T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAPSAMINDA BARIŞA YÖNELİK TUTUMLARI VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif GENÇTÜRK ERDEM

0000-0003-4356-6189

BURSA-2022

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAPSAMINDA BARIŞA YÖNELİK TUTUMLARI VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif GENÇTÜRK ERDEM

0000-0003-4356-6189

Danışman

Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

BURSA-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Elif GENÇTÜRK ERDEM

06/06/2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06/06/2022

Tez Başlığı / Konusu: Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 152 sayfalık kısmına ilişkin, 24/05/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

06/06/2022

Adı Soyadı:	Elif GENÇTÜRK ERDEM
Öğrenci No:	802032003
Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Programı:	Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans
Statüsü:	☒Y.Lisans ☐Doktora

Danışman
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
06/06/2022

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Elif GENÇTÜRK ERDEM	Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 802032003 numara ile kayıtlı Elif GENÇTÜRK ERDEM'in hazırladığı "Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 06/06/2022 günü 11:00-13:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Selahattin TURAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye (Tez Danışmanı)

Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Adnan BOYACI

Anadolu Üniversitesi

ÖN SÖZ

Küreselleşmenin ve göçlerin etkisiyle toplumlarda artan kültürel farklılıklara yönelik barış kültürünün oluşturulmasında eğitim önemli bir işleve sahiptir. Eğitim ortamlarında farklı kültürlere sahip öğrencilerin bilişsel ve psikososyal gelişimlerinin sağlanması noktasında öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik olumlu tutumları ve kültürlerarası yeterlilikleri önem taşımaktadır. Bu bakımdan eğitimin uygulama alanında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ile eğitim bilimleri literatürüne ve eğitim yönetimi alanına katkıda bulunulması beklenmektedir.

Araştırma sürecinde bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren ve her zaman yanımda hissettiğim saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya katkıda bulunan değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatımın her aşamasında beni destekleyen ve anlayışla karşılayan eşime ve kızlarıma sevgilerimi sunarım.

Elif Gençtürk Erdem

ÖZET

Yazar : Elif GENÇTÜRK ERDEM

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Enstitüsü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : xvi+151

Mezuniyet Tarihi : ……/……./2022

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAPSAMINDA BARIŞA YÖNELİK TUTUMLARI VE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Çokkültürlülük farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada bulunmasına atfedilen bir olgudur. Farklı kültürlere sahip bireylerin etkileşimleri ise kültürlerarası yeterlilikleri gerektirmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektedir. İlişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Bursa ilinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 467 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Urlu (2019) tarafından geliştirilen "Barış Tutum Ölçeği", Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Rengi ve Polat (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi için SPSS 28.0 paket programında aritmetik ortalama, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve Spearman Korelasyon analizleri yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenine göre toplumsal barış, kişisel ve kişilerarası barış boyutunda; yurt dışı deneyimi ve yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenlerine göre farklılıklara açık olma boyutunda; branş değişkenine göre kişisel ve kişilerarası barış ve farklılıklara açık olma boyutunda; kıdem değişkenine göre

kişisel ve kişilerarası barış boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve yabancı dil sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde cinsiyet, yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma, yurt dışı deneyimi, eTwinning/Erasmus proje deneyimi, branş ve yabancı dil sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem ve sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenlerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Barış Eğitimi, Çokkültürlülük, Kapsayıcı Eğitim, Kültürlerarası Duyarlılık, Öğretmenler*

ABSTRACT

Author : Elif GENÇTÜRK ERDEM
University : Bursa Uludag University
Institute : Institute of Educational Sciences
Department : Department of Educational Sciences
Division : Division of Educational Administration
Type of Thesis : Master's Thesis
Page Number : xvi+151
Date of Graduation : …../……/2022
Thesis Supervisor : Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS PEACE WITHIN THE MULTICULTURAL CONTEXT AND THEIR INTERCULTURAL SENSIVITY

Multiculturalism is a phenomenon attributed to the coexistence of individuals with different cultures. Interactions of individuals with different cultures require intercultural competencies.

