



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGISI, SOSYAL EMPATİ, SINIF YÖNETİM  
BECERİLERİ VE KÜTÜRLERARASI İLETİŞİM KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN  
İNCELENMESİ

Esra AKGÜL

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGISI, SOSYAL EMPATİ, SINIF YÖNETİM  
BECERİLERİ VE KÜTÜRLERARASI İLETİŞİM KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN  
İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MULTICULTURAL  
COMPETENCE PERCEPTION, SOCIAL EMPATHY, CLASSROOM MANAGEMENT  
SKILLS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Esra AKGÜL

Doktora Tezi

Ankara, 2022

### Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Esra AKG¼L¼n hazırladığı “Çok K¼lt¼rl¼ Yeterlik Algısı, Sosyal Empati, Sınıf Yönetim Becerileri Ve K¼t¼rl¼arası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişkilere İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Fulya TEMEL	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Berrin AKMAN	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Serkan ÇELİK	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Elif MERCAN UZUN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları, kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyal empati ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Nicel olarak desenlenen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 400 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçekler: Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ), Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ), Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği ve Kültürlerarası İletişim Kaygısı ölçeğidir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilere dayalı kurulan yapısal eşitlik modeline göre sosyal empati becerileri, kültürlerarası iletişim kaygısı aracılığı ile öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** çok kültürlü yeterlik algısı, sosyal empati, kültürlerarası iletişim kaygısı, sınıf yönetimi, okul öncesi öğretmeni

## **Abstract**

The aim of this study is to reveal the relationships between preschool teachers' multicultural competence perceptions, intercultural communication anxiety, social empathy and classroom management skills. The relational survey model was used in this study, which was designed quantitatively. The study group of the research consists of 400 preschool teachers who have teaching experience in a multicultural education environment and selected by criterion sampling from purposeful sampling methods. The scales used in the study are: Multicultural Competence Perceptions Scale (CPSAS), Social Empathy Scale (SEÖ), Classroom Management Scale for Preschool Teachers, and Intercultural Communication Anxiety Scale. According to the structural equation model established based on the data obtained from preschool teachers, it was determined that social empathy skills significantly predicted teachers' multicultural competence perception through intercultural communication anxiety.

**Keywords:** Multicultural competence perception, social empathy, intercultural communication anxiety, classroom management, preschool teacher

## Teşekkür

Her ne kadar bu tezin kapağında benim adım yazıyor olsa da, bu tezin ortaya çıkmasında emeği geçen o kadar çok insan var ki. Bunların en başında; öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, lisansüstü eğitime başladığım günden beri hep yanımda olan, beni desteklemekten hiç vaz geçmeyen, her fikrimi her hevesimi ve her girişimimi hayata geçirmem için beni hep motive eden kıymetli danışmanım Prof. Dr. Berrin AKMAN'a en derin teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer almayı kabul eden, tecrübelerini, bilgilerini, yol göstericiliklerini ve desteklerini esirgemeyen değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Serkan Çelik ve Dr. Öğrt. Üyesi Elif MERCAN UZUN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Fulya Temel ve Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ'a; değerli görüşleri, önerileri ve tezimin son şeklini almasında sağladıkları katkılardan ötürü minnettarım.

Meslek hayatıma başladığım ilk günden beri hep yanımda olan, dostluğunu, arkadaşlığını, sevgisini ve özverisini hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Dila'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Değerli arkadaşlarım Yekta, Gözde, Selda, Begüm ve Tuğbanur'a desteğe her ihtiyaç duyduğumda yanımda oldukları için en içten teşekkürlerimi sunarım.

En kıymetlilerim ve en büyük şansım, sevgili ailem ve kardeşlerim. Yaşamımda olduğunuz için kendimi hep ayrıcalıklı ve özel hissettim. İyi varsınız. Sevgili eşim ve kızım... Hayatıma girdiğiniz ilk günden beri elimi hiç bırakmadığınız ve sevginizi, ilginizi, sabrınızı, desteğini esirgemediğiniz için size minnettarım. Son olarak bu tez ve yaşamım boyunca iyiye, doğruya, güzele dair yaptığım ne varsa anneme ithafımdır...

## İçindekiler

Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Sayıtlar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	13
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Kuramsal Temeller.....	14
İlgili Araştırmalar.....	50
Bölüm 3 Yöntem.....	62
Araştırmanın Türü.....	62
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	63
Veri Toplama Süreci.....	65
Veri Toplama Araçları.....	65
Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ).....	66
Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ).....	67
Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği.....	68
Kültürlerarası İletişim Kaygısı Ölçeği.....	69



Kişisel Bilgi Formu .....	69
Verilerin Analizi .....	70
Bölüm 4 Bulgular Yorumlar ve Tartışma.....	75
Sınıf Yönetim Becerileri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki.....	75
Sosyal Empati İle Kültürlerarası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişki .....	78
Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki .....	78
Kültürlerarası İletişim Kaygısı İle Çok Kültürlü Yeterli Algısı Arasındaki İlişki.....	79
Sosyal Empati, Kültürlerarası İletişim Kaygısı Aracılığı İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki .....	79
Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	83
Çok Kültürlü Yeterlik Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	90
Tartışma.....	106
Sosyal Empati Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	126
Kültürlerarası İletişim Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi ..	127
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	130
Sonuç.....	130
Öneriler .....	132
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	132
Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler .....	132
Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler .....	133
Kaynaklar .....	134
EK-A: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları .....	clxxviii
EK-B: Ölçme Araçlarının Kullanımı İçin İzin Yazışmaları .....	clxxxiii
EK-C: Normal Dağılım Varsayımına İlişkin Sonuçlar.....	clxxxvi
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi ve MEB İzni .....	ccxiii
EK-D: Etik Beyanı.....	ccxv
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	ccxvi

EK-F: Dissertation Originality Report.....	ccxvii
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	ccxviii

## Tablolar Dizini

Tablo 1.Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	63
Tablo 2.Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Özet Bilgi .....	65
Tablo 3. Aracı Değişken Analizi İçin Çok Değişkenli Normallik Testi.....	71
Tablo 4.Ölçek Puanlarının Güvenirliği .....	72
Tablo 5.Araştırma Hipotezlerine Yönelik Yapılan Analizler .....	73
Tablo 6.Sınıf Yönetimi Becerileri İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiler .....	75
Tablo 7.Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kültürler Arası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişkiler .....	76
Tablo 8.Sınıf Yönetimi Becerileri İle Sosyal Empati Arasındaki İlişkiler.....	77
Tablo 9.Kültürler Arası İletişim Kaygısı İle Sosyal Empati Arasındaki İlişki .....	78
Tablo 10.Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki.....	78
Tablo 11.Kültürlerarası İletişim Kaygısı İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki	79
Tablo 12.Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkide Kültürlerarası İletişim Kaygısının Aracılık Etkisinin İncelenmesi.....	80
Tablo 13.Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi .....	83
Tablo 14 .Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi ...	84
Tablo 15 .Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi .....	85
Tablo 16 .Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi .....	86
Tablo 17.Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesi ....	87
Tablo 18.Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi .....	88
Tablo 19 .Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk olma Durumuna Göre İncelenmesi .....	89

Tablo 20 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi .....	91
Tablo 21 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi .....	91
Tablo 22 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi .....	92
Tablo 23.Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi .....	94
Tablo 24 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesi .....	95
Tablo 25 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi .....	96
Tablo 26 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesi.....	97
Tablo 27 .Sosyal Empati Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi .....	98
Tablo 28 .Sosyal Empati Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi.....	98
Tablo 29 .Sosyal Empati Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi .....	99
Tablo 30 .Sosyal Empati Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi .....	99
Tablo 31 Sosyal empati öğretmenlerin kıdemine göre incelenmesi.....	100
Tablo 32 .Sosyal Empati Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi.....	101
Tablo 33 .Sosyal Empati Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesi.....	101
Tablo 34 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi .....	102
Tablo 35 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi .....	102

Tablo 36 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi .....	103
Tablo 37 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi .....	104
Tablo 38 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesi .....	104
Tablo 39 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi .....	105
Tablo 40 .Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Öğrenci Olma Durumuna Göre İncelenmesi .....	106

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Hipotetik Model.....	9
Şekil 2.Kültüre duyarlı pedagoji boyutları (Gay, 2014). .....	16
Şekil 3. Kültüre Duyarlı Pedagoji Bileşenleri.....	18
Şekil 4.Kültürlerarası yeterlik piramit modeli (Deardorff, 2006). .....	34
Şekil 5. Schrüfer (2011) tarafından uyarlanan Bennett'in (2004) modeline dayalı kültürlerarası duyarlılığın gelişim modeli .....	35
Şekil 6. Kültürel Yeterliği Geliştirmek için Çok Boyutlu Model (MDCC) (Sue & Sue, 2008) .....	36
Şekil 7.Bireysel Empati Ve Sosyal Empati Bileşenleri Arasındaki İlişki .....	39
Şekil 8.Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkide Kültürlerarası İletişim Kaygısının Aracılık Etkisinin İncelenmesine İlişkin Model ..	82

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**ÇKYAÖ:** Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği

**DSÖ:** Dünya Sağlık Örgütü

**KDÖ:** Kültüre Duyarlı Öğretim

**KDSY:** Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi

**Kİ:** Kültürlerarası İletişim

**KİKÖ:** Kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği

**SEÖ:** Sosyal Empati Ölçeği

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**UNHCR:** Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

**YEM:** Yapısal Eşitlik Modeli

## Bölüm 1

### Giriş

Doğu ve Batı kültürlerinin kesiştiği bir yer olarak nitelendirilen Türkiye, toplam nüfusu 83.154.997 olan heterojen yapıda bir ülkedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). Bir ulus-devlet olarak kurulmuş olması sebebiyle Türkiye nüfusu içerisinde sayıca en büyük grup Türklerdir. Geçmişte hali hazırda mevcut olan bu kültürel çeşitliliğe ek olarak Türkiye, 2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaşın ardından en fazla sayıda Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapan ülkelerdendir. Her alanda etkisini gösteren bu kitlesel hareket, eğitim sektöründe de bir takım değişimlere neden olmuş, eğitimde çeşitlilik söylemlerini artırmıştır.

Eğitimde kültürel çeşitlilik birçok ırktan, cinsiyetten, çeşitli dilleri konuşan çocuklardan, farklı sosyo-ekonomik, etnik kökenden ve kültürden gelen çocukları kapsamaktadır. Eğitim alanındaki kültürel çeşitlilik her geçen gün daha da artmaktadır (Faas, 2008; Ruggs ve Hebl, 2012). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) (2018)'ne göre, Türkiye'de yarısı okul çağındaki çocuklardan oluşan 3,5 milyondan fazla Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bu çocukların temel insan haklarından olan kaliteli eğitime erişimleri sınırlıdır. Yaklaşık bir milyon okul yaşındaki (5-18 yaş arası) Suriyeli mülteci çocukların yarısından daha azı Türkiye'de düzenli eğitim hizmetleri alabilmektedir (Göç İşleri Genel Müdürlüğü, 2016).

Bu bilgiler ışığında Türkiye'de eğitimde kapsayıcılığa çok daha fazla vurgu yapılması gerektiği görüşü hakim olmaktadır. Kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap verme, eğitime, kültüre ve topluma katılımlarını artırma ve eğitim sistemi içindeki ayrımcılığı azaltma süreci olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2009). Kapsayıcılık bağlamının genişletilmesi, azınlıklar da dahil olmak üzere çeşitli marjinal grupların topluma dahil edilmesi hakkında görüşlerin ifade edilmesi fırsatını sağlamıştır. Kapsayıcı eğitim ile ilgili geliştirilen kavramlar, özellikle sistem içinde marjinalleşmesi muhtemel olan kesimdekiler başta olmak üzere herkesin bakış açısını eğitim ortamında içermeyi hedeflemektedir. Çocukların okullara dahil edilmesini sağlamak için, teorik çerçeveler okulların politikasını, kültürünü ve uygulamalarını araştırmayı ve dolayısıyla okul sistemlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi önceliklendirmektedir (Booth ve



Ainscow, 2002; Dyson, Howes ve Roberts, 2002; Salend, 2011). Kapsayıcı eğitimin temel kavramları şunlardır: (i) öğrenme ve katılımın önündeki engellerin kaldırılması; (ii) öğrenme ve katılımı desteklemek için kaynakların tahsis edilmesi ve (iii) çeşitlilik için destek sağlanması. Ayrıca bu bakış açısı, marjinalleşmiş birey ve grupların seslerinin duyulmasına zemin hazırlamaktadır.

Türkiye'de eğitim sisteminin çok kültürlü ve kapsayıcı ilkeler etrafında düzenlenmesi gerektiği fikri eğitimciler, akademisyenler (Sakız, 2016; Sakız ve ark., 2015) ve politika yapıcılar (örn. Aktekin, 2017) tarafından benimsenmiştir. Suriye'deki iç çatışmaların ardından son dönemde yaşanan göç dalgası ve eğitim sisteminin esnekliğine ilişkin tartışmalar, sistemin farklı altyapılardan gelen çocukların ihtiyaçlarına yönelik çok kültürlü bir duyarlılığa sahip olmasını zorunlu kılmıştır. Türkiye'deki çok kültürlülük ve onun kapsayıcılık, çoğulculuk ve eşitlik gibi ilkelerine odaklanan yeni eğitim ideolojisi, hem politika yapıcılara hem de uygulayıcılara kapsayıcı bir eğitim sistemi kurmak için yeni fırsatlar sunmaktadır (Sakız ve ark., 2015). Bu ideoloji politika yapıcılar tarafından da benimsenmiştir; örneğin 2004 ve 2008 yıllarında sırasıyla Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği (No. 2004/7) ve Kapsayıcı Eğitim Yoluyla Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği (No. 2008/60) yayınlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, 2008).

Gelişen bu mevcut yapı; eğitim sistemlerinin aktörleri için, özellikle de kapsayıcı öğretimin uygulanmasında anahtar kişiler olarak görev yapan öğretmenler için birtakım sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Norwich, 1994). Büyüyen kapsayıcı eğitim ihtiyacı ile başa çıkmak zorunda oldukları için öğretmenlerin inançları, tutumları ve davranışları bu açıdan kritik öneme sahiptir (DeBoer, Pijl & Minnaert, 2011). Farklı kültürden gelen çocukların okula sosyal katılım sağlamaları; bu çocuklar için anaokulundan başlayarak erken eğitim sürecine dahil olmaları anlamı taşımaktadır. Bu nedenle, duyuşal veya motor riskler, davranış bozuklukları ve aynı zamanda çocukların kültürel farklılıklarından kaynaklanan dezavantajlar da dahil olmak üzere çok çeşitli risk faktörleri olan, farklı etnik ve sosyal sınıflardan gelen bu çocukların eğitim ortamına katılımlarının sağlanması noktasında ilk karşılaşan eğitimciler; okul öncesi öğretmenleridir (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı öğretim gerçekleştirebilmeleri için çok kültürlü bir ideolojiye ve eğilime sahip olmaları gerekmektedir. Bu öğretmenlerin

daha derin içsel kültürel nosyonlarında çok kültürlü bir bağlılığa, eşitlik ve kültürel farklılık değerlerine sahip olmaları gerekmektedir (Vavrus, 2008). Bu duyarlılığa sahip öğretmenlerin çok kültürlü çocuklara ilişkin ön yargıları üzerinde sürekli olarak düşünmeleri, çocukların yetiştiği bağlamı değerlendirmeleri ve bu çocuklara ilişkin önyargılardan kaçınmaya çalışmaları gerekmektedir (Rychly ve Graves, 2012). Öğrenme sürecinin kültürel unsurlardan derinden etkilendiğini bilmek, çok kültürlü çocukların farklı kültürel özelliklerine saygı duymak gerektiğini benimsemek ve farklılıkları takdir etmenin değerini içselleştirmiş olmak, en önemli öğretmenlik yeterliliklerindedir (Brown, 2007).

Öğretmenlerin bu süreçteki en çarpıcı etki alanlarından biri de rol model olmalarıdır. Model olmak, öğretmenler için çocuklarla geliştirilecek ilişkiler bağlamında en güçlü stratejilerden biridir. Çocuk - yetişkin ya da çocuk-çocuk ilişkilerinde geliştirilmek istenen her davranış, tutum, tepki veya beceri öncelikli olarak öğretmen tarafından sergilenmelidir. Model olma davranışında yalnızca öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar değil; ifadeler, ses tonu, jestler gibi unsurlar da çocuklar tarafından gözlemlenen ve doğrudan içselleştirilen davranış unsurlarındandır (McLeod, ve ark., 2003). Tüm bunlar göz önüne alındığında; eğitimde çok kültürlülüğe ilişkin geliştirilen kapsayıcı eğitim anlayışının en önemli unsurlarından birinin öğretmenler olduğu oldukça açıktır.

### **Problem Durumu**

Kültürel çeşitlilikteki artış, yalnızca eğitim müfredatında değil, aynı zamanda öğrenme deneyimlerini artırmak için sınıf ve davranış yönetiminde de bir dönüşüm gerektirmektedir (Gunn, 2021). Kültür, bir çocuğun sınıftaki başarısı ve davranış yönetimi ile ilgili olduğu için öğretimin çeşitli bileşenlerine gereksinim duymaktadır. Birçok kurum sınıf yönetimi stratejilerini özgün bir biçimde uygulamak için bir takım girişimlerde bulunsa da, bu konu hala birçok eğitimcinin ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mücadele ettiği bir kavramdır. Özellikle farklı kültürel bağlamlardaki çeşitli nüfuslarla ilgili olarak, farklı kültürel, dilsel, ırksal, sosyoekonomik ve farklı yetenekteki çocuklara ilişkin sınıf yönetimi, erken çocukluk eğitimcileri için de son derece cesaret kırıcı olabilmektedir (Recchia & Puig, 2011).

“Sınıf yönetimi” terimi genellikle kontrolden çıkmış çocuk davranışı, düzen eksikliği, disiplin, işbirliği eksikliği, uygunsuz davranış ve ceza gibi olumsuz çağrışımlar uyandırmaktadır. Ancak sınıf yönetimi stratejileri etkin ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirildiğinde, geliştirildiğinde ve uygulandığında tam tersi biçimde; tüm çocukları pozitif yönde etkilerken, genel sınıf ortamına da rehberlik edebilmektedir (Moore, 2016). Erken çocukluk eğitimcileri, özellikle kültürel olarak çeşitli gruplardan gelen küçük çocuklarla eğitim yaparken, sınıf ve davranış yönetimi ile ilgili “kültürel değişim” anlamında öğretmenin etkisinin farkında olmaları gerekmektedir (Dweck, 2015). "Öğrenmenin kalbi" öğrenme ortamında kurulan ilişkilere dayalı olduğundan öğretmenlerin güven ve saygı temeline oturan bir sınıf topluluğu yaratmaları, bunu yapmayı kolaylaştıran strateji ve iletişim teknikleri geliştirmeleri ve bu duruma engel teşkil eden unsurları fark etmeleri önemlidir (Nieto, 2013).

Öğretmenlerin kişiliğinin, rollerinin, profesyonel davranışlarının ve sınıftaki eylemlerinin sonuçlarının bir bileşimi olan sınıf yönetimi (Watkins ve Wagner, 2000; Bru ve diğerleri, 2002); güvenli ilişkilere dayalı ve çocukları keşfetmeye motive edici bir öğrenme ortamı yaratmak anlamına gelmektedir. İyi bir öğretmen sınıfta uygun bir iklim yaratmalı ve böylece çocuklardaki öğrenme kapasitelerinin gelişimini maksimum düzeye çıkarmalıdır. Ancak bu türden öğretmen davranışları çocukların potansiyellerini eğitim standartlarına ulaştırmakta ve yüksek akademik başarı sağlayabilmektedir (Djigić and Stojiljković, 2011). Her çocuğun öğrenme sürecine etkin bir biçimde dahil edilebilmesi adına öğretmenlerin sergilemesi gereken roller çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır. Harden ve Crosby (2000); altı alanda 12 farklı öğretmen rolü tanımlanmıştır. Bu alanlar: 1) bilgi sağlayıcı, 2) rol model, 3) kolaylaştırıcı, 4) değerlendirici, 5) planlayıcı ve 6) kaynak materyali yaratıcısıdır. Buna ek olarak Ivic ve arkadaşları (2001) öğretmenlerin rollerine ilişkin biraz farklı sınıflandırmalardan yola çıkmışlardır. Ana faaliyet alanı öğretim ve eğitim olmasına rağmen, öğretmenlerin günümüzde yerel toplulukta ve daha geniş sosyal çevrede aileler ve diğer ortaklarla işbirliği yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna göre, öğretmen rollerinin kategorisi şöyledir:

- En dar anlamda öğretim rolü (öğretmen olarak öğretmen, düzenleyici olarak öğretmen, pedagojik iletişimde ortak olarak öğretmen, konu alanında uzman olarak öğretmen);

- Motive edici rolü (çocukları çalışmaya motive etmek, ilgilerini teşvik etmek ve sürdürmek, kariyer rehberliği için bir model olmak);

- Değerlendirici rolü (performans değerlendirmesi ve çocukların davranış ve kişiliklerinin değerlendirilmesi)

- Bir grup olarak öğrenme ortamında sosyal ilişkilerin düzenleyicisi rolü;

- Duygusal etkileşimlerde ortaklık rolü

Sosyal ilişkilerin düzenleyicisi ve duygusal etkileşimlerin ortaklarından olan 21. yüzyıl öğretmeni, bir sınıfta öğrenim gören çocuklar arasındaki farklılıkları nasıl olumlu bir şekilde ele alacağını ve kullanacağını bilen, aynı zamanda çatışmaları ve çatışma risklerini başarılı bir şekilde yöneten kültürlerarası iletişimde yeterli ve yetkin bir kişi olmalıdır. Öğrettiği konunun içeriği ve öğrenme ortamındaki diğer rolleri yerine getirirken: sınıf yönetimi, sınıf içi / dışı eğitim eylemini etkileyebilecek okul ve okul dışındaki tüm faktörleri dikkate almalıdır. Öğretmenlerin eğitimi doğrudan veya dolaylı olarak etkileme potansiyeli olan tüm değişkenlere karşı farkındalık sahibi olmaları önem arz etmektedir. Bu durum öğretmenlerin mutlaka psikolog, sosyolog veya kültürel antropolog rolleri alması gerektiği anlamına gelmemektedir. Ancak kültürlerarası eğitim, farklı kültürel oluşumlara ait farklı kültürel sembolleri ve davranış örüntülerini tanıma, anlama ve/veya ilişkilendirme yeteneğine dayanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2013).

Tüm bu karmaşık rolleri yerine getirmek için öğretmenler; bireysel özelliklerin, yeteneklerin, bilgi ve becerilerin birleşimini temsil eden uygun yeterliliklere sahip olmalıdırlar. Yukarıda listelenen rollerin doğası göz önünde bulundurulduğunda, empatinin genel pedagojik yeterlilikler, ders içeriğiyle ilgili yeterlilikler ve iletişim yeterlilikleri ile birlikte öğretmen yeterliliklerinin önemli ayrılmaz bir parçası olduğu açıktır (Zlatković & Petrović, 2011). Bununla paralel olarak birçok araştırma da, başarılı öğretmen rollerini gerçekleştirmenin bazı kişilik özellikleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle belirli öğretmen rolleri ile hangi kişilik boyutlarının bağlantılı olduğunu incelemek önemlidir. Bir öğrenme ortamında öğretmen; bir öğreticiden çok daha fazlasıdır ve bu nedenle mesleki rollerini yerine getirmek için bir dizi yetkinliğe sahip olmalıdır. Bu yetkinlikler; yetenek, bilgi, beceri ve kişilik özelliklerinden oluşur. Öğrenme ortamlarında genel bir atmosfer yaratma konusunda öğretmenlerin duygusal özelliklerinin sıklıkla çok

önemli olduğu vurgulanmakta ve bunlar arasında en öne çıkanların duygusal istikrar ve empati olduğu görülmektedir (Stojiljković ve ark., 2011).

Dar anlamdaki empati kavramını çok daha geniş anlamda kapsayan sosyal empati, herhangi bir toplulukta yaşayan insanların deneyimlediği tarihsel, politik, ekonomik ve sosyal bağlamın derinlemesine anlaşılmasını içerir. Sosyal empati, yapısal veya sistemik eşitsizlik bilgisi ve yerel ortamda çeşitli tarihsel ve kültürel bağlamlardan gelen insanları dinleyerek geliştirilmekte ve bu da güçlü bir sosyal sorumluluk duygusunu beslemektedir (Segal, 2007, 2011). Sosyal empati kullanan bireylerin, toplumun karmaşık doğasını dikkate alma ve sosyal problemlerdeki yapısal sonuçlara ilişkin daha derin bir anlayış geliştirme olasılıkları çok daha yüksek ve kendi kalıp yargılarına daha az bağımlıdırlar (Segal, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu sosyal empati becerileri, farklı kültürel altyapılardan gelen çocukların sosyal, ekonomik, tarihsel geçmişlerinin öğrenme ortamına yansımalarını anlayabilmek; bu yansımalara etkili çözümler üretebilmek; çözümler için çocuğun çevresiyle etkili bağlantılar kurabilmek ve sınıfta her çocuğun kendine özgü doğasıyla öğrenme topluluğunun bir parçası olduğu bir öğrenme ortamı yaratabilmek adına oldukça elzemdir. Buna ek olarak tüm bu sürecin yönetilmesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerin etkili sınıf yönetim becerileriyle doğrudan ilişki içindedir. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimcilerinin sosyal empati becerilerini tespit etmek ve bu becerilerin hangi değişkenlerle ilişki içinde olduğunu anlamak çok kültürlü bir eğitim ortamında öğrenme kayıplarına engel olmak adına önem taşımaktadır.

Öğrenme ortamında başarıyı yakalayabilmek adına önemli unsurlardan bir diğeri de bir öğretmenin kendine yönelik düşünceleridir (Shindler, 2016). Bandura (1977), öz-yeterlik kavramını, bireyin belirli bir görevi yerine getirme yeteneğine olan inancı olarak tanımlamıştır. Birinin yeteneklerine olan güveni, görev performansının güçlü bir moderatörüdür (Albeson, 1979), çünkü bir disipline ilişkin bilgi tek başına onun uygulanmasında yeterli olamamaktadır (Bandura, 1977). Öğretim alanında, çocukların ilgisini çekme isteği, etkili öğretimsel uygulamalar ve zorlu ortamlarda çalışmaya istekli olma, öğretmen öz yeterliliğinin göstergelerindedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Kendilerini belirli bir alanda yeterli gören eğitimciler, belirli bir sınıf ortamını öğretimsel olarak tasarlama ve

yönetme yeteneklerinde genellikle daha başarılı performans sergilemektedirler (Pajares, 1996).

Öğretmenlerdeki yüksek öz-yeterlik, hem öğretmenler hem de çocuklar için öğrenme ortamlarında olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler açısından öz-yeterlilik; bir öğretmenin çocukları anlamasının önemli bir yordayıcısı (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006) ve öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verme yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Hoy ve Spero, 2005). Öğretmen öz-yeterliğinin yüksek oluşu ile sınıfta anlamlı etkileşimler ve öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi birbirleriyle bağlantılıdır (Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012; Rimm-Kaufman ve Chui, 2007). Kültüre duyarlı öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin öz yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, kültüre duyarlı öğretimin temel bileşenlerinin sınıf uygulamalarına dahil edilmesi, öğretmen becerisini ve motivasyonunu etkileyen faktörlerin aydınlatılmasına yardımcı olabileceği için kritik öneme sahiptir. Bu faktörlerin derinlemesine anlaşılması, giderek daha da çeşitlenen çocuk popülasyonuna anlamlı ve etkili öğrenme deneyimleri sağlamada öğretmenin ihtiyaç duyduğu alanların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecek ve böylece tüm çocukların eğitim hedeflerine ulaşmalarında karşılaşılan öğretmenin kişisel özelliklerinden kaynaklı engellerle daha etkin mücadele edilebilecektir (Cruz ve ark., 2020). Bu sebeple eğitimcilerin bu pratiği kendi sınıfları bağlamında uygulama yeteneklerinde kendilerini ne düzeyde yeterli hissettiklerini belirlemek önemlidir (Fitchett ve ark., 2012).

Çok kültürlü eğitim ortamlarında ele alınan öğretmenlerin kişilik unsurlarından bir diğeri ise iletişim kaygısıdır. Kaygı evrensel bir duygu olsa da, kültürel inançlar ve uygulamalar, kaygının deneyimlenme biçimi ve dışavurumları üzerinde (Kirmayer, Young, & Hayton, 1995) ve ileri aşamada kaygı bozukluklarının gelişimi, teşhisi ve tedavisi (Scott, Eng, & Heimberg, 2002) üzerinde hala önemli etkilere sahiptir. Bilimsel olarak büyük ilgi gören kişiler arası sözel iletişim becerilerini etkileyen en belirgin özellik ise; grup, toplantılar, topluluk önünde konuşma ve kişilerarası bağlamlarda ortaya çıkan iletişim kaygısıdır (Croucher ve ark., 2015). İletişim kaygısı yüksek bireyler iletişimden kaçınma eğilimindedirler ve etkili iletişim kurabilme konusunda daha az yeteneklidirler (Allen & Bourhis 1996). Düşünce, duygu ve fikirleri uygun bir şekilde iletme ve ifade etme

becerisi, sosyal etkileşim sırasındaki kafa karışıklığını azaltmak için gereklidir; ancak bazı kişiler, özellikle farklı kültürel geçmişlerden gelen insanlarla iletişimde zorluklar yaşayabilir. Farklı kaygı ve korku düzeyleri, bireylerin iletişimi (özellikle kültürlerarası iletişimi) başlatmak veya sürdürmek için ihtiyaç duyduğu psikolojik motivasyonu etkilemektedir. Bu nedenle, çok kültürlü bir ortamda gerçekleştirilen aktivitelerin etkili olabilmesi için, başarılı iletişimin önündeki bir engel olan kültürlerarası iletişim kaygısı incelenmelidir (Trisasanti ve ark., 2020).

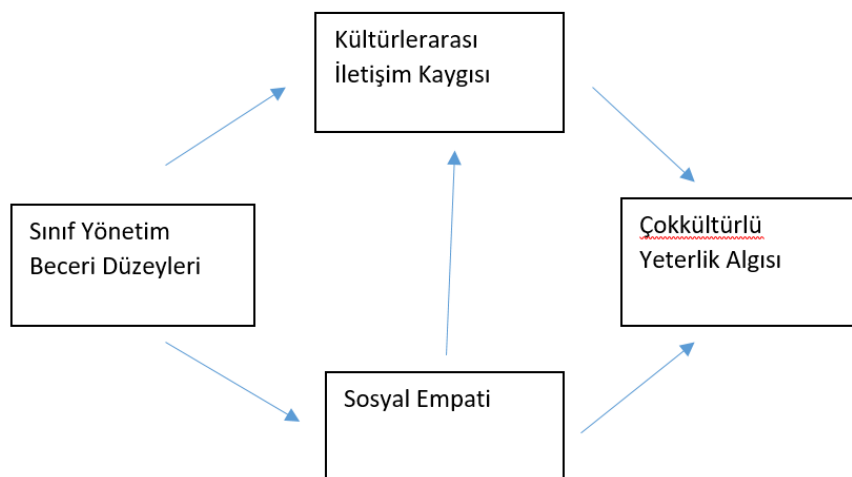
Kitlesel hareketliliğin sonucunda bugün birçok ülkede kültürel açıdan farklı öğretmen ve çocuklar sınıflarda bir araya gelmektedirler. Öğretmenlerin her bir çocuk için öğrenme çıktılarını ulaşılabilmeleri açısından en önemli görevlerinden biri çocuklara iletmek istedikleri mesajları etkili bir biçimde aktarabilmektir. Bu nedenle, kültürlerarası iletişimin nitelikli bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin kültürler arası bir bağlamda iletişim yetkinliği oldukça önemlidir (Monthienvichienchai ve ark., 2002). Öğretmenlerin kültürlerarası iletişim yetkinliği önündeki engellerden biri olan kültürlerarası iletişim kaygılarının incelenmesi, kültürlerarası iletişim kaygılarını etkileyen unsurların tespit edilmesi ve kültürlerarası iletişim kaygılarının öğrenme ortamında hangi unsurlarla ilişki içinde olduğunun tespit edilmesi; öncelikli olarak öğrenme ortamındaki kültürlerarası iletişim bozukluklarını giderebilmek ve ardından daha uzun vadede çocukları öğrenme deneyimlerinden maksimum düzeyde faydalandırabilmek açısından hiç şüphesiz oldukça değerlidir.

Sonuç olarak erken çocukluk eğitiminden her çocuğun optimum düzeyde yararlanabilmesi için öğretmenler kilit konumdadır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve kişilik özellikleri birçok değişkenle ilişki içindedir. Özellikle okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ile sosyal empati, öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı ve çok kültürlü yeterlik algıları birçok anlamda çocuklarla kuracakları etkileşimlere yön vermektedir. Bu değişkenlerin bir arada sınıfın iklimine, çocuklarla iletişime ve çocukların öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını öğrenmek; kültürel olarak farklı altyapılardan gelen çocukların öğrenme sürecinden alacakları verimi artırabilmek adına oldukça değerlidir.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları, kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyal empati ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin kültürlerarası iletişim kaygısı ve sosyal empati aracılığıyla öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini incelemek üzere, ilgili alanyazın kapsamında önerilen Şekil 1'deki hipotetik model oluşturulmuştur.

Şekil 1. Hipotetik Model



Bu hipotetik modelde; öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları, kültürlerarası iletişim kaygıları, sosyal empati düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerin öngörülen yönleri ele alınmaktadır.

## Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın; konusu, ele alınan çalışma grubu, çalışmanın temel aldığı eğitim kademesi ve çalışma kapsamında ortaya konan model ile açıklanan ilişkiler bağlamında önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemini destekleyen ilk özelliği araştırmada ele alınan konudur. Dünya giderek küreselleşmekte ve çok kültürlü (heterojen) bir yapıya dönüşmektedir. Tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de kültürel çeşitlilik sürekli artış göstermektedir. Bu kitlesel dönüşümün sosyal, politik, ekonomik, eğitim gibi



alanlarda doğrudan etkilerinin olması; bu alanlarda yapılan çalışmalarda da bir takım dönüşümleri zorunlu kılmaktadır. Eğitim ve öğretimdeki kültürel farklılıkları açıklamaya çalışan politika girişimleri de bu duruma paralel olarak son on yılda giderek daha popüler hale gelmiştir. Bu politikaların uygulanmasının gerekçesi, okullaşma sürecinde hem yatay eşitsizlikleri dengeleyerek hem de farklı kültürlere eşit değer vererek, risk altındaki çocukların potansiyellerine odaklanmaktadır. Bu alanda gerçekleştirilecek her dönüşüm için eğitimin tüm paydaşları oldukça önem arz etmektedir: aileler, okullar, öğretmenler, vs. Bu araştırmada eğitimde kilit rolü olan öğretmenlere odaklanılmış olması, araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu araştırmayı önemli kıldığı düşünülen ikinci özellik ise ele alınan çalışma grubudur. Eğitim sistemi içinde öğretmen; en temel görevleri üstlenen sorumlulardandır. Gittikçe artan çeşitliliğe sahip ve çok kültürlü toplumumuzda, öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı eğitimi öğrenme ortamına dahil etmesi her zamankinden daha değerlidir. Buna ek olarak eğitim ortamlarında çeşitliliğin artması sadece kültürle ilgili değildir; farklı din, ekonomik durum, cinsel yönelim, cinsiyet kimliği ve dil geçmişine sahip çocukları da içerebileceği düşünüldüğünde; öğretmenin farklılıklara yönelik tutum, davranış, bilgi ve duyuşsal özellikleri çok daha fazla önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmelerin sosyal empati, kültürlerarası iletişim kaygısı, çok kültürlü yeterlik algıları ve heterojen kültüre ait bir öğrenme ortamındaki sınıf yönetim becerilerinin tespit edilmesi; geliştirilebilecek müdahale programları açısından değerli bir veri kaynağı olacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

Araştırmanın önemine katkı yapan üçüncü özelliği çalışmanın temel aldığı eğitim kademesidir. Okul öncesi eğitim kademesi, çocukların sistematik olarak baskın sosyokültürel değerlerle karşı karşıya kaldıkları, bu değerlere bağlı kalmaları ve onları somutlaştırmaları beklenen ilk eğitim ortamıdır. Buna ek olarak ev ve okul arasında kültürel kopukluk yaşayan küçük çocuklar kendilerini zayıf öğrenenler olarak algılayabilmekte ve olumsuz bir benlik kavramı geliştirebilmektedirler. Erken çocukluk eğitim kademesine yönelik yapılan çok sayıda araştırma, öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı eğitim ortamları oluşturmalarının önemini vurgulamıştır (Bernhard 1995; Buysse ve ark., 2005; Espinosa 2005; Gay 2000). Bu çalışmalar öğretmenlerin; öğrenme ortamına ev kültürü ve değeri getiren küçük çocuklarla etkileşimlerinden kaynaklanan çeşitli

durumları anlama, saygı duyma ve bunlara yanıt verme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek olan çıkarımların, okul öncesi gibi, insan yaşamının en kritik yıllarını içeren dönemde verilecek olan eğitimin niteliğini etkileyeceği nedeniyle önemli olduğu öngörülmektedir.

Çalışmanın önemini artıran dördüncü özelliği ise; araştırma kapsamında ortaya çıkarılmak istenen modelde belirtilen değişkenlere yönelik ortaya çıkan ilişkilerdir. Yapısal eşitlik modeli, birçok gizil değişkenden ve bu gizil değişkenlerin hesaplanmasında kullanılan gözlenen değişkenlerden oluşmaktadır. Gizil değişkenler doğrudan gözlemlenemeyen, gözlemlenemediği için de ölçülemeyen, gözlenen değişkenlerin ölçümü ile yorumu yapılan sadakat, başarı, bilgi, tutum, memnuniyet, performans, değer, bağlılık gibi soyut değişkenlerdir. Başka değişkenler tarafından açıklanabildikleri için de gizil, örtük olarak ifade edilmektedirler. Yapısal eşitlik modeliyle gizil değişkenler gözlenen değişkenler yardımıyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin arasındaki ilişkileri açıklayan bu modelin geliştirilmesinin çalışmanın önemini artırdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada genel olarak şu soruya yanıt aranmaktadır: Sınıf yönetimi, kültürlerarası iletişim kaygısı ve sosyal empati değişkenleri tarafından çok kültürlü yeterlik algısı ne ölçüde yordanmaktadır? Bu amaçla aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

Hipotez 1: Sınıf yönetim becerileri ile çok kültürlü yeterlik algısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Sınıf yönetim becerileri ile kültürlerarası iletişim kaygısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 3: Sınıf yönetim becerileri ile sosyal empati arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 4: Sosyal empati ile kültürlerarası iletişim kaygısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 5: Sosyal empati ile çok kültürlü yeterlik arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 6: Kùltùrlerarası iletişim kaygısı ile çok kùltùrlù yeterli algısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.

Hipotez 7: Sosyal empati, kùltùrlerarası iletişim kaygısı aracılığı ile çok kùltùrlù yeterlik algısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Hipotez 8: Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, yetiştiği yerleşim yerine, yetiştiği yerleşim yerinin kùltürel çeşitliliğine, kıdemine, çok kùltùrlùlùkle ilgili eğitim alma durumuna, sınıfında daha öncede farklı kùltürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık göstermektedir.

Hipotez 9: Çok kùltùrlù yeterlik algısı öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, yetiştiği yerleşim yerine, yetiştiği yerleşim yerinin kùltürel çeşitliliğine, kıdemine, çok kùltùrlùlùkle ilgili eğitim alma durumuna, sınıfında daha öncede farklı kùltürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık göstermektedir.

Hipotez 10: Sosyal empati öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, yetiştiği yerleşim yerine, yetiştiği yerleşim yerinin kùltürel çeşitliliğine, kıdemine, çok kùltùrlùlùkle ilgili eğitim alma durumuna, sınıfında daha öncede farklı kùltürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık göstermektedir.

Hipotez 11: Kùltùrlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, yetiştiği yerleşim yerine, yetiştiği yerleşim yerinin kùltürel çeşitliliğine, kıdemine, çok kùltùrlùlùkle ilgili eğitim alma durumuna, sınıfında daha öncede farklı kùltürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık göstermektedir.

### **Sayıtlar**

Öğretmenler tarafından ölçme araçlarına verilen yanıtların, samimi olduğu ve gerçek durumu yansıttığı varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma Çokkùltùrlù Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ), Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ), Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği ve Kùltùrlerarası İletişim Kaygısı Ölçeklerinin ölçtükleri niteliklerle sınırlıdır.

COVID-19 Pandemisi sebebiyle ölçme araçları öğretmenlere çevrim içi form biçiminde elektronik posta olarak iletilmiştir. Öğretmenlerle yüz yüze verinin toplanamamış olması bu araştırmanın sınırlılığıdır.

Bu araştırma; katılım gösteren gönüllü öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Yapısal Eşitlik Modeli:** Gözlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkileri test eden ölçme modeli ile örtük değişkenler arasında ilişkileri test eden yapısal modelin birleşiminden oluşan istatistiksel tekniktir.

**Çok Kültürlü Yeterlik:** kişinin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı olarak kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun bir şekilde iletişim kurma yeteneğidir.

**Sosyal Empati:** kişinin diğer insanların yaşam durumlarının koşullarını ve gerçeklerini anlamasını sağlayan diğer insanların hayatları hakkında sahip olduğu iç görülerdir.

**Sınıf Yönetimi:** akademik öğretime elverişli düzenli bir ortam oluşturmak, bu ortamı sürdürmek, çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirmek, sosyal-duygusal gelişimi sağlamak ve problem davranışları etkili bir biçimde ele almaktır.

**Kültürlerarası İletişim Kaygısı:** bir bireyin başka bir kültürden kişi veya kişilerle gerçek veya beklenen iletişim ile ilişkili korku veya endişe düzeyidir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar sunulacaktır.

#### Kuramsal Temeller

##### *Kültüre Duyarlı Pedagoji*

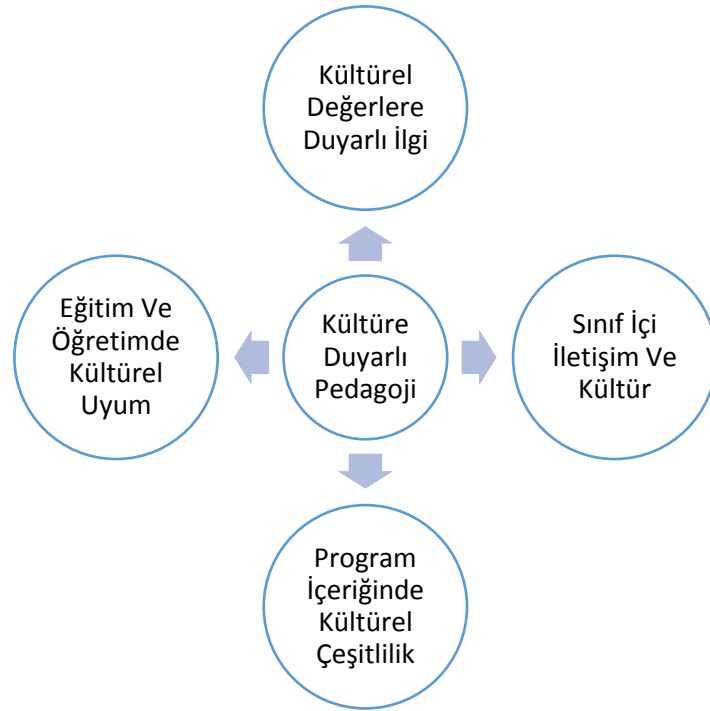
Dünyanın bazı bölgelerindeki küresel hareketlilik, ekonomik ve siyasi krizler ülkeler arası göçü körüklemiş ve öğrenme ortamlarında yeni 'kültürel çeşitlilik' kümeleri oluşturmuştur (OECD, 2019). Bu durum eğitim ve öğretim alanında yeni zorlukları da beraberinde getirmiş; kültürel önyargıların çocukların eğitim, meslek ve ileriki yaşam kariyerleri için geniş kapsamlı sonuçlara sebep olabileceği öngörüsünü oluşturmuştur (Herzog-Punzenberger ve ark., 2020). Değişen göç örüntüleri ve artan sosyal heterojenliğe çözüm bulabilmek adına okul sistemlerinin önemli bir rolü olduğu inancıyla (OECD, 2009, s. 3) uyumlu olarak, kültürel olarak duyarlı sınıfların yaratılması için birçok eğitim sistemi politika çözümleri ve girişimler geliştirmiştir (Ford ve Kea 2009). Birleşmiş Milletler (UN) tarafından belirtildiği gibi, dünyanın dört bir yanındaki eğitim sistemleri, kapsayıcı, eşitlikçi ve kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek taahhüdü altında birleştirilmeli savında hemfikirdir (UN, 2016).

Çocukların duyuşsal ve bilişsel gelişiminin pozitif yönde ilerleyebilmesi için, içinde bulunulan eğitim sisteminin kültürel değerler ve deneyimlere duyarlı olması gerekmektedir. Eğitimin önemli bileşenlerinden olan çocuklar; eğitim sürecinde dil, din, etnik yapı vb. kültürel değerleriyle birlikte yer alırlar. Bu bağlamda öğrenme sürecinin anlam kazanması, eğitim ortamında gerçekleştirilen öğrenme – öğretme etkileşimlerinin çocuğun ait olduğu sosyal çevre ve kültürel değerler bazında şekillenmelidir. Baskın kültürden farklı olarak inanç, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm çocukların eğitim sürecinde öğrenme fırsatlarından optimum düzeyde yararlanabilmesi için “kültüre duyarlı pedagoji” kavramı geliştirilmiştir. Eğitim programlarının herkesi kapsayıcı nitelikte yeniden düzenlenmesi, öğrenme ortamının değiştirilmesi ve okulun her boyutuyla yeniden yapılandırılmasını amaçlayan kültüre duyarlı pedagoji yaklaşımı; kimi zaman “kültürel değerlere duyarlı eğitim” ya da “kültürel değerlere duyarlı öğretim” olarak da ele

alınabilmektedir (Karataş ve Oral, 2016). Gay (2014)'e göre kültürel değerlere duyarlı pedagoji; öğrenme etkinliklerinin farklı kültürel altyapılardan gelen çocukların geçmiş yaşantıları, performans stilleri, kültürel bilgisi ve değerleri çerçevesinde anlamlı hale getirebilme çabasıdır. Kültürel değerlere duyarlı öğretimin destekleyici, kabullenici, saygı gösterici ve güçlendirici etkisi sayesinde, çocukların daha iyi ve başarılı bireyler olmaları sağlanabilmektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim, bireylerin sadece içinde yaşadıkları kültürel gruplara değil; toplumun tamamına hizmet edebilecek ulusal bir düşünce ve yetenek anlayışı geliştirme hedefini teşvik etmektedir.

Gay (2014)'e göre kültürel değerlere duyarlı eğitim boyutları aşağıdaki gibidir:

Şekil 2.Kültüre duyarlı pedagoji boyutları (Gay, 2014).



**Kültürel değerlere duyarlı ilgi.** İdeal bir öğrenme ortamında öğretmenlerin çocuklara karşı duyarsız ve uzak olması düşünülemez. Duyarlı öğretmenlerin çocuklara yönelik yüksek beklenti içinde olmaları ve çocukların gerçek yaşamlarından kopmadan mevcut düzene adapte olmalarını teşvik etmeleri önemlidir. Kültürel değerlere duyarlı ilgi; öğretmenlerin çocukların kişiliğine, performansına eşlik etme, düşüncelerinin harekete geçirme fırsatı sunma, çocuklardan somut ve gerçekçi beklenti içinde olmayı gerektirmektedir.

**Sınıf içi iletişim ve kültür.** Kültür yaygın iletişim biçimi üzerinde kayda değer bir etkiye sahiptir. 21. yy öğretmenlerinin farklı (kültürel, sosyal sınıf, kişilik özelliği, bireysellik, cinsiyet, vs) bağlamlardan gelen çocuklarla etkili iletişim dili geliştirmeyi bilmeleri hayati önem taşımaktadır.

**Program içeriğinde kültürel çeşitlilik.** Bir öğrenme ortamında farklı alt yapılardan gelen çocukların farklı yollarla öğrenmiş oldukları hikâyeler, kültürel miraslar, deneyimler ve getireceği katkılar değerlidir. Tüm bunların öğrenme ortamında göz önünde bulundurulması ve takdir edilmesi çocukların eğitim başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bunlara ek olarak sınıf ikliminde önyargıların azaltılması, öğrenme süreçlerine aktif katılımın gerçekleşmesi ve etkinliklere katılımların artması gibi önemli kazanımlar da desteklenmektedir.

