenirler: Bu ilkeyi benimsetebilmek biraz güç olsa da uzun vadede çok faydalıdır. Öğrenciler keşfettikleri genellemeleri daha uzun süre hatırlayabilirler.

Yukarıda bahsedilen boyut ve ilkeler öğretmene sınıf yönetimi sürecine ışık tutmaktadır. Ancak, sınıf yönetimi yaklaşımları ve modelleri de uygulamada belirleyicidir. Bu nedenle sınıf yönetiminde kullanılan yaklaşımlar ve modellerin açıklanması önemlidir.

2.5.2 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Modelleri

Olumlu bir sınıf ikliminin oluşması ve etkili bir sınıf yönetimi; öğretmenin benimseyeceği sınıf yönetimi yaklaşımlarına ve modellerine bağlıdır. Bu başlık altında ilk olarak sınıf yönetimi yaklaşımları ele alınacaktır.

2.5.2.1 Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Teknoloji, bilim ve eğitim alanında yaşanan gelişmeler; öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını da doğrudan etkilemiştir. Böylece, sınıf yönetimi alanında farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Alanyazında farklı yaklaşımlara rastlansa da temelde geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki yaklaşımdan bahsedilebilir (Aydın, 1998).

Öğretmenin sınıf içerisinde kullanacağı bu yaklaşımlardan hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek mümkün değildir. Çünkü bütün öğrenme ortamlarında geçerli olabilecek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Sınıftaki ortam ve şartlara uygun bir sınıf yönetimi yaklaşımı, başarı noktasında belirleyici olacaktır.

- 1- Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı: Bu yaklaşımda öğretmen merkezdedir. Öğretmenin belirlediği kurallarla, öğretmenin amacı doğrultusunda etkinlikler yapılır (Sarıçoban, 2005). Dolayısıyla, sınıfın içindeki yaşantı ve sınıf etkinliklerinde öğretmen en önemli öğedir ve süreç boyunca aktiftir; öğrenci ise pasiftir (Aydın, 1998). Geleneksel yaklaşımda öğretmenin temel görevi; sınıfın tamamını denetleyen bir sınıf disiplini içerisinde, herhangi bir konu alanı hakkında öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır (Gürşimşek, 1999). Sınıftaki otoritenin sahibi öğretmendir. Öğrenciler ise bu otoriteye uymak zorundadır. Öğrencilerin, öğretmenlerine karşı gösterdikleri tepkiler sonrasında ise öğretmen suçlama, yargılama ve cezalandırma şeklinde öğrencilere karşılık verir (Aydın, 1998). Geleneksel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin temel varsayımları şöyle özetlenebilir:

- Davranışların birçoğu öğrenildiği için bireyler pekiştireç aldıklarında o davranışı tekrarlama, pekiştirilmeyen ya da cezalandırılan davranışları ise göstermeme eğilimi gösterirler.
- Bir davranış için her ortamın kendine has uyarıları olduğundan bireyler farklı ortamlarda farklı davranışlar gösterirler.
- Birçok davranış öğretilebilir ya da değiştirilebilir.
- Öğrenme süreci kontrol edilebilir çünkü gözlenebilir ve ölçülebilir koşullar altında gerçekleşmiştir.
- Öğretmen, eğitim-öğretim süreci içerisine ödül ve pekiştireçleri dâhil ederek sürecini yönetmeli ve denetimini sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrenci davranışlarını denetleyecek planlamaları yapmak ve gerektiğinde önlemlerini uygulamak zorundadır (Zirpoli ve Melloy, 1997; Hanif, Navaz ve Tanver, 1979; Akt: Aksoy, 2001).

2- Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı: Geleneksel yaklaşımın karşıtı olan bu yaklaşımın merkezinde öğretmen değil; öğrenci bulunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygundur (Aydın, 1998). Çünkü sınıf içi etkinlikler, öğrenci özellikleri dikkate alınarak hazırlanır ve uygulanır. Bu yaklaşımda öğrenme, uyarıcıların zihinde işlenmesi yoluyla gerçekleşir. Öğrenciler, uyarıcılara pasif şekilde tepki vermek yerine bilgilere dikkat etme, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yeniden düzenleme ve kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Güneş, 2007). Böylece, öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler de gelişecektir. Çağdaş yaklaşım, öğrencinin üç alandaki davranışına etki etmeye çalışır (Çelik, 2012):

- Öğrenci dikkatini çekmek,
- Öğrenci motivasyonunu sağlamak,
- Öğrencide özdenetim oluşturmak.

Geleneksel sınıf yönetimindeki otoriter tutum, çağdaş yönetim anlayışında yerini etkileşime bırakmıştır (Aytekin, 2005). Öğretmen rehber ve yol göstericidir. Sınıfta ise demokratik bir ortam vardır. Demokratik sınıf ortamı; sınıf içindeki hareketlerde özgürlük, öğrenciyi motive etme, yönlendirme ve öğrenciyi söz hakkı verme gibi durumlara uygundur (Akyol, 2005).

2.5.2.2 Sınıf Yönetimi Modelleri

Dersin daha verimli hale gelebilmesi için, öğretmenin ders akışını bozabilecek öğrenci davranışlarını ortaya çıkmadan önlemesi ya da bu davranışlar ortaya çıktıktan sonra tekrarlanmaması için tedbirli davranması gerekir. Öğretmen, sınıfta istenmeyen davranışların ve kaynaklarının birden fazla ve çeşitli olması sebebiyle, sınıf yönetimi modellerinden faydalanır (Bilir, 2014). Sınıf yönetimi modellerini kullanmak, öğretmene uygulamada kolaylık sağlayacaktır. Öğretmen, sınıf yönetimi modellerinden ya birini esas alır ya da yıl içinde ihtiyaç duyarsa yaptığı etkinliğin niteliğine göre farklı modellerden yararlanır (Demirtaş, 2005). Başar (1999), sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört grup olarak belirlemiştir.

- 1- Tepkisel Model: Öğretmenin sınıfta istenmeyen bir davranışla karşılaşması halinde kullanabileceği bir model olan tepkisel model, sınıf yönetiminde kullanılan klasik model olarak isimlendirilebilir (Demirtaş, 2005). Bu modelde, bireye ve ortama uygun ödül ve ceza teknikleri kullanılarak istenmeyen davranış ortadan kaldırılır. Bu modeli kullanan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu belirtilebilir (Küçükahmet, 2000). Ancak, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri yüksek olsa bile, istenmeyen bir davranış görüldüğünde öğretmen tarafından tercih edilebilmektedir (Başar, 1999).
- 2- Önlemsel Model: Bu model, sınıfta meydana gelebilecek bir davranışı ön görme ve davranış gerçekleşmeden önce tedbir almaya yöneliktir. Amaç, sınıfta sorunların olmasını engelleyen sınıf düzeni ile işleyişi sağlayarak tepkisel modelin kullanımını azaltmaktır (Başar, 1999). Modelin başarılı olması için; eğitim etkinlikleri öncesinde kolaylaştırıcı, düzenleyici, pekiştirici ve uzaklaştırıcı düzenlemeler yapılmış olmalıdır (Bilir, 2014). Düzenlemeler ise bireysel değil grup odaklıdır. Fakat öğretmenin sürekli önlem alması, öğrencinin eğitim ortamından sıkılmasına ve okul dışı yaşantılardaki sorunlar hakkında bilgisiz kalmalarına sebep olabilir (Ağaoğlu, 2009).
- 3- Gelişimsel Model: Öğrencinin tüm gelişimsel özelliklerinin sınıf yönetiminde dikkat edilecek temel unsur olarak görüldüğü modeldir (Başar, 1999). Eğitim-öğretim etkinlikleri ve belirlenecek kurallarda öğrencinin gelişim düzeyine

yönelik tercihler yapılır (Ağaoğlu, 2009). Gelişimsel model dört basamaktan oluşur (Sarıtaş, 2003):

- 10 yaşa kadar olan dönem: Bu dönemde öğrenciler sadece öğrenci olmanın gerektirdiği şeyleri öğrenirler. Bu dönemdeki öğrenciden kurallara tamamen uyması beklenemez.
 - 10-12 yaş arası dönem: Bu dönemdeki öğrenciler sınıf düzenine uymaya çalışır. Soyut düşünmeye başladıklarından kurallara uymak kolaylaşır.
 - 12-15 yaş arası dönem: Öğrenciler bu dönemde yönetim kurallarını sorgulamaya başlar. Bu dönemdeki öğrenciler, gelişimsel özellikleri sebebiyle güç gösterisi yapmaktan ya da arkadaşlarının hoşuna gidecek davranışlardan keyif aldıkları için öğretmene sorun yaşatabilirler (Demirtaş, 2005).
 - 15-17 yaş arası dönem: Bu dönem lise yıllarını kapsamaktadır. Öğrenciler sınıfta nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili kendilerini sorgulamaktadır. Yönetim sorunları azalır, sosyalleşir ve olgunlaşırlar.
- 4- Bütünsel Model: Bütünsel model önceki üç modelin birleşimi gibi düşünülebilir (Çelik, 2012). Bütünsel model, tüm koşulların değerlendirilerek bir model oluşturmayı destekler. Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bu modele sistem modeli de denebilir (Başar, 1999). Öncelikli olarak önlemsel sınıf yönetimi kullanılıyor olsa da istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için tepkisel ve diğer modellerden de yararlanılabilir (Sarıçoban, 2003).

2.5.3 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Sınıf içindeki etkinlikleri yürüten ve yöneten kişi öğretmendir. Öğretmen sınıf yönetimi bilgisini kullanarak, öğrencilerin önündeki çalışma engellerini ortadan kaldırabilir; zamanı etkin biçimde yönetebilir; öğrencilerin kendilerini anlamalarına rehber olabilir; öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve kontrol etmelerini sağlayabilir (Erdoğan, 2003). Öğretmen sınıfı, grup özelliklerini göz önünde bulundurarak ve sınıf yönetimi becerilerini kullanarak yönetmelidir. Bu noktada önem kazanan temel konulardan biri de öğretmenin yönetim anlayışıdır. Öğretmenlerin, sınıflarını yönetmeleri için oluşturdukları yönetim biçimi onların yönetim

anlayışlarıdır. Sınıf yönetim anlayışı, yönetim iş ve işlemlerinin yürütülmesi ve öğretmenin öğrencilere yönelik tutum ve davranış şekillerini içine alır (Terzi, 2001).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi doğrudan etkileyeceği için, öğretmenin sınıf içerisinde benimseyeceği sınıf yönetimi anlayışı çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı olan davranış ve tutumları, kişisel özellikleri hatta akademik bilgilerinden sınıf yönetimine ilişkin bakış açıları anlaşılabilir. Öğretmenlerin sınıf ortamında benimsedikleri yönetim anlayışları; öğrenciyi algılama biçimleri, kendi etik değer ve düşünce sistemlerine göre değişiklik gösterir (Erkan, 2009). Bu anlamda, öğretmenlerin sınıf ortamında benimseyebilecekleri yönetim anlayışları otokratik, demokratik ve ilgisiz olmak üzere üç başlıkta değerlendirilebilir (Ünal ve Ada, 2003).

1. Otokratik Yönetim Anlayışı: Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin sahip olduğu anlayıştır. Sınıfta disiplin sağlanması için otokratik yöntemler kullanılır (Aydın, 1998). Öğrencilerin sınıf yönetimi sürecinde söz hakkı yoktur. Bu yönetim anlayışında öğrencilerin görevi, öğretmenin beklentilerini yerine getirmektir (Katmış, 2019). Öğretmen, öğrenciden ona verdiği buyrukları koşulsuz olarak yerine getirmesini bekler ve buyrukların yerine getirilmemesi durumunda cezayı kullanır (Erdoğan, 2010). Otokratik öğretmenler, kendilerini sınıfın tek hâkimi olarak görürler (Öztürk, 2000). Bu nedenle, karar verme gücü öğretmenlerdir ve bu gücü öğrenciyle paylaşmazlar. Öğrenci, öğretmeni eleştiremez; fikrini özgürce ifade edemez. Sınıfta hep bir baskı havası vardır. Çünkü öğretmenin baskıcı tutumu ile ders yönetilir. Öğretmen, öğrencinin görüşüne değer vermediği için, öğrenci de öğretmenin görüşlerine değer vermez; bu nedenle karşılıklı saygı ve güven ortamından bahsedilemez (İlgar, 2005). Ayrıca otokratik anlayış, çocuğun bağımsız davranışlarının engellenmesine, çocuğun kendisini başkalarına bağımlı hissetmesine ve dışsal denetimli olmasına neden olabilir (Sünbül, 2009).
2. Demokratik Yönetim Anlayışı: Bu yönetim anlayışında, öğretmen öğrencilerin düşüncelerini önemser. Öğretmen, sınıf etkinliklerini ve sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmaya isteklidir. Öğretmen için tüm öğrenciler eşit ve önemlidir. Demokratik anlayışla yönetilen sınıflarda iş birliği ve düzenli çalışma görülmektedir (Erkan, 2009). Demokratik sınıf yönetimini benimseyen

öğretmen, öğrencide sağlam bir kişilik geliştirecek, öğrencinin etki altında kalmadan düşünmesini ve özgür davranışlar kazanmasında rol sahibi olacaktır (Ünal ve Ada, 2003). Ödül veya ceza öğrenciye değil, konuya ya da davranışa verilir. Öğretmen yeni fikirlere ve eleştirilere açıktır. Bu anlayış öğrenci merkezli olsa da öğretmenin, öğrenci üzerinde kontrolleri ve sınırları olduğu görülür. Fakat bunu yaparken öğrenciye seçme hakkı verir. Örneğin, sınıf kuralları tüm sınıfın katılımıyla belirlenir. Öğretmenin amacı, öğrencinin sorumluluk bilinci kazanmasıdır. Böylece, öğrencinin olumlu davranışları pekiştirilerek, iç denetim mekanizması geliştirilir (Terzi, 2001). Yağcı (1997)'ya göre demokratik sınıf yönetimini benimseyen öğretmen davranışları aşağıdaki gibidir:

- Sınıf etkinliklerini planlarken öğrencilere eşit söz hakkı vermeye dikkat eder.
- Sınıf içi iletişimde saygı ve sevgi ilkelerine uygun hareket eder.
- Önemli kararlarda öğrencilerin söz sahibi olmasını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin hem öğretmenin hem de arkadaşlarının düşüncelerine ve davranışlarına saygı göstermeleri için çaba harcar.
- Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri bir ortam hazırlar.
- Derse giriş ve dersten çıkış saatlerinde ve sınav günleri konularında öğrencilerin görüşlerine başvurur.
- Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde nesne kriterlere uygun davranır.
- Öğrencilerin kendi haklarını ve başkalarının haklarını savunabilecekleri bir ortam yaratır.
- Öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturabilmeleri için rehberlik eder.
- Sınıf içerisinde öğrencileri rencide edecek, küçük düşürecek cümleler kullanmaktan kaçınır.
- Öğrencilerin yanlış cevap vermeleri durumunda dahi konuşmalarına fırsat tanır.
- Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımını sağlar.
- Öğrencilerin eleştiri ve önerilerini dikkate alarak gerekli değişiklikleri yapar.

