



**ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME
YÖNELİK TUTUMLARI İLE EMPATİK
EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Sinan BABUR

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE
EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(The Relationship Between Attitudes Toward Multicultural Education and Empathic
Tendencies of Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan BABUR

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum
Eylül, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Sinan BABUR tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışması 09/09/2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

04/10/ 2021

Aslı ıslak imzalıdır

Sinan BABUR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin tüm aşamalarında görüşleri, yönlendirmeleri ve yardımları ile tezime katkı sunan; günün her saatinde ulaşabildiğim hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a,

Lisansüstü eğitimim boyunca birikim ve tecrübelerinden sıkça yararlanma fırsatı bulduğum hocalarım Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU ve Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a,

Tez jürimde yer alarak değerli görüş ve önerileri ile çalışmama katkı sunan Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'na,

Veri toplama sürecine destek olan ve görüşlerini belirterek çalışmama yardımcı olan kıymetli arkadaşlarıma,

Araştırmaya katılım sağlayarak tezimi anlamlı kılan değerli öğretmenlere,

Yaşamımın tüm dönemlerinde olduğu gibi lisansüstü eğitimim boyunca da desteğini ve güvenini esirgemeyen, en büyük teşvik kaynağım olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sinan BABUR

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖĞRETMENLERİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sinan BABUR

Eylül 2021, 120 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Yöntem: Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Van ili Merkez ilçelerinde görev yapan 476 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin incelenebilmesi amacıyla da Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuş, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu; medeni durum, meslekten memnuniyet durumu, yaş, mesleki kıdem ve öğretim kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre, meslekten memnun olan öğretmenlerin memnun olmayan öğretmenlere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Öğretim kademesi değişkeni açısından yapılan incelemede, okul öncesinde görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında empatik eğilim düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı ve okul öncesinde görevli öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve empatik eğilim düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında genel anlamda pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kültür, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, empati, empatik eğilim.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES TOWARD MULTICULTURAL EDUCATION AND EMPATHIC TENDENCIES OF TEACHERS

Sinan BABUR

September 2021, 120 Pages

Purpose: The purpose of this study is to examine teachers' attitudes and empathic tendencies towards multicultural education in terms of various variables and to determine the relationship between their attitudes towards multicultural education and their empathic tendencies.

Method: Correlational survey design, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample of the study consists of 476 teachers working in the central districts of Van province. "Teachers' Multicultural Education Attitudes Scale" and "Empathic Tendency Scale" were used to collect data in the research. The data obtained in the study was first tested for normality. Based on the normal distribution of the data, t-test and one-way analysis of variance were performed. In addition, Correlation Analysis was performed in order to examine the relationship between the variables.

Findings: According to the research results; teachers' attitudes towards multicultural education were found to be high, male teachers' attitudes towards multicultural education were higher than female teachers; It has been determined that there is no significant difference according to variables such as marital status, job satisfaction, age, professional seniority and education level. In addition, according to the results of the research, teachers have a high level of empathic tendencies; It was concluded that female teachers had a higher level of empathic tendencies than male teachers, married teachers compared to single teachers, and teachers who were satisfied with the profession compared to dissatisfied teachers. In the examination made in terms of the variable of teaching level, it was determined that the level of empathic tendency differed significantly between teachers working in pre-school and teachers working in high schools, and the level of empathic tendency of teachers working in pre-school was at a higher level.

Conclusions: It has been concluded that teachers' attitudes towards multicultural education and their empathic tendency levels are high. In addition, it was concluded that there is a generally positive, low-level relationship between teachers' attitudes towards multicultural education and their empathic tendencies.

Keywords: culture, multiculturalism, multicultural education, empathy, empathic tendency.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırı.....	5
Terim ve Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Kültür.....	6
Çok Kültürlülük.....	8
Çok Kültürlü Eğitim	10
Çok Kültürlü Eğitimin Tanımı	10
Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi	12
Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	13
Çok Kültürlü Eğitim Programı	17
Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları	19
Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen	21
Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim.....	23
Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları	24
Çok Kültürlü Eğitimin Dezavantajları	24
Empati.....	25
Empatinin Tanımı.....	25
Empatinin Tarihçesi	28
Empatinin Bileşenleri.....	29

<i>Empati ile İlişkili Kavramlar</i>	29
<i>Empatinin Basamakları</i>	31
<i>Empati Gelişimi</i>	34
<i>Empati Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler</i>	36
<i>Empatinin Önemi</i>	37
<i>Empati Sürecini Olumlu Etkileyen Öğretmen Özellikleri</i>	37
<i>Empati Kültür İlişkisi</i>	39
İlgili Araştırmalar	40
Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Araştırmalar	40
<i>Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar</i>	40
<i>Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar</i>	45
Empati ile İlgili Araştırmalar.....	46
<i>Empati ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar</i>	46
<i>Empati ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar</i>	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	52
Yöntem	52
Araştırmanın Modeli	52
Evren ve Örneklem.....	52
Veri Toplama Araçları.....	54
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği</i>	54
<i>Empatik Eğilim Ölçeği</i>	54
Süreç	55
Verilerin Analizi	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
Bulgular	57
Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına İlişkin Bulgular	57
Empatik Eğilime İlişkin Bulgular.....	65
BEŞİNCİ BÖLÜM	75
Tartışma ve Sonuç	75
Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	75
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin</i>	
<i>Sonuçlar</i>	76
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin</i>	
<i>Sonuçlar</i>	77

<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	78
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i> ...	78
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	79
<i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	80
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar</i>	80
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	81
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	82
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	82
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Yaş Değişkenine Durumuna İlişkin Sonuçlar</i>	83
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	84
<i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar</i>	84
<i>Öneriler</i>	86
<i>KAYNAKÇA</i>	87
<i>EKLER</i>	95
EK-1. Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	95
EK-2. Empatik Eğilim Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	96
EK-3. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği Kullanım İzni.....	98
EK-4. Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni	99
EK-5. Katılım Kabul Formu	100
EK-6. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği	101
EK-7. Empatik Eğilim Ölçeği	102
EK-8. Etik Kurul Kararı.....	103
<i>ÖZ GEÇMİŞ</i>	106

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	53
Tablo 2. <i>Güvenirlilik Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 3. <i>Normallik Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğinde Yer Alan İfadelerin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmaları</i>	57
Tablo 5. <i>Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	62
Tablo 6. <i>Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	62
Tablo 7. <i>Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	63
Tablo 8. <i>Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	63
Tablo 9. <i>Yaş Değişkenine Göre Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Yönelik Sonuçları</i>	64
Tablo 10. <i>Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	64
Tablo 11. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Yönelik Sonuçlar</i>	64
Tablo 12. <i>Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	65
Tablo 13. <i>Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Yönelik Sonuçlar</i>	65
Tablo 14. <i>Empatik Eğilim Ölçeğinde Yer Alan İfadelerin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmaları</i>	66
Tablo 15. <i>Empatik Eğilim Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	71
Tablo 16. <i>Empatik Eğilim Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	71
Tablo 17. <i>Empatik Eğilim Ortalamalarının Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	71
Tablo 18. <i>Empatik Eğilim Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	72
Tablo 19. <i>Yaş Değişkenine Göre Empatik Eğilime Yönelik Sonuçlar</i>	72

Tablo 20. *Empatik Eğilim Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre*

Karşılaştırılması.....72

Tablo 21. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Empatik Eğilime Yönelik Sonuçlar*73

Tablo 22. *Empatik Eğilim Ortalamalarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre*

Karşılaştırılması.....73

Tablo 23. *Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Sonuçları*74

Tablo 24. *Korelasyon Analizi Sonuçları*74



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Çeşitlilik Değişkenlerinin Kesişimi	2
Şekil 2. Çok Kültürlü Eğitim Reformuna Yaklaşımlar	18
Şekil 3. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları	20



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

APA	: American Psychology Association
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAME	: National Association for Multicultural Education
ÖÇTÖ	: Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği
EEÖ	: Empatik Eğilim Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Science

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüzde; küreselleşen dünya, artan teknolojik gelişmeler ve yaşanan göç olaylarının etkisiyle toplum yapılarında değişiklikler meydana gelmiş ve farklı kültürel değerlere sahip bireyler aynı toplum içerisinde ortak bir yaşantıyı paylaşmaya başlamıştır. Kültürel çeşitliliğin artması, toplumun tüm alanlarında olduğu gibi eğitim ortamında da değişimlere ve gelişmelere neden olmuş; farklı kültürel değerlerin tanınması, farklılıkların hassasiyeti ile öğrencilere yaklaşılmasının gerekliliği, öğretmenlerin görev ve sorumluklarını artırmıştır.

Yirminci yüzyılın son kırk yılı yerli halklar, ulusal azınlıklar, etnokültürel uluslar, eski ve yeni göçmenler, feministler, eşcinsel erkek ve kadınlar ile yeşiller gibi farklılıkların başını çektiği bir grup düşünsel ve politik akımın ortaya çıkmasına tanık olmuştur. Zaman zaman bu grupların tamamı çok kültürlülük terimi altında ifade edilmesine rağmen bu hareketlerin yalnızca birkaçı çok kültürlülük ile ilgilidir. Çok kültürlülük, bireysel seçimlerden kaynaklı farklılıkların aksine kültürden kaynaklanan ya da kültürle kaynaşmış farklılıklarla ilişkilidir (Parekh, 2000/2002).

Çok kültürlülük, sadece bazı özel düzenlemelerden yararlanan birkaç tarihsel topluluğun değil, kökeni ne olursa olsun tüm bireylerin kültürel olarak tanınması projesidir (Doytcheva, 2005/2016). Çok kültürlülük kavramı, son yüzyılda kullanılmaya başlanan bir kavram olsa da insanların bir arada yaşamaya başladıkları dönemlerden itibaren farklı kültürlerin bir arada bulunması çok kültürlülüğün göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü birbirinden farklı iki ya da daha fazla kültürel topluluğu bünyesinde bulunduran toplumlar çok kültürlü toplumlar olarak ifade edilebilir (Bulut, 2020).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve istendik olarak değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2016). Eğitim ile ilgili tanımlar incelendiğinde eğitimin üç temel özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir (Oral & Yazar, 2017):

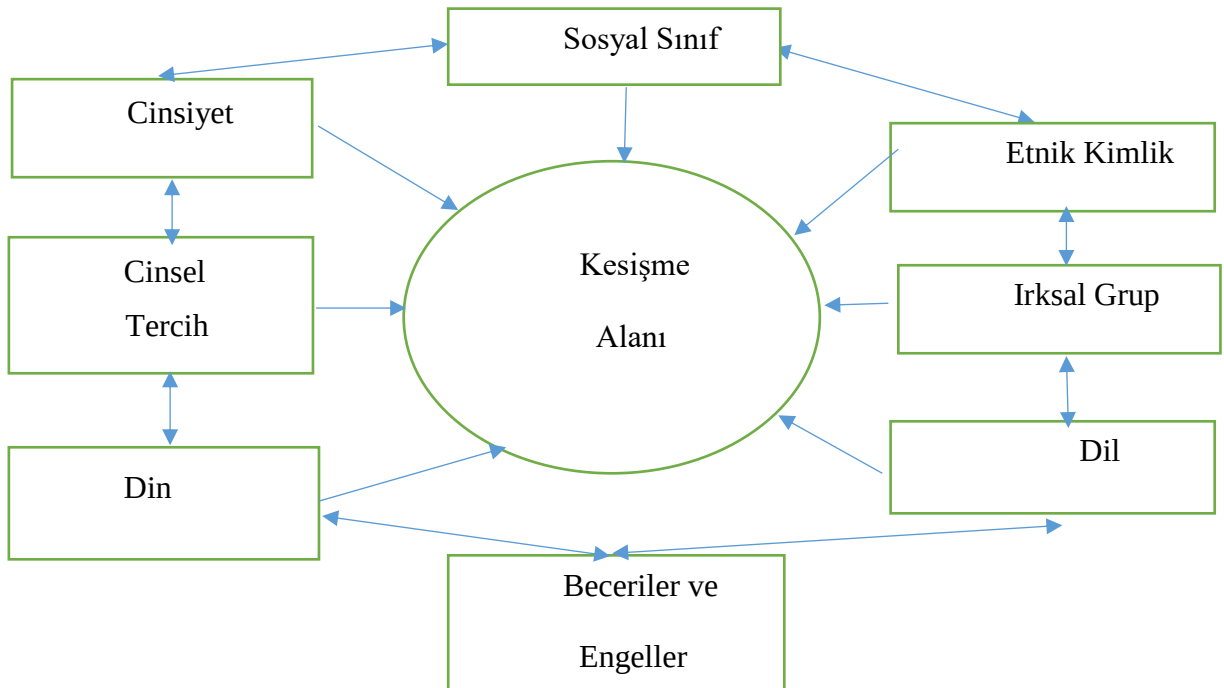
- Eğitim bir süreçtir: İnsanın gelişimi ve öğrenmesi gibi eğitim de yaşam boyu devam eden bir süreci içerir.
- Eğitim sonucunda davranış değişikliği oluşur.
- Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucunda oluşur.

Kültürel değerler, yeni kuşaklara eğitim yoluyla aktarılır ve bir eğitim sisteminin temel fonksiyonu kültürel değerleri aktarmak olmalıdır. Günümüz toplumu çok hızlı değişkenlik gösterdiğinden okullar da bu değişimlere öncülük etmeli, inanç ve değerlerin aktarılmasını sağlamalı, öğretme sisteminin yanı sıra bu kavramların açıklanması yoluyla da değerlerin yeni kuşaklara ulaşmasını sağlamalıdır. Buradan da anlaşılaacağı üzere eğitim sistemi ve okullar bir toplumun gelişmesinde ve dönüşmesinde kilit rol oynamaktadır (Demirel, 2015, s. 37).

Çok kültürlü eğitim; cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültür fark etmeksizin tüm öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanmasını savunan, eğitim sisteminde birtakım temel değişiklikler meydana getirmek için tasarlanmış bir reform hareketidir. Aynı zamanda çok kültürlü eğitim; çeşitliliğin bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşayabilmeleri için zengin fırsatlar sunduğunu, sorunların algılanış seviyesini ve çözüm yöntemlerini artırdığını varsayar. Bireyler, çok kültürlü eğitim ortamında farklı kültürlerin bir parçası olma şansını yakalayarak onların tecrübelerinden yararlanma ve kendilerini gerçekleştirme fırsatını bulmuş olurlar (Banks, 1994/2013).

Öğretmenlerin öğrencileri tam olarak anlayabilmeleri için onların yalnızca ırk ve etnisitelerini bilmeleri yeterli değildir. Öğrencilerin davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için ana dil, sosyal sınıf, etnik kimlik ve ait oldukları kültürlerle kendilerini ilişkilendirme derecelerinin bilinmesi önemlidir. Bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkisi ve öğrenci davranışlarına etkisi Şekil 1’de gösterilmektedir (Banks, 1994/2013).

Şekil 1. Çeşitlilik Değişkenlerinin Kesişimi



Gorski'ye (2010) göre çok kültürlü eğitimin temel amacı; benliğin dönüşümü, okulların ve eğitimin dönüşümü ve toplumun dönüşümünden oluşan üç dönüşüm aşaması ile sosyal değişimi etkilemektir. Çok kültürlü eğitimde, eğitim sürecinin tüm yönleriyle eleştirel bir incelemesinin yapılması ve okullarda sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması ile çok kültürlü eğitimin nihai amacına ulaşacağı söylenebilir. Başbay ve Kağnıcı'ya (2009) göre çok kültürlü yeterliklere sahip olması beklenen öğretmen özellikleri;

- Kendi kültürel kimliğinin ve ön yargılarının farkında olma,
- Farklı kültürel değerlere sahip bireylerin dünya görüşlerini öğrenme çabası içinde olma,
- Kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını kapsamaktadır.

Okullarda farklı kültürel değerlere sahip öğretmen ve öğrencilerin bulunması; farklı kültürel değerlerle ilgili bilgi sahibi olunmasını, kültürel farklılıkların farkında olunmasını, farklılıklara hassasiyet ile yaklaşılmasını ve empatik bir anlayış ile tüm öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarının anlaşılmasını oldukça önemli hâle getirmiştir.

Okul ortamında öğretmenin yapısı, empati becerisi ve duygularla ilgili farkındalığı empati kurma sürecini etkilemektedir. Kalabalık bir grubun bir arada bulunması ve tüm bireylerin kendilerine özgü düşünce yapılarının olması, öğretmenin karşılaşılabileceği en önemli zorluk olarak ifade edilebilir. Öğretmen, sınıfta bulunan tüm öğrencilerin yerine kendini koyarak düşünmeli ve onların duygularını anlamaya çaba göstermelidir (Mozakoğlu, 2015).

Bugün, özellikle psikiyatri ve psikolojide sıkça söz edilen ve önemli çalışmalara konu olan empati, bireyin kendisini bir başka kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlamasıdır. Empatik anlayış, günlük yaşamın hemen her alanında bireyleri birbirine yaklaştırma ve etkili iletişimi artırma özelliğine sahiptir. Empatik anlayış ile insanlar, diğer insanlar tarafından anlaşıldıklarını ve önemsendiklerini hissederler (Dökmen, 2013).

Nörobiyolojik ve psikolojik temelleri bulunan empati becerisi, eğitim yolu ile geliştirilebilecek bir beceri olarak da ifade edilebilir. Gerek ailede gerekse de okul ortamında kazanılması önemli olan empati becerisinin geliştirilmesi için aşağıdaki uygulamalar yol gösterici olabilir (Yüksel, 2015):

- Çocukla sıkça sözel iletişim kurulmalıdır.
- Çocuğa doğru model olunmalıdır.
- Olumlu duygular sıkça ve yoğun bir şekilde çocukla paylaşılmalıdır.

- Çocuğa karşı yansıtıcı dil ve empatik iletişim dili kullanılmalıdır.
- Çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesi teşvik edilmelidir.
- Çocukla, canlı ve cansız varlıkların tümü ile ilgili taklit oyunları oynanmalıdır.
- Arkadaşları ile yaşadığı problemler hakkında çocuğun konuşması sağlanmalıdır.
- Arkadaşları ile bir araya gelerek iş birliği, yardımlaşma ve dayanışmaya yönelik oyunlar oynanması sağlanmalıdır.

Okulların çok kültürlü bir yapıyı barındırması, çok kültürlü eğitim ile ilgili farkındalığın gerekliliği, farklı kültürel değerlere ve geçmişlere sahip öğrencilere empatik bir anlayış ile yaklaşılmasının önemi bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Çalışmadaki temel amaç ise, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, meslekten memnuniyet durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin empatik eğilimleri hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin empatik eğilimleri; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, meslekten memnuniyet durumlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve görev yaptıkları öğretim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okullar, farklı kültürel değerlere ve geçmişlere sahip öğretmen ve öğrencileri bir arada bulundurmaktadır. Söz konusu farklılıklar, eğitim ortamında zengin deneyimlerin yer almasına, öğretmen ve öğrencilerin bu deneyimlerden ve zenginliklerden yararlanabilmesine olanak tanımaktadır. Eğitimde niteliğin artması, kültürel farklılıklarla ilgili bilgi sahibi

olunmasına, her bireyin farklı kültürel değerlerinin olabileceğinin farkındalığına ulaşılmasına, bu farklılıkların normal karşılanmasına ve farklılıklarıyla kabul edilen tüm bireylere empatik bir yaklaşım sergilenmesine bağlıdır.

Ülkemizde yer alan okulların farklı kültürleri bir arada bulundurdıkları göz önünde bulundurulduğunda, çok kültürlü eğitimin ve empatik eğilimin önemi ile aralarındaki ilişki durumunun araştırılması gerekli görülmüştür. Ayrıca, çok kültürlü eğitimin ve empatik eğilim düzeyinin ayrı ayrı ve farklı örneklem gruplarıyla incelendiği araştırmalar mevcut olup öğretmenler için iki değişkenin bir arada ele alındığı ve bu araştırmada yer alan bazı demografik değişkenlerin incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenlerle de çok kültürlü eğitim ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin ilk defa incelendiği bu çalışmanın; konu ile ilgili araştırmalara, tartışmalara ve eğitim bilimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırı

Araştırmanın evreninin Van ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşması çalışmanın sınırını oluşturmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve istendik olarak değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2016).

Kültür: Toplumda bir birey olarak bulunan ve varlığını sürdüren insanın davranışlarına yön veren her türlü bilgi, tecrübe, örf ve adetler, sanat ve değerlerin toplamıdır (Tylor, 2019).

Çok kültürlülük: Modern demokrasi toplumlarında kurumların yeniden şekillendirilerek, bireylerin kendi farklılıklarını geliştirmesine ve aktarmasına olanak tanıyarak farklı kültürlerin tanınması gerektiğini savunan bir siyasi program, entelektüel tartışma ve deneyim bütünüdür (Doytcheva, 2005/2016).

Çok kültürlü eğitim: Her türlü ayrımı reddederek ve tüm farklılıklara saygı göstererek, kültürel çoğulculuğu sağlayabilmek için demokratik değerler çerçevesinde eşit eğitim ve öğrenim fırsatları oluşturma sürecidir (Kaya & Aydın, 2014).

Empati: Bir başkasının iç referans çerçevesini duygusal bileşenler ve anlamlar yolu ile sanki oymuş gibi fakat sanki koşulunu hiç kaybetmeden doğru bir şekilde algılamaktır (Rogers, 1959).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kültür

Kültür sözcüğü; günümüze kadar net olarak tanımlanamadığından yeni tanımlama çabaları görülmektedir. Sözcüğün tanımlanmasındaki esas güçlük bilgi ve birikim eksikliğinden değil, uygarlığın sürekli gelişim göstermesinden ve ilerlemesindendir. Latince kökenli “Culture” kelimesine dayanan kültür kavramı; insanlar arasında ortak bir gelenek, görenek, duygu, düşünce ve yargı birliği oluşturan değerlerin tümüdür (Çeçen, 1996).

En geniş anlamıyla kültür veya uygarlık; toplumda bir birey olarak bulunan ve varlığını sürdüren insanın davranışlarına yön veren her türlü bilgi, tecrübe, örf ve adetler, sanat ve değerlerin toplamıdır (Tylor, 2019). Haviland (1994/2002) kültürü; toplumdaki bireyler tarafından uygulandığı takdirde, belli kurallar çerçevesinde kabul edilebilir davranış kuralları üreten standartlar kümesi olarak tanımlamıştır.

Parekh’e (2000/2002) göre insan yaşamını anlama ve düzenlemenin bir yolu olan kültür; tarihsel süreçte oluşturulan bir anlam ve önem sistemi veya insanların bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandıkları inanç ve adetler sistemidir. Kültür; birçok düzeyde ifade edilmekle birlikte en basit düzeyde dilde, cümle yapısının dünyayı tanımlama biçimlerinde yansıtılır. Ortak bir dili paylaşan insanlar ortak bazı kültürel özellikleri taşırlarken yeni bir dili öğrenen bir grup da yeni dünyayı anlama yollarını öğrenir.

Ertürk’e (2016) göre kültür, insanların birbirleri ve çevreleriyle kurdukları etkileşimlerinin örgütlü ve birikimli ürünleridir. İnsanlar, ihtiyaçları doğrultusunda davranışları iletişim yoluyla nesilden nesile aktarırken birtakım davranışları da eleme ya da değiştirme yoluna gidiyor. Böylelikle her birey gittikçe zenginleşen davranışlar bütünü hazır bir şekilde devralıyor.

Demirel’e (2006) göre kültür; doğaya karşı insanın ürettiği örf, adet, gelenek, görenek, yeme ve giyinme alışkanlıkları gibi maddi ve manevi her şeydir. Diğer bir ifade ile belirtmek gerekirse, insana özgü her şey kültürü oluşturmaktadır. Doğumdan sonra kazanılan ve

öğrenilmiş örüntülerden oluşan kültürü kendisinden sonraki nesillere aktarabilen tek varlığın insan olduğu ve insanın kültürel mirasın taşıyıcısı olduğu varsayılmaktadır.

Kültür; ortak bir coğrafya, tarih, dil, inanç veya sosyal sınıfa ait insanlar tarafından oluşturulan, paylaşılan ve dönüşüme uğratılan gelenek, görenek, dünya görüşü gibi maddi ve manevi tüm değerlerdir (Nieto, 2002). Eriksen'e (1995/2009) göre insanlar arasındaki benzerliklere ve farklılıklara atıf yapan ve temelde muğlak bir anlam taşıyan kültür; toplumun bir parçası olan insanların kazandıkları beceri, davranış biçimi ve kavramlardır.

Giddens'a (1989/2000) göre kültür; bir toplumda yer alan üye ya da grupların yaşam stillerini, giyinme tarzlarını, dini geleneklerini, aile yapılarını, boş zaman aktivitelerini ve çalışma tarzlarını kapsamaktadır. Kültür, toplumdan bağımsız var olamayacağı gibi toplum da kültür olmadan var olamaz. Kültür olmadan insanları hayvanlardan ayıran ve kendine özgü niteliği bulunan dil olmazdı, insanların kendi benliklerine yönelik farkındalıkları olmazdı ve insanlar son derecede sık bir düşünme biçimine sahip olurdu.

İnsanlar kültürel bir topluluk içerisinde doğmuş, kültürel topluluklar tarafından yetiştirilmiş ve genel itibarıyla de biçimlendirilmiş olmaları bakımından kültürle iç içedir (Parekh, 2000/2002). İnsanın düşünce yapısını, inancını, davranışlarını belirleyen ve insanın nasıl öğrendiğini ve nasıl öğrettiğini etkileyen; zamanı, mekânı, yaşı, ekonomik ve sosyal durumları içeren tüm faktörlerden etkilenen kültür, diğer tüm sosyal ve biyolojik organizmalar gibi çok boyutludur ve sürekli değişkenlik gösterir. Bu durum, kültürün insanlar arasında işlevselliğini ve hayati önemini sürdürebilmesi açısından gereklidir (Gay, 2000/2014).

Geçmişten gelen sınırları sürekli zorlayan ve gerekli gördüğünde bu sınırları esnetebilen bir varlık olarak insan doğası, durağan bir yapının aksine gelişime açıktır. Bununla beraber yine insan doğası, kültür tarafından biçimlendirilip çeşitlendirilir (Parekh, 2000/2002). Kültürel değerler, yeni kuşaklara eğitim yoluyla aktarılır ve bir eğitim sisteminin temel fonksiyonu kültürel değerleri aktarmak olmalıdır. Günümüz toplumu çok hızlı değişkenlik gösterdiğinden okullar da bu değişimlere öncülük etmeli, inanç ve değerlerin aktarılmasını sağlamalı, öğretme sisteminin yanı sıra bu kavramların açıklanması yoluyla da değerlerin yeni kuşaklara ulaşmasını sağlamalıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim sistemi ve okullar bir toplumun gelişmesinde ve dönüşmesinde kilit rol oynamaktadır (Demirel, 2015, s. 37).

Çok Kültürlülük

Farklı kimliklerin, kültürlerin ve azınlık gruplarının kamusal olarak görünürlüklerinin sağlanmasını içeren çok kültürlülük düşüncesinin ortaya çıkmasında toplumsal, siyasi, ekonomik, düşünsel ve kültürel gelişmelerin rol oynadığı; bu gelişmelere bağlı olarak toplumda meydana gelen dönüşüm ve değişimlerin sonucunda da çok kültürlülüğün şekillendiği ifade edilebilir (Yanık, 2013, s. 102).

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile farklı toplumlara ait yaşam tarzları insanlar arasında yayılmış, farklı kültürlerin bir arada varlığını sürdürmesi bir anlamda zorunluluk hâline gelmiş ve bunun sonucu olarak da toplumların tek kültürlü bir yapıdan meydana gelmesi güçleşmiştir. Kültürel çoğulculuk olarak da ifade edilen çok kültürlülük; kültürel çeşitliliği, farklı kültürlerin bir arada varlıklarını devam ettirmelerini, insanların uygun gördükleri biçimde kendi kimlikleriyle toplumda var olmalarını ve bunu rahat bir biçimde paylaşabilmelerini ifade eder (Kırkoğlu, 2014). Bütün kültürel topluluklar diğer topluluklardan kaçınılmaz bir biçimde etkilenir, teknolojik gelişmelerinden yararlanabilir, onların inanç ve geleneklerinden etkilenebilir ve bunlara bağlı olarak kültürel çeşitlilik, farklı kültürlerin birbirlerinin yararına olabilecek bir diyalog ortamı oluşturabilmelerini sağlar. Farklı kültürler birbirlerine ait değerleri sorgular, araştırır, birbirlerinden ödünç fikirler alır ve yalnız başlarına üretilmedikleri yeni düşünce ve değerler oluştururlar (Parekh, 2000/2002).