**Eğitim ve öğretimde kültürel uyum.** Kültürel farklılıklara duyarlı pedagoji yaklaşımı ilişki kurma, düşünme, algılama, hatırlama ve problem çözme gibi bağlamlarla ilişkilidir.

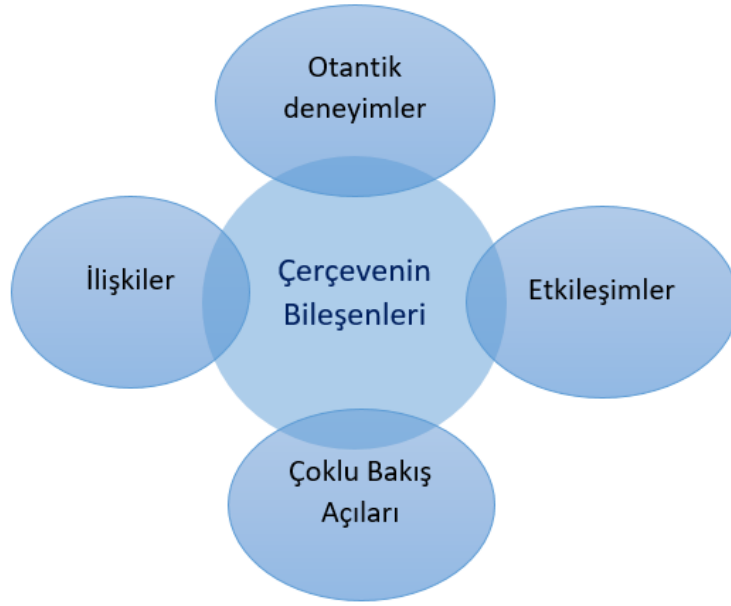
Kültüre duyarlı eğitim yaklaşımı kapsamında yürütülen Kültüre Duyarlı Öğretim (KDÖ), öğrenme ortamlarında tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılama temeline odaklanmaktadır. Araştırmalar, KDÖ benimseyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların akademik ve kişisel başarılarının çok daha yüksek olduğunu göstermektedir (Au 2011; Gay 2002; Ladson-Billings, 1995). KDÖ çocukların, öğrenmeyi ve bilgiyi kavramsallaştırmanın bir yolu olarak kendi kültürel yaşantılarını öğrenme ortamına aktarmayı ve böylece hem kendilerini hem de başkalarını anlamalarını sağlamaktadır (Ladson-Billings, 1995). Kültürel olarak duyarlı öğretmenler, çocuklarının kültürleri hakkında bilgi edinir, bu kültürleri sınıfta benimser ve bunları öğretimi çerçevelemek için kullanırlar (Gunn ve ark., 2014). Au (2011)'e göre, kültüre duyarlı pedagojinin bileşenleri: (a) tüm çocuklar için okul başarısını hedeflenmesi; (b) okul bağlamı ile evdeki deneyimler arasında köprüler kurarak; öğretilen müfredatın çocukların yaşamlarıyla ilgili ve çocukların merkeze koyan bir yapıda olması ve (c) eğitimde eşitlik ve çeşitliliğin sosyal adalet düşüncesi temelinde desteklenmesidir. Erken çocukluk öğrenme ortamlarında KDÖ'in birçok yönünü kapsayan beş alan sunulmaktadır:

1. Kültürel olarak duyarlı bir sınıf topluluğu geliştirmek
2. Aile katılımı
3. Sosyal adalet çerçevesinde eleştirel okuryazarlık
4. Çok kültürlü yazın
5. Kültürel açıdan duyarlı yazılı materyallerce zengin öğrenme ortamları (Bennett ve ark., 2018).

Kültürel olarak duyarlı bir pedagojiyi benimsemenin tüm öğretmenler ve çocuklar için kaçınılmaz olduğunu anlamak önemli olsa da, KDÖ uygulamalarının karmaşık olduğu oldukça açıktır. Bunun bir nedeni, KDÖ'in dinamik bir yapıya sahip olması ve belirli bağlamlar dikkate alınarak uyarlanması gerekliliğidir. Ayrıca KDÖ bir teori ve bir pedagojik yaklaşım olarak geniş bir şekilde tanımlanmış ve gelişimini hala sürdürmektedir. Bu sebeple şekil 3'teki çerçevede yer alan boyutlar birbiriyle bağlantılıdır (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Kültüre Duyarlı Pedagoji Bileşenleri



KDÖ, okul, ev ve toplum arasındaki anlamlı bağlantıların kurulması esasına dayanmaktadır. Bu beş çerçevenin her birinde, öğretmen; eleştirel bir lensle çocukları konuşmaya teşvik eden, çoklu bakış açılarını duymayı hedefleyen, ilişkiler kuran ve otantik paylaşımlar için çocukları teşvik eden bir ortam yaratır.

Bir KDÖ sınıfındaki etkileşimler; çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin; birbirlerini saygı çerçevesinde ve dikkatle dinlerken aynı zamanda cesur bir biçimde tartışabilmelerini içermektedir. Öğretmenler; birden fazla bakış açısını birleştirmek için ve her birini ortaya çıkarabilmek için çeşitli kaynakları ve araçları kullanır ve böylece farklı kültürel geçmişlerin sınıfa girmesine izin verirler. Kültürel olarak duyarlı bir öğretmenin en temel özelliği sınıf içinde çocuklar, ebeveynler ve akranlarla etkili ilişkiler kurabilmesidir. Bu bileşenlerin her biri, erken çocukluk ortamı için önerilen beş çerçevenin iç içe geçmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Bennett ve ark., 2018).

Bir çocuğun eğitiminde en belirgin ve önemli değişkenlerden biri öğretmendir. Öğretmenler öğrenme ortamını oluşturur, görevleri tanımlar, beklentileri iletir, içeriğin aktarılmasına yardımcı olur, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini takip eder, öğretimin tamamlanması için zaman çerçevesini belirler ve öğrenme süreci boyunca rehber, koç ve kolaylaştırıcı olarak çocuklara hizmet eder. Öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştiği psiko-sosyal iklimi oluşturmak öğretmenin görevidir. Çocuklar genellikle kendilerini ve yeteneklerini

öğretmenin gözünden algılamaktadırlar (Robinson ve ark., 1997). Öğrenme ortamlarındaki önemli faktörlerden biri olan öğretmenlerin kültüre duyarlı pedagojik yaklaşımın ele alınması konusundaki kritik rolü de oldukça açıktır. Öğretmenler, kültürel olarak uyumlu eğitim ve çocuk deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurmaya yardımcı olan “kültürel aracılar” (Sleeter & Cornbleth, 2011, s. 4) olmalıdırlar (Jones, Pang ve Rodriguez, 2001; Sleeter, 2011).

Jensen (2014), kültür unsurunu, okullara entegre edilebilen bir dizi “bireysel nitelikler” olarak değil; çocukların günlük rutinleriyle ilişkili “topluluk uygulamaları olarak” (s. 904) değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar da dahil olmak üzere tüm okul çağındaki dezavantajlı çocukların akademik ihtiyaçları eğitimde ön planda olmalıdır. Goldenberg ve Coleman (2010) 'a göre, bir öğrenme ortamı, çocukların kültürel, sözel ve dışavurumcu deneyimleriyle iyi eşleşmediğinde, öğrenme süreci engellenir. Kültürel olarak duyarlı pedagoji, optimal öğrenme için öğretmenlerin çocuğun kültürünü dikkate aldıkları müfredat ve öğretimi uyarlama yeteneğine dayanmaktadır (McIntyre, 2015).

Yukarıda vurgulanan nedenlerden dolayı, okul öncesi sınıflarda kültürel olarak duyarlı pedagojinin nasıl olduğu ve öğrenmeyle ne çeşit bir ilişki içinde olduğu hakkında araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu amaca erişmenin bir yolu, sınıftaki sosyokültürel etkileşimlere bakmaktır (Ramos, 2018). Sosyokültürel etkileşimler, okul öncesi öğretmenlerinin ve çocuklarının sınıftayken nasıl iletişim kurduklarını ve nasıl davrandıklarını, eğitici kültürel içeriği okul öncesi çocukların öğrenme deneyimlerine, sosyal etkileşimlerine ve kültürel kimliklerine nasıl entegre ettiklerini ifade etmektedir (Jensen, 2014). Sosyokültürel etkileşimler, öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşimlerine ışık tutmaktadır. Sosyokültürel etkileşimler, etkili okul öncesi öğretmenlerinin önyargılı/yargılayıcı olmayan, öğrenme ve motivasyonu teşvik etmek için çocukların kültürel geçmişlerini kucaklamalarıyla ilgili olmaları nedeniyle kültürel olarak duyarlı pedagoji ile yakından ilgilidir (Brown-Jeffy & Cooper, 2011).

Pek çok öğretmen kültürü temel alan pedagojilerle ilgilense de, çoğu zaman potansiyellerinin farkına varmak ve bu potansiyeli tam olarak hayata geçirmek için öğrenme ortamında zorlu mücadele içindedir (Zenkov ve ark., 2013). Bununla birlikte kültürel farklılıkların artık çok daha fazla bir arada yaşaması olgusu eğitim

süreçlerinde sıklıkla gündeme getirilse de, öğretmenler hala sınıftaki kültürel çeşitliliğe nasıl tepki verecekleri konusunda kendilerini hazırlıksız ve kararsız hissetmektedirler (Seidl, 2007; Mansikka ve Holm, 2011; Keddie ve Niesche, 2012; Acquah, 2015; Szelei ve ark., 2019).

Öğretmenler için çocukların nasıl düşündüğü ve nasıl öğrendiğine dair veriler, sınıf yönetim becerilerini destekleyici önemli bilgi kaynaklarıdır (Sabancı, 2014). Kişisel, bağlamsal ve durumsal boyutları olan eğitim süreci oldukça karmaşıktır. Hem öğretmenlerin hem de çocukların geçmiş yaşantıları, içinde yaşanılan toplumun kabulleri, şartları, kodları ve beklentileri öğrenme sürecinde yer aldığı eğitim çok daha etkili hale gelmektedir (Gay, 2014). Öğretmenlerin kültürel olarak duyarlı öğretim uygulamalarında tüm bunları göz önüne almaları ve kültürel çeşitlilik unsurlarını eğitim sistemine entegre edebilmek için çaba sarfetmeleri gerekmektedir (Gay, 2014). Eğer ki öğretmenler çocukların kültürel kimliklerini, sosyal sınıflarını, farklı yaşantılarını ve varsa farklı dil yapılarını ve tüm bunların çocuklar için nasıl bir etkiye sahip olduğunu bilirlerse, çocukları ve çocukların davranışlarını anlamada çok daha başarılı olacaklardır (Banks, 2013). Kısaca kültürel değerlere duyarlı öğretim; çocukların bireysel becerilerini ve akademik başarılarını geliştirmek için; baskın kültürden farklı kültür kodlarına sahip çocukların bütüncül bir bakış açısıyla öğrenme ortamına dahil edilmesidir. Bu sayede her çocuğun hem okul içinde hem de toplumda kabul görmesi sağlanmakta ve çocuklar içinde oldukları sistemin birer parçası olmaya teşvik edilmektedir.

### ***Biyokolojik Model***

Sınıf yönetimine dair düşünceler; öğretmenlerin inançlarının, bilgilerinin ve sınıf uygulamalarının kendilerine özgü kişisel, bağlamsal ve zamansal faktörlere dayalı olarak bireysel bazda geliştiği varsayımına dayanmaktadır. Bronfenbrenner'in biyokolojik insani gelişme modeli, bu iddiayı desteklemek için teorik bir çerçeve sağlamaktadır. Bu paradigma, insan gelişiminin yakınsak süreçler; yani "aktif, gelişen biyopsikolojik insan organizması ile onun yakın dış çevresindeki kişiler, nesnelere ve semboller arasındaki giderek daha karmaşık hale gelen etkileşim" yoluyla gerçekleştiğini varsayar (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s.797). Bu süreçler, kişinin özellikleri, bireyin faaliyet gösterdiği bağlamın çok boyutlu özellikleri ve zamanın etkisiyle hafifleyebilmektedir. Bronfenbrenner'in

biyoekolojik modeli aynı zamanda Process Person-Context-Time (PPCT) modeli olarak da anılmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Yakınsak süreçler gelişimin birincil ajanları iken, kişi, bağlam ve zaman etkilerini hafifletmektedir. Bireysel kişilik özellikleri; biyolojiden çevreye (zeka, mizaç, sosyoekonomik durum ve eğitim düzeyi gibi) birden fazla faktörü içermektedir. Bağlam Bronfenbrenner'ın teorisinde bir dizi eş merkezli katman veya gelişen kişinin içine gömülü olduğu sistemler olarak kavramsallaştırılmaktadır. Birincisi aile, akranlar ve işyeri gibi bireyin içinde faaliyet gösterdiği yapılar olan mikro sistemdir. Mezosistem, mikrosistemin yapıları arasındaki ilişkidir. Ekzosistem, bireyi içeren ve içermeyen bir ortam arasındaki etkileşimi içerir. Örneğin, ebeveynlerin işyeri ile çocuğun ev hayatı arasındaki bağlantı (Miller, 2002). Son olarak, makro sistem, gelişmekte olan kişinin içinde bulunduğu toplumu yöneten kültürel kalıplardan, inançlardan ve yasalardan oluşur.

Bağlamda olduğu gibi, Bronfenbrenner, zamanın gelişim üzerindeki etkisinin çok katmanlı olduğunu öne sürmektedir. Mikro zaman, belirli bir yakın sürecin sürekliliği veya süreksizliğidir, mesozaman ise daha uzun süreler boyunca (yani günler, haftalar) tutarlılığı ifade eder. Gelişimin olabilmesi için yakınsak süreçlerin düzenli olarak gerçekleşmesi gerektiği anlayışı; etkileşimlerdeki sürekliliğin derecesi olarak zamanı kavramsallaştırmanın bir bileşenidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Zamanın en geniş boyutu makro zamandır, bir bütün olarak toplumdaki koşullar, olaylar, beklentiler ve kültürde meydana gelen ve bir ömür boyunca gelişimi etkileyen değişikliklerdir.

İnsan gelişiminin biyoekolojik modeli, bir araştırma konusunu tanımlamak ve kavramsallaştırmak için bir paradigma olarak kullanılabilirken, ilgili biyoekolojik modeli verileri yorumlamak için bir çerçeve görevi görebilecektir. Bronfenbrenner, "biyoekolojik modelin teorik ve operasyonel gereksinimleri tam olarak karşılanmasa bile, sonuçların insan gelişimini şekillendiren güçlü unsurları anlamaya katkıda bulunabileceğini" iddia etmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s.813). Bunu akılda tutarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili uygulamalarının, çocuklarla, çevreyle ve toplumla uzun zaman dilimleri boyunca giderek daha karmaşık bir etkileşim ağı aracılığıyla geliştiği fikri oluşmaktadır. Bu yakınsak süreçler, öğretmenin kişilik, motivasyon, geçmiş ve eğitim/öğretim deneyimleri gibi bireysel özellikleri tarafından hafifletilmektedir.

Öğretmenler için mikro sistem çocukların, ebeveynlerinin, meslektaşların, yöneticilerin ve ailelerinin belirli özelliklerini içermektedir. Mezosisteme bir örnek, okul ebeveynleri ile yöneticiler arasındaki ilişki ve bunun öğretmen üzerindeki müteakip etkisi olarak düşünülebilmektedir. Ekzosistem, bölge müdürlüğü ile öğretmen arasındaki veya çocukların ev hayatı ile öğretmen arasındaki bağlantıdan oluşabilir. Son olarak, makro sistem, yerel/devlet eğitim politikası, çocuk davranışına ilişkin kültürel inançlar ve öğretmenin rolü gibi faktörlerin yanı sıra geniş tarihsel olayları içerebilir.

Biyoekolojik modele göre, öğretmenler tüm bu faktörlerden etkilenecek, ancak onları da etkileyecek ve kendileri ve çevreleri arasında çok yönlü bir ilişki yaratacaktır. Tüm sistemler (bağlam), çocuklarla etkileşim (süreç) sırasında öğretmen (kişi) ile eş zamanlı olarak çalışmaktadır. Kendini tekrar eden ve birikimli (zaman) süreç olan bu durum; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç, bilgi ve uygulamalarının bireyselleştirilmiş gelişimine toplu olarak katkıda bulunmaktadır. Kısacası Bronfenbrenner'in biyoekolojik insani gelişme modeli, bu araştırmanın kavramsallaştırılması adına araştırmacı tarafından kullanılacak teorik çerçevedir.

### ***Sosyal Etkileşimli Öğrenme Teorisi***

Patterson'ın (1982) sosyal etkileşimli öğrenme teorisi, zaman içinde öğretmen-çocuk etkileşimlerinin örüntülerinin sınıftaki davranışsal sonuçları nasıl etkileyebileceğini anlamak için kavramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Bu teori, öğretmenlerin çocuklarla olumlu veya tarafsız etkileşimleri olduğunda, bunun çocukların olumlu sosyal davranışlarını geliştirdiğini ve sınıftaki aksaklıkları azalttığını göstermektedir. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde çocuklarla zorlayıcı etkileşimler kuran öğretmenler, çocuklarda yıkıcı davranış problemlerine yol açmaktadırlar (Webster-Stratton, 2012).

Spesifik olarak, öğrenme ortamında zorlayıcı etkileşimler, çocuklar yıldırıcı davranışlar sergilediğinde ortaya çıkmaktadır (örneğin, sızlanma, uymama, öfke nöbeti). Bu durum, öğretmenin davranışa tepki vermesiyle ve çocuğun karşıt tepki geliştirmesiyle sonuçlanmaktadır. Etkileşim tipik olarak, çocuğun bu etkileşimi tekrar etme davranışını pekiştiren öğretmenin pes etmesiyle (yani, çocuğun istediği bir şeye erişim sağlamasıyla) ya da davranışı azaltmak için öğretmenin

tepkilerini yoğunlaştırmasıyla sona erer (Patterson, 1982). Bu zorlayıcı etkileşime giren öğretmenler, çocuğun saldırgan davranışını şiddetlendirebilir ve sürdürebilir (Reinke ve Herman, 2002). Ek olarak, bu etkileşimi öğrenen çocuklar genellikle bu örüntüyü diğer yetişkinler ve sınıf dışındaki akranlarıyla devam ettirirler (Reinke ve Herman, 2002; Webster-Stratton, 2012).

3-8 yaş arasındaki okul çağındaki çocuklar, sosyal-duygusal beceriler, özellikle duygularını düzenleme (yani saldırgan davranışları engelleme) ile ilgili becerileri hızla geliştirmektedir. Bu nedenle, sınıfta daha yüksek oranda öfke nöbeti ve saldırganlık yaşama eğilimindedirler ve davranışlarını düzenlemek için yetişkinlere daha fazla ihtiyaç duyarlar (Bierman & Motamodi, 2015). İstendik davranışı teşvik etmek ve çocuklarda öğrenilen bu olumsuz etkileşim modelini bozmak için Patterson (1982), çocukla etkileşim halinde olan öğretmen ve diğer yetişkinlerin çocuklarla olumlu etkileşimleri artırmak ve zorlayıcı etkileşimleri azaltmak için davranışlarını yeniden şekillendirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Araştırmalar, istenmeyen davranışlara nasıl doğru tepki vereceğini öğrenen yetişkinlerin, sosyal-duygusal becerilerin sağlıklı gelişimini ve uzun vadeli olumlu sonuçları öngördüklerini göstermektedir (Patterson, 1982; Webster-Stratton, 2001). Diğer yandan, bu davranışların uygun biçimde yönetilememesi, çocuklar için uzun vadeli sonuçlara da sebep olabilmektedir; örneğin okulda zorlayıcı etkileşimler, çocuklar için akran reddi, olumsuz okul itibarı ve akademik başarısızlık gibi (Webster-Stratton, 2001).

### ***Sınıf Yönetimi***

“Toplumun değerlerini nasıl yargılayabiliriz? Bir ulusun çocuklarına ve gençlerine kapasitelerini sonuna kadar geliştirme fırsatı, dünyayı anlama bilgisi ve onu değiştirecek bilgelik verildiğinde; gelecek için umutlar parlaktır demektir.”

—Urie Bronfenbrenner (1970)

Bronfenbrenner'ın sözü, öğretmenlerin bir ulusun geleceğini etkilemede oynadıkları kritik rolün altını çizmektedir. Her çocuğun kapasitesini sonuna kadar geliştirmesine izin veren eğitim programını ve sınıf ortamını sağlamak ve eğitim sürecinin lideri olmak öğretmenin sorumluluğunda ve temel rollerindedir. Bu rolü yerine getirebilmek için öğretmen sınıfın sosyal, entelektüel ve fiziksel yapısıyla ilgilenmek durumundadır. Öğrenme ortamının düzenlenmesi; müfredatı

planlamak; rutin prosedürleri düzenlemek; kaynakları toplamak; verimliliği en üst düzeye çıkaracak stratejiler geliştirmek, çocukların gelişim ve ilerlemesini izlemek, sorunları öngörmek, önlemek ve çözmek gibi eylemleri içerir (McLeod, ve ark., 2003).

Yukarıda da bahsi geçtiği üzere, bir öğrenme ortamında birçok kavram bir araya gelmektedir. Öğretmen, çocuk, ebeveyn, müfredat, müdür, okul, bölge, kamu politikası, kültürel inançlar, vb. çocukların öğrenme ortamını oluşturmak için birbiriyle etkileşime giren çok sayıda yapıdan sadece birkaçıdır. Eğitimciler için ortaya çıkan zorluk, bağlamın çok boyutlu doğasını hesaba katarken, karar vermek ve doğru analiz yapabilmek için kesin değişkenleri izole etmektir. Sınıf yönetimine ilişkin literatür bu öncülün en iyi örneğidir. Öz-düzenleme, sosyal/ahlaki gelişim, davranışsal müdahaleler, çatışma çözümü, öğretmen/çocuk inançları ve genel olarak eğitim kurumları ve özel olarak sınıf dinamikleri üzerinde ırk, cinsiyet ve sınıfın etkisi gibi çeşitli alanlar incelenirken çeşitli disiplinlerden (eğitim, psikoloji, sosyoloji, antropoloji) yararlanılmaktadır. Bu farklı araştırma dizileri, sınıf yönetimi konusundaki literatürü sentezlemeyi, bu çalışma alanının nasıl geliştiğine dair tek bir yörünge çizmeyi veya onu ayrı bir araştırma alanı olarak incelemeyi zorlaştırmaktadır (Evertson & Weinstein, 2006).

Sınıf yönetimi, "eğitim yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere üç geniş boyutu içeren çok yönlü bir yapı" olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Shoho, 1999, s. 5). Öğretim yönetimi; çocukların serbest oyunlarını izlemeyi, günlük rutinleri yapılandırmayı ve materyalleri sağlamayı içermektedir. İnsan yönetimi ise, öğretmenlerin çocuklar hakkında bir birey olarak neye inandıkları ve öğretmenin onları geliştirmek için ne yaptığı ile ilgilidir. Son olarak davranış yönetimi ise yanlış davranışa tepki vermekten ziyade onu önlemeye odaklanmaktadır. "Özellikle bu görüş, kurallar koymayı, bir ödül yapısı oluşturmayı ve çocuk yararı için fırsatlar sunmayı içermektedir" (Martin & Shoho, 1999, s. 5). Wang, Haertel ve Walberg (1993); tarafından yapılan kapsamlı bir literatür taraması, sınıftaki çocukları etkileyen 228 değişken üreterek sınıf yönetiminin önemini göstermiştir. Araştırmaya göre tüm değişkenler arasında sınıf yönetimi, çocuk başarısı üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Ayrıca okulda öğrenmeye katkıda bulunan değişkenler içerisinde etkili sınıf yönetimi, çocuk demografisi, ev desteği, sınıf eğitimi ve motivasyonundan çok daha önemli olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada ise sınıf yönetimi; öğretmen yeterliliği, çocuk motivasyonu, sınıf yönetimi stratejileri ve yenilikçi öğretim gibi önemli öğretmen özellikleri ile ilişkilendirilmiştir (Hoy, 2000; Redmon, 2007).

Bir çalışma alanını diğerinden ayıran belirli metodolojik ve teorik yönelimler olmasına rağmen, birçok araştırmacı, sınıf yönetiminin çok yönlü ve derinlemesine inceleme gerektiren karmaşık bir yapı olduğu konusunda fikir birliği içindedir (Fries & Cochran-Smith, 2006). Genel bir şekilde kavramsallaştırmaya yönelik artan bu eğilimin sonucu olarak sınıf yönetimi terimi; çeşitli öğretmen eylemlerini içerecek şekilde geniş bir tanımda ele alınabilmektedir: akademik öğretime elverişli düzenli bir ortam oluşturmak/sürdürmek, çocuklarla olumlu ilişkiler geliştirmek, sosyal/duygusal gelişimi sağlamak ve problem davranışları ele almak (Evertson & Weinstein, 2006; Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006).

Sınıf yönetimi, birçok kaynakta ve çok farklı boyutlarda ele alınan bir kavram olmasına karşın genel olarak şu başlıklarda boyutlandırıldığı görülmektedir: sınıf düzeni, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi iletişim, çocuk davranışları yönetimi. Çok kültürlü eğitim ortamında, çocukların ihtiyaçlarına yanıt vermek için sınıftaki öğrenme iklimini düzenlemeye odaklanmak; problem davranışları önleyici bir unsur olmaktadır. Öğretmen ve çocuklar arasında, çocukların kendi aralarında ve öğretmen ile ebeveynler arasında ilişkiler kurmaya yönelik proaktif bir yaklaşım benimsemek, çocukların karşılıklı saygı ve ilgiye dayalı bir öğrenme topluluğuna katılmalarını sağlamaktadır (McLeod, ve ark., 2003).

“Öğretimi destekleyen ve çocukların başarısını artıran bir öğrenme ortamı yaratmak ve sürdürmek” olarak tanımlanan (Brophy, 1999, s. 43) sınıf yönetim için ilk adım, karşılıklı güven, saygı ve ilgiye dayalı olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Bu iklimin temeli, öğretmen ve çocuklar arasında ve çocukların kendi aralarında kurdukları ilişkilere dayanır. Öğrenme ortamındaki ilişkiler pozitif yönlü olduğunda çocuklar okulu daha çok severler ve çok daha yüksek akademik başarı performansları sergilerler (Jones ve Jones, 2000). Öğretmenlerin birçoğu bunu bilir ve çocuklarla bu tür bağlar kurmaya çalışırlar. Bu bağlar etkili öğretim için zamanla çok daha merkezi hale gelmiş ve sınıf yönetiminin mutlak temelini oluşturmuştur (McLeod, ve ark., 2003). Çocuklarla ilişki geliştirmek için etkili sınıf yönetim stratejileri şunlardır:



- Çocuklardan beklenen davranışa model olmak
- Ölçülü düzeyde yakın ilişkiler inşa etmek
- Öğretmeni öncelikle bir birey olarak tanıma fırsatı sunmak
- Çocukların endişe ve duygularına açık olmak
- Çocukların yaşamlarıyla bağlantı kurmak
- Çok fazla olumlu ve olumsuz ifadelerden kaçınmak
- Beklentilerin açıkça ifade edilmesi
- Seçenek sunulması
- Etkili iletişim becerilerinin kullanılması
- Çocuklar arasında birlik duygusunun inşaa edilmesi
- Sınıfta paylaşılan ortak değerler ile normların inşa edilmesi
- Sosyal becerilerin öğretilmesi
- Çocukların işbirliği yapmalarına odaklanılması (McLeod, ve ark., 2003).

### ***Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi***

Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi (KDSY), sınıfları tüm çocuklarla birlikte [sadece ırksal/etnik azınlık çocukları için değil, tüm çocuklar için] kültürel olarak duyarlı bir şekilde yönetmeye yönelik bir yaklaşımdır. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında aldığı yönetim kararlarına rehberlik eden pedagojik bir yaklaşım olan KDSY, eğitim sürecinde ele alınan bir dizi strateji veya uygulamadan çok daha fazlasını işaret etmektedir. KDSY; günlük etkinliklerde çocukların geçmişlerini, sosyal deneyimlerini, ön bilgilerini ve öğrenme stillerini kullanan kültürel olarak duyarlı öğretimin doğal bir uzantısıdır. Kültürel olarak duyarlı sınıf yöneticileri olarak öğretmenler, kendi önyargılarını ve değerlerini tanır ve bunların davranış beklentilerini ve çocuklarla olan etkileşimlerini ve ayrıca öğrenme sürecini nasıl etkilediğini fark ederler. Sınıf yönetiminin amacının uyum veya kontrol sağlamak değil, tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatları sağlamak olduğunun farkındadırlar. Aynı zamanda KDSY'nin "sosyal adaletin sağlayıcısı olarak sınıf yönetimi" olduğu kabul edilmektedir (Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran 2004, s.27).

Hastie, Martin ve Buchanan (2006), kültürel olarak ilgili herhangi bir pedagojinin başarılı bir şekilde kullanılmasının, öğretmenlerin sosyopolitik bağlamla ve bir grup içindeki kendi konumlarıyla ilgili endişelerine bağlı olduğunu öne sürmektedirler. Ladson-Billings (1995), bir sınıftaki otantik, olumlu sosyal ilişkilerin, pratikte kültürel olarak ilgili pedagojinin tanımlayıcı bir özelliği olduğunu öne sürmektedir. Açıkça KDSY, geleneksel sınıf yönetimi literatüründe belirtilenden farklı bilgi, eğilim ve beceriler gerektirmektedir.

Geleneksel sınıf yönetimi hakkında kapsamlı araştırmalar ve davranış sorunlarıyla nasıl başa çıkılacağı konusunda sayısız kaynak mevcuttur. Ancak, kültürel yeterlilikten yoksun öğretmenlerin bu alanda sıklıkla sorunlar yaşamasına rağmen, KDSY hakkında çok az araştırma vardır. Sınıf yönetimine yönelik alan yazın, büyük bir oranda özel gereksinimli çocuklarla ilgili olduğundan; kültürel olarak farklı olan çocukların sınıf yönetim sürecinde nasıl ele alınacağına dair araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kapsamı oldukça geniş olan kültürel açıdan duyarlı veya kültüre duyarlı pedagoji literatürü dahi, öncelikle müfredat içeriğine ve öğretim stratejilerine odaklanmakta, ancak sınıf yönetimi konusunda daha çok kaynağa ihtiyaç duymaktadır (Weinstein, TomlinsonClarke, Curran, 2004).

Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004), kültüre duyarlı pedagoji ve çok kültürlü danışmanlık konusundaki literatürden üretilen beş parçalı bir KDSY kavramı geliştirmiştir: kişinin kendi kültürel bakış açısını ve önyargılarını tanıması, çocukların kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olması, daha geniş sosyal, ekonomik ve politik bağlam hakkında bilgili olması, kültürel olarak uygun yönetim stratejilerini kullanma yeteneği ve istekliliği ve sevecen sınıf toplulukları oluşturmaya bağlılıktır. Buna karşılık, sınıf yönetiminin amacı, çocukların ceza korkusu veya ödül arzusundan değil, kişisel sorumluluk duygusuyla uygun şekilde davrandığı bir ortam yaratmaktır. Bu nedenle eğitsel çevre, çocukların kim olduğunu (bilişsel, sosyal ve duygusal olarak) kabul etmeli ve adil bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Kültüre duyarlı sınıf yönetimi etkili uygulamaları için öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir takım unsurlar sırasıyla aşağıdaki gibidir (Weinstein, TomlinsonClarke, Curran, 2004):

*Kişinin Kendi Etnosentrizminin Tanınması ve Önyargılar.* Çok kültürlü yetkinlik, kişinin kendi güdülerini, inançlarını, önyargılarını, değerlerini ve insan davranışı hakkındaki varsayımlarını anlamasıyla doğrudan ilişkilidir.

*Çocukların Kültürel Geçmişlerine İlişkin Bilgi.* Etnosentrizm farkındalığı KDSY'nin kesinlikle gerekli bir bileşeni olmasına rağmen, öğretmenlerin kültürel olarak farklı çocuklarla etkili bir şekilde çalışmasını sağlamak için yeterli değildir. Öğretmenler ayrıca kültürler arası etkileşim becerilerini geliştirmek için çocukların kültürel geçmişi hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

*Daha Geniş Sosyal, Ekonomik ve Politik Bağlamın Farkındalığı.* Öğretmenlerin; eğitim uygulamalarının daha geniş bağlamda toplumun ayrımcı uygulamalarını yansıtabileceğini ve sıklıkla sürdürebileceğini anlamaları gerekmektedir. Egemen grupların normlarına dayalı bireysel önyargıların kurumsallaşma biçimlerinin farkına varılması gerekmektedir. Irk, sosyal sınıf, cinsiyet, dil geçmişi ve cinsel yönelimdeki farklılıkların güçle nasıl bağlantılı olduğuna dair bir bakış açısının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Okulların yapısının ve uygulamalarının, belirli çocuk gruplarına ayrıcalık tanıyabilirken diğer bazı grupları marjinalleştirebileceğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

*Kültürel Olarak Uygun Yönetim Stratejilerini Kullanma Yeteneği ve İstekliliği.* Öğretmenlerin; akademik ve sosyal hedefleri destekleyen fiziksel bir ortam oluşturmayı, davranış beklentileri oluşturmayı ve sürdürmeyi, çocukların motivasyonunu artırmayı, öğretim formatlarını organize etmeyi ve yönetmeyi, ailelerle çalışmayı ve davranış sorunları olan çocuklara yardımcı olmak için uygun müdahaleler kullanmayı içermektedir.

*Sevecen Sınıf Toplulukları Oluşturmaya İsteklilik.* Öğretmen eğitiminde reform çabaları genellikle öğretmenlerin konu yeterliliğine ve pedagojik bilgisine odaklanmış olsa da, çocukları önemseyen ve onların ihtiyaçlarını göz önünde tutan öğretmenlere olan kritik ihtiyaç giderek kabul görmektedir. Bunu destekleyen Sheets ve Gay (1996)'e göre, "nihai amacı öğretmenlerin çocuklarla, mevcut öğretmen-kontrol-çocuk-uyum kalıplarından ziyade işbirliği, birlik ve karşılıklılık üzerine kurulu, sevecen ve besleyici ilişkiler yaratması" olan "kültürel olarak duyarlı disiplin" için girişimlerin artırılması gerekmektedir.

### ***Çok Kültürlü Öğretmen Yeterliği***

"Çoğu kültürel keşif, kaybolmanın verdiği rahatsızlıkla başlar. Zihnin kontrol sistemleri, beklenmedik bir şeyin ortaya çıktığını, keşfedilmemiş sulara

olduğumuzu ve otomatik pilotu kapatıp dümeni ele almamız gerektiği sinyalini verir.”

Edward T. Hall (1976, s. 46)

Büyüyen küresel zorluklarla yüzleşmek adına çok kültürlü eğitimin bir model olarak gelişmesine güçlü bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. 21. yüzyılın gerçekleri bireyleri; kültürler ve siyasi sınırların ötesinde çalışma becerisine sahip olma konusunda giderek daha fazla zorlamaktadır. Bu nedenle, kişilerin bugün her zamankinden çok daha fazla diğer kültürleri anlamaları yani küreselleşme çağında modern bir vizyona sahip olmaları gerekmektedir (Cooper, 2014).

Ekim 1994'te UNESCO tarafından Cenevre'de önerilen ve küresel bir mutabakat haline gelen çok kültürlü eğitim, dört temel sav çerçevesinde şekillenmektedir. 1) Eğitim, bireylerin, cinsiyetlerin, toplumların ve kültürlerin değerlerini kabul etme yeteneğini ve birbirleriyle iletişim kurma, paylaşma ve işbirliği yapma yeteneğini geliştirmelidir. 2) Eğitim, toplumdaki bireyler arasında barışı, kardeşliği ve dayanışmayı güçlendirmek için kimlik oluşturmalı ve fikirlerin ve çözümlerin yakınlaşmasını teşvik etmelidir. 3) Eğitim, çatışmaların barışçıl bir şekilde üstesinden gelme yeteneğini artırmalıdır ve son olarak 4) eğitim çocukların zihninde barışı teşvik etmelidir, böylece çocuklarda ve bunu takiben toplumda çok daha yüksek kalitede hoşgörü, sabır ve barışı paylaşma / koruma iradesi inşa edilebilecektir (Dwiningrum ve ark., 2021).

Cenevre'deki mutabakatın ardından 25-27 Eylül 2015 tarihleri arasında New York'ta gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, 193 ülkenin imzasıyla kabul edilen “2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri”nden Hedef 4'te yer alan “Herkesi kapsayan ve herkese eşit derecede kaliteli eğitim sağlamak ve herkese yaşam boyu eğitim imkânı tanımak” maddesi, herkes için kaliteli hayat boyu öğrenme fırsatlarının desteklenmesi açısından UNESCO eğitim sektörünün temel konularından biri haline gelmiştir (United Nations, 2016). Bu kalkınma hedefine göre herkes için kapsayıcı ve kaliteli eğitim sağlamak adına ülkeler, farklı geçmişlerden gelen çocukların kaliteli eğitim alma konusunda eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak için adımlar atmalıdırlar. Bu sebeple öğretmenlere, kültürel geçmişleri kendilerinden farklı olan çocuklara etkili bir şekilde öğretim yapabilmesi

bağlamında kendini yetiştirmiş olma sorumluluğu doğurmaktadır (Ruales ve ark., 2020).

Eğitimciler, çocukları geliştiren ve onlara demokratik değerler kazandıran sosyal değişimin önemli araçları olmaları sebebiyle (Banks, 2004); farklı kültürel yapılardan gelen çocukların düşünme, karar verme, davranış ve olayları tanımlama biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Doğru ve Demirbaş, 2021). Bu bağlamda öğretmenlerin öncelikli olarak kendini anlama, başkalarının kültürlerini anlayabilme ve akademik bağlamda çok kültürlü yeterliğe sahip olmaları önemlidir (Washington, 2003).

Çok kültürlü ya da kültürlerarası yeterlilik, Deardorff (2004, s. 194) tarafından “kişinin kültürlerarası bilgi, beceri ve tutumlarına dayalı olarak kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun bir şekilde iletişim kurma yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Daha spesifik bir yaklaşımla Davis (1997), öğretmenlerin kültürel yeterliğini “insan grupları hakkındaki bilgi ve hizmetlerin kalitesini artıran ve daha iyi sonuçlar üreten tutumlara, standartlara, politikalara ve uygulamalara entegre ve tercüman olma yeteneği” olarak tanımlamıştır (p. 320, Aktaran Povenmire-Kirk ve ark., 2015).

Bu çok kültürlü öğretmen yeterlikleri; öğretmenlik mesleğinin gerekliliği olan sorumlulukları yerine getirebilmek için ön koşul olan bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar olarak tanımlanabilmektedir (Akdağ ve Yıldız, 2011). Yeterliklerin doğrudan gözlemlenemediği durumlarda öğretmenlerin inançları, tutumları ve deneyimleriyle; eğitim ortamlarındaki belirli amaçları hangi düzeyde gerçekleştirebileceğini anlamak; bir kişinin öğretmen olarak yeterliği hakkında çıkarıma ulaşmak adına yol göstericidir (Akhtar, 2008; Bandura, 1997; Schunk, 1990). Bunlara ek olarak bir öğretmenin öz-yeterliği; öğrenme ortamında dersi planlama, hedeflere ulaşma ve çocuklara etkili ve verimli bir şekilde öğretme becerilerine olan kişisel inancı olarak da tanımlanabilmektedir (Gavora, 2010).

Banks ve arkadaşları (2005); günümüz sınıflarında farklı çocuklarla başarılı bir şekilde çalışmak için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin bir listesini belirlemiştir. Bu bilgi ve beceriler şunlardır: çocukların kültürlerini, topluluklarını ve deneyimlerini takdir etmek ve anlamak; çeşitli yöntemlerle onlarla çalışmak, güçlü yönleri ve önceki öğrenmeleri üzerine eğitimi inşa etmek ve birçok

çocuğun ev ve okul arasında üstesinden gelmek zorunda olduğu “sınır geçişleri” ile başa çıkmalarında onları desteklemek.

Öğretmenlerin, çocukların tutumlarını etkileyen önemli yetişkin gruplarından biri olması (Green, 2005) sebebiyle, ön yargı, klişe ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yardımcı olması açısından da önemli bir meslek grubunda oldukları açıktır. Ancak öğretmenlerin kendi sahip oldukları ideolojik konumları anlamaları da çok kültürlü eğitim ortamlarında daha etkili olabilmek için önemlidir. 'Öğretmenler ırk, din ve sosyal-ekonomik eşitsizlik gibi konuların çocukların öğrenme deneyimlerini ve kültürel gerçekliklerini nasıl etkilediğini anlamadan önce, kendi sivil, kültürel veya sosyo-ekonomik bağlılıkları üzerinde düşünmeyi öğrenmelidirler' (Howard, 2003, aktaran Alviar-Martin & Ho, 2011, p. 128).

Giderek farklılaşan ve çeşitlik kazanan öğrenme ortamlarında öğretmen-çocuk kültürel uyumsuzluğu kültürel ve etnik anlamda belirsizliğe yok açmakta ve bu da çocukların öğrenme süreçleri açısından potansiyel risk oluşturmaktadır (Reiter & Davis, 2011). Bu sebeple; öğretmen yetiştirmede; öncelikle kendilerini ırkçı düşüncelerden arındıran; dil, din, ırk ayrımı yapmaksızın herkese eşit mesafede durabilen; kendi kültürünü bilen ve çocukların kültürlerini tanımaya çalışan öğretmenler yetiştirmek oldukça önemlidir. Tüm bu kazanımların ise her kademedeki öğretmenlerin bahsedilen çok kültürlü yeterlikleri kazanması halinde elde edilebileceği açıktır (Bulut, & Başbay, 2014).

Çok kültürlü bir öğrenme ortamında bir öğretmenin ne kadar yeterli olduğunun en önemli göstergeleri kültürel farklılıklara yönelik bilgi, beceri ve duyarlılığıdır. Bu nedenle, farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklarla çalışma konusunda yetkin olmak için öğretmenlerin bu üç koşulu yerine getirmesi gerekir. Öğretmenlerin sadece çocukların kültürel farklılıklarının farkında olması değil, aynı zamanda sınıfta bunları paylaşarak ve sunarak bu farklılıkları dengeleme becerisine sahip olması gerekir. Ayrıca yetkin öğretmenler, hoşgörü, kabul ve anlayışla başka bir kültüre karşı olumlu tutum ve eğilimlere sahip olmalıdır (Park, 2016). Benzer olarak Hains, Lynch ve Winton (2000) da, kültürel olarak farklı altyapılardan gelen çocukların bulunduğu sınıfları yönetebilmek için öğretmenlerin kültürel farkındalık, gerekli beceriler ve kültürel duyarlılık geliştirerek kültürel olarak yetkin olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü öğretim

yeterliliğini etkileyen bileşenleri üç unsorda özetlemek mümkündür: (1) bilgi, (2) beceriler ve (3) duyarlılık.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında öğretmenlik mesleği yeterlikleri belirlenmiştir. Bu mesleki yeterliklerin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen seçiminde ve performans değerlendirmede kullanılması hedeflenmektedir. Bu yeterliklerden bazılarının göstergeleri çokkültürlü öğretmen yeterliklerine işaret etmektedir:

“Sınıf içi ve dışı etkinliklerde çocukların sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.

Çocukların geçmişine ve sosyo-ekonomik durumuna göre ön yargısız davranır.

Uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmaz.

Çocuklara bireysel ve kültürel farklılıkları olabileceğine ilişkin anlayış kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verir.

Çocukların sahip olduğu kültürel değerleri dikkate alır.

Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri hakkında bilgi toplar ve kaydeder.

Sosyo-kültürel değerlerin yaşatılması için etkinlikler düzenler.

Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyar” (MEB, 2017).

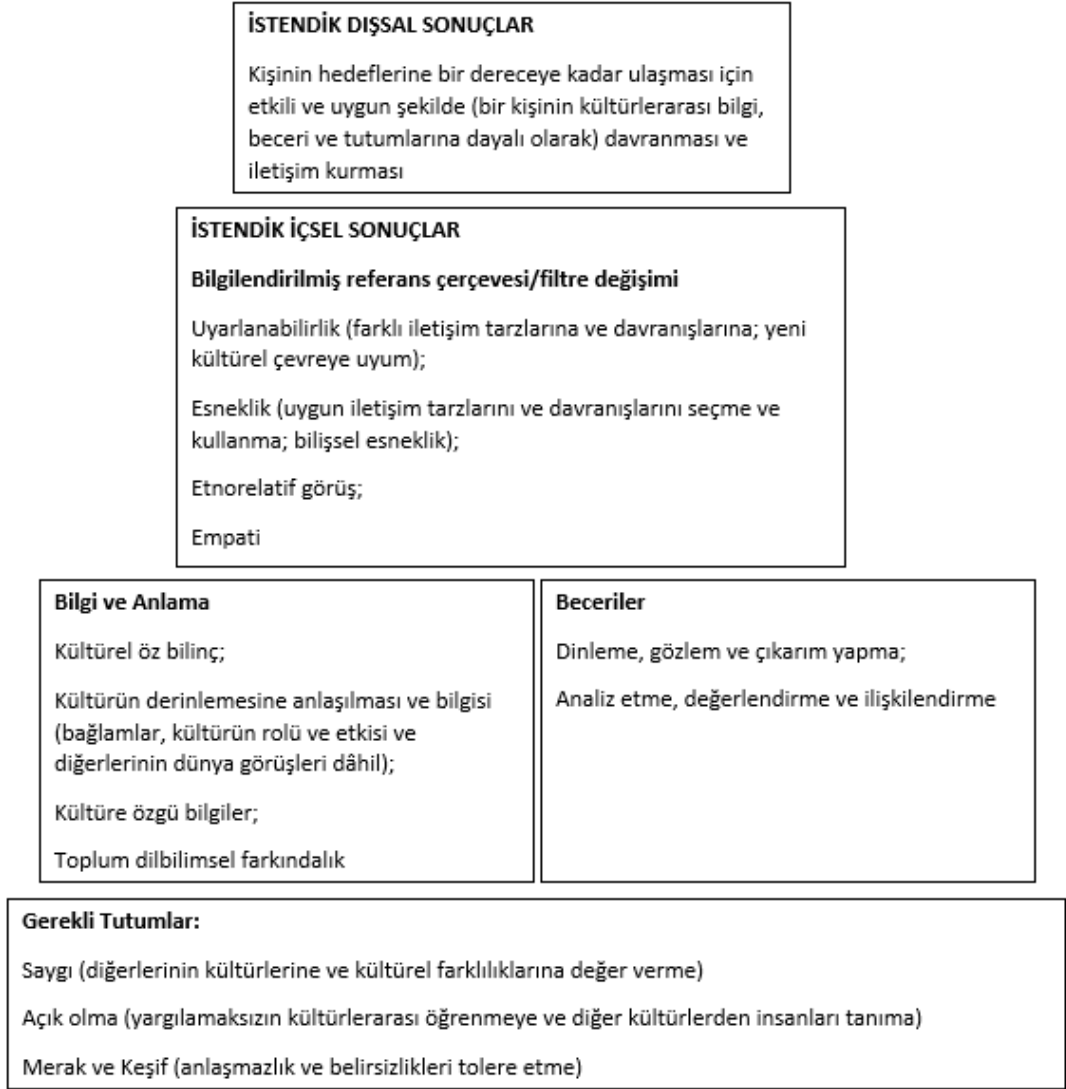
Bu bağlamlarda ele alındığında, tıpkı diğer tüm öğretmen yeterlik alanlarında olduğu gibi; öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında kendilerini yeterli olarak algılamaları elzem görünmektedir. Çünkü kendine yönelik olumlu ve yüksek yeterlik algısı olan öğretmenler; çocukların ilgilerini, ihtiyaçlarını, sosyal ve kültürel bağlamdaki farklılıklarını göz önünde bulundurarak, çocukların öğrenme potansiyellerine maksimum düzeyde ulaşır ve gelişimleri için çaba harcarken; yeterlik algısı düşük öğretmenler çocuklarını öğrenme deneyimlerine motive etmede birtakım sorunlar yaşamaktadırlar (Ekinci, 2006).

Kültürlerarası yeterliği ele alan bazı modeller mevcuttur. Bunlardan ilki olan Kültürlerarası Yeterlik Piramidi Modeline göre (Şekil 4) Deardorff (2006),

kültürlerarası yetkinliği; tümü İstendik İçsel ve Dışsal Sonuçlara yol açan; (kişilerarası/etkileşimli düzeyde); Tutumlar, Bilgi ve Anlama ve Beceriler (kişisel düzeyde) bileşenlerinden oluştuğunu düşünmektedir. Bu bileşenlerin elde edilme derecesinin kültürlerarası yeterlilik seviyesini göstermesi beklenir (Deardorff, 2006).



