

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMINDA
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİ:
ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia SEVİLMİŞ

İstanbul

Haziran-2022

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMINDA ÖĞRETMENLERİN
SINIF YÖNETİM BECERİLERİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rabia SEVİLMİŞ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

İstanbul

Haziran-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

Üye Doç. Dr. Esra TÖRE

Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Metin TOPRAK

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Çokkültürlü Eğitim Ortamında Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri: Ölçek Geliştirme Çalışması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Rabia SEVİLMİŞ

Haziran-2022

ÖN SÖZ

Bu araştırma ülkemizdeki farklı kültürlerin artmasıyla eğitim ortamlarında değişikliğe neden olduğu temel alınarak; öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini saptamak ve bu becerilerin öz değerlendirme olarak mevcut durumu ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Tez konumu seçerken, tüm öğrencilerimizin eşit eğitim fırsatına sahip olması gerektiği inancına dayanarak; sınıf yönetim becerilerine yansımaları eğitim yönetimi perspektifinden incelemeyi amaçladım. “*Hangi çiçek, diğerlerini sarı açtı diye ayıplar? Hangi kuş farklı ötünce diğerlerine yasak koyar?*” bakış açısıyla elde edilen verilerin; demokratik, farklılıklar içinde uyumlu, hoşgörülü, eşit haklara sahip ve barışçıl eğitim ortamının oluşması adına çokkültürlü sınıf yönetiminin önemine dikkat çekilen bu çalışmayla ayrımcılığın önüne geçme konusunda yol gösterici olması umudunu taşımaktayım.

Çalışma sürecinde görüşleriyle katkı sağlayan değerli uzman hocalarıma, araştırma kapsamında samimi ve değerli görüşlerini bildirip zaman ayıran kıymetli meslektaşlarıma müteşekkirim. Eğitim hayatım boyunca gelişimime katkı sağlayan tüm hocalarıma; yüksek lisans ders döneminde bilgi ve tecrübelerini aktaran hocalarıma değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez yazım sürecindeki moral ve motivasyon desteğiyle yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Elif VELİOĞLU, Esra ATMACA, Senanur KART, Esranur YAVUZ, Reyta AKDENİZ ve Zeynep Rumeysa ÖZBEK’e çok teşekkür ederim.

Süreç içerisinde vizyonu, misyonu, fikirleri, akademik bilgi ve deneyimi doğrultusunda daima gelişimime destek olan; yürüdüğüm yolda yolumdaki ışık kaynaklarımdan olan çok kıymetli tez danışman hocam Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR’e çok teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde eğitimimi önemseyen, her ne olursa olsun yanımda bulunarak destek olan, bana güvenen çok kıymetli annem ve babam başta olmak üzere tüm aileme varlıkları, sabırları ve yardımları için teşekkür ederim.

ÖZET

ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ORTAMINDA ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Rabia SEVİLMİŞ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez danışmanı: Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR

Haziran - 2022, 116 Sayfa

Çokkültürlük farklı yaş, dini inanç, dil, ırk, cinsiyet, etnik köken, medeni durum, eğitim durumu, sosyoekonomik hal, yetenek veya engel durumuna sahip insanların topluluk halinde yaşam sürmesi olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlü eğitim, bu farklılıkların dikkate alınması ve her öğrenci için eşit eğitim fırsatının sağlanmasıdır. Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetimini sağlamak ve bu ortamlardaki eğitim kalitesini arttırmak adına öğretmenlerin birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, çokkültürlü eğitim ortamındaki öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini çokkültürlü okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek aday maddeleri oluşturulmadan önce alan taraması yapılarak literatürdeki ölçekler incelenmiştir. İnceleme sonrasında literatürdeki bilgiler içerik analizi yapılarak aday maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan 75 madde yeterli sayıdaki uzmana gönderimi sonrasında Lawshe tekniği yapılarak tekrar düzenlenmiştir. Kapsam geçerliliği sağlanan ölçekten veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla yapı geçerliği test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi nihayetinde toplam varyansın %66,13'ünü açıklayan, öğrenme-öğretme süreci ve iletişim-davranış yönetimi alt boyutları olmak üzere iki boyuttan oluşan 20 maddelik ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracı araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 516 öğretmene uygulanmıştır. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri

Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .95; iletişim- davranış yönetimi alt boyutunun .96; öğrenme- öğretme süreci alt boyutunun .82 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin, öğretmenlere yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamındaki sınıf yönetim becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Veri analizleri SPSS 22 ve AMOS 20 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamındaki sınıf yönetim becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülürken; yaşa, kıdem yılına, etnik kökenine, ana diline, okul türüne, görev unvanına ve mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü Eğitim, Sınıf Yönetimi, Ölçek Geliştirme, Sınıf Yönetim Becerileri

ABSTRACT

**CLASS MANAGEMENT SKILLS OF TEACHERS IN
MULTICULTURAL EDUCATION SETTING:
SCALE DEVELOPMENT RESEARCH**

Rabia SEVİLMİŞ

Master, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ali ÖZDEMİR

June - 2022, 116 Pages

Multiculturalism is defined as people of various age, religious belief, language, race, sex, ethnicity, marital status, education level, socioeconomic status, skill and disability status to live together in a society. Multicultural education is to offer equal educational opportunities to all students with different cultural background. Teachers must have a certain set of skills to ensure an effective class management and higher educational quality in such multicultural educational setting. Objective of this study, differently from already existing scales in the field, is to develop a valid and reliable measure of identifying class management skills of the teachers in multicultural educational setting. Sample of the research consists of the teachers who works at multicultural schools. First of all, a focused literature review is conducted and previously constructed scales are examined. Then, candidate items are generated based on the content analysis of the literature. These 75 items sent to the education management experts, Lawshe method is conducted and they are re-edited accordingly. Then the scale is applied to the selected sample and data is collected. The construct validity of the scale is tested by using the exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). At the end of the EFA, a measurement tool with 20 items and two subdimensions, as learning-teaching process and communication-behavior management, which explains the 66.13% of the total variance is created. The internal consistency coefficients of the Class Management Skills in Multicultural Education Settings Scale, communication-

behavior management and learning-teaching process were found as .95, .96 and .82, respectively. The measurement tool was applied to 516 teachers who wanted to participate in the research voluntarily. It is scientifically proved as a result of all the analyses conducted that the Class Management Skills in Multicultural Education Settings Scale is a valid and reliable scale applicable to the teachers. In the second phase of the research, class management skills of the teachers in multicultural education settings are analyzed for any major determinant factor, based on the variables derived from the collected data. SPSS 2022 and AMOS 20 software suites were used for the quantitative data analyses. Findings of these analyses showed that while teachers' gender has statistically significant impact on their class management skills in multicultural education settings; statistical significance for the variables of age, seniority, ethnicity, native language, type of school, title and level of academic degree are higher than the acceptable degree.

Keywords: Multicultural Education, Class Management, Class Management Skills, Scale Development.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1. Kültür	10
2.2. Çokkültürlülük	13
2.2.1. Çokkültürlülük ile Karıştırılan Kavramlar	17
2.2.2. Dünyada Çokkültürlülük.....	18
2.3. Çokkültürlü Eğitim	19
2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Boyutları.....	21
2.3.2. Çokkültürlü Okullar	24
2.3.3. Çokkültürlü Eğitim Programları İle İlgili Yaklaşımlar	26
2.3.4. Türkiye’de Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim.....	29

2.4. Sınıf Yönetimi.....	30
2.4.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	31
2.4.2. Sınıf Yönetim Modelleri	32
2.4.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	32
2.4.3.1. Sınıfın Fiziksel Ortamı.....	33
2.4.3.2. Plan Program Etkinlikleri	33
2.4.3.3. İlişki Düzenlemeleri.....	33
2.4.3.4. Zaman Yönetimi	34
2.4.3.5. Davranış Düzenlemeleri.....	34
2.4.4. Sınıf Yönetimi Öğretmen Becerileri	34
2.5. İlgili Araştırmalar.....	37
2.5.1. Çokkültürlülükle İlgili Araştırmalar	37
2.5.2. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Ölçek Geliştirme Süreci	47
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	47
3.3.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği	47
3.3.2.1. Konu İle İlgili Literatürün Gözden Geçirilmesi.....	48
3.3.2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması	48
3.3.2.3. Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması	49
3.3.2.4. Kapsam Geçerlilik Oranı ve İndeksinin Hesaplanması	49
3.3.2.5. Uzman Görüşleri Doğrultusunda bazı Maddelerin Revize Edilmesi	50
3.3.2.6. Verilerin Toplanması	50
3.3.2.7. Verilerin Analizi	50
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması.....	51
3.3.3.1. Geçerlik Analizleri.....	51
3.3.3.2. Güvenirlik Analizleri	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	52
4.1. Analiz Bulguları.....	52
4.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular	52
4.1.1.1. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ile İlgili Bulgular	52
4.1.1.1.1. Geçerlik Analizi Bulguları.....	52
4.1.1.1.2. Güvenirlilik Analizi Bulguları	59
4.1.1.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	62
4.1.1.1.4. Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	65
4.1.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.2.1. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyete göre Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	66
4.1.2.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ortalama Puanı	67
4.1.2.3. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	68
4.1.2.4. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	68
4.1.2.5. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Etnik Kökenine Göre ANOVA Sonuçları	69
4.1.2.6. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Anadiline Göre ANOVA Sonuçları	70
4.1.2.7. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	70
4.1.2.8. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Görev Unvanına Göre ANOVA Sonuçları.....	71
4.1.2.9. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezuniyet Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	72

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.1.1. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.1.2. Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.1.2.1. Fark Testlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	76
5.2. Öneriler	78
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Örnekler	78
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	79
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	101

TABLO LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3.1: $\alpha=,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler	49
--	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri	53
Tablo 4.2: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği İlk Hali Toplam Varyans Miktarları ve Toplam Açıklanan Varyans.....	54
Tablo 4.3: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Toplam Varyans Miktarları ve Toplam Açıklanan Varyans	56
Tablo 4.4: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri	57
Tablo 4.5: Faktör Analizi Sonucunda Dönüştürülmüş Bileşenler Matrixi.....	58
Tablo 4.6: Alt Boyutlar ve Boyutlardaki Maddeler	59
Tablo 4.7: Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Alt Boyutlar ve Boyutların Güvenirlik Katsayıları.....	59
Tablo 4.8: Açımlayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri ve Toplam Madde Korelasyonu	60
Tablo 4.9: Madde Toplam (Item-Total) Korelasyon Sonuçları	61
Tablo 4.10: Faktörler Arası Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	62
Tablo 4.11: DFA Ölçüm Modeline İlişkin Sonuçlar	63
Tablo 4.12: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeğe İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ve Standart Uyum Ölçütü Değerleri	64
Tablo 4.13: Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	65
Tablo 4.14: Çokkültürlü Eğitim Ortamındaki Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Cinsiyete Göre Puanları	66
Tablo 4.15: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin En Düşük ve En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddeleri	67
Tablo 4.16: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşına göre ANOVA sonuçları	68

Tablo 4.17: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin kıdem yılına göre ANOVA sonuçları	69
Tablo 4.18: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin etnik kökenine göre ANOVA sonuçları	69
Tablo 4.19: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin anadiline göre ANOVA sonuçları	70
Tablo 4.20: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre ANOVA sonuçları	71
Tablo 4.21: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev unvanına göre ANOVA sonuçları	71
Tablo 4.22: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre ANOVA sonuçları	72

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Scree Plot Grafiği	55
Grafik 4.2: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Scree Plot Grafiği	57
Grafik 4.3: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Path Diyagramı	63



KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- SPSS** : (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmacılar İçin İstatistik Paketi
- AMOS** : Analysis of Moment Structures
- YÖK** : Yükseköğretim Kurulu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünyada soğuk savaşın bitiminden bu yana demokratik prensiplerin yayılması, ulaşımın, iletişimin ve piyasanın genişlemesi sebebiyle küreselleşme söz konusudur. Günümüz toplumlarında kültürel açıdan heterojen devletin çok daha fazla olduğu biliniyor. Bağımsızlık hareketleri, ayrımcılık ve göç hareketleri bu durumun başlıca nedenlerinden bazılarıdır. Uluslararası göçmenlerin sayısı 1970 yılında 84 milyon (dünya nüfusunun %2,3'ü), 2000 yılında 173 milyon (dünya nüfusunun %2,8'i) iken 2019 yılında göçmen sayısı 271 milyona (dünya nüfusunun %3,5'ine) ulaşmıştır. 1970'ten beri göçmenlerin sayısı üç katından fazlasına çıkmıştır (World Migration Report, 2020:21).

Eğitim, göçmenlerin yeni ikamet ettiği yerdeki hayatlarını en iyi şekilde devam ettirmesinde önemli rol oynar. Hayat boyu gerekli olan beceri ve yeterliliklerin yanı sıra sosyal ve kültürel köprülerin kurulmasını sağlamaktadır. Kendi ülkelerinin dışında öğrenim gören öğrencilerin sayısı 1970'li yıllarda 0.6 milyonken, 2006 yılında 2.9 milyondur (Education at a Glance 2008: 352). Yaklaşık beş kat artış gösteren bu durum çokkültürlü ortamlardaki eğitimin üzerinde çalışılması gereken bir olgu olduğunu göstermektedir.

TÜİK verilerine göre yurt dışından Türkiye'ye ikamet amaçlı göç edenlerin sayısı 2018 yılında 577.457 kişiyken, 2019 yılında 677.042 kişi olmuştur (TÜİK). Bu artış eğitim-öğretim gören öğrenci sayısını da etkilemektedir. Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısına ait YÖK verileri incelendiğinde; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplam 185.001 yabancı öğrenci ülkemizde eğitim gördüğü saptanmıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021). Millî Eğitim Bakanlığının verileri incelendiğinde ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplamda

232.714 yabancı uyruklu öğrenci ülkemizde eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunu Suriye vatandaşları oluşturduğu anlaşılmaktadır (Türkiye Göç Raporu, 2017: 46).

MEB (2022: 3) verilerine göre yaklaşık olarak 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus bulunmaktadır. Bu nüfusun Ocak 2022 verilerine göre 1.365.884'ü eğitim çağındaki (5-17 yaş) nüfus oluşturmaktadır. eğitim çağındaki nüfusun 935.731'i eğitim-öğretime dahil edilmiştir. Öğrencilerin uyruklarına bakıldığında büyük çoğunluğunun Suriye vatandaşı olduğu ardından Irak, Afganistan, İran, Azerbaycan, Mısır ve Rusya geldiği görülmüştür. Bu durum halihazırdaki okulların çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı, 2022: 16).

İnsanlığın var oluşundan bu yana toplumlar birçok nedenden ötürü değişmiş ve çokkültürlü toplumları oluşturmuştur. Bir devlet içerisinde farklı kültürden insanların beraber yaşaması zorunlu olmuştur. Çokkültürlü toplumlarda, farklı kültürlerle ilişkin devlet politikaları uygulanmıştır. Bu politikalardan biri asimilasyon yaklaşımı diğeri ise çokkültürlülük yaklaşımıdır. Asimilasyon politikasında farklı kültürlerle sahip azınlık toplumların çoğunluk kültürü içerisinde eritilmesi söz konusudur. Ancak çokkültürlülük politikasında toplumdaki kültürel çeşitliliğe ve farklılığa olumlu bir bakış açısı hâkimdir. Farklı kültürlerin yaşaması, devam etmesi ve eşit karşılanması için onlara haklar tanınmaktadır (Polat, 2009: 156). Asimilasyon politikası toplumları tek tipleştirmeye çalışmakta ve kültürel çeşitliliği tanınamaktadır. Bu durum demokrasi ve saygı kültürünün yok olmasına neden olmaktadır.

Çokkültürlülük bir toplumdaki yaygın kültürden farklı olan özellikleri, farklı din, farklı etnik köken gibi birçok unsuru içerir. Ancak bu farklılıklar çokkültürlüğün yalnızca bir yönüdür. Çokkültürlülük politikasının merkezinde üç değer bulunur. Bunlar kültürel çeşitliliğin tanınması, toplumsal eşitlik ve bütünleşmedir (Vermeulen ve Slijper, 2003: 44). Çokkültürlülükteki amaç kültürel farklılıkları bir arada toplayarak karmaşıklığı engellemek, toplumda huzur ve barışı sağlamaktır (Başbay ve Kağnıcı, 2011: 202).

Bir toplumda bireylerin farklılığı; kimlik, inanç, ırk, etnik grup, din sosyal yaşantı, eğitim seviyesi, ekonomi ve siyasal eğilim gibi özelliklerin çeşitliliğinden

kaynaklanmaktadır. Toplumun huzur içinde yaşaması için farklılıkların kabul edilmesi ve yönetilmesi önemli bir durumdur. Farklılıkların yönetiminde farklılıkla beraber değerli olduğunun kabul edilip hissettirilmesi gerekmektedir. Farklılıklar yönetimi başarılı olduğunda toplumda olumlu bir atmosfer hâkim olacaktır (Kirby ve Richard, 2000: 370-371).

Kültür, insan topluluklarının birbirleri ve çevreyle etkileşimlerinin örgütlenmiş ve birikmiş ürünleri şeklinde tanımlanır (Ertürk 1998: 36). Tüm toplumların ortak bir kültürü bulunur ancak toplum içindeki insan topluluklarının içerisinde farklı kültürler oluşur. İnsanların içinde bulunduğu toplumun etkili bir üyesi olması ve diğer üyelerle uyum içerisinde yaşayabilmesi için eğitim şarttır. Bireylerarası farklılıkların, erken yaşlarda eğitim verilerek ilerleyen dönemlerde küresel toplumun etkili bir ferdi olarak yetişmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir (Cırık, 2008: 28). Farklı bir söylemle eğitim paydaşlarının değişik kültürleri inceleyip değerlendirmesi bireyin gelişimine katkı sağlayacaktır. Özellikle farklı kültürlerin bir arada olduğu toplumlarda uzlaşma ortamının kurulması ve eğitimle desteklenmesi önemli bir olgudur (Başbay, Kağnıcı, 2011: 50).

Kültür ve eğitim arasında yok sayılmayacak bir etkileşim bulunmaktadır. Çeşitli kültürlerin bir arada bulunduğu toplumlarda, insanlara gelişim sürecinde destek olunabilmesi ve farklı perspektifler kazandırabilmesi için politika, sanat, beşerî bilimlerin yanı sıra eğitim uygulamalarında da yeni yönelimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği, adalet, çeşitlilik gibi konular bir araya gelerek çokkültürlü eğitim alanını oluşturmuştur. Çokkültürlü eğitim, kültürel çoğulculuk ve demokrasi hüküm sürerek öğrencilere eğitim sürecinde eşit fırsatların tanınmasını sağlayan yeni bir reform hareketi olarak tanımlanmaktadır (Banks, 2014: 1). Bir başka söyleyişle öğrencilerin ırk, din, dil, etnik köken, sosyal sınıf ve kültürlerine bakılmaksızın eşit eğitim fırsatına sahip olması ile buna uygun eğitim müfredatı, politikası ve uygulamalarını kapsayan geniş çerçeveli bir süreç ve felsefedir (Gay, 2000: 4). Çokkültürlü eğitim sürecinde; saygı ortamının oluşması, bireylerin farkındalık düzeylerinin artırılması ve çokkültürlülük bağlamındaki uygulamaların yürütülebilmesi bu süreçte rol oynayan herkesin sorumluluğundadır. Ancak rol model olması nedeniyle öğretmenler bu süreçte ön planda tutulmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin yanı sıra çokkültürlü ortamlardaki becerileri de önemlidir.

Amerika Birleşik Devletlerindeki öğretmen eğitimi programları ve öğretmen yetiştirme müfredatlarına çokkültürlü eğitimle ilgili içerikler eklemiştir. Birçok akademisyen öğretmen adaylarını hazırlayan eğitim programlarında çokkültürlü eğitim uygulamalarının olmasının gerekli olduğunu söylemektedir (Jun, 2016: 94).

Banks (2014: 5- 7), çokkültürlü eğitimi hayata geçirmek ve öğretmenler tarafından uygulanabilecek çokkültürlü eğitimin beş boyutundan bahseder.

- 1- Farklı kültürlerin entegrasyonunu sağlamak
- 2- Bilgi inşası üzerinde durmak
- 3- Farklılıklara karşı önyargıyı azaltmak
- 4- Tüm öğrencileri kapsayan öğretim yöntemlerini kullanmak
- 5- Okul kültürü ve sosyal yapısını güçlendirmek

Çokkültürlü eğitimin gerçekleştiği ortamların amaç, ilke ve yöntemlerinin belirlenmiş olması ve buna uygun çerçevede hareket edilmesi gerekmektedir. Çokkültürlü eğitimin temel ilkelerini Banks ve diğerleri (2001), Bennet (2001) ve Gay (1994) tarafından belirtilmiştir (Akt. Cırık, 2008: 32).

- Öğrenme ortamlarında farklı kültürlere yer verilmesi.
- Irk ayrımı, ön yargı, cinsiyet ve başka ayrımcılıkların olmaması.
- Farklı kültürlerin miraslarının birleştirilip, öğrencilerin yaşam deneyimleriyle bağdaştırılması.
- Tüm öğrencilere eğitim eşitliği fırsatının sunulması.
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmalar yapılması.
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için çalışmalar yapılması.
- Sistemde oluşan değişimin, gelişimsel bir ilerleme olduğunun kabul edilmesi.
- Farklılıkların eğitimde zenginliğe zenginlik getirdiğinin bilinmesi.
- Öğretmenlerin, farklı etnik grupların özelliklerinin öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini gösteren programların olması.
- Bilginin sosyal olarak oluşturulmasını gösteren eğitim programlarının geliştirilmesi.

- Öğrencilerin ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları fark etmelerinin sağlanması.
- Eğitim yöneticilerinin okulları ekonomik anlamda eşit desteklemesi.
- Ölçme ve değerlendirmenin çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olması.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan sınıf yönetimi, eğitsel amaçların verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrenme- öğretme sürecinde bir düzenin olması gerektiğiyle ilgilenmektedir. Sınıftaki öğrenmenin gerçekleşebildiği; uygun bir düzenin sağlanıp sürdürülebilmesini sağlayan kişi öğretmendir. Öğretmenin sınıfta düzeni sağlayarak olumlu sınıf atmosferi oluşturması, istenmeyen davranışları en aza indirmesi ve iletişim problemi olmayan bir ortam oluşturması gereklidir. Bunlar başarılı bir sınıf yönetiminin sağlanması için gereklidir. Etkili sınıf yönetiminin olmadığı ortamlarda akademik başarının düşük olması kaçınılmazdır (Erdoğan, 2014).

Her toplulukta bir yöneticinin olması gerektiği gibi sınıf ortamlarının yöneticisi de öğretmenlerdir. Sınıftaki öğrencilerin tamamının öğretim sürecine katılması, sınıftaki kaynakları en etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi için yönetim bilgi ve becerisi gerekmektedir (Okutan, 2006: 2). Öğretmenlerin eğiticilik özelliğinin iyi olması kadar yöneticilik özelliklerinin de başarılı olması önemlidir (Demirtaş, 2009: 10). Etkili sınıf yönetim becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin başarısız sonuçları meslekten doyum sağlayamamalarına neden olmaktadır (Çağlar, 2009: 57).

Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu ve verimli öğrenme ortamı hazırlayarak, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için zamanın etkili kullanımı, sınıf ortamının düzenli yürütülmesi ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmesini sağlamaktır (Erden, 2008: 17). Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemli bir süreçtir. Bununla birlikte sınıf yönetiminin bir önemli boyutu davranış yönetimidir. Sınıfı yönetirken olumsuz davranışların yönetilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye’de çokkültürlü eğitim ortamlarının varlığı ve sayısının günden güne arttığı gözlemlenmiştir. Çokkültürlülüğün temelinde bulunan hoşgörü, saygı, adalet, eşitlik ve demokrasi bileşenlerinin, okul ortamında ve eğitim süreçlerinde öğrencilere aktarılmasını sağlama sorumluluğu öğretmenlere düşmektedir (Kaya ve Aydın, 2014: 46). Bu nedenle çokkültürlü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetim

becerilerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Çalışmamıza özgün değer katan önemli bir husus, literatürde çokkültürlü eğitim algı (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Ayaz, 2016), tutum (Toprak, 2008) ve bilgi (Yıldırım, 2016) boyutlarını içeren ölçeklerin var olması ancak çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileri ölçeğinin bulunmamasıdır. Çokkültürlü ortamların artışıyla birlikte bu konu hakkında derinlemesine araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmenlerin çokkültürlü ortamlardaki sınıf yönetim becerilerinin belirlendiği ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Günümüz sınıf ortamlarının daha sağlıklı olması ve verimli sonuçlar elde etmesine katkı sağlayabilecek bir çalışma olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye coğrafyası tarih boyunca, farklı kültürlerden insanların bir arada yaşadığı toplumlara ev sahipliği yapmıştır. Son yıllarda meydana gelen göç, savaş, salgın hastalık, eğitim gibi nedenlerle eskiye oranla daha fazla çokkültürlü ortam oluşmuştur. Bu durumdan eğitim de etkilenmiş ve çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Çokkültürlü eğitim her öğrencinin eşit fırsatlarda eğitim alması ve farklılıkların tanınmasıdır. Çokkültürlü eğitimin sağlanabilmesi için eğitim paydaşlarından öğretmenlerin birçok sorumluluğu bulunması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin homojen sınıflara karşı çokkültürlü ortamlardaki sınıf yönetim becerilerinin de farklı olması beklenmektedir. Bu araştırma çokkültürlü ortamlardaki öğretmenlerin yeterlik standartlarının belirlenmemiş olmasından dolayı önem arz etmektedir.

Araştırmanın merkezinde yer alan çokkültürlü ortam ve sınıf yönetim becerileri kavramları birbirinden bağımsız olarak birçok çalışmaya konu olmuştur (Ateş, 2017; Alanay, 2015; Arslan, 2014; Bahadır, 2016; Çötök, 2010; Ernas, 2014; Karadağ, 2019; Kaya, 2013; Yiğit, 2014; Yüksel, 2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim konusunda çok fazla çalışma olmasına rağmen, bu çalışmalar çokkültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlara ilişkin araştırmalardır. Öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin araştırma çok az sayıda bulunup, öğretmenlerin gerçek yeterliliklerine bakıldığında bilgi ve farkındalık boyutunun düşük seviyede olduğu görülmektedir (Başarı, Sarı ve Çetin, 2014; Karaçam ve Koca, 2012; Polat, 2009). Ayrıca literatürde, çokkültürlü ortamlardaki sınıf yönetim becerileri ölçekleri bulunmuş ancak çalışmada değinilen

boyutları içeren bir çalışma bulunamamıştır. Alan yazındaki öğretmen yeterliliklerine ilişkin ölçek içeriklerinde çokkültürlü ortamların dikkate alınmaması, çokkültürlü eğitim ortamlarında yaşanan problemlerin temelindeki eksikliklerin bilimsel açıdan görülebilmesi ve uygun çözüm önerilenin sunulabilmesi bu tezin önemli ve özgün bir değere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Kültür; bilim, sanat, yerel ve evrensel değerlerin tamamını içeren, toplumların ortak malıdır. Bir millete ait tüm değerler ve bir mekânda süreçle oluşan değerlerin tümü kültürü oluşturur (Güvenç, 1974: 95-97). Çokkültürlülük, birden fazla kültürel grubun aynı zamanda aynı yerde var olması ve birlikte yaşaması olarak tanımlanabilir (Ateş, 2017: 3). Kültürlerin bir arada bulunmasının, etkileşim yoluyla kültürel zenginliği beraberinde getirdiği, bunun sonucunda oluşan çokkültürlü ortamların ise insani değerler ve başarı noktasında önemli katkılar sağladığı savunulabilir. Çokkültürlülüğün temelinde bulunan adalet, hoşgörü, eşitlik ve demokrasi gibi kavramların eğitim ortamlarına doğru şekilde aktarımı önem taşımaktadır. Eğitim sistemimizin önemli unsuru olan öğretmen toplumdaki huzurun sağlanmasında, kültür ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında kilit rol oynamaktadır (Eskicumalı, 2002: 9). Öğretmenlik mesleğinin en iyi şekilde icra edilebilmesi için öğretmenlerin bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. MEB (2017), öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli olarak gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarını öğretmen yeterlilikleri olarak tanımlamıştır. Öğretmen yeterliliklerinin kapsadığı bir alanda sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğrenme- öğretme süreci, teknoloji, zaman, eğitim ortamı, öğretmen ve öğrenci arası etkileyici eşgüdümleme oluşturularak, öğrenme sürecine uygun bir ortamın sağlanması ve devam ettirilmesidir (Sarıtaş, 2001: 62). Çokkültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri öğrencilerin başarısını etkileme gücüne sahip olabilir. Bu doğrultuda araştırmada çokkültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bir başka söylemle bu araştırmanın temel amacı çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin belirlenmesinde kullanılacak ölçeğin geliştirilmesidir. Böylece literatürdeki ölçek ihtiyacının ortadan kalkması ve farklı kültürleri bir arada bulunduran sınıf

ortamlarında yaşanan sorunların temelindeki eksikliklerin görülebilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırma kapsamında geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Çokkültürlü eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ne düzeydedir?
3. Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, kıdem yılı, etnik kökeni, anadili, mezuniyet durumu, okul türü ve görev unvanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma kapsamında varsayımlar aşağıdaki şekliyle oluşturulmuştur.

1. Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin sorulara samimi ve içten cevaplar verildiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kapsamında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Ölçme aracı ile başvuru uzman fikirleri yeterli kabul edilmiştir.
3. Ölçme aracı geliştirilirken oluşan faktörler arasında ilişki olmadığı varsayılarak dik döndürme yöntemi kullanılmıştır

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; İstanbul ilinde farklı kültürden öğrencileri bulduran okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle, 2021-2022 eğitim-öğretim yılıyla, araştırmada geliştirilen ölçme aracıyla, katılımcıların ölçme aracına verdikleri cevaplarla ve verileri analiz etmede kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır. Araştırma kapsamında örneklem, kolay uygulanır/ uygun örnekleme yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Çokkültürlülük: Çokkültürlülük değişik sosyal topluluklardan, dini inanç, etnik köken veya milliyetlerden gelen insanların oluşturduğu, aynı zamanda kültürel

farklılıkların toplumsal örgütlenmesine; toplumsal adalet olayına çevrilmesine şahitlik yapan çağdaş bir yeniliktir (Doytcheva, 2009: 25).

Çokkültürlü Eğitim: Farklı ırklardan, etnik kökenlerden ve sosyal sınıflardan öğrenci gruplarının farklılığına bakılmadan her bireyin eşit şartlarda eğitimden yararlanmasını sağlayan yenilik hareketi olarak tanımlanmaktadır (Nieto ve Bode, 2013: 450).

Çokkültürlü Okul: Kültürel, etnik, dilsel ve ırksal açıdan farklılık oluşturan öğrencilerin bir arada bulunduğu; akademik başarı elde etme amacı taşıyan okullardır (Banks vd. 2009: 202). Çokkültürlü okullar çoğulcu strateji ve yöntem esas alınarak, bütün öğrencilerin yüksek başarıya ulaşmasını sağlayan, öğrenciler arası iletişim ve iş birliğinin olduğu okullardır (Esquivel, Lopez ve Nahari, 2007: 188).

Çokkültürlü Sınıf: Farklı kültür, ırk, etnik kökenden öğrencilerin bulunduğu, öğretmen- öğrenci arası kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflardır (Dilg, 2003: 5).

Sınıf Yönetimi: Eğitim ve öğretim ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi, olumsuz durumların ortadan kaldırılması, zamanın doğru kullanılması, ders etkinliklerine katılımın sağlanması, kaynak insanların yönetilmesidir (Boz, 2003: 39)

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, sınıf yönetimi, sınıf yönetim becerileri ve alan yazında bulunan çalışmalar ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kültür

Kültür uzun zamandır üzerinde çalışmalar yapılan bir konudur. Kültür kavramının sınırlarını belirlemek ve tanımını yapmak zordur. İngilizce 'de en komplike birkaç kelimeden biridir (Williams, 1988: 49). Kültür sözcüğüne etimolojik açıdan bakıldığında, Latince kökenli olup *colere* (*ekip biçmek*) fiilinden gelir. Bu fiilden türemiş olan *cultura* sözcüğü Orta Çağ İngilizcesinde *işlenmiş yer* manasında kullanılmıştır (Casey, 1996). 18. Yüzyıl sonlarında Etnolog G. Klemm *cultur* sözcüğünü “uygarlık ve kültürel evrimin karşılığı manasında kullanmıştır. Kroeber ve Kluckhon'un hazırladığı kültür antolojisinde 164 farklı tanımı olan kültür kavramı; yaşanan döneme, tanımlayan yazara göre farklılık göstermiştir. Kültür sözcüğünün bu kadar farklılık göstermesinin nedeni soyut bir kavram olmasıdır. Kültür, toplumların birikimli uygarlığı olup aynı zamanda toplumun kendisidir. Zaman içinde geçen süreçlerin ortak kümesidir. Aynı zamanda insan ve toplumların teorisidir (Güvenç, 1974).

Kültür, Longman sözlüğünde; “belli bir topluluktaki insanlar tarafından paylaşılan ve kabul edilen gelenek, sanat, inançlar ve yaşam tarzı” olarak tanımlanmıştır. Batı'da uygarlık kavramıyla birlikte 19. yüzyılda, İngiliz antropolog Edward Burnett Taylor kültür kavramını “bilgi, inanç, sanat, ahlak, anane ve toplumun önemli bir üyesi olarak insan tarafından elde edilen alışkanlıklar ve diğer yeteneklerini içeren kompleks bir bütün” şeklinde tanımlamıştır. Kymlicka (1998: 17), belli bir vatanda yaşayan, dili ortak olan ve tarihi oluşturan, soy bağları olan bir gruba kültür tanımını vermiştir. Kültür, onu paylaşan insanlar tarafından sürekli yeniden yorumlanıp tartışıldığı için devamlı güncelleme süreci içindedir (Bruner, 2009: 18).

Kültürü, önceden belirlenmiş inançlar olarak değil paylaşılan/ ortak inançlar biçiminde kabul etmek gerekir (Spradley, 1979). Kültür, yaşamın kolektif biçimi olarak kabul edilir. Ancak sadece ortaklığa değil, deneyimin yaşanmış ortaklığına dayanır (Nohl, 2009). Bir toplumun kültürü, fiziksel birliktelik yanında ortak inanç ve ortak davranış tarzlarını oluşturan manevi bir topluluktur (Dawson, 2014: 44). Bu bağlamda insanoglunun ürettiği her ürün ve her ahlak kuralı kültürün bir ögesidir (Kongar, 1996).

Eliot (1987), toplumu toplum yapan şeyin kültür olduğunu, toplumun mahsulünü oluşturduğunu ve herhangi bir grubun ürünü olmadığını belirtir. Toplumların kültürü atasözü, sembol, şaka, selamlaşma şekli, gelenek ve adet gibi hayatın her alanında yer gösterir (Parekh, 2002: 6). Bu bağlamda kültür, toplumun sanatına, edebiyatına ve yaşam vizyonu gibi insanın ortaya koyduğu ilerlemeye etki eder. Köseoğlu (2007: 21) kültürün, bir milletin maddi ve manevi değerlerini de içeren bir yaşama biçimi olduğunu söylemiştir. Kültür dört ayrı anlamda kullanılır. Bilimsel anlamda uygarlığı ifade eder. Tarihsel, bütünsel ve evrimsel yönü bulunur. Doğu, Arap, Amerikan, İslam kültürleri gibi örnekleri vardır. Beşeri alanda kültür, eğitimi kapsar. Öğretici, değerlendirici ve eleştirici özellikleri olup, örgün ve yaygın eğitim bu kapsama girer. Kültürün bir diğer kullanım alanı estetik olup sanatla icra edilir. Sanat kültürü eleştirir, oluşturur, eğitir, değerlendirir ve güzelleştirir. Resim sanatı, müzik sanatı, Rönesans sanatı ve modern sanatlar örnek verilebilir. Son olarak kültür, teknoloji ve biyolojik alanda yer alır. Bu alanda kültür üretimi ifade edip, yaşantıyı destekleyici bir görev yapar (Güvenç, 1991: 100). Kısaca kültür, insanlığın ortaya koyduğu değerleri içeren bütünleştirici bir kavram olarak karşımıza çıkar (Başbay ve Bektaş, 2009: 32). Malinowski (Akt. Bottomore, 1984) de kültürü benzer bir biçimde bütünleyici bir tüm olarak tanımlar.

Türkçede kültür sözcüğünün tanımlarına bakıldığında ortak paylaşım, biçmek, tarım gibi tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğünde kültür beş farklı şekilde açıklanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.

2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.
3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.
4. Bireyin kazandığı bilgi.
5. Tarım.

Kültür kavramı farklı bakış açılarından da tanımlanmıştır. Fay (2001), belli bir grup insanın yaşamını anlamlandırmasına yardımcı olan ve bu süreçte farklı yolları sunan müşterek inanç, değerler ve kavramların bütününe kültür demiştir. Bir toplumu diğer toplumdan ayıran tüm özellikler kültüre işaret etmektedir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 181-182). Aynı zamanda kültür, toplumların ve içinde bulundurduğu unsurların gelişmesinde büyük katkı sağlar (Çeçen, 1996: 17). Güvenç (1974: 95-97) kültürün; bilim, sanat ve evrensel değerlerin tümünü içeren toplumların ortak malı olduğunu ifade eder. Nitekim belli bir millete ait tüm değerler olduğunu ve bir mekânda yaşanan süreçte oluşan değerlerin kültürü oluşturduğunu vurgulamaktadır. Kültür, düşünme, seçme ve eleştiri gücümüzün geliştirilmesini sağlayan bilgi ve bilinçle eğitim kavramına yaklaşmaktadır. Düşünme biçimi olarak, belli düşüncelerin ürünüdür.

Kültür kavramının tanımı genellikle bütünleştirici bir yapıya sahip olmasının yanında, bireysel psikolojinin yansıması olarak değerlendiren anlayış da mevcuttur (Başbay ve Bektaş, 2009: 32). Marx Zvorikine (1967: 26), kültürü oluşu bakımından doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun yarattığı her şeydir olarak tanımlar. Kültür kavramını özetler nitelikte yapılan tanımlardan biri de toplumun kendi geçmişi hakkındaki şuuru, bir arada yaşayan insanların karşılaştıkları sorunlara ürettikleri çözüm önerileri ve kendisinin oluşturduğu çevre olarak tanımlanmıştır (Köseoğlu, 1992: 147; Güngör, 1983: 35; Bilgiseven, 1995: 15). Bir toplumun kültürünü oluşturan etmenler, bir topluluğun bir arada bulunması, ortak dil konuşmaları, aynı coğrafyada yaşam sürmeleri ve ortak inançlara sahip olmalarıdır (Hazır, 2010).

Kültürün kendine ait özellikleri ve ilkeleri vardır. Murdock (1949: 364-369) kültürün öğrenildiğini belirtir. İğgüdüsel ya da kalıtsal olarak değil, doğduktan sonra eğitimle kazanılan öğrenmelerdir. Bir diğer özelliği tarihi olup sürekli halde değişim içindedir. Toplumsal olup idealleri bulunan kurallar sistemidir. Kültür ihtiyaçları

karşılar ve doyum sağlar. Bu bağlamda toplumun psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir. Son olarak bütünleştirici bir işlevi de bulunmaktadır.

Özetle, tüm sosyal bilimcilerin ortak ilgi alanı kültür olup; insanları birbirinden ayıran şey kültürel farklılıklardır. Ancak 21. yüzyıldaki gelişmelerle temel farklılıklar ortadan kalkmaya başlamıştır. Globalleşme sürecinde, bu birleşme ulusal, uluslar ve kıtalar arasında gerçekleşmiştir. Ancak kültürel farklılıklar tamamen kalkmayıp; kültürler birbirine yaklaşmıştır (Kula, 1992: 47). Farklı kültürde insanların kendi kültürünü tamamen kaybetmeden, birlikte barış ve huzur içinde yaşamaları dünyada gereksinim duyulan bir biçimdir.

2.2. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük kavramının içerisinde kültür kadar kimlik kavramı da yer almaktadır. Kimlik, insanı diğer bireylerden ayıran onu bireyselleştiren, özne haline getiren ve farklılaştıran bir olgudur. Kimlik bireysel var oluşu sağlayıp, bireyin hayatının birçok yönü hakkında karşı tarafa fikir verir. Erikson'a göre kimlik tek başına gelişen bir olgu olmayıp içinde bulunduğu toplumla karşılıklı etkileşen bir üründür (Akt. Altunoğlu, 2009: 19). Giddens (2014: 46), bir insanın kimliğinin doğuştan olmadığını kişisel ve toplumsal olup meslek ve statü gibi kimliklerin ikincil kimlik olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla kimliğin bir gruba ait olma anlamı da vardır. Kimlik özelde bireyi, genelde ise bir toplumu etkilemesinden dolayı çokkültürlülük kavramı çerçevesinde önem taşımaktadır.

Çokkültürlülük kavramı sosyoloji, siyaset, felsefe ve eğitim bilimleri gibi sosyal bilimlerin birçok alanında yer edinen bir kavramdır. Modern toplumlarda, azınlık grupların kendi kimlik ve kültürlerini koruma talepleri daha fazla olmaktadır (Kymlicka, 1998: 10). Bu durum kültürel farklılıkların yaşamasına imkân veren politikaların oluşmasına neden olmuştur. Çokkültürlülük bu politikalardan biridir. Kişisel farklılıklara, kimliksel aidiyetlere yapılan vurgu ve toplumlara ya da kültürlere saygı gösterilmesi gerektiği fikri bu politikanın özünü oluşturur. Çokkültürlülük toplumdaki hususi düzenlemelerden faydalanan birkaç topluluk değil, kökeni her ne olursa olsun bütün bireylerin kültürel olarak tanınma projesidir (Doytcheva, 2009: 18). En genel tanımıyla çokkültürlülük dil, ırk, yaş, etnik yapı, sosyal sınıf, cinsiyet, din, eğitim durumu ve kültürel boyutları içerir (APA, 2017: 7). Çokkültürlülüğün farklı boyutları içermesi bakımından bakıldığında çokkültürlü

olmayan hiçbir devletin bulunmadığı söylenebilir. Bu bakımdan çağa uygun ve derinlemesine incelenen bir kavramdır.

Çokkültürlülük kavramı 1970’li yıllarda demokrasi hareketleri ve toplumlardaki çeşitliliğin artışı sonucunda ortaya çıkmıştır. 1960’ların sonunda ve 1970’li yılların başında insanların hayat ve düşünce tarzı ayrımcılık üzerinden çoğulcu anlayışa evrilmeye başlamıştır (Altaş, 2003: 81). İleriki yıllarda bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamış ve günümüzde üzerine politikalar üretilen bir kavram haline gelmiştir.

Doytcheva (2009: 16-17) çokkültürlülüğü; farklı sosyal çevre, inanç, etnik kökendeki insanların oluşturduğu çağdaş toplumların bir özelliği olarak görür. Ancak bu olgunun toplumsal örgütlenmeye ve bunların siyasi normlara dönüşebileceğini ifade eder.

Berry (1986) bir toplumda çokkültürlülük politikalarına etnik/kültürel farklılıkların korunması ve bu topluluklar arasında olumlu ilişki kurulması açısından bakar. Eğer bir toplumda:

- Etnik/kültürel farklılık korunuyor fakat topluluklar arasında olumlu ilişkiler kurulması onaylanmıyorsa *ayrışma (segregation)* politikası uygulanmaktadır.
- Etnik/kültürel farklılık da topluluklar arası ilişkiler olumsuz bulunuyorsa *etnik kıyım (ethnocide)* uygulaması var demektir.
- Etnik/kültürel farklılıkların korunması onaylanmıyor ancak topluluklar arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi onaylanıyorsa *benzeştirme (assimilation)* esas alınıyor demektir.
- Etnik/kültürel farklılığın korunmasının yanı sıra topluluklar arasında olumlu ilişkilerin kurulup geliştirilmesi onaylanıyorsa *çokkültürlülük (multiculturalism)* politikası vardır.

Bu bağlamda çokkültürlülük diğer politikalar yanında ayrışmayı değil farklılıkları onaylayıp, koruyup ve desteklediği için olumlu bir yönelimdir. Bu politikanın izlendiği toplumlarda, her kültürün kendi özgünlüğünü korumaya devam ettiği ve ortak unsurlarla bir bütünü oluşturduğu söylenebilir. Nitekim son yıllarda da çokkültürlülük politikalarının desteklenip güçlendiği görülmektedir (Kymlicka,

2012: 21). Vatandaş'a (2002) göre çokkültürlülük farklılıklar temelinde birliği ifade eder.

Christine Inglis'e göre (1996: 144) çokkültürlülük üç boyut içermektedir. Birincisi demografik ve tanımlayıcı ikincisi ideolojik ve normatif üçüncüsü ise programlı ve politikaya işaret etmektedir.

Demografik- tanımlayıcı olarak çokkültürlülük

Olgusal bir boyut olup toplum içindeki din, dil, ırk ve farklı etnik kökene sahip vatandaşların varlığını ifade eder. Bu durum kültürel çeşitliliği gösterir.

İdeolojik- normatif olarak çokkültürlülük

Çağdaş toplumlarda etik- felsefe açısından değer yargısını içerir. İlk boyutta bulunan farklılıkların belli bir düzende işlenmesi değer verici yapısını oluşturur.

Programlı- politik olarak çokkültürlülük

Bireylerin ve grupların kültürlerini sürdürme hakkını; sivil, yasal ve ekonomik bağlamda oluşturulan politik girişimlerin incelendiği kullanımdır.

Çokkültürlülük politikasında iki yönelim vardır: liberal çoğulculuk ve cemaatçi çokkültürlülük anlayışıdır. Liberal çoğulculuk bireyi; onun temel hak ve özgürlüklerini merkeze alır. Toplumsal düzende dezavantajlı grupların kendi kültürlerini korumasına öncelik verip bireyi toplumdaki soyutlayarak ona temel haklarını verir. Cemaatçi çokkültürlülük ise liberal teoriye bir tepki olarak meydana gelmiş olup bireyden ziyade topluluğun kültürel ekseninde tanınması olarak tanımlanır. Cemaatçi çokkültürlülüğün savunucularının önemli isimlerinden olan Taylor, bu bağlamda çokkültürlülüğü tanınma politikası olarak ele alır (Balı, 2001: 170; Taylor, 2005: 71).

Çokkültürlülük kavramının temellerini oluşturan Kymlicka (1998: 49) aynı yurttaki yaşayan, farklı dile ve tarihe sahip insanların, kimlikli ve siyasi açıdan tanındığı topluma çokkültürlü devlet demektir. Tanınma politikası kendine has özelliklere sahip olmasına rağmen; sosyal adalet, ekonomik sınıflandırma, kimlik ve farklılık sorunlarını kabul eder (Parekh, 2002: 3).

Parekh'e (2002: 4) göre çokkültürlülük yalnızca farklılık ve kimlikle ilgili olmayıp, farklı kültür ve kimliklerle beslenen bireysel ve toplumsal yaşamlardaki uygulamaların bütünüyle alakalıdır.