- Öğrencilerin belirlenecek çalışma konularını kendi istekleri doğrultusunda seçmelerine olanak sağlar.
3. İlgisiz Yönetim Anlayışı: İlgisiz yönetimi benimseyen öğretmenlerin sınıflarında belirsizlik, güçsüzlük, düzensizlik, başıboşluk ve yönlendirme eksikliği vardır (Sungurtekin Ay, 2019). Bu anlayışı benimseyen öğretmen için öğretim önemli değildir. Sınıf içerisinde vakit geçirmek yeterlidir. Bu nedenle, ders içi etkinlik ya da ödev gibi çalışmalar gereksizdir (Sezer ve ark., 2017). Öğretmen, sınıf etkinliklerinde öğrencilere rehberlik etmek yerine onları serbest bırakır. Dersin amaçları, hedefleri, öğrencinin ihtiyaçları öğretmeni ilgilendirmez. Bu durumda, ders dışı hazırlık yapmaya da gerek kalmaz. Öğretmenin öğrencileriyle ilgilenme oranı düşük seviyede olduğundan, sınıf başarısı da yüksek seviyede değildir (Ünal ve Ada, 2003). Öğrenciler için sınıfta tam bir özgürlük havası hâkimdir. Fakat rastgele kullanılan bu özgürlük, sınıfta karmaşaya neden olabilir. İlgisiz yönetim anlayışı, eğer eğitim verilen topluluk alanda uzmansa, verilen talimatları uygularken gerekli yöntemleri ne şekilde ve nasıl kullanacaklarını biliyorlarsa ve bu yeteneklere tam anlamıyla sahiplerse işlevseldir (Terzi, 2001). Sınıf ortamındaki bu karmaşa ve belirsizlik, amaçsız ve çekingen öğrenciler yetişmesine neden olur. Buna rağmen, öğrenciler tarafından en fazla sevilen öğretmenler ilgisiz yöneten öğretmenlerdir (Çelik, 2019).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları farklılık göstermektedir. Öğretmen, grup özelliklerini dikkate alarak sınıf yönetimi anlayışı belirlediğinde öğrenci gelişimi için faydalı bir öğrenme ortamı da sağlamış olacaktır.

2.5.4 Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Karşılaştırılması

Öğretmenin sınıfını hangi anlayışla yönettiği, hangi liderlik türünü benimsediği öğrencilerle etkileşimi açısından önemlidir. Örneğin, demokratik öğretmenle otokratik öğretmenin öğrencileriyle iletişimi ve yaratacağı sınıf iklimi farklı olacaktır. Öğretmenin benimseyeceği anlayış, öğrencinin başarısını doğrudan etkileyecektir. Önemli olan nokta ise yer, zaman, öğrenci grubunun özelliği, öğretmenin özelliği gibi birçok unsurun dikkate alınarak eklektik bir yaklaşımın sergilenmesidir (İlgar, 2005).

Öğretmenin benimseyeceği yönetim anlayışı öğrenci özelliklerinden uzak, eğitim ve toplumun genel amaçlarına uygun olmayan bir yönetim anlayışı ise eğitim amacına ulaşmaz ve öğrenciler kırılgan, üzgün, güven ve başarı duygusundan yoksun, eğitimden verim alamayan bireyler olarak yetişirler (Terzi, 2001). Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilere karşı benimseyecekleri tutum ve davranışları ile öğrencilere iyi birer rol model oluşturmaları, etkinlik merkezli öğretim yöntemleri kullanmaları, demokratik davranışların daha çok öğrenci tarafından benimsenmesine katkı sağlayacaktır (Boran, 2008).

Tablo 2.1’de sınıf yönetimi anlayışlarının karşılaştırması sunulmuştur (Kılbaş, 2014).

Tablo 2.1

Sınıf Yöntemi Anlayışlarının Farklılaşan Özellikleri

Otokratik	Demokratik	İlgisiz
Cezalandırıcı	Arkadaşça	İzin veren
Hata bulucu	Tutarlı, kararlı	Bütünüyle özgür bırakan
Israrcı	Cesaretlendirici	Düzensiz
Emredici	Yönlendirici	Başiboş bırakan
Eleştirici	Yardım edici	İlgi göstermeyen
Baskıcı	Rehberlik edici	Yönlendirmeyen
Sert ifadeli	Kazandırıcı	Tutarsız
Dayatıcı	Sıcak	İlgisiz
Belirleyici	Hoş, zarif, temiz	İnisiyatif kullanmayan
Kaba, korkutucu	Etkileyici	Etkisiz

Terzi (2001)’nin Hicks ve Gullet’den aktardığı haliyle otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışları arasındaki farklar ise Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2

Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Yönetim Anlayışları

Otokratik	Demokratik	İlgisiz
1.Etkinlikler öğretmen tarafından belirlenir.	1.Uygulamalar olanaklar çerçevesinde grup tarafından tartışılır ve kararlaştırılır.	1.Grup veya bireysel kararlarda özgürlük vardır. Öğretmen etkinliği düşük seviyededir.
2.Etkinlikler öğretmen tarafından öğrencilere ayrı ayrı dikte edilir.	2.Eğitim etkinlikleri öğretmenin çeşitli alternatifleri doğrultusunda grubun seçimi ile gerçekleşir.	2.Öğretmen gerektiğinde veya yardım istendiğinde eğitim etkinliklerine yardımda bulunur. Bunun dışında sürece katılmaz.
3.Öğretmen genellikle her öğrencinin birlikte çalışacağı öğrencileri kendisi seçer.	3.Öğrenciler birlikte çalışacakları arkadaşlarını seçmekte serbesttirler ve işbölümü gruba bırakılmıştır.	3.Öğretmen öğrencilerin kimlerle çalışacakları konusu ile kesinlikle ilgilenmez.
4.Her öğrencinin yaptığı etkinlikle ilgili olarak öğretmen eleştiri ve övgülerinde kişisel olma eğilimindedir. Öğretmen genellikle grup etkinlikleri dışında kalır.	4.Öğretmen övgü ve eleştirilerde nesnel davranır ve psikolojik olarak grubun bir üyesi olarak hareket etmeye çalışır.	4.Sadece sorulduğunda öğrencilerin etkinliklerine ilişkin görüş bildirir ve etkinliklerin gerçekleşme sürecine müdahale etmekten kaçınır.

Öğretmenin seçtiği sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerinin okula olan tutumları üzerinde önemli bir etkidir. Öğretmenlerin seçecekleri yönetim anlayışları; sınıf ortamındaki genel havayı, sınıf içi iletişimin kalitesini ve öğrenme süreçlerinin etkin şekilde yürütülmesini etkiler (Terzi, 2001). Bu sebeple, öğretmen benimseyeceği sınıf yönetimi anlayışını, sonuçlarına da göz önünde bulundurarak seçmelidir.

2.6 İlgili Araştırmalar

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği söylenebilir. Türkiyede Toprak (2008), Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), Yavuz ve Anıl (2010), Başbay ve Kağmcı (2011), Günay (2014) ölçek geliştirme çalışmaları yürütürken; Cırık (2008), Başarır (2012), Özdemir ve Dil (2013), Bozkurt, Ekşi ve Alcı (2013), Başarır, Sarı ve Çetin (2014) ise çokkültürlü eğitim algısı, tutumu, becerisi, yeterliği ve görüşü ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Dünyada çokkültürlülükle

ilgili en kapsamlı çalışma Parekh (2002) tarafından yürütülürken; Gay (1994) ve Banks (2013)'in çokkültürlü eğitim ile ilgili çalışmaları da kilometre taşı niteliğindedir.

Bu bölümde ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar ele alınacaktır.

2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda çokkültürlü eğitim ile ilgili yurt içinde yürütülen çalışmalardan biri Siviş (2019)'e aittir. Çalışmanın amacı İstanbul'un Avcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ilkelerine yönelik algılarını değerlendirmektir. Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerin “farkındalık” düzeyi Çok yüksek; “beceri” düzeyi Yüksek; “bilgi” düzeyi Yüksek; “çokkültürlü yeterlik algısı” düzeyi Yüksek bulunmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının okul türü, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumlarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları ile ilgili çok bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Marangoz (2014) çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını incelemiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmada Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Analiz sonucunda, okul idarecilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının pozitif yönde ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ünlü ve Örtten (2013)'in çalışmalarındaki amaç; sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili algılarını bilgi ve tutum düzeyinde incelemektir. Veriler görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ise öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik doğru ve yanlış bilgilere sahip oldukları ve tutumlarının da aynı şekilde olumlu ve olumsuz yönde olduğu ortaya çıkmıştır.

Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi (2018) de öğretmen adayları ile çalışmışlardır. Çalışmanın amacı; 1.ve 3.sınıftaki öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını

çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada Ayaz (2016)'ın geliştirdiği “Çokkültürlülük Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ise öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarının anne ve baba eğitim durumuna; öğretmen adaylarının bir içerisinde okudukları kitap sayısına; cinsiyetlerine; bölümlerine; yaşadıkları yere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kültürel ve bireysel farklılıklarla ilgili algılarının birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Dolapcı ve Kavgacı (2020), öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilerin eğitiminde öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın bulguları; öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algıları ve mültecilere yönelik tutumlarının yüksek düzeyde, okul ikliminde ise destekleyicilik ve samimilik dışında orta düzeyde bir algı olduğu, hizmetiçi eğitim alma durumuna göre ise okul ikliminde farklılaşma olmadığı; çokkültürlü özyeterlik algıları ve tutumda ise fark olduğu sonuçlarını ortaya çıkarmıştır.

Akman (2020)'ın çalışmasının amacı; öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ve mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının görece orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışmada ayrıca çokkültürlü eğitim tutumunun en yüksek etkiyi yeterlik boyutunda gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Damgacı (2013) ise çalışmasını akademisyenlerle yürütmüştür. “Türkiye’deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları” isimli yüksek lisans tezinin amacı, eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını incelemektir. Karma yöntem örneği olan çalışmasında Damgacı, 520 akademisyene “Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” uygulayarak, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek derecede olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Damgacı’ya göre; akademisyenlerin %92’si çokkültürlü eğitimi avantajlı bir eğitim olarak görmektedirler. Akademisyenler ayrıca, çokkültürlü eğitim

derslerinin alan uzmanları tarafından öğretmen adaylarının dersleriyle bütünleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Kaya (2013) çalışmasında, öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve ayrıca iki dilli eğitim hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel bir araştırmadır. Diyarbakır’da görev yapan sosyal bilgiler, Sınıf ve Türkçe branşlarından 426 öğretmene, geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada dikkat çeken nokta ise, araştırmada yer alan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili olumlu düşüncelerine rağmen kendi özel hayatlarında kültürel tercihlerini aynı olumlu tutumla devam ettirmemeleri olmuştur.

Bahadır (2016), sosyal bilgiler alan öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ölçek, 50 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin %90’ının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları ile ilgili algılarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitim algısı ile ilgili olarak da öğretmenlerin %90’ının çokkültürlü eğitimi; farklı kültürlerin eğitim ortamında fark ettirilmesi, bireylerin kendi kültürel özelliklerini korumalarının desteklenmesi, farklı kültürlerin eğitim ortamında birbirini etkilemesi ve eşitlik temelli evrensel eğitim olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %64’ünün ise çokkültürlü eğitim uygulamadıkları tespit edilmiştir. Sorumluluk algıları ile ilgili olarak ise öğretmenlerin %88’i evrensel değerleri öğrencilerine mutlaka benimsetmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Çalışmaya göre, sosyal bilgiler öğretmenleri genel anlamda çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime karşı olumlu algıya sahip olmalarına rağmen; konuya tedbirli ve mesafeli yaklaşmaktadırlar.

Ateş (2017) de sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışmıştır. Çalışmada hedeflenen; ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük algı ve farkındalıklarını belirleyerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise çokkültürlü eğitim algılarının tespit edilmesidir. Kocaeli’deki 6.,7., ve 8.sınıfta öğrenim gören 1222 öğrenciye “Çokkültürlü Vatandaşlık Algı ve Farkındalıkları” ölçeği uygulanırken, 355 sosyal bilgiler öğretmenine ise “Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin çokkültürlülük algılarının

olumlu yönde yüksek olduğu; aynı şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin de çokkültürlü eğitim algıları yüksek derecede olumlu tespit edilmiştir. Yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitimin müfredata dâhil edilmesindeki en büyük avantaj; olayların çok yönlü değerlendirilmesini ve evrensel değerlerin ön plana çıkmasını sağlamasıdır. En büyük dezavantaj ise, bu konunun Türkiye’de suistimale açık bir konu olmasıdır.

Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) tarafından ise “Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi” isimli çalışma yürütülmüştür. Makalenin amacı; öğretim elemanlarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, 347 öğretim elemanına Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği uygulanmıştır. Analizler sonucunda, öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, farkındalık ve beceri algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre ise, öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim algılarında unvan, iş deneyimi, yaşantının çoğunun geçirildiği yer ve üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölge değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak, cinsiyet ve yurt dışı deneyim olmak üzere iki demografik değişkene bakıldığında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Başbay ve Kağnıcı (2011), ölçek geliştirme çalışması yürütmüşlerdir. “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı makalenin amacı; çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen ölçek; Farkındalık, Bilgi ve Beceri olmak üzere üç boyuttan ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı ise .95 olarak ölçülmüştür. Geliştirilen ölçek, çokkültürlülük ile ilgili çalışmalarda güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir niteliktedir.

Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yurt içinde yapılan son araştırmalardan biri Kara (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, sınıf yönetimi becerileri ile bilişsel duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Arabacı (2021) ise okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada, etkili bir sınıf yönetimi için programlarda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttıracak etkinliklere yer verilmesi önerilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasını da araştırmasına dâhil eden Kaplan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenler açısından da incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmıştır.

Akkaş Ergün (2021), sınıf yönetimi ve empati alanında çalışmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin empati yeteneklerinin sınıf yönetimi becerilerini hangi yönde etkilediği araştırılmıştır. Hendek örnekleminde yürütülen çalışmada, bu değişkenler arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çelik (2019) ise ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerilerini incelemektir. Yapılan analiz sonucunda, sınıf yönetimi beceri düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin de yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Zorbalık ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan Bayraktar (2017) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre zorbalığa uğrama durumlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile zorbalığa uğrama durumları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, zorbalığa uğrayan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri düşük; zorbalığa uğramayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Akkaya Çelik (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olan algılarını incelemiştir. Öğretmenler kendilerini, sınıf yönetiminin etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli; zaman yönetimi boyutunda ise en yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinde de anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Akın (2006) ise sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumunu karşılaştırmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumları düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyli, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sebeple, araştırmacı öğretmenlerin daha yüksek seviyede iş doyumuna ulaşmaları için, sınıf yönetimi becerilerini etkin kullanmalarını önermektedir.

2.6.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bryan ve Sprague (1997) “The Effect of Overseas Internships on Early Teaching Experiences” isimli çalışmalarını öğretmen adayları ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın amacı; kültürler arası deneyimin öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algıları üzerindeki etkisini saptamaktır. Araştırma sonucuna göre, yabancı ülkelerde 7 ile 15 hafta arasında öğretmenlik stajı yapan adayların iki dillilik, demokratik değerler ve farklı kültürlerle değer verme gibi konularda pozitif yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Kültürlerarası deneyimin, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarını olumlu olarak etkilediği saptanmıştır.

Sheets ve Chew (2000) de öğretmen adayları ile “Preparing Chinese American Teachers: Implications for Multicultural Education” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. 48 Çin asıllı Amerikan öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan çokkültürlü eğitim dersine karşı algıyı belirlemektir. Çalışmada yapılan analizler sonucunda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi içselleştirdikleri saptanmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adayları sınıflarında çokkültürlü eğitim ilkelerini uygulamaya istekli görülmüştür. Ayrıca, çokkültürlü eğitimin okulu hangi yönde geliştirip dönüştürebileceğini de kavramışlardır. Buna rağmen, çokkültürlü eğitim uygulamalarında ise beyaz ırka mensup öğretmenlerin engel oluşturabileceklerini belirtmişlerdir.

Sia ve Mosher (1994) ise “Perception of Multicultural Concepts by Preservice Teachers in Two Institutions” isimli çalışmalarında öğretmen adayları ile çalışmışlardır. 45 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın amacı, adayların kültürel duyarlılıklarını, önyargılarını ve çokkültürlü eğitim ile ilgili algılarını belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kültürel hassasiyetlerinin yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Katılımcılara göre çokkültürlü eğitim; tüm kültürleri kabullenmek, farklı kültürlere saygı duymak ve farklı kültürleri öğrenmek için bir araçtır. Katılımcı öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarına göre çokkültürlü öğretmen; öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyan ve öğrencilerin farklılıklarıyla ilgili ihtiyaçlarına karşılık verebilen kişidir. Yine araştırma bulgularına göre, çokkültürlü toplumlarla ilgili farkındalığı, bilgisi ve yeteneği gelişmeyen öğretmen adayları yetersiz öğretmen olmaya adaydır.

Haberman ve Post (1990), “Cooperating Teachers’ Perceptions of the Goals of Multicultural Education” isimli çalışmalarında cooperating (!) öğretmenlerle çalışmışlardır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin amaçları ile ilgili algılarını belirlemektir. Çalışma sonucuna göre, katılımcılar hoşgörü ve iyi geçinmenin çokkültürlü eğitimin okul programı amacı olması gerektiğine inanmaktadırlar. Katılımcılara göre; “her insan bir bireydir”, “işbirliği ve hoşgörü vazgeçilmezdir”, “ Amerika bir kültür potasıdır”, “alt gruplar sahiplenilmeli ve desteklenmelidir”, “alt gruplar için eşitlik, ortak bir sorumluluktur”. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarına göre okullardaki çokkültürlü eğitim programına bu noktalar ışığında düzenleme yapılmalıdır.

Sharma 2005’te öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını ve hazır bulunuşluklarını belirlemek için “Multicultural Education: Teachers Perceptions And Preparation” isimli çalışmayı yürütmüştür. Öğretmenlerin algılarını ölçmek için; cinsiyetle ilgili, etnik köken ile ilgili, başarılı bir çokkültürlü öğretmen eğitim programı için liderlik ve profesyonel hazırlık ile ilgili belirtiler değerlendirilmiştir. 150 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda, farklılıklara sahip öğrencilerin öğretmenleri için etkili bir çokkültürlü eğitim hazırlığı gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, seçilmiş bir grup lise, ortaokul ve ilkokul öğretmenin kültürel açıdan farklı

öğrencilere öğretmenlik yapmak için mesleki hazırlıklarına ilişkin algılarını araştırmak, açıklamak ve öğretmen eğitimi hazırlama programları alanında eğitim önerilerini istemektir. Araştırmada, katılımcıların çokkültürlü sınıflarda çalışacak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim deneyimi ve eğitimi ile ilgili endişeli olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların çoğu, ölçme aracındaki birden fazla kategoriye yorum yaparak öğretmenler için çokkültürlü eğitim ihtiyacını vurgulamışlardır.

Goodman 2008’de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerden 95 öğretmenle yürütülen çalışmanın sonucuna göre, çokkültürlü eğitim şehir ya da kırsal kesim gibi mekânlara göre değişim göstermemektedir. Araştırmada, üniversitede çokkültürlü eğitim dersi alan öğretmenlerin algısı, aday öğretmen eğitimi sırasında çokkültürlü eğitim dersi alan öğretmenlere göre az miktarda da olsa daha yüksektir. Hizmet içi eğitimler ya da atölye çalışmaları ile çokkültürlü eğitim alan öğretmenler için ise çokkültürlü eğitim ile ilgili destek ve eğitim arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2019 yılında Parkhouse ve arkadaşları ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitim odaklı mesleki gelişimleri ile ilgili 40 adet araştırmayı kapsayan meta-etnografik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarında, incelenen mesleki gelişim program türleri ve sonuçları ile ilgili küçük bir alanyazın tabanına ulaşmışlardır. Araştırma, çokkültürlü eğitimle ilgili öğretmenlere ve çokkültürlü eğitim odaklı mesleki gelişim uygulayıcılarına önemli uyarılarda bulunmaktadır. Bunlardan biri çeşitlilik ve eşitlik tartışmalarına dirençten kaynaklanan gerilimler veya zorluklarla başa çıkılması gerekliliğidir. Diğerisi ise, farklılıklara sahip öğrencilerin kültürleri ile yapılan yanlış genellemeler arasına doğru bilinmesi gerekenleri yerleştirerek denge kurmaktır. 40 araştırma kapsamında yürütülen bu meta-etnografik araştırmaya göre, araştırmacılar ve çokkültürlü eğitim odaklı mesleki gelişim uygulayıcıları çokkültürlü eğitim ile ilgili temel teorilere yakından dikkat etmelidir.

2010 yılında Kang tarafından Güney Kore’de yürütülen başka bir çalışma ise doğudaki çokkültürlü çalışmaları örnekler niteliktedir. Araştırma, Güney Kore’deki göçmen çocuklar için çokkültürlü eğitimin mevcut durumunu gözden geçirmekte ve çokkültürlü eğitimin herkes için gerekliliğini savunmaktadır. Araştırmada, Güney

Kore’de göçmenlerin etnik ayrımcılığa maruz bırakıldığı ve çözümün çokkültürlü eğitimin bu noktada kurtarıcı olacağı belirtilmektedir. Ayrıca çalışma, Güney Kore’deki çokkültürlü eğitim yapısının tüm çocukların eğitim haklarına ve küresel adalete uygun olarak yeniden ele alınmasını tavsiye etmektedir.

Dicke, Schmeck ve Leutner (2015) sınıf yönetimi becerilerinin göreve yeni başlayan öğretmenler üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, gerçeklik şokunu da azaltmayı hedeflemişlerdir. Bu çalışmada, sınıf yönetimi eğitiminin boylamsal etkileri araştırılmıştır. Katılımcılar, iki müdahale grubundan birine (sınıf yönetimi eğitimi/stres yönetimi eğitimi) veya bir bekleme kontrol grubuna atanmıştır. Sonuçlar, sınıf yönetimi grubunun, sınıf yönetimi becerilerinde üstün olduğunu ortaya koymuştur. Her iki müdahale grubu da iyilik hali açısından bekleme kontrol grubundan üstün bulunmuştur. Genel olarak, sınıf yönetimi eğitiminin gerçeklik şokunu da azaltacağından faydalı olacağı belirtilmiştir.

Tal (2010), okul öncesi öğretmen eğitimi alanında sınıf yönetimi becerilerini arttırmaya yönelik bir vaka analizi çalışması yürütmüştür. Makale, sosyal olay analizini içeren derinlemesine vaka incelemelerinin kullanımının, öğrencilerin ve araştırmacıların sınıf yönetimi için gereken algı ve becerilere ilişkin anlayışını nasıl derinleştirebileceğini gösteren mevcut veri grubuna katkı sunmaktadır. Bir vaka, bir çocuğun refahını sağlama arzusunun rehberliğinde, bir öğrencinin sınıf yönetimi teorik çerçevesinin tüm bileşenleriyle ilgili algıları ve becerileri nasıl geliştirdiğini göstermektedir. Diğer vaka, sosyal-ahlaki, karmaşık sınıf yönetimi algısını öğrenmek ve geliştirmek için fırsatların nasıl kaçırıldığını göstermektedir. İki vakanın analizine dayalı olarak, öğretmen eğitiminde vaka çalışmalarının yararlılığını incelenmiş ve iyileştirilmiş öğretmen eğitimi ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Overbaugh (1995), öğretmen adaylarına temel sınıf yönetimi becerilerini kazandırmada interaktif videoların etkililiğini araştırmıştır. Sonuç olarak ise; etkileşimli video bilgisayar tabanlı simülasyonların, güvenilir, tutarlı ve kolay erişilebilir oldukları için öğretmen adaylarını sınıf durumlarıyla tanıştırmak için potansiyel olarak yararlı olacağı belirtilmiştir. Video bilgisayar tabanlı

simülasyonların, eğitimcilerin sınıf yönetimi becerilerini arttırmalarına yardımcı olacağı tespit edilmiştir.

Hiralall ve Martens (1998) ise çalışmalarında okul öncesi personeline sınıf yönetimi becerilerini öğretim dizileri aracılığıyla öğretmeyi hedeflemektedir. Sonuçlar, tüm öğretmenlerin eğitimden sonra öğretim dizisini yüksek düzeyde bütünlükle uyguladıklarını ve öncekine kıyasla daha fazla öğretim ifadesi, modelleme ve övgü ile karşılaştıklarını göstermiştir. Çalışmaya katılan 14 öğrencinin her birinin uygun davranışlarında artışlar da gözlenmiştir. Anaokullarında grup eğitimi ve öğretmen eğitimi için doğrudan öğretim dizilerinin ve uygulama komut dosyalarının potansiyel faydalarının kullanılmasının etkileri ortaya konmuştur.

Gage ve MacSuga-Gage (2017), göze çarpan sınıf yönetimi becerilerinin öğrenciyi derste tutma ve sorunları azaltmadaki etkisini araştırmışlardır. Sayısız sınıf yönetimi becerileri ve uygulamaları geliştirilmiş, araştırılmış ve gözden geçirilmiş olsa da, kanıta dayalı olarak üç beceri tanımlanmıştır ve çoğu sınıf yönetimi programına dâhil edilmiştir: (1) öğretmen tarafından yönlendirilen yanıt verme fırsatları; (2) davranışa özel övgü ve (3) ön düzeltmeler de dâhil olmak üzere davranışsal beklentileri teşvik etmek. Bu çalışma, ilk olarak hangi beceriye odaklanması gerektiği konusunda hem uygulama hem de mesleki gelişim modellerini bilgilendirmek için bu üç sınıf yönetimi becerisinden hangisinin en belirgin olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Sonuç olarak ise, davranışa özel övgünün olumlu öğrenci davranışını önemli ölçüde öngören tek sınıf yönetimi becerisi olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma modellerinden olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırmalardır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği; değişim varsa bunun nasıl ve ne yönde olduğu ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 362 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu ile çalıştıkları eğitim kademesi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, sınıf mevcuduna ait genel bilgiler tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	114	31,5
Erkek	248	68,5
Toplam	362	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin frekans yüzdelerine bakıldığında, katılımcıların %68.5'ini (248) erkek; %31.5'ini (114) ise kadın katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların araştırmaya daha fazla katılım gösterdikleri açıktır.

Tablo 3.2

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	Sayı (n)	Yüzde (%)
1-5 yıl	53	14,6
6-10 yıl	83	22,9
11-15 yıl	97	26,8
16-20 yıl	67	18,5
21 ve üzeri	62	17,1
Toplam	362	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde 53 öğretmenin (%14,6) 1-5 yıl arasında kıdemi olduğunu, 83 öğretmenin (%22,9) 6-10 yıl arasında kıdemi olduğunu, 97 öğretmenin (%26,8) 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olduğunu, 67 öğretmenin (%18,5) 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olduğunu, son olarak 62 öğretmenin ise (%17,1) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Kıdeme göre dağılımda, çalışmaya en fazla katılım sağlayan grubun 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.3

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Sayı (n)	Yüzde (%)
Lisans	266	73,5
Yüksek lisans veya doktora	96	26,5
Toplam	362	100,0

Tablo 3.3'e bakıldığında, lisans mezunu 266 öğretmenin (%73,5), yüksek lisans veya doktora mezunu 96 öğretmenin (%26,5) çalışmaya katıldığı görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler çalışmada daha fazla yer almıştır.