The aim of this research is to determine relationships between teachers' attitudes towards peace within the context of multiculturalism and their intercultural sensitivity. The sample of this research, carried out in accordance with correlational survey model, consists of 467 teachers working at primary and secondary schools in 2021-2022 academic year in Bursa. "Peace Attitude Scale" developed by Urlu (2019), "Intercultural Sensitivity Scale" developed by Chen and Starosta (2000) and adapted into Turkish by Rengi and Polat (2014), and a personal information form were used to collect the data. In order to analyze the research data, arithmetic mean, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and Spearman Correlation analyzes were performed in SPSS 28.0 package program.

According to research findings, teachers' peace attitude levels were very high. Significant differences were found in peace attitude levels according to gender. There were significant differences in social peace, personal and interpersonal peace levels according to eTwinning/Erasmus project experience; openness to differences levels according to abroad experience and foreign friendships; openness to differences, personal and interpersonal peace levels according to branch; personal and interpersonal peace levels according to seniority. There was no significant difference in peace attitude levels according to the number of foreign students and foreign languages.

According to findings, intercultural sensitivity of teachers was very high. There were significant differences in intercultural sensitivity levels according to gender, foreign friendships, branch, foreign languages, eTwinning/Erasmus project and abroad experiences variables. There was no significant difference in intercultural sensitivity levels according to seniority and the number of foreign students.

It was concluded that there was a positive and moderate relationship between teachers' attitudes towards peace and intercultural sensitivity.

Key Words: *Inclusive Education, Intercultural Sensivity, Multiculturalism, Peace Education, Teachers*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖN SÖZ v
ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR xiii
ŞEKİLLER xiv
GRAFİKLER xv
KISALTMALAR xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Varsayımlar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE 10
2.1. Kültür 10
2.2. Çokkültürlülük 11
2.2.1. Çokkültürlülüğün Kuramsal Temelleri 13
2.3. Çokkültürlü Eğitim 15
2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi 16
2.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Amacı 17
2.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Önemi 18
2.3.4. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri 20
2.3.5. Çokkültürlü Eğitimin Gereklilikleri 22
2.3.6. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları 22
2.3.7. Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımları 24
2.4. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri 28
2.4.1. Çokkültürlü Öğretmen Eğilimleri 30

2.4.2. Çokkültürlü Öğretmenin Rolü 31
2.5. Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim 33
2.5.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi 35
2.5.2. Kapsayıcı Eğitim Faaliyetleri 36
2.6. Kültürel Duyarlı Eğitim 38
2.6.1. Kültürel Duyarlı Eğitimin Amacı 40
2.6.2. Kültürel Duyarlı Öğretmen Özellikleri 41
2.7. Kültürlerarası Yeterlilik 43
2.7.1. Kültürlerarası İletişim 45
2.7.2. Kültürlerarası Duyarlılık 46
2.7.2.1. Kültürlerarası Duyarlılık Bileşenleri 47
2.7.2.2. Kültürlerarası Duyarlılık Modeli 49
2.8. Barış Eğitimi 52
2.8.1. Barış Eğitiminin Amaçları 54
2.8.2. Barış Eğitiminin İlkeleri 56
2.8.3. Barış Eğitiminin Boyutları 56
2.8.4. Barış Eğitimi Yaklaşımları ve Stratejileri 58
2.8.5. Barış Eğitiminde Öğretmenin Rolü 62
2.9. Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 65
2.10. Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 69
2.11. Barışa Yönelik Tutum ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 73
2.12. Barışa Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 75
3. BÖLÜM: YÖNTEM 80
3.1. Araştırma Modeli 80
3.2. Araştırmanın Evreni 80
3.3. Araştırmanın Örneklemi 80
3.4. Veri Toplama Aracı 82
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 82
3.4.2. Barış Tutum Ölçeği 82
3.4.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği 83
3.5. Verilerin Analizi 84

4. BÖLÜM: BULGULAR 86
4.1. Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutum Düzeyleri 86
4.2. Değişkenlerin Barışa Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi 86
4.3. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri 95
4.4. Değişkenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine Etkisi 95
4.5. Barış Tutum ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi 104
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 107
5.1. Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma 107
5.2. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma 112
5.3. Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 120
5.4. Toplumsal Barış Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 123
5.5. Barışa Önem Verme Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 124
5.6. Kişisel ve Kişilerarası Barış Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 125
5.7. Savaşın Karşısında Barış Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 125
5.8. Farklılıklara Açık Olma Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma 126
5.9. Öneriler 127
5.9.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler 127
5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 129
KAYNAKÇA 130
EKLER 145
ÖZGEÇMİŞ 151