Söz konusu kavramın içinde birbirinden farklı kültürlerin süregelmesi ve yaşatılması anlayışı vardır. Ancak bazı düşünürlerin eleştirel bakış açıları da bulunmaktadır. Çokkültürlülüğün birleştirici değil parçalayıcı etkisinin olduğu ve insanları kendi kategorilerine böldüğü düşünülmektedir (Altınbaş, 2006: 55). Zizek, çokkültürlü politikayı “mesafeli bir ırkçılık” olarak değerlendirir. Farklı kültüre duyduğu saygının kendi üstünlüğünü kabul etme ve duyurma biçimi olduğunu belirtir (Zizek, 2002: 282). Bir başka görüşe göre ise çokkültürlülüğü destekleyen Avrupa ülkelerinde; ayaklanma, terör ve sosyal ayrışma olaylarının başlıca nedeni çokkültürlülük politikalarıdır (Colombo, 2014: 6). Ancak bu çalışmada çokkültürlülük farklılıklardan oluşan bir zenginliği oluşturduğu görüşü kabul edilmiştir.

Çokkültürlülük tanımları bağlamında bu kavramın geçmiş yıllarda da aslında var olduğunu söylemek mümkündür. Eski çağlarda yaşayan imparatorluklarda çokkültürlülük olgusunun olduğunu söylenebilir. İmparatorluklar merkezden çevreye uzanan; farklı din, dil ve ırkları barındıran siyasi yapılanmalardır. Tarihsel açıdan bakıldığında Batı ve Doğu toplumlarında birçok imparatorluk olmuştur ancak içerisinde farklılıkları barındırması bakımından büyük öneme sahip olan Osmanlı Devleti ve onun uygulamaları olmuştur. Nitekim Osmanlı Devleti hoşgörülü politika uygulamaları ve farklılıkları yaşatmaya imkân tanımıştır (Anık, 2012). Mülteciler, İspanya, Portekiz ve İtalya’dan sürgün edilen Yahudiler Osmanlı Devleti’ne sığınmışlardır (İnalçık, 2000: 68). Çokkültürlülük kavramının öncü tartışmacılarından olan Will Kymlicka’da (1998: 240) benzer şekilde Osmanlı Devleti’nin farklılıklara karşı insancıl, hoşgörülü ve istikrarlı olduğunu söylemiştir.

Çokkültürlülük anlayışı farklı dinlerin genel kaideleri arasında da yer alır. Kur’an-ı Kerim, İncil ve Tevrat’ta insanları bir arada kardeşçe ve anlayış içinde yaşaması gerektiğini ifade eden ayetler bulunmaktadır. İslam dininin kutsal kitabı Kuran-ı Kerim’de bulunan “Sizi milletler ve kabileler haline koyduk ki birbirinizi kolayca tanıyasınız. Şüphesiz, Allah katında en değerliniz, O’na karşı gelmekten en çok sakınanızdır (Kuran 49/13)” ayeti insanların sahip oldukları farklı değerlere göre ayırt etmemeyi öğütlemiştir. Hristiyanlığın kitabı İncil’de “Eğer ilk hamur kutsalsa tüm hamur kutsaldır. Eğer kök kutsalsa dallar da kutsaldır. Ama eğer iyi cins zeytin ağacının kimi dalları budandıysa ve sen bir yaban zeytiniyken onların arasına aşılınıp onlarla birlikte ağacın yaşam sağlayan özüne ortak olduysan sakın önceki

dallara karşı böbürlenme (İncil, 13-24) ayeti ile insanlara ait özelliklere göre birbirlerine üstünlük göstermemeleri gerektiği belirtilmiştir. Yahudilerin kutsal kitabında ise “Ne iyi ne güzeldir, birlik içinde kardeşçe yaşamak (Tevrat, Mezmurlar, 133:1)” ayeti insanların bir arada huzurlu biçimde yaşamının güzelliği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ilahi dinlerin mesajları da ayrımcılığı reddeden, çokkültürlülüğü destekleyen bir yapıya sahiptir.

Son yıllardaki göç hareketleri, savaş, sömürü, sosyal refah gibi amaçlarla toplumlar daha fazla kültürle yaşamaya başlamışlardır. Bireysel farklılıklardan ortaya çıkan adaletsizlikler ve demokrasi anlayışı gibi nedenler sonucunda ortaya toplumsal problemlerin çıktığı görülmektedir. Bu durumun iyi yönetilebilmesi için demokrasiye yani; birlik-beraberliğe, barışa, hoşgörüyeye ve her bireyin adil haklarının olduğu bir düzene ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle çokkültürlü yaklaşımların uygulanması gereken alanlardan biri de eğitimidir. Demokrasi kültürünün eğitime yansımaları için fırsat eşitliğini önceleyen çokkültürlü eğitim politikalarına sahip olmak gereklidir. Öğretmen, eğitim yöneticileri ve öğrencilerin kültürel farklılıkları tanınmalı ve buna uygun süreçler uygulanmalıdır. Nitekim modern toplumlarda çokkültürlü eğitim, araştırmacılar ve politika geliştiriciler tarafından gündemde tutulmaktadır.

2.2.1. Çokkültürlülük ile Karıştırılan Kavramlar

Çokkültürlü ve çokkültürcülük kavramları birbiri yerine kullanılsa da karıştırılmaması gereken kavramlardır. Çokkültürlülük kavramı farklı kültürlerin bir arada olmasını ve toplumsal bir olguyu temsil eder. Çokkültürcülük ise bir politikaya; kültürel farklılıkların tanınmasına işaret etmektedir (Köker, 1996: 10). Bir ülkedeki baskın kültürün dışındaki kültürleri tanıyan ülkeler çokkültürcü politikaya sahip olduğunu gösterir. Bu politikadaki asıl amaç, çeşitliliğin hoş karşılanması ve düzen içinde yaşayan bir toplumun oluşturulmasıdır (Yalçın, 2002a).

Çokkültürlülük kavramıyla karıştırılan diğer kavramlar ise kültürel farklılık ve kültürlerarasılıktır. Kültürel farklılık, kültürel çeşitliliği ifade ederken çokkültürlülük kavramı daha geniş alandaki farklılıkları açıklamaktadır. Kültürlerarasılık ise birbirinden farklı coğrafi bölgelerde yaşayan insanların arasındaki etkileşimdir (Üstün, 2011: 42).

2.2.2. Dünyada Çokkültürlülük

Çokkültürlülük 1960'lerde azınlıkların etnik kökenden kaynaklanan sorunlarını ve isteklerini gidermek amacıyla Kanada'da ortaya çıkan bir politikadır. Kanada'da Quebec eyaletindeki yaşayan İngiliz ve Fransız Kanadalılar arasındaki anlaşmazlık bu politikanın doğuşunu tetiklemiştir. 1970'li yıllarda Pierre-Elliot Trudeau çokkültürlü politikaları bir program haline getirmiştir (Journet, 2009). Ancak bu anlayışın kökenleri 18. ve 19. yüzyıllara kadar gider. O yıllarda Avrupa'da yürütülen evrensel ve toplumsal yaptırımların çöküşü sonucunda çokkültürlü düşünceleri meydana getirdi (Touraine, A. 1994: 208). Bunun yanı sıra bilimsel çalışmalara daha çok konu olmaya 1980- 1990'lı yıllarda başlamıştır (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004).

Çokkültürlülük Kanada'da ciddi bir politika olarak değerlendirildiği için "Çokkültürlülük Bakanlığı" bulunmaktadır. Kanada'da bulunan dominant kültürlerin dışındaki kültürlere, bölgesel özerklik ve eyalet sistemi hakkını; anadilde eğitim hakkını bu politikalar sayesinde verilmiştir. Daha çok Avrupa'da ülkelerinde göçmen grupların kültürlerini korumak amaçlı yaygın kullanım halini almıştır. Avrupa kıtasındaki İskandinav ülkeleri ilk başta olmak üzere İspanya, Belçika ve Britanya'da azınlıklar için bölgesel özerklik hakkı verilmiştir (Kymlicka, 1998: 17).

Avrupa devletlerinde de çokkültürlü ortamlar ve çokkültürcü politikalar bulunmaktadır. Avrupa'da çokkültürlülüğü eski ve halen önemli oranda bulunan yerli azınlıklar, göçmenler ve Avrupa Birliği içindeki hareketlilikler oluşturmaktadır. Avrupa ülkesi olan İngiltere'de çokkültürlülük politikası uygulanmaktadır. Göçmen ve azınlıkların dil, kültür ve sosyal farklılıklarının yok olmadan; yerli halkla eşit sosyal, ekonomik ve siyasal haklar tanınmaktadır (Nohl, 2009:16).

Avrupa'da yer alan Kosova Cumhuriyeti bugün ki sınırları içerisinde farklı kültürü ve dili paylaşan insanlardan oluşmaktadır. Çokkültürlü, çok toplumlu ve çok dilli yapıya sahip olan Kosova Cumhuriyeti uzun yıllardır barış içinde yaşamışlardır. Her öğrencinin anadilde eğitim alma hakkı korunmuştur. Kültürel farklılıkları dikkate alarak Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı eğitim hedef ve amaçlarını belirlemişlerdir. Eğitim programında belirlenen amaçlar arasında öğrencilerin çoğulcu ve demokratik eğitim alması yer almaktadır (Yıldırım, 2016: 46).

2.3. Çokkültürlü Eğitim

Eğitim sistemlerinin devamlı gelişmesi ve o dönemde yaşayan insanlara uygun olması gerekir. Toplumda eğitim sistemleri ile kültürel bir düzenleme yani gereksinimleri karşılama gerçekleşmektedir. Günümüz dünyasında bir toplumun içerisinde de farklılıkların arttığı göz önünde bulundurulduğunda eğitim sisteminde farklı bakış açıları getirmenin zorunlu olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim, bu yeni perspektiflerden biri olup temelinde farklılıkların kabul edilip toplumda demokrasiyi sağlayarak ayrımcılığın önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Çokkültürlü eğitim ortaya çıkışından bu yana ulusal kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı araştırmacılar çokkültürlü eğitimi öğretim teknikleri boyutunda değerlendirirken, bazı araştırmacılar farklılıklara karşı görüşlerin değişimi olarak görmektedir. Bir başka görüşe göre ise eğitimde bir reform hareketini oluşturduğuna inanmaktadır (Montecinos ve Rios, 1999).

Çokkültürlü eğitimin birçok tanımı vardır. Ulusal Çokkültürlü Eğitim Kuruluşu (National Association of Multicultural Education) (2015), ABD Bağımsızlık Bildirgesi, Güney Afrika ve ABD anayasaları ve BM tarafından kabul edilen özgürlük, eşitlik, adalet ve insan onuru üzerine kurulmuş felsefi bir kavram olarak tanımlamaktadır. Kurula göre çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklara değer veren, çoğulculuk anlayışına göre hareket eden ve sosyal adalete önem veren bir toplum oluşmasının sağlanabileceği bir yoldur. Ancak çokkültürlü eğitim demokrasi ve eşitlik olgularının yanı sıra eğitim politikalarında, organizasyonlarında ve tüm diğer boyutlarında etki edebilecek; öğrencilerin yüksek düzeyde akademik başarıya ulaşmasını sağlaması hedef koyan bir yönelimdir (Banks ve Banks, 2009: 48).

Bir başka tanıma göre çokkültürlü eğitim, etnik ve kültürel farklılıklar bulunduran öğrencilerin eğitim hakkına sahip olmaları ve akademik başarılarının iyi olmalarını hedefleyen bir felsefedir. Eğitim programları, öğretim materyalleri ve eğitim politikalarında çoğulculuk anlayışına dayanarak kendine has kural ve değerleri olan bir politikadır (Gay, 1994: 4).

Çokkültürlü eğitimin kökenlerinde farklılıklara saygı ve hoşgörü, tüm öğrencilere eğitim hakkı, fırsat eşitliği, demokrasi, çoğulculuk ve eğitimde reform hareketlerini barındıran geniş bir kavramdır. Grant ve Sleeter (2007: 13), çokkültürlü eğitimi yalnızca eğitimdeki reform olarak değil toplumsal gelişim olarak görmektedir.

İrkçılık ve ayırım üzerinden bakıldığında çokkültürlü eğitim, okuldaki ve toplumda bulunan ırkçılık ve ayırmacılık hareketlerine karşı duruş ve bunların karşısında çoğulcu davranışların ön planda olmasını sağlar (Nieto ve Bode, 2008).

Farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruptan gelen öğrencilerin diğer öğrencilerle eşit eğitim fırsatları olması beklenir. Farklı kültürler için ortamın değişmesine ve eşitlikçi bir düzene ihtiyaç vardır. Bu anlamda çokkültürlü eğitim bir fikir ve reform görevi görür. Okul ortamını değiştirme ve yeniden yapılandırmak için yeni bir fırsattır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, & Stephan, 2001). Ancak çokkültürlü eğitim yalnızca ders müfredatlarında değil bütün eğitim sistemi içerisine uyarlanması gerekir (Banks ve Banks, 2009: 59).

Çokkültürlü eğitimde amaç farklı gruplar arasında iletişimi geliştirmeyi sağlamaktır. Eşitliği desteklemenin yanı sıra çoğulculuğu oluşturur. Okulların iyileşmesinde iş birliği içinde ilerleme süreci olarak; tüm bireylerin paydaş olması sağlanır (Bohn & Sleeter, 2000: 121).

Çoğulculuk, fırsat eşitliği ve eğitim hakkına sahip olmayı temellendiren bir kavram olan çokkültürlülük demokratik toplumlarda toplumsal huzuru sağlar. Çokkültürlü eğitimi uygulayan paydaşların saygılı, dikkatli ve ırkçılığa karşı bireyler olması beklenir (Mitchell ve Salsbury, 1999: 150).

Aynı zamanda çokkültürlü eğitim yalnızca farklı ırk, din, sosyal sınıfa sahip olan öğrencileri değil; farklı cinsiyet, üstün yetenek ve zekaya sahip olanları da kapsamalıdır (Banks, 1993: 8). Bu kapsamın yanı sıra düşük gelirli aileler, engelli insanlar, dil konusunda azınlıkta olan gruplar için de çokkültürlü eğitim program ve uygulamaları kullanılmaktadır (Banks ve Banks, 2009: 78).

Bahsedilen tanımlar altında çokkültürlü eğitimin sadece okul ve sınıflarda bulunan kültür, etnik kimlik, ırk ve din gibi farklılıkların olduğu boyutlardan çıkartmış ve buna karşın engelli oluş, demokratik toplum, gelir düzeyi düşük olan öğrenciler ve ayrıcalıkla ilgili sorunlar yaşayan öğrenciler gibi farklılıkları içinde barındırmıştır (Akçaoğlu, 2017: 22).

UNESCO bünyesinde bulunan Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü (UIL), “Çok dilli ve Çokkültürlü Bağlamlarda Okuryazarlık: Yetişkin Öğrenimi ve Eğitimine Etkili Yaklaşımlar” adlı yayınıyla ana dilde ve azınlık dillerinin eğitimsel gelişimini desteklediği görülmüştür. Bildirinin içerisinde yerli gruplar, azınlıklar, göçmenler ve

mülteciler dahil olmak üzere insan gruplarının okuryazarlık, aritmetik ve temel beceri girişimlerini destekleyecek deneyimlere yer vermiş olup bu çalışmasıyla çokkültürlü eğitime destek vermiştir (UNESCO, 2016).

Çokkültürlü eğitim sistemi diğer eğitim bakış açılarından farklı olarak etnik merkezlik düşüncelerinden uzakta kalmayı gerektirir. Öğrencilerin de etnik ve kültürel toplulukların bir üyesi olduğu düşünüldüğünde çokkültürlü eğitim anlayışıyla birlikte farklı perspektiflere sahip olması beklenir. Öğrencilerin daha iyi yaşam görüşlerine, inançlara, diğer kültürlere karşı tutumlarına ait deneyimleri olmalıdır. Tabi ki eğitim yalnızca toplumsallaşmayla ilgili olmayıp insanlaşmayla da ilgilenmektedir. Öğrencilerin entelektüel, ahlaki duyarlılıklara sahip ve farklı insanların bir arada bulunduğu ortamda rahatça yaşayabilen insanlar olmaları için yol gösterici olmalıdır (Parekh, 2002: 289-291).

2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları ve Boyutları

Çokkültürlü eğitimin kendine has amaç, ilke ve boyutları bulunmaktadır. Bunun nedeni bu düşüncenin daha sağlam temellere dayandırılması ve gelebilecek eleştirilere karşı boşluğun kapatılmak istenmesidir. Banks ve Banks (2009) çokkültürlü eğitimin hâlihazırda bulunan sistemdeki değişiklikler olmadığını, bir bütün olarak sistemdeki değişiklik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle amaç, ilke ve boyutlarının net olması önem taşımaktadır.

Banks ve Banks (2009)'a göre çokkültürlü eğitimin ilkeleri; farklı ırk, etnik köken, din ve sosyal sınıfta olan öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak, demokratik bir toplumu inşa edecek temeli vermek ve öğrencilerin olumlu kişilik gelişimine yardımcı olmaktır.

Gay (1994: 15-23) çokkültürlü eğitimin amaçlarını yedi gruba ayırmıştır:

Etnik ve Kültürel Okuryazarlık

Farklı kültürlere sahip öğrencilerin kendi tarihi ve kültürünün yok sayılmaması ve bunlar hakkında bilgi edinmesini sağlamaktır. Azınlıkta olan grubun kültüründen bahsedilmesi saygı, takdir, duygudaşlık duygularının gelişimine ve farklılıkların zenginlik olarak algılanması anlamına gelmektedir.

Kişisel Gelişim

Çokkültürlü eğitimin psikolojik olarak değerlendirilen bölümü kişisel gelişimdir. Öğrencilerin kendini keşfetme, öz-benlik gelişimi sağlama, ait olduğu ırk, etnik kimlik veya kültürle gurur duyma gibi gelişimleri içermektedir. Bu içeriklere dikkat çekmek öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine doğrudan katkı sunacağından çokkültürlü eğitiminde amaçları arasında yer almaktadır. Gelişimlerini olumlu olarak tamamlayan öğrenciler farklı kültürler arasındaki iletişimi kuvvetlendirmeye, saygı ve empati duygularına sahip olmaya eğilimli olacaktır.

Tutum ve Değerlerin Açıklığa Kavuşturulması

Toplumdaki insanlar arası fırsat farklılıklarına tepki olarak çokkültürlü eğitimin tutum ve değerlerinin belirlenmesini içermektedir. Farklı kültürlerle karşı önyargı, kalıplaşmış yargılar, yabancı düşmanlığı ve ırkçılık gibi meselelerin süregelmemesi için eleştirel analiz yapılmasının; olumsuz davranışların yerine olumlu davranışların geliştirilmesinin gerektiğini ifade eder.

Çokkültürlü Sosyal Yeterlik

Çokkültürlü eğitim insanlar arası iletişimi, ilişkileri, çokkültürlü bakış açısını ve alternatif bakış açılarını içerir. Çokkültürlü eğitim sayesinde inanç, tutum, davranış ve beklentilerin analizi yapılarak toplumdaki olumsuz olguların en az zararlı hale getirilmesi sağlanabilir.

Temel Beceri Yeterliği

Çokkültürlü eğitimin beşinci amacını temel yeterlik becerisi oluşturmaktadır. Çokkültürlü eğitimde ana amaç farklı etnik kültüre sahip öğrencilerin temel okuryazarlık becerisine sahip olmalarıdır. Toplumdaki farklı grupların akademik başarısı ve çabası için çokkültürlü eğitimin içerik, süreç ve yöntemleri içermesi gerekmektedir. Okullardaki bu eksikliklerin tamamlanması farklı olan öğrencilerin pedagojik eksiklerinin tamamlanmasına sebep olacaktır.

Eğitimsel Eşitlik ve Mükemmeliyet

Eğitimsel eşitlik ve mükemmeliyet amacı geniş kapsamlı bir felsefeyi içermektedir. Tüm öğrenciler için eğitimde eşitliğin sağlanmasını içermektedir. En iyi eğitimi almanın herkes için ulaşılabilir olması düşüncesidir. Farklı dil, din, ırk ve etnik kökündeki öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanmasının anahtarıdır.

Sosyal Reformlar için Yetkilendirme

Gay (1994: 20)'a göre çokkültürlü eğitimin son amacı sosyal reformlar için yetkilendirme boyutudur. Çokkültürlü eğitimi alan öğrenciler okullardan sonra topluma yayılarak bir değişimin başlangıcı olacaktır. Öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerin olumlu yönde geliştirmeyi hedeflemektedir. Din, dil, ırk ve etnik köken ayrımını yok etmek ve sosyal yaşamı yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır. Sadece sosyal farklılıkları anlamak yeterli olmadığı, yeni alınacak kararlara yansıtılması gerektiğini vurgular.

Derman- Sparks ve Ramsey (2006) ve Banks ve Banks (2009) çokkültürlü eğitim ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

1. Farklı etnik köken, ırk ve sosyal sınıftan gelen öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağlayacak şekilde eğitim kurumlarını yeniden düzenleme.
2. Çoğulcu ve demokratik toplumda etkili olabilmek için öğrencilere gerekli bilgi, tutum ve becerilerin kazanımında yardımcı olma.
3. Öğrencilerin olumlu öz-benlik oluşturmalarında ve eleştirel düşünürken empati yapabilmelerine yardımcı olma.

Çokkültürlü eğitimin istenilen şekilde devam ettirilebilmesi için bazı içeriklerin değiştirilmesi gerekmektedir. Müfredat, öğretim materyalleri, öğrenme- öğretme süreci, davranışlar eğitim paydaşlarının tutum ve davranışlarında farklılaşma olmadığı sürece çokkültürlü eğitim uygulaması mümkün olamayacaktır (Banks, 1993: 4). Çokkültürlü eğitim felsefesi ve kapsamının sınırlarını daha iyi çizebilmek için Banks (1993: 5-8) çokkültürlü eğitimin beş farklı boyutunu açıklamıştır.

1) İçerik Entegrasyonu

Öğretmenlerin değişik kültür ve gruplardan örnek, veri ve bilgileri kullanmasıdır. Çokkültürlü eğitimin önemli bir faktörü içerik entegrasyonudur. Bazı eğitimcilere göre çokkültürlü eğitimin ders içeriğinde, anlatımda ve öğrenme- öğretme sürecinde kullanılması yeterli görülmektedir. Ancak yalnızca içerik entegrasyonu çokkültürlü eğitimin tamamını kapsamamaktadır. Sayısal, sosyal ve sanatsal derslerin içeriğine çokkültürlü eğitim uygulanabilir bir hale getirilmelidir.

2) Bilginin İnşası

Bilgi oluşturma sürecinde sosyal bilimciler, davranış bilimciler ve doğa bilimcileri bilgiyi üretirken ön yargılardan ne düzeyde ve nasıl etkilendiğini hakkında bilgi sahibi olunmasıdır. Sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilere aktardığı bilgilerin ırksal, dinsel, etnik ve sosyal sınıf gibi statülerden nasıl etkilendiğini anlamasına yardımcı olur.

3) Önyargı Azaltma

Çokkültürlü eğitimin önyargı azaltma boyutu, öğrencilerin demokratik tutum, değer ve davranış geliştirmelerine yardımcı olacak stratejileri tanımlar. Birçok araştırmacı öğrencilerin farklı kültür, ırk ve etnik kökendeki insanlara karşı tutumlarını ve olumlu değerler geliştirmelerine yardımcı olacak yeni stratejiler geliştirmektedir.

4) Eşitlikçi Pedagoji

Okullarda farklı ırk, din, etnik köken ve sosyal gruplardan bulunan öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak yöntem ve teknikleri kullanmaları eşitlikçi öğretimi açıklamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin çokkültürlüğü göz önüne alarak stratejiler geliştirmesini ve her öğrenciye eşit fırsatlar verilmesini kapsamaktadır.

5) Okul Kültürünü Güçlendirmek

Güçlü bir okul kültürü çokkültürlü ortamdaki öğrencilerin bulunduğu ortamın yeniden yapılandırılmasını kapsamaktadır. Okul kültürünü güçlendirmek için öğrenciler arası hoşgörü, empati ve saygı olması; okul ikliminin olumlu olması ve tüm öğrencilerin eşit öğrenme süreçlerine sahip olmasını içeren yapısal bir reform hareketidir.