Şekil 4.Kültürlerarası yeterlik piramit modeli (Deardorff, 2006).



Bir diğer yeterlik modeli ise Hammer ve Bennett tarafından önerilmiş ve Kültürlerarası yeterlik piramit modeline önemli ölçüde farklılıklar katılmıştır (Bennett, 2004; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Bu modelde kültürlerarası yetkinlik; bireylerin etnosentrizmden (kişinin kendi kültürünü gerçekliğin merkezi olarak deneyimlemesi) etnorelativizme (kişinin kendi kültürünü diğer kültürler bağlamında deneyimlemesi), giden bir dizi farklı düzey olarak algılanır ve bu süreç psikolojik bir araştırma ile tespit edilebilir (Hammer ve diğerleri, 2003). Bu modelin çok daha yapılandırılmış son hali Schrüfer (2011) tarafından Şekil 5'teki gibi verilmiştir.

Şekil 5. Schrüfer (2011) tarafından uyarlanan Bennett'in (2004) modeline dayalı kültürlerarası duyarlılığın gelişim modeli

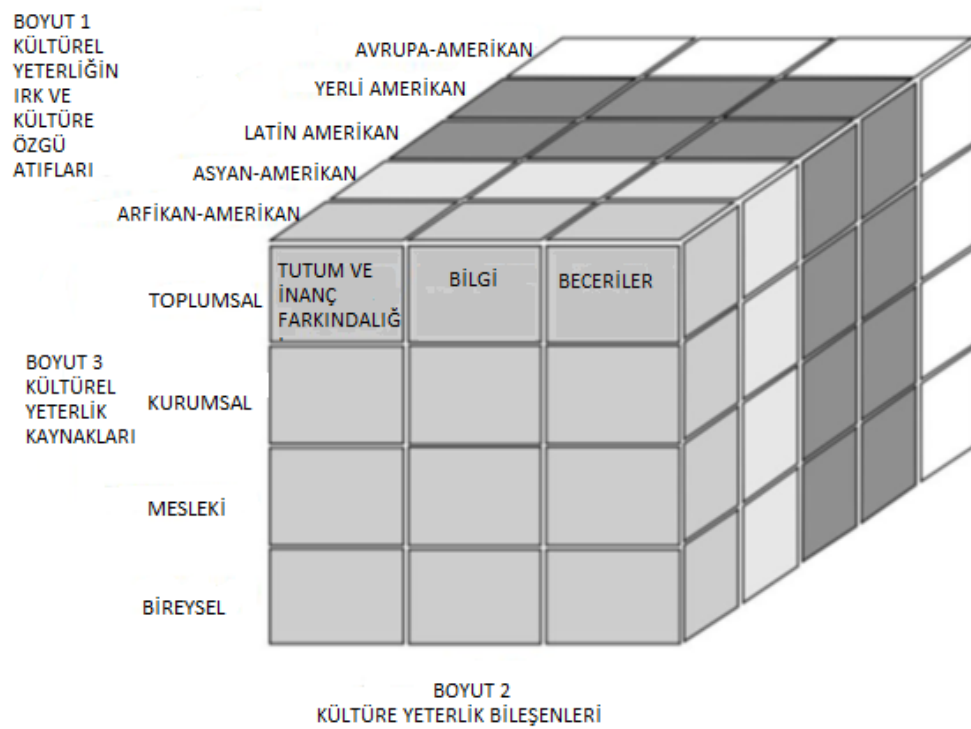


Bu modellere ek olarak bir öğretmenin çok kültürlü yeterlik düzeyini anlamak için psikologlar tarafından Çok kültürlü Yeterlik Kuramı geliştirilmiştir. Çokkültürlü Yeterlik, bireylerin veya bireysel sistemlerin optimal gelişimini en üst düzeye çıkaran eylemlerde bulunma veya buna yönelik koşullar yaratma yeteneğidir. Bu, bireyin çoğulcu bir toplumda etkin bir şekilde işlev görmesi için gereken farkındalık, bilgi ve becerileri edinmesi yoluyla geliştirilir (Sue ve Sue, 2008). Bu kuram; örgütsel/toplumsal düzeyde, yeni teoriler, uygulamalar, politikalar ve örgütsel yapılar geliştirmeyi etkili bir şekilde savunan tüm gruplara karşı daha duyarlı olmayı savunmaktadır (Sue, 2001).

Sue (2001) çokkültürlü yeterlik teorisini ve bunun birey/toplum üzerindeki etkilerini görsel olarak açıklamak ve Kültürel Yeterliliği Geliştirmek için Çok Boyutlu Modeli (MDCC) geliştirmiştir. MDCC, çok kültürlü yetkinliğin üç temel boyutundan oluşmaktadır: belirli ırksal/kültürel grup perspektifleri, kültürel yetkinliğin bileşenleri ve kültürel yetkinliğin odakları (Bkz. Şekil 6). Modeldeki her hücre, üç ana boyutun bir kombinasyonunu temsil eder. Birinci boyut, ırk veya kültürün tanınmasıyla ilgiliyken, ikinci boyut, çok kültürlü danışmanlık yeterliliklerinden gelen yapılardan

oluşur: bilgi, inançlar ve beceriler (Sue ve diğerleri, 1998). Üçüncü boyutun odakları, kişiyi örgütsel analiz sistemlerine karşı inceler. Çok kültürlü yeterlilik üzerine çalışma başlar ve tipik olarak bireysel düzeye odaklanır (Sue ve diğerleri, 1998). 3. boyut boyunca çok kültürlü yetkinliğin gelişimi, dört ana odak boyunca uyumlu, hiyerarşik bir şekilde ilerler: bireysel, mesleki, kurumsal ve toplumsal düzeyler (Sue, 2001).

Şekil 6. Kültürel Yeterliği Geliştirmek için Çok Boyutlu Model (MDCC) (Sue & Sue, 2008)



Çok kültürlü öğretmen yeterlikleri ile yapılan tanımlamalara, modellere, kurama ve özelliklere bakıldığında tüm unsurların üç bağlam çerçevesinde toplandığı görülmektedir. Öncelikli olarak öğretmenlerin tüm farklılıklara karşı olumlu tutuma sahip olması ve farklılıkların mevcudiyetini değerli bulması; ikincisi öğretmenlerin kendisini ve ders verdiği grubun kültürel, etnik, dilsel, sosyal ve birçok açıdan özelliklerini tanımaya çalışması ve araştırması, son olarak ise çocukların bireysel farklılıklarını ve sınıfın grup kültürünü ortaya çıkararak çok kültürlü eğitimin bilişsel ve duyuşsal hedeflerini gerçekleştirecek beceriye sahip olmasıdır (Bulut, & Başbay, 2014).

## **Sosyal Empati**

Hogan (1969) empatiyi "bir başkasının durumunu ya da ruh halini, o kişinin duygularını gerçekten deneyimlemeden kavramak" olarak tanımlamıştır (s. 308). Benzer şekilde, Mehrabian ve Epstein (1972) empatinin "bir başkasının duygusal deneyimine karşı yüksek düzeyde tepki vermek" olduğunu ifade etmişlerdir (s. 526). Hojat ve arkadaşları (Hojat, 2010) empatiyi diğer insanları anlama olasılığı ile ilişkili bilişsel bir nitelik olarak tanımlarken, Eisenberg (1989) başka bir kişinin acısını ve ıstırabını hissetmeyi içeren duygu veya duygusal bir nitelik olarak tanımlamaktadır. Empati kavramına yönelik farklı tanımlar mevcut olmasına rağmen, özünde mutlak bir tanımının olmadığı kabul edilir (Hojat, 2009). Genel olarak özetlendiğinde ise empati, "başka bir kişinin duygusal durumunu ve fikirlerini algılama, anlama, deneyimleme ve bunlara tepki verme eylemini" içermektedir (Barker, 2003, s. 141).

On yıllardır empati, sosyal ve bilişsel psikologların bakış açısıyla analiz edilmiş ve tanımlanmıştır (Gerdes, Segal ve Lietz, 2010). Empatinin hem duyuşsal hem de bilişsel bileşenleri olduğunu öne süren yazarlar da vardır (Hodges SD & Wegner, 1997; Fernández-Pinto, ve ark., 2008). Son yıllarda sosyal-bilişsel sinirbilim alanında büyük ilgi gören empati (Decety ve Jackson, 2006; Singer ve Lamm, 2009); üç temel odağı kapsamaktadır: 1) başka bir kişinin duygularını veya duygusal tepkisini yansıtmak; 2) benliğin/başkalarının farkındalığı, perspektif alma ve duygu düzenlemeyi kullanarak yansıtılan duyguların anlamını ve bağlamını bilişsel olarak işlemek ve 3) toplanan bilgilere dayalı olarak bilinçli karar vermek veya empatik eylemde bulunmak (Gerdes& Segal, 2009).

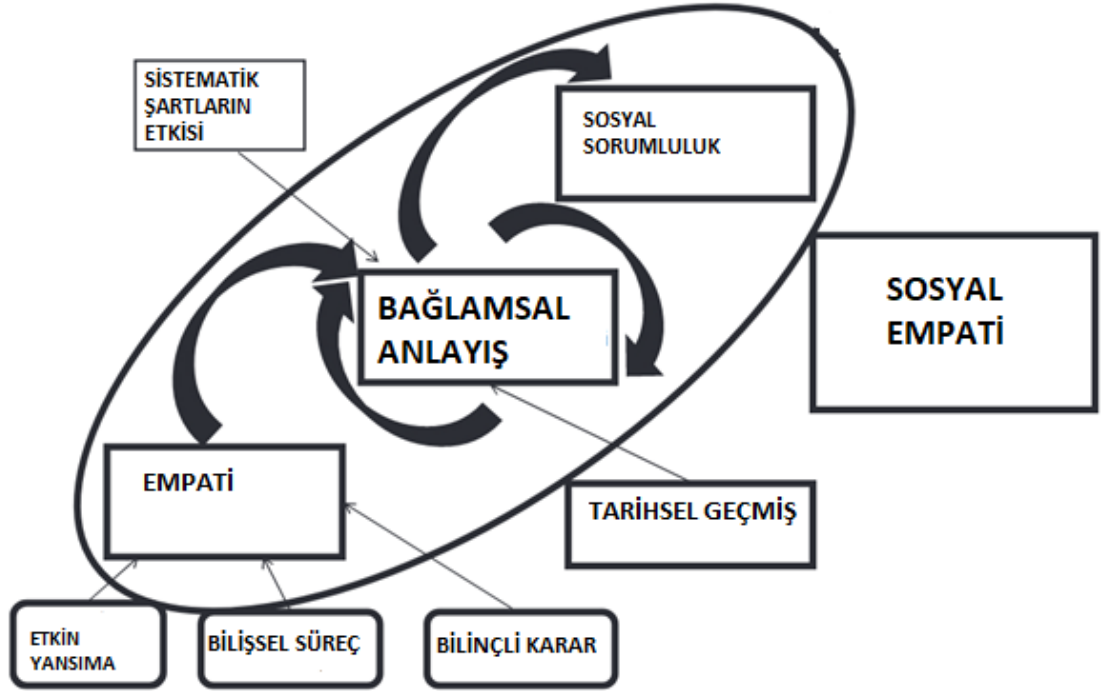
Empati, bireyler arasında deneyimlerin, ihtiyaçların ve isteklerin paylaşılmasını sağlayarak ve toplum yanlısı davranışı teşvik eden duygusal bir köprü görevi üstlenerek kişilerarası ve toplumsal açıdan kritik bir rol oynar. Bireylerin empati kapasitesi, fizyolojik sinir ağlarının mükemmel bir etkileşimini gerektirir. Empati yoluyla bireyler; başkalarının duygularını algılar, onlarla duygusal ve bilişsel olarak rezonansa girer, başkalarının bakış açılarını anlar ve hem kendilerinin hem de diğerlerinin duygularını ayırt edebilirler (Riess, 2017). Empati kişilerarası ilişkiler için de oldukça değerli bir araçtır. Empati yoluyla toplumsal düzeyde meydana gelen ya da halihazırda mevcut bulunan toplumsal eşitsizliklerin daha derinden anlaşılması sağlanabilir ve bireysel eylemlerin empati yoluyla

toplumsal dönüşümü sağlanabilir. Toplumsal hayatta var olan ve insanları birbirinden ayıran baskın/alt roller empati aracılığıyla kırabilir (Segal, 2011).

Bireylerin empatiyi, güvenli ve yargılayıcı olmayan bir biçimde uygulamalarında kullanması son derece değerlidir. Bireysel düzeyde empati, “insanların incinmelerini ve acılarını hissetmek için dünyayı başkalarının gözünden görebilme ve kendi duygularının kaynağını onlarla aynı şekilde algılama yeteneği” olarak tanımlanırken (Watson, 2002, s. 446); Sosyal Empati, bu mikro perspektifi toplumun sosyal ve politik yapılarını içerecek şekilde genişletmektedir. Sosyal empati, kişinin diğer insanların yaşam durumlarının koşullarını ve gerçeklerini anlamasını sağlayan diğer insanların hayatları hakkında sahip olduğu iç görüşleri tanımlamaktadır (Segal, 2007). Bireysel empati üzerine kurulu olan Sosyal Empati; insanları yaşam durumlarını algılayarak veya deneyimleyerek anlama ve sonuç olarak yapısal eşitsizlikler ve toplumsal adaletsizlik hakkında fikir edinme yeteneğidir. Sosyal empati aracılığıyla toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin daha iyi anlaşılması; olumlu kitlesel değişime, sosyal ve ekonomik adalete ve genel refahı etkileyen eylemlere yol açabilmektedir (Segal, 2006, 2007a, 2007b). Sosyal çevredeki insan davranışının klasik incelenmesi, sistem teorisi ve çevredeki insanlar üzerine kurulu olan sosyal empati; bireyin kendini bir konumda hayal etmesini, yargısız kalmasını ve durumu iyileştirmek için ne gibi kamusal çabalar gösterebileceğini düşünmesini gerektirir. Sosyal empati kurmak toplumsal açıdan avantajlıdır çünkü empati sahibi insanların yurttaşlık bilincine sahip olmaları ve sorumlu vatandaşlar olmaları daha olasıdır (Loeb,1999).

Farklı insanların, toplulukların ve kültürlerin deneyimlerini daha iyi anlamak için sosyal sistemlere empati uygulayan sosyal empatinin bileşenleri şunlardır: 1) empatiyi en geniş ölçüde deneyimlemek; 2) özellikle eşitsizlik ve adaletsizlikle ilgili olarak, tarihsel ve sosyoekonomik bağlamlar hakkında derin anlayış ve bilgi edinmek; ve 3) sosyal sorumluluğun önemini benimsemek. Bu deneyimler, bilgiler ve inançlar birleşerek bireylerin sosyal adaleti teşvik eden şekillerde hareket etmelerini sağlar. Sosyal empati, empati tarafından yönetilen topluluklar ve sosyal politikalar oluşturmak için bir yol sunmaktadır. (Segal, 2011). Şekil 7, bireysel empati ve sosyal empati bileşenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Şekil 7. Bireysel Empati Ve Sosyal Empati Bileşenleri Arasındaki İlişki



Segal (2007) Sosyal Empatinin gerekliliklerini şu şekilde sıralamıştır: Birincisi, kişinin kendi deneyiminin bir başkasınıkiyle aynı olmadığı ve bu nedenle bir kişinin yaşamının benzersiz bileşenlerini anlamak gerektiğidir. İkincisi, empati neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair bir değer vermediği için yargılamaktan kaçınmak gerektiği. Üçüncüsü, bir kişinin yaşam koşullarını etkileyen tüm çevresel veya toplumsal faktörleri göz önünde bulundurmak gerektiğidir. Bu gerekliliklerin düzeyleri aşağıda detaylandırılmıştır.

*Düzy 1 Maruz Kalma.* Kim benden farklı? Nasıl farklılar? Farklı yerleri ve insanları ziyaret etmek.

*Düzy 2 Açıklama.* Farklar nelerdir? Hayatlarımız nasıl farklılaştı? Hayatlarımız neden farklı oldu? Farklı bir sınıf, cinsiyet, yetenek, yaş, cinsel kimlik, ırk, ulusal kökenden biri olarak yaşamak benim için nasıl olurdu?

*Düzy 3 Deneyim.* Hayatınızı farklı bir kişi olarak hayal edin: sınıf, cinsiyet, yetenek, yaş, cinsel kimlik, ırk, ulusal köken.

Her düzey bir önceki aşamanın üzerine inşa edilir. Maruz kalma, ulaşılması ilk ve en kolay düzeydir. İlk adım, insanlar arasında farklılıklar olduğunun farkına

varmaktır. Medya ve insanlara anlatılan bilgiler aracılığıyla bu farklılıklara maruz kalınsa da, çeşitliliğe maruz kalmak bunun en güçlü yoludur.

Sosyal olarak empatik olmanın ikinci adımı, insanları neyin farklı kıldığını, neden farklı olduklarını, farklılığın tarihsel nedenlerinin neler olduğunu ve bu farklılıkların ne anlama geldiğini anlamak için farklılıkları derinlemesine araştırmaktır. Bu, açıklama arayışının düzeyidir. Kişinin kendinden farklı insanlara maruz kalması üzerine kuruludur ve diğer insanların yaşamış deneyimleri üzerinde daha derin bir anlayış ve yansıma gerektirir.

Sosyal empati kurmanın son adımı, başkalarını daha derinden anlamaya yol açan deneyimdir. Başkalarının günlük yaşamlarına katılmak, onlar gibi yaşamamanın ne anlama geldiğine dair daha eksiksiz bir resim sağlar. Aslında yoksulluk içinde yaşamayı ya da ona yakın yaşamayı deneyimlemek, bir kişinin gerçekten yoksul olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamasına yardımcı olur. Sosyal empatiye en derinden katkıda bulunan deneyim, aynı koşullarda olunsaydı kişinin kendi hayatının nasıl olabileceğini tasavvur etmesine izin verir. Farklı insanların hayatları deneyimlendiğinde, insanların yaptıkları seçimler hakkında sert yargılarda bulunma olasılığı azalır ve bunun yerine insanların koşullarının karmaşıklığı daha iyi görülebilir Segal (2007). Sosyal empati modelinin bileşenleri şunlardır:

**Empati.** Bireysel empati, bir toplumu veya topluluğu sosyal adalete doğru motive etmek için yeterli gelmemektedir. Yapısal eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri değiştirmenin en etkili yolu, insanlara derin bağlamsal bilgi edinme ve azınlık insanların yaşamlarına dair empatik içgörüler yaratan deneyimlere sahip olma fırsatları sağlamaktır (Segal, 2011).

Şekil 7'de kavramsallaştırıldığı gibi, bağlamsal anlayışla birleşen bireysel empati ve sosyal sorumluluk duygusu, sosyal empatiyi oluşturan bileşenlerdir. Bu süreç dinamik ve akışkandır. Bireysel empati üzerine inşa edilmiş olmasına rağmen, süreç mutlaka lineer değildir ve üç bileşen arasındaki ilişkiler karşılıklı olarak güçlenmektedir. Empati, işbirliği, fedakarlık gibi olumlu sosyal davranışlar yoluyla olumlu sosyal etkileşim (Van Lange, Gallucci, Karremans, Klapwijk ve Folmer, 2007), ve başkalarına yardım etme (Batson, 1991; Davis, 1996; Hoffman,

2000) davranışları teşvik edilmektedir. Empati eksikliği, zorbalık, saldırgan davranışlar ve şiddet içeren suçlarla ilişkilidir (Goleman, 1994).

Sosyal empati, her bireyin bakış açısının “kendi kültürel çerçevesinden süzülmesini” (Freedberg, 2007, s. 257) anlamayı ve ayrıca ırksal, etnik ve cinsiyet kimlikleri arasında güç farklılıklarının var olduğunu kabul etmeyi gerektirmektedir. Farklı olandan korkunun, insanların doğuştan gelen empatik eğilimlerini geçersiz kılmasına izin verildiğinde, bu toplumsal anlamda yıkıcı ve reel olarak oldukça maliyetlidir. Korkunun empatik duyarlılıkları ele geçirmesini önlemenin bir yolu, bireyleri birbirinden ayıran eşitsizlikler ve adaletsizlikler hakkında derin bir bağlamsal anlayış elde etmektir. Kişinin kendinden farklı sosyal gruplara yönelik empatik içgörü ve anlayış geliştirmesi, sosyal değişime ön ayak olabilmekte ve sosyal değişime yönelik daha kabullenici davranışlara yol açabilmektedir (Segal, 2011).

**Baglamsal Anlayış.** Farklı etnik, kültürel, ırksal veya diğer kimlik gruplarından insanların refahını teşvik etmek için bireysel empatiye dayanmak her zaman işe yaramamaktadır. Toplumsal politikalar ve dönüştürücü toplumsal eylemler üretmek için, egemen kültürle özdeşleşmemiş insanların yaşam deneyimlerine ilişkin derin bir tarihsel ve bağlamsal anlayış sağlanması gerekmektedir (Segal, 2011).

Bağlam sosyal empati açısından her şeydir. Bireysel empati genellikle doğru bir bağlamın olmaması veya hiçbir bağlamın olmaması sebebiyle sınırlıdır (Singer & Lamm, 2009). Bir kişiye, eline iğnelerin batırıldığı bir insan fotoğrafı gösterilirse, bağlam verilmeden ilk tepki, fotoğraftaki insana acının verildiği düşüncesi olur. Fotoğraf, sahip olunan tüm bilgiye, kişi acıyı aynalar (yani perspektif alma), iğne olayını kişi için olumsuz bir deneyim olarak algılar, hatta “fail”in iğneyi sokmasını durdurma dürtüsüne bile sahip olabilir. Bununla birlikte, kişiye akupunktur uzmanları tarafından ağrıyı hafifletmek için kullanılan tekniklerin resimlerinin izleyeceği söylense, başlangıçta aynı ağrıya veya duygusal tepkiye sahip olunabilir, ancak resim olumlu bir bağlama (yani iğne acıyı hafifletir bağlamına) konulur. Diğer kişinin acısını durdurmaya yönelik güçlü duygu veya dürtüyü ortadan kaldırır. Bağlam ve doğru bilgi sosyal empati için oldukça elzemdir. Bizden farklı ve bizden farklı yaşam deneyimleri ve durumları için doğru



bilgi ve bağlam olmadan, yalnızca bireysel empati ile büyük ölçekli yerel veya küresel sorunları çözmek mümkün olmamaktadır (Segal, 2011).

**Sosyal Sorumluluk.** Bireyler, başkalarının koşulları ve ihtiyaçları hakkında doğru bir empatik bakış açısı edindiklerinde, sosyal sorumluluk hissetmeye ve o kişilerle sosyal olarak ilgilenmeye daha yatkındırlar (Frank,2001; Hoffman, 2000). Makro düzeyde empati, insanların sosyal değişime katılımını ve sosyal işbirliğini teşvik ederken aynı zamanda sivil katılımı da artırır (Astin, 2000; Loeb, 1999; Singer & Steinbeis, 2009). Doğru bir bağlamsal mercek aracılığıyla empati deneyimleme yeteneği, toplum anlayışını derinleştirir, sosyal sorumluluk inancına yol açar ve sosyal adaletle sonuçlanabilir. Bu anlamda ele alındığında; Sosyal Empati, kendini yansıtır ve sosyal sorunların altında yatan nedenlere ilişkin doğru bir bakış açısı veya anlayışın birleşimidir. Bu anlayış bireylerde harekete geçme ve toplumsal refahı iyileştirme arzusuna yol açmaktadır. Buna ek olarak daha adil ve şefkatli sosyal refah politikaları ve programları oluşturmaya yardımcı olmak için kamu politikası oluşturma konusunda bireylerde bilgi, bilinç ve farkındalık sağlaması açısından oldukça önem arz etmektedir (Segal, 2011).

Özetle Sosyal Empati, sosyal adalete ulaşmanın bir yolu olarak sunulan ve empati+bağlamsal anlayış+sosyal sorumluluk olarak kavramsallaştırılan teorik bir yapıdır. Sosyal Empati çerçevesi, bağlamsal anlayışın şekillendiği temel olarak empatiyi vurgulamaktadır. Empati ve bağlamsal anlayış birlikte, sosyal sorumluluğa ve nihayetinde sosyal adalete yol açar. Sosyal empatinin bileşenleri karşılıklı olarak pekiştiricidir. İnsanlar ne kadar empati kurarsa, başkalarının hayatlarının sosyal ve ekonomik bağlamını anlamaya o kadar açık olurlar. İnsanlar ne kadar bağlamsal anlayışa sahipse, o kadar doğru empatik bakış açısı almayla meşgul olabilirler. Son olarak bağlamsal anlayışla birleşen empati, sosyal sorumluluğun gelişimini teşvik etmektedir (Wagaman, 2011).

### ***Kültürlerarası İletişim***

Anlamın işaretler ve semboller aracılığıyla karşıdaki kişilere iletildiği bir süreç olan iletişim; kültürün önemini vurgulayan bir tanım olan “kültürün ürünü” olarak adlandırılmıştır. Kültür ve iletişim kavramları iç içe geçmiş olsa da, iletişimle ilgili bir tartışmanın kültürü; kültür üzerine bir tartışmanın da iletişimi göz ardı etmesi düşünülemez (Jandt, 2016, s. 3). Dinamik yapısı nedeniyle kültüre ilişkin

yapılmış birçok tanım vardır. Kültürün çok basit ama oldukça yaygın olan tanımı “bir grup insanın yaşam biçimi” şeklindedir. Bu tanım, dili, davranışı, ideolojileri vb. içeren “yaşam tarzı” şemsiye tabirinden dolayı geçerlidir. Bu nedenle kültür, davranış normlarını, dilsel ifadeyi, iletişim tarzlarını, nesiller boyunca sürdürülen ve aktarılan bir grubun ideolojilerini, inançlarını ve değerlerini içeren bir yaşam toplamı olarak tanımlanabilmektedir. Grubun yaşam biçiminin nesiller boyunca sürdürülmesi ve iletilmesinin iletişim yoluyla yapıldığını belirtmek önemlidir. Yani kültür iletişim yoluyla kendini yeniden üretmektedir (Jandt, 2016).

Küreselleşme, ulaşım ve iletişim teknolojilerinde kaydedilen ilerlemeler yoluyla dünya giderek daha fazla birbirine bağlı hale geldikçe, bazı alanların karmaşıklığı da artmıştır. İnsan göçleri, farklı dil ve kültürel geçmişlerden gelen insanlarla daha fazla etkileşime yol açmış ve özellikle mültecilerin ve sığınmacıların istikrarsız durumuna bağlı olarak kültürlerarası iletişim konusuna artan bir odaklanma olmuştur (Jackson, 2014).

Kültürlerarası İletişim, bir çalışma ve öğretim alanı olarak büyük ölçüde geniş kapsamı ve multidisipliner kökleri nedeniyle karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapıya katkı sağlayan akademik disiplinler arasında antropoloji, iletişim, kültürel çalışmalar, eğitim, dilbilim, psikoloji ve sosyoloji gibi çeşitli alanlar mevcuttur (Zhu, 2011; Jackson, 2014).

Edward T. Hall'un (1959) 1950'lerde, farklı geçmişlerden insanlar bir araya geldiğinde kültür ve insan davranışları arasındaki bağlantıları keşfetmek için "kültürlerarası iletişim" terimini kullanan ilk bilim insanı olarak kabul edilmesiyle, kültürlerarası iletişim resmen akademik bir çalışma alanı haline gelmiştir. O tarihten itibaren, KI çalışmaları çok farklı disiplinler ve teorik geleneklerden uzmanlar tarafından, bağımsız olarak veya işbirliği içinde yürütülmüş ancak yalnızca bunlarla sınırlı kalmamıştır: sosyal psikoloji (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis ve Sam, 2011; Hofstede, 1980), iletişim çalışmaları (Giles ve Ogay, 2006; Gudykunst, 2004; Jandt, 2007), kültürel çalışmalar (Moon, 1996), etkileşimsel toplumdilbilim (Hymes, 1962), pragmatik (BlumKulka, House ve Kasper, 1989), söylem çalışmaları (Scollon ve Scollon, 2001) ve dil öğretimi ve öğrenimi (Byram, 2006; Kramersch, 2001) gibi alanları da kapsamıştır.

Kİ'nin çeşitli tanımları mevcut olmasına rağmen, Zhu (2011) alana ilişkin aşağıdaki geniş tanımı sunmuştur: "bir araştırma alanı olarak kültürlerarası iletişim, farklı kültürel ve etnik kökenlerden gelen insanların birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ve bu tür etkileşimlerin grup ilişkileri ile bireylerin kimliği, tutumları ve davranışları üzerinde ne gibi etkileri olduğu ile ilgilenir (Zhu, 2011: s.1)".

Kİ; iletişimin özellikleri ile kişinin ulusal karakteri, kültürü ve kişiliği arasındaki bağlantıyı destekleyen bir dizi varsayım üzerine kurulmuştur; bunlardan en önemlisi ise kültürel farklılıklara sahip veya farklı geçmişlerden insanlar bir araya geldiğinde ve birbirleriyle etkileşime girdiğinde yanlış anlaşılmaya ve yanlış iletişime yol açacağıdır (Zhu, 2016). Bu sebeple Kİ sürecindeki potansiyel sorunları tahmin etmek için öncelikle farklı kültür kalıplarını tanımlamaya ve kültür ile insanların iletişimsel davranışları ve uygulamaları arasındaki nedensel ilişkileri belirlemeye odaklanılmıştır (Burrell & Morgan, 1988; Gudykunst & Nishida, 1989). İşlevselci paradigma olarak bilinen bu temel görüş; davranışsal, sosyal ve psikolojik yaklaşımlardan güçlü bir şekilde etkilenmiş ve tipik olarak nicel araştırma metodolojilerine yönelmiştir. Kİ'in işlevselci paradigması, kültüre özgü iletişim yollarını tanımlamaya katkıda bulunmasına rağmen, son on yıllar boyunca "ulus olarak kültür"ün monolitik ve özelleştirilmiş biçimde kavramsallaştırması konusunda sürekli eleştiriler almaktadır (Halualani, Mendoza ve Drzewiecka, 2009; Holliday, 2012; Moon, 1996; Sarangi, 1994; Zhu, 2014).

Kültür incelemenin antropolojik geleneklerini takip eden bazı uygulamalı dilbilimsel çalışmalar, tipik olarak sosyal etkileşimleri araştırmaktadırlar: insanların dil ile yaşamlarını nasıl sürdürdükleri, insanların "kendi iç mantıklarını nasıl geliştirdikleri ve bu sosyal etkileşimleri, kararlar alırken ve bu durumların çok ötesinde sonuçları olan eylemlerde bulunurken nasıl okudukları, vs." (Scollon & Scollon, 2001, s. 18). İletişime, söylem temelli ve etnografik yaklaşımla yönelen bu yorumlayıcı paradigma üzerine çalışan araştırmacılar, kültürlerarası etkileşimlerin gerçek örneklerini birincil veri olarak inceler ve kültür / iletişim zorluklarını, buldukları mikro düzeydeki etkileşimli bağlamlar aracılığıyla yorumlamaya çalışırlar (Carbaugh, 1990); Hall, 1992; Hymes, 1962, 1964; Hymes & Gumperz, 1972).

Kİ bağlamını ele alan bir diğer yaklaşım; Kİ'i bir mücadele olarak gören eleştirel paradigmadır. Eleştirel söylem analizi, etnografi, politik ekonomi,

derinlemesine görüşmeler, sözlü tarihler, performans ve anlatı analizi ve metin analizi dahil olmak üzere çok çeşitli analitik araçlar ve yöntemler aracılığıyla iletişimin eleştirel ve politik olarak anlaşılmasını sağlayan Eleştirel paradigma (Halualani & Nakayama, 2010; Martin & Nakayama, 2010); son yıllarda bilim insanlarının dikkatini şu konulara çekmiştir:

- İletişimin gerçekleştiği bağlam
- Bu bağlamların gücü ve uygunluğu
- Tarihsel, sosyal ve politik düzeylerin ele alındığı makro bağlamlar ve
- Kültürün Kİ ilişkilerini etkileyen gizli ve istikrarsızlaştırıcı yönleri (Collier, 2002; Halualani ve diğerleri, 2009; Martin ve Nakayama, 2000).

Kİ, bu kritik durumları ortaya koymak için toplumdaki egemen güç ilişki ve yapılarının "Kültürel gruplar/üyeler arasındaki iletişimin mikro eylemleri/süreçleri" (Halualani & Nakayama, 2010, s. 5)," nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Buna ek olarak eleştirel paradigma eşitsizliğe karşı hareket etmede, seçimler yapmada ve kısıtlı koşullar altında anlamlı yaşamları (yeniden) yaratmada bireyin ve bireysel failliğin esas unsur olduğunun altını çizmektedir (Halualani & Nakayama, 2010; Sorrells, 2010).

Yorumlayıcı yaklaşımla uyumlu olarak, kültürlerarası etkileşim sürecini ve eleştirel yaklaşımları incelemek açısından yapılandırmacı paradigma, statik ve özelleştirilmiş kültür anlayışından uzaklaşan ve bireylerin iletişim yoluyla anlam oluşturmadaki aktifliğini vurgulayan bir bakış açısı benimsemiştir. Kİ'in yapılandırmacı sorgulamaları; bireylerin yeni değerler, uygulamalar ve kimlikler yaratabildiği söylemsel ve sosyal uygulamalara dikkat çeken bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Holliday, 2010; Shi-xu, 1994; Young & Sercombe, 2010; Zhu, 2014). Bu paradigmayı temellendiren başlıca varsayımlar; anlam oluşturma öznel doğası, kültürel üyelik ve kültürlerarası farklılıkların sosyal olarak inşa edildiği ve söylem -etkileşim yoluyla ortaya çıktığı inancını içerir (Scollon & Scollon, 2001). Bu paradigma üzerinde çalışan bilim adamları, kültürlerarası farklılıkları basitçe anlamamanın ötesine geçmekte ve farklı dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen insanların nasıl ortak payda bulduklarını ve kendi konumlanmış bağlamlarında Kİ için yeni normları nasıl birlikte inşa ettiklerini incelemektedirler (Kecskes, 2014).

### ***Enformasyon Sistemleri Kuramı***

Kuram, Amerikalı Antropolog Edward Hall (1976) tarafından kültürün sözsüz bileşenlerini ve bunların iletişim üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve insan etkinliklerinin tüm insanlarda ortak olduğunu ileri sürmek amacıyla geliştirilmiştir. Hall (1976: 38-42)' a göre insanlar; bu temel etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlarını birbirlerinden farklı bir biçimde karşılamakta ve böylece farklı kültürel birikimlere sahip olmaktadır. Bu etkinlikler; etkileşim, toplumsal yaşam, geçinme, iki cinsiyetlilik, mekanı kullanma, zamanı kullanma, öğrenme, oyun, savunma ve maddeden yararlanmadır.

### ***Kültürel Boyutlar Kuramı***

Kültürel farklılıkları sınıflandırmak amacıyla geliştirilen bu kuramda; soğan kabuğu modeli olarak adlandırılan birbiriyle bağlantılı dört kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerin en üstten alta doğru sıralaması şu şekildedir: semboller, kahramanlar, ritüeller ve merkezde ise değerler yer almaktadır. Semboller; kelimeler, şekiller, jestler ya da nesnelere gibi aynı kültür üyeleri tarafından tanınan ve aynı anlamlara gelen kavramları ifade etmektedir. Kahramanlar ise geçmişte ya da mevcut zamanda var olan ve o kültürün özelliklerini sahip örnek davranışlar sergileyen kişilerdir. Ritüeller toplumsal gereklilik ifade eden uygulamalardır. Son olarak değerler ise selam verme, dini ya da resmi törenler gibi katmanın merkezinde konuşlanmaktadır. Değerler; o kültür içindeki güzel-çirkin, iyi-kötü, kirli-temiz gibi kavramların karşılığını oluşturmaya imkân sağlayan ve belirli durumlarda tercih edilen eğilimlerdir (Hofstede, 1983: 67-59).

### ***Değer Yönelimleri Kuramı***

İnsan davranışlarını anlayabilmek adına insanların ortak problemlerini çözmek, insan faaliyetlerini yöneten ana prensipleri tespit etmek amacıyla geliştirilen bu kuram temel olarak üç bağlamı ele almaktadır:

- 1- Tüm kültürlerde bireyler, sınırlı sayıda insani probleme çözüm üretmelidir,
- 2- Bulunan çözümlerde çeşitlilik sağlanmalıdır
- 3- Teorik olarak çözüm yolları ortaya konulmuş olsa dahi, kültürde yer alan her bir birey bundan yararlanabilmelidir (Kluckhohn ve Strodtbeck, 1962).

### ***İletişimsel Eylem Kuramı***

Habermas (1979)'a göre insan eylemleri iki temel grupta incelenebilmektedir. İletişimsel eylem, araçsal eylemden ve stratejik eylemden tamamen farklı bir eylem biçimidir. İletişimsel eylemin amacı yalnızca manipülasyon ve ya teknik kaygılar olarak değerlendirilmemektedir. İletişimsel eylem insanlar/kitleler arasında uzlaşımı hedeflemektedir. Karşılıklı birbirini anlama çabası ile kişiler arasında "uzlaşım" sağlanmasına yönelik bir çaba söz konusudur. Diğer eylem türleri kişisel ve ya ideolojik amaçlar içerirken iletişimsel eylem beraber yürütülen "karşılıklı bir yorumlama" yoluyla ortak bir anlayışa ulaşmayı hedeflemektedir (Akkol, 2019). Habermas'ın geliştirdiği bir diğer ilke de "pratik biliş ilkesidir". Pratik biliş ilkesine göre "anlama", iletişimde bulunan kişinin sergilediği eylem ve davranışın, iletişimin diğer muhatabının yaşam dünyasında bulunan bir bakış açısı ile buluşması sonucunda gerçekleşmektedir. Bunun için yaşam dünyasında karşılık bulan nesne ve konuların, öznenin değersel yönelimi, amacı ve bu amaca yönelik davranışları bilindikten sonra kuramsal olarak kavranması mümkündür (Habermas, 1997:388).

Farklı kültürel yapılardan gelen insanlar arasındaki iletişimi bozan, iletişim engeli yaratan, yanlış anlaşılmalara sebep olan ve kültürlerarası iletişimin niteliğini etkileyen yedi temel faktörden söz edilmektedir: Bu faktörler dil farklılıkları, sözsüz iletişimde yanlış yorumlamalar, önyargı ve stereotiplerin varlığı, normlar ve roller, benzerlik varsayımı, etnomerkezcilik ve yüksek kaygı olarak gruplanabilmektedir (Bekiroğlu, 2011: 34).

### ***Kültürlerarası İletişim Kaygısı***

Bu araştırmada ilgili diğer bir kavram kaygıdır. Çoğu insan gündelik yaşamda düşük düzeyde kaygı yaşar; bununla birlikte, farklı kültürel ve etnik gruplar arasında kaygının ortaya çıkması daha olasıdır ve bu kaygının daha yüksek derecede gerçekleşmesi beklenmektedir (van Essen, 2020). Bu kaygıyı takiben gerçekleşen "Sözlü iletişimden kaçınmaya ve/veya sözlü iletişimin niteliğini düşürmeye yönelik kronik bir eğilim" olarak tanımlanan (Burgoon, 1976, s. 60) iletişim kurma isteksizliğinin başlıca nedeni ise korkudur. İletişim kaygısı "bir bireyin başka bir kişi veya kişilerle gerçek veya beklenen iletişimiyle ilişkili korku veya endişe düzeyidir" şeklinde açıklanabilmektedir (Richmond & McCroskey,

1998, s. 37). Bu tür korku, spesifik bir duruma özgü olabileceği gibi, meydana geldiği bağlamlar arasında benzer özellikler de taşıyabilir. Ancak her durumda, yüksek iletişim kaygısı genellikle olumsuzdur ve doğası gereği zayıflatıcıdır. Genel olarak, araştırmalar yüksek düzey iletişim kaygısını düşük benlik saygısı ile ilişkilendirmişlerdir (Colby, Hopf, Ayres, 1993; Hawkins & Stewart, 1991; McCroskey, & Richmond, 1976).

"Kişinin iletişim normları ve yetkinlikleri kültüre bağlıdır" (McCroskey & Richmond, 1990, s. 74). Çeşitli araştırmalar, ulusal kültürler (yani, Avustralya, Finlandiya, Hong Kong, Mikronezya, Yeni Zelanda, Porto Riko, Rusya, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri) arasında Kültürlerarası iletişimi incelemiş ve önemli farklılıklar bulmuştur (Asker, 1998; Barraclough, Christophel, & McCroskey, 1988; Burroughs & Marie, 1990; Christophel, 1996; Hackman & Barthel-Hackman, 1993; McCroskey, Burroughs, Daun ve Richmond, 1990; McCroskey, Fayer ve Richmond, 1985; McCroskey & Richmond, 1990; Sallinen-Kuparinen, McCroskey ve Richmond, 1991). Eğitim alanında Watson, Monroe ve Atterstrom (1989), İsveçli çocukların iletişimsel olarak Amerikalı çocuklara göre daha kaygılı olduklarını ve her iki kültürden de büyük çocukların küçük çocuklara göre daha endişeli olduklarını bulmuşlardır.

Bir bireyin yerel kültür içindeki iletişim kaygısına ek olarak, kültürler arasında iletişim kurma isteğini veya korkusunu da göz önünde bulundurmak önemlidir. Kim (1988), yetişkinlerin ev sahibi kültürün sosyal becerilerini öğrenmeye veya kazanmaya motive olduklarında bile, orijinal kültürleri ve iletişim kalıpları nedeniyle birçok anlamda sınırlı davranışlar sergilediklerini belirtmiştir.

Kültürlerarası ilişkilerde etkileşim kurarken kaygıyı yönetmek esastır. Bir grup üyelerinin çeşitli insan topluluklarıyla daha etkin bir şekilde etkileşime girmesi için kaygı yönetilmelidir (Mendenhall ve diğerleri, 2012). Kaygı üzerine ampirik literatür, eğitimcilerin kaygı düzeylerinin farklı sınıflar bağlamında liderliklerini nasıl etkilediğini ortaya koymamaktadır. Yükseköğretimdeki kaygı araştırmalarının çoğu, çocukların sınıftaki kaygılarına odaklanmakta ve bu durum da öğretmenlerin sınıfta iletişim kurma biçiminin çocuk kaygısını etkileyebileceği sonucuna ulaştırmaktadır (Coetzee, Schmulian ve Kotze, 2014).

Ayrıca öğretmen kaygısının öğretmenin iletişim tarzını nasıl etkilediğini gösteren tek bir ampirik makale bulunmaktadır (Roby, 2009). Roby (2009) grup ortamlarında, bire bir, toplantılarda ve geniş topluluk önünde konuşma bağlamlarında iletişim kurarken K-12 öğretmen kaygısını değerlendirmek için nicel bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, katılımcıların dört alanın her birinde (grup, bire bir, toplantılar ve topluluk önünde konuşma) ulusal normlardan daha az iletişim endişesine sahip olduğunu göstermiştir (Roby, 2009). Bu çalışma, öğretmenlerin düşük iletişim kaygısına sahip olma eğiliminde olduğunu öne sürse de, okulöncesi öğretmenleri bağlamı spesifik olarak araştırılmamıştır. Ek olarak, Roby (2009)'nin çalışması kültürlerarası etkileşimlerde iletişim kaygısını değerlendirmemiştir. Bununla birlikte, çalışma, kaygının çeşitli iletişimsel bağlamlarda öğretmen iletişim stilini de etkileyebileceğini göstermektedir.

Sosyo-ekonomik farklılıklar iletişim kaygısını etkiler, bu da kişinin geçmişinin iletişim kaygısını etkilediğini göstermektedir Coetzee ve ark. (2014) araştırmalarında çocukların sınıftaki endişelerine odaklanmakta ve eğitimcilerin endişe düzeylerini veya çocuk-öğretmen ilişkisinde endişenin varlığını araştırmamaktadır. Ancak, çocukların kaygılarının sınıf içindeki iletişimlerini etkileyebileceğini ve bu kaygının sınıf ortamında var olabileceğini göstermektedir. Özetlemek gerekirse, endişe üzerine ampirik literatürün çoğu çocuk endişesine odaklanmaktadır. Bu nedenle, ampirik literatür, öğretmen kaygısının okul öncesi eğitim bağlamında kültürlerarası ilişkileri nasıl etkilediğini gösterememektedir.

Bunlara ek olarak Neuliep (2012) kültürlerarası iletişim kaygısı üzerine belirsizliğin etkilerine bakmıştır. Farklı bir kültürden gelen bir bireyle iletişim kurarken her zaman bir miktar belirsizlik vardır. Bu belirsizlik, insanlar için iletişim kurma yeteneklerini sınırlayabilecek bir endişe düzeyine yol açabilmektedir. Anksiyete belirsizliği yönetimi, belirsizlik, kaygı, farkındalık ve iletişim etkinliği arasındaki etkileşimi ifade etmektedir (Gudykunst, 1993). İnsanlar, ister durumdan kaçınarak, ister durumla yüzleşerek olsun, genellikle belirsizliği azaltmaya çalışırlar. Doğal bir insan tepkisi olan Belirsizliği azaltma arzusu, 1997'de Berger ve Calabrese tarafından belirsizlik azaltma kuramı olarak ortaya çıkmıştır. Neuliep (2012) 'nin araştırması, bir bireyin Kültürlerarası iletişim kaygısı ile ilk kültürlerarası etkileşimleri sırasında belirsizliğin azalması arasında önemli ve negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir.



## **İlgili Araştırmalar**

Bu başlıkta, araştırmının temel yapısını oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öğrenme ortamındaki sınıf yönetim becerileri, çok kültürlü yeterlik algıları, sosyal empati becerileri ve kültürlerarası iletişim kaygıları üzerine yapılan araştırmaların bir derlemesi sunulacaktır.

### ***Çok Kültürlü Eğitim Ortamları, Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Yönetimi***

Çok kültürlü öğrenme ortamında sınıf yönetimini ele alan araştırmaların bir kısmı; öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik ortamına yönelik öğretmenlik deneyimi uygulamalarını, tutumları, duyuşsal yaklaşımları, beklentileri, bilgileri, hazır bulunuşlukları, karşılaşılan zorluklar ve bunlarla mücadele etme yöntemleri gibi bağlamları ele almaktadır.

Liu ve Babchuk (2018) tarafından Çinli yerli bir dil öğretmeni adayının staj ve öğretmenlik deneyiminin araştırıldığı tek vaka çalışmasında; sınıf yönetimi stratejilerini geliştirme süreci, bu süreçte ortaya çıkan zorlukları ve zorlukların nasıl anlamlandırıldığı üzerinde durulmuştur. Daha geniş anlamda, boylamsal olarak yürütülen bu vaka çalışması, Çinli öğretmenleri ABD'deki devlet ortaokullarına hazırlamak açısından öğretmen hazırlık programlarına yönelik çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır. Veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlem notları, öğretim yansımaları ve belgeler kullanılmıştır.

Boghian (2019), Bacău Vasile Alecsandri Üniversitesi'nde ilkokul ve okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programı 3. sınıfta öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik kariyerine hazırlanan 54 lisans öğrencisiyle deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılığını, açıklığını ve hoşgörü düzeylerini artırmayı amaçlayan eğitimsel müdahale programı uygulanmış ve ardından elde edilen sonuçlar ve sınıf çeşitliliği ile başa çıkmak için öğretmenleri güçlendirmeye odaklanan bir eğitim müdahale programı önerilmiştir.

Göktürk ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, Türk üniversite öğrencilerinin kendi kültürlerinden ve diğer kültürlerden (Kuzey Amerika ve İngiltere) öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları araştırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, öğrenci ve öğretmenlerin kültürel geçmişlerinin sınıf yönetimine ilişkin beklenti ve uygulamalara nasıl yansıtıldığını

anlamaktır. Araştırma nitel araçsal durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veriler, büyük bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 53 öğrenciden, beş yerli ve beş yerel öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin sınıf gözlemleri ve öğrenci odak grupları yoluyla toplanmıştır.

Çok kültürlü öğrenme ortamında sınıf yönetimini ele alan araştırmaların bir kısmı ise; eğitimin çeşitli kademelerinde yer alan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmalar genel olarak kültürel uyumsuzlukların öğretmen tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bu sınıflarda tercih edilen sınıf yönetim stratejileri, kişisel deneyimler, öğretimsel uygulamalar, metaforik algılar, inançlar ve başarılı örneklerin ortaya çıkarılmasına odaklanmıştır.