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları **80**
2. Barış Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Tanımları **83**
3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Alt Boyutları ve Tanımları **83**
4. Ölçeklerin Puan Aralıkları ve Değerlendirme Ölçütleri **84**
5. Barış Tutum ve Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Tanımlamalar **86**
6. Cinsiyet ve Barış Tutum **86**
7. Yabancı Ülkeden Arkadaşa Sahip Olma ve Barış Tutum **87**
8. Yurt Dışı Deneyimi ve Barış Tutum **88**
9. eTwinning/Erasmus Proje Deneyimi ve Barış Tutum **89**
10. Branş ve Barış Tutum **90**
11. Kıdem ve Barış Tutum **92**
12. Sınıflarında Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı ve Barış Tutum **93**
13. Yabancı Dil Sayısı ve Barış Tutum **94**
14. Kültürlerarası Duyarlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiksel Tanımlamalar **95**
15. Cinsiyet ve Kültürlerarası Duyarlılık **95**
16. Yabancı Ülkeden Arkadaşa Sahip Olma ve Kültürlerarası Duyarlılık **96**
17. Yurt Dışı Deneyimi ve Kültürlerarası Duyarlılık **97**
18. eTwinning / Erasmus Proje Deneyimi ve Kültürlerarası Duyarlılık **98**
19. Branş ve Kültürlerarası Duyarlılık **99**
20. Yabancı Dil Sayısı ve Kültürlerarası Duyarlılık **101**
21. Kıdem ve Kültürlerarası Duyarlılık **102**
22. Sınıflarında Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı ve Kültürlerarası Duyarlılık **103**
23. Barış Tutum ile Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişki **105**

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*

1. Çokkültürlülük **12**
2. Çokkültürlü Eğitimin Çıktıları **18**
3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları **23**
4. Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımları **25**
5. Çokkültürlü Öğretmen Eğilimleri **30**
6. Kültürlerarası Duyarlılık Bileşenleri **47**
7. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli **49**
8. Barış Eğitimi Yeterlilikleri Anahtar Kavramlar **57**

Grafikler Listesi

Grafik *Sayfa*

1. Yabancı Uyruklu Öğrenci Dağılımı **2**
2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitime Erişim Durumları **4**

Kısaltmalar Listesi

ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1.BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21.yüzyılda teknolojik düzeyde hızla artan gelişmeler, ulaşım olanakları, uluslararası ticaret, eğitim, turizm, siyasi ve ekonomik kaynaklı göçler ve savaşlar uluslararası hareketliliğe süreklilik kazandırmaktadır. Küresel değişimlerin etkisiyle uluslararası alanda yaşanan hareketliliğin bir sonucu olarak farklı kültürlere sahip bireyler çokkültürlü ortamları meydana getirmektedir. Olgusal bir gerçeklik olarak çokkültürlülük farklı kültürlerin etkileşimini, iletişimini, kültürel duyarlılığı ve barışçıl tutumları gerekli kılmaktadır. Bu açıdan kültürel farklılıkların yer aldığı toplumlarda barış içinde birlikte yaşama ilkesi ile paralel gelişen eğitim hedefleri, çokkültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim, kültürel duyarlı eğitim, barış eğitimi ve kültürlerarası yeterlilik konularını akademik ve toplumsal çalışmalarda gündeme getirmiştir.

Kişilerarası iletişim ve etkileşimin temellerinin kurulduğu eğitimin ilk yılları bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde bireyin sosyal anlamda kazandığı benlik ve öteki algısı yetişkinlik dönemlerindeki tutumlarının temellerini inşa edebilmektedir. Bu noktada farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim kurumlarında öğretmenlerin barış yapıcı bir rol üstlenerek sahip olduğu kültürlerarası duyarlılık ve iletişim becerileri ile uzlaşma, dayanışma, hoşgörü sağlaması ve rol model olması beklenmektedir.