Tablo 3.4

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oladıkları Fakülteye Göre Dağılımı

Fakülte	Sayı (n)	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	315	87,0
Fen-Edebiyat Fakültesi	47	13,0
Toplam	362	100,0

Tablo 3.4, mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı göstermektedir. Buna göre, eğitim fakültesi mezunu 315 öğretmen (%87) ve fen edebiyat fakültesi mezunu 47 öğretmen (%13) çalışmaya katılmıştır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin araştırmaya katkısının daha fazla olduğu açıktır.

Tablo 3.5

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Hizmet içi	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	141	39,0
Hayır	221	61,0
Toplam	362	100,0

Tablo 3.5'te çokkültürlü eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin dağılımı incelenmiştir. Tabloya bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin 141'inin (%39) çokkültürlü eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldığı, 221'inin ise (%61) bu tür bir eğitimde yer almadığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler, araştırmaya daha fazla katılım sağlamışlardır.

Tablo 3.6

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Kurum Türü	Sayı (n)	Yüzde (%)
İlkokul	20	5,5
Ortaokul	85	23,5
Lise	114	31,5
Bilim ve Sanat Merkezi	53	14,6
Anaokulu	90	24,9
Toplam	362	100,0

Tablo 3.6’da araştırmada yer alan öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımı paylaşılmıştır. Buna göre, 20 öğretmen (5.5) ilkokul kademesinde, 85 öğretmen (%23.5) ortaokul kademesinde, 114 öğretmen (31.5) lise kademesinde, 53 öğretmen (%14.6) bilim ve sanat merkezlerinde, 90 öğretmen (%24.9) ise anaokulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya en fazla katılım sağlayan öğretmenlerin, lise kademesindeki öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	Sayı (n)	Yüzde (%)
3-10	93	25,7
10-20	100	27,6
20-30	120	33,1
30-40	40	11,0
41 ve üzeri	9	2,5
Toplam	362	100,0

Tablo 3.7’de sınıf mevcuduna göre dağılım incelenmiştir. Tabloya göre, 93 öğretmen (%25.7) 3-10 mevcutlu sınıflarda, 100 öğretmen (%27.6) 10-20 mevcutlu sınıflarda, 120 öğretmen (%33.1) 20-30 mevcutlu sınıflarda, 40 öğretmen (%11) 30-40 mevcutlu sınıflarda, 9 öğretmen ise 41 ve üzeri öğrencisi olan sınıflarda görev yapmaktadır. Araştırmaya En fazla katılım 20-30 mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenler

tarafından sağlanırken, en az katılım ise 41 ve üzeri mevcutlu sınıflarda görev yapan öğretmenlere aittir.

Tablo 3.8

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul SED	Sayı (n)	Yüzde (%)
Düşük	96	26,5
Orta	231	63,8
Yüksek	35	9,7
Toplam	362	100,0

Tablo 3.8’de öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında katılımcı okullardan 96’sının (%26.5) düşük, 231’inin orta (%63.8), 35’inin (%9.7) ise yüksek sosyo-ekonomik düzeyde görülmektedir. Araştırmaya katılan okulların büyük çoğunluğunun (%63.8) orta ekonomik düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışma ile ilgili alanyazın taranmış ve problem durumu belirlenmiştir. Bu problem sonrasında ortaya çıkacak olan mevcut durumu belirlemek için ise Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ) ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SBÖ) kullanılmıştır. Pandemi koşulları nedeniyle veriler, çevrimiçi form oluşturularak katılımcılara ulaştırılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için, geliştiricilerden izin alınmıştır (EK A ve EK B). Ölçekler öğretmenlere uygulanmadan önce; katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunun, ölçek sorularına samimiyetle cevap verilmesinin çalışma açısından önem arz ettiğinin ve çalışmada elde edilecek sonuçların bilimsel amaçlarla kullanılacağına bilgilendirmesi yapılmıştır. Çevrimiçi olarak öğretmenlere ulaştırılan formu, 362 öğretmen 4 haftalık sürede yanıtlamış ve verilerin analizinde bu ölçeklerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

3.3.1 Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Ölçek; Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik yeterlik algılarını belirlemek için geliştirilmiştir (EK C). Altboyutları; farkındalık, bilgi ve beceri olan ölçek, 41 maddeden oluşmaktadır. Farkındalık boyutu, öğretmenlerin çokkültürlülük anlamında farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Farkındalık alt boyutunda 16 madde (madde no: 1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 27) vardır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16 olarak belirlenmiştir. Yüksek puan, çokkültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bilgi alt boyutu, öğretmenlerin çokkültürlülük bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır ve 9 maddeden (madde no: 29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41) oluşmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Puanın yüksek olması, öğretmenin yüksek düzeyde çokkültürlü bilgiye sahip olduğu anlamına gelir. Beceri alt boyutu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim alanındaki beceri düzeylerini ölçmektedir. Beceri alt boyutu 16 maddeden (madde no: 3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38) oluşmaktadır. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Yüksek puanlar, öğretmenlerin çokkültürlü öğretim becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin maksimum puanı 205, minimum puanı 41 puandır. Ölçekte ters puanlanan toplam 10 madde bulunmaktadır. (madde numaraları: 1, 2, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 34). Ölçek, kesinlikle katılıyorum (5) ile kesinlikle katılmıyorum (1) arasında beşli bir derecelendirmeye sahiptir (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Ölçeğin geçerliğini hesaplamak için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri kullanılmıştır (n=309). Açımlayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında, birinci alt boyutun faktör yükünün .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluştuğu görülmektedir. İkinci alt boyutun da 16 maddeden oluştuğu ve faktör yükünün .35 ile .68 arasında değiştiği belirlenmiştir. Üçüncü alt boyut ise 9 maddeden oluşmakta ve faktör yükü .52 ile .72 arasında değişmektedir. Tüm faktörler, toplam varyansın yüzde 43.94'ünü açıklamıştır. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 30.01 'ini açıklamaktadır ve öğretmenin sınıf içi ve dışında çokkültürlü becerilerini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle, "Beceri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın yüzde 7.98'ini açıklamaktadır ve öğretmenin farklı kültürel yapılara yönelik tavır ve tutumunu yansıtan ifadelerden oluşmuştur. Bu nedenle, "Farkındalık" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın %5.87'sini

açıklamaktadır. Bu faktör, öğretmenin bilgi düzeyini, çevresindeki bireylerin kültürel özelliklerini ve bilgi edinme çabalarını içeren ifadeleri kapsar. Bu nedenle "Bilgi" olarak adlandırılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin faktörleri arasındaki ilişki de kontrol edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları, farkındalık faktörü ile bilgi faktörü arasında .41; farkındalık faktörü ile beceri faktörü arasında .66; bilgi faktörü ile beceri faktörü arasında ise .57 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, faktörlerin birbirleri ile $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Ölçekte yer alan 41 maddenin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. "Beceri" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .91, "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .85 ve "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .87'dir. Ölçeğin tamamı için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, bu ölçeğin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

3.3.2 Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlik algılarıyla sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, Delson (1982)'un geliştirdiği, Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un Türkçe'ye uyarladığı "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" kullanılmıştır (EK D). Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin Türkçe formunun üç alt boyutlu bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu alt boyutlar "Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen", "Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı" ve "Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri"dir. Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutu 6 maddeden (1., 2., 3., 4., 6. ve 12.), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı alt boyutu 5 maddeden (5., 7., 8., 9. ve 10.) sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri alt boyutu 4 maddeden (11., 13., 14. ve 15.) oluşmaktadır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Türkçe versiyonu için hesaplanan iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.86$ ve her bir faktör için ise sırasıyla $\alpha=0.73$, $\alpha=0.78$ ve $\alpha=0.74$ 'dür. Düşük puanlar zayıf sınıf yönetimi becerisine, yüksek puanlar ise yüksek sınıf yönetimi becerisine karşılık gelmektedir. Ölçüt aralığı 1-1,79 çok zayıf; 1,80-2,59 zayıf; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 iyi; 4,20-5,0 çok iyi şeklindedir. Çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .79 olarak

tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerinin güvenirlik katsayılarının .74 ile .81 arasında değişmektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 26 kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında, betimleyici istatistiklerin yanı sıra, üç veya daha fazla gruba sahip değişkenleri incelerken Kruskal-Wallis Testi ve ikili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İki bağımlı değişken arasında ilişkilerin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeği ve sınıf yönetimi becerisi ölçeğine ilişkin elde edilen puanlara ait Kolmogorov-Smirnov normallik testi analizinde test sonuçlarına göre elde edilen p değerleri 0,000 hata düzeyi 0,05'den küçük olduğundan dolayı;

Ho: Örneklemdaki değişken normal dağılıma uyum sağlamaktadır.

H1: Örneklemdaki değişken normal dağılıma uyum sağlamamaktadır.

Bu durumda, Ho hipotezi reddedilir ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlilik algıları ile sınıf yönetimi beceri puanlarının dağılımının normal dağılıma uyum sağlamadığı %95 güven düzeyi ile söylenebilir. Bu nedenle, çokkültürlü yeterlilik algıları ve sınıf yönetimi beceri puanları ile demografik değişkenler arasındaki istatistiksel analiz testlerinde ve aralarındaki ilişkinin araştırılmasında parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla, ANOVA yönteminin parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden alternatif bir yöntem olan Kruskal-Wallis Testi üç veya daha fazla gruba sahip değişkenleri incelerken kullanılmıştır ve ikili grup karşılaştırmalarında ise bağımsız örneklem t-testinin parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden alternatif olan Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Gruplar arasında elde edilen anlamlı farkın hangi kategoriler arasında olduğunun belirlenmesinde Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları, araştırmanın alt problemlerine göre tablolar halinde açıklanmış ve ilgili araştırmalarla yorumlanmıştır.

4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları Puan Ortalamalarına Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim puan ortalamaları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları Puan Ortalamaları

	n	En düşük	En yüksek	\bar{x}	S.S.
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	362	1,39	5,00	2,47	0,55
ÇYAÖ - Farkındalık	362	1,25	5,00	2,90	0,44
ÇYAÖ - Bilgi	362	1,00	5,00	2,17	0,79
ÇYAÖ - Beceri	362	1,06	5,00	2,20	0,68

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları betimsel olarak incelendiğinde genel olarak orta düzeyde ($\bar{x}=2.47$) olduğu görülmektedir. Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları açısından incelendiğinde farkındalık boyutunda orta düzeyde yeterlilik algısına sahip olmalarına karşın, bilgi ve beceri boyutunda düşük düzeyde yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitimle ilgili yeterli bilgi ve beceri seviyesinde olmamaları, öğretmen yetiştirme programlarında bu konuya yeterince önem verilmeyişinden kaynaklanıyor olabilir.

4.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ve Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişkisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.2

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

	Cinsiyet	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	P
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	Kadın	114	188,48	13340,50	-0,860	0,390
	Erkek	248	178,29			
ÇYAÖ - Farkındalık	Kadın	114	192,98	12827,00	-1,419	0,156
	Erkek	248	176,22			
ÇYAÖ - Bilgi	Kadın	114	173,32	13203,50	-1,010	0,312
	Erkek	248	185,26			
ÇYAÖ - Beceri	Kadın	114	193,74	12740,50	-1,510	0,131
	Erkek	248	175,87			

Tablo 4.2’de katılımcıların, cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde ÇYAÖ farkındalık (U=12827,00, z=-1,419, p>0,05), ÇYAÖ - Bilgi (U=13203,50, z=-1,010, p>0,05), ÇYAÖ beceri (U=12740,50, z=-1,510, p>0,05) alt boyutları ve cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının birbirinden farklı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Özdemir ve Dil (2013)’in çalışmalarındaki bulgulara göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu ve cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, sendika üyeliği, kıdem gibi demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Polat (2012) okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında demografik değişkenler arasında olan cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık bulamamıştır. Cırık (2014)’te hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında da ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyet

değişkenine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) da çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin, cinsiyete göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde; Çoban, Karaman ve Doğan (2010)'ın öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeniyle ilgili bu çalışmada ulaşılan sonucun aksine, alanyazında eğitimcilerin çokkültürlü eğitim algılarında cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, McCray ve Beachum (2010)'ın çalışmalarında erkeklerin kadınlara göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Yüksel (2018), doktora tezi çalışmasında kadın öğretmenlerin farkındalık alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yüksek çokkültürlü yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) da eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çokkültürlülük algılarını inceledikleri çalışmalarında kadın öğretim elemanlarının, farkındalık ve beceri alt boyutlarında erkek öğretim elemanlarından daha yüksek algıya sahip olduğunu bulmuşlardır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları üzerinde etkisiz olduğunu ortaya koyan bu çalışmanın aksine, belirleyici olduğunu da tespit eden çalışmalar olmasının nedeni, çokkültürlü eğitim algıları yüksek öğretmenlerle çalışılmasından ve erkek-kadın öğretmen dağılımının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerinin Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişkisine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.3

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ve Kıdemlerine İlişkin Kruskal Wallis Testi

Tablosu

	Meslekte Çalışma Süresi	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	1-5	53	176,08	2,547	4	0,636
	6-10	83	196,44			
	11-15 yıl	97	172,57			
	16-20 yıl	67	180,64			
	21 ve üzeri	62	181,03			
ÇYAÖ - Farkındalık	1-5	53	180,01	0,284	4	0,991
	6-10	83	181,71			
	11-15 yıl	97	184,77			
	16-20 yıl	67	176,31			
	21 ve üzeri	62	182,98			
ÇYAÖ - Bilgi	1-5	53	174,14	2,613	4	0,625
	6-10	83	195,34			
	11-15 yıl	97	173,27			
	16-20 yıl	67	186,57			
	21 ve üzeri	62	176,66			
ÇYAÖ - Beceri	1-5	53	178,31	2,695	4	0,610
	6-10	83	195,85			
	11-15 yıl	97	170,46			
	16-20 yıl	67	181,80			
	21 ve üzeri	62	181,96			

Tablo 4.3'te kıdem değişkenine göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ki-kare test değeri 2,547 olarak ve p değeri 0,636 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında da ÇYAÖ farkındalık ($\chi^2 = 0,284$, $df=4$, $p>0,05$),

ÇYAÖ bilgi ($\chi^2 = 2,613$, $df=4$, $p>0,05$), ÇYAÖ beceri ($\chi^2 = 2,695$, $df=4$, $p>0,05$) alt boyutları ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, hizmet yılının öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları üzerinde farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Özdemir ve Dil (2013) de çalışmalarında kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemişlerdir. Aynı şekilde Siviş (2019)'in yüksek lisans tez çalışmasında kıdem değişkeni, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Işıklar (2015) yılında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasında da kıdem manidar bir fark sebebi olmamıştır. Benzer şekilde Cırık (2014) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Marangoz (2014) da yüksek lisans tez çalışmasında benzer sonuca ulaşarak, kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını desteklemiştir. Kıdemli öğretmenle yeni mezun bir öğretmenin çokkültürlü eğitim algıları arasında anlamlı fark olmaması ise öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim kavramına yeterince yer verilmeyişinden kaynaklı olabilir.

Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde kıdem değişkeni ile ilgili olarak farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bulut (2014) yüksek lisans tezinde kıdem değişkeninin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışmada, daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin, daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çokkültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çekin (2013), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, kıdemin tutumlar üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu ortaya koymuştur. Aynı sonuca Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) da ulaşmıştır. Bu çalışmada 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Polat (2012)'in çalışması da okul müdürlerinin kıdeminin arttıkça, çokkültürlülük tutumlarında azaldığını desteklemektedir. Yazıcı ve arkadaşları da (2009) çalışmalarında kıdem değişkenine göre farklılık belirlemişlerdir.

Bu çalışmayı destekleyen araştırmaların yanında, kıdem değişkeninin çokkültürlü eğitim üzerinde belirleyici olduğunu savunan çalışmaların da bulunması, farklılıkları

olan gruplarla uzun süre çalışan öğretmenlerin araştırmaya destek vermesiyle açıklanabilir.

4.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerinin Çokkültürlü Eğitim Algularıyla İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Alguları ile Eğitim Düzeyleri Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Eğitim Durumu	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	Lisans	266	182,56	12486,50	-0,320	0,749
	Yüksek lisans veya doktora	96	178,57			
ÇYAÖ - Farkındalık	Lisans	266	181,81	12686,00	-0,094	0,925
	Yüksek lisans veya doktora	96	180,65			
ÇYAÖ - Bilgi	Lisans	266	186,37	11472,50	-1,477	0,140
	Yüksek lisans veya doktora	96	168,01			
ÇYAÖ - Beceri	Lisans	266	180,72	12560,00	-0,237	0,813
	Yüksek lisans veya doktora	96	183,67			

Tablo 4.4'te, öğretmenlerin eğitim düzeyleri değişkenine göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, ÇYAÖ farkındalık ($U=12686,00$, $z=-0,094$, $p>0,05$), ÇYAÖ bilgi ($U=11472,50$, $z=-1,477$, $p>0,05$), ÇYAÖ beceri ($U=12560,00$, $z=-0,237$, $p>0,05$) alt boyutları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, Özdemir ve Dil (2013) de öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik alguları arasında

anlamli bir fark elde edememislerdir. Yüksel (2014) de bu bulguyu destekler bulgulara ulaşmış ve çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları incelendiğinde eğitim düzeylerinin alt boyutlarda anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Siviş (2019) de çalışmasında çokkültürlü yeterlik algısı puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkeni ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Işıklar (2015) ise çalışmasında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puan bakımından anlamlı bir fark bulunamadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Cırık (2014) da ilkökul öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarının çokkültürlü eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin eğitim durumlarının, çokkültürlü eğitim algılarını etkilediğine dair bulgulara ulaşan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum ise, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgi seviyesinde olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

4.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olunduğu Fakülte Türünün Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Alguları ile Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Mezun Olunan Fakülte	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	Eğitim Fakültesi	315	185,61	6107,50	-1,926	0,053
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	153,95			

Tablo 4.5 Devamı...

	Mezun Olunan Fakülte	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	P
ÇYAÖ - Farkındalık	Eğitim Fakültesi	315	186,44	5847,00	-2,330	0,020*
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	148,40			
ÇYAÖ - Bilgi	Eğitim Fakültesi	315	182,83	6985,00	-0,625	0,532
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	172,62			
ÇYAÖ - Beceri	Eğitim Fakültesi	315	184,73	6383,50	-1,524	0,128
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	159,82			

Tablo 4.5’te, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, ÇYAÖ farkındalık (U=5847,00, z=-0,020, p<0,05) alt boyutunda, mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. ÇYAÖ bilgi (U=6985,00, z=-0,625, p>0,05), ÇYAÖ beceri (U=6383,50, z=-1,524, p>0,05) alt boyutlarında ise mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Analiz bulgularına göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin farkındalık düzeyleri fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Fakat bilgi ve beceri alt boyutlarında mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) araştırmalarında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir. Ancak Coşkun (2012) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada fakülte türünün anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Polat (2013) da çalışmada mezun olunan fakülte türü ile farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutları ile çokkültürlülük algısı toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Çalışmada eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının fen- edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla olduğunun tespit edilmesinin nedeni, eğitim fakültelerinde öğretim programlarında çokkültürlü eğitim ile ilgili derslere yer verilmesi olabilir.

4.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarının Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Hizmet içi Eğitim	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	Evet	141	193,48	13468,00	-1,980	0,048*
	Hayır	218	171,28			
ÇYAÖ - Farkındalık	Evet	141	182,11	15071,00	-0,311	0,756
	Hayır	218	178,63			
ÇYAÖ - Bilgi	Evet	141	194,93	13264,00	-2,196	0,028*
	Hayır	218	170,34			
ÇYAÖ - Beceri	Evet	141	191,94	13685,50	-1,755	0,079
	Hayır	218	172,28			

Tablo 4.6’da, öğretmenlerin hizmet için eğitime katılma değişkenine göre çokkültürlü yeterlik algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Test sonucuna göre, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algıları düzeylerinin, hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu söylenebilir ($U=13468,00$, $z= -1,980$, $p<0,05$). Alt boyutlara bakıldığında ise ÇYAÖ bilgi ($U=13264,00$, $z= -2,196$, $p<0,05$) alt boyutu incelendiğinde, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algıları düzeylerinin, hizmet içi eğitime

katılmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ($U=13468,00$, $z=-1,755$, $p<0,05$). Analiz tablosunda ÇYAÖ farkındalık ($U=15071,00$, $z= -0,311$, $p>0,05$), ÇYAÖ beceri ($U=13685,50$, $z=-1,755$, $p>0,05$) alt boyutlarında ise hizmet içi eğitime katılma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, çokkültürlü eğitimle ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin, sadece bilgi boyutunda etkin olduğu; öğretmenleri uygulamaya dökmede geliştirmediği yorumuna ulaşılabilir. Yine de, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021) çalışmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının, çokkültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dolapçı ve Kavgacı (2020) ise çalışmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik olumlu katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu farkın nedeni ise, spesifik gruplarla ilgili çalışmalar yürütülüyor olmasıdır.

4.7 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türlerinin Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin, çalıştıkları kurum türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Çalıştıkları Kurum Türlerine İlişkin Kruskal Wallis testi Tablosu

	Kurum Türü	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	İlkokul	20	188,63	2,106	4	0,716
	Ortaokul	85	187,12			
	Lise	114	181,96			

Tablo 4.7 Devamı...

	Kurum Türü	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	162,94			
	Anaokulu	90	184,95			
ÇYAÖ - Farkındalık	İlkokul	20	181,78	3,225	4	0,521
	Ortaokul	85	191,66			
	Lise	114	176,71			
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	162,71			
	Anaokulu	90	188,97			
ÇYAÖ - Bilgi	İlkokul	20	203,00	2,656	4	0,617
	Ortaokul	85	182,96			
	Lise	114	188,26			
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	167,29			
	Anaokulu	90	175,14			
ÇYAÖ - Beceri	İlkokul	20	188,03	2,237	4	0,692
	Ortaokul	85	185,75			
	Lise	114	181,39			
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	162,56			
	Anaokulu	90	187,32			

Tablo 4.7’de, öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ki-kare test değeri 2,106 olarak ve p değeri 0,716 olarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcılar arasında çalışılan kurum türü yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. ($\chi^2 = 2,106$, $df=4$, $p>0,05$). Alt boyutlar incelendiğinde ise, ÇYAÖ farkındalık ($\chi^2 = 3,225$, $df=4$, $p>0,05$), ÇYAÖ bilgi ($\chi^2 = 2,656$, $df=4$, $p>0,05$), ÇYAÖ

beceri ($\chi^2 = 2,237$, $df=4$, $p>0,05$) alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Aynı şekilde Polat (2013) da çalışmasında genel lise, fen lisesi, mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarıyla kurum türü değişkeni arasında anlamlı farka rastlamamıştır.

Bu bulguların aksine, alanyazın incelendiğinde kurum türü değişkeni ile ilgili farklı bulgulara da rastlanmıştır. Örneğin, Çiftçi (2015) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelediği çalışmasında ortaöğretim okul türü değişkeni ve öğretmenlerin kültürel algıları arasında anlamlı bir farka rastlamıştır. Siviş (2019) ise farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarının tümünde kurum türü değişkeni ile ilgili anlamlı farka ulaşmıştır. Çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim yeterlik algıları, ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmalarda kurum türü değişkeni ile ilgili farklılaşmanın sebebi, öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilerinin fazlalığıyla ilgili olabilir. Farklılıklara sahip öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin bu durumun farkına varmasına sebep olacağından, kurum türü farklılaşmaya neden olmuş olabilir.

4.8 Araştırmaya Katılan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışma Değişkenine Göre Kruskal Wallis Tablosu

	SED	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	Düşük	96	172,45	3,386	2	0,184
	Orta	231	180,89			

Tablo 4.8 Devamı...

	SED	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
ÇYAÖ - Farkındalık	Yüksek	35	210,34	4,957	2	0,084
	Düşük	96	179,00			
	Orta	231	176,90			
	Yüksek	35	218,73			
ÇYAÖ - Bilgi	Düşük	96	176,67	0,438	2	0,803
	Orta	231	182,25			
	Yüksek	35	189,80			
ÇYAÖ - Beceri	Düşük	96	169,00	4,794	2	0,091
	Orta	231	181,74			
	Yüksek	35	214,19			

Tablo 4.8’de öğretmenlerin, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma değişkenine göre göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre ki-kare test değeri 3,386 olarak ve p değeri 0,184 olarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcılar arasında farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır ($\chi^2 = 3,386$, $df=2$, $p>0,05$). Alt boyutlar incelendiğinde de ÇYAÖ farkındalık ($\chi^2 = 4,957$, $df=2$, $p>0,05$), ÇYAÖ bilgi ($\chi^2 = 0,438$, $df=2$, $p>0,05$), ÇYAÖ beceri ($\chi^2 = 4,794$, $df=2$, $p>0,05$) alt boyutları ile öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Cırık (2014) da öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında ilişkiye rastlayamamıştır. Yanı sıra; Çoban, Karaman ve Doğan (2010) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Akın (2016) ise Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını incelediği çalışmada, sosyo-ekonomik düzey ile ilgili farklılaşma tespit etmiştir. Çalışmada, sosyo-

ekonomik düzey düştükçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık seviyesinin arttığı tespit edilmiştir.

Alanyazında, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarıyla çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyi arasında ilişki tespit eden çalışma öğretmen adaylarıyla yürütülen bir çalışmadır. İlişkiyi tespit eden bu farkın sebebinin ise, yeni öğretmen yetiştirme programında çokkültürlü eğitimle ilgili farkındalığın sağlanıyor olması olabilir.

4.9 Ders Verilen Sınıf Mevcudunun Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarıyla İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algı düzeylerinin ders verilen sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algılarının Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Tablosu

	Sınıf Mevcudu	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Fark Tamhane
Çokkültürlü Yeterlik Algısı	3-10	93	193,09	7,641	4	0,106	-
	10-20	100	186,83				
	20-30	120	174,61				
	30-40	40	180,66				
	41 ve üzeri	9	98,11				
ÇYAÖ - Farkındalık	3-10	93	202,39	13,017	4	0,011*	3-10 ve 10-20 ile 41 ve üzeri
	10-20	100	184,91				
	20-30	120	171,60				
	30-40	40	176,28				
	41 ve üzeri	9	83,06				

Tablo 4.9 Devamı...

	Sınıf Mevcudu	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Fark Tamhane
ÇYAÖ - Bilgi	3-10	93	186,74	3,914	4	0,418	-
	10-20	100	186,55				
	20-30	120	180,81				
	30-40	40	172,71				
	41 ve üzeri	9	119,61				
ÇYAÖ - Beceri	3-10	93	190,17	3,725	4	0,445	-
	10-20	100	184,99				
	20-30	120	174,86				
	30-40	40	184,81				
	41 ve üzeri	9	126,94				

Tablo 4.9’da, öğretmenlerin çalıştıkları sınıf mevcudu değişkenine göre çokkültürlü eğitim algı düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu ile çokkültürlü yeterlilik algıları düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 = 7,641$, $df=4$, $p>0,05$). Alt boyutlar incelendiğinde ise ÇYAÖ farkındalık boyutu ki-kare test değeri 13,017 olarak ve p değeri 0,011 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, $p>0,05$ olduğundan dolayı çokkültürlü yeterlilik algı düzeyleri ve sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($\chi^2 = 13,017$, $df=4$, $p<0,05$). Farkındalık alt boyutu için elde edilen anlamlı farkın hangi kategoriler arasında olduğunun belirlenmesi için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf mevcudu 20 ve altı olan sınıflarda ders veren öğretmenlerin sınıf mevcudu 41 ve üzeri sınıflarda ders veren öğretmenlere göre çok farkındalık düzeyleri daha yüksektir. ÇYAÖ bilgi ($\chi^2 = 3,914$, $df=4$, $p>0,05$), ÇYAÖ beceri ($\chi^2 = 3,725$, $df=4$, $p>0,05$) alt boyutlarında ise ders verilen sınıf mevcudu ile çokkültürlü yeterlilik algıları düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20 ve altı olan sınıflarda ders veren öğretmenlerin, sınıf mevcudu 41 ve üzeri sınıflarda

ders veren öğretmenlere göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit olduğu yorumu yapılabilir. Bilgi ve beceri alt boyutlarında ise anlamlı farka rastlanmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeni ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebebi ise, araştırmacıların sınıf mevcudunun öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını etkilemeyeceğini düşünmüş olmaları olabilir.