Zhou ve Li (2015) altı Çince öğretmenin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerini ve algılarını rapor ettikleri nitel araştırmalarında; öğretmenlerin Çin kültürel beklentileri ile Amerikalı çocukların gerçek sınıf davranışları arasında kültürel uyumsuzlukları incelemiştir. Araştırma kapsamında Amerikan sınıf yönetiminin taleplerini anlama, Amerikan sınıfını yönetmek için etkili stratejilerin eksikliği ve dil engelleriyle nasıl mücadele edildiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmada kullanılan birincil kaynak, her bir katılımcıyla ABD'deki ilköğretim yılının sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; ikinci veri kaynağı öğretmenlerin tüm okul yılı (Eylül-Haziran) boyunca ABD'deki deneyimleri hakkında haftalık blog yansımaları ve son veri kaynağı ise baş araştırmacının iki haftalık katılımcı gözlemleridir.

Brown (2004) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 7 şehirden seçilen 1. ila 12. sınıf arasında eğitim veren on üç öğretmen ile yürütülen nitel bir araştırmada; öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kültürel olarak duyarlı öğretimi yansıtıp yansıtmadığı araştırılmıştır. Çalışmada katılımcıların, kültürel olarak duyarlı öğretimi yansıtan çeşitli yönetim stratejileri derinlemesine analiz edilmiştir.

Saklan ve Erginer (2017) Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan Suriyeli mülteci çocuklara ders veren Tokat ili merkez ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 18 öğretmenin bakış açısıyla; Suriyeli mülteci çocuklarla sınıf yönetimi deneyimlerinin nasıl olduğunu araştırmak amacıyla nitel bir araştırma

yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin cinsiyet, deneyim yılı ve çalışma branşları araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Gallingane ve arkadaşları (2006) kültürel olarak duyarlı sınıf yönetimi, psikolojik olarak destekleyici sınıf ortamları ve dayanıklılık oluşturma konusunda ilkökul kademesinde görev yapan üç öğretmenle nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Okulun ilk gününün ilk 2 saatinde sınıf içindeki öğretimsel uygulamalar kullanılarak niteliksel olarak analiz edilen videokaset ve görüşme verilerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Kültürel olarak duyarlı bir iletişim biçimleri yılmazlık açısından değerlendirilmiş ve öğretmen beklentileri tespit edilmiştir.

Uysal ve arkadaşları (2014) tarafından okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan araştırmada; kolay ulaşılabilir örnekleme teknikleri kullanılarak seçilen "Sınıf Yönetimi" dersini almış olan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans öğrencileriyle çalışılmıştır. iki devlet üniversitesinden toplam 163 katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. "Sınıf yönetimi ... 'e benzer ?" sorusundan elde edilen algılar; "çünkü" bağlacı kullanılarak elde edilen açıklamalar araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

McMullen ve arkadaşları (2006) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inançları hakkında söyledikleri ile gerçek öğretim davranışları arasındaki ilişki hakkında, öğretmenlerin kendi bildirdikleri inanç ifadelerini, gözlemlenebilir öğretim davranışlarını ve ürünlerini ve sınıflarından toplanan diğer kanıtları inceleyerek okulöncesi öğretmenlere yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar ABD'nin bir Ortabatı eyaletinden 57 okul öncesi öğretmenidir. Katılımcıların sınıf yönetim inançlarını ve uygulamalarını incelemek için birden fazla araç ve yöntem uygulanmıştır.

Tartwijk ve arkadaşları (2009) yürüttükleri araştırmalarında çok kültürlü sınıflarında olumlu bir çalışma ortamı yaratmada başarılı olan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri hakkında pratik bilgileri belirlemeyi amaçlamışlardır. Hollanda'daki çokkültürlü okullarda görev yapan müdürler ve öğrenciler tarafından sınıf yönetiminde başarılı olarak görülen on iki öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu öğretmenlerin pratik bilgileri hakkında verileri ortaya çıkarmak için video görüşmelerden yararlanılmıştır. Her öğretmenin bir dersi videoya kaydedilmiş ve

dersten hemen sonra öğretmen ile video üzerinden derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### ***Kültürlerarası İletişim Kaygısı***

Öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısını ele alan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların bir kısmının lisans öğrencilerinin kültürlerarası iletişim kaygısı perspektifinden öğretim etkililiği, yetkinlik durumları, çeşitli değişkenler bazında önyargılar, sosyo-iletişimsel yönelimler ve duygusal zeka gibi unsurları temel aldığı görülmüştür. Bir araştırmada ise lisans öğrencilerinden farklı olarak öğretim görevlilerindeki iletişim kaygısı, kültürlerarası iletişim kaygısı ve kültürlerarası iletişim istekliliği kalıpları ve bu değişkenler arasındaki bağıntılar incelenmiştir.

Abayadeera ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, kültürlerarası iletişim kaygısı ve etnosentrizm perspektiflerinden yararlanarak, bir Avustralya üniversitesindeki işletme disiplinlerinde anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerin öğretim etkililiğine ilişkin öğrenci algıları incelenmiştir. Toplam 92 öğretmenle yürütülen araştırmada, bu öğretmenlerin öğrencileriyle de yarı yapılandırılmış, yüz yüze odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Lin (2012)'nin yaptığı bir çalışmada, Çinli uluslararası öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetkinliği ve kültürlerarası iletişim kaygısı araştırılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki 4 yıllık iki devlet üniversitesinde okuyan 18 yaş üstü Çinli uluslararası öğrenciler araştırmanın katılımcıdır. Katılımcılara 2 çevrimiçi anket iletilmiş ve kültürlerarası iletişim yeterliliğinin derecesi ve kültürlerarası iletişim kaygısının derecesi ölçülmüştür.

Spencer-Rodgers ve McGovern (2002) tarafından; gruplar arası yargıların merkezi olarak kabul edilen nedensel faktörlerle bağlantılı olarak, önyargının belirleyicilerden kültürlerarası iletişim duyguları araştırılmıştır. Çalışmaya iki büyük West Coast üniversitesine kayıtlı lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşan 154 kişilik bir grup katılmıştır. Cinsiyet, etnik köken ve eğitim düzeyi (lisans ve lisansüstü) kullanılarak temel çalışma değişkenleri (küresel tutumlar, kültürler arası iletişim duyguları, uzlaşıya dayalı stereotipler, genel duygulanım ve gerçekçi ve

sembolik tehditler) üzerinde çok değişkenli bir varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır.

İlk kültürler arası iletişim sırasında gerçekleşen kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyo-iletişimsel yönelim ve belirsizliğin etkisinin incelendiği bir araştırmada (Neuliep, & Ryan, 1998) üniversitenin sanat bölümünde okuyan 60 lisans öğrencisiyle çalışılmıştır. Başka bir kültürden tanınmayan kişilerle etkileşime girmeden önce, katılımcılara kültürlerarası iletişim kaygısı ve sosyo-iletişimsel yönelim ölçümleri uygulanmıştır. Diğer kültürden bireylerle etkileşime girdikten sonra katılımcılara belirsizlik ölçekleri uygulanmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak Neuliep (2012) kültürlerarası iletişim kaygısı, etnosentrizm, belirsizliğin azaltılması ve ilk kültürlerarası etkileşim sırasında iletişim memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırmasında; dört yıllık bir sanat kolejindeki kurslara kayıtlı 107 lisans öğrencisiyle çalışmıştır.

Fall ve arkadaşları (2013); üniversite öğrencileri arasında kültürlerarası iletişim kaygısının bir yordayıcısı olarak duygusal zekayı inceledikleri araştırmalarında; orta ölçekli bir Güneydoğu üniversitesinde topluluk önünde konuşma kurslarına kayıtlı 425 lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada Kültürlerarası İletişim Anlayışı ölçeği ve Özellikli Duygusal Zeka Anketi-Kısa Formu kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, lisans eğitim yılı ve etnik köken gibi değişkenleri araştırmada ele alınmıştır.

Roach ve Olaniran (2001), uluslararası öğretim görevlilerindeki iletişim kaygısı, kültürlerarası iletişim kaygısı ve kültürlerarası iletişim istekliliği kalıplarını ve bu değişkenler arasındaki bağıntıları ele almışlardır. Bu çalışmanın katılımcıları, büyük bir Güneybatı üniversitesinin kampüsündeki 201 uluslararası lisansüstü öğretim görevlisiydi. Araştırmanın katılımcılarının menşei ülkeleri Avustralya, Brezilya, Kanada, Çin, Ekvador, Fransa, Almanya, Endonezya, İtalya, Japonya, Ürdün, Güney Kore, Malezya, Moritanya, Meksika, Pakistan, Portekiz, İspanya, Sri Lanka, Tayvan, Türkiye ve Hindistan.

Kültürlerarası iletişimi ele alan ülkemizdeki araştırmalara bakıldığında ise ulaşılan iki çalışmanın da yükseköğretime kayıtlı yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını etkileyen faktörleri, sosyo-kültürel adaptasyon düzeylerini ve memnuniyet düzeylerini ele aldığı görülmüştür.

Ata (2019) tarafından yürütülen Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını etkileyen faktörleri ve sosyo-kültürel adaptasyon düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan saha araştırmasında; 205 katılımcıya kültürlerarası iletişim kaygı düzeyine ve yaşam doyumu üzerine ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada katılımcıların “cinsiyet, uyruk, eğitim aldıkları bölüm/program, kaçınıcı sınıf oldukları, yaşları ve Türkiye’de kalış sürelerine yönelik değişkenler de ele alınmıştır.

Seyitoglu ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygısı ve memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Fakülteadaki yabancı uyruklu öğrencilere ilk olarak kültürlerarası iletişim kaygısı düzeylerini ölçmeye yönelik 14 maddeden ve memnuniyet düzeyini yansıtan günlük ve akademik yaşam boyutlarını açıklığa kavuşturmaya yönelik 35 maddeden oluşan toplam 49 soruluk anket uygulanmıştır. Kültürlerarası iletişim kaygısı ve doyum düzeyleri belirlendikten sonra ikinci aşamada öğrencilerin günlük ve akademik yaşam boyutlarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin kültürlerarası iletişim kaygı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

### ***Sosyal Empati***

Literatür incelendiğinde sosyal empati ile çeşitli değişkenler arasında ilişkilerin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir kısmının üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda ele alınan başlıkların sosyal empati ile ilişkili olarak öz yeterlilik algısı; sosyal adalet düşüncesi ve sosyal empati tutumları olduğu görülmüştür. Yöntemsel olarak fark yaratan deneysel bir çalışmada ise sosyal empatinin gelişiminin farklı kültürlerle yaşanan deneyimden önce mi sonra mı olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır.

Nakagawa ve arkadaşları (2015); yaşları 18-27 arasındaki 776 üniversite öğrencisiyle yürüttükleri araştırmalarında; yalnızlığın sinirsel yapıları ile sosyal empati ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Hellman ve arkadaşları (2018) tarafından 113 lisans son sınıf hemşirelik öğrencileri ile yürütülen, empati ve sosyal adalet inançlarındaki kazanımları

inceleyen keşfedici nitel bir çalışmada; öğrencilerin yoksulluk içinde yaşama anlayışları ve tutumları incelenmiştir. Araştırmacılar, bir devlet üniversitesi bakalorya hemşirelik programının üst düzey hemşirelik öğrencilerini bir yoksulluk kiti simülasyonuna tabi tutmuş ve ardından yansıtıcı günlükler üzerinden keşif amaçlı nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Wellbery ve arkadaşları (2019), 76 kişilik bir grup 4. sınıf tıp fakültesi öğrencisiyle (Aile Hekimliği, Dahiliye ve Pediatri alanlarında öğrenim gören) yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin bireyler ve savunmasız gruplara yönelik Sosyal Empati İndeks (SEI) puanlarını ölçmüşlerdir. Ayrıca cinsiyet, yaş, etnik köken gibi değişkenler bazında öğrencilerin Sosyal Empati İndeks puanları karşılaştırılmıştır.

Segal ve arkadaşları (2011), bir araştırma üniversitesindeki lisans öğrencilerinin "sosyal empati tutumları"nı ölçmüşlerdir. Sosyal Empati Değerlendirme İndeksi uygulanan 294 öğrencinin alanları: sosyal hizmet bölümü ve sosyal hizmet lisansüstü öğrencisi; psikoloji, sosyoloji veya ceza adaleti, hemşirelik, eğitim, basın yayın ve gazetecilik, mimari, işletme ve disiplinler arası çalışmalar dahil olmak üzere 17 farklı ana dalda çeşitlenmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyal empati puanları ile yaş, cinsiyet, etnik köken ve çalışma alanı değişkenleri bazı ilişkiler incelenmiştir.

Frank ve arkadaşları (2020)'nin ağırlıklı olarak kırsal bir bölgede bulunan bir sosyal hizmet kurumu ve 28 kişilik bir sosyal hizmet öğrenci grubu ile gerçekleştirdiği araştırmalarında; Bridging the Gap Together (BTGT) adlı deneyimsel öğrenme etkinliği yoluyla her iki katılımcı grubun etkileşimde bulunmasını sağlamışlardır. Bu çalışmada hem öğrencilerin hem de kurumdan yardım alan bireylerin arasındaki saha ilişkilerinin müzakere edilmesi; sosyal gerçeklikle karşı karşıya kaldıklarında neler olduğu; sosyal empatinin öncelikli mi yoksa etkileşimler sonucunda mı geliştiği; sosyal mesafenin azaltılmasına öğrencilerin tepkilerinin nasıl olduğu; öğrencilerin ve topluluk katılımcılarının birbirleriyle etkileşime girecekleri bir etkinliğe hazırlanırken sahip oldukları ön tepkiler, endişeler, ve sorunların neler olduğu araştırılmıştır. Benzer olarak sosyal hizmet alanında gerçekleştiren bir diğer araştırmada; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yoksulluk sorunlarına ilişkin incelikli bir anlayışın geliştirilmesini hedefleyen Frank ve arkadaşları (2020), birinci sınıf sosyal hizmet öğrencileri için yeni bir ders tasarımını amaçlayan araştırmalarında; sosyal empati çerçevesi

kullanarak öğrencilerin kendilerini çevreleyen kültürel mesajları, kişisel çevrelerinde ve sosyal medyayı yorumlamalarını ve ilk elden yoksulluk yaşayan bireylerin hikayelerini keşfederek empatik anlayışı geliştirmelerini sağlamak için çoklu stratejiler kullanmışlardır. Geliştirilen ders içeriğiyle öğrencilerin yoksulluk hakkında tutumlarındaki değişiklikler ölçümlenmiştir.

Eğitimin diğer basamaklarından olan ilköğretim kademesinde de bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların çocukların sosyal empati davranışları ile çeşitli değişkenlerin ilişkisine, duygusal göstergelerin farklılaşmasına ve dijital hikaye anlatımının sosyal empati puanları üzerine etkisine odaklandığı görülmüştür.

Armstrong (2011), 4. ve 6. sınıflardan 83 çocuk ile yürüttüğü araştırmasında bir sosyal empati müdahalesinin parçası olarak; çocukların davranışındaki değişikliklerin, kısmen çocuğun kendi davranışlarına ilişkin algısı ile akranlarının davranışlarına ilişkin algısı arasındaki farkla açıklanıp açıklanamayacağını incelemiştir. Benzer olarak ilköğretim kademesinde çok kültürlü eğitim ortamını ve yapısal bileşenleri incelemeye odaklanan bir araştırmada (Klim, 2019), ilköğretim çocuklarının duygusal göstergeleri araştırılmış ve bu bağlamda çok kültürlü eğitim ortamının Bilimsel yenilik, yapısı, iletişim toleransı, sosyal empati, çatışma toleransı, duygusal istikrar gibi unsurlar çok kültürlü kişilik ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyal empatinin erken çocukluk eğitimiyle ilgili olduğu çalışmalardan bir tanesi Bratitsis ve Ziannas, (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada etkileşimli dijital hikaye anlatımı yaklaşımından yararlanılarak erken çocukluk döneminde (sosyal) empatinin teşvik edilmesine ilişkin bir vaka araştırılmıştır. Yunanistan'ın Kavala Belediyesi'ne bağlı kreşlerin 6. erken çocukluk eğitimi bölümünde 25 çocuğun katılımıyla yürütülen bu çalışmada; interaktif dijital hikaye anlatımı müdahaleleri yoluyla okul öncesi çocuklarında sosyal empatiyi geliştirmek; genel duygusal arka planın, çocukların kişisel ihtiyaçlarının ve deneyimlerinin dijital hikaye projeksiyonu sırasında nasıl yansıtıldığı ve son olarak interaktif dijital hikayenin yansıtılması sırasında işbirlikçi söylem ve sosyal etkileşimin ne ölçüde desteklendiğini keşfetmek amaçlanmıştır.



### **Çok Kültürlü Yeterlik Algısı**

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarını ele alan yurt dışındaki makaleler incelendiğinde; araştırmaların bir kısmının (Álvarez Valdivia & González Montoto, 2018; Cruz, Manchanda, Firestone, & Rodl, 2020; Leighton, 2010; Magos, & Simopoulos, 2009) eğitimin diğer kademelerinde görev yapan öğretmenleri içerdiği; bir kısmının öğretmen adaylarına yönelik olduğu (Adams ve ark., 2019; Kuipers, 2020; Fitchett, Starker & Salyers, 2012; Frye, Button, Kelly, C., & Button, 2010; Solehuddin & Budiman, 2019; Keengwe, 2010); bir kısmının ise (Holcomb-McCoy, 2004) öğrenme ortamlarında yer alan diğer işbirlikçileri kapsadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına yönelik yapılan araştırmaların; kültüre duyarlı sınıf uygulamaları, sınıfın sosyo-kültürel bağlamının öğretmenlerin kültürlerarası sınıf uygulamaları bazında etkisi, kültürlerarası yetkinlik düzeyi, olumsuz kalıp yargıları ve çok kültürlü inançların öğretmen öz yeterliliği ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele aldığı görülmüştür.

Öğretmen yeterliliği ile kültüre duyarlı uygulamalar uygulamalar arasındaki ilişkiyi bir dereceye kadar araştıran bir çalışma, Siwatu (2011) tarafından Kültüre Duyarlı Öğretmen Öz Yeterliliği ölçeği ve derinlemesine görüşme verileri kullanılarak eğitimin çeşitli kademelerindeki 192 öğretmen adaylarıyla yapılan küçük ölçekli karma yöntem çalışmasıdır. Açıklayıcı bir karma yöntem araştırma tasarımı kullanılan bu çalışmada ölçeğe ek olarak gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programları sırasında karşılaştıkları, kültürel olarak duyarlı öğretim öz yeterlik oluşturucu deneyim türlerini ve bu deneyimlerin öz yeterlik inançlarının gelişimi üzerinde sahip oldukları algılanan etkiyi belirlemek için kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlikleri hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında ise; Romijn ve arkadaşları (2020) tarafından yürütülmüş bir çapraz uluslu araştırmaya rastlanmaktadır. İngiltere, İtalya, Hollanda ve Polonya'daki 269 erken çocukluk ve ilkököl öğretmeniyle yürütülen bu çalışma; sınıfın sosyo-kültürel bağlamı ile öğretmenlerin kültürlerarası sınıf uygulamaları kullanımı arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve bu ilişkiye ne ölçüde öğretmen yeterliğinin aracılık ettiğini incelemektedir.

Okulöncesi öğretmenlerin kültürel yeterliklerine yönelik bir diğer araştırma ise Fanous ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitimcileri arasında kültürlerarası yetkinliği değerlendirmek ve geliştirmektir. Amerika'daki bir çocuk gelişim merkezindeki 24 erken çocukluk eğitimcisi ve personelinin kültürlerarası yeterliliğini değerlendiren bu çalışmada katılımcılara bir kültürel yeterlilik eğitim çalışmayı düzenlenmiş ve ardından Kültürlerarası Gelişim Envanteri ön ve son değerlendirme olarak uygulanmıştır.

Chwastek ve arkadaşları (2021) tarafından Almanya'da 147 okul öncesi öğretmeni ile yürütülen bir çalışmada; Öğretmenlerin olumsuz kalıp yargıları ve çok kültürlü inançları ile mülteci çocuklara eğitim verme konusundaki öz yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna ek olarak öğretmenler ve çocuklarla ilgili demografik verilerin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

Ulusal yazın incelendiğinde eğitimin diğer kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeye yönelik araştırmaların yer aldığı görülmektedir (Bulut & Başbay, 2014; Dolapci & Kavgacı, 2020; Başbay, Kağnıcı, & Başbay, 2018; Çifçi, Arseven, Arseven, & Orhan, 2021; Karadeniz, 2021). Bunlara ek olarak çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeye yönelik öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalara da rastlanmıştır (Demir, S., & Başarır, 2013; Polat, & Ogay Barka, 2014). Bu çalışmaya benzer olarak okul öncesi öğretmenler ile yürütülen iki çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan ilki Acar-Ciftci (2016) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Acar-Ciftci (2016) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, İstanbul'da görev yapan 120 okul öncesi öğretmeniyle yürütülen çalışmada, öğretmenlere yönelik farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere dört boyutta; cinsiyet, yaş, etnik köken ve ana dil değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında bir fark oluşturup oluşturmadığına odaklanılmıştır.

Bir diğer çalışma olan, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu ve çok kültürlü eğitim uygulamalarının nasıl olduğuna yönelik yurtiçinde gerçekleştirilen bir karma yöntem araştırmasında (Çapçı, 2020), Ankara'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu, doğduğu/yetiştigi bölge ve yerleşim yeri, öğrenim hayatlarının geçtiği şehirlerin

kültürel çeşitliliği, mesleki deneyim yılı, mesleki memnuniyetleri, çok kültürlü eğitim alma durumu, sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma gibi çeşitli değişkenlere göre çok kültürlü yeterlik algılarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

### ***İlgili Araştırmalar Özeti***

Çok kültürlü öğrenme ortamında sınıf yönetimini ele alan araştırmaların bir kısmı; öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik ortamına yönelik öğretmenlik deneyimi uygulamaları, tutumları, duyuşsal yaklaşımları, beklentileri, bilgileri, hazır bulunuşlukları, karşılaşılan zorluklar ve bunlarla mücadele etme yöntemleri gibi bağlamları ele almaktadır. Sınıf yönetimini ele alan araştırmaların bir kısmı ise; eğitimin çeşitli kademelerinde yer alan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmalar genel olarak kültürel uyumsuzlukların öğretmen tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bu sınıflarda tercih edilen sınıf yönetim stratejileri, kişisel deneyimler, öğretimsel uygulamalar, metaforik algılar, inançlar ve başarılı örneklerin ortaya çıkarılmasına odaklanmıştır.

Öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısını ele alan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların bir kısmının öğretmen adaylarının kültürlerarası iletişim kaygısı perspektifinden öğretim etkililiği, yetkinlik durumları, çeşitli değişkenler bazında önyargılar, sosyo-iletişimsel yönelimler ve duygusal zeka gibi unsurları temel aldığı görülmüştür. Bir araştırmada ise lisans öğrencilerinden farklı olarak öğretim görevlilerindeki iletişim kaygısı, kültürlerarası iletişim kaygısı ve kültürlerarası iletişim istekliliği kalıpları ve bu değişkenler arasındaki bağıntılar incelenmiştir. Kültürlerarası iletişimi ele alan ülkemizdeki araştırmalara bakıldığında ise ulaşılan iki çalışmanın da yükseköğretime kayıtlı yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası iletişim kaygılarını etkileyen faktörlerin, sosyo-kültürel adaptasyon düzeylerinin ve memnuniyet düzeylerinin ele aldığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde sosyal empati ile çeşitli değişkenler arasında ilişkilerin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir kısmının üniversitelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çalışmalarda ele alınan başlıkların sosyal empati ile ilişkili olarak öz yeterlilik algısı; sosyal adalet düşüncesi ve sosyal empati tutumları olduğu görülmüştür. Yöntemsel olarak fark yaratan deneysel bir çalışmada ise sosyal empatinin gelişiminin farklı kültürlerle yaşanan deneyimden

önce mi sonra mı olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır. Eğitimin diğer basamaklarından olan ilköğretim kademesinde de bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların öğrencilerin sosyal empati davranışları ile çeşitli değişkenlerin ilişkisine, duygusal göstergelerin farklılaşmasına ve dijital hikaye anlatımının sosyal empati puanları üzerine etkisine odaklandığı görülmüştür.

Son olarak öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına yönelik yapılan araştırmaların; kültüre duyarlı sınıf uygulamaları, sınıfın sosyo-kültürel bağlamının öğretmenlerin kültürlerarası sınıf uygulamaları bazında etkisi, kültürlerarası yetkinlik düzeyi, olumsuz kalıp yargıları ve çok kültürlü inançların öğretmen öz yeterliliği ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele aldığı görülmüştür. Ulusal yazında ise okulöncesi öğretmenlerinin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin algıları, çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu ve çok kültürlü eğitim uygulamalarının nasıl olduğuna yönelik araştırmalara rastlanmıştır.

Tüm bu literatür incelemesi sonucunda, öğretmen yeterliğinin sınıf uygulamaları üzerindeki etkilerine ilişkin bilgi eksikliğinin, kültürlerarası sınıf uygulamaları söz konusu olduğunda daha da belirgin olduğu sonucuna varılabilmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının kültürlerarası sınıf uygulamalarını geliştirmede nasıl bir rol oynayabileceğine dair yeni anlayışlar kazanmak için bu ilişkiler hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu ve çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları ve veri toplama süreci başlıklarına yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Türü

Nicel olarak desenlenen bu araştırmada çok kültürlü yeterlik algısı, sosyal empati, sınıf yönetim becerileri ve kültürlerarası iletişim kaygısı arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışıldığından ilişkiisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılabilir (Büyüköztürk, vd. 2014). Bu doğrultuda ikiden fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin değişimi ve derecesinin belirlenmesinde (Karasar, 2012, s. 81), araştırmanın amacına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için değişkenler arasındaki ilişkileri test etmeyi amaçlayan bir Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) geliştirilmiştir.

Sosyal bilimlerde, birçok değişken doğrudan gözlemlenememektedir. Duygu, tutum, başarı gibi soyut ve doğrudan gözlemlenemeyen ve gözlenen değişkenler aracılığıyla ölçülen değişkenlere gizil değişken adı verilmektedir. Çalışmanın yöntemi olan Yapısal Eşitlik Modellemesi gizil ve gözlenen değişkenleri aynı modelde tahmin edebilen tümden gelimsel birçok değişkenli istatistiksel yöntemdir (Börüban, 2020).

Yapısal eşitlik modellemesi [YEM]; hem sosyal, davranış ve eğitim ile ilgili bilimsel araştırmalarında hem de biyoloji, pazarlama ve tıp araştırmalarında kullanılan bir istatistiksel yöntem bilimidir (Reisinger ve Turner, 1999; Kline, 2005). YEM değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde, kuramsal modellerin geliştirilmesi ve sınanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modeller için kullanılan istatistiksel bir yaklaşımdır. YEM modelleri araştırmacılara, değişkenler arasında doğrudan ve dolaylı etkileri belirleme olanağı sağlamaktadır. YEM, basit doğrusal regresyon analizine benzemekle birlikte, kuramsal yapılar arasındaki etkileşimleri, yapılara ölçme hatalarını ve hatalar arasındaki ilişkileri

dâhil etmektedir (Eray Çelik ve Yılmaz, 2016). Bu nedenle yapılar arasındaki etkileşimlerin ayrıntılı olarak ele alınmasına imkân tanımaktadır.

YEM'in bazı özellikleri; 1) modellerin doğrudan ölçülemeyen yapıları ve yapılar arasındaki ilişkileri betimlemesi, 2) tüm gözlenen değişkenlerdeki ölçümlerin olası hatalarını hesaba katması, 3) modellerin, karşılıklı ve ilişkili gösterge matrisleri temel alınarak ele alınmasıdır (Ravkov ve Marcoulides, 2006). Yapısal eşitlik modellemesi, teori geliştirmek, bir ölçme aracının psikometrik özelliklerini değerlendirme gibi amaçlarla kullanılabilir (Eray Çelik ve Yılmaz, 2016). Ancak bu çalışmada YEM, çalışılan bir olgu hakkındaki hipotetik ve anlamlı bilginin bir model aracılığıyla betimlenmesi için kullanılacaktır. Planlanan bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları, kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyal empati ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler analiz edilerek bir model aracılığıyla betimlenmesi öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı, sosyal empati, sınıf yönetim becerileri ve kültürlerarası iletişim kaygısı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma rastgele örnekleme yoluyla seçilen 400 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

*Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	356	89,00
	Erkek	44	11,00
Yaş	35 yaş ve altı	264	66,00
	35 yaş üstü	136	34,00
Doğduğu/yetiştiği yerleşim yer	Köy	65	16,25
	İlçe Merkezi	145	36,25
	İl Merkezi	112	28,00
Doğduğu/yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	Büyükşehir İl Merkezi	78	19,50
	Tek kültürlü-homojen	182	45,50
	Çok kültürlü-heterojen	218	54,50
Eğitim durumu	Ortaöğretim (Kız Meslek Lisesi)	3	0,75
	Ön Lisans	4	1,00

	Lisans	364	91,00
	Lisansüstü	29	7,25
Mesleki tecrübe	0-5 yıl	131	32,75
	6-10 yıl	107	26,75
	11-15 yıl	103	25,75
	16-20 yıl	40	10,00
	21-25	12	3,00
	25 yıl üstü	7	1,75
Çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu	Hayır	365	91,25
	Evet	35	8,75
Daha önce sınıfında farklı bir kültürden çocuk olma durumu	Hayır	142	35,50
	Evet	258	64,50
Öğrenim hayatının geçtiği şehrin kültürel çeşitliği (İlköğretim)	Tek kültürlü-homojen	252	63,00
	Çok kültürlü-heterojen	148	37,00
Öğrenim hayatının geçtiği şehrin kültürel çeşitliği (Ortaöğretim)	Tek kültürlü-homojen	227	56,75
	Çok kültürlü-heterojen	173	43,25
Öğrenim hayatının geçtiği şehrin kültürel çeşitliği (Üniversite)	Tek kültürlü-homojen	77	19,25
	Çok kültürlü-heterojen	323	80,75

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %89'unun (n = 356) kadın ve %11'inin (n = 44) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %66'sı (n = 264) 35 yaş ve altı; %34'ü (n = 136) 35 yaş yaş üstüdür. Doğduğu/yetiştigi yerleşim yeri açısından incelendiğinde öğretmenlerin %16,25'i (n = 65) köy, %36,25'i (n = 145) ilçe merkezi, %28'i (n = 112) il merkezi ve %19,50'i (n = 218) büyükşehir il merkezidir. Doğduğu/yetiştigi yerleşim yerinin kültürel çeşitliği açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %45,50'si (n = 182) tek kültürlü-homojen; %54,50'si (n = 218) çok kültürlü-heterojen bir kültür yapısında yetişmiştir. Eğitim durumu açısından incelendiğinde ise 3 öğretmenin ortaöğretim (kız meslek lisesi), 4 öğretmenin ön lisans, 29 öğretmenin lisansüstü mezunu ve diğer öğretmenlerin lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %32,75'i (n = 131) 0-5 yıl kıdeme, %26,75'i (n = 107) 6-10 yıl kıdeme, %25,75'i (n = 103) 11-15 yıl kıdeme, %10'u (n = 40) 16-20 yıl kıdeme, %3'ü (n = 12) 21-25 yıl kıdeme, %1,75'i (n = 7) 25 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %91,25'i (n = 365) çok kültürlülükle ilgili eğitim almamışken, %8,75'i (n = 35) çok kültürlülükle ilgili eğitim almıştır. Öğretmenlerin %35,50'sinin (n = 142) daha önce sınıflarında farklı bir kültürden çocuk bulunurken %64,50'sinin (n = 258) daha önce sınıflarında farklı

bir kültürden çocuğu olmamıştır. Öğretmenlerin %37'si (n = 148) ilköğretim hayatını çok kültürlü-heterojen bir şehirde, %43,25'i (n = 72) ortaöğretim hayatını çok kültürlü-heterojen bir şehirde ve %80,75'i (n = 323) hayatını çok kültürlü-heterojen bir şehirde geçirdiğini belirtmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Hacettepe Üniversitesi Etik komisyonu ve Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları "Google forms" üzerinden tasarlanarak internet uzantısıyla katılımcılara e-posta yoluyla iletilmiştir. Ölçme araçlarından önce katılımcılardan gönüllü katılım formunu onaylamaları istenmiş ve ardından ölçekler elektronik posta yoluyla katılımcılara iletilmiştir. Katılımcılara Milli eğitim Bakanlığı resmi web sayfasında yer alan anaokulları listesinden ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan ölçekler bu bölümde sunulacaktır. Ölçeklere ilişkin özet bilgi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Özet Bilgi*

	Geliştiren/Uyarlayan	Ölçeğin İçeriği
<i>Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ)</i>	Başbay ve Kağnıcı (2011)	41 Madde Beş dereceli likert Alt boyutlar: Beceri, farkındalık, bilgi
<i>Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ)</i>	Segal, Cimino, Gerdes ve Wagaman (2013) Uyarlama: Bekil & Taylı (2019)	15 madde
<i>Okul Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği</i>	Uyanık Balat vd. (2011)	35 madde Alt boyutlar (5); zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğretmenin kişisel yeterliği ve sorun davranışların yönetimi



---

<i>Kültürlerarası İletişim Kaygısı Ölçeği.</i>	Neuliep ve McCroskey (1997)	16 madde
	Uyarlama: Burak Külli (2019)	

---

### **Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ)**

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ)" kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında farklı üniversitelerde ders vermekte olan 309 öğretim elemanı üzerinden veriler toplanmıştır. Ölçeğe ait alt boyutlar şunlardır: Beceri (16 madde), farkındalık (16 madde), bilgi (9 madde). Ölçek "beş dereceli likert ölçeği"ne uygun olarak hazırlanmış ve azdan çoğa doğru "1) Kesinlikle Katılmıyorum 2) Katılmıyorum 3) Kısmen Katılıyorum 4) Katılıyorum 5) Kesinlikle Katılıyorum" olarak SPSS 23 ve SPSS AMOS 23 programlarında kullanılmaya başlanmıştır. Araştırmada ölçeğin orijinal formuna bağlı kalarak 1.-2.-5.-9.-11.-12.-13.- 14.-16. ve 34. maddeler ters yönde kodlanmıştır.

Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek ve maddelere ait faktör yüklerini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizi öncesinde elde edilen verilerin uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. KMO değeri .92 ve Bartlett testi sonucu anlamlı bulunmuştur ve elde edilen sonuçların faktör analizi yapılması için uygun olduğu ifade edilmiştir. KMO testi sonucunun .60'tan yüksek ve Barlett testinin de anlamlı bulunması verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirtmektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2012). Bunun neticesinde yapılan AFA sonuçlarına göre ölçeğin toplam varyansın %43,94'ünü açıklayan üç faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %30,01'ini, ikinci faktör toplam varyansın %7,98'ini ve üçüncü faktör ise toplam varyansın %5,87'sini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirtmek amacıyla, Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin farkındalık alt boyutu için hesaplanan iç

tutarlılık katsayısı, 85, beceri alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ,91 ve bilgi alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı ise ,95 olarak hesaplanmıştır.

### **Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ)**

Bireylerin sahip oldukları sosyal empati düzeyleri hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla Segal, Cimino, Gerdes ve Wagaman (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek Türkçe literatürdeki Sosyal Empatiyi ölçebilecek bir ölçme aracı eksikliğinden kaynaklı olarak Bekil (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 15 madde ve 4 faktörden (Makro bakış açısı, Bilişsel Empati, Kişi-Diğerleri farkındalığı ve Duygusal tepki) meydana gelmektedir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçüt bağıntılı geçerlik, iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri uygulanmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu kısmi doğrulanmıştır ve madde atımına başvurmadan 15 madde olarak aslını korumuştur. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde( $\chi^2=209.06$ ,  $sd=80$ ,  $\chi^2/sd=2,61$ ,  $RMSEA=.06$ ,  $CFI=.93$ ,  $GFI=.94$ ,  $AGFI=.91$ ,  $RMR=.05$ ) dört boyutlu olan SEÖ'nün iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. SEÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliğini sınamak için Lawrence ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Kaya ve Çolakoğlu (2015) tarafından uyarlanan Empati Düzeyi Belirleme Ölçeğinden (EDBÖ) elde edilen toplam puanlarla olan korelasyonuna bakılmıştır. Eş zamanlı olarak uygulanan bu iki ölçekten elde edilen puanlar arasında pozitif yönde olacak şekilde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0.50$ ,  $p<.001$ ). Elde edilen bu bulgular kapsamında SEÖ'nün geçerliği için destekleyici bir veri olarak değerlendirilmiştir. SEÖ'nün kararlılığını sınamak adına 48 kişilik bir çalışma grubuyla iki hafta arayla ölçüm yapılmıştır. Bu ölçümler sonucunda elde edilen toplam puanların korelasyonunda pozitif yönde anlamlı olacak şekilde elde edilmiştir ( $r=0.73$ ,  $p<.001$ ). Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları makro bakış açısı alt boyutu için .71, bilişsel empati alt boyutu için .70, kişi-diğerleri farkındalığı alt boyutu için .59, duygusal tepki alt boyutu için .59 ve ölçeğin tamamı için .85 olarak bulunmuştur. Yapılan tümbü analizler neticesinde Türkçeye uyarlanması yapılan bu ölçme aracının geçerli ve güvenilir olarak kullanılabilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur. Ölçeğin tez kapsamında kullanımındaki iç tutarlık katsayısı ise .83 olarak tespit edilmiştir.

## Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği

Uyanık Balat vd. (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 1-5 arası puanlanabilen likert tipi bir ölçektir. Seçenekleri “Katılıyorum (5)” ile “Katılmıyorum (1)” arasında puanlaması yapılan 14. ve 23. numaralı maddeler ters olarak puanlanan 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en büyük sınıf yönetim beceri puanı 5, en küçük sınıf yönetim beceri puanı ise 1’dir. Puanın yüksek olması sınıf yönetimi becerisinin yüksek olduğunu, puanın düşük olması sınıf yönetim beceri puanının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğretmenin kişisel yeterliği ve sorun davranışların yönetimidir. Ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin toplamı için 0,91’dir (Uyanık Balat vd., 2011). Bu araştırmada ölçeğin bütünü için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

**Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam.** Bu boyut öğretmenin sınıfta zaman yönetimi ve demokratik ortamı sağlarken hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 16 (m1, m3, m6, m8, m10, m12, m15, m17, m19, m21, m24, m26, m28, m30, m32, m34) maddeden oluşmaktadır.

**Etkinlikleri Planlamada Yeterlik.** Bu boyut öğretmenin etkinlikleri planlamada hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 8 (m4, m9, m13, m18, m22, m27, m31, m35) maddeden oluşmaktadır.

**Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi.** Bu boyut öğretmenin sınıfındaki fiziksel çevrenin düzenlenmesinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 4 (m2, m7, m11, m16) maddeden oluşmaktadır.

**Öğretmenin Kişisel Yeterliliği.** Bu boyut öğretmenin mesleki gelişiminin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamakta ve 3 (m20, m25, m29) maddeden oluşmaktadır.

**Sorun Davranışların Yönetimi.** Bu boyut öğretmenin sınıfta istenmeyen bir durum olduğunda nasıl davrandığını belirlemeyi amaçlamakta ve 4 (m5, m14, m23, m33) maddeden oluşmaktadır.

## **Kültürlerarası İletişim Kaygısı Ölçeği**

Neuliep ve McCroskey'nin 1997 yılında PRCA24 (1985) iletişim kaygısı ölçeğinde uyarladığı ve farklı kültürlerdeki iletişim kaygını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeğinden (PRICA) yararlanılmıştır. Bu ölçekte 8 olumlu ve 8 olumsuz olmak üzere toplamda 16 ifade yer almaktadır. Amerikalı iletişim bilimci McCroskey tarafından geliştirilen ölçeğin, sadece İngiliz İngilizcesi (British English) kurallarına uygun olup olmadığı değerlendirilmiş ve biri Amerikan Dili ve Edebiyatı ve diğeri İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden olmak üzere iki uzman tarafından tavsiye edilen küçük düzeltmelerle kullanılmıştır.

Kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasında, tıpkı genişletilmiş kültürel zekâ ölçeğinde olduğu gibi Brislin'in geri çeviri yönteminden faydalanılmıştır (Küllü, 2019). Önce Neuliep ve McCroskey (1997)'nin geliştirdiği ölçek İngilizce'deki orijinal metininden Türkçe'ye İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki iki uzman ve tarafımdan çevrilmiştir. Daha sonra çevrilen metin, işletme yönetimi ve organizasyon bölümündeki üç öğretim üyesi ve üç araştırma görevlisi tarafından ifadelerin örneklem tarafından anlaşılabilirliği; kelimelerin, söz öbeklerinin ve ifadenin bütünü'nün Türkçe'deki yapısal tutarlılık gösterdiği ve kültürel açıdan uygun olup olmadığını belirlemek adına değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede, ifadelerin yapısal ve anlamsal açıdan büyük oranda tutarlılık gösterdiği oybirliği ile kabul edilmiştir. Ölçek, tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Bu çeviri sonrasında mevcut ölçek ile çeviri arasında ihmal edilebilecek derecede farklılıklar olduğu ortaya koyulmuş ve ölçeğin uyarlanması süreci de sona ermiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ölçek uyarlama çalışmalarından sonra AMOS ve SPSS istatistik paket programlarında nicel analizler gerçekleştirilmiştir.

## **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" nun giriş kısmında Gönüllü Katılım Formuna yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, anadil, doğduğu ve yetiştiği bölge, doğduğu ve yetiştiği yerleşim yeri, eğitim durumu, mesleki deneyim yılı, görev yaptığı okul türü, sınıfının yaş aralığı, çalıştığı zaman dilimi, mesleki memnuniyeti, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite hayatlarının geçtiği şehirlerin kültürel çeşitliliği, çok kültürlülük ile ilgili aldıkları

eğitim ve bu eğitimlerin neler olduğu ve sınıfında farklı kültürden çocuk bulunup bulunmadığı bilgileri yer almaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizine başlanmadan önce kayıp veri ve yanlış veri kontrolü yapılmış, veri setinde kayıp veri ve yanlış veri girişi olmadığı tespit edilmiştir. Analize hazır hale getirilen veri setinde uygun analiz yöntemlerine karar vermek amacıyla normal dağılım varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımının değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntem basıklık ve çarpıklık istatistiklerinin incelenmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.79). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin sıfır veya sıfıra yakın olması ilgili değişkenin normal dağıldığına işaret ederken bu değerlerin sıfırdan uzaklaşması normal dağılmadığına işaret etmektedir. Bu çalışma kapsamında normal dağılım varsayımının incelenmesinde basıklık ve çarpıklık istatistikleri değerlendirilmiş ve sonuçlar Ek-G'de sunulmuştur. Ölçek puanları normal dağılım göstermediği için aralarındaki ilişki incelenirken Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Aracı etki incelemesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Normal dağılım varsayımı sağlanmadığı için kestirim yöntemi olarak ADF (asymptotically distribution-free) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Demografik değişkenlere göre ölçek puanlarının farklılaşmasının incelenmesi amacıyla bağımsız değişkenin iki düzeye sahip olduğu durumlarda Mann Whitney U testi, bağımsız değişkenin ikiden fazla düzeye sahip olduğu durumlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında yapısal eşitlik modelleme yönteminden yararlanarak aracı etki analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkenden bağımsız değişkene olan nedensel ilişkide ara etki oluşturan değişkene aracı değişken denir. Bağımsız değişken aracı değişkeni ortaya çıkarır ve oluşturulan bu etki bağımlı değişkeni ortaya çıkarır (MacKinnon, 2008). Aracı etki incelemesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Tekli normal dağılım varsayımının incelenmesi amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri ve çoklu normal dağılımın incelenmesi amacıyla ise Mardia Testi incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklığa dayalı bir test olan Mardia testinin 3'ten küçük olması çok değişkenli normal dağılımın sağlandığı anlamına gelir (Garson, 2012). Aracı değişken analizi için yapılan normal dağılım incelemesine ait sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Aracı Değişken Analizi İçin Çok Değişkenli Normallik Testi

Değişken	min	max	Çarpıklık	c.r.	Basıklık	c.r.
Beceri	20	80	-1,155	-9,427	,450	1,839
Bilgi	9	45	-1,004	-8,197	,354	1,444
Farkındalık	25	80	-,996	-8,132	,129	,526
Sosyal Empati	15	90	-1,112	-9,082	1,606	6,557
Kültürler Arası İletişim Kaygısı	26	100	-1,200	-9,800	2,402	9,807
Mardia Test					11,450	13,685

Tablo 3 incelendiğinde Mardia test istatistiğinin 11,450 olduğu görülmektedir. Mardia istatistiğinin 3'ten büyük olması değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir. Normal dağılımın sağlanmadığı için kestirim yöntemi olarak ADF (asymptotically distribution-free) kestirim yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan Çok kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ), Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ) ve Kültürlerarası İletişim Kaygısı Ölçeğine ait puanların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa değeri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçek Puanlarının Güvenirliği

Tablo 4 incelendiğinde Sınıf Yönetimi Ölçeği fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve sorun davranışların yönetimi boyutuna ait puanlar hariç diğer tüm ölçek puanları

			Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Çok	kültürlü	Beceri	16	0,94
Yeterlik	Algıları	Farkındalık	16	0,87
Ölçeği (ÇKYAÖ)		Bilgi	9	0,96
Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ)			15	0,95
Kültürlerarası İletişim Kaygısı Ölçeği			13	0,86
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam			16	0,98
Sınıf Yönetimi Ölçeği	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik		8	0,85
	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi		4	0,73
	Öğretmenin Kişisel Yeterliği		3	0,80
	Sorun Davranışların Yönetimi		4	0,56

için hesaplanan Cronbach alfa değerinin 0,80'den büyük olduğu görülmektedir. Sınıf Yönetimi Ölçeği fiziksel çevrenin düzenlenmesi boyutu için Cronbach alfa değeri 0,73 ve sorun davranışların yönetimi boyutu için Cronbach alfa değeri 0,56'dır. Güvenirlik ölçümleri için 0,50 altındaki değerler düşük güvenirlik, 0,50 ile 0,80 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilir ve 0,80 üzeri değerler yüksek güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink, & Saba, 1997). Bu durum da elde edilen ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma hipotezlerine yönelik gerçekleştirilen analizlere ilişkin genel özet tablo ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 5.Araştırma Hipotezlerine Yönelik Yapılan Analizler

Araştırma Hipotezleri	Yapılan Analizler	
1- Sınıf yönetim becerileri ile çok kültürlü yeterlik algısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.	Spearman korelasyon katsayısı	
2- Sınıf yönetim becerileri ile kültürlerarası iletişim kaygısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.	Spearman korelasyon katsayısı	
3- Sınıf yönetim becerileri ile sosyal empati arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.	Spearman korelasyon katsayısı	
4- Sosyal empati ile kültürlerarası iletişim kaygısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.	Spearman korelasyon katsayısı	
5- Sosyal empati ile çok kültürlü yeterlik algısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.	Spearman korelasyon katsayısı	
6- Kültürlerarası iletişim kaygısı ile çok kültürlü yeterli algısı arasında manidar pozitif bir ilişki vardır.	Spearman korelasyon katsayısı	
7- Sosyal empati, kültürlerarası iletişim kaygısı aracılığı ile çok kültürlü yeterlik algısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.	Yapısal eşitlik modellemesi	
	Cinsiyet	Mann Whitney U testi
	Yaş	Mann Whitney U testi
8- Sınıf yönetim becerilerinde	Yetiştigi yerleşim yeri	Kruskal Wallis H testi
Çeşitli	Yetiştigi yerleşim yerinin kültürel	Mann Whitney U testi
Değişkenlere	çeşitliliği	
Göre manidar	Kıdem	Kruskal Wallis H testi
farklılık vardır	Çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu	Mann Whitney U testi
	Sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu	Mann Whitney U testi
	Cinsiyet	Mann Whitney U testi
9- Çok kültürlü yeterlik algısı	Yaş	Mann Whitney U testi
Çeşitli	Yetiştigi yerleşim yeri	Kruskal Wallis H testi
Değişkenlere	Yetiştigi yerleşim yerinin kültürel	Mann Whitney U testi
Göre manidar	çeşitliliği	
farklılık	Kıdem	Kruskal Wallis H testi
göstermektedir	Çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu	Mann Whitney U testi
	Sınıfında daha öncede farklı kültürden	Mann Whitney U testi



çocuk olma durumu

<b>10-</b> Sosyal empati düzeyleri Çeşitli Değişkenlere Göre manidar farklılık göstermektedir	Cinsiyet	Mann Whitney U testi
	Yaş	Mann Whitney U testi
	Yetiştigi yerleşim yeri	Kruskal Wallis H testi
	Yetiştigi yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	Mann Whitney U testi
	Kıdem	Kruskal Wallis H testi
	Çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu	Mann Whitney U testi
<b>11-</b> Kültürlerarası iletişim kaygısı Çeşitli Değişkenlere Göre manidar farklılık göstermektedir	Cinsiyet	Mann Whitney U testi
	Yaş	Mann Whitney U testi
	Yetiştigi yerleşim yeri	Kruskal Wallis H testi
	Yetiştigi yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	Mann Whitney U testi
	Kıdem	Kruskal Wallis H testi
	Çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu	Mann Whitney U testi
	Sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu	Mann Whitney U testi

## Bölüm 4

### Bulgular Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde mevcut araştırma verilerinden elde edilen bulgular, yorumlar ve tartışma kısmı yer almaktadır.