Tarih boyunca devletler, aydınlanma düşüncesi ile birlikte gelişen ulus anlayışına dayanarak coğrafi sınırları içerisinde yaşayan farklı milletlerden bireyleri asimilasyon, değersizleştirme gibi stratejilerle egemen topluma uyumlu hale getirerek toplumsal düzeni sağlama çabalarına girmiştir. Ancak İkinci Dünya Savaşı sonrasında meydana gelen kitlesel göç dalgalarının etkisiyle ABD, Kanada, Avustralya gibi göçmen toplumlardan oluşan ülkelerde çokkültürlülük politikaları hayata geçirilmeye başlamıştır. Her ülkenin toplumsal yapısındaki farklılıklar neticesinde kendi düzenlemeleri sonucunda çokkültürlü eğitim politikaları da okullarda uygulanmaya başlamıştır. Çokkültürlü eğitimin uygulama alanında sosyal ve akademik açıdan beklenen başarının sağlanamaması ise alternatif eğitim modellerini, kültürel duyarlı eğitim ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını gündeme getirmiştir.

Kapsayıcı eğitim, bireylerin farklılıklarına bakılmaksızın eğitimden eşit şekilde faydalandırılması, sosyal ve akademik gelişimlerinin sağlanması amacıyla tasarlanmıştır. Türk eğitim sisteminde kapsayıcılık anlayışı eğitim kurumlarında yabancı uyruklu

öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan bireylerden ayrıştırılmadan akranlarıyla bir arada eğitimden eşit şekilde faydalanmalarını ve sosyal uyum süreçlerinin kolaylaştırılmasını amaçlamaktadır.

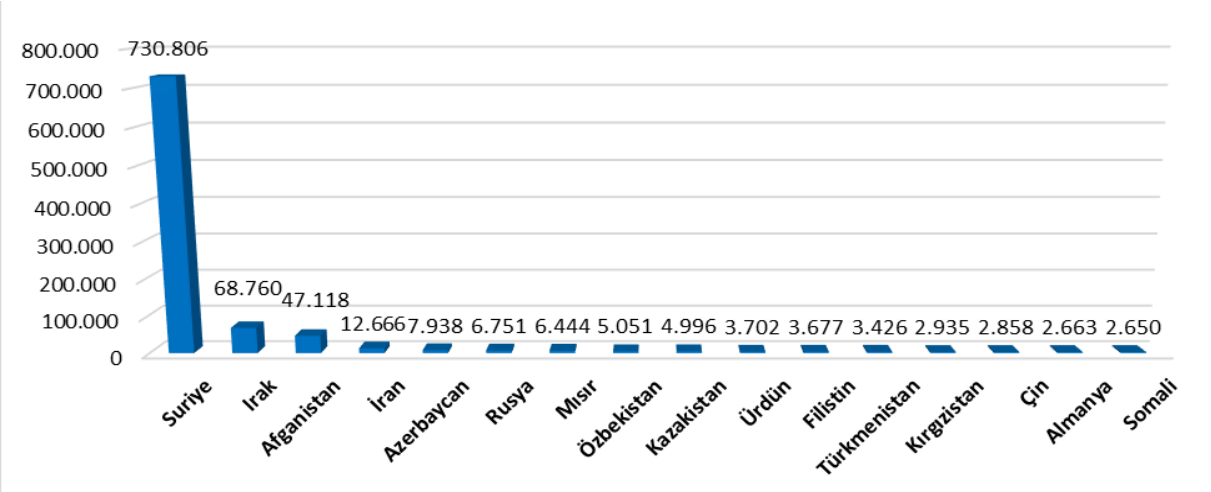
Türkiye, coğrafi konumu ve iklim koşulları nedeniyle her zaman göç için cazip bir ülke konumunda yer almıştır. Türk toplumunda misafirperverlik anlayışı, farklılıklara saygı ve hoşgörü önemli bir yere sahiptir. Türk toplumunun karakteristik özelliklerini oluşturan misafirperverlik geleneği, adalet ve hoşgörü anlayışı farklı kültürlerden insanların yüzyıllardır barış içinde bir arada yaşamalarını sağlamıştır (Özen, 2014). Tarih boyunca savaş, iç karışıklıkları gibi nedenlerle yabancı uyruklu vatandaşların ülkeye sığınmasına olanak sağlanmıştır. Bu bakımdan 2011 yılından itibaren geçici koruma statüsünde bulunan Suriye uyruklu vatandaşların göç etmesi ve Afganistan uyruklu vatandaşların uluslararası koruma başvuruları ile birlikte Türkiye'de yabancı uyruklu vatandaşların sayısı hızla yükselmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022) verilerine göre Türkiye'nin 2021 yılı toplam nüfusu 84 milyon 680 bin 273 olarak belirtilmektedir. 2021 yılında Afganistan, Irak, İran ve diğer yabancı uyruklu vatandaşların uluslararası koruma başvuru sayısı 29.256'ya ulaşmıştır. Türkiye'nin toplam nüfusunun %4,44'ünü oluşturan geçici koruma altında bulunan Suriye uyruklu yabancı nüfus oranı ise hızla artmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022a) tarafından açıklanan Türkiye'de eğitim kurumlarında kayıtlı bulunan yabancı uyruklu öğrenci dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır.