4.10 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puan ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamaları

	n	En düşük	En yüksek	\bar{x}	S.S.
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	362	2,47	5,00	4,49	0,46
SYBÖ - Plan	362	1,84	5,00	4,36	0,54
SYBÖ - İlişki	362	2,40	5,00	4,52	0,49
SYBÖ - Etkileşim	362	2,50	5,00	4,62	0,48

Tablo 4.10’a göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları betimsel olarak incelendiğinde genel olarak çok iyi düzeyde ($\bar{x}=4,49$) olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi beceri ölçeğinin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini en iyi algıladıkları boyut “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri”dir ($\bar{x}=4,62$). Bunu sırası ile “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ($\bar{x}=4,52$) “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ($\bar{x}=4,36$) boyutları izlemektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının öğretmen ve okul özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak incelenmiştir.

4.11 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Cinsiyet	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	Kadın	114	174,17	13300,00	-0,908	0,364
	Erkek	248	184,87			
SYBÖ - Plan	Kadın	114	172,98	13164,50	-1,059	0,289
	Erkek	248	185,42			
SYBÖ - İlişki	Kadın	114	178,74	13821,00	-0,349	0,727
	Erkek	248	182,77			
SYBÖ - Etkileşim	Kadın	114	172,00	13053,00	-1,254	0,210
	Erkek	248	185,87			

Tablo 4.11’de, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, erkek ve kadın öğretmenler arasında sınıf yönetimi beceri algıları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır ($U=13300,00$, $z=-0,908$, $p>0,05$). Tablo incelendiğinde SYBÖ plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($U=13164,50$, $z=-1,059$, $p>0,05$), SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($U=13821,00$, $z=-0,349$, $p>0,05$), SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($U=13053,00$, $z=-1,254$, $p>0,05$) alt boyutlarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde, Korkut ve Babaoğlu (2010) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında, cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Epçayan ve Okçu (2009) da ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini araştırdıkları çalışmalarında cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı fark tespit edememişlerdir. Doğan Burç (2006) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulamamıştır. Benzer şekilde, Zengin Bağcı (2010) da doktora tezi çalışmasında

cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Farklı olarak, Çubukçu ve Girmen (2008) çalışmalarında, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından planlama boyutunda etkili olduğunu bulmuşlardır. Yine Kars (2007)'ın din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, cinsiyet değişkeninin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiği ortaya koyulmuştur. Yüksel (2013) ise doktora tez çalışmasında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgar (2007) da araştırmasında, cinsiyet değişkeninin belirleyici olduğunu; kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi farklı bulan çalışmaların kadınların lehine olduğu görülmektedir. Bu durum ise, kadın öğretmenlerin anne rollerini sınıf ortamında da devam ettirmelerinden kaynaklı olabilir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerini kendi çocukları gibi benimseyerek sınıfı yönetiyor olmaları, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmiş olabilir.

4.12 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kıdem Değişkenine Kruskal Wallis Analizi Tablosu

	Kıdem Yılı	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Fark Tamhane
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	1-5	53	148,39	9,598	4	0,052	-
	6-10	83	175,04				

Tablo 4.12 Devamı...

	Kıdem Yılı	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	P	Anlamlı Fark Tamhane
	11-15 yıl	97	181,48				
	16-20 yıl	67	195,73				
	21 ve üzeri	62	203,11				
	1-5	53	145,49				
	6-10	83	173,33				
SYBÖ - Plan	11-15 yıl	97	184,53	11,32	4	0,023*	1 ve 5 ile 21 yıl ve üzeri
	16-20 yıl	67	192,71				
	21 ve üzeri	62	206,37				
	1-5	53	152,94				
	6-10	83	182,45				
SYBÖ - İlişki	11-15 yıl	97	176,95	6,989	4	0,136	-
	16-20 yıl	67	197,46				
	21 ve üzeri	62	194,51				
	1-5	53	168,54				
	6-10	83	167,55				
SYBÖ - Etkileşim	11-15 yıl	97	178,97	6,245	4	0,182	-
	16-20 yıl	67	197,13				
	21 ve üzeri	62	198,32				

Tablo 4.12’de kıdem değişkenine göre katılımcıların sınıf yönetimi becerileri üzerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ki-kare test değeri 9,598 olarak ve p değeri 0,052 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre $p > 0,05$ olduğundan katılımcılar arasında sınıf yönetimi beceri düzeyleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 9,598$, $df=4$, $p > 0,05$). Ancak, yapılan çoklu karşılaştırmada uygulanan Tamhane testine göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeylerinin (Sıra Ort.=206,37) 1-5 yıl

arasında kıdeme sahip öğretmenlerden (Sıra Ort.=145,49) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 = 11,324$, $df=4$, $p<0,05$). SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($\chi^2 = 6,989$, $df=4$, $p>0,05$) ile SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($\chi^2 = 6,245$, $df=4$, $p>0,05$) alt boyutlarında ise öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, kıdemli öğretmenlerin plan-program ve fiziki etkinlikleri düzenlemede daha yetkin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yüksel (2013) de çalışmasında 21 ve yıl üzerinde kıdemdeki öğretmenlerin diğer gruplara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Akın (2006) da 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek sınıf becerileri puanlarına sahip olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde, Kendirci (2019), mesleki kıdem yılı ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki anlamlı farkı işaret etmiştir. Akkaya Çelik (2006) de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kıdem süresine göre arttığını ortaya koymuştur. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017)'ın araştırmasına göre de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır. Bu bulguların aksine, Doğan (2019) mesleki kıdem ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı fark bulmamıştır. Yılmaz ve Aydın (2015)'ın yaptıkları çalışma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, kıdeme göre farklılık göstermemiştir. Güven ve Cevher (2005) de kıdem yılı ve sınıf yönetimi becerileri arasında ilişkiye rastlamamıştır. Bu farkın sebebi, öğretmenlerin farklı sınıf yönetimi beceri düzeylerine ve deneyim sürelerine sahip olmalarıyla açıklanabilir. Geçmişte, çeşitli branşlardan üniversite mezunu olanların kısa süre içinde öğretmen olarak atanması, sınıf yönetimi ve kıdem arasındaki farka sebep olmuş olabilir.

4.13 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4.13

Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Eğitim Durumu	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	Lisans	266	178,58	11991,00	-0,888	0,374
	Yüksek lisans veya doktora	96	189,59			
SYBÖ - Plan	Lisans	266	179,00	12102,00	-0,764	0,445
	Yüksek lisans veya doktora	96	188,44			
SYBÖ - İlişki	Lisans	266	180,07	12388,00	-0,443	0,658
	Yüksek lisans veya doktora	96	185,46			
SYBÖ - Etkileşim	Lisans	266	178,02	11842,00	-1,129	0,259
	Yüksek lisans veya doktora	96	191,15			

Tablo 4.13'te, eğitim durumu değişkeninin sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisine ilişkin Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Test sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim durumları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($U=11991,00$, $z=-0,888$, $p>0,05$). Tablo incelendiğinde SYBÖ plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($U=12102,00$, $z=-0,764$, $p>0,05$), SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($U=12388,00$, $z=-0,443$, $p>0,05$), SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($U=11842,00$, $z=-1,129$, $p>0,05$) alt boyutları ile öğretmenlerin eğitim durumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim durumlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerine etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumları ve sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı farka ulaşamayan çalışmalar görülebilir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Zengin Bağcı, 2010; Benzer, 2011; Yüksel, 2013; Dinçer ve Akgün, 2015; Özdemir ve Sivrikaya, 2017). Bu çalışmaların aksine, alanyazında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve eğitim durumları arasında anlamlı ilişki bulan çalışmalara da rastlanmıştır. Toran ve Gençgel Akkuş (2016), sınıf yönetimi becerileri toplam puanı üzerinden elde edilen analiz sonuçlarına göre, sınıf yönetimi becerileri ve eğitim

durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bu farkın sebebi ise, öğretmenlerin lisansüstü çalışmalarında sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar yürütmeleri olabilir.

4.14 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türü ve Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamalarıyla İlişkinine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Mezun Olunan Fakülte	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	Eğitim Fakültesi	315	183,96	6629,00	-1,161	0,246
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	165,04			
SYBÖ - Plan	Eğitim Fakültesi	315	185,20	6236,50	-1,757	0,079
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	156,69			
SYBÖ - İlişki	Eğitim Fakültesi	315	180,98	7237,50	0-,253	0,801
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	185,01			
SYBÖ - Etkileşim	Eğitim Fakültesi	315	182,59	7058,00	0-,551	0,581
	Fen-Edebiyat Fakültesi	47	174,17			

Tablo 4.14'te, katılımcıların mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann-

Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcılar arasında mezun oldukları fakülte ile sınıf yönetimi beceri algıları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Tablo incelendiğinde SYBÖ plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($U=6236,50$, $z=-1,757$, $p<0,05$), SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($U=7237,50$, $z=-0,253$, $p>0,05$), SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($U=7058,00$, $z=-0,551$, $p>0,05$) alt boyutları ile mezun olunan fakülte türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin fen-edebiyat ya da eğitim fakültesi mezunu olmaları, sınıf yönetimi becerilerini etkilememektedir yorumu yapılabilir. Alanyazında araştırmayı bu yönüyle destekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Tunca (2010) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın (2006)'ın araştırmasında da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri mezun olunan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farkın sebebi, katılımcıların güçlü eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerden oluşması olabilir.

4.15 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarının Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamalarıyla İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları düzeylerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 4.15

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Hizmet içi Eğitime Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu

	Hizmet içi Eğitim	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	Evet	141	181,32	15182,50	-0,195	0,845
	Hayır	218	179,14			
SYBÖ - Plan	Evet	141	178,22	15118,50	-0,263	0,792
	Hayır	218	181,15			
SYBÖ - İlişki	Evet	141	182,26	15051,00	-0,340	0,734
	Hayır	218	178,54			

Tablo 4.15 Devamı...

	Hizmet içi Eğitim	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
SYBÖ - Etkileşim	Evet	141	184,61	14719,00	-0,725	0,468
	Hayır	218	177,02			

Tablo 4.15'te, katılımcıların hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma durumu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır $U=15182,50$, $z=-0,195$, $p>0,05$). Tablo incelendiğinde SYBÖ plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($U=15118,50$, $z=-0,263$, $p>0,05$), SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($U=15051,00$, $z=-0,340$, $p>0,05$), SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($U=14719,00$, $z=-0,725$, $p>0,05$) alt boyutları ile hizmet içi eğitime katılma durumuna arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili değildir yorumu yapılabilir. Güven ve Cevher (2005), Okçu ve Epçaçan (2008), Koçoğlu (2013) ile Toran ve Gençgel Akkuş (2016) da bu sonucu destekleyecek bulgulara ulaşmışlardır. İlgar (2007) ise hizmet içi eğitim almış olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin diğerlerine göre daha iyi seviyede olduğunu tespit etmiştir. Zengin Bağcı (2010) da hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine bir sonuca ulaşmış; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu farkın sebebi ise, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlerin içeriği ile açıklanabilir. Etkin bir içeriğe sahip olan hizmet içi eğitim doğal olarak olumlu sonuçlar verecektir.

4.16 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleriyle İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları düzeylerinin çalıştıkları kurum türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis testi Tablosu

	Kurum Türü	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p	Anlamlı Fark Tamhane
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	İlkokul	20	212,93	12,948	4	0,012*	Ortaokul ile Lise ve BİLSEM
	Ortaokul	85	208,17				
	Lise	114	165,09				
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	158,10				
	Anaokulu	90	183,89				
SYBÖ - Plan	İlkokul	20	219,65	21,198	4	0,000*	İlkokul ile Lise ve BİLSEM Ortaokul ile Lise ve BİLSEM
	Ortaokul	85	215,14				
	Lise	114	161,89				
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	148,53				
	Anaokulu	90	185,51				
SYBÖ - İlişki	İlkokul	20	190,68	2,260	4	0,688	
	Ortaokul	85	194,22				
	Lise	114	173,60				
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	179,88				
	Anaokulu	90	178,41				
SYBÖ - Etkileşim	İlkokul	20	215,70	13,348	4	0,010*	Ortaokul ile Lise
	Ortaokul	85	205,75				
	Lise	114	165,41				
	Bilim ve Sanat Merkezi	53	160,23				
	Anaokulu	90	183,90				

Tablo 4.16’da katılımcıların, çalıştıkları kurum türü değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($\chi^2 = 12,948$, $df=4$, $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi kategoriler arasında olduğunun belirlenmesi için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tamhane

testine göre, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları sıra ortalaması 208,17 iken, lise öğretmenlerinin sıra ortalaması 165,09, bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 158,10'dur. Buna göre, istatistiksel olarak ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının lise ve bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir yorumu yapılabilir.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarından plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri sıra ortalaması ile çalıştıkları kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 21,198$, $df=4$, $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi kategoriler arasında olduğunun belirlenmesi için Tamhane çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri sıra ortalaması 219,65; lisede çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri sıra ortalaması 161,89; bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 148,53 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, istatistiksel olarak ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Yanı sıra, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri sıra ortalaması 215,14 iken, lise öğretmenlerinin sıra ortalaması 161,89; bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin puan 148,53 bulunmuştur. Buna göre, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeylerinin, lise ve bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme sıra ortalaması ile çalıştıkları kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 13,348$, $df=4$, $p<0,05$). Ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme sıra ortalaması 205,75 iken, lise öğretmenlerinin sıra ortalaması 165,41'dir. Buna göre, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenleme düzeyleri lisede çalışan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı,

öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($\chi^2 = 2,260$, $df=4$, $p>0,05$).