Çok kültürlülük; bir toplumdaki cinsiyet, yaş ırk, sosyokültürel yapı, sosyal sınıf, engel durumu ve diğer kültürel özelliklerin farkında olunmasıdır (APA, 2002). Doytcheva (2005/2016) ise çok kültürlülüğü; modern demokrasi toplumlarında kurumların yeniden şekillendirilerek, bireylerin kendi farklılıklarını geliştirmesine ve aktarmasına olanak tanıyarak farklı kültürlerin tanınması gerektiğini savunan bir siyasi program, entelektüel tartışma ve deneyim bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, çok kültürlülüğün ilk olarak toplumun bir özelliğinden ziyade bir düşünce veya siyasi program olduğu; ikinci olarak da özellikle ortaya ilk çıktığı dönemlerde, kültürel farklılıklar sorununun toplumsal bir mesele hâline dönüşmesine tanıklık eden modern demokrasi toplumlarına özgü çağdaş bir özellik olduğu görülmektedir. Çok kültürlülük, sadece bazı özel ayrıcalıklardan faydalanan toplumların değil bütün bireylerin tanınmalarına olanak tanıyan bir projedir.

Çok kültürlülük temelde, toplumsal yaşamın her alanında ve her anında insana özgü farklılıkların tanınması ve kabul edilmesi anlayışıdır (Aslan & Aybek, 2019, s. 9). Yalnız başına farklılık ve kimlikle ilgili olmayan, terim olarak da kültürel çeşitlilik gerçeğine işaret eden çok kültürlülük; kültürle bütünleşmiş ve kültürden beslenen farklılık ve kimliklerle, bir

grup insanın bireysel ve toplu yaşam alanlarını şekillendirmek için kullandıkları inançlar ve uygulamalar toplamıyla ilgilidir (Parekh, 2000/2002).

Bazı toplumlar çok kültürlülük kavramını, çeşitli sebeplerle toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan sosyal grupları kapsayacak geniş bir anlamda kullanır. Özellikle ABD’de yaygın olan bu kullanımın savunucuları çok kültürlülüğü; sakatlar, işçi sınıfı, kadınlar, gey ve lezbiyenler, ateistler ve komünistler gibi grupların tarihsel dışlanışını tersine çevirme mücadelesini ifade etmek amacıyla kullanırlar. Bir sosyal grubun kendine ait adetleri kültür olarak ifade edilecek olursa, bütün hayat tarzlarının kendilerine ait kültürleri vardır ve bu açıdan ele alındığında İzlanda gibi en homojen toplum yapısına sahip bir devlet bile çok kültürlü olacaktır. Çünkü bu devlet bünyesinde cinsel yönelim, din, cinsiyet, politik düşünce ve ahlaki inanış gibi farklılıkları barından gruplar yer almaktadır (Kymlicka, 1995/2015).

Kymlicka (1995/2015); çok kültürlülüğü farklı bir açıdan ele alarak ulusal ve etnik farklılıklardan oluşan, ortak bir toprak parçası üzerinde ayrı bir dile ve tarihe sahip olan, soy bağları olan bir cemaat olarak ifade etmiştir. Bu ele alış biçimine göre bir devlet farklı uluslara ait ya da farklı uluslardan ayrılıp gelen insanlardan meydana geliyorsa ve bu durum bireysel temelde ve siyasal anlamda önemli bir anlam ifade ediyorsa o devlet çok kültürlüdür. Yakışır’a (2009) göre; bütün din, ırk ve kültürlerin kaynaştırılması yoluyla aralarında çıkacak çatışmayı engellemek, bir arada barış içinde yaşamalarını sağlamak ve bireylerin eşit haklara sahip olmaları ile huzurlarını sağlamak çok kültürlülüğün amacıdır.

Genel anlamıyla birden fazla kültürü içerisinde barındıran toplum çok kültürlü toplum olarak tanımlanabilir (Özhan, 2006; Parekh, 2000/2002). Tüm insanlarda ortak olan özelliklere farklı anlamlar yükleyen, kendilerine göre yeni anlamlar yükleyen ve farklı türden insanların oluşmasını sağlayan kültürlerin insanları tanımlamaları, yapılandırmaları, insan yaşamının temel sorunlarını çözme yolları, destekledikleri duygu ve düşünceler farklıdır. Bazı toplumlar bireyselleşmeyi, bireyin kendi benliğini merkeze almayı vurgularken; bazı toplumlar da toplumla iç içe, insanlara açık ve insanlarla örtüşen bir benlik anlayışını destekler. Yine bazı toplumlar vicdan kavramını ya da iyi bir tarih bilincine sahip olmayı teşvik ederken, bazıları da vicdan kavramını anlamsız bulur ya da tarih bilincinin gerekli olmadığını ve tarihsel ölümsüzlüğün anlamsız olduğunu vurgular. Bu nedenle de kültürel çeşitlilikleri içinde barındıran, güçlü bir birlikteliğe ve uyuma ihtiyacı olan çok kültürlü bir toplumun vatandaşları arasında güçlü bir aidiyet duygusu ve birliktelik yaratması gereklidir. Aksi hâlde, tüm toplumu etkileyecek kararların alınıp uygulanması noktasında birleşmiş bir topluluk gibi davranılması güç bir duruma gelecektir (Parekh, 2000/2002).

Çok Kültürlü Eğitim

Çok Kültürlü Eğitimin Tanımı

Bünyesinde birden fazla toplumu barındıran yani çok kültürlü yapısı bulunan bir kültürün ileriye taşınabilmesinin en önemli yolu çok kültürlü yönelimleri kapsayan bir eğitim sistemidir. Farklı kültürleri öğrencilere sunmayan ya da eleştiren bir üslupla öğrencilerine tanıtan bir eğitim sisteminin öğrencilerde entelektüel merak uyandırması ve onların hayal gücü becerisini geliştirmesi mümkün değildir. Aynı zamanda bu şekilde bir eğitim sistemi; öğrencilerin eleştiri yeteneklerinin gelişmesine engel olacak, kendi kültürleri dışındaki kültürleri yalnızca kendi kültürlerinin standartlarına göre yargılamalarına; inançlardaki, değerlerdeki, yaşam biçimi ve dünya görüşündeki çeşitlilikleri reddedici bir tutum sergilemelerine sebep olacaktır. Bu nedenle iyi bir eğitim; öğrencileri farklı tecrübe ve inanç sistemlerine açmalı, öğrencilerin diğer kültürlerle empati kurarak dünyayı onların bakış açısıyla görmelerini sağlamalı, onları anlayışlı ve duyarlı bir biçimde dinleme yeteneğini geliştirmeli, kendilerini de diğer kültürlerin bakış açısı ile değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamalıdır (Parekh, 2000/2002). Kısaca öğrenci üzerinde büyük bir etkiye sahip olan eğitim öğretim faaliyetleri, farklı kültürlerle bir arada yaşamının sorumluluklarını edindirecek şekilde öğrenciyi yapılandırılmalı ve bu sayede çok kültürlü eğitime olanak tanınmalıdır (Bulut, 2020, s. 186).

Çok kültürlü eğitim; her türlü ayrımı reddederek ve tüm farklılıklara saygı göstererek, kültürel çoğulculuğu sağlayabilmek için demokratik değerler çerçevesinde eşit eğitim ve öğrenim fırsatları oluşturma sürecidir (Kaya & Aydın, 2014). Aydın'a (2013) göre çok kültürlü eğitim; öğrenci, öğretmen, içerik, bakış açısı ve kültür gibi tüm farklılıklara değer veren bir yaklaşımdır. Bulut (2020) çok kültürlü eğitimi; toplumdaki etnik, dini, kültürel, mezhebi açıdan birtakım farklılıklara sahip bireyleri dikkate alarak ve onların farklılıklarına saygı göstererek oluşturulan bir eğitim politikası olarak tanımlamıştır (s. 197).

Çok kültürlü eğitim; farklı kültürlere saygı duyulması ve ortak bir anlayış geliştirilmesi ile eğitim öğretim ortamının kültürel çoğulculuğa uygun bir biçimde şekillendirilmesidir. Eğitim ortamının çok kültürlülüğe uygun olması, bireylerin çok kültürlü eğitim ile ilgili farkındalıklarının artması ve yine çok kültürlü eğitim çalışmalarının yürütülmesi sürece dahil olan tüm bireylerin sorumluluğu altındadır (Başbay & Kağnıcı, 2011). Aslan ve Aybek'e (2019) göre çok kültürlü eğitim, farklı etnik kimliğe ve farklı inanca sahip bireylerin bu farklılıklarını doğal kabul edip eğitim öğretim ortamı içerisinde bu farklıların belirgin hâle getirilmesine olanak sağlayarak öğrencilerin kendi kültürel özelliklerini yansıtan bir ortama aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlamaktır. Ayrıca çok

kültürlü eğitim, yalnızca etnik kimlik ve inanç boyutu ile sınırlı olmamakta; sosyoekonomik düzey, cinsiyet, engellilik gibi farklı durumları da kapsamaktadır. Temelde çok kültürlü eğitim; var olan bu farklılıklar arasındaki sosyal adaleti sağlayıp bireyler tarafından farklı kültürel özelliklerin tanınmasını, bu farklılıklara hoşgörü ile yaklaşılmasını ve saygı gösterilmesini sağlamaktır (s. 13).

Gay'e (1994) göre çok kültürlü eğitim; ortak varsayımlara dayanan, ortak ilgilere çıkan, eylem için ortak prensipleri içeren ve eğitim süreçlerine entegre edilen etnik çeşitliliği barındırır. Yine Gay (1994) çok kültürlü eğitimi; tüm öğrencilere eşit akademik başarı fırsatı veren bir fikir, eğitim reformu hareketi ve süreç olarak tanımlamıştır.

Gorski (2006); Nieto, Sleeter, Grant ve Banks gibi çok kültürlü eğitimin öncü seslerinden bazıları tarafından ortaya konan kavramsallaştırmalar üzerinden çok kültürlü eğitimin beş özelliğini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Çok kültürlü eğitim, tarihsel süreçte ve şu anda yetersiz hizmet alan öğrenciler için sosyal adaleti güvence altına almayı amaçlayan politik bir hareket ve süreçtir.
2. Çok kültürlü eğitim, bazı bireysel sınıf uygulamalarında çok kültürlü eğitim felsefeleri ile tutarlı olmasına rağmen sosyal adalet kurumsal bir meseledir ve bu nedenle ancak kapsamlı bir okul reformu ile ele alınabilir.
3. Çok kültürlü eğitimde kapsamlı okul reformu, yalnızca iktidar ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel bir analizi yoluyla elde edilir.
4. Çok kültürlü eğitimin altında yatan amaç, eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesidir.
5. Çok kültürlü eğitim, tüm öğrenciler için iyi bir eğitimidir.

Çok kültürlü eğitim; cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnisite ve kültürün milletlere ait önemli unsurlar olduğunu ve bu unsurlar açısından farklılık gösteren bütün öğrencilerin okul ortamında eşit eğitim hakkına sahip olmaları gerektiğini savunur. Çok kültürlü eğitim; farklılıkların toplumu zenginleştirdiğini ve insanların kendi kültürlerini yaşayabilmeleri için zengin fırsatlar sunduğunu da destekleyerek çok kültürlü eğitimin, toplumda yaşanabilecek sorunların ele alınış düzeyini ve bunlara yönelik çözüm yollarını artırdığını varsayar. Çeşitliliğin olduğu toplumlarda, insanlar birbirlerinin tecrübelerinden daha fazla yararlanabilir, bu da toplumun zenginleşmesine ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine katkıda bulunur (Banks, 1994/2013, s. 1). Yine çok kültürlü bir eğitim sistemi, kültürler arası diyalogun oluşmasını destekler; öğrencilerin çeşitlilikleri kabul etmesine, çeşitlikten zevk almalarına ve çeşitlilik ile başa çıkmalarına katkıda bulunarak toplumsal uyumu da artırır (Parekh, 2000/2002).

Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi

Çok kültürlü eğitimin kavramsallaştırmaları geliştikçe ve çeşitlendikçe, tarihsel temelini ve ortaya nasıl çıktığını yeniden gözden geçirmek önemlidir. Çok kültürlü eğitimin en eski biçimlerinin nasıl olduğu, hangi koşulların çok kültürlü eğitime sebep olduğu, hangi gelenek ve felsefelerin çerçeve sağladığı ya da en erken kavramsallaşmasından bu yana nasıl bir değişim gösterdiği gibi soruların cevapları, çok kültürlü eğitim modellerini anlamak için önemli bir dayanak sağlar (Gorski, 1999).

Çok kültürlü eğitim, ilk olarak Horace Kallen tarafından 1915 yılında yetişkin eğitimi alanyazınında öne sürüldü ve daha sonra çeşitli grupların amaç ve değerlerini bilinir kılarak çok kültürlü eğitim tezini desteklemek amacıyla genişletildi (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin ortaya çıkmasında ABD’de başlayan insan hakları hareketlerinin büyük etkisi vardır (Kaya & Aydın, 2014). Çok kültürlü eğitimin temelini oluşturan süreç, özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa’ya yapılan göçlerle ve Afrika ülkelerinden de birçok insanın ABD’ye göç etmesiyle başlamıştır. Bu göçler; süreç içerisinde göç alan bu devletleri, farklı milletlere mensup bu kişilerin nasıl eğitileceği konusunda düşündürmeye yöneltmiş ve gelinen noktada ABD ve Avrupa’da birçok devlet farklı olanları yok etmek üzerine değil, farklılıkların nasıl eğitilebileceği üzerine eğitim politikalarını kurmuştur (Bulut, 2020, s. 186).

1970’lerin başlarında öğrenme fırsatları ve ürünlerinde etnik ve ırka dayalı eşitsizliklere yönelik ilgi, çok kültürlü eğitimi oluşturmuştur (Gay, 2000/2014). Başlangıç zamanları olan 1970’li yıllarda yalnızca ırk ve kültüre odaklanan çok kültürlü eğitim; son 40 yılda kültürel çeşitliliğin yüzeysel anlatımlarından daha derin güç ve analizlerine, radikal toplumsal ve ekonomik değişim ihtiyacına doğru kaymıştır. Bununla beraber toplumsal sınıf ve ekonomik ayrımcılığın etkilerinin de ele alınması gerektiği ortaya çıkmış ve devamında feminist hareket; konunun ırk, kültür ve sınıfın ötesinde olduğunu ortaya çıkarmış ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri de konunun bileşenleri hâline gelmiştir. Yetersizliği bulunan bireyler ve aileleri, eğitsel ve mesleki açıdan dışlanmayı protesto ettiklerinde ise, bu konular da çok kültürlülük konuşmaları içinde yer almaya başlamıştır (Ramsey, 1987/2018, s. 7).

1980’li yıllar; okullara yönelik şikâyetlerin, eğitim sistemine yalnızca göstermelik programlar ekleyen ya da cinsiyete yönelik veya ten rengindeki farklılığa özel programlar hazırlanmasını reddeden, ilerici aktivist ve araştırmacıların çıkmasına şahit oldu (Aydın, 2013, s. 6). 20. yüzyılın sonlarına doğru gelinirken, çok kültürlü eğitim akademisyenleri; sosyal adalet, eleştirel düşünme ve fırsat eşitliği temelinde oluşturulan yeni eğitim ve öğrenme yaklaşımları ve modelleri geliştirme mücadelesine yeniden odaklandılar. Eğitimci,

araştırmacılar ve kültür teorisyenleri; K-12 ve yükseköğretimdeki geleneksel modelleri çok kültürlü bir çerçeveden ele almaya başladılar (Gorski, 1999).

Kültürel, sosyoekonomik ve fiziksel yeterlilik farklılıklarının belirgin hâle geldiği son dönemlerde, farklılıklara duyarlılık ve hoşgörü daha da önemli hâle gelmiştir. ABD, Kanada, Avustralya, Almanya gibi çok uluslu ve çok kültürlü yapıya sahip ülkelerde ayrımcılığa karşı eğitim programı okul öncesi programlarda uygulanmakta ve 21. yüzyılın programı olarak adlandırılmaktadır (Güven, 2005).

Bugün, çok kültürlü eğitim için düzinelerce model ve çerçeve bulunmaktadır. Bu teori; küçük müfredat yeniliklerinden bireylerin, okulların ve toplumun tam olarak dönüşümünü gerekli kılan yaklaşımlara geçerken çok kültürlü eğitimin birçok uygulaması hâlâ farklı kaynakların müfredata eklenmesi ile başlar. Fakat çok kültürlü eğitim hareketinin kökenlerini daha iyi anlamak ve birçok eğitimci, aktivist ve akademisyen tarafından ortaya konulan dönüştürücü yolu takip etmek için daha iyi bir seviyedeyiz. Çok kültürlü eğitimin yeni bir kavram olduğunu ve sürekli değişime uğrayan toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için de değişmeye devam edeceğini hatırlamak önemlidir (Gorski, 1999).

Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Dünyayı yalnızca kendi kültürleri çerçevesinde ele almaya çalışan bireyler; önyargılarından dolayı insanlık tecrübesinin önemli bir bölümünden mahrum kalmakta, kendi kültürlerini dahi tam anlamıyla tanıyamamakta, etnik ve kültürel bakımdan eksik kalmaktadırlar. Bireylerin kendi kültürlerine ait özellikleri tam anlamıyla öğrenebilmeleri için başka kültürlerin bakış açılarından faydalanmaları gerekmektedir. Kritik amaçlarından biri, bireylerin başka kültürlerin perspektifinden kendi kültürlerini ele almalarını ve kendilerini daha iyi tanımlarını sağlamak olan çok kültürlü eğitim; öncelikli olarak tanıma ve anlamanın, sonrasında da saygı göstermenin geldiğini varsayar (Banks, 1994/2013, ss. 2-3).

Çok kültürlü eğitim, eğitimdeki eşitsizliği minimum seviyeye indirerek eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlama düşüncesidir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim; bireylerin kendi kültürlerinin yanı sıra başka kültürleri de tanımlarını, fark etmelerini ve bunlara saygı duymalarını, öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanları anlamalarını ve onlarla etkileşim kurmayı öğrenebilmelerini, kültürel ve etnik okuryazarlıklarını geliştirebilmelerini amaçlamaktadır. Bunun için öncelikli olarak yapılması gerekenlerden biri geleneksel olarak öğretim programları dışında kalan grupların tarihleri ve katkıları ile ilgili öğrencileri bilgilendirmek ve var olan yanlış bilgileri daha faydalı bilgilerle değiştirmektir. Bireyin kendisiyle ve kimliğiyle barışık olmasını, kendisine yönelik benlik algısının olumlu olmasını

ve kendini anlamasını sağlamak çok kültürlü eğitimin kişisel gelişime yönelik amaçlarındandır (Demir, 2012).

Parekh'e (2000/2002) göre iyi bir eğitimin amacı; öğrencilerin entelektüel merak, öz eleştiri, tez ve kanıtlar ışığında bağımsız karar alabilmelerini sağlayarak insana ait değerli özelliklerini geliştirmek, ahlaki ve entelektüel açıdan alçakgönüllü olmalarını; başkalarına ve diğer düşünce biçimlerine saygı göstermelerini sağlamak ve öğrencilerin zihinlerini insanlığın büyük başarılarına açmaktır. Böyle bir eğitim sistemi etnik merkezcilikten uzak olmakla birlikte öğrencilerin kendilerini daha iyi anlayabilmeleri ve toplumda yön bulabilmeleri için farklı toplumlara ait kültür, tarih ve toplumsal yapı gibi özellikleri de anlayabilmelerine yardımcı olmalıdır.

Çok kültürlülüğün çeşitliliğe değer verdiğini ve çok kültürlü içeriğe ait uygulamaların eğitim koşullarına bağlı olarak değişebileceğini belirten Gay (1994), çok kültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Etnik ve kültürel okuryazarlığı geliştirmek: Çok kültürlü eğitimin ana hedefi geçmişin geçmişini öğrenmektir. Bu amaca göre; okul programları kültürel çoğulculuğu desteklemeli, etnik farklılıklara yönelik önyargılı düşünceleri değiştirmeye yönelik olmalı, ulusal ve uluslararası kültürel özellikler arasındaki benzerlik ve farklılıklara saygı göstermeyi ve değer vermeyi teşvik etmelidir.
2. Kişisel gelişime katkı sunmak: Çok kültürlü eğitimin psikolojik temeli; kendini geliştiren ve etnik kimliğiyle gurur duyan bireyler yetiştirmeyi, öğrencilerde pozitif benlik algısı geliştirmeyi kapsamaktadır. Öğrencileri entelektüel ve sosyal açıdan geliştirmek, onların akademik başarılarını artırmak, farklı kültürlere saygı duymalarını sağlamak ve iletişime daha açık bireyler yetiştirerek kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkı sunmak çok kültürlü eğitimin bu alandaki hedefidir.
3. Tutum ve değerleri açıklamak: İnsan onuruna saygıyı, adaleti ve eşitliğe dayalı temel değerleri teşvik eden çok kültürlü eğitim; etnik gruplar arasındaki farklılıkları uzlaştırarak olumsuz inanç ve değerleri olumlu ve zenginleştirilmiş etnik tutumlar ile değiştirmeyi, etnik çoğulculuğa saygı duymayı ve kültürel farklılıkları kucaklamayı amaçlar.
4. Çok kültürlü sosyal yeterlilik: Çok kültürlü eğitim; farklı kültürlere ait değerlerin, tutumların, inançların, tercihlerin ve davranışların anlaşılmasını sağlayarak aceleci ve keyfi yargılamaların önüne geçmeyi amaçlar. Bu sayede, farklı kültürlerin bakış açısından olaylara bakabilmeyi ve kişiler arası iletişimi kolaylaştırabilir.

5. Temel beceri yeterliliği: Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarından biri, öğretimi kolaylaştırmak, farklı etnik grupların okuma, yazma, matematik, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmek ve böylece akademik başarıyı artırmaktır.
6. Eğitimde eşitlik ve mükemmellik: Çok kültürlü eğitimin temel becerilerle yakından ilişkili olan fakat çok daha geniş ve felsefik olan bu amacı; karşılaştırılabilirlik ilkesine dayanır ve etnik olarak farklılıklar içeren gruplara eşit eğitim fırsatı sağlanmasını savunur (Gay, 1988).
7. Sosyal reform için kişisel güçlendirme: Sosyal yapıya odaklanan bu amaç; tüm insan gruplarının çıkarlarının savunulmasını, öğrencilerin bilgiyi sosyal hayatta uygulayabilmek pratik yapmalarını, kendi hayatlarına yön verebilmek için harekete geçmelerini, kişisel olarak güçlenmelerini, iş birliği yapmalarını ve sosyal değişimi sağlayabilmek için eyleme geçmelerini hedeflemektedir (Sleeter & Grant, 1988, Akt., Gay, 1994).

Garcia'ya (2009) göre çok kültürlü eğitim; özgürlük, adalet, fırsat ve eşitlik gibi temeller üzerine kurulmuş bir eğitim hareketidir. Eğitim sistemi içerisinde ayrıcalık ve güç dengesini değiştirmek için bir başlangıç adımı olan çok kültürlü eğitimin amaçları şu kapsamda sıralanabilir (Garcia, 2009):

- Herkes tarafından kabul gören, güvenli ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratmak,
- Küresel konular ile ilgili farkındalığı artırmak,
- Kültürel bilinç seviyesini güçlendirmek,
- Kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek,
- Tarihsel bakış açılarının birden fazla olduğunu öğrencilere öğretmek,
- Eleştirel düşünmeyi desteklemek,
- Önyargı ve ayrımcılığı önleyici çalışmalar yapmak.

Gorski'ye (2010) göre çok kültürlü eğitimin temel amacı; benliğin dönüşümü, okulların ve eğitimin dönüşümü ve toplumun dönüşümünden oluşan üç dönüşüm aşaması ile sosyal değişimi etkilemektir. Çok kültürlü eğitimde, eğitim sürecinin tüm yönleriyle eleştirel bir incelemesinin yapılması ve okullarda sosyal adalet ve eşitliğin sağlanması ile çok kültürlü eğitimin nihai amacına ulaşacağı söylenebilir.

Çok kültürlü eğitime yönelik düşünceler incelendiğinde çok kültürlü eğitimin amaçlarının farklılıklar, kültürel çeşitlilik, tüm öğrenciler için eşit akademik başarı ve

demokratik toplum gibi konulara odaklandığı görülmektedir. Fakat çok kültürlü eğitim sadece amaçlar ile sınırlı kalmamakta; çok kültürlü eğitimin uygulayıcı konumunda bulunan okullar tarafından benimsenen belirli ilkeler bulunmaktadır. Araştırmacıların ilkeler noktasında ortaya koydukları görüşlerde farklılıklar bulunmasına rağmen ortak bir paydada buluştukları ilkelerin de olduğu söylenebilir (Akcaoğlu, 2017).

Çok kültürlü eğitim, genel anlamda dört temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlar (Bennet, 2001):

- Kültürel çoğulculuk teorisi,
- Irkçılığın, cinsiyetçiliğin, önyargı ve ayrımcılığın sona ermesi ve sosyal adaletin sağlanması,
- Öğretim ve öğrenme sürecinde kültür onaylamaları,
- Eğitim eşitlik ve mükemmellik vizyonu, tüm öğrenciler için yüksek düzeyde akademik öğrenmenin sağlanması.

Çok kültürlü eğitimde ilkelerin öğrenme ortamlarına doğru bir biçimde yansıtılması ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yön verebileceği düşünülmektedir (Demir, 2012). Gay (1994); “kişilik özellikleri” olarak da vurguladığı çok kültürlü eğitimin temel ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- Bireysel olarak güçlendirici, sosyal olarak dönüştürücü ve pedagojik insancıl süreç,
- Yoksulluğundan, renginden ya da kültürel farklılığından dolayı çocuklara karşı yapılan hataların düzeltilmesi ve iyileştirilmesi,
- Gerçekleri olduğu gibi kabul ederek çeşitli grupların katkılarını olanak tanımak ve akademik dürüstlük anlayışı ile toplumsal başarıyı artırmak,
- Farklı kültürleri daha iyi anlamayı ve takdir etmeyi hedefleyen duygusal ve insancıl bir girişim,
- İçerik ve süreç, yapı ve öz, eylem ve yansıma, bilgi ve değerler, felsefe ve metodoloji gibi eğitim araçlarından oluşan,
- Tüm sınıflarda, tüm öğrenciler için okul düzeninin oluşturulması,
- Farklı öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği sağlama,
- Sistematik bir şekilde değişen, ilerleyen bir süreç,
- Farklı kültürlerin, mirasların, deneyimlerin, bakış açılarının ve katkıların bir arada bulunması,

- Kendisi için doğasında var olan iyiliği bir araç olarak kullanmak ve diğer eğitim hedeflerinin gerçekleştirebilmesini kolaylaştırmak,
- Kültürel açıdan farklı öğrencilerin, okul ve gerçek yaşam deneyimleri arasında anlamlı bir bağ kurabilmeleri için köprü görevi üstlenmek,
- Kültürel farklılıkları bulunan öğrenciler için eğitimde eşitlik, mükemmellik ve kişisel anlamlılık için bir araç ve kanal,
- Çeşitliliğin normal bir gerçeklik olarak kabul edilmesi ve kutlanması,
- Okul programlarında tüm insanlara ait kültürlerin, sorunların, katkıların değerli olduğu içeriklere yer verilmesi (Gay, 1994).