2.3.2. Çokkültürlü Okullar

Okul hem sosyal hem de kültürel değerler taşıyan kurumsal bir yapıdır. Daha önce de belirttiğimiz gibi çokkültürlü eğitim bir reform hareketidir. Okullardaki reform hareketlerinin etkili şekilde uygulanması için birçok değişkenle eş zamanlı değişim göstermesi gereklidir. Banks (2008: 39)'a göre çokkültürlü bir okulun sahip olması gereken bazı özellikler vardır.

- Müfredat, kültürel ve etnik grupların kültürlerini ve deneyimleri ve bunlara karşı bakış açılarını yansıtmalıdır.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme, kültürel özellikleri ve motivasyonlarıyla uyumludur.
- Öğretmen ve eğitim yöneticileri, öğrencilerin ana dillerine ve lehçelerine saygı göstermelidir.
- Okul gösterilerinde kullanılan araç-gereç ve söylemler kültürel, etnik ve ırksal grupların bakış açılarını uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Eğitim paydaşları tüm öğrencilere karşı yüksek beklenti ve olumlu tutum içinde olmalıdır.
- Okulda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları kültürel açıdan hassas ve farklı özelliklere sahip öğrenciler için adaletli olmalıdır.
- Okul kültürü ve örtük program etnik çeşitliliği ve kültürel farklılığı yansıtmalıdır.
- Eğitim paydaşları farklı ırk, etnik ve sosyal gruba ait öğrencilere karşı beklentileri yüksek ve geleceğe yönelik kariye planlamalarında yardımcı rolde olmalıdır.

Çokkültürlü eğitimin uygulandığı okullarda öğretmen ve yöneticilerin farklılıklara karşı tutumları, algıları ve eylemleri önemlidir. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler, dil açısından azınlıkta kalan, düşük gelirli ve beyaz olmayan öğrencilere karşı düşük beklenti içindedir (Gay, 2000: 295). Çokkültürlü bir okulda ise tüm öğrencilerin öğrenebilme kapasitesinin olduğuna inanılır (Ladson- Billings, 1994).

Bazı çalışmalarda (Au, 2006, Lee, 2007, Stipek, 2004) dar gelirli ve azınlıkta olan öğrencilerin büyük bir kısmının okullarda uygulanan öğretim tekniklerinden farklı öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler için okullardaki öğrenme- öğretme süreçleri yeniden değerlendirilmeli onların kültürlerine ve eksiklerini uygun hareket edilmelidir. Bunun yanı sıra çokkültürlü bir okulda farklı dilde konuşan öğrencilere tüm eğitim paydaşlarının saygı göstermesi gereklidir. Ülkenin ana dilini veya lehçesini öğrenmeleri için yardımcı araçlar kullanılması öğrencilerin motivasyonunu ve benimsemesini etkilemektedir (Stritikus ve Varghese, 2007).

Farklı dil, din, etnik kimlik ve kültürden öğrencilerin bulunduğu okullarda kullanılan eğitim materyalleri seçilirken önyargı içermemesine dikkat edilmelidir. Bazı eğitim araçlarında gizli ya da aşikâr olarak baskın kültürün dışında kalan topluluğun değerlerini yok sayan ifadeler yer alır. Çokkültürlü yeniden yapılandırılmış bir okulda öğretim materyalleri farklı etnik ve kültürel bakış açılarını yansıtmalıdır (Banks, 2008: 17).

Çokkültürlü okullarda öğrencilerin değerlendirilmesi de en az eğitim- öğretim kadar önemlidir. Bu nedenle değerlendirme teknikleri farklı kültür, etnik ve dil gruplarına uygun şekilde olmalıdır (Banks, 2008: 39). Bir başka önemli nokta ise okullarda açıkça bulunmayan ancak tüm öğrencilerin etkilendiği örtük programdır. Okul kültürü, afişler, özel gün ve kutlamalardaki çeşitlik, etnik ve kültürel farklılıklara karşı duruş, yapılan muameledeki eşitlik gibi birçok etken gizli ya da açık yolla öğrencilere hissettirilir. Çokkültürlü eğitimle yönetilen okullarda farklılıklara değer verilip tüm okul ortamı bu yönde yeniden yapılandırılır (Banks, 2008: 42).

2.3.3. Çokkültürlü Eğitim Programları İle İlgili Yaklaşımlar

Çokkültürlü eğitimin başarılı şekilde uygulamaya koyulabilmesi için eğitim sisteminin tüm alanlarında yeniden düzenlenmeye gidilmesi gereklidir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitim programlarıdır. Okullardaki resmi program genellikle o bölgedeki baskın kültüre ait görüş, etkinlik ve uygulamalarını yansıtmaktadır (Banks, 2003). Çokkültürlü eğitim kavramının ilk ortaya çıktığı 1960'lı yıllarda hazırlanan eğitim programları da belli gruplar için ayrıcalıklı olup, kültürel mirası gelecek nesillere aktarmak amacını taşıyan belgeler olduğu görülmüştür (Bennett, 1986). Bu durum yalnızca o topluluktaki baskın kültüre değer verip diğer kültürlerin gelecek nesillere aktarılmasına engel olur. Diğer bir taraftan azınlık öğrencilerin olumsuz etkilenmesine ve değersiz hissetmesine neden olur. Buna karşın, çokkültürlü eğitimde ırk, dil, din ve sosyal gruplarda farklılaşan öğrencilerin bakış açılarına uygun bir eğitim programı olması gerektiğini belirtilir (Banks, 2006: 6).

Çokkültürlü eğitim modelinin uygulanabilmesi için eğitim programlarına yansıtılması gereklidir. Programa yansıtılan çokkültürlü eğitim uygulamaları zamanla öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları yöntemlere de yansiyacaktır.

Eğitim programlarının çokkültürlü eğitim modeline uygun olabilmesi için çokkültürlü eğitimin amaç, ilke ve boyutları göz önüne alınarak hazırlanması

gereklidir. Eğitim programı yönündeki değişiklikler toplumların ve kültürlerin devamlı değişmesinden dolayı sürekli olarak değişikliğe uğrayacaktır (Banks, 2004). Eğitim programlarına çokkültürlü eğitim paradigmasını farklı yollarla entegre edilebilmektedir. Banks çokkültürlü eğitimin, eğitim programlarına uyarlanmasında dört farklı düzeyde yaklaşım türleri önermiştir (Banks, 2004: 15).

1) Katkı Yaklaşımı

Eğitim programının temel yapısı değiştirilmeden etnik çerçevesinde içerik, kavram, tema ve farklı bakış açılarının eğitim programına eklenmesidir. Toplumdaki baskın kültürün kahramanları ve belirli kültürel özelliklerin (yiyecek, folklor, müzik vb.) eklenmesi şeklinde açıklanabilir. Eklenen bu özellikler öğretmenler tarafından kolayca içeriğe yerleştirilebilirler. Bu yaklaşımın yeniden program oluşturulmamış olması ve baskın kültür bakış açısıyla oluşturulması dezavantajlı bir yönünü ortaya koyar. Bu nedenle katkı yaklaşımı çokkültürlü eğitim programı tasarısında ilk aşama olarak kullanılabilir.

2) Ekleyici Yaklaşım

Ekleyici yaklaşımda da eğitim programlarının esas formatı değiştirilmeden içeriklerin, temaların ve kavramların içerisine etnik içerikler eklenir. Eğitim programına ders, ünite veya kitap eklenmesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Katkı yaklaşımına göre daha fazla çaba ve zaman harcanması gereklidir çünkü eğitim programında yeniden bir yapılandırma söz konusu değildir. Bir içerik ya da materyalin parçası olarak değil ilave olarak eklenmesi gerektiğinden öğretmenlerin daha dikkatli seçimler yapması gereklidir.

3) Dönüşüm Yaklaşımı

Dönüşüm yaklaşımı, katkı ve ekleyici yaklaşımdan yapısal olarak farklıdır. Dönüşüm yaklaşımında farklı din, dil, ırk ve etnik gruptan öğrencilerin öğrendiği kavramları, içinde bulunduğu çokkültürlü toplumu farklı bakış açılarıyla anlamasını sağlamak, sosyal hayatın gelişimini ve doğasını anlaması üzerine eğitim programlarında yeniden düzenlemeleri önermektedir. Bilim, sanat, tarih ve dil dersleri işlenirken farklı kültür, ırk ve etnik kökenlerin bir birleşim olarak toplumu oluşturduğu ve her farklılığın topluma bir değer kattığını belirten programlar olmalıdır.

4) Sosyal Eylem Yaklaşımı

Dönüşüm yaklaşımına benzer bir yaklaşım türü olan sosyal eylem yaklaşımı daha geniş kapsamlıdır. Dönüşüm yaklaşımına ilave olarak öğrencilerin işlenen konu ya da problemle alakalı karar verme becerisini ve uygulamaya geçirmesi için gerekli bileşenleri de ekler. Sosyal konularda geleneksel bakış açısından sıyrılarak değişime ayak uyduran ve toplumda etkili birey olabilmeleri için yapılan düzenlemelerdir. Öğretmenler bu açıdan demokratik değerleri aşıl原因, sosyal değişime destek görevi üstlenmektedir. Sosyal eylem yaklaşımında ünite, konu ve temalarda karar alma ve bu karara uygun çözüm yollarını bulmak konusunda harekete geçiş söz konusudur.

Bu dört yaklaşım çokkültürlü içeriğin eğitim programıyla içselleştirilmesinde kullanılmaktadır. Çokkültürlü eğitim programlarına dair farklı fikirlerde bulunmaktadır. Gay (1994: 30) çokkültürlü eğitim programlarında çeşitli ırk, etnik kimlik ve cinsel yönelimlere uygun müfredat oluşturulduğunda eğitimde öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olabileceklerini belirtir. Eğitim programlarında, iş birlikli öğrenme yöntemi uygulamaları konularak öğrencilerin farklı kültürlere olumlu bakış açısına ve empati yeteneklerinin yükseltilmesinde katkı sağlar. İş birlikli öğrenme yönteminin yanı sıra drama, rol canlandırma gibi farklı yöntemler ve ders materyalleriyle farklılar içerisinde bütünlük oluşturulabilir.

Eğitim programları yani müfredat çokkültürlü eğitimi yordayan bir etmendir. Çokkültürlü eğitim programlarının çok dar ya da geniş kapsamlı olmaması gereklidir. Geniş kapsamlı müfredat konuları çokkültürlük açısından yüzeysel kalacağından eğitimsel açıdan yetersiz olacaktır. Dar kapsamlı müfredat ise öğrencilerin farklılıkları öğrenmeleri ve yorumlamaları için yeterli perspektifi sunamayacaktır. Bu nedenle dar veya geniş olmayan farklılıkları içeren, birleştirici eğitim programlarının oluşturulması önemlidir. Bunun yanı sıra hazırlanan çokkültürlü programların uygulanma aşaması da önem göstermektedir. Öğrencilerin yalnızca farklı ırk, dini inanç, etnik köken ve kültürlere yönelik bilgi edinmeleri yeterli değildir. Bunlara ek olarak farklı bakış açılarına sahip olmalı, toplumda yaşanan ayrımcılık hareketlerini değerlendirebilmeli ve eleştirel yetenekler kazanmalıdır. Farklılıklar hakkında öğrenilen bilgileri tartışma ortamına taşıyarak araştırma ve sorgulama yapabilmelidirler. Çokkültürlü eğitimin amacı hoşgörü ve saygı çerçevesinde farklı bakış açılarına sahip ve etrafındakileri anlamaya çalışan bireyler yetiştirmektir (Parekh, 2000: 227-229).

2.3.4. Türkiye’de Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlülük tanımları incelendiğinde Parekh (2002: 22), iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran topluma çokkültürlü toplum adını verir. Bu ve diğer tanımlardan hareketle etnik köken, ırk, dil, sosyal sınıf, din ve farklı kültürel boyutları bir arada barındırmasından dolayı Türkiye çokkültürlü bir toplumdur. Türkiye’de Konda Araştırma ve Danışmanlık merkezinin (2008) yaptığı araştırma verilerine göre dilsel çeşitlilik bakımından vatandaşların %87,9’u Türkçe, %8,6’sı Kürtçe, %1,8’i Arapça dillerini konuşmaktadır. Etnik kökeni tanımlamalarına göre %87,7’si Türk, %8,3’ü Kürt veya Zaza ve kalanının farklı etnik kökenlere sahip kişiler oluşturmaktadır.

Bu durum Türkiye’nin çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. Çokkültürlü toplumda, tek tipten bireyler yetiştirilmemesi, bir kültüre bağlı kalınmaması, kültürel duyarlılığa sahip, eşit gelişim fırsatına sahip olan çokkültürlü eğitim politikalarına sahip olmak gereklidir. Ancak ülkemizde çokkültürlü eğitim politikaları hatalı algılanmış olduğu görülmektedir. Ülkeyi bölücü bir unsur olarak görme ön yargısı, birleştirici devlet yapısının bozulma endişesi vardır (Cırık, 2008: 36). Ancak demokratik bir toplumda çokkültürlü eğitim politikaları bölücü değil birleştirici gücü oluşturacaktır. Ülkemizdeki eğitim programları ve müfredat çokkültürlü eğitim bağlamında çeşitli araştırmalarda incelenmiştir. Aydın (2012: 282) Türkiye’nin çokkültürlülük bakımından zengin bir yapıya sahip olduğunu fakat çokkültürlü eğitim programı ve müfredatı olmadığını ve bunlara çözüm önerileri belirtir. Cırık (2013: 76) çalışmasında ilkokullardaki on beş dersin eğitim programı çokkültürlülük bağlamında incelediğinde amaç ve kazanımların 1259 tanesinden sadece 30 maddenin çokkültürlülikle ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çayır (2014: 31-34), ders kitaplarının çokkültürlülük açısından değerlendirdiğinde farklı kültürlerin yok sayıldığını, etnik köken ve dillerden yeterince bahsedilmediğini düşünmektedir. Benzer çalışmalar bulunmakla birlikte genel değerlendirildiğinde ülkemizin eğitim politikalarında ve ders kitaplarında çokkültürlü eğitim anlayışının olmadığı görülmektedir. Bu durum eğitimcilerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgilerin dar çerçevede bilinmesi, çokkültürlü eğitime eleştirel bakılması gibi nedenlerinin olduğu görülmektedir.

2.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi öğrenme olayının oluşmasını sağlayacak şekilde sınıf etkinliklerinin, öğrenciler için öğrenci ile beraber yönetilmesidir (Balay, 2003: 19). Weber (1994)'e göre sınıf yönetimi öğrenci için uyumlu öğrenme imkanları ve imkanların sürekliliğini kazanmak için kullandığı farklı yöntemlerdir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme ortamını organize etmek sınıf yönetiminin ana amacıdır (Başar,2009: 21). Öğretmenlerin sınıflarında etkili öğrenme ortamını oluşturması için kullandığı yöntemlerin tamamına sınıf yönetimi denilmektedir (Kılbaş, 2014: 1). Bir başka tanıma göre öğrenme için uygun ortamın devam ettirilmesidir. Öğretmen ve öğrenciler için çalışma olumsuzluklarının yok edilmesi, zamanın etkili kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıf ortamındaki kaynakların yönetilmesidir (Erdoğan, 2014: 4).

Sınıf yönetimi içerisinde bazı amaçlar taşır. Başarılı sınıf yönetiminde öğrencilerin akademik başarının yanı sıra öğrencilerin özgüvenlerini arttırmak, sınıf içindeki öğrenme sürecini düzenlemek, sınıftaki bireysel sorumluluk ve görevlerini fark etmelerini sağlamak sınıf yönetiminin amaçları arasındadır (Karip, 2002). Buna karşın öğretmenlerin sorumluluk alanları yalnızca sınıflar değil; öğrencilerin gelişimini bütüncül açıdan destekleyip okul içinde ve okul dışındaki boyutları inceleme, kontrol mekanizması oluşturma, iletişim içinde olma sorumluluğu da vardır (Wragg, 2001). Sınıf yönetiminin bir başka amacı ise birbirine bağlılık hisseden öğrenci topluluğu oluşturmaktır. Sınıf içi bağlılık oranını yükseltecek ve süreçteki en büyük rol öğretmendir (Ergen ve Elma, 2020: 148).

Zamanı doğru ve etkili kullanma, verimli öğrenme ortamının oluşması ve öğrencilerin kendi davranışlarını yönetilmesi becerisini kazanmasını sağlamak sınıf yönetim amaçlarından. Zamanın etkili kullanılması öğrenme-öğretme sürecindeki tüm etkinliklerin bir plan içerisinde olması manasına gelmektedir. Buna karşın oluşabilecek tüm engellere karşı önlem oluşturmaktadır. Etkili öğrenme ortamının oluşmasını sağlamak ise öğrencileri öğrenme hedefleri doğrultusunda etkinliklerin düzenlenmesi, sınıf içi etkinliklere tüm öğrencilerin katılım göstermesi ayrıca sınıftaki disiplin ve öz kontrolün sağlanması olarak açıklanmaktadır. Sınıf yönetiminin amaçlarından öğrencilerin kendi davranışlarını yönetme becerisi ise

otokontrol sayesinde öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağlamaktadır (Erden, 2001: 67).

Etkili sınıf yönetimi yalnızca düzen ve kontrol duygusunu oluşmasının ötesinde olumlu öğretmen- öğrenci ilişkilerinin kurulmasını, öğrenme- öğretme sürecindeki uygulamaların ve çevresel değişikliklerin anlaşılmasını kapsar. İlave olarak etkili bir sınıf yönetiminde güvenli ve üretken öğrenme ortamları oluşur (Scott, 2017: 99).

Hardin (2012: 3)'e göre sınıf yönetimi üç perspektiften incelenmektedir. Bunlar disiplin olarak sınıf yönetimi, sistem olarak sınıf yönetimi ve öğretim olarak sınıf yönetimi şeklindedir. Disiplin olarak sınıf yönetimine bakıldığında sınıf kontrol mekanizmasını sağlamayı içermektedir. Disiplin öğretimden önce gelir. Sistem açısından sınıf yönetimi ise yönetim ve öğretme süreci beraber olarak ele alınır. Planlama ve öğrencileri bir arada toplama üzerinde durulmaktadır. Öğretim olarak sınıf yönetimi daha çok sosyal beceriler üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin etik kararlar almasında, sorun çözme becerisinin üzerinde odaklanmaktadır.

2.4.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetim yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşım olmak üzere iki boyut altında incelenebilmektedir. Geleneksel yaklaşımlarda sınıf merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Öğrencilerin pasif ve kurallara uyduğu, kuralların öğretmenler tarafından belirlendiği ve disiplinin otoritesi baskın olan yöntemlerle uygulandığı yaklaşımdır (Uyanık Balat, 2013: 6). Bu yaklaşıma göre öğretmenin görevi bilgi aktarmak olup, öğretmenin belirlediği kuralların öğrenciler tarafından uygulanmasını içermektedir. Geleneksel yaklaşımlarda öğretmenin en fazla çaba sarf ettiği iş istenilen düzeyde düzenin sağlanmasıdır (Erdoğan, 2014: 23). Öğretme- öğrenme sürecinde ise öğrencilerin bilgileri sorgulamadan ezberlemesinin olduğu sınıf yönetim yaklaşımdır (Ağaoğlu, 2002: 12).

Çağdaş yaklaşımlarda ise öğrenme- öğretme süreci ve öğrenme ortamının yönetilmesi daha farklıdır. Otorite yerine etkileşimin yüksek olması beklenmektedir (Aytekin, 2003: 95). Çağdaş yaklaşımlarda sınıf yönetimi öğretmen, öğrenci, müfredat, öğrenme ortamı gibi sınıf için unsurlarla veli, çevresel gibi sınıf dışı faktörlerin bir arada olduğu sistem olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2013: 6).

2.4.2. Sınıf Yönetim Modelleri

Sınıf yönetiminin Başar (1999: 15)'in, Balay (2003: 21)'in ve Demirtaş (2009: 16)'a göre dört farklı modeli bulunmaktadır. Bunlar: tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modellerdir. Tepkisel modele göre olumsuz davranışlara ödül veya ceza yoluyla tepki göstermeyi hedefleyen modeldir. Temel amacı istenmeyen yani olumsuz davranışın değiştirilmesidir. Önlemsel model, geleceğe yönelik oluşabilecek olumsuz davranışların henüz gerçekleşmeden önlemeye dayanmaktadır. Gelişimsel model ise öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimlerine uygun olarak davranışlarda bulunan bir yaklaşımdır. Öğrencileri gelişimleri doğrultusunda yönlendirici etkinlikler yapmaya yönelir. Son olarak bütünsel model, diğer modelleri içinde barındıran bir yaklaşımdır. Sınıfın içinde bulunduğu duruma göre tepkisel, önlemsel ya da gelişimsel yaklaşımların kullanıldığı bir modeldir (Erdoğan, 2014: 23).

2.4.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Öğrenme ortamını düzenleyen ve kurulan bu düzenin verimli çalışmasını hedefleyen yöntemler sınıf yönetiminin boyutlarını oluşturmaktadır (Aktaş Arnas ve Sadık, 2016: 55). Sınıf yönetimindeki başarı öğrencilerin başarısını ve niteliğini etkilemektedir. Mitchell (2017: 38)'e göre sınıf yönetiminin sekiz boyutu bulunmaktadır. Bunlar fiziksel düzen, beklentiler, rutinler, davranışa özel övgü, aktif denetim, yanıt verme fırsatları, davranışa özgü hatırlatmalar ve tutarlı cevap oluşturma şeklindedir. Fiziksel düzen, öğrenme ortamının öğrenmeye en uygun şekilde düzenlenmesini belirtir. Beklentiler ve rutinler, sınıfa ait kuralların oluşturulması ve öğrencilerden istendik davranışlarını belirtmeyi ifade eder. Davranışa özel övgü boyutunda ise öğrencilere uygun geribildirim uygulamasının yapılmasını, aktif denetim ise süregelen sürecin denetleme mekanizmasının olması gerektiğini belirtir. Yanıt verme fırsatları boyutunda her öğrencinin katılımını teşvik ederek öğrenmeye katılmasını sağlamaktır. Davranışa özgü hatırlatmalar öğrencilere süreç içerisinde onlardan beklenen davranışı tekrar etmeyi göstermektedir. Son olarak tutarlı cevap oluşturma öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında aynı kalabilmeyi ve beklenen davranışın yeniden tekrarlanması gerektiğini göstermektedir.

Bir başka görüşe göre sınıf yönetiminin beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar: sınıfın fiziksel ortamı, plan- program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri, zaman yönetimi ve davranış yönetimleridir (Başar, 2009: 13-14).

2.4.3.1. Sınıfın Fiziksel Ortamı

Sınıfın fiziki ortamı öğrenme öğretme sürecini etkilemektedir. Isı, ışık, ses, renklendirme, hijyen, oturma düzeni, eğitim araçları, sınıfın büyüklüğü ve faaliyet faktörleri bu boyutta incelenmektedir. Sınıf içindeki etkinliklerle öğrenmeyi sağlanmasında sınıfın fiziksel düzeninin önemli bir payı vardır (Sadık ve Dikici, 2016). Planlanması iyi yapılmış bir sınıf da öğrenme güdülenmekte ancak iyi planlanmamış sınıfta ise öğrencilerin motivasyonuna olumsuz etki etmektedir (Demirtaş, 2009). Fiziksel ortamın öğretime hazır olmaması durumunda öğrenmeye karşı ilgisiz olan öğrencilerin olumsuz davranışlar ortaya çıkarabilmektedir (Celep, 2002).

2.4.3.2. Plan Program Etkinlikleri

İkinci boyut olan plan- program etkinlikleri, öğretimin hedefleri esas alınarak öğrenme- öğretme sürecinin planlanması, öğrenme materyallerinin hazırlanması, uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesi ile öğrencilerin gelişiminin değerlendirilmesini içermektedir (Başar, 2009: 40). Plan- program etkinlikleri belirlenirken gerçek hayatla arasında bağı olan ve öğrenciyi öğrenme ortamına katılmaya teşvik eden etkinlikler öğrencilerin odaklanmasını sağlamaktadır (Sadık ve Dikici, 2016: 634).