Alanyazın incelendiğinde Yüksel (2013) ve Güven ve Cevher (2005) de çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin anlamlı fark bulmuştur. Analizler tekrar incelendiğinde, öğrencinin yaş aralığı düştükçe sınıf yönetimi becerilerinde yükselme görülecektir. Bunun sebebi ise öğrencilerin bilgi seviyesi ve yaşlarının ilerlemesi sebebiyle eleştirel düşünme becerilerinin artmasının öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorluğa sebep olabileceğidir. Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin de düşük olması bu sebeple açıklanabilir.

4.17 Araştırmaya Katılan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeyindeki Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları düzeylerinin farklı sosyo-ekonomik düzeyindeki okullarda çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları ile Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Okullarda Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Tablosu

	SED	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	Düşük	96	170,47	2,904	2	0,234
	Orta	231	182,50			
	Yüksek	35	205,16			
SYBÖ - Plan	Düşük	96	170,98	4,058	2	0,131
	Orta	231	181,22			
	Yüksek	35	212,23			
SYBÖ - İlişki	Düşük	96	169,52	2,275	2	0,321
	Orta	231	184,14			
	Yüksek	35	196,93			

Tablo 4.17 Devamı...

	SED	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
SYBÖ - Etkileşim	Düşük	96	180,57	0,203	2	0,903
	Orta	231	180,81			
	Yüksek	35	188,57			

Tablo 4.17’de, katılımcıların farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma durumu değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma durumları ile sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 2,904$, $df=2$, $p>0,05$). Tablo incelendiğinde SYBÖ plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($\chi^2 = 4,058$, $df=2$, $p>0,05$), SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($\chi^2 = 2,275$, $df=2$, $p>0,05$), SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($\chi^2 = 0,203$, $df=2$, $p>0,05$) alt boyutları ile öğretmenlerin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer sonuca Güven ve Cevher (2005) ve Yüksel (2013) de ulaşmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin dış faktörlerden etkilenmediği yorumu yapılabilir.

4.18 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ders Verdikleri Sınıfın Mevcudu ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları puan ortalamalarının ders verilen sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis testi analizi yapılmıştır.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları İle Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Tablosu

	Sınıf Mevcudu	Sayı (n)	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p
Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	3-10	93	175,40	2,771	4	0,597
	10-20	100	185,29			
	20-30	120	179,58			
	30-40	40	180,20			
	41 ve üzeri	9	233,83			
SYBÖ - Plan	3-10	93	180,41	3,779	4	0,437
	10-20	100	189,00			
	20-30	120	175,69			
	30-40	40	170,59			
	41 ve üzeri	9	235,39			
SYBÖ - İlişki	3-10	93	165,84	6,340	4	0,175
	10-20	100	177,39			
	20-30	120	188,37			
	30-40	40	194,86			
	41 ve üzeri	9	238,06			
SYBÖ - Etkileşim	3-10	93	180,17	1,921	4	0,750
	10-20	100	187,21			
	20-30	120	174,83			
	30-40	40	183,05			
	41 ve üzeri	9	213,94			

Tablo 4.18’de katılımcıların ders verdikleri sınıf mevcudu ile sınıf yönetimi becerileri düzeylerinde fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcudu ile sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 2,771$, $df=4$, $p>0,05$). Tablo incelendiğinde SYBÖ plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ($\chi^2 = 3,779$, $df=4$, $p>0,05$), SYBÖ öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ($\chi^2 = 6,340$, $df=4$, $p>0,05$), SYBÖ sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ($\chi^2 = 1,921$, $df=4$, $p>0,05$)

alt boyutları ile öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu sonuç, Yüksel (2013), Topal (2007), Nur (2012) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Ancak, Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un araştırmalarında sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgar (2007) da çalışmasında, öğrenci sayısı 30'dan az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farkın kaynağı ise, öğrenci gruplarının derse veya öğretmene olan ilgisiyle açıklanabilir. Derse ilgili öğrencileri olan bir öğretmen, sınıfı kalabalık olsa da sınıf yönetiminde zorlanmayabilir. Diğer yandan, sınıf mevcudu az olan sınıflarda çalışmanın da sınıf yönetimini kolaylaştıracağı açıktır.

4.19 Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Yönü ve Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 4.19

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ile Sınıf Yönetimi Becerisi Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Korelasyon Katsayıları

Ölçek	ÇYAÖ - Farkındalık	ÇYAÖ - Bilgi	ÇYAÖ - Beceri	Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	SYBD - Plan	SYBD - İlişki	SYBD - Etkileşim
Çokkültürlü Yeterlilik Algısı	,85*	,84*	,95*	-,19*	-,16*	-,19*	-,19*
ÇYAÖ - Farkındalık	-	,56*	,75*	,09	-,05	-,11*	-,10*
ÇYAÖ - Bilgi		-	,73*	-,26*	-,23*	-,24*	-,24*
ÇYAÖ - Beceri			-	-,17*	-,15*	-,16*	-,17*
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi				-	,93*	,91*	,87*
SYBD - Plan					-	,76*	,72*
SYBD - İlişki						-	,74*

*p< 0,05

Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki ($r=-0.28$ $p<.05$) olduğu görülmektedir. Alt ölçekler için incelendiğinde çokkültürlü yeterlik algısı ile sınıf yönetimi beceri düzeyi alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin -0.11 ile -0.24 arasında değiştiği ve tüm ilişkilerin anlamlı olduğu (ÇYAÖ – Farkındalık ile SYBD ve SYBD - Plan hariç) belirlenmiştir. Özetle, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarıyla sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye dayalı bulgulardan elde edilen sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algıları bireysel (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu) ve kurumsal (çalıştıkları eğitim kademesi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, sınıf mevcudu) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt boyutuna göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının kıdem değişkenine göre incelendiği analize bakıldığında, öğretmenlerin kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, mesleki kıdemi az olan öğretmenin çokkültürlü eğitim algısı ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenin çokkültürlü eğitim algısı arasında fark yoktur sonucuna ulaşılabilir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının eğitim düzeyleri üzerine etkisi incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin lisans ya da

lisans üzeri mezuniyet durumlarının çokkültürlü eğitim algılarını etkilemediği görülmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının mezun olunan fakülte türü ile ilişkisine bakıldığında ise öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile çokkültürlü yeterlilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Ancak, ÇYAÖ farkındalık alt boyutunda mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim farkındalık düzeyleri fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Fakat ÇYAÖ bilgi ve beceri alt boyutlarında mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Özetle, sadece farkındalık boyutunda anlamlı bir fark tespit edilirken; bilgi ve beceri alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre, mezun olunan fakülte türü öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarında sadece farkındalık düzeyinde etkilidir sonucuna ulaşılabilir.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile hizmet içi eğitim alma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algıları düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Analizler sonucunda ÇYAÖ bilgi alt boyutunda anlamlı farka rastlanırken; beceri ve farkındalık alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile hizmet içi eğitime katılma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde bilgi alt boyutunda anlamlı farka rastlanırken; beceri ve farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bilgi düzeylerinin hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.
6. Kurum türü değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türlerine göre istatistiksel olarak

anamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu noktada, kurum türünün öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları üzerinde belirleyici olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

7. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve çokkültürlü yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde ise, öğretmenlerin düşük, orta ya da yüksek olarak belirtilen sosyo-ekonomik düzeylerin hiçbirinde çokkültürlü yeterlik algılarında farklılaşma tespit edilmemiştir. Sonuç olarak, görev yapılan okulun öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarını etkilemediği söylenebilir. Buradan, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulda çalışan bir öğretmenle, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okulda çalışan öğretmenin çokkültürlü eğitim algıları arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.
8. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları incelendiğinde ise, farkındalık alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20 ve altı olan sınıflarda ders veren öğretmenlerin sınıf mevcudu 41 ve üzeri sınıflarda ders veren öğretmenlere göre çok ÇYAÖ farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgi ve beceri alt boyutlarında ise anlamlı farka rastlanmamıştır. Sonuç olarak, sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları, kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine Dair Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi düzeyleri bireysel (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu) ve kurumsal (çalıştıkları eğitim kademesi, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, sınıf mevcudu) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bu alt boyutuna göre şu sonuçlar elde edilmiştir:

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenler arasında sınıf yönetimi beceri algıları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşılabılır.
- 2- Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, kıdem değişkenine göre incelenmiş ve alt boyutlarda anlamlı farka rastlanmıştır. Sonuç olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca, tecrübeli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna da varılabilir.
- 3- Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eğitim durumu değişkenine göre de incelenmiş; eğitim durumları ile sınıf yönetimi beceri algıları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitim durumlarının, sınıf yönetimi becerileri üzerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim durumlarının sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.
- 4- Araştırmada mezun olunan fakülte türü ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin fen-edebiyat ya da eğitim fakültesi mezunu olmalarının, sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği sonucuna varılabilir.
- 5- Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, hizmet içi eğitime katılma değişkeni ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmamaları, sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili değildir.
- 6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, çalıştıkları kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği

incelendiğinde ise, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, lise ve bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen alt boyutları sıra ortalaması ile çalıştıkları kurum türleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre istatistiksel olarak ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Sonuç olarak, ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen düzeyleri lise ve bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksektir.

- 7- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin çalıştıkları okulun düşük, orta ya da gelişmiş sosyo-ekonomik düzeyde olması, sınıf yönetimi becerilerini etkilememektedir.
- 8- Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ders verilen sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, sınıf mevcudunun kalabalık ya da az olması öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini etkilememektedir.

5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Dair Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerisi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklindedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algısı ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Alt ölçekler için incelendiğinde çokkültürlü yeterlik algısı ile sınıf yönetimi beceri düzeyi alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin -0.11 ile -0.24 arasında değiştiği ve farkındalık ve plan alt boyutları hariç tüm ilişkilerin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Özetle, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

5.2 Öneriler

5.2.1 Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, diğer araştırmacılar için şu öneriler geliştirilebilir:

1. Araştırmada etnik köken değişkeni yordanmamıştır. Bu nedenle, etnik köken değişkeninin de kontrol edilebileceği bir çalışma yürütülebilir.
2. Araştırma tüm kademeleri konu almıştır. Alternatif olarak ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde ayrı ayrı araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algıları ve sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Benzer bir çalışma okul yöneticileri üzerinde yapılabilir.
4. Araştırmada tüm branşlar üzerinde çalışılmıştır. Tek bir branş üzerinde çalışmalar yürütülebilir.
5. Farklılıklara sahip gruplarla çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerine nitel bir çalışma yürütülebilir.
6. Araştırma Türkiye genelinde uygulanmıştır. Tek bir il seçilerek ayrıntılı bir çalışma yürütülebilir.

5.2.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, diğer uygulayıcılar için şu öneriler geliştirilebilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitim alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeyinde farkındalıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenler çokkültürlü eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim almaya teşvik edilebilir.
2. Araştırma kapsamında ele alınan problemler daha kapsamlı hale getirilerek çokkültürlü eğitim çalışmaları arttırılabilir.
3. Çokkültürlü eğitim alanı, Türkiye’de yeterince çalışılmış bir alan değildir. Bu sebeple, bu alanda yapılacak yeni çalışmalar eğitim sistemine yeni bir vizyon kazandırabilir.
4. Çokkültürlü eğitim ve sınıf yönetimi ile ilgili öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunabilecekleri bir platform oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O. and Karagöl, İ. (2020). A study on the primary education curricula in the context of socialization, multiculturalism and democratic values. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13 (1) , 1-24. <https://doi.org/10.30831/akukeg.529545>
- Ağaoğlu, E. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed), *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı s. 1-42) içinde. PegemA Yayıncılık.
- Akcaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ile Sınıf Yönetimi ve Tutum Yeterliklerine Etkisi* [Doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akın, E. (2016). Turkish teacher candidates ' intercultural susceptibility analysis from various (Siirt University example). *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Akhan O. ve Yalçın A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çokkültürlü eğitimin yeri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 18, Sayı 2 (23-46).
- Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Akkaya Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Akkaya, N, Susar Kırmızı, F, İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 308-33. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005>

- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, (9-20) içinde.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Maltepe Üniversitesi.
- Aktay, Y. (2003). Küreselleşme ve çokkültürlülük. *Tezkire düşünce, Siyaset ve Sosyal Bilim Dergisi*, Sayı: 35, Aralık.
- Akyıldız, S. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik değerleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(195). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7552>
- Akyol, H. (2005). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. L. Küçükahmet (Ed). *Sınıf yönetimi*. (7. Baskı s. 243-264) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Alakuş, A. O. (2004). Kültür kavramı tanımlamalarına ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 60-70.
- Arseven, A. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish teacher candidates ready for migrant students? *Journal of Education and Learning*, 7(2), 316-329.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Farkındalıkları (Kocaeli İli Örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Avrupa Komisyonu. (2018). 2018 Türkiye Raporu
https://www.ab.gov.tr/siteimages/kapbtablolar/2018_turkiye_raporu_tr.pdf

Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57). <https://doi.org/10.17755/esosder.11595>

Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayınevi.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.

Aydın, H. (2012a). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.

Aytekin, H. (2005). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. L. Küçükahmet (Ed). *Sınıf Yönetimi*. (7. Baskı s. 93-104) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.

Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), pp.1-19.

Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi

Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Baran Ofset Matbaacılık.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algıların incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 25-43.

- Banks, J.A. (1993). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice*. ed. In J.A. Banks, *Handbook Of Research On Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, A. J. (2004). *Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World*. The Educational Forum. s. 68.
- Banks, J.A. (2004). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions And Practice*. ed. In J.A. Banks, *Handbook Of Research On Multicultural Education* (3-30). Jossey-Bass.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues And Perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). JohnWiley & Sons.
- Banks, J. A. (2015). Multicultural education: Characteristic and goals. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural Education, Issues, And Perspectives* (pp. 2-23). Wiley.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, (152) 30-43.
- Başbay, A. ve Kağncı, D. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).