#### Sınıf Yönetim Becerileri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki

Sınıf yönetimi becerileri ile çok kültürlü yeterlik arasında ilişki olma durumunun incelemesi amacı ile kullanılan ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Yönetimi Becerileri İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiler

		Farkındalık	Beceri	Bilgi
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	r	,121*	,151**	,174**
	p	0,016	0,003	0,000
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	r	-0,006	0,010	0,071
	p	0,907	0,848	0,157
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	r	0,000	0,025	0,043
	p	0,999	0,621	0,390
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	r	0,091	,117*	,200**
	p	0,068	0,019	0,000
Sorun Davranışların Yönetimi	r	-,160**	-,118*	-0,064
	p	0,001	0,018	0,204

Tablo 6 incelendiğinde sınıf yönetiminin zaman yönetimi ve demokratik ortam boyutu puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutları puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = 0,121$ ;  $0,151$ ;  $0,174$ ;  $p < 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça sınıf yönetimi açısından zaman yönetimi ve demokratik ortam boyutu puanlarının az da olsa arttığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik boyutu ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı ( $p > 0,05$ ) tespit edilmiştir. Benzer şekilde, sınıf yönetimi fiziksel çevrenin düzenlenmesi boyutu puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve

bilgi boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

Sınıf yönetimi öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı ( $p>0,05$ ) tespit edilirken; Sınıf yönetimi öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutlarıyla istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = 0,117; 0,200; p<0,05$ ) belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi açısından öğretmen kişiliği yeterliği boyutu puanlarının az da olsa arttığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi sorun davranışların yönetimi boyutu puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık ve beceri boyutları puanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = -0,160; -0,118; p<0,05$ ) saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık ve beceri boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi açısından sorun davranışların yönetimi boyutu puanlarının az da olsa azaldığı söylenebilir.

### **Sınıf Yönetim Becerileri İle Kültürlerarası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişki**

Sınıf yönetimi becerileri ile kültürler arası iletişim kaygısı arasında ilişki olma durumunun incelemesi amacı ile kullanılan ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

*Tablo 7. Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kültürler Arası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişkiler*

		Kültürler Arası İletişim Kaygısı
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	r	,142**
	p	0,004
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	r	0,058
	p	0,246
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	r	0,019
	p	0,703
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	r	,164**
	p	0,001

Sorun Davranışların Yönetimi	r	-0,095
	p	0,057

Tablo 7 incelendiğinde sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanları ile kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = 0,142$ ;  $0,164$ ;  $p < 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanları arttıkça sınıf yönetimi açısından zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanlarının az da olsa arttığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve sorun davranışların yönetimi boyutu puanları ile kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ( $p > 0,05$ ) tespit edilmiştir.

### **Sınıf Yönetim Becerileri İle Sosyal Empati Arasındaki İlişki**

Sınıf yönetimi becerileri ile sosyal empati arasında ilişki olma durumunun incelemesi amacı ile kullanılan ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Sınıf Yönetimi Becerileri İle Sosyal Empati Arasındaki İlişkiler*

		Sosyal Empati
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	r	,230**
	p	0,000
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	r	,130**
	p	0,009
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	r	0,075
	p	0,134
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	r	,201**
	p	0,000
Sorun Davranışların Yönetimi	r	0,009
	p	0,858

Tablo 8 incelendiğinde sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanları ile sosyal empati ölçeği puanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde istatistiksel

olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = 0,230; 0,130; 0,201; p < 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, sosyal empati ölçeği puanları arttıkça sınıf yönetimi açısından zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanlarının az da olsa arttığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve sorun davranışların yönetimi boyutu puanları ile sosyal empati ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ( $p > 0,05$ ) tespit edilmiştir.

### **Sosyal Empati İle Kültürlerarası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişki**

Kültürler arası iletişim kaygısı ile sosyal empati arasında ilişki olma durumunun incelemesi amacı ile kullanılan ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Kültürler Arası İletişim Kaygısı İle Sosyal Empati Arasındaki İlişki*

			Sosyal Empati
Kültürler	Arası	İletişim	$r$
Kaygısı			$p$
			,397**
			,000

Tablo 9 incelendiğinde kültürler arası iletişim kaygısı ile sosyal empati ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu (sırasıyla  $r = 0,397; p < 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, sosyal empati ölçeği puanları arttıkça kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının da arttığı söylenebilir.

### **Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki**

Sosyal empati ile çok kültürlü yeterlik arasında ilişki olma durumunun incelemesi amacı ile kullanılan ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki*

		Farkındalık	Beceri	Bilgi
Sosyal Empati	$r$	,418**	,423**	,411**
	$p$	0,000	0,000	0,000

Tablo 10 incelendiğinde sosyal empati ölçeği puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutları puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = 0,418; 0,423; 0,411$ ;  $p < 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin sosyal empati ölçeği puanları arttıkça çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanlarının da arttığı söylenebilir.

### **Kültürlerarası İletişim Kaygısı İle Çok Kültürlü Yeterli Algısı Arasındaki İlişki**

Kültürler arası iletişim kaygısı ile çok kültürlü yeterlik arasında ilişki olma durumunun incelemesi amacı ile kullanılan ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Kültürlerarası İletişim Kaygısı İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki*

		Farkındalık	Beceri	Bilgi
Kültürler Arası İletişim Kaygısı	r	,491**	,449**	,379**
	p	0,000	0,000	0,000

Tablo 11 incelendiğinde kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanları ile çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutları puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r = 0,418; 0,423; 0,411$ ;  $p < 0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça, kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının da arttığı söylenebilir.

### **Sosyal Empati, Kültürlerarası İletişim Kaygısı Aracılığı İle Çok Kültürlü**

#### **Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki**

Sosyal empati ile çok kültürlü yeterlik algısı arasındaki ilişkide kültürlerarası iletişim kaygısının aracı etkisinin incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modelden faydalanılmıştır. Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Ölçeğinin farkındalık (model 1), beceri (model 2) ve bilgi (model 3) boyutları için ayrı ayrı aracılık etkileri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12’de ve incelenen modeller Şekil 8’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkide Kültürlerarası İletişim Kaygısının Aracılık Etkisinin İncelenmesi

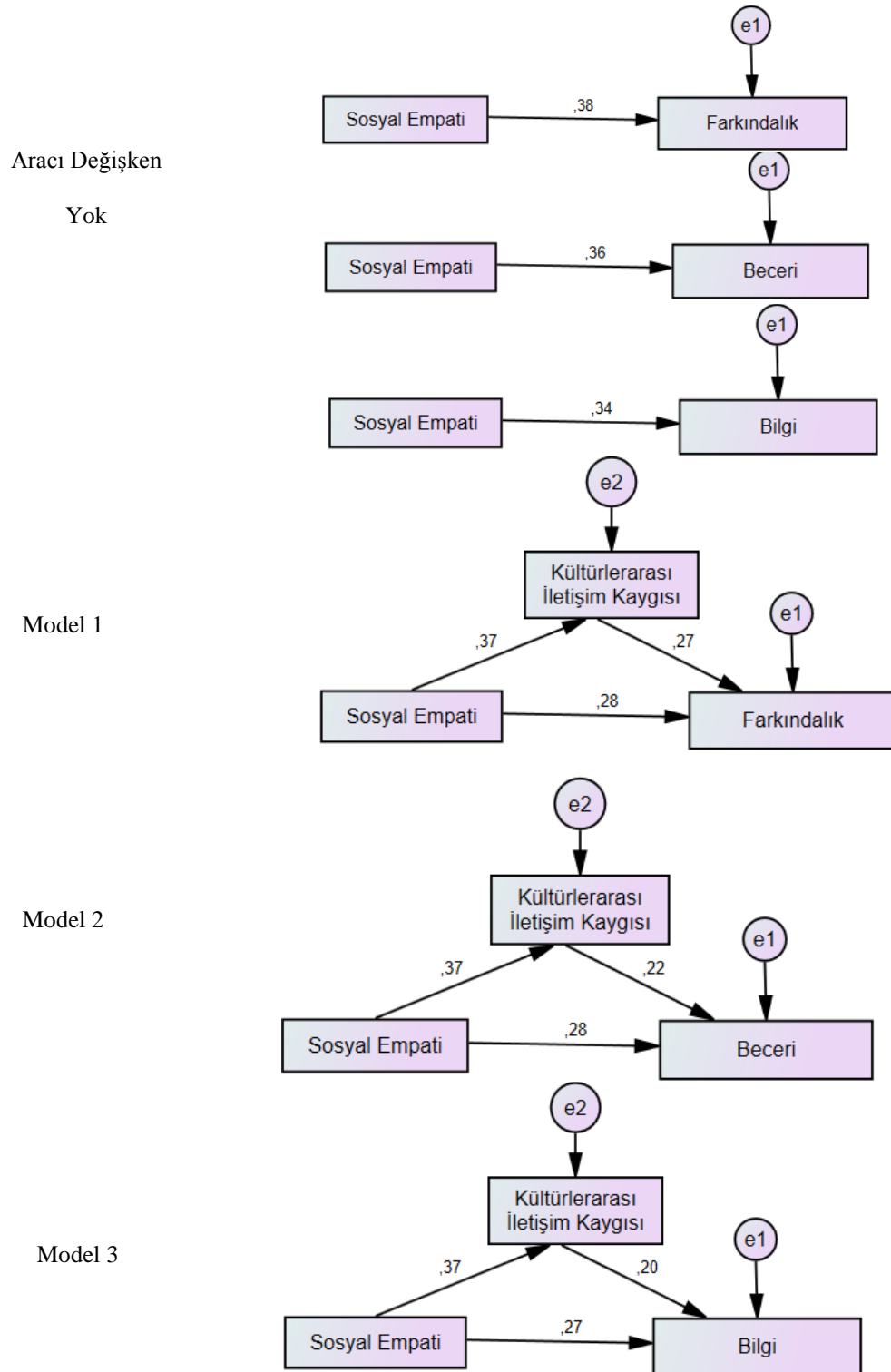
	Yollar	Yol katsayısı (B)	Std. Yol katsayısı (β)	p
<b>Aracı değişken yok</b>	Sosyal empati-> Farkındalık	0,40	0,38	<0,05
	Sosyal empati-> Beceri	0,45	0,36	<0,05
	Sosyal empati-> Bilgi	0,28	0,34	<0,05
<b>Model 1</b>	Sosyal empati-> İletişim kaygısı ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,38	0,37	<0,05
	İletişim kaygısı-> Farkındalık ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,27	0,27	<0,05
	Sosyal empati-> Farkındalık ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,30	0,28	<0,05
	Sosyal empati-> İletişim kaygısı-> Farkındalık ( <i>Dolaylı etki</i> )	0,10	0,10	
<b>Model 2</b>	Sosyal empati-> İletişim kaygısı ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,38	0,37	<0,05
	İletişim kaygısı-> Beceri ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,27	0,22	<0,05
	Sosyal empati-> Beceri ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,35	0,28	<0,05
	Sosyal empati-> İletişim kaygısı-> Beceri ( <i>Dolaylı etki</i> )	0,10	0,08	
<b>Model 3</b>	Sosyal empati-> İletişim kaygısı ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,38	0,37	<0,05
	İletişim kaygısı-> Bilgi ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,16	0,20	<0,05
	Sosyal empati-> Bilgi ( <i>Doğrudan etki</i> )	0,22	0,27	<0,05
	Sosyal empati-> İletişim kaygısı-> Bilgi ( <i>Dolaylı etki</i> )	0,06	0,07	

Tablo 12 incelendiğinde aracı değişken yok iken sosyal empatiden farkındalığa olan standartlaştırılmış yol katsayısının 0,38; sosyal empatiden beceriye olan standartlaştırılmış yol katsayısının 0,36; sosyal empatiden bilgiye olan standartlaştırılmış yol katsayısının 0,34 olduğu ve bu etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < 0,05$ ) görülmektedir. Yol katsayılarının pozitif olduğu göz önüne alındığında sosyal empati arttıkça çok kültürlü yeterlilik algısının arttığı söylenebilir. Model 1 incelendiğinde ise sosyal empatiden iletişim kaygısına olan yol katsayısının ( $\beta = 0,37$ ) ve iletişim kaygısından farkındalığa olan yol katsayısının ( $\beta = 0,27$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < 0,05$ ) görülmektedir. İletişim kaygısı modele alındığında sosyal empatiden farkındalığa olan yol katsayısının 0,28'dir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Sosyal empatiden iletişim kaygısı üzerinden farkındalığa giden dolaylı etki ise 0,10 olarak belirlenmiştir. İletişim kaygısının modele alınması sosyal empatiden farkındalığa olan yol katsayısının gücünü azaltmıştır ancak istatistiksel olarak anlamlılığı devam etmektedir. Bu nedenle

sosyal empatiden farkındalığa olan etkide iletişim kaygısının kısmı aracı etkisinin olduğu söylenebilir. Model 2 incelendiğinde ise sosyal empatiden iletişim kaygısına olan yol katsayısının ( $\beta= 0,37$ ) ve iletişim kaygısından beceriye olan yol katsayısının ( $\beta= 0,22$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. İletişim kaygısı modele alındığında sosyal empatiden beceriye olan yol katsayısının 0,28'dir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Sosyal empatiden iletişim kaygısı üzerinden beceriye giden dolaylı etki ise 0,08 olarak belirlenmiştir. İletişim kaygısının modele alınması sosyal empatiden beceriye olan yol katsayısının gücünü azaltmıştır ancak istatistiksel olarak anlamlılığı devam etmektedir. Bu nedenle sosyal empatiden beceriye olan etkide iletişim kaygısının kısmı aracı etkisinin olduğu söylenebilir. Model 3 incelendiğinde ise sosyal empatiden iletişim kaygısına olan yol katsayısının ( $\beta= 0,37$ ) ve iletişim kaygısından bilgiye olan yol katsayısının ( $\beta= 0,20$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. İletişim kaygısı modele alındığında sosyal empatiden bilgiye olan yol katsayısının 0,27'dir ve istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Sosyal empatiden iletişim kaygısı üzerinden bilgiye giden dolaylı etki ise 0,07 olarak belirlenmiştir. İletişim kaygısının modele alınması sosyal empatiden farkındalığa olan yol katsayısının gücünü azaltmıştır ancak istatistiksel olarak anlamlılığı devam etmektedir. Bu nedenle sosyal empatiden bilgiye olan etkide iletişim kaygısının kısmı aracı etkisinin olduğu söylenebilir. Özet olarak, sosyal empati, kültürlerarası iletişim kaygısı aracılığı ile çok kültürlü yeterlik algısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.



Şekil 8.Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkide Kültürlerarası İletişim Kaygısının Aracılık Etkisinin İncelenmesine İlişkin Model



## Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

### *Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir*

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde cinsiyet düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. *Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Kadın	356	76,39	80,00	205,84	2,813*	0,005
	Erkek	44	74,00	77,00	157,30		
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Kadın	356	35,32	37,00	203,15	1,315	0,188
	Erkek	44	34,73	36,00	179,03		
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Kadın	356	17,32	18,00	201,49	0,499	0,618
	Erkek	44	17,52	18,00	192,50		
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Kadın	356	13,50	14,00	205,22	2,423*	0,015
	Erkek	44	12,93	13,00	162,27		
Sorun Davranışların Yönetimi	Kadın	356	16,77	17,00	202,42	0,953	0,340
	Erkek	44	16,57	17,00	184,97		

\*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyete göre sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterlik becerileri puan ortalamasının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği becerilerinde erkek öğretmenlerden daha iyi oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve sorun davranışların yönetimi boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) tespit edilmiştir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin yaşlarına göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yaş değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14 .*Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi*

	Yaş	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	35 yaş ve altı	264	76,59	79,50	201,86	0,351	0,726
	35 yaş üstü	136	75,24	79,50	197,86		
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	35 yaş ve altı	264	35,11	36,00	193,92	1,597	0,110
	35 yaş üstü	136	35,54	37,00	213,27		
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	35 yaş ve altı	264	17,28	18,00	196,35	1,026	0,305
	35 yaş üstü	136	17,47	19,00	208,56		
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	35 yaş ve altı	264	13,40	14,00	197,18	0,835	0,404
	35 yaş üstü	136	13,51	14,00	206,95		
Sorun Davranışların Yönetimi	35 yaş ve altı	264	16,73	17,00	197,67	0,688	0,492
	35 yaş üstü	136	16,78	17,00	205,99		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre sınıf yönetimi ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yaşları fark etmeksizin sınıf yönetimi becerileri benzerdir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin yetiştığı yerleşim yerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştığı yerleşim yeri değişkeni

düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15 .*Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yetiştigi Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi*

	Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Köy	65	76,48	79,00	185,24	1,863	0,601
	İlçe Merkezi	145	75,96	80,00	202,88		
	İl Merkezi	112	76,21	79,00	200,29		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	76,03	80,00	209,09		
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Köy	65	34,57	36,00	178,99	2,793	0,425
	İlçe Merkezi	145	35,33	37,00	203,51		
	İl Merkezi	112	35,51	37,00	206,96		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	35,32	36,50	203,56		
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Köy	65	17,85	18,00	209,63	3,911	0,271
	İlçe Merkezi	145	17,30	18,00	200,67		
	İl Merkezi	112	17,43	19,00	209,69		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	16,88	18,00	179,38		
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Köy	65	13,26	14,00	186,33	2,103	0,551
	İlçe Merkezi	145	13,55	14,00	208,87		
	İl Merkezi	112	13,44	14,00	196,11		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	13,37	14,00	203,06		
Sorun	Köy	65	16,63	17,00	195,81	1,420	0,701

Davranışların Yönetimi	İlçe Merkezi	145	16,73	17,00	201,74
	İl Merkezi	112	17,02	17,00	209,03
	Büyükşehir İl Merkezi	78	16,50	17,00	189,86

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre sınıf yönetimi ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yeri fark etmeksizin sınıf yönetimi becerileri benzerdir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16 .*Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi*

	Yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Homojen	182	76,79	79,00	195,88	0,782	0,434
	Heterojen	218	75,58	80,00	204,36		
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Homojen	182	35,21	36,50	194,37	0,977	0,329
	Heterojen	218	35,29	37,00	205,62		
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Homojen	182	17,48	18,00	200,20	0,049	0,961
	Heterojen	218	17,23	18,00	200,75		
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Homojen	182	13,39	14,00	191,40	1,499	0,134
	Heterojen	218	13,48	14,00	208,09		

Sorun Davranışların Yönetimi	Homojen	182	16,84	17,00	198,79	0,273	0,784
	Heterojen	218	16,68	17,00	201,93		

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre sınıf yönetimi ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği fark etmeksizin sınıf yönetimi becerileri benzerdir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Kıdemine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin kıdemine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde kıdem değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. *Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesi*

	Kıdem	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	0-5 yıl	131	76,27	80,00	201,35	5,325	0,149
	6-10 yıl	107	76,12	79,00	200,65		
	11-15 yıl	103	75,50	79,00	184,92		
	16 yıl ve üstü	59	76,92	80,00	225,54		
Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	0-5 yıl	131	34,58	36,00	181,73	9,992*	0,019
	6-10 yıl	107	35,35	36,00	201,25		
	11-15 yıl	103	35,36	37,00	201,83		
	16 yıl ve üstü	59	36,41	38,00	238,50		
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	0-5 yıl	131	17,63	19,00	205,34	2,185	0,535
	6-10 yıl	107	16,97	18,00	187,39		
	11-15 yıl	103	17,31	18,00	202,17		
	16 yıl ve üstü	59	17,44	19,00	210,60		
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	0-5 yıl	131	13,26	14,00	190,27	2,782	0,426
	6-10 yıl	107	13,41	14,00	198,43		
	11-15 yıl	103	13,56	14,00	205,94		
	16 yıl ve üstü	59	13,66	14,00	217,48		
Sorun	0-5 yıl	131	16,63	17,00	194,61	3,893	0,273
	6-10 yıl	107	16,64	17,00	193,30		

Davranışların	11-15 yıl	103	16,70	17,00	200,37
Yönetimi	16 yıl ve üstü	59	17,31	18,00	226,86

\*p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Tespit edilen anlamlı farklılığın kıdemine hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Dunn Benforoni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda tespit edilen anlamlı farklılığın 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik boyutu ortalamalarının 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik becerilerinin -5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğretmenin kişisel yeterliği ve sorun davranışların yönetimi boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. *Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim*

### ***Alma Durumuna Göre İncelenmesi***

	Kültürel Çeşitlilik ile ilgili ders alma	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Zaman Yönetimi	Hayır	365	76,17	79,00	200,49	0,004	0,997

ve Demokratik Ortam	Evet	35	75,69	80,00	200,57		
Etkinlikleri Planlamada	Hayır	365	35,24	37,00	199,00		
Yeterlik	Evet	35	35,46	38,00	216,14	0,844	0,399
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Hayır	365	17,41	18,00	203,65		
	Evet	35	16,66	18,00	167,64	1,805	0,071
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Hayır	365	13,40	14,00	197,22		
	Evet	35	13,80	15,00	234,67	1,908	0,056
Sorun Davranışlarının Yönetimi	Hayır	365	16,78	17,00	201,04		
	Evet	35	16,46	17,00	194,86	0,305	0,760

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre sınıf yönetimi ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu fark etmeksizin sınıf yönetimi becerileri benzerdir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sınıf yönetim becerileri öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19 .*Sınıf Yönetim Becerileri Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

Farklı Kültürden Çocuk Olması	n	$\bar{x}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
-------------------------------	---	-----------	--------	-----------------	---	---



Zaman Yönetimi	Hayır	142	76,70	80,00	209,72		
ve Demokratik Ortam	Evet	258	75,81	79,00	195,43	1,267	0,205
Etkinlikleri Planlamada	Hayır	142	35,80	37,00	217,04		
Yeterlik	Evet	258	34,96	36,00	191,40	2,138*	0,033
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Hayır	142	17,81	19,00	219,26		
	Evet	258	17,09	18,00	190,17	2,470*	0,014
Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Hayır	142	13,57	14,00	207,43		
	Evet	258	13,36	14,00	196,69	0,926	0,354
Sorun Davranışların Yönetimi	Hayır	142	16,86	17,00	207,39		
	Evet	258	16,69	17,00	196,71	0,892	0,372

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p < 0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuğu olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinlikleri planlamada yeterlik ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi boyutu puan ortalamasının sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuğu olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre sınıf yönetimi zaman yönetimi ve demokratik ortam, öğretmenin kişisel yeterliği ve sorun davranışların yönetimi boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p > 0,05$ ) tespit edilmiştir.

### **Çok Kültürlü Yeterlik Algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

#### ***Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde cinsiyet düzeylerinde ölçek puanları normal

dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Farkındalık	Kadın	356	64,44	68,00	201,83	0,657	0,511
	Erkek	44	64,07	65,00	189,70		
Beceri	Kadın	356	59,92	63,00	201,26	0,373	0,709
	Erkek	44	60,09	63,50	194,36		
Bilgi	Kadın	356	31,53	34,00	196,12	2,158	0,031
	Erkek	44	34,39	36,00	235,92		

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çok kültürlü yeterlik algısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin cinsiyetleri fark etmeksizin çok kültürlü yeterlik algıları benzerdir.

### **Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Manidar Farklılık Göstermektedir**

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin yaşlarına göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yaş değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi

	Yaş	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Farkındalık	35 yaş ve altı	264	65,31	68,00	207,48	1,684	0,092

	35 yaş üstü	136	62,61	66,00	186,94		
Beceri	35 yaş ve altı	264	61,43	64,00	211,10	2,556*	0,011
	35 yaş üstü	136	57,04	61,50	179,93		
Bilgi	35 yaş ve altı	264	32,72	35,00	210,58	2,433*	0,015
	35 yaş üstü	136	30,15	33,00	180,94		

\*p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde 35 yaş ve altı öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanları sıra ortalamasının 35 yaş ve üstü öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre, 35 yaş ve altı öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi bakımından 35 yaş ve üstü öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşlarına göre çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

### ***Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin yetiştığı yerleşim yerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştığı yerleşim yeri değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 .*Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi*

	Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
Farkındalık	Köy	65	61,58	64,00	172,65	10,076*	0,018
	İlçe Merkezi	145	66,28	69,00	218,90		

	İl Merkezi	112	62,70	66,50	185,30		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	65,68	68,50	211,33		
	Köy	65	57,09	62,00	182,84		
Beceri	İlçe Merkezi	145	62,02	64,00	212,47	6,880	0,076
	İl Merkezi	112	57,49	62,00	184,01		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	61,95	65,00	216,65		
	Köy	65	29,91	33,00	178,16		
Bilgi	İlçe Merkezi	145	33,00	36,00	215,99	7,965*	0,047
	İl Merkezi	112	30,46	34,00	184,91		
	Büyükşehir İl Merkezi	78	33,31	34,00	212,71		

\*p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık ve bilgi boyutu puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Tespit edilen anlamlı farklılığın öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Dunn Benforoni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farkındalık boyutu için köy ile ilçe merkezinde yetişen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık boyutu puanlarının köyde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bilgi boyutu için tespit edilen anlamlı farklılık için Dunn-Benforoni düzeltmesi ile yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda manidar farklılık tespit edilmemiştir. Düzeltme yapılmadan yapılan ikili karşılaştırmalarda ise bilgi boyutu için tespit edilen farklılığın ilçe merkezi ile köy ve il merkezi arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi boyutu puan ortalamalarının köy ve il merkezinde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yetiştiği yerleşim

yerine göre çok kültürlü yeterlik algısı beceri boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

***Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin yetiştığı yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştığı yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. *Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi*

	Yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Farkındalık	Homojen	182	63,42	67,00	189,65	1,716	0,086
	Heterojen	218	65,21	68,00	209,56		
Beceri	Homojen	182	59,08	63,50	191,95	1,352	0,176
	Heterojen	218	60,66	63,00	207,64		
Bilgi	Homojen	182	31,31	33,00	190,42	1,596	0,111
	Heterojen	218	32,29	35,00	208,91		

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştığı yerleşim yerine göre çok kültürlü yeterlik algısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yetiştığı yerleşim yeri fark etmeksizin çok kültürlü yeterlik algıları benzerdir.

***Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Becerileri Öğretmenlerin Kıdemine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin kıdemine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde kıdem değişkeni düzeylerinde ölçek

puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24 .Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesi

	Kıdem	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
Farkındalık	0-5 yıl	131	66,87	70,00	221,55	7,664	0,053
	6-10 yıl	107	64,50	68,00	199,69		
	11-15 yıl	103	62,17	65,00	183,17		
	16 yıl ve üstü	59	62,59	67,00	185,50		
Beceri	0-5 yıl	131	63,68	66,00	232,25	15,680*	0,001
	6-10 yıl	107	59,71	63,00	193,55		
	11-15 yıl	103	56,98	62,00	178,92		
	16 yıl ve üstü	59	57,20	61,00	180,28		
Bilgi	0-5 yıl	131	34,21	35,00	227,37	13,981*	0,003
	6-10 yıl	107	31,81	34,00	202,46		
	11-15 yıl	103	30,21	33,00	181,85		
	16 yıl ve üstü	59	29,51	32,00	169,85		

\*p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemine göre çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Tespit edilen anlamlı farklılığın öğretmenlerin kıdemlerinin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Dunn Benforoni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda hem beceri hem bilgi boyutu için 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 11-15 yıl ve

16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde -5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanlarının 11 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

***Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25 .*Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi*

	Kültürel Çeşitlilik ile ilgili ders alma	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Farkındalık	Hayır	365	64,10	67,00	197,15	1,870	0,062
	Evet	35	67,43	72,00	235,39		
Beceri	Hayır	365	59,64	63,00	197,65	1,591	0,112
	Evet	35	63,09	65,00	230,19		
Bilgi	Hayır	365	31,60	34,00	196,18	2,419*	0,016
	Evet	35	34,43	36,00	245,59		

\* $p<0,05$

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre çok kültürlü yeterlik algısı bilgi boyutu puanları istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi boyutu puanları sıra ortalamasının çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi bakımından çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre çok kültürlü

yeterlik algısı farkındalık ve beceri boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir.

### ***Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Öğrenci Olma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Çok kültürlü yeterlik algısı öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26 .*Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

	Farklı Kültürden çocuk Olması	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Farkındalık	Hayır	142	64,05	67,00	191,57	1,147	0,251
	Evet	258	64,59	68,00	205,42		
Beceri	Hayır	142	59,77	63,00	196,43	0,523	0,601
	Evet	258	60,03	64,00	202,74		
Bilgi	Hayır	142	31,29	34,00	187,62	1,656	0,098
	Evet	258	32,15	35,00	207,59		

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre çok kültürlü yeterlik algısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu fark etmeksizin çok kültürlü yeterlik algıları benzerdir.

### **Sosyal Empati Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

#### ***Sosyal Empati Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sosyal empati öğretmenlerin cinsiyetlerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde cinsiyet düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.



Tablo 27 .*Sosyal Empati Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Kadın	356	75,72	77,50	205,94	2,678*	0,007
Erkek	44	69,82	74,50	156,50		

\*p<0,05

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sosyal empati ölçeği puan sıra ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin sosyal empati bakımından erkek öğretmenlerden daha iyi oldukları söylenebilir.

### **Sosyal Empati Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Manidar Farklılık Göstermektedir**

Sosyal empati öğretmenlerin yaşlarına göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yaş değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28 .*Sosyal Empati Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi*

Yaş	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
35 yaş ve altı	264	75,09	77,00	201,37	0,210	0,834
35 yaş üstü	136	75,04	77,00	198,81		

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yaşları fark etmeksizin sosyal empati bakımından benzer olduğu söylenebilir.

### **Sosyal Empati Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir**

Sosyal empati öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştiği yerleşim yeri değişkeni

düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29 .*Sosyal Empati Öğretmenlerin Yetiştigi Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi*

Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
Köy	65	73,80	75,00	191,78		
İlçe Merkezi	145	75,35	77,00	200,68	3,241	0,356
İl Merkezi	112	74,29	76,00	191,74		
Büyükşehir İl Merkezi	78	76,74	79,00	220,01		

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştigi yerleşim yerine göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yetiştigi yerleşim yeri fark etmeksizin sosyal empati bakımından benzer olduğu söylenebilir.

***Sosyal Empati Öğretmenlerin Yetiştigi Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sosyal empati öğretmenlerin yetiştigi yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştigi yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30 .*Sosyal Empati Öğretmenlerin Yetiştigi Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi*

Yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Homojen	182	73,21	76,00	183,51	2,688*	0,007
Heterojen	218	76,63	78,00	214,69		

\* $p<0,05$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştigi yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, çok kültürlü-heterojen kültürde yetişen öğretmenlerin sosyal empati ölçeği puan sıra

ortalamlarının tek kültürlü-homojen kültürde yetişen öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çok kültürlü-heterojen kültürde yetişen öğretmenlerin sosyal empati bakımından tek kültürlü-homojen kültürde yetişen öğretmenlerden daha iyi oldukları söylenebilir.

### ***Sosyal Empati Becerileri Öğretmenlerin Kıdemine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sosyal empati öğretmenlerin kıdemine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde kıdem değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31 *Sosyal empati öğretmenlerin kıdemine göre incelenmesi*

Kıdem	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
0-5 yıl	131	75,56	78,00	205,43	2,937	0,402
6-10 yıl	107	74,64	77,00	197,94		
11-15 yıl	103	74,03	76,00	187,17		
16 yıl ve üstü	59	76,61	79,00	217,47		

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemine göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin kıdemi fark etmeksizin sosyal empati bakımından benzer olduğu söylenebilir.

### ***Sosyal Empati Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sosyal empati öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32 .*Sosyal Empati Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi*

Kültürel Çeşitlilik ile ilgili ders alma	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Hayır	365	75,00	77,00	199,99	0,283	0,777
Evet	35	75,86	77,00	205,79		

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu fark etmeksizin sosyal empati bakımından benzer olduğu söylenebilir.

***Sosyal Empati Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Sosyal empati öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33 .*Sosyal Empati Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

Farklı Kültürden çocuk Olması	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Hayır	142	74,22	76,50	191,96	1,097	0,273
Evet	258	75,55	77,00	205,20		

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre sosyal empati ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu fark etmeksizin sosyal empati bakımından benzer olduğu söylenebilir.

## Kültürlerarası İletişim Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

### ***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde cinsiyet düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Kadın	356	78,99	80,00	201,18	0,337	0,736
Erkek	44	78,55	78,00	194,97		

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetine göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin cinsiyeti fark etmeksizin kültürlerarası iletişim kaygıları bakımından benzer olduğu söylenebilir.

### ***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin yaşlarına göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yaş değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi*

Yaş	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
35 yaş ve altı	264	78,90	81,00	201,52	0,245	0,806
35 yaş üstü	136	79,01	78,00	198,53		

Tablo 35 incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ )

görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yaşları fark etmeksizin kültürlerarası iletişim kaygıları bakımından benzer olduğu söylenebilir.

***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştiği yerleşim yeri değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerine Göre İncelenmesi*

Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
Köy	65	78,17	78,00	194,06		
İlçe Merkezi	145	79,54	80,00	202,43	1,167	0,761
İl Merkezi	112	78,23	80,50	194,53		
Büyükşehir İl Merkezi	78	79,47	80,50	210,84		

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerine göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yeri fark etmeksizin kültürlerarası iletişim kaygıları bakımından benzer olduğu söylenebilir.

***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yetiştığı Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Yetiştği Yerleşim Yerinin Kültürel Çeşitliliğine Göre İncelenmesi*

Yerleşim yerinin kültürel çeşitliliği	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Homojen	182	77,75	78,00	185,94	2,303*	0,021
Heterojen	218	79,93	82,00	212,65		

\*p<0,05

Tablo 37 incelendiğinde öğretmenlerin yetiştiği yerleşim yerinin kültürel çeşitliliğine göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde çok kültürlü-heterojen kültürde yetişen öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanı sıra ortalamasının tek kültürlü-homojen kültürde yetişen öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çok kültürlü-heterojen kültürde yetişen öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısının tek kültürlü-homojen kültürde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Becerileri Öğretmenlerin Kıdemine Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin kıdemine göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde kıdem değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Kıdemine Göre İncelenmesi*

Kıdem	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	H (sd = 3)	p
0-5 yıl	131	80,42	81,00	214,71	3,012	0,390
6-10 yıl	107	78,09	81,00	195,62		
11-15 yıl	103	78,39	78,00	191,63		
16 yıl ve üstü	59	78,14	79,00	193,30		

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği

( $p>0,05$ ) görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki deneyimleri fark etmeksizin kültürlerarası iletişim kaygıları bakımından benzer olduğu söylenebilir.

***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Çok Kültürlülükle İlgili*

***Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi***

Kültürel Çeşitlilik ile ilgili ders alma	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Hayır	365	78,57	79,00	196,61	2,174*	0,030
Evet	35	82,77	85,00	241,04		

\* $p<0,05$

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili eğitim alma durumuna göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanı sıra ortalamasının çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

***Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Çocuk Olma Durumuna Göre Manidar Farklılık Göstermektedir***

Kültürlerarası iletişim kaygısı öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre manidar farklılık gösterme durumunun incelenmesinde sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumu değişkeni düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 40'ta sunulmuştur.



Tablo 40 .*Kültürlerarası İletişim Kaygısı Öğretmenlerin Sınıfında Daha Öncede Farklı Kültürden Öğrenci Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

Farklı Kültürden çocuk Olması	n	$\bar{X}$	Medyan	Sıra Ortalaması	Z	p
Hayır	142	77,41	78,00	184,01	2,119	0,034
Evet	258	79,78	82,00	209,58		

\*p<0,05

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olma durumuna göre kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuğu olan öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği puanı sıra ortalamasının sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuğu olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **Tartışma**

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları, kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyal empati ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel olarak desenlenen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 400 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularının sonuçları, araştırma hipotezlerinin sırasına göre tartışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları dikkate alınarak öneriler getirilmiştir.

### **Sınıf Yönetim Becerileri İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki**

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları, sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutlarından etkinlikleri planlamada yeterlik ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi ile anlamlı bir ilişki vermemiştir. Bu boyutlarda anlamlı farklılığın olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri planlarken ve fiziksel çevreyi düzenlerken tüm sınıf için, tektip bir anlayışla uygulamalarda bulunduğunu düşündürmektedir. Bunun yanı sıra bu bulgu öğretmenlerin, çok kültürlü yeterlikleri bağlamında sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları olan etkinlikleri planlama ve fiziksel çevreyi düzenleme boyutlarını, özel düzenleme ve uyarılama gerektiren bir alan olarak düşünmedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Alabay ve Ersal (2020)

tarafından sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki uygulamalarının incelenmesini amaçlayan araştırma sonuçları da bu çıkarımı destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıfında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim-öğretim planlarında, sınıf ortamında ve aile katılımında bir değişikliğe gitmediği, sınıf ortamında bir değişikliğe gidilmemesinin sebebinin çoğunlukla öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir.

Gelişime uygun uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices - DAP) bağlamında ele alındığında; DAP'ı benimseyen erken çocukluk öğretmenleri; psikoloji alanında oluşturulan gelişim normlarını ve çocukların güçlü yanlarını, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını dikkate almanın yanı sıra, aynı zamanda sosyal ve kültürel yaşamı şekillendiren değerleri, inançları, öncelikleri ve uygulamaları da eğitim sürecine dahil etmelidirler. DAP yönergelerine kültürel olarak uygun uygulamaların getirilmesi, birçok erken çocukluk eğitimcisini, sınıftaki çocukların ailelerinin kültürlerini yeniden düşünmeye ve uygulamalarını ırk, etnik köken, dil ve içinde yaşadıkları bağlam gibi temel çeşitliliği yansıtacak şekilde yeniden düzenlemeye sevk etmesi beklenmektedir (Powell, 1994).

DAP kılavuz ilkelerinin birçok sosyal ve kültürel bağlamın çocuklar üzerindeki etkisine dikkat çekmesi, Bronfenbrenner'ın insan gelişiminin ekolojik sistemleri fikrini çağrıştırmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu görüşe göre, çocukların gelişimi, içinde yaşadıkları iç içe ortamlarla etkileşimler kurarak şekillenir. Mikrosistem, çocukların aileleriyle, yerel topluluklarıyla ve ailenin tanımladığı ırksal, kültürel, etnik, dinsel ve dilsel gruplar içinde etkileşime girdiği, gözlemlediği ve faaliyetlerde bulunduğu ortamdır. Mikrosistem, okullar gibi çocukların aktif katılımcılar olduğu yakın aile bağlamı dışındaki ortamları içeren bir mezosistem içinde bulunur. Bu iki sistem, çocukların doğrudan dahil olmadığı, ancak ebeveynlerin işyerleri gibi gelişimleri üzerinde etkisi olan ortamlardan oluşan bir ekzosistem içinde yer almaktadır. Ayrıca tüm bu sistemler, diğer sistemlerin içinde yer aldığı daha geniş toplumsal bağlamlardan oluşan bir makrosistem içinde konumlanmıştır. Bronfenbrenner'ın modeline ve DAP yönergelerine göre, çocukların öğrenmesi ve gelişimi yalnızca kendi özel sosyokültürel çevrelerinden

değil, aynı zamanda bu sosyokültürel çevrelerin gömülü olduğu daha geniş sosyopolitik makrosistemden de etkilenmektedir.

Bronfenbrenner'ın modeli gibi, Vygotsky'nin belirli kültürel ve tarihsel bağlamlarda yer alan sosyal süreçler olarak öğrenme ve gelişme anlayışı da sosyolojik güçlerin çocukların hayatlarında oynadığı önemli rolü kabul etmektedir (Cole ve Wersch, 2003). Küçük çocuklar temel olarak yakın sosyal dünyalarındaki diğer insanlarla etkileşimler yoluyla öğrendikleri için, öğrendikleri her şey içinde buldukları belirli sosyal ve kültürel bağlamların beklentileri ve normları tarafından şekillendirilir (Vygotsky, 1978). Bu sosyal ve kültürel bağlamların üyeleri tarafından sahip olunan inançlar ve değerler, öğrenmeye değer bilgi ve becerileri belirler ve küçük çocuklar için en etkili eğitim deneyimleri ve ortamlarının anlaşılmasını şekillendirir (Rogoff, 1990). Bununla birlikte, çocuklar tanıdık sosyokültürel bağlamdan tanıdık olmayan bir bağlama geçtiğinde, sahip oldukları iyi gelişmiş yetenekler takdir edilemeyebilir veya uygun görülmeyebilir. Ayrıca, yeni bağlamda beklenen ve değer verilen bilgi, beceri ve deneyimlerden yoksun olabilirler. Bu çocuklar, bu yeni bağlamda başarılı olmak için eğitim ortamında desteğe ihtiyaç duyarlar.

Bu bağlamda ele alındığında kültüre duyarlı etkili bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olabilmek için öğretmenlerin sınıftaki tüm farklı sesleri duyulabilir kılması ve her çocuk için ihtiyaç duyulan uyarlamaları sınıf yönetim anlayışına entegre etmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu okul öncesi dönemde çocukların özellikleri ile ilgili yapılan uyarlama çalışmaları için de önemli bir noktayı göstermektedir. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, uyarlama bölümünde bir öğrenme ortamındaki özel gereksinimli çocukların, sınıftaki tipik gelişim gösteren çocuklar ile kaynaştırılması önerilmektedir. Bu araştırmada, çokkültürlü yeterlik bağlamında bu iki boyutun anlamlı bir ilişki vermemesi, kültürel farklılıklar açısından öğretmenlerin özel bir düzenlemeye gitme düşüncelerinin olmadığına, gelişime uygun uygulamalar ekseninde sınıf yönetim stratejileri kurmadıklarına ve kültüre duyarlı bir çevre inşa etme konusunda girişimde bulunmadıklarına atfedilebilir. Programda yer alan uyarlama bölümü, sınıftaki özel gereksinimli çocuklara yönelik olarak; bu çocukların gelişim alanları ve fiziksel ortama yönelik düzenlemelerin yanı sıra materyal, öğrenme süreci ve yöntem gibi unsurları dikkate alan uyarlamaları içermektedir. Kılınç ve arkadaşları (2021)

tarafından; okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine verilen kazanım ve göstergeler ile öğrenme süreci doğrultusunda uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme boyutlarını planlama becerilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin uyarılma planlarken çoğunlukla fiziksel destek sağlama, basit yönergeler verme gibi yöntem ve tekniklere başvurdukları görülmüştür. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin sınıfta fiziksel anlamda özel gereksinimli çocukların olmaması durumunda tüm çocuklara aynı fiziksel çevreyi sunuyor olması, sınıf yönetiminin bu boyutlarıyla çok kültürlü yeterlik unsurları arasında ilişkinin görülmemesinin nedeni olarak düşünülebilir.

Sınıf yönetimi becerileri ile çok kültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça sınıf yönetimi boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam beceri puanlarının arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından öğretmen kişisel yeterliği boyutu puanlarının da arttığı görülmüştür. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisine göre kendi kendine yeterli bireylerin zorluklar karşısında, belirli bir görevi yerine getirmek için yüksek düzeyde çaba ve ısrar gösterme olasılığı daha yüksektir. Öğretmenler çok kültürlü eğitim ortamında deneyim kazandıkça ve karşılaştığı problemlere çözümler ürettikçe, çok kültürlü eğitim ortamına yönelik öz-yeterlik algısı artabilir. Bu deneyimler öğretmenlerin kültüre duyarlı sınıf yönetimi anlamında kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayabilir. Öğretmenler sınıflarında farklı kültürlerden gelen çocukların eğitimini tecrübe ettikçe, çokkültürlü eğitime ilişkin deneyim kazanmaları, bu deneyimlerin kendilerine profesyonel anlamda katkıda bulunması ve zaman içerisinde öğretmelerin edindikleri bu deneyimleri sınıf yönetim becerilerine yansıtması da olasıdır. Weinstein ve arkadaşları (2004)'na göre de, öğrenme ortamlarında artan çeşitlilik göz önüne alındığında, çok kültürlü yeterliğe yönelik bilgi eksikliği, alanda deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili yaşadıkları sıkıntıları arttırmaktadır. Bu durum, özellikle çokkültürlü eğitim ortamını yeni deneyimleyen öğretmenlerin sınıf yönetimlerini nasıl gerçekleştireceklerine, sınıf yönetiminde hangi yaklaşım ve yöntemleri izleyeceklerine dair konularda desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık ve beceri boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından sorun davranışların yönetimi boyutu puanlarının azaldığı görülmüştür. Özellikle farklı kültürlerden gelen çocukların yer aldığı sınıflarda çalışan öğretmenler tarafından, bu çocuklara ilişkin birçok sorun davranışın gözlemlendiği ifade edilmektedir. Bunlardan başlıcaları; uyum problemleri, şiddet eğilimleri, arkadaşlık kurmada problemler, öğrenmeye isteksizlik, öfke, kavgacı davranışlar, küfürlü konuşmadır (Kardeş & Akman, 2018; Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018; Takır & Özerem, 2019; Başarır, Sarı & Çetin, 2014). Öğretmenlerin bu sorun davranışlarının üstesinden gelebilmeleri için hem mesleki anlamda kişisel bir yeterliğe hem de çok kültürlü öğretim yeterliğine sahip olması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık ve beceri boyutu puanları arttıkça sorun davranışları yönetme puanlarının düşmesi şaşırtıcı bir bulgudur. Bu durum öğretmenlerin geçmiş kişisel tecrübeleriyle ilişkili olabilir. Mesleğinin ilk yıllarında farklı kültürden çocukların sınıfında yer alması ile mesleki açıdan daha yetkin olduğu ve deneyiminin daha fazla olduğu yıllarda sınıfında farklı kültürden çocukların olması; öğretmenin sergileyeceği sınıf yönetim becerilerinde fark yaratabilir.

Bu bulguya gerekçe olabilecek diğer bir unsur ise öğretmenlerin sınıf mevcutları ve sınıf mevcudu içerisinde ne kadar sayıda farklı kültürel alt yapıdan gelen çocuk olduğudur. Sınıf içerisinde öğretmenin tek bir sorun davranışla baş etmesi ve aynı anda birden çok davranış sorunuyla baş etmesi arasında önemli bir farklılık olacaktır. Bu noktada öğretmen her ne kadar çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalık ve beceriye sahip olsa da birden çok unsurun sınıf yönetimi sürecini zorlaması, öğretmenin sorun davranışla baş etme sürecindeki niteliği etkileyebilir.

Son olarak öğretmenler, öğretim programlarını tasarlarken kendi ayrımcı davranışlarının ve ön yargılarının farkında olmamaları nedeniyle eğitim sürecini kontrol edemeyebilirler. Öğretmenlere eğitimlerinde tüm çocukların (tek kültürlü) homojen olduğu varsayımıyla eğitim yapıldığından ve çocuklara eşit muamele edilmesi gerektiği aşılandığından, öğretmenler baskın kültürün dışında kalan çocuklarla nasıl çalışacaklarını bilemeyebilirler. Ayrıca sınıflarındaki çocukların çoğunluğu, ebeveynleri, meslektaşları ve yöneticileri de baskın kültürün birer parçasıdır. Bu durum hem okullarda hem de toplumda ayrımcılık, önyargı ve kalıp

yargıların olduğu durumlarda sosyo-psikolojik engelleri aşarak öğretmenlerin bireysel sorumluluk almasını engellemektedir (Acar-Çiftci, 2016).

Weinstein ve arkadaşları (2014)'nin kültüre duyarlı pedagoji kapsamında geliştirdikleri beş parçalı Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi (KDSY) modeline göre kişinin kendi kültürel bakış açısını ve önyargılarını tanıması, çocukların kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olması, daha geniş sosyal, ekonomik ve politik bağlam hakkında bilgili olması gerekmektedir. Bununla paralel olarak kültüre duyarlı sınıf yönetimi becerileri olan öğretmenlerin hem kendilerine hem de çocuklara yönelik çok kültürlü yeterlik anlamında bilgi, beceri ve farkındalık geliştirmiş olmaları beklenebilir.

Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan bir diğer unsur ise kapsayıcı eğitim anlayışıdır. Kapsayıcı eğitim, eğitim sistemini tüm çocuklar için daha kapsayıcı hâle getirmek için standartların ve müfredatın iyileştirilmesini amaçlamakta ve bu doğrultuda özellikle öğretmen yetiştirme ve geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda eğitimler, sosyal uyumu destekleyerek ve çocukların özel eğitim ve psikososyal ihtiyaçlarını karşılayarak başta engeli olan çocuklar ve mülteci çocuklar olmak üzere güç durumdaki tüm çocuklara destek olabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim ile mesleki yeterliliklerinin artırılması yoluyla öğretmenlerin doğal afet, istismar, terörizm ve göç gibi nedenlerden dolayı özel psikososyal ihtiyaçları oluşan çocuklara yardım etmek için daha donanımlı hâle gelmeleri hedeflenmektedir (UNICEF, t.y.).

Trakya Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde kaynaştırma veya özel eğitim dersi almış olan öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bir araştırmada öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliğinin olduğu, genel anlamda kapsayıcı eğitimin unsurlarına yönelik yetersiz oldukları ve bu konuda kapsamlı bir destek almaları gerektiği belirlenmiştir (Yılmaz ve ark., 2019). Benzer şekilde Akbulut ve arkadaşları (2021)'nin öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürüttükleri araştırmada; öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime dair genel bilgi sahibi ve kapsayıcı eğitim hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve de kapsayıcı eğitimin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiş, bununla

birlikte sınıfında özel gereksinimi olan bir çocuk olduğunda kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda yetkin hissetmediklerini dile getirmişlerdir.

Gerek yurt içinde (Kırcaali-İftar, 1998) gerekse yurt dışında (McGregor & Campell, 2001; Ross-Hill, 2009) yapılan çalışmalar göstermektedir ki; kapsayıcı eğitimin temel hedeflerine ulaşamamasındaki en önemli etkenlerin başında öğretmenlere ilişkin faktörler gelmektedir. Sonuç olarak öğretmenler için kapsayıcı eğitim yaklaşımı ile kültüre duyarlı sınıf yönetimi yaklaşımlarının birbirleriyle örtüşen bir çerçeveye sunduğu ve bu çerçeveyi esas alan öğretmen profilinin çok kültürlü yeterlik anlamında çocukları destekleyici ve kabullenici bir anlayış geliştireceği söylenebilir.

***Sınıf Yönetim Becerileri İle Kültürlerarası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişki***  
Araştırma bulgularına göre, kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanları arttıkça sınıf yönetimi boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Genel olarak kaygı; üzüntü, algılama, gerginlik gibi stres yaratan durumların ortaya çıkardığı istenmeyen duygusal ve davranışsal tepkiler bütünü ifade etmektedir (Özguven, 1994). Kaygı düzeyleri açısından ele alındığında; yüksek kaygı düzeyi bireyleri daha endişeli, katı ve diğer kişileri memnun etmeye çabalar bir tutuma sürüklerken; orta düzeyde kaygı bireyi uyarıcı, koruyucu ve bulunduğu duruma yönelik motive edici bir niteliğe sahiptir (Akgün, Gönen & Aydın, 2007). Düşük düzeydeki kaygının ise daha pozitif bir tutumla ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (DeVaney, 2010). Bu sebeple belli düzeyde kaygı, bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Akgün ve ark., 2007). Mevcut çalışmanın bulguları da bu araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin iletişim kaygısı ile sınıf yönetimi açısından demokratik ortam oluşturma ve kişisel yeterlik boyutlarında pozitif yönlü ilişki vardır. Sınıflarında farklı kültürden bir çocuğun olmasının öğretmenlerde çeşitli seviyelerde kaygı yaratması beklenebilir. Bu kaygının öğretmeni kendini daha etkin bir öğretmen olmaya zorlayacağı düşünülebilir. Bu ilişki diğer yönden ele alındığında ise, öğretmenin mesleki açıdan bilgili olması, öğrenme ortamının niteliği açısından riskleri ve olası problemleri öngörebilmesi açısından da kaygı yaratacağı beklenebilir.

### ***Sınıf Yönetim Becerileri İle Sosyal Empati Arasındaki İlişki***

Araştırma bulgularına göre, sosyal empati ölçeği puanları arttıkça sınıf yönetimi boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine yapılan bir araştırmada; demokratik tutuma sahip olmayan öğretmen adaylarının; sosyal ilişkilerde ve sosyal becerilerde daha yetersiz oldukları saptanmıştır. Bu öğretmen adayları sosyal ilişkilerde; kalabalıktan ve insanlardan uzak kalma, arkadaş edinmekte ve arkadaşlığı sürdürmekte güçlük çekme, şaka kaldıramama, yeni insanlarla tanışmaktan çekinme, utangaçlık ve karşı cinsten insanlarla bir arada olmaktan sıkılma gibi problemleri diğer öğretmen adaylarına göre daha çok yaşamaktadırlar (Karahan ve ark., 2006). Bu çalışmanın sonuçları açısından düşünüldüğünde; yukarıda bahsi geçen iletişim problemlerinin ortadan kalkması durumunda sınıf yönetimi açısından; demokratik ortama ilişkin algıları yüksek olan öğretmenlerin, sosyal ilişkilerde başarılı, yeni durumlarla karşılaşmaya istekli, iletişime açık, her çocuğa ulaşmaya çabalayan, her bir çocuğu eğitim ortamına ve öğrenme sürecine dâhil etmek isteyen, tüm sesleri duymayı önemseyen öğretmenler olacağı düşünülebilir. İlgili bu araştırmanın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olması ise bir sınırlılık olarak ele alınmalıdır.

Buna paralel olarak, sosyal empati becerileri yüksek bireyler; başkalarının görüşlerini, duygu ve düşüncelerini hem kişisel hem de bağlamsal açıdan anlamakta yeteneklidirler (Segal, 2007). Bu noktadan hareketle sosyal empati becerileri yüksek olan öğretmenlerin; tüm çocukların kazanımlara ulaşmasını önemseyen ve buna ilişkin çaba gösteren kişiler olması beklenen bir sonuç olabilir. Benzer olarak sosyal empati düzeyi yüksek bir öğretmenin etkinlik planlama boyutuna bu becerileri yansıtacağı ve eğitim planlaması yaparken sınıftaki farklı kültürel yaşantısı olan çocukları da göz önünde bulunduracağı düşünülebilir.

Sınıf yönetiminin alt boyutu olan öğretmenin kişisel yeterliği boyutu ile sosyal empati ilişkisi ele alındığında; mesleki gelişim ve eğitime açık, profesyonel anlamda kendini geliştirmeye odaklanan öğretmenlerin sosyal empati anlayışı geliştirmesi beklenebilir. Profesyonel gelişimi önemseyen bir öğretmen; yeni yaklaşımları, çok boyutlu bakış açılarını ve güncel gelişmeleri takip etmeye istekli öğretmenlerdir (Kalafat, 2012). Ünsal ve İğde (2021) "yılın öğretmenleri" seçilen



öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında; motivasyon unsurlarını, kişisel ve mesleki özelliklerini, yılın öğretmeni seçilmelerinin mesleki ve sosyal hayatlarına yansımalarını incelemişlerdir. Bu araştırmada öğretmen mesleki yeterliklerinin; toplumsal sorunlara duyarlı olma, empâti yapabilme, samimiyete önem verme, çocukları sevme, hoşgörülü olma, meraklı olma gibi kişisel özelliklere; çocukların hayatına dokunma, fedâkar olma, mesleğini sevme, öğrenciye okul dışı zaman ayırma, dersi sevdirmeye, liderlik yapma, mesleki özerklik, mesleki gelişimine önem verme gibi mesleki özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda girişimleri olan öğretmenlerin, yenilikçi düşünceleri, toplumu ilgilendiren kitlesel hareketleri ve yaşanan sosyolojik olayların mesleği ile ilişkili yönlerini tespit edeceği öngörülebilmektedir. Köse ve Bedir (2020)'in öğretmen adaylarının duygu ve kişilik özellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada ise; öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretim yeterlikleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada vurgulandığı üzere öğretmenlik mesleğinin önemli bir yeterliği olan öğretim yeterliğinin duygu ve kişilikten etkilenmesi olasıdır. Bir öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinden başlayıp, ders planlamasından, sınıf yönetiminden, sınıftaki etkileşimden değerlendirmeye kadar birçok aşamada öğretmenin duyguları ve kişiliğinin öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yapmasında etkili olabileceği söylenebilir. İlgili bu araştırmanın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olması ise bir sınırlılık olarak ele alınmalıdır.

Araştırmanın bulgularına benzer biçimde Wink ve arkadaşları (2021) tarafından 178 sınıf öğretmeniyle yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal empati düzeyleri ile öğretmen-çocuk etkileşimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bilişsel empati düzeyi daha yüksek olan öğretmenler, çocuk davranışları hakkında daha olumlu anlayış, problem davranışları ele almada daha fazla yeterlilik, problem çözme stratejilerinin kullanımında daha yüksek düzeyde etkililik, daha fazla ilişkisel yakınlık ve daha düşük iş tükenmişliği seviyeleri bildirmişlerdir. Empati becerileri düşük olan öğretmenler ise, daha fazla olumsuz davranış anlayışı, daha fazla ilişki çatışması, daha az yetkinlik, daha az problem çözme stratejisi ve daha yüksek iş tükenmişliği ile büyük ölçüde zıt özellikler göstermişlerdir. Mevcut araştırmanın bulgularında da sosyal empati düzeyleri ile

sınıf yönetimi becerileri bazı alt boyutlarının ilişkili olması bu araştırmalar arasındaki paralelliği yansıtmaktadır.

Empatiyi ele alan araştırmaların özellikle öğretmenler ve sağlıkçılar gibi hizmet ve bakım ile ilgili meslekleri yürüten yetişkinler üzerinde yapıldığı görölmektedir. Empati, kişilerarası ilişkilerin yoğun olduğu bu meslekleri icra eden bireylerde bulunması gereken temel bir iletişim becerisidir. Araştırmalara göre bu meslek gruplarında yer alan sorumluların sahip oldukları empati düzeyinin; bu bireylerin çalıştıkları kurumlarda verimliliklerini arttırdığı, ilişkilerinde daha yapıcı olmalarını sağladığı ve çatışmalardan daha uzak durma tutumu geliştirdiklerini göstermiştir (Yılmaz, 2011). Erden (2015)'e göre temel görevi çocukları sosyalleştirmek ve toplum kültürünü çocuğa aktarmak olan öğretmenlerin, bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte ele alması gerekir. Öğretmen ülkesinin ve görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini, normlarını bilmelidir (Erden, 2005:43-45). Bu da sosyal empatinin en temelde ele aldığı "bağlam" anlayışıyla paralellik göstermektedir.

Buna karşılık, Aldrup ve arkadaşları (2022) tarafından 41 makale ile yapılan sistematik bir derleme çalışmasında, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin merkezi bir bileşeni olan empati ile öğretim etkinliğinin empatiye yönelik göstergeleri arasındaki ilişki hakkında mevcut durum ortaya koyulmak istenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin empati becerileri ile genel anlamda çocukları duygusal olarak destekleme derecesi, sınıf yönetimi, öğretim desteği veya çocuk çıktıları arasında bir ilişki olduğuna dair tutarlı bir kanıt bulunmamıştır. Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliği, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesi ve çocuk çıktıları için önemli bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Aldrup ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan bu araştırmada anlamlı ilişki çıkmadığı halde, mevcut araştırmada sınıf yönetim becerileriyle sosyal empati puanları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görölmüştür. Sosyal empati; empatiyi, bağlamı ve eylemi içine alan çok daha geniş kapsamlı bir yapı olduğundan, bu araştırmada sınıf yönetimine dair dar anlamda empati unsuruna yönelik bir ilişkinin görölmemesi, sosyal empatiye yönelik diğer unsurlarla da bir ilişkinin olmayacağı anlamını düşündürmemelidir.

Genel olarak kültüre duyarlı sınıf yönetimi yaklaşımında ele alındığı üzere (Weinstein ve ark., 2014), çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık, beceri ve bilgi sahibi olan öğretmenlerin çocukların kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olması, daha geniş sosyal, ekonomik ve politik bağlam hakkında duyarlılığının olması ve öğrenme ortamında kültürel olarak uygun yönetim stratejilerini kullanmaya yönelik istekli olması gerekmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile sosyal empati becerileri arasında ilişkinin görülmesi beklenebilir.

### ***Sosyal Empati ile Kültürlerarası İletişim Kaygısı Arasındaki İlişki***

Bu araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında ortaya çıkan bulgular dahilinde, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal empati ölçeği puanları arttıkça kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının da arttığı görülmüştür. Empati yoluyla bireyler; başkalarının duygularını algılar, onlarla duygusal ve bilişsel olarak etkileşime girer, başkalarının bakış açılarını anlamlandırır ve hem kendilerinin hem de diğerlerinin duygularını ayırt edebilirler (Riess, 2017). Daha geniş anlamda sosyal empati becerileri yüksek öğretmenler; farklı kültürel altyapılardan gelen çocukların sosyal, ekonomik, tarihsel geçmişlerinin öğrenme ortamına yansımalarını anlayabilir; bu yansımalara etkili çözümler üretebilir; çözümler için çocuğun çevresiyle etkili bağlantılar kurabilir (Yavuzer, 2001: 12) ve sınıfta her çocuğun kendine özgü doğasıyla öğrenme topluluğunun bir parçası olduğu bir öğrenme ortamı yaratabilir. Sosyal empati becerileri yüksek olan öğretmenlerin çocukları tanımaya ve anlamaya yönelik motivasyonlarının da yüksek olması beklenebilir. Çocukları tanımaya ve anlamaya yönelik böyle bir çaba içinde olan bir öğretmenin, farklılıkları ayırt etmesi ve bu farkındalığın çocuklara yönelik davranışlar için belirli bir düzeyde kaygıya sebep olması öngörülebilir. Sosyal empatisi yüksek bir öğretmenin, farklılıklara ve farklı bağlamsal anlayışlara daha duyarlı olması beklendiğinden; çocuklarla iletişimlerinde ve etkileşimlerinde daha duyarlı olma, kullanacağı sözel ifadelere dikkat etme, davranışlarının diğer kültürde nasıl bir anlam taşıyacağına dair düşünce geliştirme ve olası iletişim kazaları yaratabilecek unsurlara dair dikkat ve kaygı geliştirme olasılıkları vardır. Bu durumun iletişim kaygısının önemli bir kısmını açıkladığı düşünülebilir.

Kaygıyı hem pozitif hem de negatif bir duygu biçimi olarak yorumlamak mümkündür. Kaygıyı negatif olarak nitelendiren şeyler, belli düzeyde akla uygun

olmayışı ve düşünceleri rahatsız etmesidir. Kaygıyı olumlu kılan ise, korkulan unsurlarla karşılaşınca kişiyi uyarması ve önlem aldırması, kişiyi daha mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesidir (Ersevim, 2005: 304-305). Kaygıyı ele alan bilişsel yaklaşıma göre ise kaygının nedeni olayların kendisi değil, bireylerin olaylar hakkında beklentileri ve yorumlamalarıdır. Beck (1976)'e göre, tehlike durumunda korku ve kaygı ortaya çıkmaktadır. Bir tehlike ya da tehdit durumuyla karşılaşıldığında “kaygı” aktifleşmekte ve bireyi bu durumdan kaçmak ya da bu durumla savaşmak için harekete geçirmektedir. Kültürlerarası iletişim kaygısı söz konusu olduğunda; karşılaşılan yeni kültür, bireyler için bilinmezlik ve korku unsuru olabilmekte ve böylece birey; kültürlerarası karşılaşmadan kaçınma ya da kültürlerarası karşılaşmaların üstesinden gelme davranışları sergileyebilir. Bu noktada sosyal empati becerileri yüksek bireylerin, daha çok kültürlerarası karşılaşmalarda etkin biçimde yer almak için sorumluluk davranışları göstereceği düşünüldüğünde, kültürlerarası iletişimde oluşabilecek aksaklıklara karşı proaktif bir yaklaşım sergileyerek daha çok kaygı geliştirecekleri düşünülebilir.

### ***Sosyal Empati İle Çok Kültürlü Yeterlik Arasındaki İlişki***

Bulgulara göre, öğretmenlerin sosyal empati ölçeği puanları arttıkça çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanlarının da arttığı görülmüştür. Bir sınıfta kültüre duyarlı öğretimin başarılı bir biçimde uygulanması, öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarına ve inancına bağlıdır. Kültürel olarak duyarlı öğretim öz-yeterliği, bir öğretmenin “kültürel olarak duyarlı öğretim uygulamalarını yürütme yetenekleri” ve “bu pedagojik yaklaşımla ilişkili olumlu sonuçlar alacağına inancı” konusundaki algılanan yeterliliğidir (Siwatu, 2007, s. 1087). Kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliğine sahip öğretmenler, öğretim kariyerlerinde çeşitli kültürel yapılardan gelen çocuk topluluklarıyla çalışma yeteneklerine daha fazla güvenirliler (Siwatu & Starker, 2010). Nitelikli ve kalıcı öğrenme, öğretmenin çocukların ihtiyaçlarını fark etmesi ve baskın kültürden çocukların ihtiyaçları ile baskın kültür dışındaki çocukların ihtiyaçları arasındaki farkı anlaması ile gerçekleşir (Smith, 2009 akt. Acar-Ciftci, 2016). Bu bağlamda sosyal empati anlayışı geliştirmiş öğretmenlerin; çocukları hem kişisel anlamda hem de içinde yetiştiği bağlam özelinde anlayabilen, bu kültürel unsurların çocuğa olan yansımalarına ilişkin bir anlayış geliştirebilen ve tüm bu farkındalık ve bilgi birikimiyle çocukları eğitim ortamına dahil edebilme becerilerini geliştirmeye meyilli bireyler olduğu düşünülebilir. Bu sebeple öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları

ile sosyal empati becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin çıkması oldukça anlamlıdır.

### ***Kültürlerarası İletişim Kaygısı İle Çok Kültürlü Yeterli Algısı Arasındaki İlişki***

Bulgulara göre, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Santos Álvarez ve García Merinov (2008)'e göre bireyin karşılaştığı kişi ya da durumun yeni ve farklı olması, bir ortamı birey için belirsiz kılan önemli bir unsurdur. Bu durumda kişinin kaygı duymasının asıl nedeni; karşısındaki hakkında yetersiz bilgiye sahip olmak, karşıdaki kişinin davranışlarını ve iletişimi nasıl yorumlayacağını kestirememektir. Kültürlerarası iletişim bağlamında ele alındığında bireyin yaşadığı bu belirsizlik hissini düzeyini etkileyen bazı unsurlar vardır. Spitzberg'e göre (2006) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç unsur, iletişim yeterliğini etkileyebilmektedir. Bilişsel unsur; bireyin farklı kültürel altyapıdan gelen kişilerle iletişimi nasıl yapılandıracağına ilişkin bilgisidir. Bireyler birbirlerinin kültürel değerleri hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olursa; kültürlerarası iletişimde uygun ve doğru davranışı tercih edebilme noktasında o kadar etkin olacaklardır. Duyuşsal unsur ise başarılı bir iletişim için ihtiyaç duyulan iletişim kurmaya yönelik güdülenme seviyesidir. Bir bireyin kendine duyduğu güven ile iletişime yönelik güdülenme seviyesi arasında doğru orantılı bir ilişki mevcuttur (Spitzberg, 2006). Aksi yönde düşünüldüğünde ise, kişi farklı kültürden bireylerle iletişim kurma noktasında kendini gergin, kaygılı ve tedirgin hissediyorsa; farklı kültürden bireylerle iletişim kurma ve etkileşime geçme konusunda kendine güven duymayacaktır. Son olarak davranışsal unsur ise kişinin farklı olanla etkili iletişim kurma becerisini göstermektedir. Sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi adına farklı kültürlere ilişkin bilgi sahibi olmak ve böyle bir iletişime yönelik motivasyon ve güdüye sahip olmak oldukça değerlidir ancak bu iki unsurun bir araya gelip kişide bir aksiyon (eylem) oluşturabilmesi için bireylerin buna yönelik beceriye sahip olmaları gereklidir (Spitzberg, 2006; Bubas, 2006).

Araştırmadan elde edilen bulguya neden olabilecek ikincil unsur ise; öğretmenlerin çok kültürlüğe ilişkin farkındalıkları ve bilgi düzeyleri arttıkça olası iletişim güçlüklerinin de farkında olmalarına atfedilebilir. Bilindiği gibi iletişim iki yönlü diyaloga dayalıdır ve iki tarafın da birbirini anlamaya istekli olması gerekmektedir. Ancak toplumda azınlık olarak kalan gruplar bazen kendilerini iletişim kurma konusunda geri çekebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin, etkileşim

kurmaktan çekinen çocuklarla etkileşimde bulunmasını güçleştirebilir. Çok kültürlülük konusunda bilgi, beceri ve farkındalık sahibi öğretmenler bu iletişim problemlerinin farkında olacağı için iletişim kaygılarının da yüksek olacağı söylenebilir. Ayrıca bunun sebebi öğretmelerin daha önce farklı kültürel altyapıdan çocuklarla karşılaşmış/çalışmış olmasından kaynaklı da olabilir.

Tüm bu yaklaşımlar birlikte ele alındığında; çok kültürlü yeterlik algısının kültürler arası iletişim kaygısının farkındalık, bilgi ve beceri unsurlarıyla oldukça ilişkili olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim kaygıları ile çok kültürlü yeterlik algılarına yönelik farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında pozitif yönlü bir ilişkinin olması anlamlıdır.

### ***Sosyal Empati, Kültürlerarası İletişim Kaygısı Aracılığı İle Çok Kültürlü Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki***

Yapısal eşitlik modeliyle elde edilen bulgulara göre; sosyal empati, kültürlerarası iletişim kaygısı aracılığı ile çok kültürlü yeterlik algısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Model uyum istatistiklerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyal empati ve çok kültürlü yeterlik algıları anlamlı bir model vermiştir. Sınıf yönetim becerileri bu model için anlamlı ilişkiler göstermemiştir. Kültürlerarası iletişim kaygısı, sosyal empati ve çok kültürlü yeterlik algıları bütüncül olarak ele alındığında, sınıf yönetim becerilerine kıyasla daha çok psikometrik özellikler sergiliyor olması bunun nedeni olabilir. Sınıf yönetim becerileri daha eyleme yönelik olduğu ve daha somut gözlemlenebilen davranışları içerdiği için diğer değişkenler ile kuramsal olarak anlamlı bir ilişki vermediği düşünülebilir. Bu sebeple model, uyum istatistiklerini karşılayan üç değişken üzerine oluşturulmuştur.

Model incelendiğinde dikkat çeken iki temel unsur görülmektedir. Bunlardan ilki kültürlerarası iletişim kaygısının; sosyal empati ve çok kültürlü yeterlik algılarına aracılık etmesi; ikincisi ise bu aracılığın yönüdür. Modele göre sosyal empati becerileri yüksek olan öğretmenlerin; kültürlerarası iletişim kaygısına sahip oldukları ölçüde çok kültürlü yeterlik anlamında bilgi, beceri ve farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Buna göre bir okul öncesi öğretmenin çok kültürlü yeterlik anlamında yüksek bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olabilmesi için sosyal empati becerilerinin yüksek olması; bununla beraber belli bir düzeyde kültürlerarası iletişim kaygısı taşıması gerekir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının pek çok değişken ile (kurumsal destek, sosyal adalet duygusu, çok kültürlü duyarlılık, çok kültürlü eğitim farkındalığı, çok kültürlüğe ilişkin bilgi düzeyi, mesleki yeterlik, stres, kalıp yargılar, öz yeterlik, çok kültürlüğe yönelik inanç, dil farklılıkları, mesleki doyum) ilişki içinde olduğu görülmektedir (Toms ve ark., 2019; Gorski & Parekh, 2020; Vygovskaya-kazarina ve ark., 2018; Huh ve ark., 2015; Hachfeld ve ark., 2015; Kang, 2015; McCarthy ark., 2012; Chwastek ark., 2021; Segura-Robles & Parra-González, 2019). Sosyal empati becerilerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, eğitim ortamlarında bazı değişkenlerle (öz yeterlik, yalnızlık, yoksulluk, sosyal adalet, etkileşimli dijital hikaye anlatımı, kırılabilirlik, ırk) ilişkilendirildiğine dair araştırmalar olduğu görülmektedir. Son olarak alan yazında kültürlerarası iletişim kaygısının da pek çok değişkenle (etno merkezilik, duygusal zeka, işbirlikçi tutum, meta kalıpyargılar, öğretim etkililiği, dil engeli, prososyal kapasite, kültürlerarası çatışma, iletişim istekliliği, algılanan iletişim yetkinliği) ilişkilendirildiği görülmektedir (Matera & Catania, 2021; Jacobi, 2020; Fall ve ark., 2013; Abayadeera ve ark., 2018; Croucher, 2013; Lin & Rancer, 2003; Batkhina, 2020; Kam, Guntzviller & Pines, 2017).

Bu bulgulardan hareketle sosyal empati becerileri, kültürlerarası iletişim kaygısı ve çok kültürlü yeterlik algısının anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu bulguları da alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, kültürlerarası iletişim kaygısının sosyal empati ve çok kültürlü yeterlik arasında anlamlı bir yordayıcı olduğunu ve bu yordayıcılığın pozitif yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında, doğrudan sosyal empati becerileri, kültürlerarası iletişim kaygısı ve çok kültürlü yeterlik algısı arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmalara ulaşılamamıştır. Ancak bağımsız araştırmalar ve bu değişkenlerin yapısı ele alındığında (Üzar-Özçetin, Çelik & Özenç-Ira, 2022; Çelik, Çağdaş, 2010; Yılmaz, 2011); öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı aracılığıyla sosyal empati becerilerinin çok kültürlü yeterlik algılarını etkileyeceği görülmektedir.

### ***Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi***

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı bulgulara bakıldığında; kadın öğretmenlerin zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği becerilerinde erkek

öğretmenlerden daha iyi oldukları belirlenmiştir. 126 öğretmenle yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin cinsiyetinin sınıf yönetimi becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler, sınıf yönetiminin Takım Çalışması”, “Öğrencilerle ilişkiler kurma”, “Sevgi ve mantık yaklaşımı” ve “Sınıfta organizasyon” boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha fazla sınıf yönetimi becerisi sergilemişlerdir (Ahmed, Ambreen, & Hussain, 2018). Erden, Aytaç ve Erden (2016) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ve yeterliklerine ilişkin algı ve görüşlerinin cinsiyetlerine göre etki büyüklüklerini belirlemeyi amaçlayan ve 19 araştırma makalesinin ele alındığı bir meta-analiz çalışmasında; sabit etkiler modeline ve rastgele etkiler modeline göre kadın öğretmenler lehine, etki büyüklüğü istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Benzer olarak 437 öğretmen ile yürütülen bir araştırmada (Sarfo ve ark., 2015), öğretmenlerin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve çocuk katılımı konularında cinsiyet ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretim stratejileri açısından kadın öğretmenlerin ortalama olarak erkek öğretmenlere göre daha iyi öğretim stratejileri yeterliliğine sahip oldukları bulunmuştur. Buna karşılık, hem erkek hem de kadın öğretmenler sınıf yönetimi ve çocuk katılım yeterlilikleri açısından farklılaşmamıştır.

Buna karşılık Sak, Şahin Sak ve Yerlikaya (2015)'nin 92 okul öncesi öğretmeni ile yürüttükleri araştırmada, erkek ve kadın okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi ile ilgili inançlarını ve kendi uygulamalarını araştırmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, erkek ve kadın öğretmenlerin özgüven puanları ve çocukların ebeveynleriyle etkileşim kurma biçimleri arasında önemli farklılıklar olduğunu; ancak, erkek ve kadın katılımcıların davranış yönetimi stratejilerinin yararlılığına veya bu stratejileri kullanma sıklığına ilişkin inançları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Araştırmanın bu bulguları ile ilgili literatür karşılaştırıldığında; sınıf yönetimi becerileri açısından bazı alt boyutların kadın öğretmenler lehine pozitif olduğu ancak bazı boyutlarda cinsiyet açısından anlamlı farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bulgusunda, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yeterlik becerilerinin 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi puanlarının daha yüksek (Ata ve



Akman, 2016; Dinçer ve Akgün, 2015; İlhan, 2011; Korkut ve Babaoğlan, 2010; O'Brien ve Goddard, 2006; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017) olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalara ek olarak Brown (2004)'ın çok kültürlü bir öğrenme ortamında görev yapan 13 öğretmenle derinlemesine görüşme tekniğiyle yürüttüğü araştırma sonucuna göre beş yıldan az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin; sınıfta disiplinli bir duruş geliştirmek adına çocukları akademik ve davranışsal açıdan zorladıkları, çocuk çıktılarına yönelik beklentilerini yüksek tutmaktan kaynaklı sınıfta etkili olamadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık, en az 5 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin tümü, çocuklara yönelik daha rasyonel beklentiler içinde olduklarını ve sınıf yönetimi açısından disiplin oluşturma noktasında daha etkili bir tavır geliştirdikleri belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları ilgili literatürle paralellik göstermektedir.

Son olarak sınıfında daha önceden farklı kültürden çocuğu olmayan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yeterlik ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi boyutu puan ortalamasının sınıfında daha önceden farklı kültürden çocuk olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerinin incelendiği bir araştırmada öğretmenlerin önemli bir bölümünün, sınıf yönetimi anlamında beceri geliştirirken deneme-yanılma yolunu kullandığı; geçmiş deneyimlerinden çıkardıkları sonuçlar bazında kendilerini yetkin ya da daha az yetkin hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Korkut & Babaoğlan, 2010). Bu çalışmaya benzer olarak Freeman ve arkadaşları (1999) tarafından öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada, heterojenliği yüksek okullarda çalışanların iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu, çocuklarla ilişki kurmakta daha fazla güçlükle karşılaştıkları ve daha az çeşitlilik içeren okullarda görev yapan meslektaşlarına göre çalışma ortamlarını daha karmaşık ve mücadelecilik olarak algıladıkları görülmüştür. Mevcut araştırmada da çok kültürlü eğitim deneyimi olan öğretmenlerin; deneyimi olmayan öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde sınıf yönetim becerileri sergileme sebebinin; geçmiş yıllarda çok kültürlü eğitim ortamında başarısız geçen bir sınıf yönetimi deneyimi tecrübe etmeleri ve buna ilişkin daha gelişmiş yaklaşımlar öğrenecekleri bir eğitim alamadıklarını düşündürmektedir.

### ***Çok kültürlü yeterlik algısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi***

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından ele alındığı bulgulara bakıldığında; 35 yaş ve altı öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi bakımından 35 yaş ve üstü öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye her ne kadar çok kültürlü bir yapıya sahip olsa da özellikle Arap Baharı'nın ardından ülkemize gelen Suriyelilerle birlikte çok kültürlü yaklaşımlar dikkat çekmeye başlamıştır. Araştırmada 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin çok kültürlülüğe karşı beceri ve bilgi bakımından daha yeterli olmasının bir bakıma kıdemleriyle eş değer olduğu düşünülebilir. Çünkü bu yaş gruplarındaki öğretmenler yıl bazlı olarak diğer öğretmenlerle aynı sürede çalışmış olsa dahi oran olarak bakıldığında 35 yaş üstü öğretmenlerden daha fazla süre Suriyeli çocuklarla çalışmış oldukları öngörülebilir. Mevcut araştırmanın çalışmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgilere (Tablo 5) bakıldığında da sınıfında daha önce farklı kültürde çocuk olan öğretmenlerin %63.9'unun 35 yaş altı öğretmenler olduğu görülmektedir. 35 yaş üstü öğretmenler daha çok Türkçe konuşan ve genellikle aynı dili konuşan çocuklarla çalıştıkları için farklı kültürlerden gelen çocuklara karşı bilgi ve beceri olarak 35 yaş ve altı öğretmenlerden daha düşük puan almaları beklenebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmanın bulgularına benzer bulgular olduğu görülmektedir (Bulut ve Başbay, 2014; Çapçı, 2020; Shaukat ve Iqbal, 2012; Güner ve Levent, 2018).

Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Acar-Ciftci (2016) tarafından 120 okulöncesi öğretmeniyle yürütülen bir araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim açısından yeterlik bağlamında kendilerini yeterli, bilgi ve farkındalık açısından ise kısmen yeterli buldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, etnik köken ve ana dil değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Araştırmadaki erkek öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, farklı etnik kökene sahip okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterlik düzeylerinin Türk okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ve son olarak anadili Türkçe olmayan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel çokkültürlü eğitim

yeterliklerine ilişkin farkındalık düzeylerinin anadili Türkçe olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla 280 öğretmenle yürütülen bir araştırmada (Çapçı, 2020); öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanları yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Farkındalık, bilgi, beceri ve toplam puanları analiz edildiğinde yaş, doğduğu ve yetiştiği bölge ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. 20-24 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin bilgi boyutu ve toplam puanları 30-34 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırmada en yüksek çok kültürlü yeterlik algı puanlarına köyde yetişen ve 1-5 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shaukat ve Iqbal (2012) tarafından öğretmen öz yeterliklerinin Çocuk Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada 108 erkek ve 90 kadın öğretmenden veri toplanmış ve yaş açısından öğretmenlerin öz- yeterlik inançları arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha yaşlı meslektaşlarına kıyasla, genç öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin iki boyutu olan sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konularında daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır.

Bununla birlikte; ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık boyutu puanlarının köyde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi boyutu puan ortalamalarının köy ve il merkezinde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin ilçe merkezlerinde köylere göre daha fazla birey olması, ancak il merkezlerine göre daha az kişi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Kızılaslan (2016)'ya göre kente yakın olan köylerde kente uzak yaşayanlara göre bazı kentsel davranışlar ve düşünceler bakımından farklılık göstermektedir. Aile şekli, aile genişliği, eğitim, gelir, ulaşım ve ürünlerin pazarlanması gibi faktörler kent merkezlerinde ve köylerde değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bu yerleşim birimlerinden köylerde genellikle akrabalar ya da

birbirine yakın kişiler otururken, il merkezleri daha karmaşık bir yapıya ve kopuk ilişkilere sahiptir. Bununla birlikte il merkezlerinde insanların birbiriyle iletişimi gün geçtikçe azalmaktadır. Oysaki ilçe merkezlerinde köylere göre demografide daha kozmopolit bir yapı sergilemekle birlikte bireyler il merkezlerindeki insanlara göre birbirlerine daha yakındırlar. Chahar Mahali ve Sevigny (2021) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının çocukluk ve ergenlik dönemindeki çok kültürlü deneyimlerinin, kültüre duyarlı öğretim öz-yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının ilk gelişim yıllarında edindikleri kültürler arası deneyimlerini öğretmenlik mesleğine taşıdıklarını göstermektedir. Bu sebeple bu araştırmada ilçe merkezlerinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlüğe dair bilgi boyutlarının daha fazla olduğu düşünülebilir.

Son olarak çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi bakımından çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Fitchett ve arkadaşları (2012) tarafından 20 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen nitel araştırmanın bulguları; kültürel olarak duyarlı bir öğretim epistemolojisine derinlemesine maruz kalan öğretmen adaylarının, kültürel unsurları içeren öğretim uygulamalarını kullanma yeteneklerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir. Katılımcılar aynı zamanda farklı topluluklarda çalışma isteğinin arttığını da belirtmişlerdir. Fanous ve arkadaşları (2020) tarafından 24 okul öncesi eğitimcisi ve personelinin kültürlerarası yetkinliğine yönelik verilen bir eğitimin ardından yapılan ön test son test değerlendirmelerinde; katılımcıların kültürlerarası yeterlilik puanlarının zamanla önemli ölçüde arttığı görülmüştür.

Bir katılımcı gruba belli bir alanda uygulanan bir müdahalenin, farklı seviyelerde olsa dahi bireylerin konuya ilişkin bilgi düzeyine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bireylerin belirli bir konuya ilişkin bilgi düzeyi arttıkça, konuya ilişkin hakimiyetin artması, yeterlilik hissinin güçlenmesi ve bağlama ilişkin pozitif bir tutum sergilemeye başlaması öngörülebilir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim alma durumları ile çok kültürlü yeterlik algıları arasında ilişkinin çıkması bu açıdan beklenebilir.

## Sosyal Empati Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal empati düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı bulgulara bakıldığında; kadın öğretmenlerin sosyal empati bakımından erkek öğretmenlerden daha iyi oldukları görülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda erkeklerle kadınlar arasında anlamlı bir farklılık olmayan araştırmalar olsa dahi (Toussaint ve Webb, 2005) genellikle kadınların erkeklere göre sosyal empati ölçeklerinden daha yüksek puan aldıkları (Wellbery ve ark., 2019; Rueckert ve Naybar, 2008; Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy, 2015; Schieman ve Van Gundy, 2000) belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları önceki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Diğer bir bulgu ise heterojen (çok kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerin sosyal empati bakımından homojen (tek kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerden daha iyi olduklarıdır. Sosyal empati, bireyin davranışlarında etkisi olan tüm çevresel veya toplumsal faktörleri göz önünde bulundurmaya gerektirir. Bunu sağlayabilmek adına ilk adım, insanlar ve topluluklar arasında farklılıklar olduğunun farkına varmaktır. Medya ve diğer bilgi sağlayıcılar aracılığıyla bu farklılıklara belli miktarlarda maruz kalınsa da, çeşitliliğe tam anlamıyla maruz kalmanın en güçlü yolu, farklı olan insanlarla etkileşim kurmaktır. Sosyal empati inşa etmenin en iyi yolu; arkadaş, meslektaş, komşu veya hiyerarşik olmayan başka bir rol içinde eşit bir ortamda etkileşimde bulunmaktır. Bu roller içinde farklılıklara maruz kalmak, bireyleri başka olanla ve başka yaşamlarla tanıştırmaktadır. Bu, bireyde sosyal empatinin filizlenmesi ve farklı olana dair keşif sürecinin başlayabilmesi adına en temel adımlardan biridir (Segal, 2007).

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, ilgili literatür (Segal, 2007; Wellbery ve ark., 2019; Rueckert ve Naybar, 2008; Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy, 2015; Schieman ve Van Gundy, 2000; Toussaint ve Webb, 2005) ile paralellik göstermektedir. Bunun sebeplerinden bir tanesinin çok kültürlü ortamlarda yaşamış öğretmenlerin kendi geçmiş yaşantılarından yola çıkması ve farklı kültürlerden gelen çocuklarla empati kurabilmesi olduğu düşünülmektedir. Geçmiş yaşantısında farklılıklara yönelik bir tanışıklık geliştirmiş öğretmenin, buna yönelik bir bağlamsal anlayış geliştirmesi de beklenebilir. Öğretmenlerin geçmiş

yaşantılarında yaşadığı güçlükler de kolaylıklar da bu durumu etkileyebilecek faktörlerdir.

### **Kültürlerarası İletişim Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Okul öncesi öğretmenlerinin kültürlerarası iletişim kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı bulgulara bakıldığında; heterojen (çok kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısının homojen (tek kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Kültürlerarası ve kişilerarası iletişim süreci aynı akışı takip etmektedir. Bununla birlikte kültürlerarası iletişimi kişilerarası iletişimden ayıran bazı özellikler vardır. Bunlardan birincisi, belirsizlik ve anlam karışıklığı (Gudykunst & Hammer, 1988) ikincisi ise çatışmanın ve yanlış anlamaların kaçınılmazlığıdır (Matsumoto ve ark. 2007). Bu tür deneyimler yaşayan bazı bireylerin; farklı gruplara yönelik kalıp yargılar geliştirmesi olağandır. Sosyal psikologlar, kalıp yargıların gruplar arası tutumlar üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde belgelemiştir (Dovidio, Brigham, Johnson ve Gaertner, 1996; Hamilton ve Sherman, 1994). Bununla birlikte bazı korelasyonel ve deneysel kanıtlar, kültürlerarası iletişim engelleri ile kalıpyargılar arasında bir bağlantıya işaret etmektedir. Bu özellikler göz önüne alındığında araştırmaya katılan ve çok kültürlü bir ortamda yetişen okul öncesi öğretmenlerinin, tek kültürlü bir ortamda yaşayan okul öncesi öğretmenlerine kıyasla; geçmişte yaşanan kültürlerarası iletişim çatışmalarından (belirsizlik, anlam karışıklığı, çatışma, yanlış anlama) doğan bir takım kalıpyargılar sebebiyle kültürlerarası iletişim kaygı düzeylerinin daha fazla olacağı düşünülebilir.

Diğer bir bulguda ise; çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygılarının, çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi, verilen eğitimlerin içerik unsuru olabilir. Yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenler; lisans derecesinde sunulan ders içeriklerinin çok kültürlü öğretim uygulamalarına ilişkin yeterli olmadığı görüşünü bildirmişlerdir (Daniel & Friedman, 2005; Garrity & Guerra, 2015). Çok kültürlü eğitim ortamları bağlamında yürütülen çalışmalar; öğretim elemanları ve öğretmenlere göre çok kültürlülüğe ilişkin derslerde öğretilen unsurlar, öğretmen adaylarına göre ise öğrenim gördükleri branşlara ilişkin konular çok kültürlülükle ilgili bütüncül bir kavrayış sunmadığını göstermektedir (Başarır,

2012; Bigatti ve ark., 2012; Okojie-Boulder, 2010; Toprak, 2008). Buna ek olarak Garmon (2005), öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmada çeşitliliğe yönelik tutumları değiştirmede eğitim deneyimlerinin tek etkili faktör olmadığını; bununla birlikte, yatkınlık faktörleri (örneğin, açıklık, öz-farkındalık ve sosyal adalete bağlılık) ve çeşitli deneyimlerin (örneğin, kültürler arası ve destek grubu deneyimleri) de çok kültürlüğe ilişkin düşünceleri şekillendirmede rol oynadığını belirtmiştir.

Bu bulguya kaynaklık edecek diğer bir çıkarım ise, belli düzeyde bilgi ve farkındalığa sahip öğretmenlerin, bunları beceri ve eyleme nasıl dökcekleri konusunda aktif yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimine sahip olmaması; gerçek yaşamda çok kültürlü bir eğitim ortamıyla olası bir karşılaşma durumunda sergileyeceği davranışlara yönelik nasıl kararlar alacağına dair belirsizlik ve endişe yaratabilmesidir. Örneğin, bir okul öncesi öğretmeni sınıfında farklı kültürlerden gelen çocuklarla ilk kez bir arada bulunduğu bu çocuklar ile nasıl iletişim kurabileceği ve tüm çocukları öğretime dahil ederek ve eşit biçimde niteliklerini nasıl geliştirebileceği konularında endişe duyabilir. Buna ek olarak, herhangi bir konuya ilişkin alınan eğitimin yaratacağı farkındalık sebebiyle, çok kültürlü eğitim ortamlarında kırılğan bir grup olan çocuklara yönelik gelişecek hassasiyet ve çocuğu eğitime kazandırmak için sarfedilmesi gereken çabaya yönelik bilgi de öğretmenlerde kaygı geliştirebilir. Dolayısıyla, çok kültürlülüğe ilişkin eğitim alan öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurma konusunda kaygı geliştirmesi ya da eğitimin içeriğine bağlı olarak hissettiği belirsizlik sebebiyle kaygı geliştirmesi beklenebilir.

Son olarak; sınıfında daha önceden farklı kültürden çocuk olan öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı düzeylerinin, sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun yine öğretmenlerin geçmiş tecrübelerinden kaynaklı olabilir.

Yanık Özger ve Akansel (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, bir okul öncesi sınıfında 10 ay boyunca çalışılmış ve güz döneminin başında Türk çocuklarının Suriyeli çocuklara karşı tavırlarının sıcakkanlı olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte dönem ortalarında ailelerin de etkisiyle Türk çocuklarının Suriyeli çocuklara karşı sert bir tutum geliştirmeye başladıkları belirlenmiştir. Aynı araştırmada Suriyeli ailelerin bir kısmının çocuklarının Türkçe öğrenmelerini

gereksiz buldukları belirlenmiştir. Hem Türk hem de Suriyeli ailelerin bu tutumları kültürlerarası iletişim konusunda öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları göstermektedir. Benzer şekilde Günek (2020) tarafından yapılan araştırmada da Suriyeli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin dil problemi yaşama, iletişim kurmada güçlük, kendini yetersiz hissetme ve ailelerle iletişime geçememe konusunda sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Hem Özger ve Akansel (2019) hem de Günek (2020) tarafından yapılan çalışmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. İlgili literatür ve araştırma bulguları ele alındığında; öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin ya da bu durumu ilk kez deneyimliyor olma durumlarının kültürlerarası iletişim kaygısı yaratacağı düşünülebilir.



## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma hipotezlerine göre sıralanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuç

Birinci hipoteze ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam boyutu puanları da artmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından öğretmen kişisel yeterliği boyutu puanları da artmıştır. Son olarak öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık ve beceri boyutu puanları arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından sorun davranışların yönetimi boyutu puanları azalmıştır.

İkinci hipoteze ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin kültürler arası iletişim kaygısı ölçeği puanları arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanlarının arttığı görülmüştür.

Üçüncü hipoteze ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri arttıkça, sınıf yönetimi boyutlarından zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlik ve öğretmenin kişisel yeterliği boyutu puanlarının da arttığı görülmüştür.

Dördüncü hipoteze ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerin sosyal empati düzeyleri arttıkça, kültürler arası iletişim kaygılarının da arttığı tespit edilmiştir.

Beşinci hipoteze ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin sosyal empati düzeyleri arttıkça, çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanlarının da arttığı görülmüştür.

Altıncı hipoteze ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık, beceri ve bilgi boyutu puanları arttıkça, kültürler arası iletişim kaygılarının da arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın yedinci hipotezine ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilere dayalı kurulan yapısal eşitlik modeline göre sosyal empati becerileri, kültürlerarası iletişim kaygısı aracılığı ile öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Araştırmanın sekizinci hipotezine ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; kadın öğretmenlerin zaman yönetimi ve demokratik ortam ve öğretmenin kişisel yeterliği becerilerinde erkek öğretmenlerden daha iyi oldukları; 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yeterlik becerilerinin 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha iyi olduğu; sınıfında daha önceden farklı kültürden çocuğu olmayan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yeterlik ve fiziksel çevrenin düzenlenmesi boyutu puan ortalamasının sınıfında daha önceden farklı kültürden çocuk olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dokuzuncu hipotezine ilişkin bulguların sonuçlarına bakıldığında; 35 yaş ve altı öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı beceri ve bilgi bakımından 35 yaş ve üstü öğretmenlerden daha fazla olduğu; ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı farkındalık boyutu puanlarının köyde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilçe merkezinde yetişen öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi boyutu puan ortalamalarının köy ve il merkezinde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu; çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algısı bilgi bakımından çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın onuncu hipotezine ilişkin bulguların sonuçları incelendiğinde; kadın öğretmenlerin sosyal empati bakımından erkek öğretmenlerden daha iyi oldukları ve heterojen (çok kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerin sosyal empati bakımından homojen (tek kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerden daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın on birinci hipotezine ilişkin bulguların sonuçlara bakıldığında; heterojen (çok kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısının homojen (tek kültürlü) bir kültürde yetişen öğretmenlerden daha fazla olduğu; çok kültürlülükle ilgili eğitim alan öğretmenlerin kültürlerarası iletişim

kaygılarının, çok kültürlülükle ilgili eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; son olarak; sınıfında daha önceden farklı kültürden çocuk olan öğretmenlerin kültürlerarası iletişim kaygısı düzeylerinin, sınıfında daha öncede farklı kültürden çocuk olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

## **Öneriler**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim ortamlarındaki uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulacaktır. Bu başlık altında öneriler; araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve eğitim politikacılarına öneriler olmak üzere üç başlık halinde sunulmuştur.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırmada tercih edilen Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği, toplam puanlar açısından modele uyum göstermemiş ancak boyutlar bağımsız olarak ele alındığında öğretmenin kişisel yeterliği boyutunda bazı anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini kişisel yeterlikler açısından ele alan bir ölçme aracıyla modelin yeniden kurulması önerilebilir.

Öğretmenlerin sosyal empati düzeylerine yönelik yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin sosyal empati becerilerinin, etkilenebileceği çeşitli değişkenler açısından daha kapsamlı araştırılması önerilebilir.

Öğretmenler için farklı kültürleri tanıma ve öğrenme ortamında bu kültürel çeşitliliği aktarabilme noktasında uygulanabilecek yöntem, model ve etkinlikler ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

### **Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler**

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans ders programında ve hizmet içi eğitim programlarında çok kültürlülüğe yönelik içeriklerin daha çok uygulamaya yönelik olarak yeniden yapılandırılması ve alan uygulaması yapabilmek adına çeşitli imkanların geliştirilmesi önerilebilir.

Yök lisans program içeriğinde yer alan derslere çok kültürlü eğitim ve öğretim unsurlarının entegre edilmesi önerilebilir.