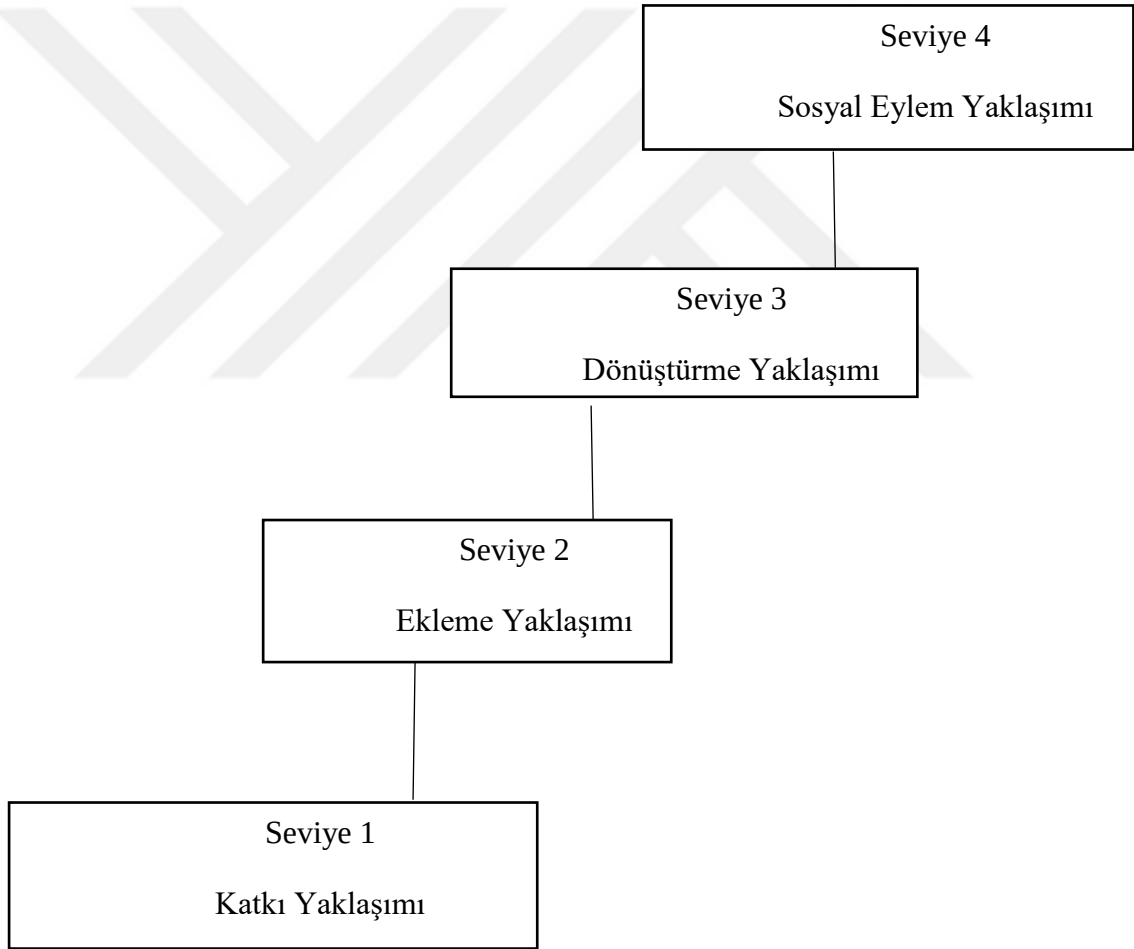
Çok Kültürlü Eğitim Programı

Çeşitliliğin boyutları ve eğitim sürecindeki uygulamaların işleyişi ile ilgilenen çok kültürlü eğitim programı, öğretim sürecinin merkezine kültürel çeşitlilikleri alarak öğrencilere kendilerini anlamanın ve çevrelerinde bulunan farklı kültürleri kabul etmenin önemini öğretmeye çalışır (Aydın, 2013).

Parekh'e (2000/2002) göre çok kültürlü bir eğitim programının iki koşulu sağlaması gerekir. Bunların ilki, çok dar bir kapsamda olmadan öğrencilere dersin temel temsil biçimlerini tanıtarak odaklanmaları gereken noktaları belirtmesi ve kalan kısımları da kendi başlarına incelemelerini sağlamasıdır. Çünkü hiçbir eğitim programı, konu alanlarının tamamını kapsayamayacağı gibi aşırı geniş olan bir kapsam yüzeysel olacak, önemli olayları önemsizleştirecek, eğitim süreci amacına ulaşamayacak ve öğrencilere yarar sağlamaktan çok zarar verecektir. İyi organize edilmiş çok kültürlü bir eğitim programının karşılaması gereken ikinci koşul ise öğretim biçimiyle ilgilidir. Farklı kültür, metin, din ve inanç sistemlerini genişletilmiş bir eğitim programına eklemek tek başına yeterli değildir; bu çeşitlilikler arasında iyi bir diyalogun oluşturulması gerekmektedir. Her olayın bir tarihi vardır ve her olayla ilgili taraflı ya da tarafsız birbirinden farklı hikâyeler anlatılabileceği için böyle bir durumda, bu olaylarla ilgili en doğru yargılara varabilmek için farklı bakış açıları arasında iyi bir diyalog oluşturmak olmazsa olmazdır. Eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencileri bu tarz diyaloglarda bulunacak şekilde yetiştirmek, endişe içerisinde kesin yanıt aramaktan ziyade sempatilerini genişleterek gerçeklerin karmaşıklığını ve yorumların farklılıklarını onlara göstermektir. Yani ideal bir eğitim sisteminde azınlık toplumların tarihleri ve tecrübeleri ayrı ayrı ele alınmamalı, genel tarih ile kaynaştırılarak öğretilmelidir. Bu durum, onların bir bütün olarak hem kendi hafızalarında hem de toplumun toplu hafızasında uygun yerlerini bulmalarını sağlar (Parekh, 2000/2002).

Banks'e (1994/2013) göre çok kültürlü eğitim programı; Şekil 2'de gösterildiği gibi katkı, ekleme, dönüştürme ve sosyal eylem yaklaşımları olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Genellikle ilk ve orta kademeli okullarda kullanılan katkı yaklaşımında; farklı kültürlere ait önemli olaylara, özel günler ve bayramları içeren etkinliklere yer verilir. Ekleme yaklaşımında; kavram, kültürel içerik, bakış açıları ve ana fikirlerin yapılarının bozulmadan programa ilave edilmesinin önemi vurgulanır. Üçüncü yaklaşım olan dönüştürme yaklaşımında; öğrencilerin olaylara, konulara ve sorunlara farklı etnik ve kültürel grupların bakış açılarından bakabilecekleri şekilde müfredatın yapısı düzenlenir. Dördüncü ve son yaklaşım olan sosyal eylem yaklaşımında, öğrencilerin sosyal konulara yönelik sorgulamalar yapmaları, kararlar almaları ve bu konularla ilgili harekete geçmeleri istenir.

Şekil 2. Çok Kültürlü Eğitim Reformuna Yaklaşımlar



Çok kültürlü eğitim programının yedi özelliğini Gorski (1995) şu şekilde sıralamıştır:

- Teslimat: Bu aşama; iş birliğine dayalı öğrenme, akran öğretimi ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi destekleyerek üst düzey pedagojiler aracılığı ile yüksek beklentileri karşılamayı ve sınıf ortamında güç dinamiklerini değiştirmeyi hedefler.

- İçerik: İçerik yalnızca belirli grupları odağa almamalı, tüm grupların katkılarını doğru ve bütünsel bir biçimde ele almalıdır.
- Öğretme ve öğrenme materyalleri: Materyallerin eleştirel bir gözle önyargılar açısından incelenmelidir.
- Perspektif (bakış açısı): İçeriğin doğru ve eksiksiz olması için farklı bakış açılarından ele alınması gerekir.
- Eleştirel kapsayıcılık: Öğrencilerin öğrenme ve öğretim sürecine dâhil edilmeleri, birbirlerinin deneyimlerinden ve bakış açılarından yararlanmaları sağlanmalıdır.
- Sosyal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu: Eğitim programı, öğrencileri sosyal sorunlar hakkında bilgilendirmeli ve öğrencilerde bir yurttaşlık sorumluluğu geliştirmelidir.
- Değerlendirme: Eğitim programı; eksiksiz olma, doğruluk ve önyargı açısından değerlendirilmeli ve öğrencilerden geri bildirim alınmalıdır.

Gay'e (2002) göre çok kültürlü eğitim, etnik olarak farklı birey ve grupları; ırk, etnik köken ve cinsiyet gibi konular bakımından birden fazla bilgi ve bakış açısı ışığında inceler. Ayrıca; öğretim adaletinin sağlanması için etnik ve kültürel çeşitliliğin karmaşıklığına, canlılığına ve potansiyeline yönelik geniş analizlerin yapılmasının gerekli olduğunu vurgular. Eğitim sürecinin dönüşümünde özel bir yol olan bu eğitim programı; öğretmenlere ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin analizi noktasında yol gösterir, kültürel çeşitliliğin daha iyi temsil edilmesi için bu materyalleri incelemeleri ve becerileri gözetim altında uygulamaları için fırsat sağlar.

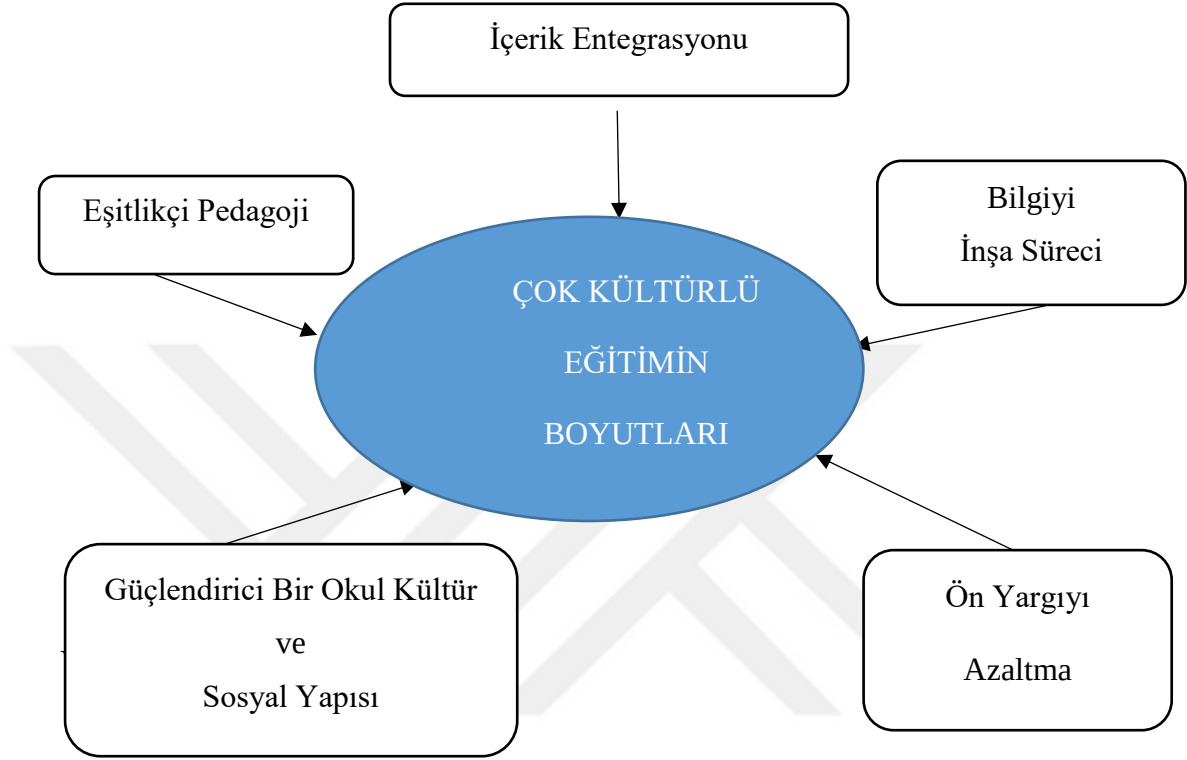
Kültürel olarak duyarlı öğretmenler; eğitim programı tasarımlarının ve öğretim materyallerinin çok kültürlü eğitime nasıl yansıtılacağını ve genel eğitim kalitesini artırabilmek için gerekli olan değişikliklerin neler olduğunu bilirler. Bu öğretmenler sembolik eğitim programını; öğretim sürecinde eleştirel bir gözle değerlendirir, etnik ve kültürel çeşitlilik ile ilgili önemli bilgi, değer ve eylemleri aktarmaya yardımcı bir öğretim aracı olarak kullanırlar (Gay, 2002).

Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Çok kültürlü eğitimin karşılaştığı önemli problemlerden biri; halk, öğretmen ve yöneticiler tarafından basite indirgenmesidir. Çok kültürlü eğitim; karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdan oluşmasına rağmen bazı öğretmenler çok kültürlü eğitimi, yalnızca farklı etnik gruplara yönelik içeriklerin müfredata eklenmesi olarak değerlendirirken bazıları ön yargıların

kaldırılması bazıları da etnik bayramların kutlanması olarak ele almaktadır. Çok kültürlü eğitimin başlıca öğelerini vurgulamak için Şekil 3'te de gösterildiği gibi beş boyuttan söz edilebilir. Bunlar (Banks, 1994/2013):

Şekil 3. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları



- **İçerik Entegrasyonu:** İçerik entegrasyonu; öğretmenlerin işledikleri konuları farklı kültürel grupların fikirlerine, ilkelerine, genellemelerine ve kuramlarına yer verecek örnekler ve bilgilerle sunmasını kapsar. Bu kapsam daha çok sosyal bilimler ve dil öğretmenleri ile ilgili olmasına rağmen fen ve matematik alanındaki öğretmenler de çok kültürlü anlayışı derslerine dâhil edebilirler. Örneğin bu ders öğretmenleri farklı kültürel gruplardan yetişmiş matematikçi ve fizikçilerin biyografilerini kullanabilirler.
- **Bilgiyi İnşa Süreci:** Bilgiyi inşa süreci; toplumbilimcilerin, davranış bilimcilerin ve doğa bilimcilerin bilgiyi oluşturma sürecini ve oluşturulan bilginin önyargılardan, kültürel varsayımlardan, bakış açısı ve örneklerden nasıl etkilendiğini ele alır. Çok kültürlü eğitimin önemli noktalarından olan bilgiyi inşa sürecinde öğretmenler, öğrencilere bilginin oluşturulma sürecini; etnik, ırksal, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi farklılıkların bu süreci nasıl etkilediğini anlatır ve öğrencilerin bu süreci anlamalarını sağlar.

- **Ön Yargıyı Azaltma:** Çok kültürlü eğitimin bu boyutu, kültürel farklılıkların gerçeğe uygun bir biçimde doğru ve tarafsız olarak öğretim materyallerine yansıtılmasıyla öğrencilerin işbirlikçi öğrenmeye yatkınlıklarının artacağını ve çeşitli deneyimlerden yararlanarak pozitif ırksal tutumlar geliştirebileceklerini belirtmektedir.
- **Eşitlikçi Pedagoji:** Öğretmenlerin çeşitli etnik ve sosyal sınıf gruplarına mensup öğrencilerin akademik kazanımlarını artıracak şekilde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları ile eşitlikçi pedagoji ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alarak yapılan ders planlamalarında; öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımları, akademik kazanımları artırılabilir ve bazı araştırmalar da bu duruma kanıt oluşturabilecek niteliktedir.
- **Güçlendirici Bir Okul Kültür ve Sosyal Yapısı:** Bu boyut; ırksal, etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi özellikler bakımından farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit düzeyde yararlanabilmeleri için okul kültürünün ve sisteminin yeniden şekillendirildiği süreci ifade eder. Güçlendirici bir okul kültür ve sosyal yapısı; okulu, değişim sürecinin bir parçası olarak algılar ve tüm gruplara mensup öğrencilerin eşit başarı şansına sahip olabilmeleri için okulun yeniden yapılandırılmasını gerektirir.

Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen

Çok kültürlü eğitimin etkili olabilmesi için, amaç ve kapsamların uygun bir şekilde uygulanması kadar öğretmenlerin rolü de belirleyici bir öneme sahiptir. Etkili bir çok kültürlü öğretmen, kendini sürekli güncelleyen ve yenileyen bir yapıya sahip olmak zorundadır. Çok kültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgi ve becerilere sahip bir öğretmen; öğrencilerde etnik, dilsel ve kültürel okuryazarlığı geliştirebilir, öğrencilere hoşgörünün önemini öğretmek onların farklı gruplarla çalışmalarını ve etkileşim kurmalarını özendirir, güven duygusunu artırarak kişisel gelişimlerini destekleyebilir ve farklı gruplara mensup öğrencilerde yüksek başarı hedefleri oluşturabilir (Aydın, 2013; Kaya & Aydın, 2014).

Öğretmenler; öğrencileri tanımalı, tüm öğrencilerin değişiminde sorumluluk almalı, yalnızca bazı öğrenciler için değil tüm öğrenciler için en iyi performanslarını sergilemek zorundadırlar. Öğrencilerin farklı öğrenmeler ile okula geldiğine inanan öğretmenler; onlara kendi öğrenme yollarını gözlemleme fırsatı sunarak öğrencilerden yüksek performans bekleyerek ve performanslarını gerçekleştirebilmeleri için onları destekleyerek ve kendi kişisel inanç ve kültürel değerlerine yeni bilgiler eklemelerini sağlayarak bu inancı gösterirler.

Öğretmenler; yapılandırmacı yaklaşım yoluyla öğrencilerin yeni bilgileri ile mevcut bilgileri arasında bağ kurabilmelerini sağlamalı, bunun için de öğrencilerini yeterli ölçüde tanımalı, onların okul dışındaki yaşamları hakkında bilgi sahibi olmalı ve okul ortamına taşıdıkları kişisel ve kültürel değerlerinin farkında olmalıdırlar (Başbay & Bektaş, 2009).

Farklı kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin göze çarpan altı özelliği şu şekilde sıralanabilir (Villegas & Lucas, 2002):

- Sosyokültürel olarak bilinçlidir, yani birden fazla gerçeklik algısının olduğunun ve algılamadaki bu farklılıkların bireylerin sosyal düzendeki konumlarından kaynaklı olabileceğinin farkındadır.
- Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin öğrenme kaynaklarını görür ve farklılıkları onaylayıcı bir bakış açısı ile üstesinden gelinmesi gereken sorunlar olarak ele alır.
- Eğitim sürecinde okulların tüm öğrencilere daha duyarlı hâle gelmesi için kendi sorumluluğunun ve yeteneklerinin farkındadır.
- Öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiklerini anlar ve bilgiyi inşa etmede onlara destek olur.
- Öğrencilerin yaşamları hakkında bilgi edinir.
- Öğrencilerin yaşamlarından edindikleri bilgileri kullanarak, ailelerinin ötesine geçmelerini sağlayacak şekilde öğretim sürecini tasarlar.

Villegas ve Lucas'a (2002) göre bu altı özellik, öğretmen eğitimi müfredatına kavramsal temel oluşturacak niteliktedir. Bunlar, bir bütün oluşturabilmek için birbirine bağlı ve birbiri ile iç içe geçmiş bilgi becerilerden oluşmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının ders ve saha çalışmalarında, sistematik bir şekilde çeşitliliğe dikkatlerinin aşılması gerekmektedir.

Gay'e (2000/2014) göre kültürel değerlere duyarlı bir öğretmen, farklı etnik topluluklara mensup öğrencilerin öğrenme biçimlerini anlamak zorundadır. Çünkü etnik farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenme süreçleri kültürel sosyalleşmelerinden etkilenmektedir. Ayrıca, öğretim sürecinde öğrenciler çok kültürlülüğe dair bir olay ya da sorunu yalnızca ezberlememeli; bunun yerine olayı ele alırken analiz etme, kavrama, araştırma, problem çözme ve etkili iletişim gibi temel akademik becerileri uygulamalıdır. Eğitimciler de öğrencilerin olayları eleştirel bir biçimde ele almalarını, olaylarla ilgili alternatif çözümler geliştirmelerini; şiir, tartışma, yazışma, fotoğraf denemeleri gibi bir iletişim anlayışı geliştirmelerini sağlamalıdır (Gay, 1994/2016).

Dezavantajlı durumda bulunan öğrencilerin becerilerinin artırabilmesi amacıyla okulların yeniden yapılandırılması sürecinde öğretmenlerin geliştirilmesi, saygınlıklarının artırılması, güçlendirilmesi ve önemli kararlar alınmasında otorite sahibi olmalarının sağlanması gerekmektedir. Gücsüz durumda olan, mesleğinden memnun olmayan ve mesleğine yabancılaşmış bir öğretmenin ayrımcılığa maruz kalan öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırması ya da eğitim sürecine motive etmesi beklenemez. Bu nedenle öğretmenler karar alma süreçlerine dâhil edilmeli, öğretmenlere yönelik saldırılar engellenmeli ve öğretmenlerle ilgili olunmalıdır. Kendilerini saygın ve güçlü hisseden öğretmenler, ayrımcılığa maruz kalan öğrencilere yeterli ilgi ve alakayı gösterecek isteğe ve yeteneğe sahip olacaktır (Banks, 1994/2013).

Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim

Tarihsel süreç incelendiğinde Türkiye’nin birçok farklı kültüre ev sahipliği yaptığı, jeopolitik konumu itibarıyla doğu ve batı kültürü arasında bir köprü görevi üstlendiği, büyük göç ve ticaret yollarının merkezi olduğu görülmektedir (Aydın, 2013; Kaya & Aydın, 2014). Kültürel anlamda birbirinden farklı dilleri, etnik grupları ve dilleri içerisinde barındıran ve çok kültürlü bir yapıya sahip olan Türkiye’nin, eğitim politikaları ile bu durumu avantaja çevirip çevirmeyeceği önemli bir tartışma konusudur. Çünkü Türkiye’de yaşayan farklı kültürel grupların deneyimlerinden yararlanılarak zengin bir toplum meydana getirilmesi ya da karmaşık bir yapı oluşturulması mümkündür (Bulut, 2020).

Ülkemizde çok kültürlü eğitim kavramı ele alındığında; bazı yanlış anlaşılmanın olduğu görülmekte, çok kültürlü eğitim uygulamalarının ülkemizin bölünmesine yol açabileceği ve bu nedenle de devlet yapısının bozulabileceği düşünülmektedir. Fakat ülkemizin kuruluşundan itibaren farklı kültürleri güçlü yapısı ile bir arada bulundurduğu göz önüne alındığında çok kültürlü eğitimin ülkemize zarar vermeyeceği, aksine çok kültürlü eğitim uygulamalarının ülkemizin güçlü yapısına olumlu katkılar sunabileceği söylenebilir. Farklı dinlerin, etnik grupların ve kültürlerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma ortak paydasında buluşturulması ve farklı gruplara yönelik hoşgörünün geliştirilmesi ile çok kültürlü eğitim uygulamasının etkili olabileceği düşünülmektedir (Cırık, 2008).

Tarih kitapları incelendiğinde ülkemizde yaşayan farklı kültür ve etnik gruplara ait belgelere çok az yer verildiği görülmektedir (Kaya, 2013). Fakat 2005-2006 yılından itibaren ilköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın temele alınması ile öğrenci merkezli bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. İlköğretim programlarında farklı kültürel özelliklerin yer aldığı kazanımların ve içeriklerin yer almaya başlaması, ülkemizde çok kültürlü eğitimin uygulanmaya başladığını göstermektedir (Aslan & Aybek, 2019, s. 28). MEB (2018)

müfredatında; işlenen konular yardımı ile öğrencilerin insan haklarının önemini, yaşadığı toplumun ve değerlerinin farkında olması, demokrasi bilincinin artması, çevreye duyarlı olması, ülkeye ve yaşadığı topluma karşı sorumluluklarını bilmesi, kültürel farkındalık geliştirmesi ve farklı kültürlere saygı göstermesi gibi kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır.

Çok Kültürlü Eğitimin Avantajları

Çok kültürlü eğitim, eğitim ortamındaki kültürel kabulleniş ile ilgilidir. Bir sınıfta farklı etnik grupların, geleneklerin, dillerin ve inançların artması; öğrencilerin farklı kültürel değerler hakkında bilgi sahibi olmalarını, farklılıklara sahip öğrencilere saygı duymalarını ve onları kabullenmelerini sağlar (Aydın, 2013).

Ulusal Çok Kültürlü Eğitim Derneği'ne (NAME) göre çok kültürlü eğitimin avantajları şu şekilde sıralanabilir (Garcia, 2009):

- Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin olumlu bir benlik saygısı geliştirmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilere adil bir eğitim fırsatı sunar.
- Öğrencilere farklı bakış açıları ve düşünme yolları sağlar.
- Öğrencilerin önyargı ve kalıp düşünceler ile mücadele etmelerini sağlar.
- Sosyal çıkarlara göre toplumun adaletli bir biçimde eleştirilmesi için öğrencilere yol gösterir.

Gay'e (1994/2016) göre çok kültürlü eğitim; tüm öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarına sahip olması ve öğrenciler arasındaki başarı uçurumunun giderilmesi, farklı kültürel, etnik, ırksal ve sosyal katkıların eğitim sürecine dâhil edilmesi ve bu şekilde toplumun ilerlemesine katkıda bulunması, demokrasi, adalet, eşitlik sözlerine duyulan güven ve inancın artırılması için öğrencilere daha iyi fırsatlar sunar. Banks'e (1994/2013) göre çok kültürlü eğitim tüm öğrenciler içindir ve çok kültürlü bir öğretim programı; öğrencilerin farklı etnik ve kültürel bakış açıları ile kavramları, davranışları ve olayları ele almalarına yardımcı olur.

Çok Kültürlü Eğitimin Dezavantajları

Bazı akademisyenlere göre, farklı kültürel gruplar arasındaki uyumu ve etkileşimi bozmak isteyen gruplar çok kültürlü eğitimi fırsat olarak kullanabilir (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ele alınması ve tanımı üzerinde ortak bir uzlaşının olmaması, kavramın politikacılar tarafından istenildiği şekilde yorumlanmasına ve çok kültürlü eğitime uygun uygulamaların yapılamamasına neden

olmaktadır. Uygulama süreçlerinde genel olarak ırk ve etnik köken kavramlarına ağırlık verilmiş; inanç, dil, cinsiyet, cinsel yönelim, engellilik durumu, eğitim durumu, mezhep, sosyoekonomik durum ve sosyal sınıf gibi farklılıklar ihmal edilmiştir (Ekşi, 2020).

Gay'e (1994/2016) göre çok kültürlü eğitimin önemli dezavantajlarından biri öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları, akademik bilgi ve becerilerin artırılmasında ve birleşik bir ulus toplumunun oluşumunda çok kültürlü eğitimin önemi hakkında ikna olmamalarıdır. Çok kültürlü eğitimi benimseyen öğretmenlerin bile eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili endişeler duydukları, öğrencilerin hazırlanmasında çok zaman alacağı ya da yoğun ders programları arasında yer bulmasının zor olacağı düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Bu düşüncelerin temelini oluşturan sebep, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi öğretim programından ayrı bir ders, ayrı bir içerik olarak ele alması ve bunun için de ayrı bir planlama yapmak zorunda hissetmesidir. Oysa çok kültürlü eğitim, öğretim programlarından ayrı bir süreç olarak ele alınmamalı; disiplinler arası bir yaklaşım ile ders içeriklerine dâhil edilmelidir.

Çok kültürlü eğitimin yalnızca ötekiler için olduğu ve ülkeyi böleceği düşüncesi de çok kültürlü eğitimin dezavantajlarından ve yanılgılarından biridir. Fakat çok kültürlü eğitim, yalnızca belli bir etnisite ya da cinsiyete özgü hareket değil tüm öğrencileri önemseyen, bilgili ve aktif vatandaşlar olmaları için destekleyen bir hareket olarak tasarlanmıştır. Ülkeyi bölmekten çok kutuplaşmaları yok etmek ve “hepimiz birimiz için” düşüncesi ile ülkenin birleştirilmesi için düzenlenmiştir (Banks, 1994/2013).