2.4.3.3. İlişki Düzenlemeleri

Sınıf kurallarının belirlenmiş olup sürecin kolay hale gelmesine yönelik etkinliklerdir. Öğrenci- öğrenci ve öğretmen- öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesini içermektedir (Demirtaş, 2009: 15). Sınıf içindeki iletişim öğrenmenin kalitesini ve önemli bir payını oluşturmaktadır. Sağlıksız iletişim verimsiz öğrenmeye neden olurken, güçlü ve çok yönlü iletişim öğrenmenin kalitesini yükseltmektedir (Gordon, 2002).

2.4.3.4. Zaman Yönetimi

En mühim boyutlardan biri de zaman yönetimidir. Zaman yönetimi boyutu öğrenme amaçlarına ulaşabilmek için plan yapma, derse hazırlık, ders içi etkinlikleri, eğitim akışının ayarlanması öğrenme araçlarının belirlenmesi ve öğrencilerin güdülenmesi gibi önlemleri içerisinde bulundurmaktadır (Çelik, 2008: 32). Erkılıç (2005)'e göre bir öğretmenin başarılı bir sınıf yönetim becerisine sahip olması aynı zamanda zamanını etkili ve verimli kullanabilmesi anlamına gelmektedir.

2.4.3.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin son boyutu olan davranış düzenlemeleri içerisinde öğrenme etkinlikleriyle hedeflenen davranışların oluşturulması, olumlu sınıf ortamının oluşması, olumsuz davranışlar için önleyici tedbirlerin alınması, olumsuz davranışların istendik yönde değişime uğraması ve sınıf içi kuralların belirlenmesi gibi konular yer almaktadır (Başar, 2009: 41).

2.4.4. Sınıf Yönetimi Öğretmen Becerileri

Sınıf yönetimi kavramı içerisinde birçok faktörü bulunduran ve bu faktörler arasındaki ilişkileri belirleyen karmaşık bir süreçtir. Etkili bir öğrenme ortamının oluşması için öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olması beklenir. Öğretmenlerin uygun sınıf yönetim becerilerine sahip olması sonucunda belirlenen hedeflere daha kolay ulaşılabilir ve tüm unsurların etkileşimli bir şekilde yürütülmesini sağlar.

Sınıf yönetim becerileri, öğretmenin etkili öğrenme alanı oluşturması ve kaynakları etkili kullanmayı içeren; eğitsel sorumlulukların gerçekleştirebilmek için gerekli beceriler olarak ifade edilir (Garrod & Maziar, 1988: 128). İyi bir sınıf yönetimi öğretmenlerin en öncelik verdiği sorumluluktur (Taylor, 2009: 4). Bu sorumluluğu karşılamının ön koşulu olarak öğretmenlerin alan yeterliliği, üst düzey öğretim becerileri ve sınıf yönetim becerilerine sahip olunması gereklidir. Bu becerilere sahip öğretmenlerin sınıflarında disiplin sorunları oluşmamaktadır (Gözütok, 2000: 146). Buna karşın sınıf yönetim becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin istendik davranışları istenilen düzeyde gerçekleştiremeyecektir (Terzi, 2002: 155).

Etkili sınıf yönetimi yapan öğretmenlerin görevleri; sosyal ve akademik yönden destekleyici bir çevre oluşturmak, beklendik davranışları sergilemek, kültürlerine uygun iletişim kurmak, meraklı bir sınıf ortamı oluşturmak, veli iş birliğinde bulunmak, olumsuz davranış sergileyen öğrencilere uygun dönütleri sağlamak şeklinde sıralanabilir (Weinstein, Curran & Tomlinson- Clarke, 2003: 270). Sınıf yönetim becerilerinin kullanılması diğer öğretmenlik becerilerinin etkililiğini arttıran ve istenilen eğitim kalitesini en üst düzeye taşınmasını sağlayan etkileşim becerileridir.

Etkili ve verimli bir öğretmen sadece öğretiminin yapılış aşamasını ya da karşılaşılan sorunlara çözüm getiren değil, bilgi birikiminden duruma en uygun olanı karar veren ve uygulayandır (Açıkgöz, 2003: 103). Bu doğrultuda etkili öğrenme ortamının oluşabilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetme becerilerine sahip olması gereklidir (Yıldız, 2001: 16).

Özyürek (2005)' e göre sınıf yönetimini etkili şekilde yapan öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- *Öğretme İşine Uzun Süre Ayırır*

Sınıflarında zaman yönetimini etkili biçimde kullanan öğretmenlerdir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretime fazla zaman ayıran öğretmenlerin öğrencilerinin yüksek başarı puanı elde ettikleri görülmüştür.

- *Neler Olup Bittiğinin Farkındadır*

Sınıf içerisinde olan olaylara ve sürece yönelik olan olayları farkında olmaktır. İyi bir sınıf yönetimi yapan öğretmenler sınıfta bulunan faaliyetlere hakimdir.

- *Birden Fazla İş Ayni Anda Yapar*

Öğretmenlerin birden fazla öğrenciyi aynı anda denetlemesiyle alakalı bir durumdur. Hem öğrencilerin özelinde farkındayken, genel çerçeveyi de fark edebilme durumudur.

- *Öğrencilere Sürekli İşaret Verir*

Sınıf ortamında öğretmenin verdiği işaretler doğrultusunda öğrenciyi harekete geçirme olarak açıklanabilir. Öğrencilerin yapması gereken birden fazla işi zamanı etkili kullanarak tamamlamasını sağlar. Faaliyetler arasındaki geçiş süresini ayarlar.

- *Sınıfın Fiziksel Ortamını Öğrencileri Yönlendirecek Şekilde Düzenler*

Sınıf içi düzeni, ışık, ses ve sıra düzeni gibi fiziksel ortamı oluşturan öğeleri öğrencilerin en uygun hareket alanı oluşturacak şekilde düzenler. Ders materyallerine öğrencilerin ulaşabileceği şekilde düzenleme yapar.

- *Karakter Yönünden Öğretmen Özelliklerine Sahiptir*

Öğretmenler öğrencilere karşı sevgi ve saygı çerçevesinde davranmalıdır. Bunun yanı sıra özgüven duygusu gelişmiş, üretken, enerjik, gerginlikten uzak, adaletli, sosyal ve hoşgörülü bir mizaca sahip olmalıdır. İletişim becerileri üst düzeyde olmalıdır.

- *Toplumsal Uyum Yönünden Öğretmen Özelliklerine Sahiptir*

Bireysel farklılıkları önemseyerek bu farklılıklara uygun davranır. Demokratik bir anlayış sınıfta hâkim olmalıdır. Öğrencilerin görüş ve fikirlerine karşı saygılı olmayı esas alır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (2017) yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” kitapçığında öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler somut bir şekilde ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken “mesleki beceriler” yeterlik alanının alt başlıkları aşağıda belirtilmiştir.

- Eğitim- Öğretimi Planlama
- Öğrenme Ortamları Oluşturma
- Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme
- Ölçme ve Değerlendirme

Öğretme ve Öğrenme Sürecini yönetme başlığının içinde bulunan becerilerin alt yeterlik alanları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Alan Bilgisi
2. Zaman Yönetimi
3. Öğrenme Ortamını Düzenleme
4. Bireysel Farklılıklara Uygun Öğretim
5. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme

6. Öğrenme- Öğretme Yöntemlerini Belirleme

7. Davranış Yönetim

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve sınıf yönetimi ile ilgili alan yazın ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Çokkültürlülükle İlgili Araştırmalar

Çokkültürlülük eskiden beri farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Baumann (2006) milli kültüre inananlar, kültür kaynağı olarak etnik kimliklerini görenler ve kültür kaynağı olarak dinlerini görenler arasında eşitliğin ve adaletin nasıl sağlanacağına yönelik çözüm arayışı olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre farklı kültürlerin, etniklerin, kimliklerin ve azınlıkların kamusal görünürlüklerinin temin edilmesi (Yanık, 2012) ve kültürlerin bir arada eşit ve barış içinde yaşam sürmesidir (Parekh, 2002: 10). Çokkültürlülük eskiden beri var olsa bile son yıllardaki gelişim ve değişim ile özellikle gelişmiş ülkelerde artmaktadır. Literatür taraması yapıldığında çokkültürlü ortamlar hakkında birçok araştırma yapıldığı görülmüştür.

Kaya (2013), Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi adlı çalışmasında; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca etnik köken ve cinsiyet gibi bazı değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Alanay (2015), Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe Ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri adlı çalışmasında eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında bir anket geliştirilmiştir. Anket sonucunda eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri olumlu çıkmıştır.

Çötök (2010), Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık Ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği adlı çalışmasında; Türk öğrencilerin farklı kültürlerin bir arada olduğu ortamda aldıkları eğitime rağmen Almanya'nın eğitimde çokkültürcü politika izlemediği ortaya çıkmıştır.

Almanya, farklı kültürlerin kendi kültürlerini yaşatmalarına imkân tanımadığı ortaya çıkmıştır. Farklı kültüre mensup öğrencileri Alman kültürel formu ile sosyalleştirmekte, öğrencilere kültürlerarası bir eğitim sunmamaktadır. Özellikle de anadilin engellenmesi ve Türk öğrencilerin göçmen psikolojisi dâhilinde tutulması, yaşanan ayrımcılıklar, göçmenlerden çoğunluk kültürünü özümsemelerinin beklenmesi olarak ifade edilen Leiticulture anlayışı ve etkileri araştırmada ortaya çıkarılan sonuçlardır.

Arslan (2014), Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi adlı çalışmasında; öğrenci grubundan çıkan sonuç çokkültürlü vatandaşlık algı ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu ve bunun daha çok aile geleneklerinden miras kaldığı; başka bir deyişle vatandaşlık eğitiminin bu anlamda yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde ise çeşitli kültürlerin bir arada barış ve hoşgörü ikliminde yaşadıkları; vatandaşlık eğitiminin bu anlamda yetersiz kaldığı; bunun sonucunda da eğitim ortamlarında zorluklar yaşadıkları ve bu zorlukları aşmak için de farklı yöntemler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2014), Çok Kültürlü Toplumlarda Değer Yargıları, Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi: Türkiye Örneği; adlı çalışmasında ülkemizde yaşayan ve farklı etnik ve kültürel yapıdan gelen kesimlerin en çok şikâyetçi oldukları konunun başında önyargı geldiği tespit edilmiştir.

Perkins (2012), yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırma karma yöntemle tasarlanmış olup öğretmen eğitim programlarının öğretmen adayları üzerinde çokkültürlü bilgi, beceri, farkındalık ve tutumlarının neler olduğu; çokkültürlü eğitim hakkında tutum ve inançları belirleme ve öğretmen eğitim programlarında kültürel yönde farklı öğrenciler için nasıl hazırlanması gerektiği araştırılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında “Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi, Beceri Anketi kullanılmış olup nitel kısmında üç öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmının sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissetmelerine rağmen nitel kısmında yetersiz hazırlanmış hissettikleri ortaya çıkmıştır.

2.5.2. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından bir öğretmenlerdir. Öğretmenlerin olumlu bir eğitim ortamı oluşturabilmesi için bazı sınıf yönetim becerilerine sahip olması gerekir. Sınıf yönetimi çok yönlü bir kavramdır. Fiziksel çevrenin düzene koyulması, sınıf içi kural oluşturulması, etkileşimli ilişkilerin geliştirilmesi, olumsuz davranışların ortadan kaldırılması ve davranışa yönelik tepkileri içeren bir bütündür (Garrett, 2008: 27). Yılmaz (2006: 8), sınıf yönetimini; belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme süreci olarak tanım getirilmektedir. Literatür taraması yapıldığında sınıf yönetim becerileriyle ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Özdemir (2020) tarafından yapılan “Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerisi” adlı çalışmada sınıf yönetim becerisi görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen ve yöneticiler, sınıf yönetim becerisinin liderlik ve iletişim alt boyutunda, öğretme ve öğrenme süreçlerindeki tutumlar, iletişim, kararlara katılım ve beklenti ve ihtiyaçların karşılanması konularında yapılan etkinlikler, sergilenen davranışlar, öğretim ortamlarının oluşturulması, sağlıklı iletişimin kurulması konularında alan literatürünün belirttiği öğretmen becerilerini uyguladıkları belirtmişlerdir.

Ekşi (2020) “Özel Okullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Çokkültürlü Okul ve Sınıf Yönetimi” adlı tez çalışmasında, İstanbul ilinde bulunan özel okullarda görev yapan öğretmenlerin; okul ve sınıf yönetimine yönelik görüşlerine başvurmuştur. Çalışma verileri toplanırken çokkültürlü eğitim ortamları seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre çokkültürlü ortamların, okul ve sınıf yönetimi üzerinde etkisi olduğu, bu ortamlarda yetişen öğrencilerin çokkültürlülük bilincine sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Güncel olarak yürürlükte bulunan eğitim programları, müfredat ve ders kitaplarının çokkültürlülük açısından yetersiz olduğu, üniversitelerde bu konu hakkında eğitim verilmediği; ülkemizde de çokkültürlü eğitime geçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozan ve Ekinci (2020) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Mesleklerinin İlk Yıllarında Sınıf Yönetiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin

Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen yeterlilik/özelliklerinden kaynaklı (öğrenci dikkatinin canlı tutulması, öğretmen alan yetersizliği...) öğrencilerden kaynaklı (öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi, öğrenci hazır bulunuşluk durumları, belirlenen kuralların ihlal edilmesi...), velilerden kaynaklı (sosyal ve kültürel farklılıklar, veli tutumları), mekandan kaynaklı (fiziki şartların yetersizliği, sınıfların kalabalık olması) hususlarda zorluk çektikleri görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik öneriler ise öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, uygun sınıf ikliminin oluşturulması, farklı yöntem-teknik kullanımı ve mekânın düzenlenmesi konusunda olduğu görülmüştür.

Bulut (2020) tarafından yapılan “Sınıf Yönetimi Becerisinin Ölçümü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerine Kesitsel Bir Tarama” adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine ve sınıftaki çocukların mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Gürbüz ve Yeğen (2020) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerine Ait Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik durumunun öğretmen ve öğrenci algısına göre yüksek düzey değerlerinde olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılım gösteren sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkları dikkate alma, davranış yönetimi, gözden geçirme, yöntem/teknik çeşitlendirme ve öğretmen ortamını düzenleme yeterlik alanlarının tümünü yüksek düzeyde algılamaktadır.

Aytaç (2020) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsediği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en çok benimsedikleri sınıf yönetimi stillerinin sırasıyla; serbest, yetkeci, otoriter ve ilgisiz sınıf yönetimi stilleri olduğu, öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stillerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgulara göre ise öğretme-öğrenme anlayışlarının, ilgisiz sınıf yönetimi stili dışındaki, diğer sınıf yönetimi stillerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Bada, Şengül ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan “Hizmetiçi Eğitimde Sınıf Yönetimi ve Etkili Öğretmen Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı

çalışmada öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin kavramları sıralarken “sınıf içi etkileşim ve davranışlar”, “sınıf kuralları” ve “ders planı hazırlama ve uygulama” kavramlarına daha çok vurgu yaptıkları; öğrenme ortamlarını düzenlenmesinde ise özellikle fiziksel düzene dikkat ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler, sınıf içi motivasyonunun sağlanmasında öğrencilerin ilgilerini çekecek, meraklarını uyandıracak etkinlikler planladıklarını ve öğrencileri tarafından en fazla “davranış” ve “kişilik özellikleri” açısından örnek alındıklarını ifade etmişlerdir.

Oktay (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri” adlı çalışmada lisansın dördüncü sınıf öğrencileri en fazladan en aza doğru Akıl-Sonuç Modeli, Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli, Davranış Değişikliği Modeli, Glasser Modeli, Canter Modeli ve Kounin Modelini seçim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaç (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı İle Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi” adlı çalışmada öğretmen bireylerin otokritik sınıf yönetim yaklaşımının, öğrencilerin okul direncine uygun algılarının olumlu; okul bağlılığına yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkide, okul bağlılığının tam aracılık etkisi olduğu belirtilmiştir.

Nasırcı ve Sadık (2019) tarafından yapılan “Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen bireylerin sınıf yönetimi hakkında kaygı seviyelerinin ortalama olarak düşük seviyede bulunmuş, erkek öğretmenlerin kaygı düzeylerinin diğerine oranla daha yüksek düzeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre meslek liselerinde meslek derslerine giren ve mevcudu daha az olan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi kaygı düzeyi daha yüksektir.

Ocakcı ve Samancı (2019) tarafından yapılan “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik inançlarının yüksek olduğu, fiziksel düzeni sağlama ve öğretimsel süreçlerin yönetimi hakkında gerekli çalışmaları titizlikle yaptıkları ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları bazı özelliklerin varlığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahar ve Sıvacı (2018) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada artan iletişim becerilerinin sınıf yönetimi yeterlik algısında artışı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın, Kaya ve Slevitopu (2018) tarafından yapılan “Sınıf Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf yönetimi alanında yapılan lisansüstü araştırmalarda sınıf yönetimi beceri ve yeterlikleri ile öğrenci davranış yönetimi alanlarının sıklıkla araştırıldığı, sınıf yönetimi hakkındaki araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemler seçildiği, nitel ve karma yöntemlere çok fazla sıklıkta başvurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrakçı ve Sarı (2018) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” adlı çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında, kendilerini en iyi algıladıkları boyutun “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” olduğu, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen algılarının “iyi” düzeyde olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı algılarının “çok iyi” düzeyde olduğu ve öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2018) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri okul yöneticileri tarafından “yeterli” seviyesinde gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “etkinlik yönetimine” ilişkin yeterlilik düzeylerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sezer (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme” adlı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde olumlu tutum ve davranış göstermesinin öğrencilerde sorun çözme becerilerini artırdığını, öğretmenlik mesleğini sevmelerini sağladığını, akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını, öğrenme azmini, minnettarlık ve kendine güven duygusunu artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Can ve Arslan (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmanın nicel araştırma sonuçlarına

göre öğrenciler “öğretmen-öğrenci ilişkileri” ve “eğitim öğretim ilkelerine uyma” faktörlerinde öğretmenleri “orta düzeyde” yeterli görmektedir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise öğrenciler, öğretmenlerin sınıfta eğlenceli olmasını ve dersi keyifli işlenmesini istenmektedir. Ödüllendirmenin not ile fakat cezalandırma sisteminin ise uyarı ve affetme ile olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Sönmez ve Recepoğlu (2018) tarafından yapılan “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf yönetimi becerisi ile işgören performansı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerisi iş performansına ilişkin tutumu anlamlı bir şekilde yordamakta ve iş performansı ile ilgili tutuma ilişkin toplam varyansın %13’ünün sınıf yönetimi becerisi ile açıklandığı söylenebilir.

Yurtal ve Yaşar (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Sınıflarında Görülen Akran Zorbalığı” adlı çalışmada Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip sınıf öğretmenlerin öğrencileri arasında zorbaca davranışların olmasının daha az var olduğu sonucuna varılmıştır. Zorbaca davranışların görülme sıklığının profillere göre azdan çoğa doğru sıralanışının ise Takdir Edilen, Otokratik, Başboş ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profilleri olduğu tespit edilmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2010) yaptıkları, “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada, hali hazırdaki sunmak amacıyla genel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerisine yönelik algılarını ölçmek üzere, Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, “Plân-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir. “Plan- program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutunda, deneyimi 10 yıldan fazla olan sınıf öğretmenleri, 1-5 yıl

olanlardan; “Öğretmen- öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutunda 16-20 yıl deneyimi olanlar 1-5 yıl olanlardan; “Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutunda 11-25 yıl deneyimi olanlar 1-5 yıl olanlardan daha yüksek sınıf yönetimi beceri algısına sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları, çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık göstermektedir.

Keskin (2009), “Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” konulu doktora tezinde, resmi ve gündüz öğretim yapan düz liselerdeki öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemeye çalışmıştır. Sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini çoğunlukla “Yeterli” görmektedirler. “Sınıfın fiziki ortamının yönetimi”, “Program-plân hazırlama ve uygulama”, “Sınıf içi ilişkileri düzenleme”, “Zamanı etkili kullanma” ve “Öğrencide davranış geliştirme ve düzenleme” alt problemlerinde bazı sorunlar görülmektedir.

Lorna Hepburn vd. (2020) Avustralya’da yapmış olduğu çalışmada orta öğretim okulu öğretmenlerini en sık kullandıkları sınıf yönetimi uygulamaları hakkında ankete tabi tutmuştur. Araştırmalar, birçok öğretmenin, öğrenci davranışını kontrol etmeyi amaçlayan, ağırlıklı olarak reaktif uygulamalar kullandığını göstermektedir. Sınıf yönetimine önleyici bir yaklaşım, öğrenci katılımındaki artışlar ve iyileştirilmiş öğretmen refahı ile ilişkilidir. Öğretmenler sınıflarında verimsiz öğrenci davranışlarına tepki verirler. Bulgular, öğretmenlerin beklentileri belirlemek için temel olarak uygulamalara, Temel Beceriler için Sınıf Yönetimi mesleki gelişim kaynağındaki uygulamalara ve davranış ihlalleri için öğrencileri cezalandıran uygulamalara güvendiğini göstermiştir. Hizmet öncesi öğretmen hazırlığı ve devam eden mesleki gelişim için çıkarımlar tartışılmaktadır.

Moghtadaie ve Hoveida (2015) yaptığı durum araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik ve sınıf yönetim tarzı ölçülmek istenmiştir. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim döneminde İsfahan’da görev yapan 384 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf yönetim tarzları ve akademik iyimserlik arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sınıf yönetim tarzı olarak tercih edilen stiller sırasıyla etkileşimci, müdahaleci ve müdahaleci olmayan sınıf yönetim stili olarak belirlenmiştir.

Tal (2010)'ın okul öncesi öğretmen eğitiminde sınıf yönetimi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada örneklem okulöncesi öğretimi öğrencilerinin bulunduğu iki örnek olaydan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, her gün anaokulu durumlarının nasıl algılandığını ve öğrencileri eğitme konusunun nasıl üstesinden gelindiğini öğrenme konusunda faydalı araçların olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca öğretmen eğitiminde kullanılan sosyal olay analizlerini içeren derinlemesine vaka çalışmalarının hem öğretim öğrencilerinin hem de araştırmacıların sınıf yönetimi için gereken algıların ve becerilerin karmaşıklığını anlamalarını nasıl daha da geliştireceğini göstermektedir.

Gilpatrick (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışma 22 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini uyumsuz öğrencilerin ve herhangi bir etkisi olmayan veli ve müdürlerin baskısı altında hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı, sınıf yönetimi stratejileri yetersiz kaldığında cesaretlerinin kırılabildiğini söylemişlerdir, fakat %64'ü de uyumsuz öğrencilerin yarattığı karışıklığı en aza indirmede, var olan stratejilerin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin %86'sı, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin, iş doyumunu olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %9'u sorunlu öğrencilerle başa çıkma konusunda yeterli eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın konusu oluşturan çokkültürlü eğitim ortamı ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri kavramlarıyla ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmıştır. Ancak iki kavramın bir arada kullanıldığı bir ölçek geliştirme çalışması yapılmamasından ve çokkültürlü eğitim ortamlarında yaşanan sorunların temelindeki eksiklerin bilimsel açıdan görülebilmesi, pratikte uygulanabilir çözüm önerilerinin sunulabilmesini sağlamak bu araştırmanın özgün bir araştırma olarak literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme/veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çokkültürlü eğitim ve sınıf yönetimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü yeterlik alanında çalışmalar bulunurken çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileri ile ilgili ölçek geliştirme çalışması yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu alandaki öğretmen becerilerin belirlenebilmesi amacıyla ölçek geliştirilme çalışması yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamındaki sınıf yönetim becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçek çalışmasıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni kapsamında İstanbul ilinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerinde görevli olan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma evrenine yalnızca devlet okullar dahil edilmiş olup özel okullar evren dışı kabul edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 516 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasının aşamalarından keşfedici faktör analizi için 260 kişi, doğrulayıcı faktör analizi için 272 kişi katılarak veriler aynı anda toplanmıştır. Araştırmanın örneklem türü olarak kolay uygulanır/ uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Kolay ulaşılır örnekleme yöntemi “zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir” (Büyüköztürk vd., 2016: 80).