- Başbay, A., Kağnıcı, D., ve Başbay, M. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2638>
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3) 47-60.
- Bayraktar, M. (2017). *Öğretmenlerin öğrencileri tarafından zorbalığa uğrama durumları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Beatty-O'Ferrall, M. E., Green, A., & Hanna, F. (2010). Classroom management strategies for difficult students: promoting change through relationships. *Middle School Journal*, 41(4), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461726>
- Belkhir, J. (1995). Multicultural Education: Race, Gender & Class: Rethinking the introductory textbook in the academic disciplines. *Race, Gender and Class*, (Vol.2, pp:11-37).
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi* [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bilgin, N. (2005). *Çokkültürlülük ve Ulusal Kimlik*. Ege Yayıncılık.
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model. *Kıbrıs Uluslararası Üniversitesi Folklor/Edebiyat Dergisi*, 20(78), 203-214.

- Boran, A. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 1, s.1-23
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. Zambak Yayınları.
- Bozkurt, A., Eksi, G., ve Alcı, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415.
- Brown, D. F. (2010). The Significance of Congruent Communication in Effective Classroom Management, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79:1, 12-15. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.1.12-15>.
- Bryson, B. (2005) *Making Multiculturalism Boundaries and Meaning*. Stanford University Press.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir.
- Bulut, C, Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22598/241390>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22.bas.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 34: 27-40.

- Cırık, T. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Connor W. (1994). *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*. Princeton University Press.
- Coşkun, M.K. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 34 (Aralık 2012): s.33-44
- Cuccioletta, D. (2002). Multiculturalism or transculturalism: Towards a cosmopolitan citizenship. *London journal of Canadian studies*, 17(1), 2001-1002.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (15), 319-332.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınevi.
- Çiftçi, Y. A. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*. [Doktora Tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çoban, A., Esen, K., Güney, N. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, Sayı 1, s.125-131.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P., (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, (44), pp.123-142.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demir Arabacı, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (15) 1: 211-232.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı*. (13.baskı) PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003b). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Etkili Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dinçer, Ç & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Doğan, Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (istanbul ili sultanbeyli ölçeği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Doğan, S. Uğurlu C. T. Ve Karakaş, H. (2014). Etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1097-1119.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (hatay ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dolapcı, E. ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 52 (52). <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.669692>
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (Çev. Tuba Akıncılar Onmuş). İletişim Yayınları.
- Ekici, G. (2002). Öğretim Yönetimi. E. Karip (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Eldering, L. (1996). Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 315–330.
- Emiroğlu, B. (2016). Avrupa Birliği'nin çokkültürlülük ile imtihanı. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 44. sayı, 91-12.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2009, 1-3 Mayıs). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *The First International Congress Of Educational Research* de sunuldu, Çanakkale.
- Erden, M. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel Ve Seminer Etkinliklerinde Başarımın Yolları*. (13. Baskı). Alfa Yayınları.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. (4. Baskı). Pegem Akademi.

- Erkan, N., Z. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Erkılıç, T.A. (2020). Zaman Yönetimi. H. Kıran (ed), *Etkili Sınıf Yönetimi*. (s. 119-141) içinde. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. Routledge.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım* (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Gage, N. A., & MacSuga-Gage, A. S. (2017). Salient Classroom Management Skills: Finding the Most Effective Skills to Increase Student Engagement and Decrease Disruptions. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1), 13–18.
- Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Management: The Essentials*. Teachers Collage Press.
- Gay, G. (1994a). *A Synthesis Of Scholarship İn Multicultural Education: Urban Monograph Series*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research And Practice*. Teachers College Press.
- Goodman, B. M. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eastern Illinois University. <http://thekeep.eiu.edu/theses/598>
- Gorski, P. C. (2009). What we’re teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*. Türk Kültür Yayınları.

- Grant, C. A., & Sleeter, C. (2011). *Doing Multicultural Education For Achievement And Equity*. Routledge.
- Gül, V. ve Kolb, S. (2009). Almanya'da yaşayan genç Türk hastalarda kültürel uyum, iki kültürlülük ve psikiyatrik bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 20(2), 138-143.
- Günay, R. (2014). Affirming Diversity: The sociopolitical context of multicultural education (book review). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 43-44.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili sınıf yönetim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Güven, E. D., Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c.2:18.
- Güvenç, B. (2015). *İnsan Ve Kültür*. Boyut Yayın Grubu.
- Haberman, M., & Post, L. (1990). Cooperating teachers' perceptions of the goals of multicultural education. *Action in Teacher Education*, 12(3), 31–36.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism, And Education Reform*. Waveland Press.
- Hiralall, A. S., & Martens, B. K. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff: The effects of scripted instructional sequences on teacher and student behavior. *School Psychology Quarterly*, 13(2), 94–115. <https://doi.org/10.1037/h0088976>
- Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli değişkenler göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayınları.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Joppke, C. (1996). Multiculturalism and immigration: A comparison of the United States, Germany, and Great Britain. *Theory And Society*, 25(4), 449-500.
- Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kang, S. (2010). Multicultural education and the rights to education of migrant children in South Korea. *Educational Review*, 62(3), 287–300.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kaptan, S. (2000). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri*. Bilim Yayınevi.
- Kara, İ. (2021). *Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karadağ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Karip, E. (Ed.) (2012). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Katmış, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (diyarbakır ili örneği)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- King, Sharondrea R. (2004). Pre-service teachers' perception and knowledge of multicultural education. *Graduate Theses and Dissertations*.
<https://scholarcommons.usf.edu/etd/1115>
- Kisubi, A. T. (Ed.) (1997). Ideological perspectives on multicultural relations. In M. A. Burayidi, *Multiculturalism In A Cross-National Perspective* (pp. 15-35). University Press of America.
- Koçoğlu, A.M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 146-156.
- Kozikoğlu, İ. Ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Kültür Bakanlığı Resmi İnternet Sitesi, Türk Kültürü Tarihi, <https://www.ktb.gov.tr/TR-96254/kultur.html> adresinden 11.05.2020 tarihinde alınmıştır.

- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory Of Minority Rights*. Clarendon.
- Lopez, M. C. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 11:1, 63-82
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Marshall, M. (2005). Discipline Without Stress, Punishments, or Rewards, *Clearing House*, Sept / Oct, Vol.79, Issue 1, pp.51-54.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mazı, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının incelenmesi: hatay ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi.
- McAllister, G. & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3–24.
- Mccray, Carlos R, Beachum, Floyd, D. (2010). An analysis of how the gender and race of school principals influences their perceptions of multicultural education. *International Journal of Education Policy & Leadership*, Sayı 4, s. 1-10.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Beden eğitimi dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018ç). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018e). *İngilizce dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018g). *Müzik dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018ğ). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018h). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Munroe, A. ve C. Pearson, (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66: 819-834.
- Nel, J. (1993). Preservice teachers' perceptions of the goals of multicultural education: Implications for the empowerment of minority students. *Educational Horizons*, 71(3), 120-125. Retrieved October 24, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/42925001>
- Nemetz, P. L. & Christensen, S. L. (1996). The challenge of cultural diversity: Harnessing a diversity of views to understand multiculturalism. *Academy of Management Review*, 21(2), 434-462.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi
- Oller, J., Vila, I., & Zufiaurre, B. (2012). Student and teacher perceptions of school involvement and their effect on multicultural education: A catalonian survey. *Race Ethnicity and Education*, 15(3), 353-378.

- Overbaugh, R. C. (1995). The efficacy of interactive video for teaching basic classroom management skills to pre-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(3-4), 511–527. doi:10.1016/0747-5632(95)80014-y.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi. M. Ç. Özdemir (ed), *Sınıf Yönetimi* (s. 223). Ekinoks Eğitim Danış. Hiz.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 462, 215-232.
- Özdemir, S. & Sivrikaya, K. (2017). Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 2(5), 221-230.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özkılıç, R. (2005). Sınıfta Zaman Yönetimi. L. Küçükahmet (Ed). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (4. Baskı, s. 85-100). Nobel Yayıncılık.
- Özturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues In Education*, 14(2).
- Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. 24 (621-640).
- Palardy, J. M. (1996). Etkili sınıf yönetiminde 12 öğretim ilkesi. *Yaşadıkça Eğitim*. (S. Toprak, Çev.) Sayı:25.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism Cultural Diversity and Political Theory*. Macmillan Press Ltd.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek*. (B. Tanrıseven, Çev). Phoenix Yayınları.

- Parkhouse, H. Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416–458.
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 95-111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25111/265117>
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları (van ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Polat, İ. ve Kılıç E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education)*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Rhoads, R. A. (1995). *Multiculturalism and the community college: A case study of an immigrant education program*. Symposium on Organizational Frameworks and Strategies for Multicultural Campuses. Annual Meeting of the American Educational Researchers Associations, San Francisco.
- Sarıçoban, A. (2005). Classroom management skills of the language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1): 1-11.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- Said, E. W. (1978). *Orientalism* (1st ed.) Pantheon Books.
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 29–39.
- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Sengstock, M. C. (2009). *Voices of Diversity Multi-Culturalism in America*. Siproinger, Network.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5). <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i5.1825>
- Şan, M.K. ve H, İrfan (2012). Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında amerikan ana akımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 29-53.
- Sandra L. Bryan, & Marsha M. Sprague (1997). The effect of overseas internships on early teaching experiences, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70:4, 199-201. <https://doi.org/10.1080/00098655.1997.10544196>
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar* (s. 43-86) içinde. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezer, F. ve ark. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 12/33*.
- Sheets, R. H. and Chew, L. (2000). *Preparing Chinese American Teachers: Implications for Multicultural Education*. ERIC Clearinghouse.
- Sia, A. P. and Mosher, D. (1994). *Perception of Multicultural Concepts by Preservice Teachers in Two Institutions*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta.

- Siviş, S. (2019). *Öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülük üzerine algılarının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Sungurtekin Ay, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Sünbül, A.M. (2007) *Eğitim Gelişim ve Değişim I*. Eğitim Kitabevi Yayınları
- Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 143–152. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0395-z>.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin (teacher multicultural attitude survey) güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Toran, M. ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal zekâ düzeylerinin sınıf yönetim becerilerine etkisi ve bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 11.05.2020 tarihinde alınmıştır.

Türk, O. (2013). *Küreselleşme ve Çokkültürlülük*. [Yüksek Lisans Tezi], Haliç Üniversitesi.

UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices: Using Curriculum Differentiation to Respond to Students' Diversity*. UNESCO.

Ünal, S. Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları

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

Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Yayınevi.

Vatandaş, C. (2002). *Çokkültürlülük*. Değişim Yayınları.

Wasonga, T. A. & Piveral, J. A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.

Yağcı, E. (1997). Sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik kavramına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 171-179.

Yakışır, A. N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Yalçinkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.

Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 48-58.

Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010, Kasım, 11-13). Öğretmen adayları için çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Türkiye.

- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 37,C229-242.
- Yıldırım, B. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1): 148-164.
- Yüksel, A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki (İstanbul ili kartal ilçesi örneği)* [Doktora Tezi]. Yedi Tepe Üniversitesi.

EKLER

EKLER

EK A: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Kullanım İzni

Merhabalar hocam,

Ben Özgen ŞAHİN BEKTAŞ, Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezinde İngilizce öğretmeniyim. Aynı zamanda, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması yüksek lisans programında tez dönemindeyim. "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmam için "Çokkültürlü Yeterlik Algıları" ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Çok teşekkürler,
Özgen ŞAHİN BEKTAŞ

alper basbay <alper.basbay@ege.edu.tr>

Alıcı: ben

8 Oca 2021 12:14 ☆ ↩ ⋮

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim ölçek ve gerekli bilgiler ekte sunulmuştur.



EGE Üniversitesi

www.ege.edu.tr

ALPER BAŞBAY

Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Doç. Dr.

Tel: 0 (232) 311 1901

EK B: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

özgen şahin <ozgen.sahin87@gmail.com>
Alıcı: yilmaz.tonbul, munevver.yalcinkaya

11 Ocak Pzt 14:44 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar hocam,

Ben Özgen ŞAHİN BEKTAŞ. Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezinde İngilizce öğretmeniyim. Aynı zamanda, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması yüksek lisans programında tez dönemindeyim. "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmam için uyarlamış olduğunuz "Sınıf Yönetimi Becerileri" ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

Çok teşekkürler,
Özgen ŞAHİN BEKTAŞ

Munevver YALCINKAYA <munevver.yalcinkaya@final.edu.tr>
Alıcı: ben

11 Ocak Pzt 21:23 ☆ ↩ ⋮

Kullanabilirsiniz
Prof.Dr.Munevver Yalçinkaya

özgen şahin <ozgen.sahin87@gmail.com>, 11 Oca 2021 Pzt, 14:44 tarihinde şunu yazdı:

EK C: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin toplam cevaplama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

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

13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çok kültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Türkiye'deki etnik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ÖLÇEK PUANLAMA

Farkındalık Boyutu (16 Madde)
1, 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16,18, 20, 21,24, 27
Beceri Boyutu (16 Madde)
3, 5, 6, 7, 11, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 33, 34, 38
Bilgi Boyutu (9 Madde)
29, 30, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41

*****Ölçekte 1., 2., 5., 9., 11., 12., 13., 14., 16, ve 34. maddeler ters yönde puanlanmaktadır.

EK C: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Bu bölümde sınıf yönetimi becerileri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizi en iyi ifade eden maddeyi seçiniz.		ÇOK ZAYIF	ZAYIF	ORTA	İYİ	ÇOK İYİ
1	Sınıfın tertip ve düzenini sağlayabilme	0	1	2	3	4
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	0	1	2	3	4
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	0	1	2	3	4
4	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	0	1	2	3	4
5	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	0	1	2	3	4
6	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.	0	1	2	3	4
7	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	0	1	2	3	4
8	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.	0	1	2	3	4
9	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	0	1	2	3	4
10	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.	0	1	2	3	4
11	Soruları öncelikle bireylere değil, sınıfın tümüne yöneltme.	0	1	2	3	4
12	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.	0	1	2	3	4
13	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	0	1	2	3	4
14	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	0	1	2	3	4
15	Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	0	1	2	3	4