Empati

Empatinin Tanımı

Yaşamının her döneminde diğer insanlarla ilişki kurmak zorunda olan insanın ilişkilerinde başarılı olabilmesi, kendini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır. Genel iletişim becerileri arasında önemli bir yere sahip olan ve bireylerin bakış açılarının fark edildiğini ve anlaşıldığını göstermeye olanak sağlayan empati; bireyin kendi gelenek ve yaşantılarından edindiği değer yargılarını bulaştırmadan, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamasına yardımcı olan bir sosyal beceridir (Yüksel, 2015).

Günümüzde empati denildiğinde akla ilk gelen ve empati ile özdeşleşen isim Carl Rogers'tır. Rogers'a (1959) göre empati ya da empatik olma durumu, bir başkasının iç referans çerçevesini duygusal bileşenler ve anlamlar yolu ile sanki oymuş gibi fakat sanki koşulunu hiç kaybetmeden doğru bir şekilde algılamaktır. Bir başkasının acısı ya da mutluluğu paylaşılırken var olan durumu onun algıladığı gibi algılamayı unutmamaktır.

Empati kurulurken “sanki” veya “mış” gibi olma niteliği yitirilirse ortaya çıkan durum özdeşleşme olur.

Rogers’a (1980/2012) göre bir bireyde tam anlamıyla nadiren görülen bir var olma biçimi ve bireyin kendisini ifade etmesinin en etkili yollarından biri olan empati; kişilik dinamiklerini anlamak, kişilikte ve davranışta değişimi etkilemek açısından son derece önemlidir. Empati kurmak demek; başka bir insanın özel algı dünyasına girerek hislerine, korkularına, hassasiyetlerine kısaca yaşadığı her şeye duyarlı olmak; yargılamada bulunmadan geçici bir süreliğine onun hayatında yaşamak ve büyük bir özenle hareket etmek, yeterince farkında olmadığı hisleri anlamak fakat tehditkâr olacağı için bu duyguları tam anlamıyla ortaya çıkarmayı denememektir. Kendi değer yargılarını bir kenara bırakarak önyargı olmadan başka biri ile arkadaş olmak, onun dünyasına girmek ve çekindiği durumlara korkmayan bir gözle bakarak onun dünyasına ait duyguları ifade etmektir.

Empati; başkalarını yakından dinleme ve gözleme, onların sosyal, duygusal, sözlü ve sözlü olmayan sinyallerini hissetme ve yorumlama yeteneğidir (Kassem, 2002). Bugün, özellikle psikiyatri ve psikolojide sıkça söz edilen ve önemli çalışmalara konu olan empati; bireyin kendisini bir başka kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlamasıdır. Bir kimsenin başka bir kimse ile empati kurabilmesi için gerekli üç temel unsurdan söz edilebilir (Dökmen, 2013):

- a) Her insanın kendini ve çevresini algılama biçimi farklıdır ve algısal yaşantısı kendine özgüdür. Bu nedenle empati kurulurken dünyaya karşıdaki kişinin bakış açısı ile bakılmalı, olaylar onun anlamlandığı biçimde algılanmaya ve yaşanmaya çalışılmalıdır. Empati kurulurken belli bir süre karşıdaki kişinin rolüne girilmeli, olaylar “sanki o imiş gibi” hissedilmeye ve düşünölmeye çalışılmalı ve kısa bir süre o rolde kalındıktan sonra rolden çıkılmalıdır.
- b) Empatinin duygusal ve bilişsel olmak üzere iki temel boyutu olduğundan karşıdaki kişinin yalnızca duygularının ya da düşüncelerinin anlaşılması yeterli olmayacaktır. Bu nedenle empati kurulurken karşıdaki kişinin hem duygularının hem de düşüncelerinin doğru biçimde anlaşılması gerekmektedir.
- c) İletişim sürecinde duygu ve düşünceler doğru bir biçimde anlaşılmasına rağmen zaman zaman bunların karşı tarafa iletilmesinde zorluklar yaşanabilir ya da bu duygu ve düşünceler tam olarak ifade edilemeyebilir. Empati sürecini tamamlayabilmek için empati kuran kişi, zihninde oluşturduğu empatik anlayışı yüzünü ve bedenini etkili bir etkili bir şekilde kullanarak uygun sözcüklerle karşı tarafa iletmelidir.

Tarhan'a (2019) göre empatinin kullanıldığı alana göre farklı anlaşılma durumları ortaya çıkmaktadır. Bilimsel tanımlama ile kullanılan, toplumun anladığı ve kültürel anlamda kullanılan empati kavramı birtakım farklılıklar içermektedir. Psikoloji biliminde kullanılan empati; bir kimsenin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak hissetmesi, düşünmesi, bakış açısını görebilmesi, saygı çerçevesinde kendi bakış açısından olaya bakması ve ona göre hareket etmesidir. Halk arasında kullanılan empati, Türkçedeki anlayışlı olmak kelimesi ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Kültürel empati, başka bir kişi ya da başka bir grubun özelliklerinin kabul edilmesi ve onlarla ilişki kurulması anlamında kullanılmaktadır. Sosyolojide kullanılan empati ise; toplumsal, kültürel ya da sosyal açıdan alt kültür kategorisinde bulunan gruplara mensup insanların benzer yönlerinin kabul edilmesi ve onlarla ilişki kurulması şeklinde ifade edilmektedir.

Empati; bireyin kendisini öteki insanların yerine koyarak onların duygu, düşünce ve davranışlarını doğru olarak anlaması, hissetmesi, bakış açıları ile olayları olaylara bakması ve anladıklarını, hissettiklerini ve düşündüklerini sözlü ya da sözsüz iletişim yolu ile karşı tarafa iletmesidir. Bireyin ötekiler ile empati kurma sürecinde yaşananlar şu şekilde ifade edilebilir (Polat, 2015, s. 150):

- a) Empati sürecinin sağlıklı olabilmesi için öncelikle bireyin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakabilmesi,
- b) Bireyin karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayabilmesi,
- c) Bireyin empati kurarken zihninde oluşturduğu empatik anlayışı sözlü ya da sözsüz iletişim yolu ile karşıdaki kişiye iletmesi.

Acun'a (2012) göre empati, bir kimsenin karşısındaki kişinin öznel dünyasına odaklanması; algısal, düşünsel ve duygusal dünyasında rol alması, kişinin içsel dünyasını doğru bir biçimde anlamaya çalışması ve onu doğru şekilde anladığını uygun bir biçimde yine ona yansıtması sürecidir. Empati; karşıdaki kişiyi anlam ve duygu bakımından anlamak ve onun gözünden dünyaya bakmak olduğundan empati kurulurken nesnellik yitirilmemeli, ifade edilen duygunun yoğunluğuna dikkat edilmeli ve duygunun yoğunluğuna göre tepkiler verilmelidir. Yine empati kurma sürecinde karşıdaki kişinin yalnızca ifade ettiği sözel ifadelerle değil beden diline, ses tonuna, konuşma hızına, jest ve mimiklerine de dikkat edilmelidir (Acar, 2014, s. 24).

Kişiler arası iletişimin önemli bir unsuru olan empati, kendi kimliğini kaybetmeden başka bir kişinin hayatına girerek onun duygularını ödünç alma ve duygularını doğru bir şekilde algılama sürecidir (Kalisch, 1973). Empati; zihinsel ve duygusal bir çabanın ürünüdür ve empati kuracak kişi, kendisini karşıdaki bireyin yerine koyarak dünyaya ve olaylara onun

bakış açısı ile bakabilmelidir. Kendisi ile barışık olmayan bir bireyin insan onurunu yüceltmesi ve olaylara karşıdaki bireyin bakış açısı ile bakması beklenemeyeceğinden empati kuracak kişinin öncelikle kendine saygı göstermesi, değer vermesi ve kendisi ile barışık olması gerekmektedir. Yine empati kuracak kişinin karşıdaki bireyin statüsüne ya da kim olduğuna bakmadan ona değer vermesi ve bu şekilde ona yaklaşması, sağlıklı bir empati sürecinin oluşmasını sağlayacak ve bu da bireyin hem bütün sosyal davranışlarına hem de özel yaşantısındaki vereceği bireysel tepkilere olumlu bir şekilde yansıyacaktır (Ağırman, 2015).

Empatinin Tarihçesi

Empatinin ne demek olduğu ile ilgili zaman içerisinde çeşitli tanımlamalar yapıldığından kavramın tanımı ile tarihçesi yakından ilişkilidir ve kavramda meydana gelen karmaşanın giderilmesi için ilk olarak konunun tarihçesi ele alınmalıdır. Çünkü basit gibi görünen tanımın arka planında pek çok kuramsal öge ve uzun bir zaman dilimi vardır (Dökmen, 1988; 2008).

Empati kavramının kökeni Yunanlılar tarafından sevgi ve tutku anlamına gelen “empathia” ile Alman psikolog Theodor Lipps tarafından 1897 yılında ortaya konan “einfühlung” terimlerine dayanmaktadır. Lipps “einfühlung” terimini, bir insanın karşısındaki canlı ya da nesneyi bir sanat eseri gibi algıladığı ve kendi içinde hissettiği bir duygu süreci olarak tanımlamaktaydı. 1909 yılında Titchener tarafından “einfühlung” teriminin Eski Yunancadaki “empathia” teriminden yararlanılarak “emphaty” olarak tercüme edilmesi ile empatinin psikoloji ve psikiyatrideki serüveni başlamış oldu. Latincesi büyük ölçüde Yunancadan alınan kavramda “Em”, içinde ya da içine anlamına gelen ve en azından başkasıyla güçlü bir duygu bağlantısına girmek olarak ifade edilirken “Pathy” ise duygu, algı anlamına gelmektedir (Barrett-Lennard, 1981; Dökmen, 2008).

Empati kavramı; 20. yüzyılın başlarından 1950’lerin sonlarına kadar bilişsel nitelikte bir kavram olarak ele alınmış ve özellikle 1950’li yıllarda bir insanın karşıdaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması olarak ifade edilmiştir. 1960’lı yıllarda ise empatinin duygusal yönü ön plana çıkmış, bilişsel yönün yani karşıdaki kişinin rolünü almanın empati kurma sürecinde ön şart olduğu fakat tek başına yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Bu anlayışa göre önemli olan, bireyin karşısındaki kişinin duygularını onun gibi hissedebilmesidir. 1970’li yıllara gelindiğinde ise empati kavramı 1960’lı yıllara göre daha dar bir çerçeveden ele alınmış ve bir kişinin belirli bir duygusunu anlamak ve bu duyguya uygun karşılık vermek olarak tanımlanmıştır (Dökmen, 1988).

Günümüzde kullanılan empati tanımlamalarında da 1970’li yıllardaki empati anlayışının temel alındığı ve yeni tanımlama çalışmalarının da olduğu görülmektedir. Süreç içerisinde bilim adamları tarafından çok değerli araştırma ve incelemeler yapılmış olsa da günümüzde empati denildiğinde akla ilk gelen isim Carl Rogers’tır. Çünkü empatinin bugün psikolojide çok önemli bir kavram olarak yer alması, Rogers’ın ısrarlı çalışmalarının sonucunda mümkün olmuştur (Dökmen, 2013).

Empatinin Bileşenleri

Empatinin Algısal Bileşeni. Karşıdaki bireyin bakış açısını fark etmek, hareketleri, ses tonu, konuşmasının içeriği ve zamanlaması gibi tüm özelliklerine dikkat etmekle ilgili olan empatinin algısal bileşeni, bireyin empati kurma sürecindeki ilk adımdır. Her insanın kendini, çevresini ve olayları anlamlandırma biçimi farklı olduğundan empati kuran birey ancak bu unsurları anladıktan sonra bilişsel ve duygusal süreçler üzerine çalışabilir (Karabağ, 2003).

Empatinin Bilişsel Bileşeni. Bilişsel empati, karşıdaki bireyin bakış açısını anlama yeteneğidir. Empatinin bu bileşeni, bireyle aynı duyguları yaşamadan onun duygu ve düşüncelerini anlama becerisini kapsamaktadır (Davis, 1983). Dökmen’e (2013) göre karşıdaki bireyin yerine geçerek onu anlamaya çalışmak bilişsel nitelikli bir eylemdir ve bilişsel rol alma duygusal rol almanın ön şartıdır.

Empatinin Duygusal Bileşeni. Karşıdaki bireyin duygularını onun hissettiği gibi hissetmek, duygusal nitelikli bir eylemdir (Dökmen, 2013). Bireylerin çevresindeki kişilere fedakârca davranabilmesi için önemli bir yere sahip olan empatinin duygusal bileşeni, karşıdaki bireyin duygularını en iyi şekilde anlayabilme ve bu duygulara en iyi tepkiyi verebilme becerisidir (Wied vd., 2005).

Empatinin Bildirişim Bileşeni. Empatinin bu bileşeni, bilişsel ve duygusal empati sürecinde yaşananların karşıdaki bireye iletilmesidir. Yapılan çalışmalarda, empatinin bildirişim bileşeninin çocuk ve yetişkinlerde yüksek seviyede gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Alver, 1998).

Empati ile İlişkili Kavramlar

Empatinin daha iyi anlaşılabilmesi için yakından ilişkili olduğu ve zaman zaman karıştırıldığı kavramların da bilinmesi gerekmektedir.

Sempati. Günlük dilimizde sıklıkla kullanılan ve Eski Yunancadaki “sympatheia” teriminden İngilizceye “sympathy” olarak aktarılan sempati sözcüğünün kelime anlamı,

birisiyle birlikte acı çekmektir. İlk olarak 18. yüzyılda David Hume ve Adam Smith tarafından ele alınan sempati kavramı, özellikle empati ile karıştırılmasının önlenmesi amacıyla günümüzde psikoterapi ve psikolojik danışmada inceleme konusu olmuştur (Dökmen, 2013).

Sempati; bir bireyin duygu ve düşüncelerinin aynısına sahip olmak, onunla birlikte acı çekmek ya da sevinmektir. Empatide şart olan karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlamak iken, sempatide karşıdaki bireyi anlama şartı olmadan onun yandaşı olmak ve ona hak vermek söz konusudur (Dökmen, 2013).

Tarhan'a (2019) göre sempati; bir insanın karşısındaki bireyin duygularına aynı şekilde katılması, onun hissettiği gibi hissetmesi, o ağlıyorken onunla birlikte ağlaması, sevincine eşlik etmesi, ona yandaş olması ve güçlü duygular oluşturarak onun sorununu içselleştirmesidir. Bireyin duygusal yoğunluğunu artıran sempatide birey, kendi duyguları ile karşısındaki bireyin duyguları arasında net bir sınır çizemez.

Sempati, karşıdaki bireyi anlamaktan ziyade onunla aynı duygu ve düşüncelere sahip olmayı içerdiğinden sempati kurmak duygusal bulaşma anlamına gelir. Çünkü sevincini ya da üzüntüsünü paylaşan kişi ile benzer duyguların hissedilmesine yol açar ve bu da duygusal bulaşmaya sebep olur (Acun, 2012). Günlük yaşamda sempati kurmak bireyleri birbirlerine yakınlaştıracaktır fakat profesyonel bir yardım sürecini olumsuz etkileyebilir. Çünkü danışanına sempati ile yaklaşan bir danışman tarafsızlığını yitirebilir, danışanını yargılayabilir ya da onun için üzüntü hissedebilir. Bu durum psikolojik yardım sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Yüksel, 2015).

Sempatik anlayış; bireyin kendi bireysel kimliğini kaybettiği, hastanın duygularını ve koşullarını olduğu gibi kabul ettiği, duygularını paylaştığı bir süreci içerir. Sempatinin bir hastaya empati kadar yardım sağlayamamasının birkaç nedeni vardır. İlk olarak bir hemşire, hastanın durumunu gözlemlediğinde benzer duygulara sahip olabilir fakat bu duygular mutlak değildir ve çoğu zaman hastanın duyguları hemşirenin duygularından farklıdır. Sempatinin kişilerarası ilişkilerde empati kadar yararlı olmamasının bir başka nedeni de benliğin hastanın durumlarını üstlenme sürecine dâhil olması, hemşirenin kendisinin yardıma ihtiyaç duyduğu noktaya gelmesi ve kendisini geliştirmesine engel olmasıdır. Sempatide hemşire ile hastanın benzerlikleri ön plana çıkar, bu durum hemşirenin hastaya ve onun bakış açısına konsantre olmasını engeller. Empatide ise hemşire, kendi kimliğinin hastanın kimliğinden ayrı olduğunun farkında olarak ve duygu yoğunluğundan güç alarak hastaya yardımcı olmaya çalışır (Kalisch, 1973).

Özdeşleşme. Empatik anlayış ile karıştırılmaması gereken bir diğer kavram olan özdeşleşmede, karşıdaki birey gibi olma ve onun gibi davranma durumu vardır. Özdeşleşmede bireyin kendi benliğinin silinmesi ve yerine karşıdaki bireyin benliğinin yerleştirilmesi yani iki kişinin ortak bir benliği paylaşması söz konusudur. Fakat empati, iki ayrı benlik ile var olma durumunu içermektedir (Akkoyun, 1982). Empati kurulan bireyler ile özdeşim kurulması gerekli değildir ve hatta özdeşim kurulması empati kurma sürecini olumsuz etkileyebilir (Dökmen, 2013).

İçtenlik. İçtenlik ve empati de birbirleriyle yakından ilişkili olan ve birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak ifade edilebilir. İçtenlik; terapi esnasında terapistin içten davranmasını, kendi yaşantılarının farkında olarak kendini ilişkinin içinde bir kimse olarak görmesini ve savunmaya geçmeden yaşantılarını danışana ifade etmesini içerir. Burada mesleki rolün yerine getirilmesinden ziyade terapistin kendi yaşantılarını algılamaya çalışması söz konusudur (Akkoyun, 1982).

Sezgisel Tanı. Empati ve sezgisel tanı kavramları birbirlerinin karşıtı niteliğinde kavramlardır. Sezgisel tanı; karşıdaki bireyin yaşantısına bilinçli olarak katılma, ihtiyaçlarını ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme becerisi ile ilgilidir. Empatide her türlü değerlendirmeden uzak durma söz konusu iken sezgisel tanıda ise amaç doğrudan bir değerlendirme yapmaktır (Akkoyun, 1982).

Benmerkezcilik. Benmerkezcilik ve empati kavramları da birbirleri ile bağdaşmayan kavramlardır. Benmerkezci davranan bir bireyin karşıdaki kişi ile empati kurarak onun rolüne girmesi ve olayları onun perspektifinden değerlendirmesi mümkün değildir. Bu nedenle etkili bir empatinin kurulabilmesi için benmerkezcilikten kurtulmak, ön şart olarak ifade edilebilir. Sosyal hayattaki kişilerarası iletişimde de olaylara benmerkezci yaklaşmak, sıcak ilişkiler kuramamaya ve iletişim çatışmalarına yol açabilir (Dökmen, 2013).

Empatinin Basamakları

Empati kurma süreci tamamen başarılı ya da tamamen başarısız bir süreç değil bireylerin farklı durumlara, farklı şekillerde empatik tepkiler gösterdikleri bir süreçtir. Bu nedenle de kişilerarası iletişimde ortaya konan empatik tepkilerin başarısız olandan başarılı olana doğru sıralanması, hem kişilerarası iletişimdeki empati etkileşimlerinin daha iyi değerlendirilmesini hem de empati basamaklarından yararlanılarak bireylere empati eğitiminin verilmesini ve bu eğitimin çıktılarının değerlendirilmesini mümkün kılar. Buna göre her biri kendi içinde “duygu” ve “düşünce” alt basamaklarından oluşan dört temel empati basamağından söz edilebilir (Dökmen, 1988):

Onlar Basamağı. Empatinin bu basamağında tepki veren kişi; karşısındaki bireyin anlattığı sorunlara yoğunlaşmaz, duygu ve düşüncelerine dikkat etmez ve sorunla ilgili kendi duygu ve düşüncelerini karşı taraf ile paylaşmaz. Bu basamakta geribildirim veren birey atasözleri kullanır, bazı genellemeler yapar, başkalarının da söylemesi muhtemel şeyleri söyler ve ortamda yer almayan üçüncü şahısların bakış açısı ile görüşlerini dile getirir. Onlar basamağının duygu ve düşünce düzeyinde verilen tepkileri toplumun genel yargılarını yansıtır. Bu basamakta tepki veren bireyin kendine ait düşüncelerinin olmadığı ya da diğer bireylerin görüşlerini kendi görüşlerinden üstün tuttuğu sonucuna ulaşılabilir.

Ben Basamağı. Bu basamaktaki birey, benmerkezci bir yapıdadır. Sorun sahibinin dile getirdiği durumlara odaklanmak yerine kendi duygu ve düşüncelerine odaklanır, sorun sahibini yargılar, ona akıl verir ve probleme ayaküstü teşhisler koymaya çalışır. Bu basamakta tepki veren birey, sorunu dile getiren kişiyi bir nebze de olsa rahatlatılabilir fakat duygu ve düşünce açısından karşıdaki bireyin rolüne girmediğinden etkili bir empati kurmuş sayılmaz.

Sen Basamağı. Bu basamağın duygu ve düşünce düzeyinde tepki veren birey, dile getirilen soruna odaklanır, kendini karşı tarafın yerine koyarak onun düşüncelerini anlamayı ve duygularını olduğu gibi hissetmeyi başarır.

Biz Basamağı. İlk üç basamaktan geçen ve Sen Basamağı'nda empatik alışveriş süreci başlayan iki kişi arasındaki empatik ilişki Biz Basamağı'nda sağlanır. Bu basamağın duygu ve düşünce düzeyinde bireyler; birbirlerinin düşüncelerini, tepkilerini, hislerini doğru tahmin edebilir ve birbirlerine yardımcı olabilirler. Bu noktada empatinin sempatiye dönüştüğü ifade edilebilir.

Dökmen (1988); empatik davranışları ölçmek amacıyla yukarıda belirtilen ilk üç aşamayı 10 alt basamakta ele almış, dördüncü basamak olan Biz Basamağı'nda empatinin sempatiye dönüşmesinden dolayı bu basamağı empatik tepki aşamalarına dâhil etmemiştir. Bahsedilen empatik tepki basamakları en etkisiz olandan en etkili olana doğru şu şekilde sıralanabilir

- Senin probleminin karşısında başkaları ne düşünür ne hisseder: Bu basamakta tepki veren birey felsefi görüşlere, genellemelere başvurur ve toplumun değer yargıları ile problemi ele alır.
- Eleştiri: Tepki veren birey; problemi anlatan kişiyi ve dile getirdiği problemi kendi görüşleri ile değerlendirir ve yargılamalarda bulunur.
- Akıl Verme: Tepki veren birey; sorunu paylaşan kişiye ne yapması gerektiği noktasında akıl verir.

- Teşhis: Sorunu dile getiren bireye ya da sorununa yönelik teşhiste bulunur.
- Bende de var: Bu aşamada tepki veren birey, dile getirilen sorunu kendisinin de yaşadığını ifade eder ve kendi sorununu anlatmaya başlar.
- Benim duygularım: Dile getirilen soruna yönelik kendi duygularını ifade eder.
- Probleme eğilme: Dilen getirilen probleme odaklanır, problemi inceler ve probleme yönelik sorular sorar.
- Destekleme: Karşıdaki bireyi anladığını, ona katıldığını ve onu desteklediğini ifade eder.
- Tekrarlama: Dile getirilen sorunu, sorunun sahibinin ifadelerine de yer vererek özetler ve yakaladığı yüzeysel duyguları da mesajına ekleyerek mesajı tekrar kaynağına iletir.
- Derin duyguları anlama: Bu aşamada empatik tepkiyi veren birey, karşıdaki bireyin ifade ettiği ya da dile getirmediği tüm duygu ve düşünceleri fark eder, kendini onun yerine koyarak bu duygu ve düşünceleri ona ifade eder.

Yukarıda belirtilen basamaklardan birinci basamak Onlar Basamağı'nı; ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci basamaklar Ben Basamağı'nın düşünce, altıncı basamak ise duygu düzeyini ifade etmektedir. Yedi ve sekizinci basamaklar Sen Basamağı'nın düşünce düzeyini ifade ederken dokuz ve onuncu basamaklar ise duygu düzeyini belirtmektedir (Dökmen, 1988). Bu basamaklardan ilk altı basamak, son dört basamak öncesinde empatik tepkilere giden hazırlık aşaması olarak ifade edilebilir. Buradan da anlaşılacağı üzere asıl empati son dört basamakta gerçekleşmektedir. İlk altı basamakta yer alan tepkiler ile sorunsuz bir ilişki yürütülebileceği gibi bu tepkiler akıl verme ve eleştiri gibi unsurları barındırdığından iletişim çatışmalarına da yol açabilir (Dökmen, 2013).

Tarhan'a (2019) göre nöroloji, psikoloji ve sosyal psikoloji gibi bilimler üzerinden altı basamakta empati gerçekleşmektedir. Birinci basamakta tepkide bulunacak bireyin nötr olması, kendi düşünceleri ile karşıdaki bireyin düşüncelerinin ayrımında olması ve ön yargılarından kurtulması gerekmektedir. İkinci basamakta, karşı tarafın anlaşıldığını belirtmek amacıyla baş sallamak, son kelimeleri tekrar etmek, bazı düşüncelerini onaylamak ve sorular sorarak aktif dinleyici olduğunu göstermek gerekir. Üçüncü basamak empatinin başladığı aşama olarak ifade edilebilir ve bu aşamada geçici olarak karşıdaki kişi ile yer değiştirilir. Dördüncü basamakta karşı tarafın olumlu ya da olumsuz yönlerinin tamamının kabullenilmesi yer almaktadır. Beşinci basamakta sorunu dile getiren bireyin sorunları ile ilgili çözüm üretilmesi ve davranışları ile ilgili açıklama yapılması söz konusudur. Altıncı ve son basamakta ise sorunun sahibine rehber olunması, fikir verilmesi, seçenekler sunulması ve yine son kararın kendisine bırakılması yer almaktadır.

Empati Gelişimi

İnsan ilişkilerinde birbirini anlama ve birbirine destek olma çabası olarak ifade edilen ve psikolojik bir süreci içeren empatinin insan ilişkilerinde daha etkin rol alabilmesi için insandaki gelişimini incelemek yerinde olacaktır. Empatik anlayışın insan ilişkilerindeki oluşumunun anlaşılabilmesi için öncelikle empatinin psikolojik olarak niteliğini anlamak gerekmektedir. Bu noktada empatinin doğuştan var olan bir eğilim olup olmadığı, sonradan öğrenilip öğrenilmediği, doğuştan var olan bir eğilim ise gelişiminin nasıl bir yol izlediği, hangi yaşlarda ve ne şekilde ortaya çıktığı yanıtlanması gereken sorulardır (Önder, 2015).

Önder'e (2015) göre empati; iki yaş civarında kazanılmaya başlanan, üç yaşında da çocukların sözel olarak ve yüz ifadeleri ile diğer kişilerin tedirginlikleri ile ilgili olmanın dışındaki yardım etme davranışlarını içeren bir süreçtir. Empati becerisi iki yaşında kazanılmış olsa da insanları derinlemesine anlayabilme süreci sonraki yıllarda ortaya çıkmakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Empati becerisinin kazanılması ve yaşam boyu sürdürülebilmesi için insanların yalnızca kendileri ile değil diğer insanların duygu ve düşünceleriyle ilgili olması, onları anlaması ve kabul etmesi gerekmektedir.

Acun'a (2012) göre çocuklar, başlangıçta kendileri ve diğerleri arasında ayırım yapamazken yaşları ilerledikçe bu ayırımı yapabilir ve perspektif alma yetenekleri artar. Çocuklarda perspektif alma iki yaşında gelişmeye başlar ve yaklaşık sekiz yaşında çocukta ben ve diğeri ayırımı oluşur. İki yaş dolaylarında çocuğun annesini üzgün olarak gördüğünde annesine sokulması ve onunla birlikte üzgün bir tavır sergilemesi bu duruma örnektir. Bu durumda empati becerisinin kazanılmasındaki ilk aşamanın perspektif alma olduğu ifade edilebilir ve empati sürecinde karşıdaki bireyin doğru anlaşılabilmesi için olaylara onun perspektifinden bakmak gereklidir. Perspektif almada başarılı olunamazsa karşıdaki bireyin doğru anlaşılması mümkün değildir.