Grafik 1

Yabancı uyruklu öğrenci dağılımı



(MEB, 2022a)

Grafik 1'de Ocak 2022 e-okul ve YÖBİS verilerine göre Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin dağılımını incelediğimizde en fazla sayıda Suriye (730.806) ve ardından

sırasıyla Irak (68.760), Afganistan (47.118) İran (12.666), Azerbaycan (7.938), Rusya (6.751), Mısır (6.444), Özbekistan (5.051), Kazakistan (4.996), Ürdün (3.702), Filistin (3.677), Türkmenistan (3.426), Kırgızistan (2.935), Çin (2.858), Almanya (2.663) ve Somali (2.650) uyruklu öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kayıtlı olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal yapısında görülen çeşitlilik benzer şekilde eğitiminde dâhil olduğu tüm kurumlara yayılmıştır. Bu bakımdan ülkenin siyasi, ekonomik ve toplumsal açıdan sürdürülebilir kalkınma amaçlarını gerçekleştirmesinin en önemli koşullarından birinin farklılıkların bütünleştirilmesi ve doğru şekilde yönetilmesine bağlı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu doğrultuda ülkenin içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak toplumun ilerlemesi ve gelişmesine yönelik belirlediği eğitim hedefleri dâhilinde kalkınma sürecine uygun zemini oluşturacak eğitimde barış stratejilerine yer verilmesi ve öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerini geliştiren faaliyetlerin yürütülmesi önemli bir girişim olarak karşılanabilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin psikososyal sorunları ve kültürel farklılıkları eğitimcilerin güçlüklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu anlamda eğitimcilerin kapsayıcı eğitim anlayışı ve yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır (Arar, 2022). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinebilmesi noktasında eğitimcilerin kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık geliştirmesi faydalı olabilmektedir (Bogotch, Pappas, Kervin ve Silliman, 2019; Arar, 2002). Eğitim kurumlarında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi öğretmenlerin kültürel farklılıklara hoşgörüsünü, anlayışını ve olumlu tutumlarını gerektirebilmektedir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitimin uygulama alanında öğretmenler önemli bir role sahiptir.