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan anket ile 1 Eylül 2021- 30 Kasım 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Bağımsız değişkenlere ait olan veriler kişisel bilgi formu, bağımsız değişkenlerle ilgili veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri (ÇEOSYB) ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Ölçeğin bu kısmında çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenler olan öğretmenlerin demografik özelliklerinden oluşan sorular vardır. Bu sorular, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, etnik kökenleri, kıdem yılları, mezun oldukları eğitim kurumu, görev yaptıkları okul türü ve branşlarından oluşmaktadır. Kullanılan form Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

Çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin oluşturulabilmesi için ilk olarak bunu ölçecek bir ölçeğin bulunması gerekmektedir. Alan yazın tarandığında Türkiye’de bu konuda yapılmış bir ölçek bulunamamıştır. Bunun sonucunda çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin bilimsel çerçevede oluşturulması gerekmektedir. Bozdoğan ve Öztürk (2008)’de ölçek geliştirme aşamalarını aşağıdaki şekliyle basamaklandırmış olup bu yol uygulanmıştır:

1. Madde Havuzu Aşaması
2. Uzman Görüşü Aşaması
3. Ön Deneme Aşaması
4. Geçerlilik ve Güvenirlilik Hesaplama Aşaması
5. Güvenirlilik Hesaplamaları
6. Geçerlilik Hesaplaması
7. Yapılan Analizler Sonucunda Nihai Ölçeğin Oluşturulması

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan sınıf yönetim becerilerine ilişkin veriler, araştırma kapsamında geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf

Yönetim Becerileri Ölçeği (ÇOSYBÖ) ile toplanmıştır (Ek 2). Ölçek geliştirme sürecinde, araştırma kapsamında “Öğrenme- öğretim süreci”, “İletişim” ve “Davranış Yönetimi” olmak üzere üç boyut temel alınmıştır. Aşağıda ölçeğin gelişme süreciyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2.1. Konu İle İlgili Literatürün Gözden Geçirilmesi

Ölçek geliştirebilmek için o alana ait alan yazına hâkim olmak önemli bir konudur. Bu yüzden ölçek geliştirme aşamalarından en önemlisi alan yazını tarama kısmıdır. Bu çalışmada sınıf yönetimi ve çokkültürlü ortamlarda eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar derinlemesine incelenmiştir. Literatürde çokkültürlü eğitim ortamları ve çokkültürlü eğitim konusunda bulunan ölçekler boyutlarına göre gruplandırılmıştır. Maddeler boyutlar altında incelenip ölçeği oluşturan temel alan oluşturulmuştur.

3.3.2.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen yeterliliklerinin farklı boyutlarda ele alındığı belirlenmiştir. Bilgi, algı, tutum, beceri, farkındalık, kültürel çeşitlilik ve deneyim boyutları temel alınarak öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda farklı yeterliliklere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların çoğunda bilgi, beceri, tutum ve farkındalık boyutlarının öne çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde farklı boyutların olduğu görülmüştür. Sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme- öğretim süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon boyutlarının ortak olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Bu durumun çokkültürlü eğitim ortamı bağlamında öğretmenlerin sahip olması gereken sınıf yönetim becerilerine bütüncül bir bakış oluşturma açısından eksiklikler içereceği düşünülmüştür. Araştırma kapsamında çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri revize edilmiş; öğrenme-öğretim süreci, iletişim ve davranış yönetimi bileşenlerinden oluşması uygun bulunmuştur. Ölçeğin madde havuzu oluşturulmasında çokkültürlü ortamlardaki sınıf yönetim becerileri temel alınarak geniş bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Bu ölçek havuzu çokkültürlü ortamlar esas alınarak gözden geçirilmiş ve 75 maddeden oluşan ham ölçek meydana getirilmiştir.

3.3.2.3. Maddelerin Uzman Görüşüne Sunulması

Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasından sonra, 75 maddelik madde havuzu en az doktora derecesine sahip 35 öğretim elemanına ulaştırılmıştır. Öğretim görevlileri arasından 7 uzman, ölçek maddelerini incelemiş ve fikirlerini belirtmiştir. Uzmanların fikirlerini belirlemesi açısından her madde için üç seçenek sunulmuştur (1: Çıkartılmalı, 2: Uygun Ancak Düzeltilmeli, 3: Uygun). Çıkartılmalı ve uygun ancak düzeltilmeli seçeneklerinde gerekçe ve önerilerini yazabilecekleri alanlar koyulmuştur.

3.3.2.4. Kapsam Geçerlilik Oranı ve İndeksinin Hesaplanması

Uzman görüşüne sunulan ölçek madde havuzu için üç ay beklenmiş ve gelen 7 uzman görüşü bir tabloda toplanmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Ölçme aracının anlamlı olarak geçerliliğe sahip olması ve hedef kitleye uygun olması önemlidir. Bu nedenle kapsam geçerliliğini sağlamak için Lawshe tekniğinde bulunan formül kullanılmıştır. Lawshe buna kapsam geçerlik oranı (KGO) demiş olup hesaplanırken her bir madde için “Uygun” diyen uzman görüşünün toplam uzman sayısının yarısına bölünüp 1 eksiği alınarak elde edilir.

$$KGO = \frac{N^G}{N/2} - 1$$

Hesaplama kolaylığı açısından $p=,05$ anlamlılık düzeyinde uzman sayısı 7 olan ölçeklerin kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) değerinin 0,99 kabul edilmiştir (Veneziano ve Hooper, 1997).

Tablo 3.1: $\alpha=,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO’ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Her maddenin kapsam geçerlik oranları hesaplanmış olup, değeri sıfır (0) ve sıfırın altında bulunan maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra 0,99'ın altında kalan maddeler de elenmiştir. Toplam 24 madde ölçekte bırakılmıştır.

3.3.2.5. Uzman Görüşleri Doğrultusunda bazı Maddelerin Revize Edilmesi

Uzman fikirleri önemsenerak belli maddelerde düzeltme yapılmıştır. Bu maddelerin alt boyutları değiştirilmeden taslak ölçeğin 24 madde olarak oluşturulmasında uzman görüşleri doğrultusunda kararlaştırılmıştır.

3.3.2.6. Verilerin Toplanması

24 maddelik Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği 2021-2022 eğitim- öğretim yılında İstanbul şehrinde yerleşim gösteren farklı okul türlerinde ve kademelerinde görev yapmakta olan 532 gönüllü öğretmene uygulanmıştır. Ancak uygun işaretleri tamamlamayan 16 kişinin verileri eklenmemiştir. Ölçek geliştirme çalışmasına pilot uygulama amacıyla keşfedici (açımlayıcı) faktör analizi için 260 kişiden, doğrulayıcı faktör analizi için 272 kişiden veriler toplanmıştır. Faktör analizinin örneklem bağlamında uygunluğunun ön koşulu olarak her madde başına düşen gözlem sayısının 1'e 5 oranında olması idealdir (Yaşlıoğlu, 2017: 75). Bu anlamda toplanan veri sayısı yeterli olarak görülmüştür.

3.3.2.7. Verilerin Analizi

Faktör analizi sonucunda belirlenen iki faktör, öğrenme- öğretim süreci ve iletişim- davranış yönetimi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, çokkültürlü eğitim ortamında kendi sınıf yönetim becerilerine ait görüşlerini tespit etmek için "Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği"nden elde edilen veriler sayı, yüzde, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aşağıdaki tablodaki değerler dikkate alınmıştır.

Ölçek Değerlendirme Ölçütü			
Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Değerlendirme Kriteri
Tamamen Katılıyorum	5	4,20-5,00	Çok Yüksek
Katılıyorum	4	3,40-3,19	Yüksek
Kısmen Katılıyorum	3	2,60-3,39	Orta
Katılmıyorum	2	1,80-2,59	Düşük
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00-1,79	Çok Düşük

3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması

Bu bölümde ölçek geliştirme çalışmasına ait geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.3.1. Geçerlik Analizleri

Geliştirilen ölçme aracı üzerinde yapılan madde analizi, ölçekteki maddelerin alt boyutları ve bu maddelerin aynı yapı içerisinde bulunup bulunmadığını hesaplamak amaçlanmıştır. Sözü edilen hesaplamayı yapmak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ölçekteki maddelerin birbiriyle ilişkisini belirlemede kullanılmaktadır. Büyüköztürk (2002), bu durumu birçok madde arasından anlamlı bir yapı elde etme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği hesaplanmıştır (Köymen, 1994). Faktör analizinde KMO ve Bartlett test değerleri hesaplanmış olup kabul gören değerler elde edilmiştir.

3.3.3.2. Güvenirlik Analizleri

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilirlik hesaplaması yapılması amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik ölçeğin amaca uygun hizmet etmesini sağlamada kullanılan yöntemdir (Tavşancıl, 2010). Bu amaçla ölçeğin güvenilirlik katsayısını hesaplamak için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, ölçüt geçerliliği ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen analizlere ilişkin bulgular bulunmaktadır. Bulgular SPSS 22 ve AMOS 24 paket programları kullanılarak elde edilmiştir.

4.1. Analiz Bulguları

4.1.1. Ölçek Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri ölçeğinin geliştirmesine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular ölçek geliştirme aşamaları dikkate alınarak yapılmıştır. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri ölçeği konu ile ilgili literatürün gözden geçirilmesi, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşüne başvurulması, kapsam geçerliği, keşfedici faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerlik- güvenilirlik analizleri ile tamamlanmıştır.

4.1.1.1. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ile İlgili Bulgular

Bölüm içerisinde Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında, elde edilen veriler ile oluşturulmuş olan geçerlik ve güvenilirlik analizleri bulunmaktadır.

4.1.1.1.1. Geçerlik Analizi Bulguları

Geliştirilen “Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ilk adım olarak maddelerin birbirleri arasında ve varsa alt boyutları ile olan ilişkilerini belirlemek amacıyla ilk olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada Açımlayıcı Faktör Analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve faktör yapılarına ayrılması durumunu belirlemek için Bartlett değerlerine bakılmış olup, değerlerin uygunluğundan sonra ölçek

geliştirmenin başka aşamalarına geçilmiştir. Maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla Varimax dik döndürme analizleri uygulanarak çıkan maddeler sunulmuştur. Dik döndürme yöntemi faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı varsayılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005: 3). Bu araştırmada oluşacak faktörler arasında ilişki olmadığı varsayıldığı ötürü dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi madde yük değerlerine göre tek boyutlu veya farklı alt boyutlarda toplanmaktadır. Maddelerin içinde bulunduğu faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenilendir. Bir maddenin 0.3'lük faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın %9'unu gösterir. 0.60 ve üzeri yük değerleri yüksek, 0.30-0.59 arası orta düzeyde büyüklük olarak tanımlanabilir ve maddelerin ölçekten çıkarılmasında dikkate alınır (Büyüköztürk, 2002: 474). Bu bağlamda ilk analize ilişkin Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Testi değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)		.957
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	4902,588
	S. derecesi	276
	P	,000

Yukarıdaki tablo 4.1. incelendiğinde KMO değeri ,957 olarak bulunmuştur. KMO testinin değeri 0 ile 1 aralığında olması gereklidir. 0.8 üzeri değerler mükemmel olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2002). Dolayısıyla bu araştırmanın KMO değeri mükemmel (,957) olarak; örneklem büyüklüğü elde edilen veriler için uygun bulunmuştur. Bartlett's testi sonuçlarına bakılacak olursa 4902,588 ($p < ,000$) değeri bulunmuştur. Bu durum anlamlı olduğunu ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Ölçek boyutlarını belirlemek amacıyla maddelerin faktör yükleri açımlayıcı faktör analizi süreciyle tek boyut ya da farklı boyutlarda toplanmaktadır. Eigen (özdeğer) değeri 1 olarak alınmış olup faktörlerin kabul edilebilirlik yük değerleri en az .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2002). SPSS 22 paket programı analizi sonucunda Eigen değeri 1'den büyük olan üç faktörlü bir yapı bulunmuştur. Oluşan üç faktörlü yapı ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 61,589'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.2: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği İlk Hali Toplam Varyans Miktarları ve Toplam Açıklanan Varyans

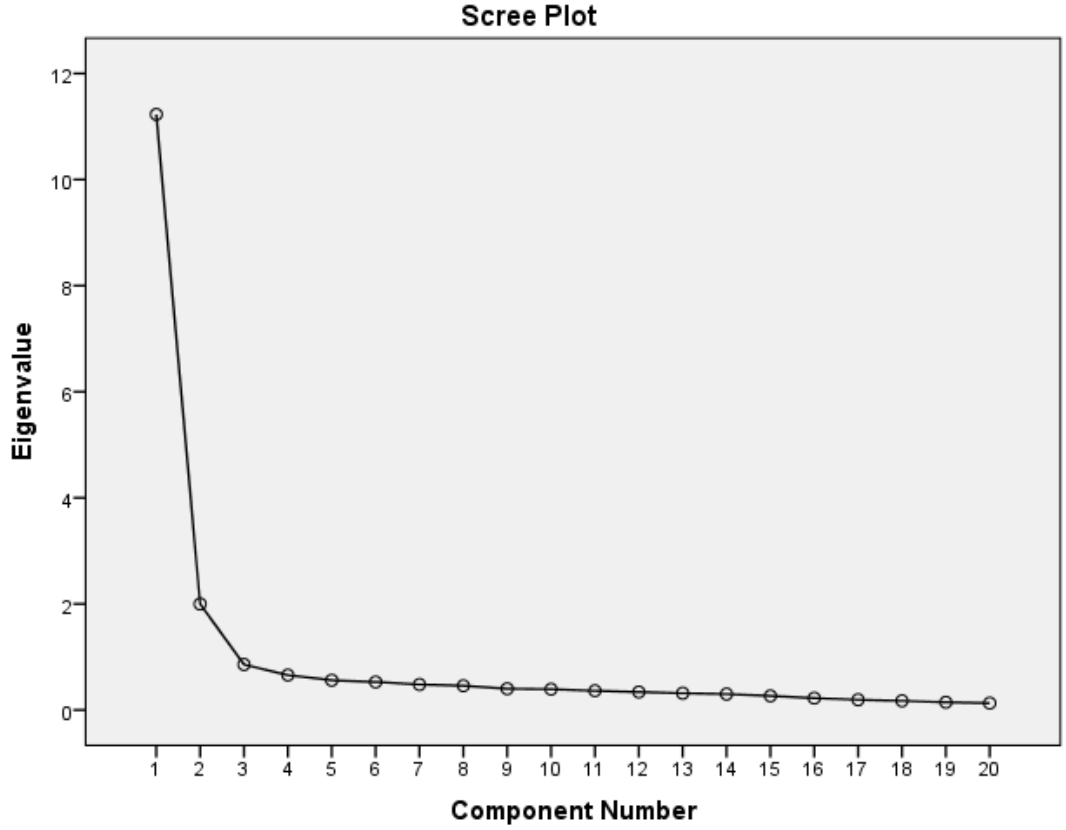
Faktör	Açıklanan Toplam Varyans								
	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı			Faktörlerin Karelerinin Dağılımı Döndürme		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	12,761	53,171	53,171	12,177	50,736	50,736	8,931	37,211	37,211
2	2,174	9,060	62,232	,885	3,689	54,425	3,946	16,442	53,653
3	1,054	4,392	66,623	1,719	7,164	61,589	1,905	7,936	61,589
4	,819	3,413	70,036						
5	,724	3,018	73,054						
6	,657	2,737	75,791						
7	,553	2,306	78,098						
8	,537	2,238	80,335						
9	,506	2,107	82,443						
10	,455	1,895	84,337						
11	,414	1,723	86,061						
12	,390	1,624	87,685						
13	,371	1,546	89,231						
14	,351	1,461	90,692						
15	,340	1,418	92,110						
16	,306	1,277	93,387						
17	,264	1,099	94,486						
18	,256	1,067	95,553						
19	,239	,997	96,550						
20	,222	,923	97,473						
21	,184	,767	98,240						
22	,162	,674	98,914						
23	,135	,562	99,475						
24	,126	,525	100,000						

aldıkları ve yük farkının .10'dan az olduğu üç madde görülmüştür. Bu yönde yapılan analizler neticesinde sırasıyla 15, 20, 8 ,3, 1 ve 4. maddeler ölçekten tek tek çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. Döndürme sonunda toplam dört maddenin (1,3,4,15. Madde) ölçekten çıkarılması yeterli olmuştur. Ölçeğin faktör yapısı ikiye düşmüş ve açıklanan toplam varyans %66,13 olmuştur. Tüm bu değerlerin gösterildiği aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.3: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Toplam Varyans Miktarları ve Toplam Açıklanan Varyans

Faktör	Açıklanan Toplam Varyans								
	Başlangıç Özdeğeri			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı			Faktörlerin Karelerinin Dağılımı Döndürme		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	11,230	56,151	56,151	11,230	56,151	56,151	9,912	49,560	49,560
2	1,997	9,986	66,137	1,997	9,986	66,137	3,315	16,577	66,137
3	,857	4,287	70,423						
4	,657	3,285	73,708						
5	,561	2,805	76,513						
6	,528	2,638	79,151						
7	,480	2,399	81,550						
8	,456	2,281	83,831						
9	,401	2,003	85,834						
10	,392	1,958	87,792						
11	,362	1,808	89,600						
12	,338	1,692	91,292						
13	,316	1,578	92,870						
14	,300	1,498	94,368						
15	,265	1,323	95,691						
16	,223	1,115	96,806						
17	,192	,962	97,769						
18	,172	,861	98,630						
19	,145	,725	99,355						
20	,129	,645	100,000						

Grafik 4.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Scree Plot Grafiği



Tablodan ve Scree Plot grafiğinden görüldüğü üzere eigen değeri 1 olarak alındığında iki faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Oluşan iki faktörlü yapı toplam varyansın %66,13'sını açıklamaktadır. İki faktörlü yapıdan birinci faktör % 56,15, ikinci faktör ise %9,98'ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak görülmektedir (Tavşancıl, 2010).

Ölçeğin KMO ve Bartlett's testi değerlerinin nihai verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.4: KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)		.958
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	4206,914
	S. derecesi	190
	P	,000

Tekrarlanan test sonucunda KMO değerleri seçilen örneklem büyüklüğünün uygun ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir (,958). Bartlett's test değerleri, anlamlı sonuçlar vermiştir. (p<,000). Normal dağılım gösterdiği hipotezini destekleyen şekildedir.

Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin iki faktörden meydana geldiğini ve her faktörün kabul edilebilir yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Binişik maddeler arasındaki farkın .10' dan fazla oldukları tabloda görülmektedir.

Tablo 4.5: Faktör Analizi Sonucunda Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

	Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi	
	Faktör	
	1	2
24. Çokkültürlü sınıf ortamında birlik ve beraberliğe önem veririm.	,892	
9. Çokkültürlü sınıf ortamında bulunan tüm öğrencilerime adil davranırım.	,875	
12. Farklı ırk, kültür, dini inanca sahip olan öğrencilerime hoşgörülü, güler yüzlü ve içten davranırım.	,874	
20. Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanırım.	,831	
13. Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerle empati kurabilirim.	,829	
10. Sınıfta demokratik bir ortam oluştururum.	,820	
14. Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilere karşı eleştirme, suçlama, korkutmadan uzak dururum.	,811	
11. Sınıf içinde çok yönlü iletişim (öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci) kullanırım.	,805	
16. Çokkültürlü sınıf ortamında Türkçe'yi doğru kullanmaya özen gösteririm.	,783	
23. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri önemserim.	,766	
22. Çokkültürlü eğitim ortamında öğrenci davranışlarındaki farklılıkları önemserim.	,742	
17. Sınıf kurallarının farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin anlayabileceği şekilde belirlenmesine dikkat ederim.	,738	
8. Sınıf içinde farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler için sade ve anlaşılır dil kullanırım.	,687	,379
18. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarırım.	,680	
21. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin davranışları hakkında geri bildirimlerde bulunurum.	,666	,311
19. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirmeye çalışırım.	,636	
6. Dersin akışını farklı kültürdeki öğrencilerimin düzeyine göre ayarlarım.		,841
7. Ölçme ve değerlendirmeyi farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yaparım.		,788
2. Öğrenme- öğretme sürecini öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak düzenlerim.		,788
5. Farklı kültürdeki öğrencilerimin faydalanacağı öğretim teknolojilerini kullanırım.		,716
a. Döndürme 3 kez gerçekleştirildi.		

Binişik maddelerden değeri yüksek olan boyut seçilerek o faktör grubuna atanmıştır. Sınıf yöntemin becerilerinin alt boyutlarına uygun isimler verilmiştir. Faktörlere ait isimler ve boyutları içeren maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.6: Alt Boyutlar ve Boyutlardaki Maddeler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numaraları
İletişim- Davranış Yönetimi	16	8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19, 20,21,22,23,24
Öğrenme-Öğretme Süreci	4	2,5,6,7

Tabloda belirtildiği gibi birinci faktör 16, ikinci faktör ise 4 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin boyutlara göre dağılımı tablo 4.6’da belirtilmiştir. Ölçeğin toplam madde sayısı 20 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ise iletişim-davranış yönetimi ve öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılmıştır.

4.1.1.1.2. Güvenirlik Analizi Bulguları

Ölçmede güvenilirliğe dair birçok tanım yapılmıştır. Ölçme aracındaki maddelerin kendi aralarındaki tutarlılığını ne derecede göstermesi güvenilirlik olarak tanımlanmıştır (Kalaycı, 2010). Ayrıca güvenilirlik ölçeğin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğünü ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd., 2016: 109). Güvenirliğin ölçülmesinde çeşitli yöntemler kullanılır. Ölçme aracında örneklemenin bir kez uygulanmasında elde edilen puanlar kullanılarak güvenilirlik hesaplamasında madde varyansına dayalı olarak yapılan yöntemlerden biri Cronbach Alpha yöntemidir. Literatürde Cronbach Alpha testi için alt sınır ,70 olarak kabul edenler (Pedersen ve Lui (2003) olduğu gibi alt sınırın ,80 olması gerektiğini belirtenlerde bulunmaktadır (Kalaycı, 2010). Yapılan geçerlik analizlerin sonucunda oluşan madde ve faktörlerim güvenilirlik analizi kısmına geçilmiştir. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının Cronbach’s Alpha değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.7: Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Alt Boyutlar ve Boyutların Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach’s Alpha Değeri
1. İletişim- Davranış Yönetimi	,963
2. Öğrenme- Öğretme Süreci	,825
Ölçek Geneli	,951

Tablo 4.7. incelendiğinde Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı yüksek bir değerde bulunmuştur. Birinci boyut olan İletişim- Davranış Yönetimi Cronbach's Alpha değeri $\alpha=,963$; ikinci boyut Öğrenme- Öğretme Süreci $\alpha=,825$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam iç tutarlılık değeri ise $\alpha=,951$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç neticesinde iç tutarlılık değeri ,80 üzerinde olmasından dolayı yüksek oranda bulunmuştur.