Zahn-Waxler ve diğerlerine (1992) göre küçük çocuklar, başka insanlarla ilişkilerinde geniş bir yetkinlik repertuarına sahiptir. İki yaşın altındaki çocukların bile başka insanların fiziksel ve psikolojik durumlarını yorumlamak için bilişsel kapasiteye, duygusal durumlarını deneyimlemek için duygusal kapasiteye ve diğerlerinin rahatsızlıklarını hafifletmeye çalışmak için davranışsal yeteneklere sahip oldukları söylenebilir. Çocuklar; yaşamın ikinci yılına kadar yardım etme, paylaşma ve teselli etme gibi biçimlerde başkalarına müdahale etme yeteneği geliştirirler. Başkaları için davranışsal endişe ifadeleri, öz farkındalık ve rol alma yeteneklerinin gelişmesi ile ortaya çıkmaktadır. Çocukların diğerlerine yönelik empatik kalıpları; (örneğin, bir başkası yaralandığında kendi yaralanmasına işaret etmek) kendilerini referans alan, kendilerini tanımaya yönelik davranış kalıpları olarak ifade edilebilir ve bu tür

davranışlar benmerkezcilik ve öz endişe olarak yorumlanabilir. Fakat bu yaşlarda çocuğun bir başkasına ait deneyimi kendi deneyimine bağlaması, başkasının deneyimini anlayabilmesine hizmet eder. Çocuklarda yaşamın üçüncü yılından itibaren de empatik davranışta bulunabilme kapasitesi, diğerlerinin davranışlarına ilgi duyma ve çeşitli yardım davranışlarında bulunma becerisi artış göstererek devam eder.

Yaşamın ilk yılında bebeklerin kendilerini diğerlerinden ayırt edemediğini, yalnızca temel duyguları düzenleme becerisine sahip olduklarını belirten Hoffman'a (2000) göre, yaşamın ikinci yılından itibaren bebeklerde kendilerini diğer insanlardan ayırabilme, perspektif alma ve duygu düzenleme becerileri gelişmeye başlar. Hoffman (2000), empati gelişimini dört aşamada ele almıştır (Akt., Yüksel, 2015):

- Evrensel (Global) Empati (0-1 yaş): Bu dönemde çocuk kendisi ve diğerleri arasında ayırım yapamaz, kendisini annesinin bir uzantısı olarak görür ve diğerlerinin sorunlarını kendi sorunuymuş gibi algılar ve tepkide bulunur.
- Benmerkezci (Egocentric) Empati (1-2 yaş): Bu dönemin başında çocuk, fizyolojik olarak diğerlerinden bağımsız bir varlık olduğunu anlamaya başlamış olsa da diğer insanlara yönelik empatik farkındalığı sınırlıdır. Bu dönemde kişi sürekliliği geliştikçe bebeklerin diğerlerinin duygularıyla ilgilenme becerisi gelişmeye başlar. Fakat benmerkezcilik devam ettiğinden karşıdaki bireyin duygularını anlayabilmelerine rağmen duruma uygun olmayan tepkiler verebilmektedirler.
- Diğerlerinin Duygularına Yönelik Empati (2-3 yaşından geç çocukluk boyunca): Çocuğun ilerleyen yaşıyla birlikte her bireyin kendine ait iç dünyasının olduğunu, olaylara farklı tepkiler verebileceğini anlamaya başladığı ve olaylara başkasının gözünden bakabilme yeteneğinin geliştiği dönemdir. Bu dönemde çocuk, dil becerisinin gelişmesiyle birlikte başka insanların duygularına ait karmaşık ipuçlarını da kullanabilmeye başlar.
- Diğerlerinin Genel Durumu İçin Empati (son çocukluk-erken ergenlik): Bu dönem, çocuğun diğer bireylerin sözel ifadelerinden ve sözel olmayan ipuçlarından hareketle tepkiler vermeye başladığı, her bireyin farklı bir kimlik ve geçmişe sahip olduğunu anlamaya başladığı dönemdir.

Tarhan'a (2019) göre, çocukların empati gelişiminde fizyolojik gelişimlerine paralel olarak meydana gelen değişimler söz konusudur. Empatiyi öğrenme kapasiteleri yaş gruplarına göre 0-1 yaş, 1-6 yaş, 6-10 yaş ve 10 yaş sonrası dönem olmak üzere dört grupta ele alınabilir:

- 0-1 yaş dönemi: Bu dönemde çocuklarda duyguları anlama ve algılama bütüncül olduğundan bu döneme global empati adı verilir. Bu yaş grubundaki çocuklar kendileri ile diğerlerinin duygularının ayırımına varamaz ve onlara göre kendi duyguları ile diğerlerinin duyguları arasında fark yoktur.
- 1-6 yaş dönemi: Bu dönem, çocuklarda duygusal empatinin başladığı ve çocukların hissederek öğrendiği dönemdir. Bu dönemde çocuklar kendi duyguları ile diğerlerinin duygularını ayırt edebilir ve diğerlerine yardım etme, onları teselli etme gibi davranışlar sergiler.
- 6-10 yaş dönemi: Bu dönem öncesi gelişen duygusal empatiyi, bu dönemden itibaren gerçeklik algılaması ve soyut düşüncenin başlaması ile zihinsel empati takip eder. Bu dönemde çocuk kendisini karşıdaki bireyin yerine koyabilir, onun ihtiyaçlarını anlayabilir ve sorunlarıyla ilgilenip yardımcı olabilir.
- 10 yaş sonrası dönem: Bu dönemde çocuklar hiç tanımadıkları insanları, yoksulları, hastaları ve zayıfları önemseyip onların sorunları ile ilgilenerek soyut empatiyi öğrenmeye başlar.

Empati Gelişimine Katkı Sağlayan Faktörler

Empatik eğilim ve empati becerisi, çeşitli fizyolojik ve çevresel faktörlere bağlı olarak gelişim göstermektedir. Empati gelişiminde ayna nöron olarak ifade edilen motor nöron sisteminin karşıdaki bireyin eylemlerini, niyetlerini yansıtmaya, duygularını hissetme ve taklit etme gibi dört temel işlevinin olduğu düşünülmektedir. Bir birey ayna nöronlar sayesinde, karşıdaki bireyin davranışına bakarak ya da davranışı eyleme geçirdiğini hayal ederek o davranışı yapmış gibi olabilir. Ayna nöronlar başkalarının ifade ettikleri duyguların taklidini ve zihinsel temsilini gerçekleştirerek onların tanınmasını sağlar ve birçok ortak noktada ben ve diğerinin algılanması gerçekleşir (Yüksel, 2015).

Erken çocukluk döneminde başlayan empati gelişiminde sosyal çevrenin rolü oldukça fazladır. Empatik bir ortamda büyüyen çocukların iletişim becerileri daha iyi olacak ve topluma karşı duyarlılıkları yüksek olacaktır (Oğuz, 2006). Tarhan'a (2019) göre çocuklarda empati doğuştan var olan ve beslendikçe güçlenen eğilimdir. Bir insanda empati yeteneğinin gelişmemiş olması onun köreltildiğini gösterir ve bu nedenle çocuklarda empatiyi beslemek ve empatinin beceri hâline gelmesini sağlamak gerekmektedir. Empatik bir aile ortamında büyüyen çocuklar özgüvenli, girişimci, yetenekleri gelişen ve kendilerini daha iyi hisseden bireyler olurlar. Ebeveynler çocukta empati becerisini geliştirmek için çocuğun kendi sorumlulukları ile başkalarının sorumluluklarının farkına varmasını sağlamalı ve davranışlarının sebeplerini anlamaya çalışmalıdır. Çocuğa yalnızca kendi isteklerinin değil

başkalarının da isteklerinin olduğu mesajı verilmeli ve bu şekilde başkalarına ait sınırların olduğu da öğretilmelidir.

Empatinin Önemi

Terapi ve psikolojik danışma ortamlarında oldukça önemli bir yere sahip olan empatik anlayış, günlük yaşamın da hemen her noktasında insanların daha sıcak ilişkiler kurmalarını ve etkili iletişim kurmalarını kolaylaştırıcı bir niteliğe sahiptir. Empati kurulduğunda insanlar, diğer insanlar tarafından anlaşıldıklarını ve önemsendiklerini hissederek ve diğerleri tarafından anlaşılmak ve önemsenmek, onların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar. Çevresine empati ile yaklaşan ve çevresine yardım eden bireyin çevresi tarafından sevilme ihtimalinin arttığı göz önüne alındığında empatinin yalnızca empati kurulan kişi için değil empati kuran kişi için de önemli olduğu söylenebilir (Dökmen, 2013, s. 169).

Aile ortamında empatinin olması bireyde sevildiği, anlaşıldığı ve değer verildiği duygusunu oluşturur ve bireyin aileye bağlılığının artırarak evde güvenli bir ortamın oluşmasını sağlar. Çocuklarda özellikle ilk altı yılda duygusal öğrenmeler fazla olduğundan bu yıllardaki öğrenmelerin iyi olması, insanda daha sağlam bir temel oluşmasını ve insanın daha rahat ilerlemesini sağlar. (Tarhan, 2019).

Rogers'a (1980/2012) göre insanlar, doğru anlaşıldıklarını ve kendilerine hassas bir biçimde yaklaşıldığını hissettiklerinde kendilerine yönelik daha özenli, kabul edici, gerçekçi ve anlayışlı tutumlar geliştirirler. Bu tutumlar şu şekilde açıklanabilir:

- Empati ortamının değerlendirmeyi kapsamaması ve kabule dayanması, insanların kendilerine yönelik tutumlarının ödüllendirici ve özenli olmasını sağlar.
- Bireylerin kendilerini anlayan biri tarafından dinlenmesi, kendi iç dünyalarında yaşadıklarını ve karmaşık duygularını daha büyük bir titizlikle dinlemelerine olanak sağlar.
- Bireylerin kendilerini anlamaları ve takdir etmeleri, onlara yeni yaşantıların kapısını açar ve bu yeni yaşantılar doğru oluşturulmuş bir benlik yapısı ile bütünleşerek benliğin parçası hâline gelir.

Empati Sürecini Olumlu Etkileyen Öğretmen Özellikleri

Öğretmenin yapısı, empati becerisi ve duygularla ilgili farkındalığı empati kurma sürecini etkiler. Okul ortamında en büyük zorluk, birbirinden farklı özelliklere sahip kalabalık bir öğrenci grubu ile birlikte olunmasıdır. Öğretmen; tüm öğrencilerinin yerine kendini koyabilmeli, onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalıdır. Zorlukların aşılmasında

ve öğrencilerle empati kurma sürecinde aşağıda belirtilen durumlar öğretmene yardımcı olabilir (Mozakoğlu, 2015):

- Empatinin geliştirilebilecek bir özellik olduğunu bilmek ve iletişimdeki önemini fark etmiş olmak,
- Empati kurmanın öğrenciyi anlama yollarından yalnızca bir tanesi olduğunu bilmek,
- Empatiyi diğer iletişim becerileri ile birlikte kullanılmasının önemini fark etmek,
- Öğrencileri tanıma ve gözlemlemenin empati sürecini etkilediğini bilmek,
- Öğrenciyi samimi bir duruş, uygun bakış, anlatılanlara uygun mimikler ve sabırla dinlemek,
- Duyguları tanımak ve doğru teşhis etmek,
- Öğrencilerle kurulan empati ilişkisinin sınıf yönetimine katkısını bilmek,
- İyi bir dinleyici olmak ve anlatılanları yargılamaya gitmeden dinlemek,
- Empati sürecinde nazik olmak, empatinin bir beceri olduğunu ve bunun geliştirilebileceğini bilmek,
- Farklı kültürel sebeplerden dolayı duyguların ifade edebilmesinde sorunlar yaşanabileceğinin farkında olmak,
- Empati sürecinde yapılması gerekenleri bilmek, yaşantılara açık olmak ve empati sürecinin yalnızca öğrenciye değil kendisine de katkı sağlayan bir süreç olduğunun farkında olmak.

Topdemir'e (2009) göre öğretmen, bireysel görüşmelerde ya da grup faaliyetlerinde empatik davranma konusunda öğrencileri yönlendirmeli ve onlara örnek olmalıdır. Öğrencilerle planlanan sosyal yardım ve sivil toplum etkinlikleri aracılığı ile kendilerini başkalarının yerine koyma çabası içine girmelerini sağlamalıdır. Yine öğretmen, okul ortamında öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve anlaşıldıklarını hissedebilmeleri için onları yakından tanımalı; ilgi, amaç ve tutumlarının ne şekilde oluştuğunu öğrenebilmek için etkili iletişim becerilerini geliştirmelidir.

Başar'a (2015) göre öğretmenlerin öğrencilere empatik beceri kazandırma etkinlikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler, öğrencilerle aynı zamanda aynı duyguları hissedebilmeli ve onlarla rol uyumu içinde olmalıdır.
- Örnek olay incelemelerinde kahramanın yerine öğrencileri koyarak olayları başkasının gözünden görebilmelerini sağlamalıdır.

- Öğrencilerin benmerkezcilik düzeyleri ilgili bilgi sahibi olarak benmerkezci olmamayı onlara öğretebilmelidir.
- Tek tek tüm öğrencilere saygı göstermeli, fiziksel ceza uygulamamalı ve sınıf içinde demokrasi bilinci geliştirilmelidir.
- İçerisinde başkasının haklarına saygı gösterme ve sıra beklemeyi barındıran oyun ve etkinlikler gerçekleştirilmeli, öğrencilerle bolca kitap okuma etkinlikleri yapılmalıdır.
- Sınıfta seviye grupları oluşturulurken dikkat edilmeli, seviye grupları öğretmenlerin zihninde olmalıdır.

Empati Kültür İlişkisi

Kültür, insanların yaşam biçimleri ve kurdukları her türden ilişkilerini kapsadığından düşünce ve davranışlarını da doğrudan etkilemektedir. Bir insanın kendisini başkasının yerine koyarak olaylara onun gözünden bakmasını gerektiren empatinin bir kültürde bulunup bulunmadığı kurulan ilişkilerin içerik boyutu ile ilgilidir. Bazı toplumlarda duygu ve düşüncelerin açıkça dile getirilmesi kabul görürken bazı toplumlarda ise duyguların dışa vurulmaması uygun görülen bir davranış biçimidir. Duyguların iç dünyada yaşanmasının çeşitli psikolojik problemlere yol açtığı göz önünde bulundurulduğunda özellikle duyguların ifade edilmesini uygun görmeyen toplumlarda insanların birbirlerine karşı empatik bir yaklaşım sergilemelerinin önemi oldukça artmaktadır (Özbek, 2004). İnsanların kendilerine yapılmasını istemedikleri bir davranışı başkalarına yapmaması ve zarar vermemeye yönelik bir tutum sergilemesi empatiyi besleyen kültürel bir yaklaşımdır (Tarhan, 2019).

Kültürel empati, farklı kültürlere sahip bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama kapasitesini içermektedir. Farklı kültürel değerlere sahip bireylerin anlaşılması ve onlarla etkili iletişim kurulabilmesi için kültürlerini okumak da önemli görülmektedir (Ahmadi vd., 2011).

Farklı kişilik ve kimliklere sahip bireyleri bir arada barındıran çok kültürlü toplumlarda, bireylerin uyum içerisinde yaşayabilmelerinde empati becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Ötekilerle kuracağı empatinin bireye olan faydaları şu şekilde açıklanabilir (Polat, 2015):

- Ötekilere değer vermeyi ve onların bakış açısını anlamayı sağlar.
- Yaşanan sorunların barışçıl bir yolla çözülmesini sağlar.
- Diğerleri ile iş birliği yapmaya ve onlarla yardımlaşmaya olanak sağlar.
- Karşı tarafın değerlerine hassasiyet gösterilmesini ve etkili dinlemeyi artırarak sağlıklı iletişim kurulmasını sağlar.

- Ötekilerle bilgi alışverişini sağlayarak bireysel kimliğin zenginleşmesine olanak sağlar.
- Farklılıklara olan saygı ve hoşgörünün güçlenmesini, farklılıkların yanı sıra diğerleri ile benzerlik ve ortak noktaları görebilmeyi sağlar.
- Bireylerin ötekileştirilmeden anlaşılmasına fırsat verir ve ilişkilerde bencilliği azaltır.

Aslan ve Aybek'e (2019) göre farklı etnik kimlikleri, düşünce yapılarını, inançları ve dilleri bir arada bulunduran çok kültürlü toplumlarda bireylerin birbirlerini anlayabilmelerinde empati becerisi önemli bir yere sahiptir. Bireylerin birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü olabilmeleri, farklılıkları doğal kabul etmeleri ve birbirleri ile yakın ilişkiler kurabilmeleri için empati becerisini benimsemiş olmaları gerekmektedir. Empati becerisini benimsenmiş olması, toplumda meydana gelen sorunların daha kolay çözülmesine ve sorunların en aza inmesine olanak sağlayarak huzurun, mutluluğun ve barışın hâkim olmasına katkı sağlar. Bu nedenle de çok kültürlü eğitim programlarında kazandırılması gereken en önemli değerlerden bir tanesi empati becerisi olmalıdır (s. 138).

İlgili Araştırmalar

Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çok kültürlü eğitim ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar, kronolojik olarak geçmişten günümüze doğru sıralanmıştır.

Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Toprak'ın (2008) öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelediği ölçek uyarlama çalışmasında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çok kültürlü eğitime yönelik tutumda eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bir tutuma sahip oldukları, branş değişkeninde sosyal bilimler öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenlerine göre tutumlarının daha olumlu olduğu, öğrenim gördükleri yerleşim yeri değişkeni açısından heterojen yapıya sahip yerleşim yerinde okuyan öğretmenlerin homojen yapıya sahip bir yerleşim yerinde okuyan öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ve kıdem değişkeni açısından 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin 26 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların statüsüne göre yapılan incelemede ise ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ilköğretim

birinci kademe öğretmenlerine göre tutumlarının daha olumlu olduğu, lise öğretmenlerinin durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Başarır (2012); öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algı düzeylerinin tarama yöntemi ile incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen çok kültürlü eğitime yönelik görüş ve öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin eğitimde eşitlik ve mükemmellik, çok kültürlü sosyal yeterlik ve öğretim programı reformu puanları ile çok kültürlü öz-yeterlik algılarına ilişkin farkındalık ve beceri puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yerleşim yeri değişkeni açısından yapılan değerlendirmede; yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamalarına, yerleşim yeri köy-kasaba olan öğretmen adaylarının en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu; öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre yapılan değerlendirmede ise en yüksek puan ortalamalarının Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerine, en düşük puan ortalamalarının Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine ait olduğu görülmüştür.

Damgacı (2013), Türkiye’de akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını nicel ve nitel analizler yoluyla belirlemeye çalışmıştır. Yapılan nicel analizlerde akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmış; nitel analizlerde ise akademisyenlerin çok kültürlü eğitimi avantajlı gördükleri, öğretmen ve akademisyenlerin çok kültürlü eğitim almaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada akademisyenlerin büyük bir bölümünün çok kültürlü eğitimi yararlı gördükleri, çok kültürlü eğitimin bu alanda eğitim gören öğretmenlerce uygulandığı takdirde başarılı olacağı inancına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca akademisyenler, olumlu görüşlerin yanında olumsuz görüşlerini de dile getirmiş, çok kültürlü eğitimin çok kültürlü eğitimi bilmeyen öğretmen ve akademisyenler tarafından uygulanmasının en büyük kaygıları olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyenler; çok kültürlü eğitimin başarıya ulaşması için öncelikle iyi bir eğitim programının hazırlanması, öğretmen ve akademisyenlerin çok kültürlü eğitim konusunda bilgilendirilmeleri ve kültürel çeşitliliğe saygı duyan öğretmenler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini savunmuşlardır.

Polat (2013); ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını ve çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarını karma araştırma yöntemi ile incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısına sahip olduklarını ve çok kültürlü eğitime ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğunu fakat elde edilen

nitel verilerde öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ile ilgili bilgilerinde eksiklik ve yanlışlıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine çalışma sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, görev yapılan okulun yerleşim yeri, öğretmenin yetiştiği coğrafi bölge ve siyasi düşüncenin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşler üzerinde önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Demircioğlu ve Özdemir (2014) tarafından pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla tutumlarının daha olumlu olduğu fakat yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Alanay (2015) tarafından lisans öğrencilerinin çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin betimsel araştırma yöntemiyle incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul ilinde eğitim fakültesi barındıran üniversitelerden 967 lisans öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde olduğu ve öğrencilerin çok kültürlü eğitimi destekledikleri saptanmıştır.

Demir (2015), çok kültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini nitel araştırma yöntemi ile incelediği yüksek lisans tez çalışmasında örneklem grubunu 21 öğretim elemanı oluşturmuştur. Katılımcıların görüşleri sonucunda toplumsal, bireysel, politik, felsefi ve küreselleşme gibi sebeplerden dolayı çok kültürlü eğitim programlarına gereksinim duyulduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Van ilinde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları tarama yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen sonuçlara öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre ve iki dilli öğretmenlerin tek dilli öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Kervan (2017), doktora çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modeli ile incelemiş; araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Epistemolojik inanç ile ilgili sonuçlarda, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarının ortalamasının daha

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutum, epistemolojik inançlar ve öğretim yaklaşımlarında cinsiyet, etnik köken ve yaş değişkenlerinin önemli bir faktör olduğu; ayrıca çok kültürlü eğitime yönelik tutumlar üzerinde öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının negatif, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının ise pozitif etkisinin olduğu saptanmıştır.

Söylemez (2017) doktora tezinde, öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini genel tarama ve nedensel karşılaştırma desenleri ile incelemiş ve çalışmasını Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden 10 devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim görmeye devam eden 2152 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun sosyal medya kullanımının çok kültürlü bir bakış açısı kazandırabileceğini düşündükleri, çok kültürlü eğitim sisteminin benimsenmesinin sonuçlarını eğitim sistemi açısından olumlu olarak değerlendirdikleri ve üniversite eğitimlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açıları üzerinde olumlu bir etki yaptığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca çok kültürlü eğitimin sonuçlarına ilişkin algılarda sosyal medya sitelerini kullanma amacına, sosyal medya sitelerinde bir günde ortalama geçirilen zamana ve en fazla zaman geçirilen sosyal medya grubunun içeriğine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir.

Akınlar (2018) tarafından azınlık ve devlet liselerindeki okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarının nitel çoklu durum çalışması ile incelendiği doktora tezinde, örneklem grubunu 44 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin çok kültürlü eğitim alanında eğitim almaları gerektiği, öğretmenlerin konu alanı ya da disiplinlerde çeşitli kavramlar, prensipler, genellemeler ve teorileri göstermek için farklı kültürler ve gruplardan örnekler göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Yine öğretmenlerin farklı kültürel değerlere uygun eğitim yapmaları, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak farklı kültürel gruplara mensup öğrencilerin akademik başarılarını artırabilmek için farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmaları gerektiği saptanan sonuçlardandır.

Kotluk (2018) tarafından öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin karma yöntem deseni ile incelendiği doktora tezinde; çalışmanın örneklem grubunu nicel veriler safhasında 1302 öğretmen, nitel veriler safhasında ise 28 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kültürler değerlere ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu fakat orta düzeyde kaygılarının da olduğu tespit edilmiştir. Nitel veriler sonucunda elde edilen bulgulara göre kültürel değerlere

duyarlı bir eğitimi gerekli ve önemli bulan öğretmenler kadar bu eğitim anlayışının eğitim sistemini ve toplum yapısını olumsuz etkileyebileceğini düşünen öğretmenlerin de bulunduğu, yine öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde olmasına rağmen bu anlayışın pratikte eğitim öğretim süreçlerine yansıtlamadığı, öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili veli, öğretmen, öğrenci, program, materyal ve sınıf yönetimi gibi birçok boyutta zorluk yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Başar (2019), yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerini nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve çok kültürlü eğitime yönelik eğilimde cinsiyet, yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin erkek sosyal bilgiler öğretmenlere göre, 31-40 yaş grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer yaş gruplarında yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çalışkan (2019) tarafından İngilizce öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin, yeterlik algılarının ve deneyimlerinin nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi ile incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında, örneklem grubunu Ankara ilindeki üç devlet üniversitesinden 30 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık sahibi oldukları, öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin gerekli olduğuna inandıkları ve çok kültürlü eğitim yaklaşımına sahip öğretmenlerin belirli mesleki ve kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiş ancak öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme sürecinde çok kültürlü eğitimin yansıtılmasına ilişkin olarak kendilerini yeterli hissetmedikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz'ın (2019), yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile incelediği yüksek lisans tez çalışmasında örneklem grubunu yabancılara Türkçe eğitimi vermiş ya da vermekte olan 194 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının farklı öğrenci gruplarına Türkçe öğretmeyi kültürel açıdan önemli buldukları ve öğretim yöntemlerinin kültürel açıdan farklı olan öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Çapçı (2020), yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını ve çok kültürlü eğitim uygulamalarını nicel ve nitel analizler yoluyla incelemiş, araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu fakat çok kültürlü eğitim bilgilerinin eksik olduğu belirlenmiştir. Çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmenler, sınıf düzenlemesi ve çok kültürlü eğitimin uygulama aşamasında yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Gorham (2001), ilkokul öğretmenlerinin farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle çalışma ve onların ihtiyaçlarını karşılama konusundaki güçlü ve eksik yönlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çok kültürlü bir aile kökenine ve çok kültürlü arkadaşlık gruplarına sahip olan, kültürel çeşitlilik gösteren gruplarla daha erken çalışma fırsatı bulan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca; yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi değişkenlere göre öğretmenlerin algılarında anlamlı bir bulunmamıştır.

Sharpe (2006) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelediği çalışmada “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen sonuçlara göre erkek öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre yaş, etnisite ve politik görüş gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Frye ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime yönelik tutumlarının ve benlik algıları incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının kendilerini, kültüre duyarlı eğitim konusunda bilgi ve beceri kazanmış olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Perkins (2012); öğretmen adaylarının çok kültürlü bilgi, beceri ve farkındalıklarını karma araştırma yöntemi ile incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının kendilerini çeşitli öğrenci grupları ile çalışmaya hazırladıkları fakat yapılan yüz yüze görüşmelerde yeterli düzeyde hazır hissetmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Cherng ve Davis (2017) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü farkındalıkları ve çok kültürlü yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Siyahi ve Latin kökenli öğretmenlerin çok kültürlü farkındalık düzeylerinin Asya, Amerika ve Beyaz kökenli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Acquah ve Szelei (2018) tarafından çok kültürlü eğitim kursu alan öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin duyarlılıklarının karşılaştırma yoluyla incelendiği araştırmada, kursa katılan 57 öğretmen adayının önceki bilgilere eleştirel yaklaşımlarında, bilgileri yeniden yapılandırmalarında ve bu deneyimleri gelecekteki öğretim pratiğine yansıtımalarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Çok kültürlü eğitim ile ilgili alanyazın incelendiğinde; yapılan çalışmaların akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmaların yer aldığı, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bazı çalışmalarda bu araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği”nin kullanıldığı, yapılan bazı çalışmaların belli branşlara odaklandığı, bazı çalışmaların da tüm branşları ele aldığı görülmüştür. Araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ile ilgili bir eğitim almamalarına rağmen çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve çok kültürlü eğitimi destekledikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, cinsiyet değişkeninde farklı sonuçların elde edildiği; yerleşim yeri büyükşehir olan öğretmenlerin yerleşim yeri daha küçük olan öğretmenlere göre, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, heterojen bir yerleşim yerinde okuyan öğretmenlerin homojen bir yerleşim yerinde okuyan öğretmenlere göre ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre çok kültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çok kültürlü bir eğitim programını gerekli gördükleri, eksiklik ve yanlışlıkların eğitim ortamında olumsuzluklara yol açacağını düşündükleri, çok kültürlü eğitimin; çok kültürlülük ile ilgili eğitim alan öğretmenler tarafından uygulandığı takdirde başarılı olacağını düşündükleri, olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen kültürel farklılıklarla ilgili konularda zorluklar yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir.