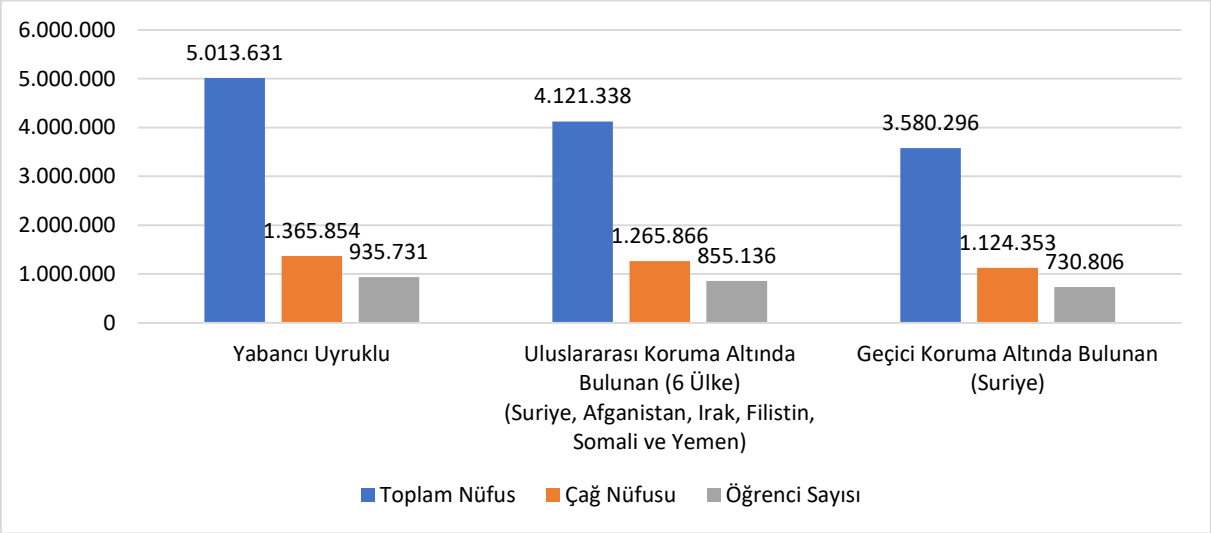
Eğitimde farklı kültürlerin buluşma noktası olarak karşımıza çıkan ve en küçük birim olarak nitelendirebileceğimiz sınıflar toplumun maddi ve manevi kültürünün anlaşıldığı, özümsendiği ve şekillendiği önemli bir sürecin zeminini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kültürlerarası yeterlilikleri karşılaması ise sürecin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için çok önemlidir. Öğretmenlerin kültürlerarası iletişim becerilerinin ve kültürel duyarlılıklarının yüksek olması, barışçıl bir tutum sergilemesi ve bireylerde barış kültürü oluşturma bilinciyle hareket etmesi, farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin uyum süreçlerinin kolaylaştırılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik tutumları, demokratik ve barışçıl eğitime yönelik eğilimleri, kültürlerarası farkındalık ve duyarlılıkları sürekli değişen dünyanın gerekliliklerine uygun şekilde irdelenmeli ve geliştirilmelidir. Dolayısıyla

öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik tutumlarının, bilgi ve becerilerinin toplumun barış, birlik, dayanışma, hoşgörü ve anlayış çerçevesinde şekillenmesinde etkili bir role sahip olduğunu belirtmek mümkündür.

Özellikle geçici koruma altında bulunan Suriye uyruklu vatandaşların göç etmesi ile birlikte eğitim çağında bulunan yabancı uyruklu nüfus oranı göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcı eğitimin ve öğretmenlerin yeterliliklerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu nedenle heterojen bir kültürel yapıya sahip olan eğitim kurumlarında eğitimin kalitesinin artırılması ve her bireyin eğitimden eşit şekilde faydalanması amacıyla eğitimin ana aktörleri olan öğretmenlerin kültürel farklılıkların yer aldığı eğitim ortamlarında barışa yönelik tutumlarının ve kültürlerarası yeterliliklerinin irdelenmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Grafik 2

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişim durumları



(MEB, 2022a)

Grafik 2'ye göre Türkiye'de bulunan 5.013.631 yabancı uyruklu nüfusun 1.365.854'ünü 5-17 yaş arasındaki eğitim çağında olan nüfus oluşturmaktadır. Ocak 2022 e-okul ve YÖBİS verilerine göre eğitim çağ nüfusunun 935.731'inin okullara kaydı yapılarak eğitim ve öğretime dâhil edilmiştir. Kademelere göre yabancı uyruklu öğrencilerin okullaşma oranları okul öncesinde %38,79; ilkokulda %78,04; ortaokulda %81,18; liselerde %50,11 olmak üzere toplam çağ nüfusunun okullaşma oranı %68,51 olarak açıklanmaktadır (MEB, 2022a).

Uluslararası koruma altında bulunan Suriye, Afganistan, Irak, Filistin, Somali ve Yemen uyruklu toplam nüfus 4.121.338, eğitim çağında olan nüfus 1.265.866, eğitim kurumlarına kayıtlı olan öğrenci nüfusu 855.136 ve okullaşma oranı % 67,55'tir. Geçici koruma altında bulunan Suriye uyruklu vatandaşların toplam nüfusu 3.580.296, eğitim

çağında bulunan nüfus 1.124.353, eğitim kurumlarında kayıtlı olan öğrenci nüfusu 730.806 ve okullaşma oranı %65,00'tir (MEB, 2022a).