Tablo 4.8: Açımlayıcı Faktör Analizi Faktör Yükleri ve Toplam Madde Korelasyonu

İfadeler	İletişim-Davranış Yönetimi	Öğrenme-Öğretme Süreci	Toplam Madde Korelasyonu
M2		,788	,544
M5		,716	,483
M6		,841	,449
M7		,788	,474
M8	,687		,753
M9	,875		,805
M10	,820		,778
M11	,805		,786
M12	,874		,835
M13	,829		,759
M14	,811		,749
M16	,783		,722
M17	,738		,759
M18	,680		,705
M19	,636		,625
M20	,831		,776
M21	,666		,701
M22	,742		,753
M23	,766		,776
M24	,892		,824

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin ,45'in üzerinde olduğu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu durum ölçeğin bir yapı içerisinde olduğunu ortaya koymaktadır. Toplam madde korelasyonun tüm değerleri anlamlı olarak bulunmuştur. Toplam madde

korelasyonunun ,30'un üzerinde olması bireyleri daha iyi ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002: 481).

Tablo 4.9: Madde Toplam (Item-Total) Korelasyon Sonuçları

	Madde Silinirse Ölçek Ortalaması	Madde Silinirse Ölçek Varyansı
2. Öğrenme- öğretme sürecini öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak düzenlerim.	83,200	142,802
5. Farklı kültürdeki öğrencilerimin faydalanacağı öğretim teknolojilerini kullanırım.	83,300	144,242
6. Dersin akışını farklı kültürdeki öğrencilerimin düzeyine göre ayarlarım.	83,577	142,955
7. Ölçme ve değerlendirmeyi farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yaparım.	83,569	142,200
8. Sınıf içinde farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler için sade ve anlaşılır dil kullanırım.	82,831	139,817
9. Çokkültürlü sınıf ortamında bulunan tüm öğrencilerime adil davranırım.	82,492	141,247
10. Sınıfta demokratik bir ortam oluştururum.	82,538	140,852
11. Sınıf içinde çok yönlü iletişim (öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci) kullanırım.	82,627	141,177
12. Farklı ırk, kültür, dini inanca sahip olan öğrencilerime hoşgörülü, güler yüzlü ve içten davranırım.	82,458	141,253
13. Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerle empati kurabilirim.	82,704	140,456
14. Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilere karşı eleştirme, suçlama, korkutmadan uzak dururum.	82,538	141,917
16. Çokkültürlü sınıf ortamında Türkçeyi doğru kullanmaya özen gösteririm.	82,554	141,561
17. Sınıf kurallarının farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin anlayabileceği şekilde belirlenmesine dikkat ederim.	82,773	139,535
18. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarırım.	82,762	140,360
19. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirmeye çalışırım.	82,988	142,104
20. Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanırım.	82,596	141,022
21. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin davranışları hakkında geri bildirimlerde bulunurum.	82,923	141,137
22. Çokkültürlü eğitim ortamında öğrenci davranışlarındaki farklılıkları önemserim.	82,785	141,042
23. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri önemserim.	82,677	139,864
24. Çokkültürlü sınıf ortamında birlik ve beraberliğe önem veririm.	82,469	140,845

Gerekli analizlerden sonra ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda elde edilen veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Faktörler Arası Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	İletişim- Davranış Yönetimi	Öğrenme-Öğretme Süreci
Toplam Puan	,972**	,675**
İletişim- Davranış Yönetimi		,481**
Öğrenme-Öğretme Süreci		

****p<.001**

Ölçekte belirlenen faktörler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyan Pearson Çarpım Korelasyon analizleri yapılmıştır. Faktörlerin kendi aralarında ve toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İletişim- Davranış Yönetimi boyutunun toplam puan ile ilişkisi ($r=,972$: $p<.001$) Öğrenme- Öğretme Süreci boyutunun toplam puanla ilişkisi ($r=,675$: $p<.001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç neticesinde alt boyutların ölçekle anlamlı ve güçlü bir bağı olduğunu göstermektedir. İletişim-Davranış Yönetimi ve Öğrenme-Öğretme Süreci alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ($r=,481$: $p<.001$) pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler tüm faktörlerin aynı yapı içerisinde olduğunu göstermektedir.

4.1.1.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilmiş olan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 2 faktörlü 20 madde içeren bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır. Parametreler arasında uyumun varlığı tespit edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmaktadır. AMOS programında standartlaştırılmış beta katsayılarına ve model uyumu indeksi incelendiğinde açımlayıcı faktör analizindeki yapının korunduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçüm modeline ilişkin faktör değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Grafik 4.3: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Path Diyagramı



Tablo 4.11: DFA Ölçüm Modeline İlişkin Sonuçlar

	İfadeler	Faktör Yükleri	Standart Hata	T Değerleri	P Değerleri
F1: İletişim-Davranış Yönetimi	M8	,675	-	-	-
	M9	,833	,060	17,484	***
	M10	,810	,060	17,057	***
	M11	,789	,063	16,669	***
	M12	,887	,060	17,546	***
	M13	,812	,064	17,113	***
	M14	,761	,062	16,166	***
	M16	,721	,059	15,385	***
	M17	,688	,065	15,573	***
	M18	,681	,066	14,625	***
	M19	,565	,071	12,309	***
	M20	,806	,059	17,007	***
	M21	,649	,060	14,926	***
	M22	,757	,062	16,012	***
	M23	,781	,063	16,485	***
	M24	,851	,057	17,803	***
F2: Öğrenme-Öğretim Süreci	M2	,795	-	-	-
	M5	,739	,058	15,742	***
	M6	,720	,065	14,989	***
	M7	,697	,069	14,479	***

340 kişiden toplanan veriler sonucunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arası korelasyonlara bakıldığında her ifadenin faktör yükünün ,40'ın üzerinde olduğu ve korelasyon ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen ve kabul görmüş uyum ölçütleri tabloda verilmiştir.

Tablo 4.12: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeğe İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Değerleri ve Standart Uyum Ölçütü Değerleri

Parametre	Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği	Uyum Ölçütü	
		İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	3,07	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	.062	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
NFI	.94	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
CFI	.96	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
RFI	.92	$.90 \leq RFI \leq 1.00$	$.85 \leq RFI \leq .90$
GFI	.91	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .95$
AGFI	.88	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI < .90$
$\chi^2:458,30$ $df:149$ $p: .00$			

Kaynak: Brown (2015: 70-76); Byrne (2016: 93-99); Doll ve diğerleri (1994: 456); Engel ve diğerleri (2003: 52); Forza ve Filippini (1998: 14); Hooper ve diğerleri (2008: 54); Schumacker ve Lomax (2016: 112)

Tablo 4.12. incelendiğinde araştırma kapsamında hazırlanan ve kullanılan ölçeğin mevcut yapısı için bulunan uyum indeks değerlerinin uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine göre yapısal denklem model sonucunda $p=.00$ düzeyinde anlamlı olduğu iki boyut 20 maddenin ölçek yapısıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Ki-Kare değeri $\chi^2=458,30$, $p=.00$, serbestlik derecesi $df=149$ olarak bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı=3.07 olup kabul edilebilir değer olarak bulunmuştur. RMSEA=.062, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.96, NFI=.94 ve RFI=.92 düzeyinde bulunmuştur. Bu değerler kabul edilebilir uyum değerlerine uymakta olduğu görülmektedir. Model oluşturulurken iyileştirilmeler yapılmış olup uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, kovaryans değeri yüksek olan maddeler için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur.

4.1.1.1.4. Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmanın veri analizinde SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz çalışmalarına geçilmeden önce veri setinin normallik varsayımı test edilmiştir. Bu kapsamda Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları gözden geçirilmiştir. Veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.13: Veri Setine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
F:1 İletişim-Davranış Yönetimi	4,57	,382	-,971	,108	,554	,215
M8	4,39	,736	-1,12	,108	1,27	,215
M9	4,77	,517	-2,77	,108	9,90	,215
M10	4,73	,544	-2,68	,108	10,54	,215
M11	4,60	,606	-1,49	,108	2,12	,215
M12	4,77	,463	-1,97	,108	3,13	,215
M13	4,56	,636	-1,39	,108	1,75	,215
M14	4,66	,603	-1,97	,108	4,69	,215
M16	4,69	,553	-1,97	,108	5,17	,215
M17	4,26	,745	-1,35	,108	2,03	,215
M18	4,47	,714	-1,33	,108	1,72	,215
M19	4,22	,822	-1,03	,108	1,01	,215
M20	4,65	,565	-1,72	,108	4,08	,215
M21	4,32	,721	-,900	,108	,298	,215
M22	4,45	,647	-,891	,108	,724	,215
M23	4,59	,624	-1,55	,108	2,81	,215
M24	4,79	,448	-2,00	,108	3,24	,215
F:2 Öğrenme-Öğretme Süreci	3,79	,828	-,587	,108	,352	,215
M2	3,99	,950	-,970	,108	,971	,215
M5	3,92	,953	-,793	,108	,555	,215
M6	3,63	1,06	-,584	,108	-,085	,215
M7	3,61	1,12	-,631	,108	-,228	,215

Tablo 4.13. incelendiğinde Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri ölçeği alt boyutları *İletişim-Davranış Yönetimi* ve *Öğrenme-Öğretme Süreci* aracılığıyla elde edilen çarpıklık katsayısının-,998 ve-,587 olduğu basıklık katsayısının ise ,642 ve ,352 bulunduğu görülmektedir. Veri setinin normalliğinin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak yapılabilmektedir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 aralığında bulunması normal bir dağılımın göstergesidir (Leech vd., 2015: 49; Tabachnick ve Fidell, 2014: 113).

4.1.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen veri setinin analiz sonucuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analize geçilmeden önce normallik testi uygulanmış olup veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan ölçek ve demografik değişkenlere yönelik t testi, ardından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Bunlara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

4.1.2.1. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyete göre Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamındaki sınıf yönetim becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunup- bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.14: Çokkültürlü Eğitim Ortamındaki Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Cinsiyete Göre Puanları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t Testi																						
					t	sd	p																				
İletişim-Davranış Yönetimi	Erkek	144	4,50	.423	-2,55	514	.014																				
	Kadın	372	4,59	.362				Öğrenme- Öğretme Süreci	Erkek	144	3,78	,856	-0,94	514	.416	Kadın	372	3,79	,819	Genel	Erkek	144	4,35	,43	-1,95	514	.050
Öğrenme- Öğretme Süreci	Erkek	144	3,78	,856	-0,94	514	.416																				
	Kadın	372	3,79	,819				Genel	Erkek	144	4,35	,43	-1,95	514	.050	Kadın	372	4,43	,39								
Genel	Erkek	144	4,35	,43	-1,95	514	.050																				
	Kadın	372	4,43	,39																							

Tablo 4.14. incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamındaki sınıf yönetim becerilerinde anlamlı farklılık olduğu ($t[514]=.050$; $p>.05$) görülmektedir. Sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarından olan iletişim-davranış yönetimi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ($t[514]=.011$; $p<.05$) görülmektedir. Kadın öğretmenlerin iletişim- davranış yönetimi becerilerinin ($\bar{x}=4,59$), erkek öğretmenlerin iletişim- davranış yönetimi becerilerinden ($\bar{x}=4,50$) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak diğer alt grup olan öğrenme- öğretme süreci becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t[514]=.926$; $p>.05$). Ölçek geneli değerlendirildiğinde ise kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin ($\bar{x}=4,43$), erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=4,35$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2.2. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Cinsiyete Göre Ortalama Puanı

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileri ölçeğindeki her maddenin ortalaması incelendiğinde önemli farklılık gösteren madde aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin En Düşük ve En Yüksek Ortalamaya Sahip Maddeleri

	Değişken	Gruplar	N	X	ss
7.	Ölçme ve değerlendirmeyi farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yaparım.	Erkek	144	3,58	1,17
		Kadın	372	3,62	1,10
24.	Çokkültürlü sınıf ortamında birlik ve beraberliğe önem veririm.	Erkek	144	4,75	0,50
		Kadın	372	4,80	0,42

Ölçekteki maddelerin tamamının ortalaması incelendiğinde erkek (3,58) ve kadın (3,62) öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu beceri öğrenme- öğretme süreci alt boyutunun ölçme ve değerlendirmede farklılıkları dikkate alma olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamındaki becerilerini öz değerlendirme sonucunda erkek (4,75) ve kadın (4,80) ortalamasına sahip olup en yüksek oranda sınıf içindeki birlik ve beraberliğe önem vermek olarak tespit edilmiştir.

4.1.2.3. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin yaşına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.16: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin yaşına göre ANOVA sonuçları

Yaş	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
20-29	216	4,45	.401	G. Arası	1,19	4	,29			
30-39	188	4,40	.376	G. İçi	83,93	511	,16			
40-49	81	4,37	.458	Toplam	85,12	515		1,81	.125	----
50-59	26	4,31	.442							
60+	5	4,15	.544							
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.16. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=1,81; P>.05).

4.1.2.4. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin kıdem yılına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.17: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin kıdem yılına göre ANOVA sonuçları

Kıdem Yılı	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
5 yıldan az	213	4,46	.402	G. Arası	1,10	4	,276			
6-10 yıl	143	4,39	.363	G. İçi	84,02	511	,164			
11-15 yıl	49	4,37	.438	Toplam	85,12	515		1,680	.153	----
16-20 yıl	47	4,37	.398							
21 ve üzeri yıl	64	4,34	.477							
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.17. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin kıdem yılına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=1,68; P>.05).

4.1.2.5. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Etnik Kökenine Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin etnik kökenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.18: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin etnik kökenine göre ANOVA sonuçları

Etnik Köken	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Türk	411	4,41	.400	G. Arası	,048	3	,016			
Kürt	69	4,39	.466	G. İçi	84,68	509	,166			
Arap	16	4,40	.350	Toplam	84,73	512		,095	.963	----
Diğer	17	4,43	.368							
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.18. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin etnik kökenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=;095 P>.05).

4.1.2.6. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Anadiline Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin anadiline bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.19: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin anadiline göre ANOVA sonuçları

Anadil	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Türkçe	463	4,42	.404	G. Arası	,448	3	,149			
Kürtçe	39	4,32	.458	G. İçi	84,67	512	,165			
Arapça	5	4,28	.284	Toplam	85,12	515		,904	.439	----
Diğer	9	4,38	.326							
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.19. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin anadillerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=;904 P>.05).

4.1.2.7. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin okul türüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.20: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre ANOVA sonuçları

Okul Türü	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Okul Öncesi	12	4,46	.453	G. Arası	,725	4	,181			
İlkokul	124	4,44	.417	G. İçi	84,40	511	,165			
Ortaokul	188	4,38	.421	Toplam	85,12	515				
İmam Hatip Ortaokul	79	4,36	.351					1,097	.357	----
Lise	113	4,46	.398							
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.20. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=1,09; P>.05).

4.1.2.8. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Görev Unvanına Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin görev unvanına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.21: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin görev unvanına göre ANOVA sonuçları

Görev Unvanı	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Öğretmen	487	4,41	.403	G. Arası	,227	2	,114			
Müdür	14	4,30	.512	G. İçi	84,89	513	,165			
Müdür Yardımcısı	15	4,48	.416	Toplam	85,12	515		,687	.504	----
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.21. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin görev unvanına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=,687; P>.05).

4.1.2.9. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezuniyet Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin öğretmenlerin mezuniyet durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.22: Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği puanlarının öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre ANOVA sonuçları

Mezuniyet Durumu	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Ön Lisans	13	4,29	.423	G. Arası	,236	2	,118			
Lisans	409	4,41	.400	G. İçi	84,88	513	,165			
Yüksek Lisans ve Doktora	94	4,45	.430	Toplam	85,12	515		,712	.491	----
Toplam	516	4,41	.406							

Tablo 4.22. incelendiğinde çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (F=,712; P>.05).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Toplumumuz da özellikle son zamanlarda farklı kültür, dil, ırk, etnik köken ve dine sahip insanlar bir arada yaşamaktadır. Bu durum çokkültürlü toplumu inşa etmiştir. Çokkültürlü topluluklar eğitim dünyasında da yerini almış olup eğitimde yeni reformlar gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik bilgi, algı, tutum ve becerilerine sahip olması beklenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ders içi durumunu ilgilendiren sınıf yönetim becerileri, çokkültürlü ortam bağlamında incelenmiştir. Literatür incelendiğinde çokkültürlü ortamlarda yalnızca sınıf yönetim becerilerine yönelik bir çalışma yoktur.

Başbay ve Kağnıcı (2011) çalışmasında Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğini geliştirmiş olup “Farkındalık”, “Bilgi”, ve “Beceri” alt boyutlarını içermektedir. Ancak bu çalışma öğretim üyelerini kapsamaktadır. Beceri alt boyutu incelendiğinde, çokkültürlü öğretim beceri düzeylerini ölçmektedir.

Bir başka çalışmada Çiftçi (2017), Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğini geliştirmiştir. Öğretmen yeterlik bileşenleri olarak farkındalık, tutum, bilgi ve beceri alt boyutlarından oluşmuştur.

Akçaoğlu ve Arsal (2018), Guyton ve Wesche (2005)’in “Multicultural Efficacy Scale” ölçeğini “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği” olarak Türkçeye uyarlamıştır. Bu ölçek üç alt boyut içermekte olup çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik alt bileşenlerini içermektedir.

Yıldırım ve Tezci (2017) ise öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarına yönelik ölçek geliştirme

çalışması yapmışlardır. Bu çalışma Kosova’da yapılmış olup öğretmenlerin kavramsal bilgi, pratikte bilgi ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koymaktadır.

Bu bölümde araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda elde edilen sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Araştırma Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada literatür taraması ve ölçek geliştirme basamakları sonucunda geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği ve betimsel istatistiklerine ilişkin sonuç ve tartışmalar yer almaktadır.

5.1.1.1. Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma amaçları doğrultusunda çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerileri ile alakalı geliştirilmesi planlanan ölçek için literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerine başvurularak kapsam geçerliliği hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme aşamalarından elde edilen bulgular doğrultusunda SPSS 22 ve AMOS 24 Paket Programları kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen “Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” maddelerin birbirleri ve alt boyutlarla ilişkilerini belirlemek amacıyla ilk olarak Açıklayıcı (Keşfedici) Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sürecinde Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri 0.957 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, örneklem yeterliliğinin faktör analizi yapmak için “yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KMO değeri olarak 0.5-1.0 arası değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilirken, 0.5’in altındaki değerler faktör analizinin söz konusu veri seti için uygun olmadığını göstergesidir (Altunışık vd., 2010: 266). Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme olarak dik döndürme yöntemlerinden varimax uygulanmıştır. Faktör desenini ortaya koymak amacıyla 260 kişiye uygulanan ve yapılan açıklayıcı faktör analizinde oluşturulan 20 maddelik ölçeğin 2 alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler toplam varyansın %66,13’ünü açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %50 üzerinde olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda,

maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin boyutlarının güvenilirlikleri ayrı olarak değerlendirildiğinde, güvenilirlik katsayıları birinci boyut için 0.963, ikinci boyut için 0.825 ve toplam ölçek için 0.951 olarak bulunmuştur. İç tutarlık katsayısı genellikle 0,70 ve üstü geçerli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk 2015 Kalyacı, 2010: Pedersen and Lui, 2003). Fakat bu değer 1'e yaklaştıkça da iç tutarlılığın daha fazla arttığını belirtmek gerekmektedir.

Ölçek; birinci faktör İletişim- Davranış Yönetimi 16 madde madde, ikinci faktör Öğrenme- öğretme süreci 4 maddeden oluşarak 20 maddedir. Ölçeğin ismi ise "Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri" (ÇEOSYB) olarak belirlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlar dikkate alındığında Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında ve aynı şekilde tüm alt boyutlarının da birbirleriyle ilişkileri anlamlı düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda 20 maddeli ve iki alt boyutlu yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda test edilmiş ve doğrulanmıştır. DFA sonucunda yapılan analizlere bakıldığında, bütün madde yük değerlerinin ,45 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum ölçekte bulunan tüm maddelerin yeterli düzeyde yüke sahip olduklarını göstermektedir. Yine DFA sonucunda elde edilen diğer veriler: Ki-Kare (c2/df) = 3,07 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri= 0,062 olarak elde edilmiştir. NFI= 0,94; CFI= 0,96; RFI= 0,92 düzeyinde olduğu görülmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında elde edilen veriler, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği'nin AFA'dan elde edilen verilerin yapısı DFA ile uyumlu olduğu görülmektedir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri neticesinde ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen ve benzer sonuçlar elde eden Ekşi (2020) araştırmasında konuya ilişkin çokkültürlü sınıf yönetiminde öğretmenin sahip olacağı görev ve öğretmen yeterliliklerini tespit etmiştir. Bu yeterlilikler öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma, öğrencileri tanıyarak onların beceri, ihtiyaç ve isteklerine yönelik

öğretim tarzı oluşturma, öğrenci farklılıklarına uygun şekilde davranma ve öğrenci güvenini kazanmasını sağlamak şeklindedir.

Benzer şekilde NCATE (2008) çokkültürlü eğitimin farklılıklara uygun ders programı geliştirilerek, okul ve sınıf yönetimi için gerekli beceri ve alan bilgisine sahip öğretmenlerin bulunması gerektiğinin üzerinde durdukları görülmüştür. Diamond ve Moore (1995) çalışmasında öğretmenlerin kültürel örgütleyici, kültürel arabulucu ve sosyal bağlam düzenleyici rollerinin olduğunu söylemiştir. Arslan (2009) kültürel değerlere duyarlılığı konusundaki çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü sınıf oluşturulmasında önemli bir rolü olduğunu ancak çokkültürlü eğitim hakkında orta seviyede ilgili olduklarının sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bilgi düzeyinde, yönetici istekleri ve müfredat konusunda engelleyici etkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.1.2. Betimsel İstatistiklere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen veri setine ilişkin demografik değişkenler ve araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuç ve tartışmalara aşağıda yer verilmektedir.

5.1.1.2.1. Fark Testlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamında sınıf yönetim becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu çıkmıştır.

Çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin kendilerini değerlendiği beceriler arasında en düşük ortalamaya sahip becerinin ölçme ve değerlendirme alanında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin farklı kültürden öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeyi yaparken öğrencilerin kültürlerini dikkate alma konusunda kendilerini yetersiz buldukları görülmüştür. Çokkültürlü eğitimin temel değerlerinden olan hoşgörüye uygun olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genellikle ölçme ve değerlendirme yaparken geleneksel yöntemlerin tercih etmektedir (Ayas, 2014: 27). Ancak geleneksel yöntemlerin kullanılmış olması öğrencilerin daha çok bilişsel özelliklerini ölçebilirken, duyuşsal ve psikomotor özelliklerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü

ortamlarda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yerine alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini tercih etmeleri gerekmekte olduğu düşünülmektedir (Kışın ve İlhan, 2022: 25).

Öğretmenlerin en yüksek puan verdikleri beceri ise sınıf ortamındaki birlik ve beraberliğe önem vermek olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerler konusunda yapılmış bir araştırmada bütünlük/ birlik temel değerlerine sahip öğretmenlerin bulunması gerektiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çubukçu vd., 2012: 37). Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla önem verdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin farklı kültürden öğrencilerle birlikte olan ortamlara saygı duyduğunu göstermektedir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Ekşi (2020), öğretmenlerin öz değerlendirmesi olarak çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, bu konu hakkında eğitim alınmadığına ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Yapılan çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü sınıf yönetiminde sahip olunması gereken yeterlilikler ise değişik kültürler hakkında bilgili olma, alan becerisi, öğrenciyle iletişim, ayrıştırıcı dil kullanmama, demokratik olma, farklılıklara açık olma, öğrencileri tanıma, problem çözme becerisine sahip olma, objektif olma, yabancı dil bilme, dünya vatandaşı olma, hassasiyet sahibi olma, empatili sabırlı ve rehber niteliğinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, geliştirilmiş olan Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin maddeleriyle paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde tam zıttı olarak Arslan (2016) çalışması ve Başbay ve Kağnıcı (2011) öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri bilgi, beceri ve farkındalık olarak kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bulut ve Başbay (2014) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda yeterli bulmuşlardır. Kaya ve Söylemez (2014) Diyarbakır ilindeki görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hususunda öz değerlendirme sonucunda kendilerini yeterli görmüşlerdir.