### **Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler**

Öğretmenlere, okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürleri tanımaları konusunda paket programlar ve yararlanabilecekleri kaynaklar oluşturularak yaygınlaşması sağlanabilir.

Çok kültürlü eğitim ortamında başarılı uygulamaları olan öğretmenlerin; meslektaşlarına deneyimlerini aktarabileceği buluşmalar, eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

### Kaynaklar

- Abayadeera, N., Mihret, D. G., & Hewa Dulige, J. (2018). Teaching effectiveness of non-native English-speaking teachers in business disciplines: intercultural communication apprehension and ethnocentrism. *Accounting Education*, 27(2), 183-207. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1414616>.
- Acar-Ciftci, Y. (2016). The Critical Multicultural Education Competencies of Preschool Teachers. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 258-271. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p258>.
- Acquah, E. O. & Commins, L. N. (2015). Critical reflection as a key component in promoting preservice teachers' awareness of cultural diversity, *Reflective Practice*, 16, 790– 805. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1095729>.
- Adams, S. M., Nenonene, R. L., Cross Young, P., & McIntosh, N. A. (2019). Expanding world views and supporting intercultural competence: a model for understanding, assessment and growth for teacher educators. *Journal of Interdisciplinary Education*, 15(1). [https://ecommons.udayton.edu/edt\\_fac\\_pub/35](https://ecommons.udayton.edu/edt_fac_pub/35).
- Ahmed, M., Ambreen, M., & Hussain, I. (2018). Gender differentials among teachers' classroom management strategies in Pakistani context. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2).
- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & YAVUZ, E. A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>.
- Akdağ, M., & Yıldız, H. (2011). Primary first grade teachers' views about developing students' literacy skills proficiency. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 50–70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29342/313992>.

- Akgün A, Gönen S, Aydın M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akhtar, M. (2008). What is self-efficacy? Bandura's 4 sources of efficacy beliefs. Positive Psychology UK. <http://positivepsychology.org.uk/self-efficacydefinition-bandura-meaning/>.
- Akkol, M. L. (2019). Jürgen habermas'ın iletişimsel eylem kuramı ve kamusal alan kavramının analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 171- 80. <https://doi.org/10.30794/pausbed.541364>.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* [A manual for teachers whose classes include international students]. Ministry of National Education.
- Alabay, E., & Ersal, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738>.
- Albeson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4).
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 1-40. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.5209>.
- Allen, M. & Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behavior: A meta-analysis. *Communication Quarterly*, 44, 214- 226. <https://doi.org/10.1080/01463379609370011>.
- Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse

- classroom?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>.
- Alviar-Martin, T., & Ho, L. (2011). "So, where do they fit in?" Teachers' perspectives in multi-cultural education and diversity in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.009>.
- Armstrong, C. (2011). The impact of self and peer perceptual differences on student social behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 355-368. <https://doi.org/10.1348/000709910X522393>.
- Asker, B. (1998). Student reticence and oral testing: A Hong Kong study of willingness to communicate. *Communication Research Reports*, 15, 162-1.
- Astin, A. W. (2000). *The civic challenge of educating the underprepared student*. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 124–146). American Council on Education.
- Ata, F. (2019). Kültürlerarası iletişim kaygısı ile sosyo-kültürel adaptasyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: hatay mustafa kemal üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 12(2), 708- 735.
- Ata, S., & Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen- aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlkogretim Online*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.41090>.
- Au, K. H. (2011). *Literacy achievement and diversity: Keys to success for students, teachers and schools*. Teachers College Press.
- Avrupa Konseyi. (2013). Recommendation CM/Rec (2012). 13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education, adopted by the Committee of Ministers on 12 December 2012 at the 1158 th meeting of the Ministers' Deputies.

- Ay, E., Kavuran, E. & Turkoglu, N. (2018). Intercultural communication apprehension scale (prica): validity and reliability study in turkish. *International Journal of Caring Sciences*, 11(3), 1638-1646.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviorial change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. In J. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–30). Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H. and McDonald, M. (2005), "Teaching diverse learners", in Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (Eds), *Preparing Teachers for A Changing World: What Teachers Should Learn and be able to do*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 390-441.
- Barker, R. L. (2003). *The social work dictionary*. NASW Press
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barraclough, R. A., Christophel, D. M., & McCroskey, J. C. (1988). Willingness to communicate: A cross-cultural investigation. *Communication Research Reports*, 5, 187-192. <https://doi.org/10.1080/08824098809359822>.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>.
- Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161).



- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., & Başbay, M. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3).  
<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466317>.
- Batkina, A. (2020). Values and communication apprehension as antecedents of conflict styles in intercultural conflicts: A study in Germany and Russia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 26(1), 22.  
<https://doi.org/10.1037/pac0000429>.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Erlbaum.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Press.
- Bekil, M. (2019). *Öğretmenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak sosyal bağlılık, özgecilik ve sosyal empati* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bekiroğlu, O. (2011). *Kültürlerarası iletişim bağlamında türk basınında etnik kimliklerin sunumu: ermenilere ilişkin haberlerin nicel ve nitel analizi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bennett, M. J. (2004). *Becoming interculturally competent*. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62–77, 2nd ed.). Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241-248.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0839-9>.
- Berger, C. R. & Calabrese, R. J. (1997). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1(2), 99-112.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x>.

- Bernhard, J. K. (1995). Child development, cultural diversity, and the professional training of early childhood educators. *Canadian Journal of Education*, 20(4), 415–436. <https://doi.org/10.2307/1495080>.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (Third ed.). Cambridge University Press.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). *Social and emotional learning programs for preschool children*. In J. Durlak, C. Domitrovich, R.P. Weissburg, and T. Gullotta (Eds.) *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp.135-150). Guilford.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex Pub.
- Boghian, I. (2019). Empowering Teachers to Deal with Classroom Diversity. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3). <https://doi.org/10.18662/rrem/134>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: De-veloping learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Börüban, C. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesi ile ekonomik yapının çevre kirliliği üzerine etkisinin araştırılması (Doktora Tezi)*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Bratitsis, T., & Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital storytelling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231-240. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.267>.
- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. Russell Sage Foundation.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 793-828). Wiley.
- Brophy, J. (1999). *Perspectives of classroom management: Yesterday, today, and tomorrow*.
- Brown, D. F. (2004). Urban Teachers' Professed Classroom Management Strategies: Reflections of Culturally Responsive Teaching. *Urban Education*, 39(3), 266– 289. <https://doi.org/10.1177/0042085904263258>.
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and preschools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57–62. <https://doi.org/10.1177/10534512070430010801>.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 65–84. <https://www.jstor.org/stable/23479642>.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287- 307. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8).
- Bubas, G. (2006). Competence in computer-mediated communication: An evaluation and potential uses of a self-assessment measure. In *International Communication Association Conference* (pp. 1-38).
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22598/241390>.

- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: *Development and validation*. *Communication Monographs*, 43, 60-6  
<https://doi.org/10.1080/03637757609375916>.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1988). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Heinemann.
- Burroughs, N. F., & Marie, V. (1990). Communication orientations of Micronesian and American students. *Communication Research Reports*, 7, 139-1  
<https://doi.org/10.1080/08824099009359868>.
- Buyse, V., Castro, D. C., West, T., & Skinner, M. (2005). Addressing the needs of Latino children: A national survey of state administrators of early children programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 146–163.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.04.005>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byram, M. (2006). Language teaching for intercultural citizenship. Paper presented at the New Zealand Association of Language Teachers Conference.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
- Carbaugh, D. (1990). *Cultural communication and intercultural contact*. Erlbaum.
- Chahar Mahali, S., & Sevigny, P. R. (2021). Multicultural Classrooms: Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy among A Sample of Canadian Preservice Teachers. *Education and Urban Society*,  
<https://doi.org/10.1177/00131245211062526>.

- Christophel, D. M. (1996). Russian communication orientations: A cross-cultural examination. *Communication Research Reports*, 13, 43-5. <https://doi.org/10.1080/08824099609362069>.
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C., & Busch, J. (2021). Pre- school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in psychiatry*, 11, 1621. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.574412>.
- Coetzee, S. A., Schmulian, A., & Kotze, L. (2014). Communication apprehension of South African accounting students: The effect of culture and language. *Issues in Accounting Education*, 29(4), 505–525. <https://doi.org/10.2308/iace-50850>.
- Colby, N., Hopf, T., & Ayres, J. (1993). Nice to meet you? Inter/Intrapersonal perceptions of communication apprehension in initial interactions. *Communication Quarterly*, 41, 221-230. <https://doi.org/10.1080/01463379309369881>.
- Cole, M., & Wersch, J. (2003). The role of culture in Vygotskyean-informed psychology. <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>.
- Collier, M. J. (2002). Transforming communication about culture: Critical new directions. *International and Intecultural Communication Annual*, 24, 1-8.
- Cooper, C. R. (2014). Cultural brokers: How immigrant youth in multicultural societies navigate and negotiate their pathways to college identities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 170–176. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.12.005>.
- Croucher, S. M. (2013). Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communicate: A French analysis. *Journal of International and Intercultural Communication*, 6(4), 298-316. <https://doi.org/10.1080/17513057.2013.769615>.

- Croucher, S., Sommier, M., Rahmani, D., & Appenrodt, J. (2015). A cross-cultural analysis of communication apprehension: A comparison of three European nations. *Journal of Intercultural Communication*, 38. <http://www.immi.se/intercultural/nr38/croucher.html>.
- Cruz RA, Manchanda S, Firestone AR, Rodl JE. (2020). An Examination of Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy. *Teacher Education and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>.
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>.
- Çapçı, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 23-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61800/924427>.
- Çifçi, T., Arseven, A., Arseven, İ., & Orhan, A. (2021). Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülüğe ilişkin yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (1), 857-873. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.894341>.
- Daniel, J. ve Friedman, S. (2005). Preparing teachers to work with culturally and linguistically diverse children. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*. 1-7.
- Davis, K. (1997). *Exploring the Intersection Between Cultural Competency and Managed Behavioral Health Care Policy: Implications for State and County Mental Health Agencies*. National Technical Assistance Center for State Mental Health Planning, Alexandria, VA.

- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- De Boer, A., Pijl, J.P., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (Unpublished dissertation). North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54-58. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00406.x>.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 609-641. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1601>.
- Demkina, E. V., Begidova, S. N., Shalumova, R. N., Hazova, S. A., & Sazhina, N. M. (2019). Nurturing Polycultural Personality of An Elementary Student In Polyethnic Educational Medium. In & D. K. Bataev, Prof Dr (Ed.), *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*, vol 58. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 383-392). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.44>.

- DeVaney, T. A. (2010). Anxiety and Attitude of Graduate Students in On-campus vs. Online Statistics Courses. *Journal of Statistics Education*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10691898.2010.11889472>.
- Dewey, J. (1944). The democratic faith and education. *The Antioch Review*, 4(2), 274- 283. <https://doi.org/10.2307/4609010>.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2346>.
- Directorate General of Immigration Affairs. (Göç İdaresi Strateji Belgesi). <https://www.goc.gov.tr/> .
- Djigić, G., Stojilković, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 29, 819- 828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310>.
- Doğru, M. S., & Demirbaş, İ. (2021). The Relationship Between Perceptions of Multicultural Competence and Democratic Values: Examining Science Teachers Working with International Students. *Journal of International Students*, 11(1), 24-40.
- Dolapçı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Özyeterlik Algısı ve Okul İklimi ile Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687-706. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.669692>.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., & Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone(Eds), *Stereotypes and stereotyping*. Guilford Press.



- Drang, D. M. (2011). *Preschool teachers' beliefs, knowledge, and practices related to classroom management*. University of Maryland, College Park.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20–24.
- Dwiningrum, S. I. A., Hope, J., Kartowagiran, B., Sudartinah, T., Siteine, A., & Yao, Z. (2021). Cross-Cultural Competence in Multicultural Education in Indonesian and New Zealand High Schools. *International Journal of Instruction*, 14(3). <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14335a>.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre review, version 1.1): Research evidence in education library*. EPPI-Centre.
- Eisenberg N. (1989). *Empathy and related emotional response*. Jossey-Bass.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.2092>.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87-96.
- Elizabeth A. Segal (2011) Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility that Promotes Social Justice, *Journal of Social Service Research*, 37:3, 266-277, <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564040>.
- Eray Çelik, H. & Yılmaz, V. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesi: temel kavramlar-uygulama- programlama*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Erden, A., Aytaç, T., & Erden, H. (2016). Gender effect on classroom management skills and competencies of teachers: A meta-analysis study. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1543-1557. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.360>.

- Erden, Münire (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* 2. Baskı. Epsilon Yayıncılık.
- Ersevim, İ. (2005). *Freud ve Psikanaliz'in Temel İlkeleri*. (Üçüncü basım). Assos Yayınları.
- Espinosa, L. M. (2005). Curriculum and assessment considerations for young children from culturally, linguistically, and economically diverse backgrounds. *Psychology in the Schools*, 42(8), 837–853. <https://doi.org/10.1002/pits.20115>.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7(1), 108-123. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.1.108>.
- Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C., & Holmes, W. (2013). Intercultural communication apprehension and emotional intelligence in higher education: Preparing business students for career success. *Business Communication Quarterly*, 76(4), 412-426. <https://doi.org/10.1177/1080569913501861>.
- Fanous, S. M., Wiersma-Mosley, J. D., Herold, L., Timby, D., McNally, S., & Flack, B. (2020). Intercultural competence among early childhood educators. *Discovery, The Student Journal of Dale Bumpers College of Agricultural, Food and Life Sciences*, 21(1), 38-42. <https://scholarworks.uark.edu/discoverymag/vol21/iss1/10>.
- Fernández-Pinto I, López-Pérez B, Márquez M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Ann Psychol*; 24 (Suppl 2): 284–98. <https://doi.org/10.6018/analesps>.

- Fitchett PG, Starker TV, Salyers B. Examining Culturally Responsive Teaching. (2012). Self-Efficacy in a Preservice Social Studies Education Course. *Urban Education*. 47(3), 585-611. <https://doi.org/10.1177/0042085912436568>.
- Ford, D. Y., & Kea, C. D. (2009). Creating culturally responsive instruction: for students'sake and teachers'sake. *Focus on Exceptional Children*, 41,1–18.
- Frank, J. M., Granruth, L. B., Girvin, H., & Van Buskirk, A. (2020). Bridging the gap together: Utilizing experiential pedagogy to teach poverty and empathy. *Journal of Social Work Education*, 56(4), 779-792. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1661904>.
- Frank, R. H. (2001). *Cooperation through emotional com-mitment*. In R. M. Nesse (Ed.), *Evolution and the capac-ity for commitment*(pp. 57–76). Russell Sage Foundation.
- Freeman, D. J., Brookhart, S. M., Loadman, W. E. (1999). Realities of teaching in racially/ethnically diverse schools: Feedback from entry-level teachers. *Urban Education*, 34(1), 89–114. <https://doi.org/10.1177/0042085999341006>.
- Fries, K., & Cochran-Smith, M. (2006). *Teacher research and classroom management: What questions do teachers ask?* In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 945-981). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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), 5.
- Gallingane, C., Bondy, E., Ross, D. D., & Hambacher, E. (2006). Creating Environments of Success and Resilience: Culturally Responsive Classroom Management and More. *Urban Education*, 42 (4). 326-348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>.

- Garmon, MA ( 2005 ). Öğretmen adaylarının çeşitlilikle ilgili tutumlarını/inançlarını değiştirmek için altı anahtar faktör. *Eğitim Çalışmaları*, 38(3), 275 – 286 . [https://doi.org/10.1207/s15326993es3803\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326993es3803_7).
- Garrity, S. ve Guerra, A. W. (2015). A cultural communities approach to understanding Head Start teachers' beliefs about language use with dual language learners: Implications for practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 16 (3), 241-256.  
[h.https://doi.org/10.1177/1463949115600027](https://doi.org/10.1177/1463949115600027).
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Statistical Associates Publishing.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(3), 17–30.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive reaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Teori, Araştırma ve Uygulama* (H. Aydın, Çev.) Anı Akademi Yayıncılık.
- Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2009). A social work model of empathy. *Advances in Social Work*, 10(2), 114–127. <https://doi.org/10.18060/235>.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. (2010). Conceptualising and measuring empathy: The need for clarity and consistency. *British Journal of Social Work*, 40, 2326–2343. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq048>.
- Giles, H., & Ogay, T. (2006). *Communication accommodation theory*. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293-310). Routledge.

- Goldenberg, C. & Coleman, R. (2010). *Promoting academic achievement among English learners: A guide to the research*. Corwin Press.
- Goleman, D. (1994). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gorski, P. C., & Parekh, G. (2020). Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural education*, 31(3), 265-285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>.
- Göktürk, Ş., Abat, E., & Şişmanoğlu Kaymaz, Ö. (2021). Students' Perceptions of Classroom Management Practices of Native and Local Foreign Language Teachers in a Turkish University: A Cultural Perspective. *Journal of Higher Education/ Yükseköğretim Dergisi*, 11. <https://doi.org/10.2399/yod.20.512767>.
- Green, R. L. (2005). *Expectations: How teacher expectations can increase student achievement and assist in closing the achievement gap*. SRA/McGraw-Hill.
- Gudykunst, W.B. & Hammer, M.R. (1988). Strangers and hosts: An uncertainty reduction based theory of intercultural adaptation Y.Y Kim, W.B Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches*, Sage.
- Gudykunst, W. B. (1993). *Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective*. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *International and intercultural communication annual*, Vol. 17, 1993. *Intercultural communication competence* (p. 33–71). Sage Publications, Inc.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). SAGE.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1989). *Theoretical perspectives for studying intercultural communication*. In M. F. Asante & W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 17-46). CA: SAGE.

- Gunn, A. A., Bennett, S. V., Alley, K. M., Barrera IV, E. S., Cantrell, S. C., Moore, L., & Welsh, J. L. (2021). Revisiting culturally responsive teaching practices for early childhood preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735586>.
- Gunn, A. A., Brice, A. E., & Peterson, B. J. (2014). Ideas for the classroom—Culturally responsive teaching: Exploring children’s names and cultural identities. *Childhood Education*, 90(2), 174–176. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.894836>.
- Günek, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Güner, A., & Levent, A. F. (2018). Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: halk eğitimi merkezi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 968-984. <https://doi.org/10.21733/ibad.471381>.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society* (Vol. 572). Beacon Press.
- Habermas, J. (1997). *Bilgi ve İnsansal Bilgiler*, C. A. Kanat (Çev.), Küyerel Yayınları.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>.
- Hackman, M. Z., & Barthel-Hackman, T. A. (1993). Communication apprehension, willingness to communicate, and sense of humor: United States and New Zealand perspectives. *Communication Quarterly*, 41, 282-291. <https://doi.org/10.1080/01463379309369889>.

- Hains, A. H., Lynch, E. W., & Winton, P. J. (2000). *Moving towards cross-cultural competence in lifelong personnel development: A review of the literature*. Technical Report (CLAS Technical Report).
- Hall, B. J. (1992). Theories of culture and communication. *Communication Theory*, 2(1), 50-70. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1992.tb00028.x>.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Garden city. Anchor.
- Halualani, R. T., & Nakayama, T. K. (2010). *Critical intercultural communication studies*. In T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 1-16). Wiley-Blackwell.
- Halualani, R. T., Mendoza, S. L., & Drzewiecka, J. A. (2009). "Critical" junctures in intercultural communication studies: A review. *The Review of Communication*, 9(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/15358590802169504>.
- Hamilton & Sherman (1994). D.L Hamilton, J.W Sherman Stereotypes R.S Wyer, T.K Srull (Eds.), *Handbook of social cognition: Basic processes*, Erlbaum, Hillsdale, NJ (1994), pp. 1-68.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421– 43. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4).
- Harden, R.M. & Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher, *Medical Teacher*, 22(4): 334-347.
- Hastie, P. A., Martin, E., & Buchannan, A. M. (2006). Stepping out of the norm: An examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/00220270500296630>.
- Hawkins, K., & Stewart, R. A. (1991). Effects of communication apprehension on perceptions of leadership and intragroup attraction in small task-oriented



- groups. *The Southern Communication Journal*, 57, 1-1. <https://doi.org/10.1080/10417949109372846>.
- Hellman, A. N., Cass, C., Cathey, H., Smith, S. L., & Hurley, S. (2018). Understanding poverty: teaching social justice in undergraduate nursing education. *Journal of forensic nursing*, 14(1), 11-17. <https://doi:10.1097/JFN.0000000000000182>.
- Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G. A., Skedsmo, G., ... & O'Hara, J. (2020). Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 395-424. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y>.
- Hodges SD and Wegner DM. (1997). *Automatic and controlled empathy*. In: Ickes W, ed. *Empathic accuracy*. Guilfor.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. <https://doi.org/10.1080/00208825.1980.11656300>.
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimension: a research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management and Organization*, 1-2. <https://doi.org/10.1080/00208825.1983.11656358>.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>.
- Hojat M, Louis DZ, Maxwell K, Markham F, Wender R, Gonnell JS. (2010). Patient perceptions of physician empathy, satisfaction with physician, interpersonal trust, and compliance. *Int J Med Educ*; 1: 83-7. <https://doi.org/10.5116/ijme.4d00.b701>.



- Hojat M, Vergare MJ, Maxwell K, Brainard G, Herrine SK, Isenberg A et al. (2009). The devil is in the third Year: A longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Acad Med*; 84 (9): 1182–91. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181b17e55>.
- Holcomb-McCoy, C. (2004). Assessing the multicultural competence of school counselors: A checklist. *Professional School Counseling*, 178-186. <http://www.jstor.org/stable/42732560>.
- Holliday, A. (2010). Cultural descriptions as political cultural acts: An exploration. *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/14708470903348572>.
- Holliday, A. (2012). *Culture, communication, context and power*. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 37-51). Routledge.
- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the American Educational Research Association, LA.
- Hoy, A. W., Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>.
- Huh, H. K., Choi, S. W., & Jun, J. (2015). Relationships among multicultural sensitivity, multicultural education awareness, and level of multicultural education practice of South Korean teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, 12(1).
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior*, 13(53), 11-74.
- Hymes, D. (1964). *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. Harper & Row.

- Hymes, D., & Gumperz, J. (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*: Holt, Rinehart and Winston.
- In H. Jerome Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the class management paradigm* (pp. 43–56). Allyn and Bacon.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje (Active learning)*, Beograd: Institut za psihologiju
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Jackson, J. 2014. *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge.
- Jacobi, L. (2020). Seeking to understand the impact of collaboration on intercultural communication apprehension. *Journal of International Students, 10(4)*, 892- 911.
- Jandt, F. E. (2007). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community* (Fifth ed.). Sage.
- Jandt, F. E. (2016). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community* (8th ed.). SAGE.
- Jensen, B. (2014). *Framing sociocultural interactions to design equitable learning environments*. In J. Polman (Ed.), *Learning and becoming in practice: The international conference of the learning sciences (ICLS)* (Vol. 2, pp. 903–910). Boulder, CO: International Society of the Learning Sciences.
- Jones, E. B., Pang, V. O., & Rodriguez, J. L. (2001). Social studies in the elementary classroom: Culture matters. *Theory into Practice, 40(1)*, 35-41. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4001\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4001_6).
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2000). *Comprehensive classroom management*. Needham Allyn and Bacon.

- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 193-200. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2012.050>.
- Kam, J. A., Guntzviller, L. M., & Pines, R. (2017). Language brokering, prosocial capacities, and intercultural communication apprehension among Latina mothers and their adolescent children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(2), 168-183. <https://doi.org/10.1177/0022022116680480>.
- Kang, H. S. (2015). Teacher Candidates' Perceptions of Nonnative-English-Speaking Teacher Educators in a TESOL Program: "Is There a Language Barrier Compensation?". *TESOL Journal*, 6(2), 225-251. <https://doi.org/10.1002/tesj.145>.
- Karadeniz, S. (2021). Çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük algılarını etkileyen etkenler nelerdir. Pamukkale Üniversitesi [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi].
- Karahan, T. F., Sardoğan, E. M., Özkamalı, E., Dicle, N. A., & Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 149-158.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 34, s. 431-447.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi10.17051/ilkonline.2018.466333>.
- Kate Groch, Karen E. Gerdes, Elizabeth A. Segal & Maureen Groch (2012) The Grassroots Londoloji Model of African Development: Social Empathy in Action. *Journal of Community Practice*, 20:1-2, 154-177, <https://doi.org/10.1080/10705422.2012.644207>.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press.

- Keddie, A. & Niesche, R. (2012). Productive engagements with student difference: Supporting equity through cultural recognition. *British Educational Research Journal*, 38(2), 333–348. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.544713>.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 197-204. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0401-5>.
- Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak, K. B., & Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.24315/tred.700610>.
- Kırcaali-iftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. S. Eripek (Ed.). Özel Eğitim. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 17-26.
- Kızılaslan, N. (2012). Kente uzaklığın kırsal aile yapısına etkileri. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 141-162.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation*. Multilingual Matters.
- Kiremit, R. F., AKPINAR, Ü., & Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi:10.24106/kefdergi.428598> .
- Kirmayer, L. J., Young, A., & Hayton, B. C. (1995). The cultural context of anxiety disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, 18, 503–521. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30037-6](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30037-6).
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition, The Guilford Press.

- Kline, R. B. (2015). *Principals and practice of structural equation modeling* (5th edition). The Guilford Press.
- Kluckhohn, C. 1962 (1952). *Universal Categories of Culture*. In *Anthropology Today*. S. Tx , ed. Chicago Press.
- Korkmaz, İ. (2014). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. B. Yeşilyaprak (Ed.) Eğitim Psikolojisi İçinde (245-269). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkut, K. Ve Babaoğlan, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (26) ss.146-156.
- Köse, F., & Bedir, G. (2020). Öğretmen adaylarının duygu ve kişilik özellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1177-1203. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.687467>.
- Kramsch, C. (2001). *Intercultural Communication*. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 201- 206). Cambridge University Press.
- Kuipers, A. R. (2020). Understanding Cultural Competence Among In-Service Teachers: A Review of the Literature. Chancellor's Honors Program Projects. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_chanhonoproj/2345](https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2345).
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>.
- Larios, L., & Paterson, S. (2021). Fear of the other: vulnerabilization, social empathy, and the COVID-19 pandemic in Canada. *Critical Policy Studies*, 15(2), 137-145. <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1927777>.
- Leighton, L. (2010). *Teachers' perceptions of their cultural competencies: An investigation in the relationships among teacher characteristics and cultural competence* (Doktora Tezi). Mount Saint Vincent University, Halifax.

- Lin, Y. (2012). *Chinese international students' intercultural communication competence and intercultural communication apprehension in the USA* (Doktora Tezi). East Tennessee State University, Johnson City.
- Lin, Y., & Rancer, A. S. (2003). Sex differences in intercultural communication apprehension, ethnocentrism, and intercultural willingness to communicate. *Psychological Reports*, 92(1), 195-200. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.1.195>.
- Little, T. D., Card, N. A., Bovaird, J. A., Preacher, K. J., & Crandall, C. S. (2007). *Structural equation modeling of mediation and moderation with contextual factors*. In Modeling contextual effects in longitudinal studies (pp. 211-234). Routledge.
- Liu, X., & Babchuk, W. A. (2018). Developing Classroom Management Strategies in Non-Native Culture: A Single Case Study. *Qualitative Report*, 23(4). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3233>.
- Loeb, P. R. (1999). *Soul of a citizen: Living with conviction in a cynical time*. St. Martin's.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural education*, 20(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/14675980903138616>.
- Mansikka, J. E. & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland, *Intercultural Education*, 22, 133-144. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.567071>.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2000). *Intercultural communication in contexts* (2nd ed.). Mountain View.

- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (1999). Beliefs regarding classroom management style: Differences between traditional and alternative certification teachers. *American Educational Research Association*.
- Matera, C., & Catania, M. A. (2021). Correlates of international students' intergroup intentions and adjustment: The role of metastereotypes and intercultural communication apprehension. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.011>.
- Matsumoto, David, Seung Hee Yoo, Jeffrey A. LeRoux. 2007. Emotion and Intercultural Communication. *Handbook of Applied Linguistics, c. 7: Intercultural Communication*. ed. Helga Kotthoff and Helen Spencer-Oatley. Mouton: de Gruyter Publishers.
- McCarthy, C., Lambert, R., & Ullrich, A. (Eds.). (2012). *International perspectives on teacher stress*. IAP.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1976). The effects of communication apprehension on the perception of peers. *Western SpeechCommunication*, 40, 14-21.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. *The Southern Communication Journal*, 56, 72-7. <https://doi.org/10.1080/10417949009372817>.
- McCroskey, J. C., Burroughs, N.F, Daun, A., & Richmond, V. P. (1990). Correlates of quietness: Swedish and American perspectives. *Communication Quarterly*, 38, 127-137. <https://doi.org/10.1080/01463379009369749>.
- McCroskey, J. C., Fayer, J. M., & Richmond, V. P. (1985). Don't speak to me in English: Communication apprehension in Puerto Rico. *Communication Quarterly*, 33, 185- 192. <https://doi.org/10.1080/01463378509369597>.

- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/1362361301005002008>.
- McIntyre, E. (2015). *Comprehension instruction in culturally responsive classrooms*. In S. R. Parris & K. Headley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 136–146). Guilford Press.
- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*. ASCD.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., ... & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>.
- Mendenhall, M. E., Reiche, S. B., Bird, A., & Osland, J. S. (2012). Defining the 'global' in global leadership. *Journal of World Business*, 1, 1–43. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.01.003>.
- Miller, P. (2002). *Theories of developmental psychology* (4th ed.). Worth Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Kaynaştırma uygulamaları genelgesi* [Inclusive practices regulation]. Ministry of National Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf).



- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Educational practices through inclusion].
- Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M. (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International School. *International Journal of Educational Management*.
- Moon, D. G. (1996). Concepts of "culture": Implications for intercultural communication research. *Communication Quarterly*, 44(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/01463379609370001>.
- Moore, L. (2016). *Intrinsic and extrinsic motivators that impact teacher retention in challenging Urban Schools* (Electronic Theses and Dissertations). Paper 4944. <http://stars.library.ucf.edu/etd/4944>.
- Nakagawa, S., Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., ... & Kawashima, R. (2015). White matter structures associated with loneliness in young adults. *Scientific Reports*, 5(1), 1-11. <https://doi:10.1038/srep17001>.
- Nedelcu, A. (2008). Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate [The foundations of intercultural education. Diversity, minorities, equity]. Polirom.
- Neuliep, J. W. & Ryan, D. J. (1998) The influence of intercultural communication apprehension and socio-communicative orientation on uncertainty reduction during initial cross-cultural interaction, *Communication Quarterly*, 46:1,88-99, <https://doi.org/10.1080/01463379809370086>.
- Neuliep, J. W. (2012). The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of anxiety and uncertainty management (AUM) theory. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17475759.2011.623239>.

- Neuliep, J. W., & McCroskey, J. C. (1997). The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication research reports*, 14(2), 145- 156.  
<https://doi.org/10.1080/08824099709388656>.
- Nieto, S. (2013). *Finding joy in teaching students of diverse backgrounds*. Heinemann.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91– 106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>.
- O'Brien, P., & Goddard, R. (2006). Beginning Teachers: Easing the Transition to the Classroom. *The Australian Educational Leader*, 28(1) 28-31.
- OECD (2009). OECD took it on teaching for diversity. for teaching on diversity. <https://www.oecd.org/education/cei/cei-teachereducationfordiversity.htm> .
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results* (Vol. I): teachers and school leaders as lifelong learners. Paris: OECD.
- Özgüven, İ. E. (1994): *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Park, S. R. (2016). Multicultural teaching competence of Korean early childhood educators. *Multicultural Education Review*, 8(4), 230-239. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1237706>.
- Patterson G.R. (1982). *Coercive Family Process*. Castalia
- Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.

- Povenmire-Kirk, T.C., Bethune, L.K., Alverson, C.Y. and Kahn, L.G. (2015). A journey, not a destination: developing cultural competence in secondary transition. *Teaching Exceptional Children*, 47 (6), 319-328. <https://doi.org/10.1177/0040059915587679>.
- Prasasti, A. L. (2021). *Sakarya Üniversitesi'ndeki Endonezyalı öğrencilerin kültürlerarası iletişim deneyimleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Ramazan Sak, İkbal Tuba Şahin Sak & İbrahim Yerlikaya. (2015). Behavior management strategies: beliefs and practices of male and female early childhood teachers, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:3, 328-339, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043807>.
- Ramos, R. (2018). *Teach Me With Cariño: Head Start Teachers' Perspectives of Culturally Responsive Pedagogy in Preschool Classrooms*. California State University, Long Beach.
- Ravkov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Recchia, S. L., & Puig, V. I. (2011). Challenges and inspirations: Student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133–151. <https://doi.org/10.1177/0888406410387444>.
- Redmon, R. J. (2007, October). *Impact of teacher preparation upon teacher efficacy*. Paper presented at the American Association for Teaching and Curriculum, Cleveland, Ohio. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED500013.pdf>.
- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-560. <https://doi.org/10.1002/pits.10048>.

- Reisinger, Y. & Turner, L. (1999). Structural equation modeling with Lisrel: application in tourism, *Tourism Management*, 20, 71-84. [https://doi.org/10.1016/S0261-5177\(98\)00104-6](https://doi.org/10.1016/S0261-5177(98)00104-6).
- Reiter, A. & Davis, S. N. (2011). Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: Evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program. *Mul-ticultural Education*, 18 (3), 41-46.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1998). *Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of patient experience*, 4(2), 74-77. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>.
- Rimm-Kaufman, S. E., Chui, Y. J. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the Schools*, 44, 397-413. <https://doi.org/10.1002/pits.20231>.
- Roach, K. D., & Olaniran, B. A. (2001). Intercultural willingness to communicate and communication anxiety in international teaching assistants. *Communication Research Reports*, 18(1), 26-35. <https://doi.org/10.1080/08824090109384779>.
- Robinson, B., Shade, B. J., Kelly, C. A., & Oberg, M. (1997). Creating culturally responsive classrooms. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10268-000>.
- Roby, D. E. (2009). Teacher leadership skills: An analysis of communication apprehension. *Education*, 129(4), 608–614.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>.
- Ross-Hill, R. (2009) Teacher Attitude towards Inclusion Practices and Special Needs Student. *Journal of Special Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>.
- Ruales, S. T. P., Agirdag, O., & Van Petegem, W. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>.
- Rueckert, L., Naybar, N. (2008). Gender Differences in Empathy: The Role Of The Right Hemisphere. *Brain And Cognition*, 67(2), 162-167. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.01.002>.
- Ruggs, E. ve Hebl, M. (2012). *Diversity, inclusion, and cultural awareness for classroom and outreach education*. [https://www.engr.psu.edu/awe/ARPAbstracts/DiversityInclusion/ARP\\_DiversityInclusionCulturalAwareness\\_Overview.pdf](https://www.engr.psu.edu/awe/ARPAbstracts/DiversityInclusion/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf).
- Rychly, L., & Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/15210960.2012.646853>.
- Sabancı, A. (2014). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Çelikten, & M. Teyfur (Ed.) içinde, Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi (s. 1-24). Anı Yayıncılık.

- Sakız, H. (2016). Thinking change inclusively: Views of educational administrators on inclusive education as a reform initiative. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 64–75. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1365>
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N., & Sariçam, H. (2015). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250–269. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929186>.
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. <https://doi:10.11648/j.edu.20170606.17>.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Pearson.
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American Comparisons. *Communication Research Reports*, 8, 55-64. <https://doi.org/10.1080/08824099109359876>.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Department of Education.
- Santos Álvarez, M. D. V., & García Merino, M. T. (2008). Environmental uncertainty: the side object of perception. *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 1(SE), 0-0.
- Saranghi, S. (1994). Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in miscommunication analysis. Pragmatics. *Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 4(3), 409-427. <https://doi.org/10.1075/prag.4.3.05sar>.

- Sarfo, F. K., Amankwah, F., Sam, F. K., & Konin, D. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12(1-2), 19-32. <https://doi.org/10.4314/gjds.v12i1-2.2>.
- Saygılı, G., Kırıktaş, Ö. G. H., & Gülsoy, A. G. H. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 73-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3816/51236>.
- Schieman, S., Van Gundy, K. (2000). The Personal And Social Links Between Age And Self Reported empathy. *Social Psychology Quarterly*. 63 (2), 152–174. <https://doi.org/10.2307/2695889>.
- Schrüfer, G. (2011). Förderung interkultureller Kompetenz auf geographischen Exkursionen – eine empirische Studie. *Geographie und ihre Didaktik, Journal of Geography Education*, 4, 161–189. <https://eref.uni-bayreuth.de/id/eprint/56100>.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6).
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach* (Second ed.). Blackwell.
- Scott, E. L., Eng, W., & Heimberg, R. G. (2002). Ethnic differences in worry in a nonclinical population. *Depression & Anxiety*, 15, 79–82. <https://doi.org/10.1002/da.10027>.
- Segal, E. A. (2007a). Social empathy: A new paradigm to address poverty. *Journal of Poverty: Innovations on Social, Political, & Economic Inequalities*, 11(3), 65–81. [https://doi.org/10.1300/J134v11n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J134v11n03_06).

- Segal, E. A. (2006). *Welfare as we should know it: Social empathy and welfare reform*. In K. M. Kilty & E. A. Segal (Eds.), *The promise of welfare reform: Rhetoric or reality?* (265–274). Haworth Press.
- Segal, E. A. (2007). Social empathy: A new paradigm to address poverty. *Journal of Poverty*, 11(3), 65–81. [https://doi.org/10.1300/J134v11n03\\_06](https://doi.org/10.1300/J134v11n03_06).
- Segal, E. A. (2007). Social empathy: A tool to address the contradiction of working but still poor. *Families in Society*, 88(3), 333–337. <https://doi:10.1606/1044-3894.3642>.
- Segal, E. A. (2007b). Social empathy: A tool to address the contradiction of working but still poor. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Sciences*, 88, 333–337.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564040>.
- Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of social work education*, 53(2), 201–211. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1266980>.
- Segal, E. A., Cimino, A. N., Gerdes, K. E., Harmon, J. K., & Wagaman, M. A. (2013). A confirmatory factor analysis of the interpersonal and social empathy index. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(3), 131–153. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.9>.
- Segal, E. A., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, M. A., & Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do Latino students have more?. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.566445>.
- Segal, E. A., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, M. A., & Androff, D. (2011). Socialemathy attitudes: Do Latino students have more?. *Journal of Human*



- Behavior in the Social Environment*, 21(4), 438-454.  
<https://doi.org/10.1080/10911359.2011.566445>.
- Segura-Robles, A., & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 3137. <https://doi.org/10.3390/su11113137>.
- Seidl, B. (2007). Working with communities to explore and personalize culturally relevant pedagogies: Push, double images, and raced talk, *Journal of Teacher Education*, 58(2), 168–183.  
<https://doi.org/10.1177/0022487106297845>.
- Seyitoglu, F., Guven, A., & Kocabulut, O. (2015). Effects of intercultural communication apprehension on satisfaction of foreign students. In *Proceedings of the First European Academic Research Conference on Global Business, Economics, Finance and Social Science* (pp. 1-12).
- Shaukat, S., Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(3), 82–85.
- Sheets, R. H., & Gay, G. (1996). Student perceptions of disciplinary conflict in ethnically diverse classrooms. *NASSP Bulletin*, 80(580), 84-94.
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi*. (A. Arı, Çev.Ed.) Eğitim Yayınevi.
- Shi, X. (1994). Discursive attributions and cross-cultural communication. *Pragmatics*, 4(3), 337-355. <https://hdl.handle.net/11245/1.100595>.
- Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam
- Singer, T., & Steinbeis, N. (2009). Differential roles of fairness- and compassion-based motivations for cooperation, defection, and punishment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167, 41–50. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04733.x>.

- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x>.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.011>.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.487081>.
- Siwatu, K. O., & Starker, T. V. (2010). Predicting preservice teachers' self-efficacy to resolve a cultural conflict involving an African American student. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 10-17. <https://doi.org/10.1080/15210961003641302>.
- Sleeter, C. E. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 7-23.
- Sleeter, C. E., & Cornbleth, C. (2011). *Introduction*. In C. E. Sleeter & C. Cornbleth (Eds.), *Teaching with vision: Culturally responsive teaching in standards-based classrooms* (pp. 1-10). Teachers College Press.
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural competence of prospective preschool teachers in predominantly muslim country. *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 438-451. <https://doi:10.21831/cp.v38i3.25033>.
- Sorrells, K. (2010). *Re-imagining Intercultural Communication in the Context of Globalization*. In T. K. Nakayama & R. T. Halualani (Eds.), *The handbook of critical intercultural communication* (171-189). Wiley- Blackwell.
- Spencer-Rodgers, J., & McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International*

*journal of intercultural relations*, 26(6), 609-631.  
[https://doi.org/10.1016/S01471767\(02\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S01471767(02)00038-X).

Spitzberg, B. H. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education*, 32 (3), 323-328.  
<https://doi.org/10.1080/03634528309378550>.

Stojiljković, S., Stojanović, A. & Dosković, Z. (2011). *Moral reasoning and empathy in Serbian teachers*. Oral presentation submitted on International Conference on *Education and Educational Psychology ICEEPSY 2011*, Istanbul, Turkey, Abstracts, p. 133-134

Sue, D. W. & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* 5th Edition. John Wiley and Sons.

Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologist*, 29(6), 790-821.  
<https://doi:10.1177/0011000001296002>.

Sue, D.W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., et al. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development*. Sage.

Szelei, N., Tinoca, L. & Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>.

Takır, A., & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 639-657.  
<https://doi.org/10.22559/folklor.972>.

Toms, O. M., Reddig, K., & Jones-Fosu, S. (2019). Assessing the diversity-related professional development needs of pre-service teachers. *Journal for Multicultural Education*, 13 (3). <https://doi.org/10.1108/JME-03-2019-0029>.

- Toussaint, L., Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal Of Social Psychology*, 145(6), 673- 685. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686>.
- Trisasanti, H., Dhammasaccakarn, W., Rinthaisong, I., & Limpradit, B. (2020). Intercultural Communication Apprehension as a Mediator between Generational Differences and Conflict. *The Journal of Behavioral Science*, 15(3), 66-84. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/241788>.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- TÜİK. (2020). *Address-based census results*. Turkish Statistical Institute. <http://www.turkstat.gov.tr/Start.do>.
- UN (2016). *Sustainable development goal 4: targets and indicators*[webpage]. New York: UN. Accessed 8Nov 2018 from <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNHCR. (2018). *Registered Syrian Refugees in Turkey*. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/113> .
- UNICEF. (t.y). Nitelikli Kapsayıcı Eğitim. <https://www.unicef.org/turkey/nitelikli-kapsay%C4%B1c%C4%B1-e%C4%9Fitim>
- United Nations, (2016). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. [https://stg-wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/11125/unepswiosm1inf7sd\\_g.pdf?sequence=1](https://stg-wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/11125/unepswiosm1inf7sd_g.pdf?sequence=1).
- Uyanık Balat, G.U., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri*. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi içinde (s. 101-109). Marmara Üniversitesi.

- Uysal, H., Burçak, F., Tepetas, G. S., & Akman, B. (2014). Preschool Education and Primary School Pre-Service Teachers' Perceptions about Classroom Management: A Metaphorical Analysis. *International Journal of Instruction*, 7(2), 165-180.
- Ünsal, S., & Hasan, İ. Ğ. D. E. (2021). Yılın öğretmenleri: Çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88. <http://dx.doi.org/10.19160/ijer.818654>.
- Üzar-Özçetin, Y. S., Çelik, S., & Özenç-Ira, G. (2022). The relationships among psychological resilience, intercultural sensitivity and empathetic tendency among teachers of Syrian refugee children in Turkey. *Health & Social Care in the Community*, 30(2), e410-e419. <http://dx.doi.org/10.1111/hsc.13215>.
- Van Lange, P. A. M., Gallucci, M., Karremans, J. C., Klapwijk, A., & Folmer, C. R. (2007). *A social interaction analysis of empathy and fairness*. Empathy and Fairness Novartis Foundation Symposium, 278, 97–110.
- van Essen, C. (2020). *Intercultural Communication Apprehension: A multidimensional perspective of communication between international and domestic students* (Doctoral dissertation). Minnesota State University, Mankato.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(3), 453-460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.05>.
- Vavrus, M. (2008). *Culturally responsive teaching*. In T. L. Good (Ed.), 21st century education: A reference handbook, 2, 49–57.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Vygovskaya-kazarina, O. A., Kutieva, M. V., Orekhova, E. Y., & Safronova, V. A. (2018). Factors contributing to teachers' job satisfaction: the case of russian universities. *EDULEARN 18*, pp. 11083-11090.
- Wagaman, M. A. (2011) Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment, *Journal of Social Service Research*, 37(3), 278-293, <https://doi:10.1080/01488376.2011.564045>.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993–1994). Synthesis of research: What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4).
- Washington, E. D. (2003). *The multicultural competence of teachers and challenge of academic achievement*. In Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology. SAGE.
- Watkins, C. & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. Paul Chapman Publishing.
- Watson, J. C. (2002). *Re-visioning empathy*. In D. J. Cain & J. Seeman(Eds.), Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice. American Psychological Association.
- Watson, K. W., Monroe, E. E., & Atterstrom, A. (1989). Comparison of communication apprehension across cultures: American and Swedish children. *Communication Quarterly*, 37, 67-76. <https://doi.org/10.1080/01463378909385526>.
- Webster-Stratton C. (2012). *Incredible Teachers: Nurturing Children's Social, Emotional, and Academic Competence*. Incredible Years Inc.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers, and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18, 31-45. [https://doi.org/10.1300/J007v18n03\\_04](https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04).

- Weinstein C., Tomlinson-Clarke S., & Curran M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. <https://doi.org/10.1177/0022487103259812> .
- Wellbery, C., Barjasteh, T., & Korostyshevskiy, V. (2019). Medical students' individual and social empathy: a follow-up study. *Medical Teacher*, 41(6), 656-661. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1538551>.
- Wellbery, C., Barjasteh, T., & Korostyshevskiy, V. (2019). Medical students' individual and social empathy: a follow-up study. *Medical Teacher*, 41(6), 656-661. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1538551>.
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C.S. (2006). *Students' and teachers' perspectives about classroom management*. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181- 219). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966. <https://doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m>.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. (7. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N., Özsoy, G., Erciyas, İ. M., Akbulut, F., Karakoç, A., Yiğit, A., & Akşin Yavuz, E. (2019). Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/5233>.



- Yilmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Young, T., & Sercombe, P. (2010). Communication, discourses and interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 181-188. <https://doi.org/10.1080/14708470903348523> .
- Zenkov, K., Pellegrino, A., Harmon, J., Ewaida, M., Bell, A., Lynch, M., & Sell, C. (2013). Picturing culturally relevant literacy practices: Using photography to see how literacy pedagogies matter to urban youth. *International Journal of Multicultural Education*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.18251/ijme.v15i2.555>.
- Zhou, W., & Li, G. (2015). Chinese language teachers' expectations and perceptions of American students' behavior: Exploring the nexus of cultural differences and classroom management. *System*, 49, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.011>.
- Zhu Hua 2011. *Introduction: Themes and issues in the study of language and intercultural communication*. In: Zhu Hua. ed. *The Language and Intercultural Communication Reader*: 1-14. Abingdon: Routledge.
- Zhu, H. (2014). *Exploring intercultural communication: Language in action*. Routledge.
- Zhu, H. (2016). *Research methods in intercultural communication: A practical guide*. John Wiley & Sons, Inc.
- Zlatković, B., Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanju učitelja u Srbiji: analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta (*Pre-service teacher training in Serbia: Analysis of the compatibility of teachers faculties curricula*), *Nastava i vaspitanje* (Journal of Education), (60) 4,651-663.