Türkiye'de okul çağında bulunan ve eğitim kurumlarına kayıtlı olan yabancı uyruklu öğrencilerin sayıları incelendiğinde eğitim ortamlarında çokkültürlülüğün göz önünde bulundurulmasının, kapsayıcı eğitime yönelik öğretmenlerin yeterliliklerinin, çokkültürlülüğe ve barışa yönelik tutum ve algılarının araştırılmasının gerekli hale geldiği açıkça görülebilmektedir. Bu çalışmada kültürel farklılıkların yer aldığı eğitim ortamlarında öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarının yanı sıra kültürlerarası yeterliliklerin önemli unsurlarından olan kültürlerarası duyarlılığa değinilmiştir. Bunun sebebi her iki konunun farklı kültürlere yönelik iletişimi, farkındalığı ve empati becerisini gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Araştırma öğretmenlerin barışa yönelik olumlu tutumlarının arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de artacağı varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim kurumlarında yer alan farklı kültürler arasında çatışma çözme stratejilerinin en önemlilerinden biri iletişim yoluyla arabuluculuğun sağlanmasıdır. Çatışmada bulunan tarafların uzlaşmaya varabilmesinde ise karşılıklı diyaloglardan yararlanılabilmektedir. Bu bakımdan barış eğitiminde kültürlerarası anlaşmazlıkları ve çatışma durumlarını ortadan kaldırabilmek amacıyla barış stratejileri kullanılabilmektedir. Barış kültürünün sağlanması için gerekli olan iletişim becerisi ise kültürlerarası uzlaşı ve demokrasi anlayışını gerektirmektedir. Bu nedenle kültürlerarası iletişim becerisini öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında sahip olması gereken en önemli yeterlilikler arasında tanımlamak mümkündür. Öğretmenlerin farklı kültürler arasında barışa yönelik arabuluculuk görevini sürdürmeye yönelik gönüllükleri ve dolayısıyla etkililikleri arttıkça kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bir uzantısı olan kültürel duyarlılık düzeylerinin de artacağı varsayımına dayalı olarak bu çalışma kapsamında öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlıklarının birbiriyle ilişkisinin irdelenmesi gerekli görülmüştür.

Bu çalışmada eğitim ortamlarında öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik tutumlarına değinilmektedir. Bu nedenle çalışmada çokkültürlülük kapsamında postmodern dönemin önemli savlarından olan barış eğitimine ve kültürlerarası yeterliliklere yer verilmiştir. Ayrıca çokkültürlülük kapsamında öz yansıtma, eleştirel düşünme ve öz değerlendirme çalışmalarına odaklanan kültürel duyarlı eğitime ve Türkiye'de kapsayıcı eğitim faaliyetlerine değinilmesi önemli görülmüştür.

Türk eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarında eğitimcilerin mesleki gelişimleri giderek artan bir öneme sahip

olmaktadır. Eğitimcilere yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler sağlanmaktadır. Ancak literatürde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimine ilişkin yetersiz hissettiklerini, kaygı duyduklarını, uygulamaya dayalı eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik tutumların değişmediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Karadağ ve Özdemir Özden, 2020; Kazu ve Deniz, 2019; Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2020). Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretime yeterli düzeyde erişimlerinin sağlanamama nedenleri arasında dil problemleri, farklı geleneksel aile yapıları ve buna bağlı olarak ortaya çıkan davranışlar, eğitim sistemlerinin farklı olması, yeniden göç etme isteği ve ekonomik problemler olduğu belirtilmektedir (MEB, 2022a). Yapılan çalışmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde akademik ve sosyal açıdan güçlükler yaşadığı da görülmektedir (Alp ve Taştan, 2011; Atasü Topcuoğlu, 2014; Çalhan ve Kolukırık, 2020; Erdoğan, 2015; Ergen ve Şahin, 2019; Moralı, 2018; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Şahin ve Sümer, 2018; Yıldırım, 2021; Yıldız, 2013). Benzer şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencilerin eğitimine yönelik isteksizliklerinin öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, 2013; Vervaet, Van Houtte ve Stevens, 2018). Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişimlerinin sağlanamamasının en önemli sebeplerinden birinin ise öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olumsuz tutum sergilemelerinden kaynaklandığı belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Alp ve Taştan, 2011; Erdoğan, 2015). Öte yandan Avrupa ülkelerinde kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin olumsuz tutum ve algılarının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamaların başarısını önemli ölçüde azalttığı da belirtilmektedir (Aydın, 2013; Vervaet ve diğerleri, 2018).