Sınıf yönetim becerilerinin alt boyutlarını inceleyen Ekşi (2020) çalışmasında özel okullardaki öğretmenlerin çoğunluğunun çokkültürlü sınıflarda farklı öğretim yöntemleri kullandıkları; ancak bazı öğretmenlerin kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin kendilerini bu alanda yeteri kadar donanımlı

hissetmemesi, zamanın kısıtlı olması ve müfredatın yoğun olmaması gibi sebeplerden olduğunu belirtmiştir. Bir başka araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısının yüksek olduğu ortaya konmuştur (Demir ve Başarır (2013), Kaya ve Söylemez, 2014)).

Farklı kültür, yaş, dil, din, ırk, aile yapısı, düşünce ve davranışa sahip öğrencilerin okul ortamına uyumu bazı problemler oluşturabilmektedir. Bu bağlamda çokkültürlü ortamlardaki öğretmenlerin davranış yönetimi alanında sınıf yönetim becerilerine sahip olması beklenmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016: 225) ilkokullardaki yabancı öğrencilerinin öğretmen ve yönetici gözüyle görüşlerinin belirlendiği çalışmada, öğrencilerin dil problemleri yaşadığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları üzerindeki araştırmada kültürel farklılıklardan kaynaklı akran etkileşiminin olması, yalnızlık ve milliyetçilik uyum problemlerini oluşturmaktadır (Turan ve Polat, 2017). İlgili araştırmalarda kültürel farklılığa sahip olup sorunlar yaşayan öğrencilerin sınıfa entegrasyonu açısından velilerle iş birliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Çalışmada alanında uzman akademisyenlerin görüşleri, yapılan çalışmalara ve alan yazın çalışmaları doğrultusunda sınıf yönetiminin bazı alt boyutlarını içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışma neticesinde hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Örnekler

- Çokkültürlü eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasında farklı kültürden öğrencilere uygun ölçme ve değerlendirmenin yapılması en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlere bu konuda yardımcı olacak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri sunulmalı ve çokkültürlü eğitim ortamında eğitim hakkında programlar düzenlenmelidir.
- Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını benimsemek, toplumsal barış ve birlikte yaşama kültürünün gelişmesi açısından faydalı olacaktır.

- Mevcut eğitim programları düzenlenirken, farklı kültürden öğrencilerin gelişimini önemseyen uygulamaların olması eğitim- öğretim başarısı açısından önemli olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Öğretmenlerin kendi kültürleri dışında farklı kültürleri tanınması ve öğrencilerin de kendi kültürel mirasını tanınmasına yardımcı olmaya teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlerin sosyokültürel bir bakış açısına sahip olması, toplumsal ilişkilerde ve eğitim pratiğinde kültürü merkeze alarak yaşamak manasına gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyokültürel perspektifte olmaları yol gösterici olabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma kapsamı yalnızca MEB bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Farklı örneklem (öğretmen adayları, akademisyenler, eğitim yöneticileri vs.) kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyet için anlamlı farklılık bulunurken; yaş, kıdem yılı, mezuniyet durumu, etnik kökeni ve anadili ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı değişkenler kullanılarak sınıf yönetim becerileriyle ilişkisi ortaya koyulması literatüre katkı sağlayacaktır.
- Araştırma kapsamında geliştirilen Çokkültürlü Eğitim Ortamında Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği farklı ilişkisel tarama çalışmalarında kullanılabilir. Bunun neticesinde ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenilirlik anlamında olumlu katkı sağlayacaktır.
- Bu araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda sahip olduğu sınıf yönetim becerilerine ilişkin öz değerlendirme niteliğindedir. Ancak öz değerlendirme ile gerçek durum arasında fark olabilir. Bu bağlamda bu becerilerin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırmalarla desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Konular. Z. Kaya (Der.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem, 3-17.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü Eğitim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim İle Sınıf Yönetimi Tutum Ve Yeterliklerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, Z. (2013). *Kültürel Zeka ve Çokkültürlü Ortamlardaki Rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş Arnas, Y. (2016). Fiziksel Ortamların Planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Der.). *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem, 48-60.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Çokkültürlülüğe ve Çokkültürlü Eğitime Dair Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alaylıoğlu, R. & Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Altınbaş, D. (2006). Avrupa ve Çokkültürlülük: Fransa Örneği. *Stratejik Analiz*, 78: 52-61.
https://www.academia.edu/396225/Avrupa_ve_%C3%87ok_k%C3%BClt%C3%BCr%C3%BCl_Fransa_%C3%96rne%C4%9Fi [18 Şubat 2021].
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunoğlu, M. (2009). *Kimlik'in Modern İnşası, Kimlik Politikaları ve Türkiye'de Kimlik Tartışmaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Anık, M. (2012). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (27): 117-130.
- APA. (American Psychological Association) (2017). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in turkish educational system. *International Journal of Progressive Education*, 5(2).
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitime Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Düşüncelerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut Durum, Beklentiler, Olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(57): 412-428.
- Ateş, S. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Farkındalıkları (Kocaeli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ayas, N. (2014). *Çocuklara İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili kavrayışları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*, (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Slevitopu, A., ve Kaya, M. (2018). Sınıf Yönetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 41-56.
- Aydın, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3): 277-286.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31): 159-173.

- Aytekin, H. (2003). Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli. L. Küçükahmet (Der.), *Sınıf Yönetimi*, (5. bs.), Ankara: Nobel, 93-95.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, (7. bs.). New York: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research Education*, 19(1): 3-49.
- (2006). *Cultural diversity and Education: foundations, curriculum, and teaching* (5th Edition). Boston: Pearson.
- (2008). *Educating citizens in a Multicultural society* (2nd Edition). New York: Teachers' College Press.
- (2009). *The routledge international companion to Multicultural Education*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- (2014). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*, (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı.
- Banks, J. A., vd. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society, *Phi Delta Kappan*, 83(3): 196-203.
- Başar, H. (2009). *Sınıf Yönetimi*, (15. bs.). Ankara: Anı.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Examination of Teachers' Perceptions of Multicultural Education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2): 91-110.
- Başbay, Alper ve Bektaş, Yelda. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152): 30-43.
- Başbay, Alper, D. Yelda Kağnıcı. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 36(161):199-212.
- Başbay, Alper, D. Yelda Kağnıcı ve Fırat Sarsar. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(3):47- 60.

- Bennett, M. J. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2): 179-196.
- Berry, J. W. (1986). Multiculturalism and Psychology in Plural Societies. In L. H. Ekstrand (Der.), *Ethnic Minorities and Immigrants in a Cross-Cultural Perspective*, New York: Taylor & Francis, 35-51.
- Bilgiseven, A. K. (1995). *Genel Sosyoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Bottomore, T. B. (1984). *Toplum Bilim*. İstanbul: Beta.
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin Mesleklerinin İlk Yıllarında Sınıf Yönetiminde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1): 137-153.
- Bozdoğan, A. E. & Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya İle İlişkili Fen Konularının Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (Efmed)*, 2(2): 66-81.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, (2. bs.). New York: Guilford.
- Bruner, J. S. (2009). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23 (3): 957-978.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32: 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications and Programming* (3. bs.). Londra: Routledge.
- Can, E. & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18): 195-219.

- Casey, E. S. (1996). How to Get from Space to Place in a Fairly Short Stretch of Time: Phenomenological Prolegomena. In S. Feld, K. H. Basso (Der.), *Senses of Place*, Santa Fe: School for Advanced Research Press, 27.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34): 27-40.
- (2013). Investigation of the Relations between Objectives of Turkish Primary School Curriculums and Multiculturalism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014): 74-76.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms. *Sociopedia.isa*. University of Milan, doi: 10.1177/2056846014xx.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
- Çağlar, Ç. (2009). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*. Ankara: Anı.
- Çayır, K. (2014). "Biz" Kimiz?: *Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*, (4. bs.). Ankara: Nobel Akademik.
- Çubukçu, Z. , Eker Özenbaş, D. , Çetinkaya, N. , Satı, D. & Yazlık Şeker, Ü. (2016). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler . *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* , 2 (1) , 25-37.
- Çötök, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dawson, C. (2014). Kültür ve Din İlişkisi. M. A. Kirman & A. Özbolat (Der.), *Kültür ve Din*, Adana: Karahan, 3-14.
- Demir, N. (2015). *Çokkültürlü Eğitim Programlarının Tasarlanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Der.), *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı.
- Dilg, M. (2003). *Thriving in the multicultural classroom*. NY: Teachers College Press.
- Doll, W. J., Xia, W. ve Torkzadeh, G. (1994). A Confirmatory Factor Analysis of the End-User Computing Satisfaction Instrument. *MIS Quarterly*, 18(4): 453-461.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (2. Baskı). Ankara: İletişim.
- Ekşi, A.İ. (2020). *Özel Okullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Çokkültürlü Okul ve Sınıf Yönetimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş.
- Eliot, T. S. (1987). *Kültür Üzerine Düşünceler*. (S. Kantarcıoğlu, Çev.). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Engel, S. K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of psychological research online*, 8(2): 23-74.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, İ. (2014). *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*, (15. bs.). İstanbul: Alfa.
- Ergen, Y. & Elma, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2): 1222-1239.
- Erkılıç, T. A. (2005). Etkili Sınıf Yönetimi. H. Kıran (Der.), *Zaman Yönetimi*, Ankara: Anı.
- Ernas, S. (2014). *Mardin İli İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Y. Özden (Der.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem, 2-31.
- Esquivel, G.B., Lopez, E.C. ve Nahari, S.G. (2007). Multicultural handbook of school psychology- an interdisciplinary perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi: Çokkültürlü Bir Yaklaşım*. İstanbul: Ayrıntı.
- Garrod, S. A. R. & Maziar, C. M. (1988). Development of Classroom Management Skills. *IEEE Transactions on Education*, 31(2): 128-132.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Illinois: NCREL.
- (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*, (A. Esgin, Çev.). İstanbul: Phoenix.
- Gilpatrick, R. (2010). *Classroom Management Strategies and Behavioral Interventions to Support Academic Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229)
- Gordon, T. (2002). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3): 627-643.
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 268-301.
- Güngör, E. (1989). *Türk Kültürü ve Milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.

- Gürbüz, F., & Yeğen, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerine Ait Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(9): 27-44.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi.
- Hardin, J. C. (2012). *Effective Classroom Management: Models and Strategies for Today's Classroom*, (3. bs.). Boston: Pearson Education.
- Hazır, M. (2010). *Amerikan Çokkültürlülüğü Ve Meluncan Kimliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hepburn, L., Beamish, W., Alston-Knox, C. (2020). Classroom Management Practices Commonly Used By Secondary School Teachers: Result From A Queensland Survey, *The Australian Educational Researcher*, 48:485-505.
- Herring, R. D. & White, L. M. (1995). School Counselors, Teachers, and the Culturally Compatible Classroom: Partnerships in Multicultural Education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2): 52-65.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Inglis, C. (1996). *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*. Paris, France: UNESCO.
- İnalçık, H. (2000). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi*, (C.1: 1300-1600, H. Berktay, Çev.). İstanbul: Eren.
- İncil. <https://incil.info//kitap/mat/13> [26.06.2022].
- Journet, N. (2009). *Evrenselden Özele Kültür*, (Y. Sezen, Çev.). İstanbul: İz.
- Jun, E. J. (2016). Multicultural Education Course Put into Practice. *Multicultural Education Review* 8(2):83-98.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karaçam, M.Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlü farkındalıkları. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3):89-103.

- Karadağ, Y. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pagema.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Keskin, E. (2009). *Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılbaş, Ş. (2014). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kirby, S. L. & Richard, O. C. (2000). Impact of Marketing Work-Place Diversity on Employee Job Involvement and Organizational Commitment. *The Journal of Social Psychology*, 140(3): 367-377.
- Konda (2008). Biz Kimiz?, Hayat Tarzları Araştırması, Konda Araştırma ve Danışmanlık. <https://konda.com.tr/tr/rapor/biz-kimiz-hayat-tarzlari-arastirmasi-2008/> [06 Ekim 2021].
- Kişin, M. & İlhan, N. (2022). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen Derslerindeki Değerlendirme Hakkındaki İnanç ve Uygulama Düzeyleri . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 23 (1) , 20-43.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26): 146-156.
- Köseoğlu, N. (1992). *Milli Kültür ve Kimlik*. İstanbul: Ötüken.
- Köymen, Ü. (1994). “Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(5):19-28.

- Kuran-1 Kerim. <https://www.kuranvemeali.com/hucurat-suresi/13-ayeti-meali> [27.06.2022].
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*, (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- (2012). *Multiculturalism: Success, Failure and the Future*. Washington: Migration Policy Institute.
- Ladson-Billings, G. (1994). What We Can Learn from Multicultural Education Research. *Educational Leadership*, 51(8): 22-26.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS for Intermediate Statistics*. Londra: Routledge.
- Longman Dictionary of Contemporary English*, (4. bs.). (2006). Essex: Pearson Education.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara.
- (2022). *Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı 2021-2022 Verileri*. Ankara.
- Mitchell, B. M. & Salsbury, R. E. (1999). *Encyclopedia of Multicultural Education*. Connecticut: Greenwood.
- Mitchell, B. S., Hirn, R. G., ve Lewis, T. J. (2017). Enhancing Effective Classroom Management in Schools: Structures for Changing Teacher Behavior. *Teacher Education and Special Education*, 40(2): 140-153.
- Moghtadaie, L., Hoveida, R. (2015). Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers—Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan. *International Education Studies*, 11(8), 184-192. doi:10.5539/ies.v8n11p184
- Montecinos, C. & Rios, F. A. (1999). Assessing Preservice Teachers' Zones of Concern and Comfort with Multicultural Education. *Teacher Education Quarterly*, 26(3): 7-24.
- Munley, P. H., vd. (2004). Counseling Psychology in the United States of America. *Counseling Psychology Quarterly*, 17(3), 247–271.
- Murdock, G. P. (1949). *Social Structure*. New York: Macmillan.

- National Association of Multicultural Association (2015). Definitions of Multicultural Education. http://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php [22 Ağustos 2021].
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education, 2008 edition. Washington, DC: Author. <https://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fwww.ncate.org%2fpublic%2fpublicationsbooks.asp%3fch%3d49%26book%3dstandards> [02.01.2022].
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th edition). NY: Longman Press. 450.
- Nohl, A. M. (2009a). Ders Kitaplarında Kültürlerarası Eğitim İmkanları. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(28): 59-73.
- (2009b). *Kültürlerarası Pedagoji*, (R. N. Somel, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Ocakı, E., & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2): 604-620.
- Okutan, M. (2006). Sınıf yönetiminde örnek olaylar. (2. Baskı). Ankara: Öğreti.
- Oktay, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Disiplin Modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50): 427-450.
- Özabacı, N. (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162): 159-167.
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8): 336-349.
- Özel, A. & Bayındır, N. (2008). Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Özgül, B. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Algılarının Değerlendirilmesi: Kocaeli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök.
- Parekh, B. C. (2002). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Sadık, F. & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14): 631-664.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F., & Nasırcı, H. (2019). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(2): 109-131.
- Sarı, B. & Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4): 1960-1977.
- Sarı, İ. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1): 125-132.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1): 208-229.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet (Der.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (göz. geç. 2. bs.). Ankara: Nobel Akademi, 47-90.

- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, (4. bs.). Londra: Routledge.
- Scott, T. M. (2017). Training Classroom Management With Preservice Special Education Teachers: Special Education Challenges in a General Education World. *Teacher Education and Special Education*, 40(2): 97–101.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 534-549.
- Sönmez, E., & Receptoğlu, E. (2018). İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1): 421-432.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stritikus, T. & Varghese, M. (2007). Language Diversity and Schooling. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Der.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (6. bs.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 297-326.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. Londra: Pearson.
- Tal, C. (2010). Case Studies to Deepen Understanding and Enhance Classroom Management Skills in Preschool Teacher Training. *Early Childhood Educ J*, 38: 143-152.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Taylor, B. (2009). Classroom Management Impacts Student Achievement: Tips to Thrive and Survive. *ERIC Institute of Education Sciences*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506815.pdf> [12 Ocak 2022].
- Taylor, C. (2005). *Çokkültürcülük: Tanıma Politikası*, (2. bs., A. Gutmann, Haz.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

- Tevrat. <https://kutsalkitap.info.tr/?q=mez%20133:1> [26.06.2022].
- Touraine, A. (1994). *Modernliğin Eleştirisi*, (H. Tufan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Turan, M. ve Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, E0034, 12(4): 31-60.
- Türkiye Göç Raporu 2016. (2017). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, (C.1). Londra: J. Murray.
- Uluslararası Göç İstatistikleri 2019 (2020). TÜİK, 33709. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2019-33709> [5 Nisan 2021].
- UNESCO (2016). <https://uil.unesco.org/literacy/practices-database/literacy-multilingual-and-multicultural-contexts-effective-approaches> [8 Nisan 2021].
- Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetimi Modelleri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Der.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*, Ankara: Eğiten Kitap, 1-11.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerini Etkileyen Etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vermeulen, H. & Slijper, B. (2003). *Multiculturalisme in Canada, Australie en de Verenigde Staten. Ideologie en beleid, 1950-2000*. Amsterdam: Askant.
- Veneziano L. Ve Hooper J. (1997). “A Method for quantifying content validity of healthrelated questionnaires”. *American Journal Of Health Behavior*, 21(1): 67- 70.
- Weber, W. A. (1994). Classroom Management. In J. M. Cooper (Der.), *Classroom Teaching Skills*, (5. bs.). Lexington: D.C. Heath, 234-279.

- Weinstein, C., Curran, M. ve Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness into Action. *Theory Into Practice*, 42(4): 269-276.
- Williams, R. (1988). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Londra: Fontana.
- World Migration Report 2020. (2019). International Organization for Migration, <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive> [31 Ağustos 2021].
- Wragg, E. C. (2001). *Class Management in the Primary School (Successful Teaching Series)*, (2. bs.). Londra: Routledge Falmer.
- Yalçın, C. (2002). Küreselleşme, Çokkültürcülük ve Eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, (6): 65-77.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 74-85.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, Z. N., Aydın Şengül, Ö., ve Bada, E. (2020). Hizmetiçi Eğitimde Sınıf Yönetimi Ve Etkili Öğretmen Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 213-234.
- Yiğit, M. F. (2014). *Çok Kültürlü Toplumlarda Değer Yargıları, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi: Türkiye Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Sınıflarında Görülen Akran Zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2): 64-75.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> [31 Ağustos 2021].
- Zizek, S. (2002). *Kırılğan Temas*, (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis.

Zvorykin, A. A. (1967). Some Problems of the Theory of Culture. *Journal of World History*, 2: 346-392.



EKLER-1

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.06.2021-E.7630



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	28.05.2021
Sayı	2021/05
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Çokkültürlü Eğitim Ortamında Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri: Bir Karma Yöntem Araştırması
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Rabia SEVİLMİŞ
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Ali ÖZDEMİR
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Başkan V.

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

1 / 1

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması (VALUR

EKLER-2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-24578437
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

26/04/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Mustafa YILDIZ	14.04.2021	5364	Ortaokul Öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı İle Akademik Erteleme ve Ders Motivasyonu Arasındaki İlişki	İl Geneli	Resmî ve Özel Ortaokul Öğrencileri
Dilara EKEN ŞİMŞEK	16.04.2021	4279	İlkokul Yöneticileri ve Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılımla İlgili Görüşleri	İl Geneli	Resmî İlkokullarda Görevli Yönetici ve Öğretmenler
Orhan KORKMAZ	16.04.2021	5284	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetkar Liderlik Algılarının İncelenmesi	İl Geneli	Resmî İlkokullarda Görevli Öğretmenler
Burak ÇEBİ	12.04.2021	5156	Üst Öğrenim Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Bilgelik Düzeylerinin Belirlenmesi	İl Geneli	Resmî ve Özel Ortaokul ve Lise Öğrencileri
Elif VELİOĞLU	16.04.2021	5524	Öğretmenlerin Bilimsel Araştırma Yapabilme Beceri Düzeyleri: Bir Karma Yöntem Araştırması	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Rabia SEVİLMİŞ	15.04.2021	5523	Çokkültürlü Eğitim Ortamında Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri: Bir Karma Yöntem Araştırması	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler
Gülsu NAİBOĞLU	19.04.2021	5635	Otantik Liderliğin Örgütsel İletişime Etkisi: Psikolojik İyi-Oluşun Aracı Rolü	İl Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (30 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
Unvanı : Şef
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7991-6c24-3eb2-80a8-4d76 kodu ile teyit edilebilir.

EKLER-3

Ek 1- Çokkültürlü Ortamlarda Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği

I.BÖLÜM

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın
2. Yaş: 20-29 30-39 40-49 50-59 60 ve üzeri
3. Kıdem yılı: 5 yıldan az 6 -10 11-15 16-20 21 +
4. Mezuniyet Durumunuz: Ön lisans Lisans Yüksek lisans Doktora
5. Görev yaptığınız Okul Türü: Okul öncesi İlkokul Ortaokul İmam Hatip Ortaokul Lise İmam-Hatip Lise Proje Lise Meslek Lise
6. Görev Ünvanınız: Öğretmen Müdür (Yönetici) Müdür Yardımcısı (Yönetici) Rehber Öğretmen
7. Branşınız:
8. Görev Yaptığınız İl:
9. Etnik Köken: Türk Kürt Arnavut Arap Boşnak Çerkes Ermeni Rum Kıbrıs Türkleri Gürcü Diğer
10. Anadil: Türkçe Kürtçe Arapça Balkan dilleri Kafkas dilleri Diğer

II. BÖLÜM

Ölçek Maddeleri:

MADDELER	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Çoğunlukla Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Çoğunlukla Katılıyorum	(5) Tamamen Katılıyorum
1. Öğrenme- öğretme sürecini öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak düzenlerim.					
2. Farklı kültürdeki öğrencilerimin faydalanacağı öğretim teknolojilerini kullanırım.					
3. Dersin akışını farklı kültürdeki öğrencilerimin düzeyine göre ayarlarım.					
4. Ölçme ve değerlendirmeyi farklı kültürden öğrencileri dikkate alarak yaparım.					
5. Sınıf içinde farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler için sade ve anlaşılır dil kullanırım.					
6. Çokkültürlü sınıf ortamında bulunan tüm öğrencilerime adil davranırım.					
7. Sınıfta demokratik bir ortam oluştururum.					
8. Sınıf içinde çok yönlü iletişim (öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci) kullanırım.					
9. Farklı ırk, kültür, dini inanca sahip olan öğrencilerime hoşgörülü, güler yüzlü ve içten davranırım.					
10. Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerle empati kurabilirim.					

11. Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilere karşı eleştirme, suçlama, korkutmadan uzak dururum.					
12. Çokkültürlü sınıf ortamında Türkçeyi doğru kullanmaya özen gösteririm.					
13. Sınıf kurallarının farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin anlayabileceği şekilde belirlenmesine dikkat ederim.					
14. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarırım.					
15. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirmeye çalışırım.					
16. Çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanırım.					
17. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin davranışları hakkında geri bildirimlerde bulunurum.					
18. Çokkültürlü eğitim ortamında öğrenci davranışlarındaki farklılıkları önemserim.					
19. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencileri önemserim.					
20. Çokkültürlü sınıf ortamında birlik ve beraberliğe önem veririm.					

ÖZGEÇMİŞ

Rabia SEVİLMİŞ

EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2021, İstanbul

Lisans: İstanbul Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2018, İstanbul

AKADEMİK DENEYİM

2018-2020 / Karagümrük Ortaokulu

2020-2022 (Devam Ediyor) / Fatih İmam Hatip Ortaokulu

YAYINLARI

ICESSE-2019 International Congress On New Horizons In Education And Social Sciences: *Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Performansları Arasındaki İlişki.*