## EK-A: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

### 1- Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇKYAÖ).

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Farklı kültürlerle has davranış, değer ve tutumları yadırganırım.					
2. Farklı kültürlerle mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiği düşünürüm.					
3. Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm.					
4. Her kültürün, korunması gereken bir saygınlığı olduğuna inanırım.					
5. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.					
6. Yeni bilgileri öğrencilerimin kültürel özelliklerini dikkate alarak sunarım.					
7. Öğrencilerimi derste kendi kültürlerinden örnekler vermeleri için cesaretlendiririm.					
8. Her kültürün kendini geliştirebilmesi için desteklenmesi gerekliliğine inanırım.					
9. Etik farklılıkların dile getirilmesinden rahatsızlık duyarım.					
10. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.					
11. Sınıf ortamında farklı ideolojik görüşlerin dile getirilmesini engellerim.					
12. Bireylerin farklı inançlara sahip olmasını garipserim.					
13. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.					
14. Farklı kültürlerin yaşatılması görüşümün altında art niyet ararım.					
15. Bizi değerli yapanın farklılıklarımız olduğuna inanırım.					
16. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulmasının toplumun parçalanmasına neden olacağına inanırım.					
17. Eğitim ortamında kültürel farklılıkları dikkate alan programları desteklerim.					
18. Farklı kültürleri tanımamın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanırım.					
19. Ders işlerken örneklerimi farklı kültürlerle yönelik vermeye özen gösteririm.					
20. Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım.					
21. Bireylerin inançlarını seçme konusunda özgür olması gerektiğine inanırım.					
22. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını desteklerim.					
23. Farklı etik kökene sahip öğrencilerimin düşüncelerini ifade etmeleri için ortam yaratırım.					
24. Her kültürün kendi değer ve normlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine inanırım.					
25. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.					
26. Çokkültürlü bir eğitim ortamını desteklerim.					
27. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.					
28. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.					
29. Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim.					
30. Farklı cinsel yönelimler konusunda bilgi sahibiyim.					
31. Derslerimde öğrencilerimin değer yargılarını dikkate almaya çalışırım.					
32. Türkiye'deki etik kökenler hakkında bilgi sahibiyim.					
33. Öğrencilerin kendi kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımalarını sağlarım.					
34. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.					
35. Farklı kültürleri tanımak için araştırmalar yaparım.					
36. Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim.					
37. Farklı kültürlerle mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilirim.					
38. Öğrencilerimin kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak öğretimi yeniden tasarlarım.					
39. Farklı dini inançlar hakkında bilgi sahibiyim.					
40. Farklı ideolojik görüşlerin temel dayanaklarını araştırırım.					
41. Öğrencilerimin düşüncelerindeki farklılıkların altındaki nedenleri araştırırım.					

## 2- Sosyal Empati Ölçeği (SEÖ).

Yönerge: Aşağıda bazı ifadeler yer almaktadır. Her ifadenin karşısında bulunan (1) <i>Hiçbir Zaman</i> , (2) <i>Nadiren</i> , (3) <i>Ara Sıra</i> , (4) <i>Sık Sık</i> , (5) <i>Çoğunlukla</i> , (6) <i>Her Zaman</i> anlamına gelmektedir. Sizi en iyi tanımlayan seçeneğin karşısındaki numarayı işaretlemeniz beklenmektedir.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Çoğunlukla	Her Zaman
1)	Bana bir faydası olmasa bile başkalarına yardım ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2)	Hem kendi görüşümü hem de bir başkasının görüşünü aynı anda düşünebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3)	İnsanların benim hakkımda ne düşündüğünü fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4)	Hediye alan bir kişinin mutlu olduğunu gördüğümde ben de mutlu olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5)	Benden farklı ırk ve etnik kökündeki birine yardım etmekte rahatım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6)	Diğer insanların duygularını anlamakta iyiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7)	İnsanların duygularını fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8)	Siyasi görüşlerine katılmadığım insanları anlamamın önemli olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9)	Yanımdaki kişi kötü bir haber aldığı anda, o anda ben de üzülürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10)	Yoğun bir duygu yaşayan birini gördüğümde, ne hissettiğini doğru olarak belirleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11)	Ayrımcılıkla karşı karşıya kalmış insanların, yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen strese maruz kaldıklarına inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12)	Nasıl hissettiğimi başkalarına açıklayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13)	Kahkahaları duymak beni gülümsetir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14)	Kendi duygularıyla başkalarının duyguları arasındaki farkı söyleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15)	Devletin azınlıkların haklarını koruması gerektiğine inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

## 3- Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği.

1	Çocuklar arasında fırsat eşitliğine önem veririm	5	4	3	2	1
2	Sınıfımın duvarları eğitici pano asmaya uygundur	5	4	3	2	1
3	Sınıfta dikkatin dağıldığını anladığım zaman etkinlik işleyişinde değişiklik yaparım	5	4	3	2	1
4	Öğrencilerimin anne babalarını eğitsel faaliyetlere katmaya dikkat ederim	5	4	3	2	1
5	Sınıfta bir sorun olduğunda öncelikle kendim çözmeye çalışırım	5	4	3	2	1
6	Sınıf ortamındaki düzenlemeler çocukların motivasyonu artırır	5	4	3	2	1
7	Sınıfımın büyüklüğü öğrenci sayısı ile doğru orantılıdır	5	4	3	2	1
8	Çocuklara söz hakkı veririm	5	4	3	2	1
9	Çalışmalarında gerektiğinde idari personelin desteğini isterim	5	4	3	2	1
10	Sınıfta işbirliğini destekleyecek etkinliklere yer veririm	5	4	3	2	1
11	Sınıfımın aydınlatması yeterlidir	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini anlatırken onları dinlemeye özen gösteririm	5	4	3	2	1
13	Teknolojik araç gereçleri etkinliklerimde kullanırım	5	4	3	2	1
14	Çocuklar tarafından daima öğretmenlerin sözü dinlenmelidir	5	4	3	2	1
15	Öğrencileri etkinlik esnasında konuşmaya teşvik ederim	5	4	3	2	1
16	Sınıfımın ısısı yaz ve kış koşullarına uygundur	5	4	3	2	1
17	Öğrencilerin düşüncelerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir ortam yarattığımı düşünüyorum	5	4	3	2	1
18	Etkinliklerde bahçe oyunlarına da yer veririm	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerimle konuşurken sesimin tonlamalarına dikkat ederim	5	4	3	2	1
20	Etkinliklerimde bolca materyal kullanmaya özen gösteririm	5	4	3	2	1
21	Öğrencilerimle çalışmalarında jest ve mimikleri kullanmaya dikkat ederim	5	4	3	2	1
22	Laboratuvar, atölye, spor salonu v.b. mekanlarda da etkinliklerimi yaparım	5	4	3	2	1
23	Sınıfta olumsuz davranışları görmezden gelip söndürmeye çalışırım	5	4	3	2	1
24	Çocukların güne zamanında başlamalarını sağlarım	5	4	3	2	1
25	Alanımla ilgili yayınları sürekli takip ederim	5	4	3	2	1
26	Eğitsel faaliyetlere başlarken tüm çocukların katılımına özen gösteririm	5	4	3	2	1
27	Yıl boyunca çeşitli gezi ve faaliyetlere yer veririm	5	4	3	2	1
28	Eğitsel faaliyetlere zamanında başlayıp bitirmeye dikkat ederim	5	4	3	2	1
29	Yeniliklere uyum sağlamak için konferans, seminer ve eğitimlere katılırım	5	4	3	2	1
30	Etkinliklerde faaliyetleri zamanında bitirmeleri için çocukları desteklerim	5	4	3	2	1
31	Sınıf faaliyetlerimi özel eğitime gereksinim duyan çocuklara göre de planlayabilirim	5	4	3	2	1
32	Öğrencilerimin birbirleriyle olumlu iletişim kurmalarını desteklerim	5	4	3	2	1
33	Etkinlikler sırasında sürekli konuşan, huzursuzluk yaratan çocuklara sınıf kurallarını hatırlatırım	5	4	3	2	1
34	Etkinlikler esnasında öğrencilerimin özelliklerine göre oturma düzeni hazırlarım	5	4	3	2	1
35	Müzik, spor, dans, yabancı dil, bilgisayar gibi farklı alanlarda da becerilere sahibim	5	4	3	2	1



## 4- Kültürlerarası iletişim kaygısı ölçeği.

Ölçek Maddeleri	rumKesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	umKesinlikle
1. Genel olarak, farklı kültürlerden bir grup insanla etkileşim kurmakta rahatım.					
2. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken gergin ve sinirliyimdir.					
3. Farklı kültürlerden olan kişilerle grup tartışmalarına katılmaktan hoşlanıyorum.					
4. Farklı kültürlerden insanlarla bir grup görüşmesi yapmak beni sinirlendirir.					
5. Farklı kültürlerden gelen insanlarla etkileşim kurarken sakin ve rahatım.					
6. Farklı bir kültürden biriyle bir konuşmaya katılırken sinirlenirim.					
7. Farklı bir kültürden biriyle konuşurken konuşma korkum yoktur.					
8. Normalde farklı kültürden bir kişiyle konuşurken çok gergin ve sinirliyimdir.					
9. Normalde farklı kültürden biriyle görüşmelerde çok sakin ve rahatım.					
10. Farklı kültürden biriyle konuşurken çok rahat hissedirim					
11. Farklı kültürden biriyle konuşurken konuşmaktan korkarım.					
12. Farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girdiğimde düşüncelerim karışır.					
13. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmak beni rahatsız eder.					

## 5- Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Yaşınız:
3. Anadiliniz: ( ) Türkçe ( ) Kürtçe ( )Arapça ( )Lazca ( )Çerkezce ( ) Zazaca ( ) Türk diller ( )Balkan Dilleri ( ) Diğer.....
4. Doğduğunuz / yetiştiğiniz şehir:
5. Doğduğunuz/yetiştiğiniz yerleşim yeri  
( ) Köy ( ) İlçe Merkezi ( ) İl Merkezi ( ) Büyükşehir İl Merkezi
6. Eğitim durumunuz:  
( ) Ortaöğretim (Kız Meslek Lisesi) ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü
7. Mesleki tecrübe yılınız:  
( ) 0 -5 ( ) 6 -10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 -25 ( ) 25-üstü
8. Görev yaptığınız okul türü:  
( ) Resmi Anasınıfı ( ) Resmi Anaokulu ( ) Özel Okul Öncesi Kurum
9. Çalıştığınız yaş grubu:
10. Daha önce çok kültürlülükle ilgili eğitim aldınız mı?  
a. Hayır  
b. Evet (açıklayınız)
11. Daha önce sınıfınızda farklı kültürden bir çocuk oldu mu?  
a. Hayır  
b. Evet (açıklayınız)
12. Öğrenim hayatınızın geçtiği şehri kültürel çeşitlilik bağlamında nasıl tanımlarsınız?  
a. İlköğretim ( ) Tek kültürlü-homojen ( ) Çok kültürlü-heterojen  
b. Ortaöğretim ( ) Tek kültürlü-homojen ( ) Çok kültürlü-heterojen  
c. üniversite ( ) Tek kültürlü-homojen ( ) Çok kültürlü-heterojen

## EK-B: Ölçme Araçlarının Kullanımı İçin İzin Yazışmaları

Jim Neuliep

17 Şub 2021 17:04 (6 gün önce) ☆

Alıcı: ben ▾

İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

İngilizce için

Hello,

With this email, you have my permission to use the Personal Report of Intercultural Communication Apprehension. Please include the citation in your research.

Best,

Jim Neuliep

**BURAK KÜLLİ**

16 Şubat Sal 15:45 (7 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Esra Hocam merhaba,

2018 yılında Cultural Intelligence Center'ın araştırmaları sonucunda oluşturduğu, geliştirmeye devam ettiği ve tüm araştırmacıların kullanımı sunduğu araştırmalarını 2019 yılında tez çalışmam kapsamında güvenilirlik ve geçerliliklerini de kontrol ederek Türkçe'ye uyarladım. 2020 yılında ise kitap haline çevirdim.

Tez ve kitabımda yer alan ölçek ve ifadeleri kullanmanızda hiçbir mahsur yoktur. Aksine, bilimsel açıdan katkı sağlayacağı düşüncesindeyim.

Saygılarımla;

Burak Külli



**Prof. Dr. Gülden Uyanık**

Alıcı: ben ▾

esracım merhaba,  
tabiki yararlanabilirsin,

ekteki izin formunu kendi çalışman için hazırlayıp bana gönderebilir  
misin?

\*\*\*

2021-02-16 14:43, ESRA AKGÜL yazmış:

> Merhaba hocam,  
>  
> Nasılsınız? 2011 yılında geliştirmiş olduğunuz "Okul Öncesi  
> Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetim Ölçeği"nizi izniniz olursa  
> doktora tez araştırmam kapsamında kullanmak istiyorum. Sizin için  
> de sakıncası yoksa ölçeğinizden yararlanabilir miyim?  
>  
> Saygılarımla  
>  
> --  
>  
> Arş. Gör. Esra AKGÜL  
>  
> Hacettepe Üniversitesi  
> Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.  
> Beytepe, Ankara  
> 06800, Türkiye



**Asli TAYLI**

Alıcı: ben ▾

Sevgili Esra, tabii ki.. çok sevgiler

---

**Gönderen:** ESRA AKGÜL

**Gönderildi:** 16 Şubat 2021 Salı 12:45:11

**Kime:** Asli TAYLI;

**Konu:** Sosyal Empati Ölçeği Kullanım İzni

\*\*\*

Değerli Hocalarım,

Uyarlamış olduğunuz "Sosyal empati ölçeği"nizi, izniniz olursa bir araştırmam kapsamında kullanabilir miyim?

Saygılarımla

--

Arş. Gör. Esra AKGÜL  
Hacettepe Üniversitesi  
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.  
Beytepe, Ankara  
06800, Türkiye

## Scale Usage Permission Request &gt; Gelen Kutusu x

**ESRA AKGÜL**

Dear Dr. Segal, Can I use your "social empathy scale" adapted into Turkish by Bekil and Taylı (2019) that I mentioned below as a reference? Segal, E. A., Cimino

16 Şub 2021 Sal 12:57 ☆

**Elizabeth Segal**

Alıcı: ben ▾

17 Şub 2021 Çar 21:56 ☆ ↶ ⋮

İngilizce ▾ &gt; Türkçe ▾ İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Esra,

You are welcome to use anything that is published in the public domain. Just so you know, that version of the scale was part of our testing process and the final validated version is a bit different. It is published in our book and free to use. Here is the information:

The SEI (Social Empathy Index) is available in our published book *Assessing Empathy*, which provides significant background on interpersonal and social empathy, all three of our instruments in their final validated formats, and our thoughts on scoring (including the topic of normed data). The book is available through our publisher, Columbia University Press. I think you will find it to be most helpful.

Here is the link to the book:

<https://cup.columbia.edu/book/assessing-empathy/9780231181914>

You will find the full validated version of the index in the appendix and you are free to use it (with citation of course). I hope this is helpful in your research, all the best.

Elizabeth A. Segal, Ph.D.  
Professor  
School of Social Work  
Arizona State University  
Phoenix, Arizona

**alper basbay**

Alıcı: ben ▾

Ölçek ve gerekli bilgiler ekte sunulmuştur. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

**EGE Üniversitesi**[www.ege.edu.tr](http://www.ege.edu.tr)**ALPER BAŞBAY**

Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Doç. Dr.

**Kimden:** "ESRA AKGÜL"**Kime:** "alper basbay"**Gönderilenler:** 16 Şubat Salı 2021 14:00:27**Konu:** Re: Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Kullanım İzni

📎





**EK-C: Normal Dağılım Varsayımına İlişkin Sonuçlar**

	<b>Farkındalık</b>	<b>Beceri</b>	<b>Bilgi</b>	<b>Sosyal Empati</b>	<b>Kültürler Arası İletişim Kaygısı</b>
N	400	400	400	400	400
Missing	0	0	0	0	0
Mean	64.4	59.9	31.8	75.1	78.9
Median	68.0	63.0	34.0	77.0	80.0
Standard deviation	12.3	14.7	9.49	11.7	12.2
Minimum	25.0	20.0	9.00	15.0	26.0
Maximum	80.0	80.0	45.0	90.0	100
Skewness	-1.000	-1.16	-1.01	-1.12	-1.20
Std. error skewness	0.122	0.122	0.122	0.122	0.122
Kurtosis	0.146	0.471	0.373	1.64	2.45
Std. error kurtosis	0.243	0.243	0.243	0.243	0.243

	<b>Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam</b>	<b>Etkinlikleri Planlamada Yeterlik</b>	<b>Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi</b>	<b>Öğretmenin Kişisel Yeterliği</b>	<b>Sorun Davranışların Yönetimi</b>
N	400	400	400	400	400
Missing	0	0	0	0	0
Mean	76.1	35.3	17.3	13.4	16.8
Median	79.5	37.0	18.0	14.0	17.0
Standard deviation	9.48	5.23	3.29	2.03	2.73
Minimum	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
Maximum	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewness	-4.63	-2.11	-1.73	-2.24	-1.41

	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışların Yönetimi
Std. error skewness	0.122	0.122	0.122	0.122	0.122

	Cinsiyeti	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
N	Kadın	356	356	356	356	356
	Erkek	44	44	44	44	44
Missing	Kadın	0	0	0	0	0
	Erkek	0	0	0	0	0
Mean	Kadın	64.4	59.9	31.5	75.7	79.0
	Erkek	64.1	60.1	34.4	69.8	78.5
Median	Kadın	68.0	63.0	34.0	77.5	80.0
	Erkek	65.0	63.5	36.0	74.5	78.0
Standard deviation	Kadın	12.4	14.8	9.64	11.3	12.3
	Erkek	11.3	13.2	7.73	13.7	11.8
Minimum	Kadın	25.0	22.0	9.00	15.0	26.0
	Erkek	29.0	20.0	11.0	38.0	44.0
Maximum	Kadın	80.0	80.0	45.0	90.0	100
	Erkek	80.0	80.0	45.0	90.0	98.0
Skewness	Kadın	-1.01	-1.16	0.970	-1.19	-1.27
	Erkek	-0.924	-1.16	-1.25	-0.607	-0.610
Std. error skewness	Kadın	0.129	0.129	0.129	0.129	0.129
	Erkek	0.357	0.357	0.357	0.357	0.357
Kurtosis	Kadın	0.0902	0.405	0.261	2.21	2.71

	Cinsiyeti	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
	Erkek	0.976	1.36	1.43	-0.599	0.160
Std. error kurtosis	Kadın	0.258	0.258	0.258	0.258	0.258
	Erkek	0.702	0.702	0.702	0.702	0.702

	Cinsiyet	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
N	Kadın	356	356	356	356	356
	Erkek	44	44	44	44	44
Missing	Kadın	0	0	0	0	0
	Erkek	0	0	0	0	0
Mean	Kadın	76.4	35.3	17.3	13.5	16.8
	Erkek	74.0	34.7	17.5	12.9	16.6
Median	Kadın	80.0	37.0	18.0	14.0	17.0
	Erkek	77.0	36.0	18.0	13.0	17.0
Standard deviation	Kadın	9.60	5.31	3.38	2.04	2.77
	Erkek	8.23	4.56	2.48	1.95	2.36
Minimum	Kadın	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
	Erkek	48.0	24.0	11.0	7.00	10.0
Maximum	Kadın	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0

	Cinsiyet	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
Skewness	Erkek	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	Kadın	-4.90	-2.21	-1.75	-2.41	-1.48
Std. error skewness	Erkek	-1.76	-0.898	-0.998	-1.05	-0.559
	Kadın	0.129	0.129	0.129	0.129	0.129
	Erkek	0.357	0.357	0.357	0.357	0.357

	Yaş	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
N	35 yaş ve altı	264	264	264	264	264
	35 yaş üstü	136	136	136	136	136
Missing	35 yaş ve altı	0	0	0	0	0
	35 yaş üstü	0	0	0	0	0

	Yaş	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
Mean	35 yaş ve altı	65.3	61.4	32.7	75.1	78.9
	35 yaş üstü	62.6	57.0	30.1	75.0	79.0
Median	35 yaş ve altı	68.0	64.0	35.0	77.0	81.0
	35 yaş üstü	66.0	61.5	33.0	77.0	78.0
Standard deviation	35 yaş ve altı	11.6	13.8	8.91	12.0	12.5
	35 yaş üstü	13.2	15.8	10.3	11.4	11.8
Minimum	35 yaş ve altı	25.0	22.0	9.00	15.0	26.0
	35 yaş üstü	29.0	20.0	9.00	38.0	30.0
Maximum	35 yaş ve altı	80.0	80.0	45.0	90.0	98.0
	35 yaş üstü	80.0	80.0	45.0	90.0	100
Skewness	35 yaş ve altı	-1.14	-1.36	-1.24	-1.24	-1.32

	Yaş	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
	35 yaş üstü	-0.750	-0.838	-0.633	-0.835	-0.944
Std. error skewness	35 yaş ve altı	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150
	35 yaş üstü	0.208	0.208	0.208	0.208	0.208
Kurtosis	35 yaş ve altı	0.714	1.30	1.22	2.23	2.75
	35 yaş üstü	-0.580	-0.486	-0.538	0.284	1.78
Std. error kurtosis	35 yaş ve altı	0.299	0.299	0.299	0.299	0.299
	35 yaş üstü	0.413	0.413	0.413	0.413	0.413

	Yaş	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
N	35 yaş ve altı	264	264	264	264	264

	Yaş	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
	35 yaş üstü	136	136	136	136	136
Missing	35 yaş ve altı	0	0	0	0	0
	35 yaş üstü	0	0	0	0	0
Mean	35 yaş ve altı	76.6	35.1	17.3	13.4	16.7
	35 yaş üstü	75.2	35.5	17.5	13.5	16.8
Median	35 yaş ve altı	79.5	36.0	18.0	14.0	17.0
	35 yaş üstü	79.5	37.0	19.0	14.0	17.0

	Yaş	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
Standart deviasyon	35 yaş ve altı	8.04	5.02	3.23	1.99	2.62
	35 yaş üstü	11.8	5.62	3.43	2.12	2.94
Minimum	35 yaş ve altı	16.0	8.00	5.00	3.00	4.00
	35 yaş üstü	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
Maximum	35 yaş ve altı	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	35 yaş üstü	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewness	35 yaş ve altı	-4.96	-1.94	-1.59	-1.96	-1.19



	Yaş	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
	35 yaş üstü	-4.00	-2.39	-2.00	-2.74	-1.71
Std. error	35 yaş ve altı	0.150	0.150	0.150	0.150	0.150
skewness	35 yaş üstü	0.208	0.208	0.208	0.208	0.208

	Doğduğunuz yetiştirdiğiniz yerleşim yeri	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
N	Köy	65	65	65	65	65
	İlçe Merkezi	145	145	145	145	145
	İl Merkezi	112	112	112	112	112
	Büyükşehir İl Merkezi	78	78	78	78	78
Missing	Köy	0	0	0	0	0
	İlçe Merkezi	0	0	0	0	0
	İl Merkezi	0	0	0	0	0
	Büyükşehir İl Merkezi	0	0	0	0	0
Mean	Köy	61.6	57.1	29.9	73.8	78.2
	İlçe Merkezi	66.3	62.0	33.0	75.4	79.5
	İl Merkezi	62.7	57.5	30.5	74.3	78.2

	Doğduğunu z yetiştiginiz yerleşim yeri	Farkındalı k	Becer i	Bilgi	Sosyal Empat i	Kültürle r Arası İletişim Kaygısı
	Büyükşehir İl Merkezi	65.7	61.9	33.3	76.7	79.5
Median	Köy	64.0	62.0	33.0	75.0	78.0
	İlçe Merkezi	69.0	64.0	36.0	77.0	80.0
	İl Merkezi	66.5	62.0	34.0	76.0	80.5
	Büyükşehir İl Merkezi	68.5	65.0	34.0	79.0	80.5
Standard deviation	Köy	13.2	16.4	10.3	13.8	12.8
	İlçe Merkezi	11.3	12.6	8.49	10.9	11.2
	İl Merkezi	12.9	16.1	10.1	11.9	12.5
	Büyükşehir İl Merkezi	11.6	13.8	9.18	11.2	13.3
Minimum	Köy	25.0	22.0	9.00	15.0	28.0
	İlçe Merkezi	29.0	20.0	9.00	38.0	44.0
	İl Merkezi	32.0	25.0	9.00	43.0	30.0
	Büyükşehir İl Merkezi	34.0	25.0	9.00	45.0	26.0
Maximum	Köy	80.0	78.0	45.0	90.0	100
	İlçe Merkezi	80.0	80.0	45.0	90.0	100
	İl Merkezi	80.0	80.0	45.0	90.0	97.0
	Büyükşehir İl Merkezi	80.0	80.0	45.0	90.0	96.0
Skewnes s	Köy	-0.843	- 0.918	- 0.90 0	-1.47	-1.27
	İlçe Merkezi	-1.12	-1.31	-1.16	-1.11	-0.546
	İl Merkezi	-0.863	-1.00	- 0.86 3	-0.850	-1.31
	Büyükşehir İl Merkezi	-1.13	-1.23	-1.01	-0.951	-1.78
Std. error skewness	Köy	0.297	0.297	0.29 7	0.297	0.297
	İlçe Merkezi	0.201	0.201	0.20 1	0.201	0.201

	Doğduğunu z yetiştiginiz yerleşim yeri	Farkındalı k	Becer i	Bilgi	Sosyal Empat i	Kültürle r Arası İletişim Kaygısı
	İl Merkezi	0.228	0.228	0.228	0.228	0.228
	Büyükşehir İl Merkezi	0.272	0.272	0.272	0.272	0.272
Kurtosis	Köy	-0.0596	- 0.404	- 0.147	3.84	2.97
	İlçe Merkezi	0.694	1.68	0.958	1.27	-0.146
	İl Merkezi	-0.486	- 0.308	- 0.148	0.190	2.48
	Büyükşehir İl Merkezi	0.656	0.963	0.874	0.251	4.65
Std. error kurtosis	Köy	0.586	0.586	0.586	0.586	0.586
	İlçe Merkezi	0.400	0.400	0.400	0.400	0.400
	İl Merkezi	0.453	0.453	0.453	0.453	0.453
	Büyükşehir İl Merkezi	0.538	0.538	0.538	0.538	0.538

	Doğduğunu z yetiştiginiz yerleşim yeri	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlama Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışların Yönetimi
N	Köy	65	65	65	65	65
	İlçe Merkezi	145	145	145	145	145
	İl Merkezi	112	112	112	112	112

	<b>Doğduğ unuz yetiştği niz yerleşim yeri</b>	<b>Zaman Yöneti mi ve Demokr atik Ortam</b>	<b>Etkinlikl eri Planlam ada Yeterlik</b>	<b>Fiziksel Çevrenin Düzenlen mesi</b>	<b>Öğretm enin Kişisel Yeterliği</b>	<b>Sorun Davranış ların Yönetimi</b>
	Büyükş ehir İl Merkezi	78	78	78	78	78
Missin g	Köy	0	0	0	0	0
	İlçe Merkezi	0	0	0	0	0
	İl Merkezi	0	0	0	0	0
	Büyükş ehir İl Merkezi	0	0	0	0	0
Mean	Köy	76.5	34.6	17.8	13.3	16.6
	İlçe Merkezi	76.0	35.3	17.3	13.6	16.7
	İl Merkezi	76.2	35.5	17.4	13.4	17.0
	Büyükş ehir İl Merkezi	76.0	35.3	16.9	13.4	16.5
Media n	Köy	79.0	36.0	18.0	14.0	17.0
	İlçe Merkezi	80.0	37.0	18.0	14.0	17.0
	İl Merkezi	79.0	37.0	19.0	14.0	17.0
	Büyükş ehir İl Merkezi	80.0	36.5	18.0	14.0	17.0
Stand ard deviati on	Köy	8.41	5.26	2.68	2.06	2.77
	İlçe Merkezi	9.88	5.24	3.33	1.96	2.86
	İl Merkezi	9.20	5.22	3.51	1.99	2.42

	<b>Doğduğ unuz yetiştigi niz yerleşim yeri</b>	<b>Zaman Yöneti mi ve Demokr atik Ortam</b>	<b>Etkinlikl eri Planlam ada Yeterlik</b>	<b>Fiziksel Çevrenin Düzenlen mesi</b>	<b>Öğretm enin Kişisel Yeterliği</b>	<b>Sorun Davranış ların Yönetimi</b>
Minimum	Büyükşehir İl Merkezi	10.1	5.26	3.35	2.21	2.88
	Köy	16.0	8.00	5.00	4.00	7.00
	İlçe Merkezi	16.0	13.0	5.00	5.00	6.00
	İl Merkezi	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
Maximum	Büyükşehir İl Merkezi	16.0	8.00	6.00	3.00	4.00
	Köy	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	İlçe Merkezi	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	İl Merkezi	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewn ess	Büyükşehir İl Merkezi	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	Köy	-6.06	-2.18	-2.43	-2.12	-1.01
	İlçe Merkezi	-4.25	-1.98	-1.67	-2.07	-1.17
	İl Merkezi	-4.72	-2.34	-1.82	-2.80	-1.94
Std. error skewn ess	Büyükşehir İl Merkezi	-4.60	-2.17	-1.40	-2.05	-1.64
	Köy	0.297	0.297	0.297	0.297	0.297
	İlçe Merkezi	0.201	0.201	0.201	0.201	0.201

Doğduğunuz yetiştirdiğiniz yerleşim yeri	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlama Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
İl Merkezi	0.228	0.228	0.228	0.228	0.228
Büyükşehir İl Merkezi	0.272	0.272	0.272	0.272	0.272

	Doğduğunuz Yetiştirdiğiniz şehirde kültürel çeşitlilik	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
N	Tek kültürlü-homojen	182	182	182	182	182
	Çok kültürlü-heterojen	218	218	218	218	218
Missing	Tek kültürlü-homojen	0	0	0	0	0
	Çok kültürlü-heterojen	0	0	0	0	0
Mean	Tek kültürlü-homojen	63.4	59.1	31.3	73.2	77.7
	Çok kültürlü-heterojen	65.2	60.7	32.3	76.6	79.9
Median	Tek kültürlü-homojen	67.0	63.5	33.0	76.0	78.0
	Çok kültürlü-heterojen	68.0	63.0	35.0	78.0	82.0
Standard deviation	Tek kültürlü-homojen	12.4	14.5	9.06	12.7	11.5
	Çok kültürlü-heterojen	12.1	14.8	9.82	10.7	12.7

	<b>Doğduğunu Z Yetiştirdiğiniz şehirde kültürel çeşitlilik</b>	<b>Farkındalık</b>	<b>Beceri</b>	<b>Bilgi</b>	<b>Sosyal Empati</b>	<b>Kültürler Arası İletişim Kaygısı</b>
Minimum	Tek kültürlü-homojen	25.0	22.0	9.00	15.0	30.0
	Çok kültürlü-heterojen	29.0	20.0	9.00	38.0	26.0
Maximum	Tek kültürlü-homojen	80.0	80.0	45.0	90.0	100
	Çok kültürlü-heterojen	80.0	80.0	45.0	90.0	100
Skewness	Tek kültürlü-homojen	-0.943	-1.18	-	-1.10	-1.14
	Çok kültürlü-heterojen	-1.06	-1.17	0.986	-1.02	-1.31
Std. error skewness	Tek kültürlü-homojen	0.180	0.180	0.180	0.180	0.180
	Çok kültürlü-heterojen	0.165	0.165	0.165	0.165	0.165
Kurtosis	Tek kültürlü-homojen	0.0537	0.444	0.456	1.74	2.31
	Çok kültürlü-heterojen	0.270	0.545	0.375	0.898	2.73
Std. error kurtosis	Tek kültürlü-homojen	0.358	0.358	0.358	0.358	0.358
	Çok kültürlü-heterojen	0.328	0.328	0.328	0.328	0.328

**Doğduğunu  
Z  
Yetiştirdiğiniz  
şehirde  
kültürel  
çeşitlilik**

**Zaman  
Yönetimi  
ve  
Demokratik  
Ortam**

**Etkinlikleri  
Planlama  
Yeterlik**

**Fiziksel  
Çevrenin  
Düzenlenmesi**

**Öğretmenin  
Kişisel  
Yeterliği**

**Sorun  
Davranışların  
Yönetimi**

	<b>Doğduğ unuz Yetiştigi niz şehirde kültürel çeşitlilik</b>	<b>Zaman Yöneti mi ve Demokr atik Ortam</b>	<b>Etkinlikl eri Planlam ada Yeterlik</b>	<b>Fiziksel Çevrenin Düzenlen mesi</b>	<b>Öğretm enin Kişisel Yeterliği</b>	<b>Sorun Davranış ların Yönetimi</b>
N	Tek kültürlü- homojen	182	182	182	182	182
	Çok kültürlü- heteroje n	218	218	218	218	218
Missin g	Tek kültürlü- homojen	0	0	0	0	0
	Çok kültürlü- heteroje n	0	0	0	0	0
Mean	Tek kültürlü- homojen	76.8	35.2	17.5	13.4	16.8
	Çok kültürlü- heteroje n	75.6	35.3	17.2	13.5	16.7
Media n	Tek kültürlü- homojen	79.0	36.5	18.0	14.0	17.0
	Çok kültürlü- heteroje n	80.0	37.0	18.0	14.0	17.0
Standar d deviati on	Tek kültürlü- homojen	6.84	4.77	3.00	1.80	2.35
	Çok kültürlü- heteroje n	11.2	5.60	3.52	2.21	3.01



	<b>Doğduğ unuz Yetiştigi niz şehirde kültürel çeşitlilik</b>	<b>Zaman Yöneti mi ve Demokr atik Ortam</b>	<b>Etkinlikl eri Planlam ada Yeterlik</b>	<b>Fiziksel Çevrenin Düzenlen mesi</b>	<b>Öğretm enin Kişisel Yeterliği</b>	<b>Sorun Davranış ların Yönetimi</b>
Minimu m	Tek kültürlü- homojen	16.0	8.00	5.00	4.00	7.00
	Çok kültürlü- heteroje n	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
Maximu m	Tek kültürlü- homojen	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	Çok kültürlü- heteroje n	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewn ess	Tek kültürlü- homojen	-5.16	-1.69	-1.76	-1.60	-0.857
	Çok kültürlü- heteroje n	-4.10	-2.32	-1.68	-2.52	-1.57
Std. error skewn ess	Tek kültürlü- homojen	0.180	0.180	0.180	0.180	0.180
	Çok kültürlü- heteroje n	0.165	0.165	0.165	0.165	0.165

<b>Kıdem</b>	<b>Farkındalık</b>	<b>Beceri</b>	<b>Bilgi</b>	<b>Sosyal Empati</b>	<b>Kültürler Arası İletişim Kaygısı</b>
--------------	--------------------	---------------	--------------	--------------------------	---

	Kıdem	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
N	0-5 yıl	131	131	131	131	131
	6-10 yıl	107	107	107	107	107
	11-15 yıl	103	103	103	103	103
	16 yıl ve üstü	59	59	59	59	59
Missing	0-5 yıl	0	0	0	0	0
	6-10 yıl	0	0	0	0	0
	11-15 yıl	0	0	0	0	0
	16 yıl ve üstü	0	0	0	0	0
Mean	0-5 yıl	66.9	63.7	34.2	75.6	80.4
	6-10 yıl	64.5	59.7	31.8	74.6	78.1
	11-15 yıl	62.2	57.0	30.2	74.0	78.4
	16 yıl ve üstü	62.6	57.2	29.5	76.6	78.1
Median	0-5 yıl	70.0	66.0	35.0	78.0	81.0
	6-10 yıl	68.0	63.0	34.0	77.0	81.0
	11-15 yıl	65.0	62.0	33.0	76.0	78.0
	16 yıl ve üstü	67.0	61.0	32.0	79.0	79.0
Standard deviation	0-5 yıl	10.9	12.7	8.06	11.8	11.3
	6-10 yıl	11.8	14.0	9.66	12.6	13.2
	11-15 yıl	13.4	16.3	9.99	11.0	11.8

	Kıdem	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
	16 yıl ve üstü	13.1	15.3	10.2	11.3	13.0
Minimum	0-5 yıl	25.0	24.0	9.00	43.0	28.0
	6-10 yıl	34.0	25.0	9.00	15.0	26.0
	11-15 yıl	29.0	20.0	9.00	46.0	33.0
	16 yıl ve üstü	32.0	26.0	9.00	38.0	30.0
Maximum	0-5 yıl	80.0	80.0	45.0	90.0	96.0
	6-10 yıl	80.0	80.0	45.0	90.0	98.0
	11-15 yıl	80.0	80.0	45.0	90.0	100
	16 yıl ve üstü	80.0	80.0	45.0	90.0	100
Skewness	0-5 yıl	-1.35	-1.56	-1.37	-1.01	-1.29
	6-10 yıl	-1.06	-1.24	-1.08	-1.60	-1.41
	11-15 yıl	-0.720	-0.933	-0.773	-0.669	-0.797
	16 yıl ve üstü	-0.766	-0.744	-0.631	-1.02	-1.17
Std. error skewness	0-5 yıl	0.212	0.212	0.212	0.212	0.212
	6-10 yıl	0.234	0.234	0.234	0.234	0.234
	11-15 yıl	0.238	0.238	0.238	0.238	0.238
	16 yıl ve üstü	0.311	0.311	0.311	0.311	0.311
Kurtosis	0-5 yıl	1.97	2.38	2.35	0.511	3.10

	Kıdem	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
	6-10 yıl	0.228	0.857	0.482	4.19	2.85
	11-15 yıl	-0.654	-0.356	-0.353	-0.285	1.28
	16 yıl ve üstü	-0.519	-0.572	-0.388	1.04	2.37
Std. error kurtosis	0-5 yıl	0.420	0.420	0.420	0.420	0.420
	6-10 yıl	0.463	0.463	0.463	0.463	0.463
	11-15 yıl	0.472	0.472	0.472	0.472	0.472
	16 yıl ve üstü	0.613	0.613	0.613	0.613	0.613

	Kıdem	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
N	0-5 yıl	131	131	131	131	131
	6-10 yıl	107	107	107	107	107
	11-15 yıl	103	103	103	103	103
	16 yıl ve üstü	59	59	59	59	59
Missing	0-5 yıl	0	0	0	0	0

	Kıdem	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
	6-10 yıl	0	0	0	0	0
	11-15 yıl	0	0	0	0	0
	16 yıl ve üstü	0	0	0	0	0
Mean	0-5 yıl	76.3	34.6	17.6	13.3	16.6
	6-10 yıl	76.1	35.3	17.0	13.4	16.6
	11-15 yıl	75.5	35.4	17.3	13.6	16.7
	16 yıl ve üstü	76.9	36.4	17.4	13.7	17.3
Median	0-5 yıl	80.0	36.0	19.0	14.0	17.0
	6-10 yıl	79.0	36.0	18.0	14.0	17.0
	11-15 yıl	79.0	37.0	18.0	14.0	17.0
	16 yıl ve üstü	80.0	38.0	19.0	14.0	18.0
Standard deviation	0-5 yıl	8.88	5.25	2.80	2.19	2.71
	6-10 yıl	9.18	5.13	3.51	2.00	2.70

	Kıdem	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
Minimum	11-15 yıl	10.7	5.16	3.49	1.83	2.85
	16 yıl ve üstü	9.06	5.38	3.55	2.07	2.60
	0-5 yıl	16.0	8.00	6.00	3.00	4.00
	6-10 yıl	16.0	8.00	5.00	4.00	6.00
	11-15 yıl	16.0	13.0	5.00	5.00	6.00
Maximum	16 yıl ve üstü	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
	0-5 yıl	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	6-10 yıl	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	11-15 yıl	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	16 yıl ve üstü	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewness	0-5 yıl	-4.70	-1.69	-1.54	-2.28	-1.20
	6-10 yıl	-4.60	-2.40	-1.58	-2.00	-1.17
	11-15 yıl	-4.28	-2.04	-1.84	-1.94	-1.41

	Kıdem	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
	16 yıl ve üstü	-5.57	-3.08	-1.93	-2.98	-2.59
Std. error skewness	0-5 yıl	0.212	0.212	0.212	0.212	0.212
	6-10 yıl	0.234	0.234	0.234	0.234	0.234
	11-15 yıl	0.238	0.238	0.238	0.238	0.238
	16 yıl ve üstü	0.311	0.311	0.311	0.311	0.311

	Daha önce çok kültürlülükle ilgili eğitim aldınız mı	Farkındalık	Beceri	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
N	Hayır	365	365	365	365	365
	Evet	35	35	35	35	35
Missing	Hayır	0	0	0	0	0
	Evet	0	0	0	0	0
Mean	Hayır	64.1	59.6	31.6	75.0	78.6
	Evet	67.4	63.1	34.4	75.9	82.8
Median	Hayır	67.0	63.0	34.0	77.0	79.0
	Evet	72.0	65.0	36.0	77.0	85.0

	Daha önce çok kültürlülükle ilgili eğitim aldınız mı	Farkındalık	Beceriler	Bilgi	Sosyal Empati	Kültürler Arası İletişim Kaygısı
Standard deviation	Hayır	12.2	14.6	9.47	11.8	12.3
	Evet	12.2	14.6	9.43	10.9	10.4
Minimum	Hayır	25.0	22.0	9.00	15.0	26.0
	Evet	29.0	20.0	9.00	43.0	44.0
Maximum	Hayır	80.0	80.0	45.0	90.0	100
	Evet	80.0	80.0	45.0	90.0	98.0
Skewness	Hayır	-0.942	-1.12	0.965	-1.13	-1.17
	Evet	-1.80	-1.75	-1.67	-0.960	-1.70
Std. error skewness	Hayır	0.128	0.128	0.128	0.128	0.128
	Evet	0.398	0.398	0.398	0.398	0.398
Kurtosis	Hayır	-0.00227	0.345	0.302	1.67	2.39
	Evet	3.12	2.91	2.37	1.14	4.45
Std. error kurtosis	Hayır	0.255	0.255	0.255	0.255	0.255
	Evet	0.778	0.778	0.778	0.778	0.778



## Descriptives

	Daha önce çok kültürlülükle ilgili eğitim aldınız mı	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
N	Hayır	365	365	365	365	365
	Evet	35	35	35	35	35
Missing	Hayır	0	0	0	0	0
	Evet	0	0	0	0	0
Mean	Hayır	76.2	35.2	17.4	13.4	16.8
	Evet	75.7	35.5	16.7	13.8	16.5
Median	Hayır	79.0	37.0	18.0	14.0	17.0
	Evet	80.0	38.0	18.0	15.0	17.0
Standard deviation	Hayır	9.31	5.13	3.27	2.01	2.67
	Evet	11.2	6.24	3.54	2.26	3.31
Minimum	Hayır	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
	Evet	16.0	8.00	6.00	3.00	4.00
Maximum	Hayır	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	Evet	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewness	Hayır	-4.61	-2.01	-1.74	-2.12	-1.33
	Evet	-4.77	-2.80	-1.81	-3.45	-1.80
Std. error skewness	Hayır	0.128	0.128	0.128	0.128	0.128
	Evet	0.398	0.398	0.398	0.398	0.398

	<b>Daha önce sınıfınızda farklı bir kültürden bir çocuk oldu mu</b>	<b>Farkındalık</b>	<b>Beceri</b>	<b>Bilgi</b>	<b>Sosyal Empati</b>	<b>Kültürler Arası İletişim Kaygısı</b>
N	Hayır	142	142	142	142	142
	Evet	258	258	258	258	258
Missing	Hayır	0	0	0	0	0
	Evet	0	0	0	0	0
Mean	Hayır	64.0	59.8	31.3	74.2	77.4
	Evet	64.6	60.0	32.2	75.5	79.8
Median	Hayır	67.0	63.0	34.0	76.5	78.0
	Evet	68.0	64.0	35.0	77.0	82.0
Standard deviation	Hayır	11.4	14.0	8.58	12.3	12.4
	Evet	12.7	15.0	9.95	11.4	12.0
Minimum	Hayır	25.0	24.0	9.00	15.0	28.0
	Evet	29.0	20.0	9.00	38.0	26.0
Maximum	Hayır	80.0	79.0	45.0	90.0	100
	Evet	80.0	80.0	45.0	90.0	100
Skewness	Hayır	-1.02	-1.23	-1.16	-1.41	-1.29
	Evet	-0.999	-1.13	-0.977	-0.907	-1.17
Std. error skewness	Hayır	0.203	0.203	0.203	0.203	0.203
	Evet	0.152	0.152	0.152	0.152	0.152
Kurtosis	Hayır	0.493	0.690	0.969	3.24	3.05
	Evet	0.0164	0.391	0.170	0.386	2.15
Std. error kurtosis	Hayır	0.404	0.404	0.404	0.404	0.404
	Evet	0.302	0.302	0.302	0.302	0.302

	Daha önce sınıfında farklı bir kültürden bir çocuk oldu mu	Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Etkinlikleri Planlamada Yeterlik	Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Öğretmenin Kişisel Yeterliği	Sorun Davranışlarının Yönetimi
N	Hayır	142	142	142	142	142
	Evet	258	258	258	258	258
Missing	Hayır	0	0	0	0	0
	Evet	0	0	0	0	0
Mean	Hayır	76.7	35.8	17.8	13.6	16.9
	Evet	75.8	35.0	17.1	13.4	16.7
Median	Hayır	80.0	37.0	19.0	14.0	17.0
	Evet	79.0	36.0	18.0	14.0	17.0
Standard deviation	Hayır	9.43	5.25	3.05	1.97	2.82
	Evet	9.51	5.20	3.40	2.07	2.68
Minimum	Hayır	16.0	8.00	4.00	3.00	4.00
	Evet	16.0	8.00	5.00	3.00	4.00
Maximum	Hayır	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
	Evet	80.0	40.0	20.0	15.0	20.0
Skewness	Hayır	-5.26	-2.58	-2.07	-2.68	-1.48
	Evet	-4.34	-1.90	-1.60	-2.05	-1.38
Std. error skewness	Hayır	0.203	0.203	0.203	0.203	0.203
	Evet	0.152	0.152	0.152	0.152	0.152

**EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi ve MEB İzni**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001682730  
Konu : Esra AKGÜL (Etik Komisyon İzni)

30.07.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi: 12.07.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001661945 sayılı yazı.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Esra AKGÜL'ün, Prof.Dr.Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü "Çok Kültürlü Yeterlilik Algısı ve Sınıf Yönetim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 27 Temmuz 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 4142BF20-DF0B-4C5E-A268-0AC50EDCE73B

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-sbys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
E-posta: yazimzd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik  
Ağ: www.hacettepe.edu.tr  
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992  
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon: 03123051008





T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : E-70297673-605.01-35493232  
Konu : Araştırma İzin Talebi  
(Esra AKGÜL)

25.10.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Üniversitenizin 06.09.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001743636 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Esra AKGÜL'ün "Çok Kültürlü Yeterlilik Algısı ve Sınıf Yönetim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazımız ve ekleri Genel Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen ekte yer alan **mühürlü formların** kullanılması, elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi, araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze ivedilikle teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Tuncay MORKOÇ  
Bakan a.  
Genel Müdür V.

Ek: Mühürlü Formlar

Dağıtım:

Gereği :

Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:

Ankara, Hatay, Konya, Mersin, Osmaniye,  
Adana, Artvin, Samsun, İzmir, Ordu, Çanakkale,  
Aydın, Kilis, Mardin, Rize, Trabzon, Düzce,  
Kayseri, Sakarya, Sivas, Şanlıurfa, Antalya, İstanbul,  
Gaziantep, Muğla, Kars ve Van Valiliğine  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres: Atatürk Blv.No:98 Millî Eğitim Bakanlığı 3.Blok A KIZILAY

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meh-elips>

Çankaya/Ankara

Bilgi için: Hazal MERCAN

Teléfono No : 0(312)413 36 89

Unvan : Öğretmen

E-Posta: hazal.mercan@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Faks:312212417

Kapı Adresi : mebi@milli.kap.tr

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.kayseri.meb.gov.tr> adresinden b66a-f6d1-3357-900a-7429 koda ile teyit edilebilir.**

**EK-D: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

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

(İmza)

Esra AKGÜL

**EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

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

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGISI, SOSYAL EMPATİ, SINIF YÖNETİM BECERİLERİ VE KÜTÜRLERARASI İLETİŞİM KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
19/04 /2022	122	27,857	16/05/2022	%17	1814267652

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** ESRA AKGÜL

**Öğrenci No.:** N15147296

**Ana Bilim Dalı:** İlköğretim İmza

**Programı:** Okul Öncesi Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  
 Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

**EK-F: Dissertation Originality Report**

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

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of .....

Thesis Title: INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MULTICULTURAL COMPETENCE PERCEPTION, SOCIAL EMPATHY, CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/04/2022	122	27,857	16/05/2022	%17	1814267652

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name**  
**Lastname:** ESRA AKGÜL

---

**Student**  
**No.:** N15147296

---

**Department:** Department of Primary Education

---

**Program:** Early Childhood Education

---

Signature



Prof. Dr. Berrin AKMAN

**EK-F: Dissertation Originality Report**

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

HACETTEPE UNIVERSITY  
 Graduate School of Educational Sciences  
 To The Department of .....

Thesis Title: INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MULTICULTURAL COMPETENCE PERCEPTION, SOCIAL EMPATHY, CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography* section is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/04/2022	122	27,857	16/05/2022	%17	1814267652

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name**  
**Lastname:** ESRA AKGÜL \_\_\_\_\_ Signature  
**Student**  
**No.:** N15147296 \_\_\_\_\_  
**Department:** Department of Primary Education \_\_\_\_\_  
**Program:** Early Childhood Education \_\_\_\_\_  
**Status:**  Masters  Ph.D.  
 Integrated Ph.D. \_\_\_\_\_

**ADVISOR APPROVAL**  
**APPROVED**  
**Prof. Dr. Berrin AKMAN**

**EK-G: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı**

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açıktır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

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

---

**Öğrencinin Adı SOYADI**

*"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"*

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.