Empati ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde empati ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar, kronolojik olarak geçmişten günümüze doğru sıralanmıştır.

Empati ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Keskin (2007), sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerinin ağırlıklı olduğu etkinliklere dayalı olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerilerini nitel araştırma yöntemlerinden aksiyon araştırma ile incelemiş ve araştırma örneklemini 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 35 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı sosyal bilgiler derslerinde, öğrencilerin araştırma

sırasında geliştirilen empatik öğrenme sürecinin son aşamalarına kadar çıkabildikleri saptanmıştır. Empatik öğrenme süreci ile öğrencilerin diğer gelişim alanları (bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal beceriler) arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Genç ve Kalafat (2010) tarafından öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin incelendiği bir diğer çalışmada tarama yöntemi kullanılmış; öğretmen adaylarının empatik becerilerinde cinsiyete, öğrenim görülen sınıfa, öğrenim türüne annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı; anabilim dalına göre iletişim gerektiren bölümlerin empatik becerilerinin daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atli ve Kutlu (2012), çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personellerin empatik eğilim düzeylerini incelemiş ve araştırma örneklemini 243 personel oluştur. Araştırma bulgularına göre; çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında görev yapan kadın personellerin erkek personellere göre, eğitim düzeyi yüksek olan personellerin eğitim düzeyi daha düşük olan personellere göre, maaşı yüksek olanların da maaşı daha düşük olanlara göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu; çalıştıkları kurum, yaş, medeni durum ve çocuk sahibi olup olmama durumu gibi değişkenler açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Bulut ve Düşmez (2014), öğretmenlerin empatik eğilim becerilerini demografik ve mesleki değişkenler bakımından incelemiş, çalışma sonucunda evli olan öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin evli olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu; kıdem, eğitim düzeyi, cinsiyet, mesleği isteyerek seçme ve meslekten memnuniyet durumları, mezun olunan fakülte, mesleki deneyim gibi değişkenler açısından öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin farklılık göstermediği saptanmıştır.

Gürsel (2016); yüksek lisans tez çalışmasında branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini nicel araştırma yöntemi ile incelemiş ve araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninde kadın öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin empatik eğilimlerinin mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde medeni durum, yaş, eğitim durumu, kıdem, branş ve meslek memnuniyeti gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şenkaya (2018) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model ile incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında örneklem grubunu okul öncesi öğretim kurumlarında görevli

384 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin empatik eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüş, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu; medeni durum, yaş, çalışma yılı, okul türü, görev türü ve çalıştıkları kurum sayısı gibi unsurlar açısından empatik eğilimlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Canıdemir (2019) tarafından 18-30 yaş arası bireylerde erken dönem uyum bozucu şemalar ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada araştırma örneklemini 128 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadın bireylerin erkek bireylere göre, evli bireylerin bekâr bireylere göre ve çalışan bireylerin çalışmayan bireylere göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş ile empatik eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Çetin (2019), yüksek lisans tezinde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi ilişkisel tarama yöntemi ile incelemiş ve araştırma örneklemini 272 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeylerinde cinsiyet ve mezun olunan fakülte arasında anlamlı farklılık olduğu, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla, eğitim fakültesi mezunu olan yöneticilerin de eğitim fakültesi mezunu olmayan yöneticilere oranla puan ortalamalarının daha yüksek olduğu; medeni durum, mesleki kıdem, yönetici olarak hizmet süresi, bulunduğu okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun bulunduğu ilçe değişkenleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Köse (2019), çocuklarda benlik saygısı ve empati gelişiminin ebeveyn tutumları ile ilişkisini nicel araştırma yöntemi ile incelemiş ve araştırma örneklemini 10, 11 ve 12 yaşlarında 100 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklarda benlik saygısı ve empati düzeyi ile ebeveyn tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca otoriter anne baba tutumu ile benlik saygısı ve empati gelişimi arasında negatif yönlü ilişki olduğu, anne baba tutumları ile benlik saygısı ve empati gelişiminin ilişkili olduğu ve benlik saygısı yüksek olan çocukların empati gelişim seviyelerinin de yüksek olduğu çalışma bulgularındandır.

Temizyürek (2019), yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini tarama modeli ile incelemiş ve araştırma örneklemini 466 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu, empatik eğilimin öğrenim görülen bölüme göre de anlamlı düzeyde farklılaştığı,

rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan öğretmen adaylarına ait puanların diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi bakımından ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Yiğit (2020), öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeylerini nicel araştırma yöntemi ile incelemiş; araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık ve empati düzeylerinin yüksek olduğu ve kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empati düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının empati düzeylerinde, okudukları bölümlere göre duygusal tepki alt boyutunda, cinsiyetlerine göre bilişsel empati ve sosyal beceriler alt boyutunda, yetiştikleri yerleşim birimine göre sosyal beceriler alt boyutunda, yurt dışında bulunma değişkenine göre duygusal tepki alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır.

Yolcu (2020), 8-9 yaş grubunda yer alan çocukların empatik eğilim, yaşam doyumu ve ebeveyn kapsayıcılık işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmaya 491 ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları katılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; çocuklarda empatik eğilimin ebeveynlerinin eğitim durumu, baba ile geçirdiği günlük süre, sembolik oyun oynama durumu, akademik başarı düzeyi, yaşamın ilk yılında bakımının ebeveynin sağlama durumu ve bir günde maruz kaldıkları ekran süresi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ayrıca empatik eğilim ile çocuğun doğumda psikolojik bir travma yaşama durumu, okul öncesi eğitim alma durumu ve anne ile geçirdiği günlük süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Empati ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Strayer ve Roberts (2004) tarafından akran oyun gruplarında empati ile öfke arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırma örneklemini başlangıçta birbirini tanımayan beş yaşındaki yirmi dört çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; empati ile öfke arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu, empatik çocukların daha az öfkeli, fiziksel ve sözlü olarak daha az saldırgan ve daha olumlu sosyal davranışlarda bulunma eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Kemp ve diğerleri (2007) tarafından ergenlik çağındaki çocukların empatik eğilimlerinin incelendiği çalışmada, duygusal empati seviyesi yüksek olan çocukların daha az saldırgan davranışlarda bulundukları ve duygusal empatinin ebeveyn desteğine duyarlı olduğu ve yüksek ebeveyn desteğinin antisosyal davranışları azalttığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre erkeklerin empatik eğilim puanlarının kızların empatik eğilim puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Schwenk ve diğeri (2014); yedi ile on yedi yaş arasındaki çocuklarda bilişsel ve duygusal empatiyi yaş, cinsiyet ve zekâ değişkenlerine incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre yaşın bilişsel gelişim üzerinde etkisinin olduğu fakat yaş, cinsiyet ve zekâ değişkenlerine göre duygusal empatinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Catillo ve Ubago (2016) tarafından erken çocukluk döneminde çizimler yolu ile empati analizinin yapıldığı çalışmada, dört ve beş yaşındaki çocukların başkalarının duygularını tanıyabildikleri, kendilerine onların yerine koyarak empatik davranışlar sergiledikleri ve olumsuz durumlardan kaçınmaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Empati ile ilgili alanyazın incelendiğinde, empatinin sosyal hayatın her alanında kullanılması gereken bir beceri olması sebebiyle birbirinden farklı örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapıldığı, çalışmaların bazılarında nicel araştırma yöntemlerinin bazılarında da nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bazı çalışmalarda, bu çalışmada kullanılan “Empatik Eğilim Ölçeği”nin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların bir kısmı belli branşlara, bir kısmının tüm branşlara, bir kısmının farklı sektör çalışanlarına ve bir kısmının da farklı yaş gruplarına yönelik olduğu görülmüştür. Çalışmalardan elde edilen bulgulara göre; genel anlamda kadınların erkeklere göre, evli bireylerin bekâr bireylere göre, mesleğinden memnun olan bireylerin memnun olmayanlara göre, mesleğini isteyerek seçen bireylerin istemeyerek seçen bireylere göre, eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin diğer branş öğrencilerine göre ve çalışan bireylerin çalışmayan bireylere göre empatik becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, ebeveyn tutumlarının ve eğitim programlarında yer alan içeriklerin empatik beceriyi etkilediği belirlenmiştir.

Çok kültürlü eğitim ve empati ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde yer alan okulların farklı kültürel değerleri bir arada barındırdığı ve eğitim ortamında kültürel farklılıklara yönelik yaklaşımın hassasiyet gerektirdiği belirlenmiştir. Yine yapılan çalışmalarda, çocuklara yönelik tutum ve yaklaşımların empati becerisini etkilediği ve bu nedenle de empatik yaklaşım sergilemenin gerekli ve önemli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda yer alan katılımcıların ve çalışmalardan elde edilen sonuçların genel bir değerlendirmesi yapıldığında; farklı çalışmalardan farklı sonuçların elde edildiği, benzer değişkenlerde çalışmaların yapıldığı bölgelere göre sonuçların farklılaştığı, çok kültürlü eğitime yönelik tutum ile empatik eğilim arasındaki ilişkinin daha önce incelenmediği ve yine bu çalışmada yer alan bazı değişkenlerin daha önceki çalışmalarda yer almadığı

saptanmıştır. Bu nedenlerle de çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeyi, empatik eğilim düzeyi ve aralarındaki ilişkinin, ayrıca belirlenen değişkenlere ait sonuçların Van ili Merkez (İpekyolu, Edremit, Tuşba) ilçeleri örnekleminde incelenmesi gerekli görülmüştür. Araştırma sonuçlarının konu ile ilgili farklı araştırmalara, tartışmalara ve eğitim bilimleri alanında yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde, araştırma yöntemi ile ilgili olarak araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli/deseni, bir konuya ya da olaya yönelik evrenin tümü ya da evren üzerinden alınacak bir örneklem grubu üzerinden evren ile ilgili genel bir kanıya varmak amacıyla iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür bir modellemede, aralarında ilişki incelenen değişkenler ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde ayrı ayrı sembolleştirilir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Van İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Van ili Merkez (İpekyolu, Tuşba, Edremit) ilçelerinde görev yapan 8193 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evren üzerinden küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 476 öğretmenden oluşmaktadır.

Çıngı (1994) tarafından evren büyüklüğü 50000 olan bir gruba uygun örneklem grubunun 387 olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da 8193 öğretmenden oluşan evrene ait örneklemin 476 öğretmenden oluşması, örneklem büyüklüğünün evren büyüklüğüne uygun olduğunu göstermektedir.

Evrenden örnek alma işinin grup temelinde yapıldığı durumlarda küme örnekleme yöntemi kullanılır. Küme seçimi ile kastedilen veri toplanacak elemanları tek tek seçmek değil elemanların içinde bulundukları grubu seçmektir. Bu yolla kümenin seçilmesi ile veri toplanacak elemanlar da seçilmiş olacaktır. Burada örnekleme birimi olarak seçilen kümeler okullardır. Hakkında bilgi toplanan ve evrenin en küçük parçası olarak tanımlanan gözlem birimi ise, seçilen okullarda görevli öğretmenlerdir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu araştırmada da Van ili Merkez (İpekyolu, Tuşba, Edremit) ilçelerinde yer alan okullar küme olarak belirlenmiş, küme içerisinden rastgele seçilen 9 lise, 13 ortaokul, 15 ilkokul ve 3 anaokulunda görevli tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Örneklemde yer alan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Cinsiyet	n	%	Medeni Durum	n	%
Kadın	227	47.7	Bekâr	188	39.5
Erkek	248	52.1	Evli	286	60.1
Bilinmeyen	1	0.2	Bilinmeyen	2	0.4
Toplam	476	100	Toplam	476	100
Yaş	n	%	Mesleki Kıdem	n	%
21-25	48	10.1	0-5	186	39.1
26-30	183	38.4	6-10	168	35.3
31-35	127	26.7	11-15	69	14.5
36-40	71	14.9	16-20	27	5.7
41 ve üzeri	37	7.8	21 ve üzeri	9	1.9
Bilinmeyen	10	0.3	Bilinmeyen	17	0.4
Toplam	476	100	Toplam	476	100
Meslekten Memnuniyet Durumu	n	%	Öğretim Kademesi	n	%
Evet	408	85.7	Okul Öncesi	61	12.8
Hayır	61	12.8	İlkokul	125	26.3
Bilinmeyen	7	1.5	Ortaokul	123	25.8
			Lise	165	34.7
			Bilinmeyen	2	0.4
Toplam	476	100	Toplam	476	100

Katılımcılardan elde edilen örneklemin demografik bilgileri ile ilgili dikkat çekici özellikler şu şekilde özetlenebilir: Anket sürecinde yer alan 475 öğretmenin %47.7’si kadın %52’si erkektir. 474 öğretmenin %60.1’i evlidir. 466 öğretmenin %38.4’ü 26-30 yaş arasındadır. 459 öğretmenin %39.1’i, 0-5 yıl arasında kıdem yılına sahiptir. 469 öğretmenden %85.7’si mesleğinden memnundur. 474 öğretmenin %34.7’si lise kademesinde yer alması, yapılan analiz sonucunda elde edilen diğer demografik bilgiler arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları” ile “Empatik Eğilim” ölçekleri kullanılmış ve anket formlarında yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, meslekten memnuniyet durumu ve öğretim kademesi gibi bilgiler yer almıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin izin dokümanları EK 2’de, ölçek maddeleri de EK 4’te yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği

“Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği”, Ponterotto (1998) öncülüğünde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve Yazıcı ve diğerleri (2009) tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, “Kuvvetle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde Likert tipinde düzenlenmiştir. ÖÇTÖ ölçek makalesi 20 maddeden oluşmakta olup ölçek orijinalinde yer alan 3. ve 16. maddeler düşük değerlere sahip olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek güncel hâliyle 18 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Yazıcı vd. (2009) tarafından ölçeğin Cronbach alfa değeri .74 olarak bulunmuştur.

Empatik Eğilim Ölçeği

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Tamamen Uygun”, “Oldukça Uygun”, “Kararsızlık”, “Oldukça Aykırı”, “Tamamen Aykırı” şeklinde beşli Likert tipinde, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri puanlanırken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. sorular tersinden puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Toplam puan, katılımcıların empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu, puanın düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin test tekrar test yöntemi kullanılarak üç hafta arayla uygulanmasıyla güvenilirliği elde edilmiştir. Dökmen (1988) tarafından ölçeğin Cronbach alfa değeri .82 olarak bulunmuştur.

Kullanılan ölçeklerin geçerlik ile güvenilirliği test edilmiştir. Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği	.72	18
Empatik Eğilim Ölçeği	.73	20

Ölçeklere ilişkin alfa katsayılarının .72 ile .73 olmasından hareketle ölçme araçlarından elde edilen sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği”nin KMO değeri 0.852 ($p = 0.000$) olup varyansın %53.95’ini açıklamaktadır. “Empatik Eğilim Ölçeği”nin KMO değeri 0.784 ($p = 0.000$) olup varyansın %55.71’ini açıklamaktadır. Tespit edilen faktör analizi sonuçlarından hareketle örneklemin faktör analizi açısından yeterli olduğu söylenebilmektedir (Gülbüz & Şahin, 2016, s. 319).

Süreç

Araştırma süreci öncesinde katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılara “Katılım Kabul Formu” yöneltilmiştir. Araştırmadaki katılımcılar gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiş ve katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiştir. Araştırmaya yönelik bilgilerin yer aldığı “Katılım Kabul Formu” EK 3’te yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Basıklık-Çarpıklık katsayıları, Shapiro-Wilk katsayıları, Histogram ve Q-Q Plots tablo sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizi; frekans dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla gerçekleştirilmiştir. ANOVA’da fark çıkması hâlinde çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişki durumunu belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bahsi geçen analizler, SPSS 25.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Ölçekte yer alan olumsuz maddeler için ters kodlama yapılmasının ardından verilere çeşitli analizler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan soru ifadelerindeki eksik veriler için kayıp veri ataması yapılmıştır. Ayrıca demografik değişkenlerdeki eksik veriler sebebiyle ilgili formlar analizden tamamen çıkarılmamış, yalnızca demografik değişkenlerdeki eksik veriler analize dâhil edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin

aritmetik ortalamaları alınmıştır. Düzey durumları ortalamalara göre belirlenmiştir. Bu bağlamda düzey sıralaması şu şekilde değerlendirilmiştir: $1.00 < \text{ortalama} \leq 1.80$: çok düşük; $1.80 < \text{ortalama} \leq 2.60$: düşük; $2.60 < \text{ortalama} \leq 3.40$: orta; $3.40 < \text{ortalama} \leq 4.20$: yüksek; $4.20 < \text{ortalama} \leq 5.00$: çok yüksek.

Verilere ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. *Normallik Testi Sonuçları*

Ölçekler	Basıklık	Çarpıklık
Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği	-.045	.021
Empatik Eğilim Ölçeği	.211	-.074

Kullanılan ölçeklerin normallik durumu, basıklık-çarpıklık katsayıları, Shapiro-Wilk katsayıları, histogram ve Q-Q Plots tablo sonuçlarına göre değerlendirilmiştir. Basıklık-Çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer alması, Shapiro-Wilk katsayılarının 0,05'ten büyük olması, Histogram dağılımı ile Q-Q plots tablosunda verilerin regresyon eğrisi üzerinde yer almasından hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği öngörülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesinden hareketle parametrik testlerin kullanılması gerektiği kanaatine varılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ölçeğinde yer alan her bir soru ifadesine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeğinde Yer Alan İfadelerin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmaları

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	SS
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	f	1	3	24	187	261	4.48	.64
	%	.2	.6	5.0	39.3	54.8		
2. Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	f	0	4	19	152	301	4.58	.61
	%	.0	.8	4.0	31.9	63.2		
3. Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	f	98	115	132	88	43	2.71	1.23
	%	20.6	24.2	27.7	18.5	9.0		
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	f	15	22	80	207	152	3.96	.97
	%	3.2	4.6	16.8	43.4	31.9		
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	f	8	43	124	206	95	3.71	.94
	%	1.7	9.0	26.1	43.3	20.0		

Tablo 4 (Devamı)

6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenlerin sorumlulukları arasında değildir.	f	93	151	145	65	22	2.52	1.09
	%	19.5	31.7	30.5	13.7	4.6		
7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.	f	10	42	119	183	122	3.77	.99
	%	2.1	8.8	25.0	38.4	25.6		
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	f	7	30	105	206	128	3.88	.92
	%	1.5	6.3	22.1	43.3	26.9		
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	f	47	84	130	145	70	3.22	1.19
	%	9.9	17.6	27.3	30.5	14.7		
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	f	10	29	73	205	159	4.00	.96
	%	2.1	6.1	15.3	43.1	33.4		
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	f	1	11	28	207	229	4.37	.71
	%	.2	2.3	5.9	43.5	48.1		
12. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	f	196	159	75	28	18	1.98	1.07
	%	41.2	33.4	15.8	5.9	3.8		
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	f	4	5	20	192	255	4.44	.70
	%	.8	1.1	4.2	40.3	53.6		
14. Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	f	6	5	41	251	173	4.22	.74
	%	1.3	1.1	8.6	52.7	36.3		
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	f	189	137	85	41	24	2.10	1.16
	%	39.7	28.7	17.9	8.6	5.0		

Tablo 4 (Devamı)

16. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	f	251	147	55	19	4	1.69	.88
	%	52.7	30.9	11.6	4.0	.8		
17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	N	2	9	63	259	143	4.11	.73
	%	.4	1.9	13.2	54.4	30.0		
18. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir.	f	1	5	40	219	211	4.33	.69
	%	.2	1.1	8.4	46.0	44.3		
Toplam	f				476			
	%				100.0		3.55	

Birinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.” sorusuna öğretmenlerin %94.1’i olumlu yanıt verirken, %5’i kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte soruya verilen yanıtların ortalaması 4.48 olarak belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre farklı öğrenci gruplarına öğretmenlik yapmanın önemi öğretmenler için çok yüksek düzeydedir.

İkinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.” sorusuna öğretmenlerin %95.1’i olumlu yanıt verirken, %4’ü kararsızdır. Ayrıca soruya verilen yanıtların ortalaması 4.58 olarak tespit edilmiştir. Farklı kültürel gruplara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim yöntemlerinin düzenlenmesi, öğretmenler için çok yüksek düzeyde önemlidir.

Üçüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Çok kültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.” sorusuna öğretmenlerin %44.8’i olumsuz yanıt verirken, %27.7’si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Soruya verilen yanıtların ortalaması 2.71 olarak belirlenmiştir. Çok kültürlülük ile öğretilen konular arasındaki ilişki durumuna yönelik öğretmenlerin düşünceleri orta düzeydedir.

Dördüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.” sorusuna öğretmenlerin %75.3’ü olumlu yanıt verirken, %16.8’i kararsızdır. Ayrıca soruya verilen yanıtların ortalaması 3.96 olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğunu yüksek düzeyde önemli bulmaktadır.

Beşinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.” sorusuna öğretmenlerin %63.3’ü olumlu yanıt verirken, %26.1’i kararsız olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca soruya ilişkin yanıtların ortalama 3.71 olarak belirlenmiştir. Öğrencileri kültürel açıdan daha iyi tanıyabilmek için aileleri ile görüşmeler yapmak, öğretmenler için yüksek düzeyde önemlidir.

Altıncı soruda öğretmenlere yöneltilen “Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.” sorusuna öğretmenlerin %51.2’si olumsuz yanıt verirken, %30.5’i kararsızdır. Yanı sıra soruya ilişkin yanıtların ortalaması 2.52 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendi kültürleri içerisinde gururlanacakları davranışları teşvik etme konusundaki düşünceleri düşük düzeydedir.

Yedinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha çekici olur.” sorusuna öğretmenlerin %64’ü olumlu yanıt verirken, %25’i kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.77 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin işi daha çekici hâle getireceğine ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.” sorusuna öğretmenlerin %70.2’si olumlu yanıt verirken, %22.1’i kararsızdır. Ayrıca soruya verilen yanıtların ortalaması 3.88 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik rolünün yeniden tanımlanmasının farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilme konusunda önem arz ettiği, öğretmenlerin yüksek düzeyde yer alan düşünceleri ile desteklenmiştir.

Dokuzuncu soruda öğretmenlere yöneltilen “İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.” sorusuna öğretmenlerin %45.2’si olumlu yanıt verirken, %27.3’ü kararsızdır. Ayrıca soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.22 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ana dili farklı olan çocuklarla kurulan iletişim stillerinin davranış problemi olması konusundaki düşünceleri orta düzeydedir.

Onuncu soruda öğretmenlere yöneltilen “Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.” Sorusuna öğretmenlerin %76.5’i olumlu yanıt verirken, %15.3’ü kararsız olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca soruya ilişkin yanıtların ortalaması 4.00 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin öğretmenlik mesleğini değerli kıldığına ilişkin düşünceleri yüksek düzeyde yer almaktadır.

On birinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.” sorusuna öğretmenlerin %91.6’sı olumlu yanıt verirken, %5.9’u kararsızdır. Bununla birlikte soruya verilen yanıtların ortalaması 4.37 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin farklı kültürel özelliklerinden çok şey öğrenebileceklerine yönelik düşüncelerinin çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On ikinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.” sorusuna öğretmenlerin %74.6’sı olumsuz yanıt verirken, 15.8’i kararsızdır. Ayrıca soruya verilen yanıtların ortalaması 1.98 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlülük ile ilgili eğitimi gereksiz bulduklarına yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

On üçüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.” sorusuna öğretmenlerin %93.9’u olumlu yanıt verirken, %4.2’si kararsızdır. Bununla birlikte soruya ilişkin yanıtların ortalaması 4.44 olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğrencilere ait farklı kültürel değerlerin farkında olma konusundaki düşünceleri çok yüksek düzeyde önem arz etmektedir.

On dördüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Çok kültürlülük bilincine ilişkin eğitim, kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.” sorusuna öğretmenlerin %89’u olumlu yanıt verirken, %8.6’sı kararsız olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca soruya ilişkin yanıtların ortalaması 4.22 olarak belirlenmiştir. Çok kültürlülükle ilgili eğitimlerin, farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle iletişim kurmayı kolaylaştıracağına ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

On beşinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.” sorusuna öğretmenlerin %68.4’ü olumsuz yanıt verirken, %17.9’u kararsızdır. Bununla birlikte soruya verilen yanıtların ortalaması 2.10 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yalnızca Türkçe iletişim kurmaları gerektiğine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

On altıncı soruda öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.” sorusuna öğretmenlerin %83.6’sı olumsuz yanıt verirken, 11.6’sı kararsızdır. Ayrıca soruya verilen yanıtların ortalaması 1.69 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretilmesinin sınıf ortamında çatışma yaratacağına ilişkin düşüncelerinin çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On yedinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.” sorusuna öğretmenlerin %84.4’ü olumlu yanıt verirken, %13.2’si kararsızdır. Ayrıca soruya ilişkin yanıtların ortalaması 4,11 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler, yüksek düzeyde öğrencilerin kültürel geçmişlerine ait farklılıkların bilincindedir.

On sekizinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları önemlidir.” sorusuna öğretmenlerin %90.3’ü olumlu yanıt verirken, %8.4’ü kararsızdır. Bununla birlikte yanıtların ortalaması 4.33 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin kültürel farklılıkların bilincinde olmalarına yönelik öğretmenlerin düşüncelerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Betimleyici analizlerden sonra öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre, çok kültürlü eğitim tutumlarına yönelik farklılıkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Çok kültürlü eğitim tutumu ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	227	3.53	0.28	473	-2.035	.042
	Erkek	248	3.58	0.28			

Tablo 5’te görüldüğü gibi, erkek öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{x}_{(K)} = 3.53$; $\bar{x}_{(E)} = 3.58$). Ayrıca elde edilen farklılık, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Çok kültürlü eğitim tutumu ortalamalarının medeni duruma göre karşılaştırılması Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Medeni Durum	Bekâr	188	3.56	0.27	472	-0.183	.855
	Evli	286	3.55	0.28			

Bekâr öğretmenler ile evli öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasında bir puanlık fark bulunmuştur ($\bar{x}_{(B)} = 3.56$; $\bar{x}_{(E)} = 3.55$). Buna göre bekâr öğretmenlerin çok

kültürlü eğitim tutumları daha yüksektir. Fakat gruplar arasındaki farklılık düzeyi, istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > 0.05$).

Çok kültürlü eğitim tutumu ortalamalarının meslekten memnuniyet durumuna göre karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Meslekten	Evet	408	3.55	0.27			
Memnuniyet Durumu	Hayır	61	3.58	0.32	467	-0.772	.441

Meslekten memnuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları incelendiğinde meslekten memnun olmayan öğretmenlerin memnun olan öğretmenlere kıyasla çok kültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{x}_{(E)} = 3.55$; $\bar{x}_{(H)} = 3.58$). Ancak ulaşılan sonuç, istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin üç ve daha fazla seçenekli demografik değişkenleri ile çok kültürlü eğitim tutumları ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim tutumları ortalamalarının yaşa göre karşılaştırılması Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	n	$\bar{x}$	SS
21-25	48	3.55	0.28
26-30	183	3.57	0.28
31-35	127	3.55	0.27
36-40	71	3.58	0.28
41 ve üzeri	37	3.50	0.30

Tablo 8’de görüldüğü gibi çok kültürlü eğitim tutumu en yüksek olan grup, 36-40 yaş arasında yer alan öğretmenlerin olduğu gruptur ($\bar{x}_{(21-25)} = 3.55$; $\bar{x}_{(26-30)} = 3.57$; $\bar{x}_{(31-35)} = 3.55$; $\bar{x}_{(36-40)} = 3.58$; $\bar{x}_{(41 \text{ ve üzeri})} = 3.50$).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Yaş Değişkenine Göre Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Yönelik Sonuçlar*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.204	4	.051		
Gruplar İçi	36.731	461	.080	.639	.635
Toplam	36.935	465			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(4-461)} = 0.639$, $p > 0.05$).

Çok kültürlü eğitim tutumu ortalamalarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken		n	$\bar{x}$	SS
Mesleki Kıdem	0-5	186	3.55	0.28
	6-10	168	3.55	0.27
	11-15	69	3.63	0.30
	16 ve üzeri	36	3.51	0.27

Mesleki kıdem değişkenine göre çok kültürlü eğitim tutumları incelendiğinde 11-15 yıl arasında kıdeme süresine sahip olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(0-5)} = 3.55$; $\bar{x}_{(6-10)} = 3.55$; $\bar{x}_{(11-15)} = 3.63$; $\bar{x}_{(16 \text{ ve üzeri})} = 3.51$).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Yönelik Sonuçlar*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.466	3	.155		
Gruplar İçi	36.101	455	.079	1.958	.120
Toplam	36.567	458			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(4-455)} = 1.958, p > 0.05$).

Çok kültürlü eğitim tutumu ortalamalarının öğretmen kademesine göre karşılaştırılması Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Çok Kültürlü Eğitim Tutumu Ortalamalarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	n	$\bar{x}$	SS
Öğretim Kademesi	Okul öncesi	61	3.56
	İlkokul	125	3.52
	Ortaokul	123	3.59
	Lise	165	3.55

Öğretim kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları incelendiğinde ortaokul grubunda yer alan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{(okul\ öncesi)} = 3.56; \bar{x}_{(ilkokul)} = 3.52; \bar{x}_{(ortaokul)} = 3.59; \bar{x}_{(lise)} = 3.55$).

Öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Çok Kültürlü Eğitim Tutumuna Yönelik Sonuçlar

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	.353	3	.118		
Gruplar İçi	37.103	470	.079	1.490	.216
Toplam	37.456	473			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3-470)} = 1.490, p > 0.05$).

Empatik Eğilime İlişkin Bulgular

Empatik eğilim ölçeğinde yer alan her bir soru ifadesine ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 14. Empatik Eğilim Ölçeğinde Yer Alan İfadelerin Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmaları

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	S.S.
1. Çok sayıda dostum var.	f	21	68	93	176	118	3.62	1.13
	%	4.4	14.3	19.5	37.0	24.8		
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	f	28	50	67	206	125	3.73	1.13
	%	5.9	10.5	14.1	43.3	26.3		
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	f	31	50	100	171	124	3.63	1.16
	%	6.5	10.5	21.0	35.9	26.1		
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.	f	7	12	121	205	131	3.92	.87
	%	1.5	2.5	25.4	43.1	27.5		
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	f	18	40	117	209	92	3.66	1.00
	%	3.8	8.4	24.6	43.9	19.3		
6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.	f	24	66	86	157	143	3.68	1.18
	%	5.0	13.9	18.1	33.0	30.0		
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	f	17	41	63	112	243	4.10	1.14
	%	3.6	8.6	13.2	23.5	51.1		
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	N	46	99	155	98	78	3.13	1.20
	%	9.7	20.8	32.6	20.6	16.4		
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.	f	7	18	164	211	76	3.69	.83
	%	1.5	3.8	34.5	44.3	16.0		

Tablo 14 (Devamı)

10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	f	21	39	99	185	132	3.76	1.07
	%	4.4	8.2	20.8	38.9	27.7		
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	f	30	84	91	158	113	3.49	1.20
	%	6.3	17.6	19.1	33.2	23.7		
12. İnsanların çoğu bencildir.	f	86	142	140	72	36	2.63	1.16
	%	18.1	29.8	29.4	15.1	7.6		
13. Sinirli bir insanım.	f	31	81	123	142	99	3.42	1.17
	%	6.5	17.0	25.8	29.8	20.8		
14. Genellikle insanlara güvenirim.	f	19	59	117	213	68	3.52	1.01
	%	4.0	12.4	24.6	44.8	14.3		
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	f	25	82	173	130	66	3.27	1.06
	%	5.3	17.2	36.4	27.3	13.9		
16. Girişken bir insanım.	f	15	56	108	206	91	3.62	1.01
	%	3.2	11.8	22.7	43.3	19.1		
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	f	14	31	102	218	111	3.79	.96
	%	2.9	6.5	21.4	45.8	23.3		
18. Genellikle hayatımdan memnunum.	f	12	16	82	241	125	3.94	.89
	%	2.5	3.4	17.2	50.6	26.3		
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.	f	3	27	79	253	114	3.94	.82
	%	.6	5.7	16.6	53.2	23.9		
20. Genellikle keyfim yerindedir.	f	8	25	113	238	92	3.79	.86
	%	1.7	5.3	23.7	50.0	19.3		
Toplam	f				476			
	%				100.0		3.61	

Birinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Çok sayıda dostum var.” sorusuna öğretmenlerin %61.8’i olumlu yanıt verirken, %19.5’i kararsız olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.62 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin dostluk ilişkilerine yönelik düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.” sorusuna öğretmenlerin %69.6’sı olumlu yanıt verirken, %14.1’i kararsızdır. Bununla birlikte, soruya verilen yanıtların ortalaması 3.73 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin filmlere verilen duygusal tepkiler konusundaki düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.” sorusuna öğretmenlerin %62’si olumlu yanıt verirken, %21’i kararsızdır. Bununla birlikte, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.63 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yalnızlık hissine ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.” sorusuna öğretmenlerin %51.6’sı olumlu yanıt verirken, %25.4’ü kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.92 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bireylerin dertlerini dinleme ve onlara destek olma konusundaki düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Beşinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.” sorusuna öğretmenlerin %53.1’i olumlu yanıt verirken, %24.6’sı kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.66 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin diğer insanların problemlerini kendi problemleri kadar önemli gördüğüne ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Altıncı soruda öğretmenlere yöneltilen “Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.” sorusuna öğretmenlerin %63’ü olumlu yanıt verirken, %18.1’i kararsızdır. Bununla birlikte, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.68 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, duygularını ifade etme konusundaki düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yedinci soruda öğretmenlere yöneltilen “İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.” sorusuna öğretmenlerin %74.6’sı olumlu yanıt verirken, %13.2’si kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 4.10 olarak belirlenmiştir. İnsanların film izlerken ağlamaları, öğretmenler tarafından yüksek düzeyde tuhaf karşılanmaktadır.

Sekizinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.” sorusuna öğretmenlerin %37’si olumlu yanıt verirken, %32.6’sı kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.13 olarak tespit edilmiştir. Tartışma sırasında öğretmenlerin zaman zaman karşı tarafı dinlemekten çok kendi cevaplarına odaklanmaya ilişkin düşüncelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Dokuzuncu soruda öğretmenlere yöneltilen “Çevrede çok sevilen bir insanım.” sorusuna öğretmenlerin %60.3’ü olumlu yanıt verirken, %34.5’i kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.69 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevreleri tarafından çok sevildiklerine ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onuncu soruda öğretmenlere yöneltilen “Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.” sorusuna öğretmenlerin %66.6’sı olumlu yanıt verirken, %20.8’i kararsızdır. Ayrıca, soruya verilen yanıtların ortalaması 3.76 olarak tespit edilmiştir. Filmlerin mutlu bir son ile sonlanmasına ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

On birinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.” sorusuna öğretmenlerin %56.9’u olumlu yanıt verirken, %19.1’i kararsızdır. Ayrıca soruya verilen yanıtların ortalaması 3.49 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin düşüncelerini diğer insanlarla paylaşma konusundaki görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On ikinci soruda öğretmenlere yöneltilen “İnsanların çoğu bencildir.” sorusuna öğretmenlerin %47.9’u olumsuz yanıt verirken, %29.4’ü kararsızdır. Bununla birlikte, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 2.63 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin diğer insanların bencil olduğuna yönelik düşüncelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On üçüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Sinirli bir insanım.” sorusuna öğretmenlerin %50.6’sı olumlu yanıt verirken, %25.8’i kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.42 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sinirli olduklarına ilişkin düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On dördüncü soruda öğretmenlere yöneltilen “Genellikle insanlara güvenirim.” sorusuna öğretmenlerin %59.1’i olumlu yanıt verirken, 24.6’sı kararsız olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, yanıtların ortalaması 3.52 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin diğer insanlara yönelik güven duygularının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

On beşinci soruda öğretmenlere yöneltilen “İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.” sorusuna öğretmenlerin %41.2’si olumlu yanıt verirken, %36.4’ü kararsız olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.27’dir. Öğretmenlerin, diğer insanlar tarafından tam olarak anlaşılmadıklarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

On altıncı soruda öğretmenlere yöneltilen “Girişken bir insanım.” sorusuna öğretmenlerin %62.4’ü olumlu yanıt verirken, %22.7’si kararsızdır. Bununla birlikte, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.62 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin girişken olmaları konusundaki düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On yedinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.” sorusuna öğretmenlerin %69.1’i olumlu yanıt verirken, %21.4’ü kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.79 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorunlarını başkalarına anlatarak iyi hissetme konusundaki görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

On sekizinci soruda öğretmenlere yöneltilen “Genellikle hayatımdan memnunum.” sorusuna öğretmenlerin %76.9’u olumlu yanıt verirken, %17.2’si kararsız olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, yanıtların ortalaması 3.94 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hayatlarından memnun olma konusundaki düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

On dokuzuncu soruda öğretmenlere yöneltilen “Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.” sorusuna öğretmenlerin %77.1’i olumlu yanıt verirken, %16.6’sı kararsızdır. Ayrıca, soruya ilişkin yanıtların ortalaması 3.94 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevrelerinde yer alan insanların sorunlarını dinleme konusundaki düşüncelerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yirminci soruda katılımcılara yöneltilen “Genellikle keyfim yerindedir.” sorusuna katılımcıların %69.3’ü olumlu yanıt verirken, %23.7’si kararsızdır. Bununla birlikte yanıtların ortalaması 3.79 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin keyiflerinin yerinde olduğuna ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre empatik eğilim düzeylerine yönelik farklılıkları karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Empatik eğilim ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 15’te olduğu gibidir.

Tablo 15. Empatik Eğilim Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Cinsiyet	Kadın	227	3.70	0.40	473	4.108	.000
	Erkek	248	3.54	0.43			

Tablo 15'te görüldüğü gibi, kadın öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri erkekler öğretmenlere kıyasla daha yüksektir ($\bar{x}_{(K)} = 3.70$; $\bar{x}_{(E)} = 3.54$). Bununla birlikte gruplar arasında tespit edilen farklılık, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Tablo 16. Empatik Eğilim Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Medeni	Bekâr	188	3.56	0.44	472	2.276	.023
Durum	Evli	286	3.65	0.41			

Medeni durum değişkeni açısından empatik eğilim incelendiğinde evli öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{(B)} = 3.56$; $\bar{x}_{(E)} = 3.65$). Ayrıca söz konusu farklılık, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Empatik eğilim ortalamalarının meslekten memnuniyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 17'de olduğu gibidir.

Tablo 17. Empatik Eğilim Ortalamalarının Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Meslekten	Evet	408	3.65	0.41	467	4.025	.000
Memnuniyet Durumu	Hayır	61	3.42	0.47			

Meslekten memnuniyet durumu değişkenine göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde meslekten memnun olan öğretmenlerin memnun olmayan öğretmenlere kıyasla empatik eğilim seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{(E)} = 3.65$; $\bar{x}_{(H)} = 3.42$). Bunun yanı sıra ulaşılan sonuç, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p < 0.05$).

Empatik eğilim ortalamalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Empatik Eğilim Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişken		n	$\bar{x}$	SS
Yaş	21-25	48	3.66	0.45
	26-30	183	3.64	0.45
	31-35	127	3.62	0.37
	36-40	71	3.58	0.43
	41 ve üzeri	37	3.51	0.35

Tablo 18’de görüldüğü gibi empatik eğilim seviyesi en yüksek olan grup, 21-25 yaş arasında yer alan öğretmenlerin olduğu gruptur ($\bar{x}_{(21-25)} = 3.66$; $\bar{x}_{(26-30)} = 3.64$; $\bar{x}_{(31-35)} = 3.62$; $\bar{x}_{(36-40)} = 3.58$; $\bar{x}_{(41 \text{ ve üzeri})} = 3.51$).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre Empatik Eğilime Yönelik Sonuçlar

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	.675	4	.169		
Gruplar İçi	83.757	461	.182	.929	.447
Toplam	84.443	465			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(4-461)} = 0.929$, $p > 0.05$).

Empatik eğilim ortalamalarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Empatik Eğilim Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler		n	$\bar{x}$	SS
Mesleki Kıdem	0-5	186	3.66	.46
	6-10	168	3.63	.37
	11-15	69	3.56	.38
	16 ve üzeri	36	3.55	.43

Mesleki kıdem değişkenine göre empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde empatik eğilim seviyesi en yüksek olan grubun 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{x}_{(0-5)} = 3.66$; $\bar{x}_{(6-10)} = 3.63$; $\bar{x}_{(11-15)} = 3.56$; $\bar{x}_{(16 \text{ ve üzeri})} = 3.55$).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Empatik Eğilime Yönelik Sonuçlar

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.783	3	.261		
Gruplar İçi	79.673	455	.175	1.491	.216
Toplam	80.457	458			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($F_{(3-455)} = 1.491$, $p > 0.05$).

Empatik eğilim ortalamalarının öğretim kademesine göre karşılaştırılması Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Empatik Eğilim Ortalamalarının Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	n	$\bar{x}$	SS
Okul öncesi	61	3.75	.40
İlkokul	125	3.62	.43
Ortaokul	123	3.61	.42
Lise	165	3.56	.41

Öğretim kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi grubunda yer alan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{(\text{okul öncesi})} = 3.75$; $\bar{x}_{(\text{ilkokul})} = 3.62$; $\bar{x}_{(\text{ortaokul})} = 3.61$; $\bar{x}_{(\text{lise})} = 3.56$).

Öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.548	3	.516		
Gruplar İçi	83.553	470	.178	2.902	.035
Toplam	85.100	473			

Analiz sonuçlarına göre elde edilen sonuç, istatistiksel açıdan anlamlıdır ($F_{(3-470)} = 2.902$, $p < 0.05$). Öte yandan tespit edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık, “okul öncesi” ile “lise” grubu arasındadır.

Betimsel analizlerin ardından çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişki durumunu incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Korelasyon Analizi Sonuçları

		Empatik Eğilim
	Pearson	
Çok Kültürlü	Korelasyon	0.095*
Eğitim	R^2	0.009
Tutumları	İlişkinin Gücü	Zayıf
	Anlamlılık	0.037

**0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.01$). İlişki gücü ise istatistiksel açıdan düşük düzeydedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Toplumun her kesiminde olduğu gibi okullarda da farklı kültürel değerlere sahip bireyler bulunmaktadır. Söz konusu farklılıklar, kişiler arasındaki ilişkilerin niteliğini şekillendirmektedir. Eğitim ortamında farklı kültürel değerlere sahip öğretmen ve öğrencilerin olması; farklı kültürler ile ilgili bilgi sahibi olunmasını, farklı kültürel değerlere farkındalık geliştirilmesini, farklı kültürel değerlerin varlığının normal karşılanmasını ve bu değerlere sahip bireylere empatik bir yaklaşım sergilenmesini oldukça önemli hâle getirmiştir. Dolayısıyla farklı kültürel değerlere sahip bireylerin tek bir çatı altında yer alabilmesinin empatik anlayış ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü değerler barındıran okullarda çok kültürlü eğitimin ve empatik eğilimin önemi ile aralarındaki ilişki durumunun araştırılması gerekli görülmüş olup çalışma konusu yazar tarafından belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çapcı (2020) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kervan (2017) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, epistemolojik inançları ile öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılmış; elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ponteretto ve diğerleri (1998), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını incelemiş ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Dil (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiş ve araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiş, araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Toprak, 2008). Frye ve diğerleri (2010) tarafından öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime yönelik tutumları ve benlik algıları incelenmiş ve öğretmen adaylarının kendilerini, kültüre duyarlı eğitim konusunda bilgi ve beceri kazanmış olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Demircioğlu ve Özdemir (2014) tarafından pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım (2016) tarafından Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarla ilişkisinin incelendiği çalışmada, çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Polat (2013) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelendiği çalışmada da öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güngör ve diğerleri (2018) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada da öğretmen adaylarının çok kültürlülük konusunda yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Söz konusu araştırmalara ait sonuçların bu araştırma sonucunu destekler nitelikte oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasının hizmet öncesi aldıkları eğitimden ve kültürel farklılıkların bilincinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik ilgilerinin olduğu, çok kültürlü eğitimi avantajlı gördükleri ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin varlığını önemsedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından çok kültürlü eğitime yönelik tutum incelendiğinde, elde edilen puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Toprak (2008) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, cinsiyet değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Polat (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü eğitime yönelik bakış açılarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, çok kültürlü eğitimin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine Gorham (2001) tarafından ilkökul öğretmenlerinin farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerle çalışma ve onların ihtiyaçlarını karşılama konusundaki güçlü ve eksik yönlerine ilişkin algılarının incelendiği çalışmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özdemir ve Dil (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve Peköz (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekâlarının incelendiği çalışmalarda, çok kültürlü eğitim tutumunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başar (2019) tarafından sosyal bilgiler

öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada, çok kültürlü eğitime yönelik eğilimde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu; Arslan ve Çalmaşur (2017) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul ve ortaokulda görev yapan kadın öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Demircioğlu ve Özdemir (2014) tarafından pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ise, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu; Toprak (2008), Demircioğlu ve Özdemir (2014), Peköz (2018), Arslan ve Çalmaşur (2017), Başar (2019), Özdemir ve Dil (2013), Gorham (2001) ve Polat (2013) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermezken, Aslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Literatür taraması sonucunda, farklı çalışmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonucun toplumsal yapıdan, toplumumuzda yer alan erkek bireylerin daha fazla hareket alanı bulmasından ve kadınlara oranla daha fazla insanla iletişim kurabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Medeni durum değişkeni bakımından çok kültürlü eğitime yönelik tutum değerlendirildiğinde, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu fakat gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Özdemir ve Dil (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuca göre, medeni durum değişkeni açısından çok kültürlü eğitim tutumunun değişmediği saptanmıştır. Elde edilen sonucun, evli ve bekâr öğretmenlerin farklı kültürel değerlere sahip öğrenci grupları ile çalışıyor olmaları ve okulların kültürel farklılıkları tek çatı altında bir arada bulunduruyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Meslekten memnuniyet durumu değişkeni açısından çok kültürlü eğitime yönelik tutum incelendiğinde, meslekten memnun olmayan öğretmenlerin meslekten memnun olanlara kıyasla çok kültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu fakat elde edilen sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre meslekten memnuniyet durumu değişkeni açısından çok kültürlü eğitime yönelik tutumda farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Meslekten memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin kültürel farklılıkları benimsemiş olmalarının elde edilen sonucu etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni açısından çok kültürlü eğitime yönelik tutum değerlendirildiğinde, 36-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu fakat elde edilen sonucun, istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları incelenmiş, araştırma sonuçlarına göre çok kültürlü eğitimin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği, yaşı büyük öğretmenlerin çok kültürlü farkındalık düzeylerinin genç olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başar (2019) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik eğilimlerinin araştırıldığı çalışmada, 31-40 yaş grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer yaş gruplarında yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çok kültürlü eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demircioğlu ve Özdemir (2014) tarafından pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, Güngör ve diğerleri (2018) tarafından öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının, Arslan ve Çalmaşur (2017) tarafından ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının ve Peköz (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekâlarının incelendiği çalışmalarda, çok kültürlü eğitime yönelik tutumda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucu; Polat (2013) ve Başar (2019) tarafından yapılan araştırmalar paralellik göstermez iken Demircioğlu ve Özdemir (2014), Güngör ve diğerleri (2018), Arslan ve Çalmaşur ve Peköz (2018) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Ulaşılan sonuca göre, yaş değişkenine çok kültürlü eğitime yönelik tutumda farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Okulların farklı kültürel değerleri barındırması ve öğretmenlere zengin deneyim ortamı sağlaması, elde edilen bu sonucu da etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Mesleki kıdem değişkeni açısından çok kültürlü eğitim incelendiğinde, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu fakat gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürel (2013) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelendiği çalışmada, bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşılmış ve kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yine Özdemir ve Dil (2013) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada ve Peköz (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekâlarının incelendiği çalışmada, çok kültürlü eğitim tutumunda kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Yıldırım (2016) tarafından Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarla ilişkisinin incelendiği çalışmada, kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve kavramsal bilgilerinin mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Toprak (2008) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları araştırılmış, elde edilen sonuçlara göre 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Bulut (2014) tarafından yapılan çalışmada 2-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının diğer kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Arslan ve Çalmaşur (2017) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının kıdem değişkeni açısından farklılaştığı ve 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Polat (2012) tarafından okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada, kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunduğu ve kıdem arttıkça çok kültürlülüğe ilişkin tutumda azalmanın meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Gürel (2013), Peköz (2018), Yıldırım (2016) ve Özdemir ve Dil (2013) tarafından yapılan çalışmalar, bu araştırma sonucunu destekler nitelikte iken Toprak (2008), Arslan ve Çalmaşur (2017), Bulut (2014) ve Polat (2012) tarafından yapılan araştırmalara ait sonuçlar, bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte değildir. Elde edilen sonucun, ülkemizin çok kültürlü bir yapıda olmasından ve kıdemi farklı olan öğretmenlerin okul ortamında kültürel değerlere farkındalık geliştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumlarının Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretim kademesi değişkeni bakımından çok kültürlü eğitim değerlendirildiğinde, ortaokul grubunda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere kıyasla çok kültürlü eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu fakat ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Arslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının öğretim kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yıldırım (2016) tarafından Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarla ilişkisinin incelendiği çalışmada, kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve kavramsal bilgilerinin görev yapılan kademe açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve farklılığın Temel Eğitimde (1-5. sınıf) görevli öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Arslan ve Çalmaşur (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkök ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tutum düzeylerinin ortaokulda görevli öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Toprak (2008) tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine göre tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu; Arslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından yapılan araştırma sonucu ile paralel nitelikte iken Yıldırım (2016), Arslan ve Çalmaşur (2017) ve Toprak (2008) tarafından yapılan araştırmalar ile paralel nitelikte değildir. Araştırma sonucuna göre, öğretim kademesi açısından çok kültürlü eğitim tutumunun farklılaşmadığı ve tüm öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Tüm öğretim kademelerinde yer alan öğrenci profillerinin benzer olması ve öğretmenlerin de kültürel farklılıklara benzer tutumlar geliştirmeleri, elde edilen sonucun sebebi olabilir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yiğit (2020) tarafından öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeylerinin incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının empati düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Akyel (2008) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi incelenmiş ve ulaşılan sonuca göre beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Pala (2008) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin

ortalamanın biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının ve Karaman (2018) tarafından almanca öğretmen adaylarının empatik becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin yüksek olması beklenen bir durum iken farklı araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen sonucun; öğretmenlik mesleğinin empati becerisi gerektiren bir meslek olmasından, öğretmenlerin tüm öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlama çabası içerisinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından empatik eğilim değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin empatik eğilimlerinin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu ve elde edilen sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Temizyürek (2019) tarafından öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin araştırıldığı çalışmada, kadın öğretmen adaylarının empatik eğilim seviyelerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gürsel (2016) tarafından branş öğretmenlerinin ve Akbulut (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelendiği araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Hoffman (1977) tarafından empati ve ilişkili davranışlarda cinsiyet farklılıklarının ele alındığı çalışmada, kadınlarda empatinin erkeklere oranla daha fazla olduğu belirtilmiştir. Şenkaya (2018) tarafından yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri ve Çetin (2019) tarafından yöneticilerin yönetime ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki araştırılmış ve cinsiyet değişkenine göre, kadın yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulut ve Düşmez (2014), Saygılı ve diğerleri (2015) tarafından öğretmenlerin, Polat (2016) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerin, Onay ve diğerleri (2015) tarafından öğretmen adaylarının ve Yılmaz ve Akyel (2008) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmalarda, cinsiyet değişkeni açısından empatik eğilim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve Kalafat (2010) tarafından öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri araştırılmış, araştırma sonuçlarına göre empatik eğilimin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, yine Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının empatik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonucu; Temizyürek (2019), Akbulut (2010), Gürsel (2016), Şenkaya (2018), Çetin (2019) ve Hoffman (1977) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik gösterirken; Bulut ve Düşmez (2014), Demir (2012),

Saygılı ve diğerkleri (2015), Polat (2016), Onay ve diğerkleri (2015), Yılmaz ve Akyel (2008) ve Genç ve Kalafat (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Elde edilen sonucun kadın ve erkeklerin fizyolojik ve beyin yapılarının farklılığından, kadınların erkeklere göre daha hassas, geniş şefkate sahip ve duygusal bir yapıya sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Medeni durum değişkeni açısından empatik eğilim incelendiğinde, evli öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin bekâr öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ve elde edilen sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bulut ve Düşmez (2014) tarafından öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre, evli olan öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin evli olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gürsel (2016) tarafından branş öğretmenlerinin, Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin, Polat (2016) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerin, Akbulut (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin ve Saygılı ve diğerkleri (2015) tarafından öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelenmiş ve medeni durum değişkeni açısından empatik eğilim düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Şenkaya (2018) tarafından yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin incelendiği araştırmada, medeni durum değişkeni açısından empatik eğilimin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çetin (2019) tarafından yöneticilerin yönetime ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve medeni durum değişkeni açısından empatik eğilimin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu, Bulut ve Düşmez (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunu desteklerken; Gürsel (2016), Çelik ve Çağdaş (2010), Polat (2016), Saygılı ve diğerkleri (2015), Akbulut (2010), Çetin (2019) ve Şenkaya (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Elde edilen sonucun evli bireylerde duygusal uyarılmaların daha fazla olmasından, evli bireylerin karşılaştıkları problemlerin daha fazla olmasından ve bu sebeple nöral ağlarının sürekli işlevsel olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca çocuk sahibi olan öğretmenlerin, ebeveynlik sorumluluklarının da ulaşılan sonucu etkilediği değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Meslekten Memnuniyet Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Meslekten memnuniyet durumu değişkeni açısından empatik eğilim incelendiğinde, mesleğinden memnun olan öğretmenlerin memnun olmayanlara oranla empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve elde edilen sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit

edilmiştir. Bulut ve Düşmez (2014) tarafından öğretmenlerin ve Akbulut (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin araştırıldığı çalışmalarda, meslekten memnuniyet değişkeni açısından empatik eğilim düzeyinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cihan (2020) tarafından psikiyatri servislerinde çalışan hemşirelerde kişilik, merhamet yorgunluğu ve empati arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, hemşirelerin çalıştıkları birimden memnun olma durumlarına göre empatik eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmada, mesleğini seven öğretmenlerin sevmeyenlere oranla empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu, Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından yapılan araştırma sonucu ile örtüşürken Bulut ve Düşmez (2014), Akbulut (2010) ve Cihan (2020) tarafından yapılan araştırmalara ait sonuçlar ile örtüşmemektedir. Bu çalışmada elde edilen sonucun; meslekten memnun olan öğretmenlerin hayata daha doğru frekanslarla yaklaşmalarından, meslekten daha fazla doyum almalarından, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya daha fazla gayret gösterdiklerinden ve öğrencilerle etkili iletişim kurmanın öneminin daha fazla farkında olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Yaş Değişkenine Durumuna İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni açısından empatik eğilim incelendiğinde, 21-25 yaş arasında bulunan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu fakat elde edilen sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yılmaz ve Akyel (2008) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarının, Onay ve diğerleri (2015) tarafından öğretmen adaylarının, Şenkaya (2018) tarafından yöneticilerin ve Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmalarda, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Canıdemir (2019) tarafından 18-30 yaş arası erken dönem uyum bozucu şemalar ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yaş ve empatik eğilim arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2016) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri araştırılmış ve araştırma sonuçlarına göre 25 yaş altı öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; Şenkaya (2018), Onay ve diğerleri (2015), Çelik ve Çağdaş (2010) ve Yılmaz ve Akyel (2008) tarafından yapılan araştırmalara ait sonuçlar, bu araştırma sonuçları ile örtüşür iken Canıdemir (2019) ve Polat (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının bu

araştırma sonuçları ile örtüşmediği görülmüştür. Öğretmenlerin yaşlarına göre empatik eğilim düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Farklı yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gereği olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları bu durumun temel sebebi olabilir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Mesleki kıdem değişkeni bakımından empatik eğilim değerlendirildiğinde, 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere oranla empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu fakat elde edilen sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Saygılı ve diğerleri (2015) tarafından öğretmenlerin, Akbulut (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin ve Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmalarda, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2019) tarafından yöneticilerin yönetime ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bulgularına göre, mesleki kıdem değişkeni açısından empatik eğilimin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cihan (2020) tarafından psikiyatri servislerinde çalışan hemşirelerde kişilik, merhamet yorgunluğu ve empati arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, hemşirelerin meslekteki toplam hizmet sürelerine göre empatik eğilimlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Polat (2016) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri araştırılmış ve araştırma sonuçlarına göre mesleki görev 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonucu, Saygılı ve diğerleri (2015), Akbulut (2010), Çelik ve Çağdaş (2010), Çetin (2019) ve Cihan (2020) yapılan araştırma sonuçları ile paralellik gösterirken Polat (2016) tarafından yapılan araştırma sonucu ile paralellik göstermemektedir. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin idealist olmaları ve kıdemi yüksek olan öğretmenlerin de öğrencilere yaklaşım konusunda daha tecrübeli olmaları, ulaşılan sonucun sebebi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretim kademesi değişkeni açısından empatik eğilim incelendiğinde, okul öncesinde görevli öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin diğer gruplara oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ve söz konusu anlamlılığın okul öncesi ile lise grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Akbulut (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelendiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi açısından empatik eğilimin anlamlı olarak

farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonucun okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla ebeveynlik rolleri üstlenmesinden ve okul öncesi öğrencilerinin daha fazla sevgi ve şefkate ihtiyaçlarının olmasından, lise öğrencilerinin daha fazla farklılığı bir arada barındırmasından ve bu nedenle öğrenci psikolojisini anlayabilmenin zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu; medeni durum, meslekten memnuniyet durumu, yaş, mesleki kıdem ve öğretim kademesi gibi değişkenler açısından çok kültürlü eğitim tutumunda anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre, meslekten memnun olan öğretmenlerin memnun olmayanlara göre ve okul öncesinde görevli öğretmenlerin lisede görevli öğretmenlere oranla empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise empatik eğilim düzeyinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Tüm sonuçlara ek olarak çalışmanın temel konusunu oluşturan değişkenler arasındaki ilişki durumu korelasyon analizi yardımıyla incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Aybek'e (2019, s. 138) göre farklı etnik kimlikleri, düşünce yapılarını, inançları ve dilleri bir arada bulunduran çok kültürlü toplumlarda bireylerin birbirlerini anlayabilmelerinde empati becerisi önemli bir yere sahiptir. Bireylerin birbirlerine karşı saygılı ve hoşgörülü olabilmeleri, farklılıkları doğal kabul etmeleri ve birbirleri ile yakın ilişkiler kurabilmeleri için empati becerisini benimsemiş olmaları gerekmektedir. Empati becerisini benimsenmiş olması, toplumda meydana gelen sorunların daha kolay çözülmesine ve sorunların en aza inmesine olanak sağlayarak huzurun, mutluluğun ve barışın hâkim olmasına katkı sağlar. Bu nedenle de çok kültürlü eğitim programlarında kazandırılması gereken en önemli değerlerden bir tanesi empati becerisi olmalıdır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda sonraki araştırmalara yardımcı olabileceği düşünülen uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha düşük olmasının sebepleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Hizmet içi eğitimler yoluyla kültürel farklılıkları tanıma, kabullenme ve farkındalığı artırmaya çalışmalar yapılabilir.
- Meslekten memnuniyet durumunun empatik eğilimi etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenleri meslekten memnun olmamaya iten sebepler araştırılabilir ve öğretmenlere mesleği sevdirecek çalışmalar yapılabilir.
- Lisede görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini artırabilmek amacıyla drama gibi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmanın evreninin sadece Van ili Merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmesi bir sınırı olarak kabul edilmektedir. Buna göre evrenin genişletilmesi suretiyle daha etkili sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca iller ve bölgeler arası karşılaştırılmalı analizler de yapılabilir.
- Çalışmanın tasarlanacağı örneklemin özelliklerine göre demografik özellikler (eğitim seviyesi, ikamet edilen yer, gelir vb.) genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2014). *Yeniden terapötik iletişim* (10. baskı). Nobel.
- Acun, N. (2012). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (ss. 109-133). Pegem Akademi.
- Acquah, E. O., & Szelei, N. (2018). The potential of modelling culturally responsive teaching: pre-service teachers' learning experiences. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2018.1547275?journalCode=cthe2>
- Ağrıman, C. (2015). Din ile ilişkisi bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (4. baskı, ss. 244-252). Pegem Akademi.
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The study of effect of socio-cultural factor on cultural intelligence(CQ) (Case study: Sanandaj city). *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 161-168.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri* (Tez No. 375055) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akcaoglu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi* (Tez No. 451163) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akınlar, A. (2018). *Türkiye'de azınlık ve devlet liselerinde çokkültürlü eğitim anlayışının araştırılması: çoklu durum çalışması* (Tez No. 503222) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 63-69.
- Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri* (Tez No. 397508) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 072699) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- APA. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. https://www.researchgate.net/publication/237277586_Guidelines_on_Multicultural_Education_Training_Research_Practice_and_Organizational_Change_for_Psychologists/link/00b4952951cc79b8df000000/download
- Arslan A. & Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-109.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı.

- Atli, A., & Kutlu, M. (2012). Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 49-66.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Anı. (Çalışmanın orijinali 1994’te yayımlanmıştır)
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100.
- Başar, M. (2015). Okulların örtük programında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (ss. 154-167). Pegem Akademi.
- Başar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimleri*. (Tez No. 566890) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Tez No. 320291) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başbay, A., & Kağnıcı, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlilik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 357326) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, H., & Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105-115.
- Bulut, K. (2020). Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim. İ. Kozikoğlu (Ed.), *Eğitimde güncel yaklaşımlar içinde* (ss. 177-201). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Canıdemir, S. (2019). *18-30 yaş arası bireylerde erken dönem uyum bozucu şemalar ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 599614) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Castillo, A. F., & Ubago. A. S. (2016). Analysis of empathy in early childhood education: study based on expression through drawing. <https://doaj.org/article/8f977ccbb7cb400cac08abedbd91010e>
- Cherng, H.-Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Cihan, S. (2020). *Psikiyatri servislerinde çalışan hemşirelerde kişilik, merhamet yorgunluğu ve empati arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 650656) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çalışkan, S. (2019). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir olgu bilim çalışması* (Tez No. 2019) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları* (Tez No. 628113) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve politika* (2. baskı). Gündoğan.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 24-37.
- Çetin, S. (2019). *Farklılıklar yönetimine ilişkin yönetici görüşleri ile yöneticilerin empatik eğilimlerinin karşılaştırılması* (Tez No. 612952) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı* (2. baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları* (Tez No. 333844) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.
- Demir, N. (2015). *Çokkültürlü eğitim programlarının tasarlanmasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 384146) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 4(7), 1453-1475.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Doytcheva, M. (2016). *Çokkültürlülük* (3. baskı). (T. A. Onmuş, Çev.). İletişim. (Çalışmanın orijinali 2005'de yayımlanmıştır)
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (51. basım). Remzi.

- Ekşi, A. İ. (2020). *Özel okullardaki öğretmen görüşlerine göre çokkültürlü okul ve sınıf yönetimi* (Tez No. 644702) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eriksen, T. H. (2009). *Küçük yerler, büyük meseleler: Sosyal ve kültürel antropoloji*. (A. E. Koca, Çev.). Birleşik Dağıtım. (Çalışmanın orijinali 1995’de yayımlanmıştır)
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Edge Akademi.
- Frye, B., Button, L., Kelly, C., & Button, G. (2010). Preservice teachers’ self-perceptions and attitudes toward culturally responsive teaching. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 6-22.
- Garcia, E. K. (2009). Multicultural education in your classroom. <https://techfeatured.com/5412/multicultural-education-in-your-classroom-2>
- Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and Urban Society*, 20(4), 327–340. <https://doi.org/10.1177/0013124588020004003>
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (H. Aydın, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 2000’de yayımlanmıştır)
- Gay, G. (2016). Çokkültürlü eğitimin önemi. N. T. Bümen (Çev.Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar içinde* (ss. 211-217). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1996’da yayımlanmıştır)
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 135-147.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (3. baskı). (H. Özel, & C. Güzel, Çev. Ed.). Ayraç. (Çalışmanın orijinali 1989’da yayımlanmıştır)
- Gorham, R. G. (2001). *Multicultural teaching competence as perceived by elementary school teachers*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Multicultural-Teaching-Competence-as-Perceived-by-Gorham/a7011ae1127190e08d83be6ba9303bf366cec252>
- Gorski, P. C. (1995). *Characteristics of a meaningfully multicultural curriculum*. http://www.edchange.org/handouts/curriculum_characteristics.pdf
- Gorski, P. C. (1999). A brief history of multicultural education. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html#:~:text=The%20historical%20roots%20of%20multicultural,of%20various%20historically%20oppressed%20groups.&text=In%20the%20late%201960s%20and,this%20push%20for%20education%20reform
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/14675980600693830>
- Gorski, P. C. (2010). The challenge of defining “multicultural education. <https://www.pesb.wa.gov/the-challenge-of-defining-multicultural-education/>
- Güngör, S., Buyruk, H., & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837. doi:10.17755/esosder.386067

- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Tez No. 345374) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsel, H. E. (2016). *Branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Avcılar örneği)* (Tez No. 426202) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6-8.
- Haviland, W. A. (2002). *Kültürel antropoloji* (H. İnanç, & S. Çiftçi, Çev.). Kaknüs. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayımlanmıştır)
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Sychological Bulletin*, 84(4), 712-722.
- Kalisch, B. J. (1973). What is empathy? *The American Journal of Nursing*, 73(9), 1548-1552. <https://doi.org/10.2307/3422614>
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Tez No. 145092) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, F. (2018). Almanca öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 52-57.
- Kassem, C. L. (2002). Developing the teaching professional: What teacher educators need to know about emotions. *Teacher Development*, 6(3), 363-3372. <https://doi.org/10.1080/13664530200200177>
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Anı.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 357631) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kemp, T., Overbeck, G., Wied, M., Engels, R., & Scholte, J. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 5-18. <https://doi.org/10.3200/gntp.168.1.5-18>
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki* (Tez No. 475367) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derlerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Tez No. 210291) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırkoğlu, F. (2014). *Türkiye'nin çokkültürlü yapısının Avrupa Birliği'ne üyelik sürecindeki etkileri* (Tez No. 382203) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 491002) [Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, D. (2019). *Anne baba tutumlarının, çocukta benlik saygısı ve empati gelişimi ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 601440) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

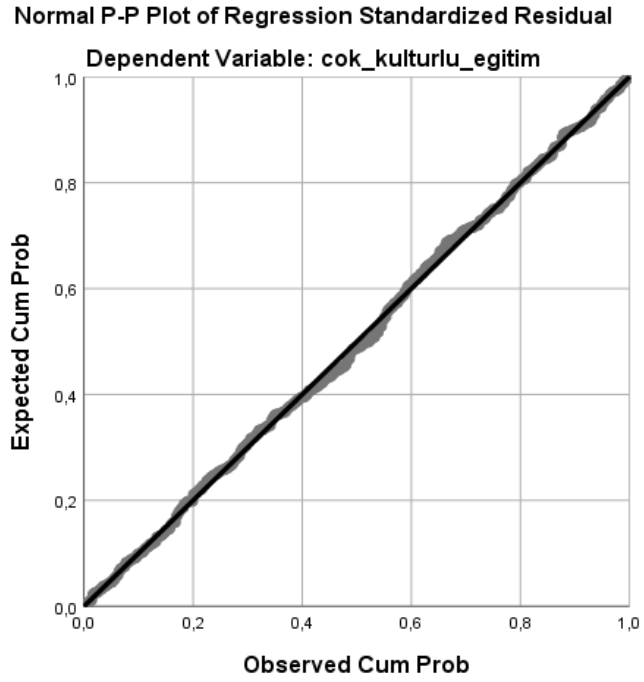
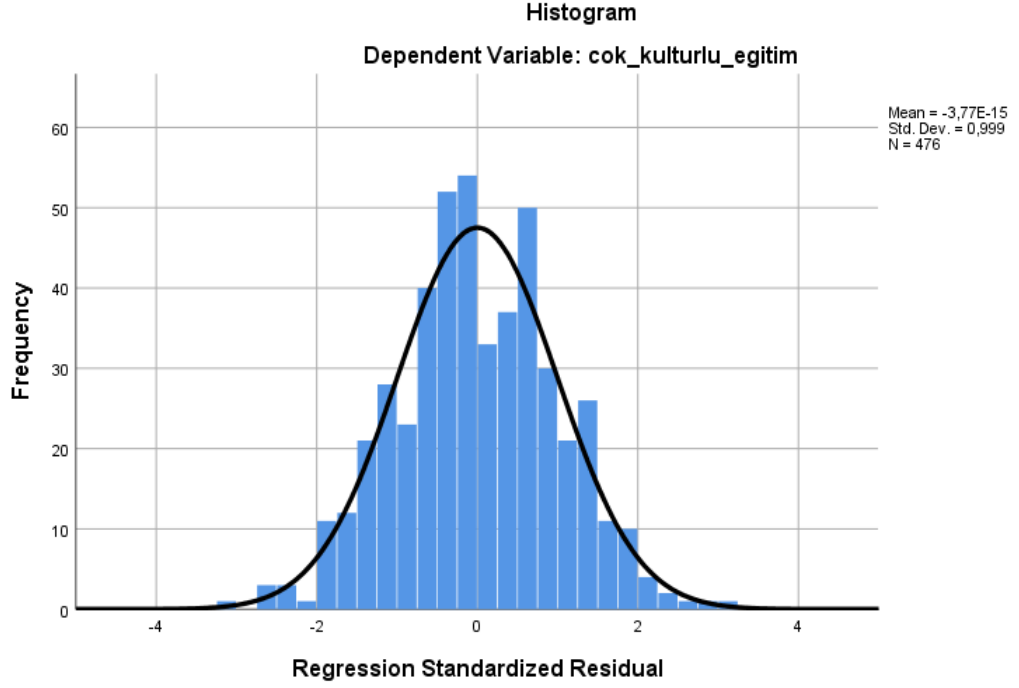
- Kymlicka, W. (2015). *Çokkültürlü yurttaşlık* (2. baskı). (A. Yılmaz, Çev.). Ayrıntı. (Çalışmanın orijinali 1995'te yayımlanmıştır)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2018-2019/HayatBilgisi.pdf>
- Mozakoğlu, M. (2015). Öğretmen, olumlu sınıf ortamı ve empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (ss. 74-91). Pegem Akademi.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (ss. 2-40). Pegem Akademi.
- Onay, İ., Egüz, Ş., & Ünal, A. (2015). Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 564-572.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 197509) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (4. baskı, ss. 44-57). Pegem Akademi.
- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış*, 1, 1-16.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünüşleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük* (Tez No. 186851) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix. (Çalışmanın orijinali 2000'de yayımlanmıştır)
- Peköz, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve kültürel zekâlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi-Gazimağusa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Perkins, R. M. (2012). The multicultural awareness, knowledge, skills and attitudes of prospective teachers: a quantitative and heuristic phenomenological study. <https://www.proquest.com/openview/ceeb32cb53fa98421f15d133ba475edd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları* (Tez No. 357562) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, M. (2016). *Erzurum ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 445988) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi-Ağrı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.

- Polat, S. (2015). Ötekine bakış bağlamında barış eğitimi ve empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (ss. 135-153). Pegem Akademi.
- Ponterotto, Joseph G. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Ramsey, P. G. (2018). *Çocuklar için çok kültürlü eğitim: çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretme* (T. G. Yıldız, Çev. Ed.). Anı. (Çalışmanın orijinali 1987'de yayımlanmıştır)
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. <https://chester-counselling.co.uk/wp-content/uploads/2018/08/rogers-1959.pdf>
- Rogers, C. R. (2012). *Yarının insanı* (F. C. Dansuk, Çev.). Okuyan Us. (Çalışmanın orijinali 1980'de yayımlanmıştır)
- Saygılı, G., Kırıktas, H., & Gülsoy, H. T. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 73-82.
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Christine, M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: the influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Sharpe, B. A. (2006). *An assessment of prospective teachers' attitudes toward multicultural education*. [Unpublished doctoral dissertation, Texas Southern University-Texas].
- Söylemez, N. H. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri* (Tez No. 497308) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Emphaty and observed angerand aggression in five year olds. *Social Development*, 13(1), 1-13. <https://doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>
- Şenkaya, B. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin empatik eğilimleri (İzmir ili örneği)* (Tez No. 495538) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, S. (2019). *Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi (erciyes üniversitesi eğitim fakültesi 3. ve 4. Sınıf öğrencileri örneği)* (Tez No. 589530) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topdemir, A. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi (İstanbul ili Bağcılar ilçesi örneği)* (Tez No. 304277) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışması* (Tez No. 214569) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tylor, E.B. (2019). *Primitive culture*. Dover.
- Villages, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

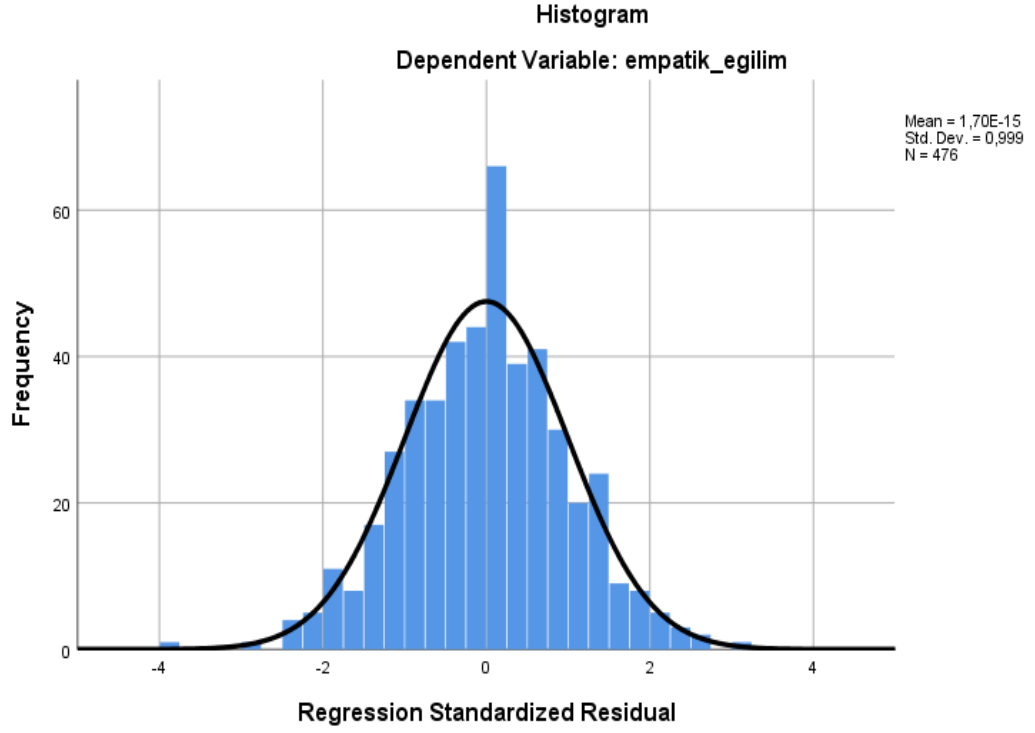
- Wied, M. D., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00389.x>
- Yakışır, A.N. (2009). *Bir modern olgu olarak çokkültürlülük* (Tez No. 249784) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlülük*. Sentez.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova’daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 419247) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, İ., & Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 27-33.
- Yılmaz, O. (2019). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 575875) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, D. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 636396) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yolcu, M. N. (2020). *8-9 yaş grubu çocukların empatik eğilim, yaşam doyumu ve ebeveynlerinin kapsayıcılık işlevlerinin incelenmesi* (Tez No. 647781) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (ss. 2-20). Pegem Akademi.
- Zahn- Waxler, C., Radke- Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

EKLER

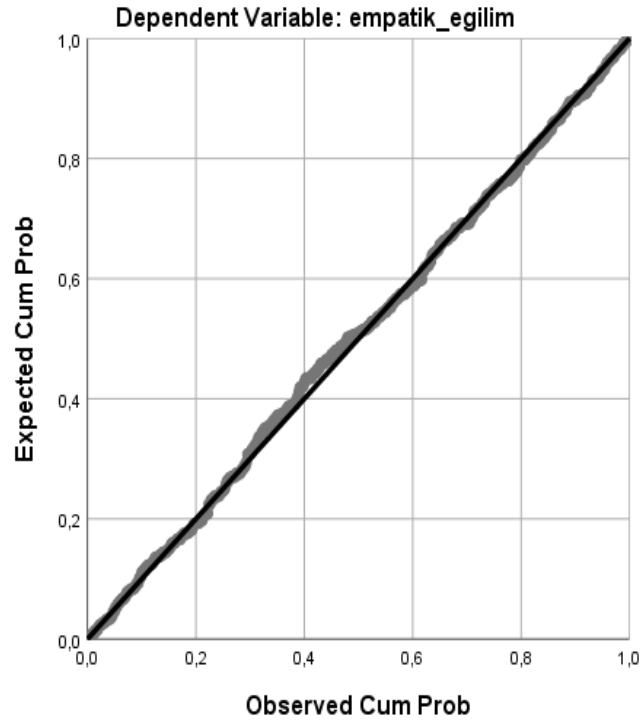
EK-1. Çok Kùltürlü Eğitim Tutumları Ölçeği Normallik Testi Sonuçları



EK-2. Empatik Eğilim Ölçeği Normallik Testi Sonuçları



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Ölçekler	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Çok Kültürlü Eğitim Ölçeği	.995	476	.157
Empatik Eğilim Ölçeği	.997	476	.487



EK-3. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği Kullanım İzni

← Re: Ölçek Kullanım İzni



Prof. Dr. Sedat YAZICI <[redacted]>

28.11.2019 Per 07:45

Kime: Siz

↩ ↶ → ...



Sinan Bey,

Ölçme aracı kullanabilirsiniz. Son halini gönderiyorum. Makaledeki halinde yer almış olan 3. ve 16. maddeleri kullanmayabilirsiniz. Bu maddeler ölçeğin orijinalinde de düşük değerlere sahipti. Negatif maddeler oldukları için ayrı bir faktörmüş gibi çıkıyorlar. Ayrıca, Türkiye'de çokkültürlü eğitim pek fazla bilinmediği ve uygulaması pek olmadığı için şu aşamada bu maddeleri içerik olarak kullanmak da yapı geçerliliği açısından sorunlu gibi. Ölçeği bu 18 madde haliyle kullanabilirsiniz. Ölçeğin herhangi bir puan aralığı yok. Genellikler Tutum ölçeklerinde bir puan aralığına rastlamadım. Bu ölçeğin orijinalinde de yok. Selamlar, Çalışmalarınızda başarılar.

Prof. Dr. Sedat Yazıcı

Prof. Dr. Sedat Yazıcı

Bartın Üniversitesi

Rektör Yrd.

Kimden: "Sinan Babur" <[redacted]>

Kime: [redacted]

Gönderilenler: 27 Kasım Çarşamba 2019 20:55:01

Konu: Ölçek Kullanım İzni

Merhaba Sayın Hocam; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam Dr. Ceyhan OZAN ile birlikte tez çalışmamda Türkçe'ye uyarladığınız "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları" ölçeğini kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı için izniniz var mı? Eğer izniniz olursa ölçeği de uygulama için gönderebilir misiniz?

EK-4. Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzni

← RE: Ölçek Kullanım İzni



Ebru Eroğlu <[redacted]>

28.11.2019 Per 10:11

Kime: Siz

Sinan Bey,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur. Ancak ölçek elimizde yok maalesef. Hocanın orijinal çalışmasına A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar

From: Üstün Dokmen Akademi [mailto: bilgi@ustundokmenakademi.com]

Sent: Thursday, November 28, 2019 9:10 AM

To: 'Ebru EROĞLU'

Subject: FW: Ölçek Kullanım İzni

From: Sinan Babur [redacted]

Sent: Wednesday, November 27, 2019 8:42 PM

To: bilgi@ustundokmenakademi.com

Subject: Ölçek Kullanım İzni

Merhaba Sayın Hocam; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapıyorum. Danışman hocam Dr. Ceyhan OZAN ile birlikte tez çalışmamda hazırlamış olduğunuz "Empatik Eğilim Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Ölçeğin kullanımı için izniniz var mı? Eğer izniniz olursa ölçeği de uygulama için gönderebilir misiniz?

EK-5. Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki” adıyla, Sinan BABUR tarafından 15/10/2020-15/04/2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Okullar

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Sinan BABUR

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza :

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK-6. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışma için hazırlanmıştır. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği

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

EK-7. Empatik Eğilim Ölçeği

EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (GÜNLÜK DAVRANIŞ ANKETİ)

AÇIKLAMA

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize Tamamen Uygun bulacağınızı düşünürseniz 5'e, Oldukça Uygun bulacağınızı düşünürseniz 4'e, Oldukça Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, Tamamen Aykırı bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak Kararsızlık belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

1. Çok sayıda dostum var.....(1) (2) (3) (4) (5)
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.....(1) (2) (3) (4) (5)
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.....(1) (2) (3) (4) (5)
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.....(1) (2) (3) (4) (5)
5. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.....(1) (2) (3) (4) (5)
6. Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.....(1) (2) (3) (4) (5)
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.....(1) (2) (3) (4) (5)
8. Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok
vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.....(1) (2) (3) (4) (5)
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.....(1) (2) (3) (4) (5)
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.....(1) (2) (3) (4) (5)
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.....(1) (2) (3) (4) (5)
12. İnsanların çoğu bencildir.....(1) (2) (3) (4) (5)
13. Sinirli bir insanım.....(1) (2) (3) (4) (5)
14. Genellikle insanlara güvenirim.....(1) (2) (3) (4) (5)
15. İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.....(1) (2) (3) (4) (5)
16. Girişken bir insanım.....(1) (2) (3) (4) (5)
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.....(1) (2) (3) (4) (5)
18. Genellikle hayatımdan memnunum.....(1) (2) (3) (4) (5)
19. Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar.....(1) (2) (3) (4) (5)
20. Genellikle keyfim yerindedir.....(1) (2) (3) (4) (5)

EK-8. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhan OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sinan BABUR'un "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 01.10.2020

Teslim Tarihi: 01.10.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez / uygundur

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/ uygun değildir: ☒

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :01.10.2020
Toplantının Sayısı :12

Karar-15: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhan OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Sinan BABUR'un "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçeninin "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" isimli tezi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı



Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi



Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 12 Karar No: 15	Toplantı Tarihi: 01.10.2020
	Aşağıda bilgileri verilen tez çalışmanın etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Sinan BABUR Çalışma Konusu: Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

Sinan BABUR;

2016 yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında lisans derecesi aldı.

2017 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans programına başladı.

2017-2020 yılları arasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Van İl Müdürlüğünde görev yaptı.

2020 yılında Van ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan bir ortaokulda Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak göreve başladı ve hâlen görevine devam etmektedir.