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik uygulama alanında anahtar role sahip olan öğretmenlerin olumsuz tutumları, rahatsızlıkları ve isteksizlikleri uygulamada başarıyı doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'de farklı kültürlere yönelik öğretmenlerin barışçıl tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi kapsayıcı eğitimin ön koşulu olan anahtar yetkinliklerin tanımlanması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada Türkiye'de eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin barışçıl tutumları ve kültürlerarası duyarlılıklarının araştırılması mevcut durumun tanımlanması ve geliştirmesi gereken alanlara yönelik önerilerde bulunulması açısından gerekli görülmüştür.

Her ülkenin tarihi, geçmişi, toplumsal bağları, bakış açıları, kültürel yapısı ve siyasi yapılanması farklı olmakla beraber bireylerin farklılıklara yönelik tutumları da sahip olduğu dünya görüşü, kültürel deneyimleri gibi unsurların sonucunda farklılık gösterebilmektedir.

Dolayısıyla Türkiye'de öğretmenlerin eğitim ortamlarında ve toplumda barışa yönelik farklı tutumları olabileceği ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de farklılaşacağı görüşü sorunsal nitelikli bir durum olarak bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemektedir. Bu çalışmada Türkiye'de mevcut eğitim sisteminde görev yapmakta olan öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencilerin yer aldığı eğitim ortamlarında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları saptanmaktadır.

Çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır;

- Öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları, kültürlerarası duyarlılıkları ile ilişkili midir?
- Öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, yabancı dil sayısı, sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı, yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma, yurt dışı deneyimi ve eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma kapsamında yabancı dil sayısı, sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı, yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma, yurt dışı deneyimi, eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenlerine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi ve çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığına bakılarak pozitif yönde katkı sağlayan deneyimlerin açıklanması mümkün olabilecektir. Ayrıca bu çalışma ile farklı kültürlerin bir arada bulunduğu eğitim ortamlarında öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiye bakılarak değişkenlerin durumuna göre sorun alanlarına yönelik çıkarımda bulunulabilecektir. Dolayısıyla çalışmanın sonucunda Türkiye'de kültürel farklılıkların giderek arttığı eğitim kurumlarında en önemli görevi üstlenen eğitimcilerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi belirleyerek ilişki düzeyine göre geliştirilmesi gereken alanlara yönelik bir takım tespitlerde ve önerilerde bulunulabileceği öngörülmektedir.

Kültürel farklılıklara sahip bireylerin bir arada bulunduğu kurumlarının başarısı büyük ölçüde yönetim süreçlerinin etkili olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. Türkiye'de yabancı

uyruklu öğrencilerin kayıtlı bulunduğu eğitim kurumlarının etkili yönetilebilmesi bakımından öğretmenlerin hazırbulunuşluklarının ve ihtiyaç alanlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıklarının araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları eğitim kurumlarına yönelik düzenlemelere ve öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin eğitim yöneticilerine yol gösterici olabilecektir. Kapsayıcı eğitim anlayışı ile eğitim ortamlarında mevcut ihtiyaçlara yönelik yönetimsel girişimlerde bulunulması olumlu okul ikliminin ve kültürel farklılıkları kapsayan bir okul kültürünün oluşturulması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçları ile okulların misyon ve vizyonunun kültürel farklılıkları kapsayacak şekilde oluşturulması, öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerini artırmaya yönelik stratejik hedeflerin planlanması ve kültürlerarası iletişim odaklı iş birlikçi çalışmaların ve faaliyetlerin yürütülmesi konusunda eğitim yönetimi alanında farkındalık oluşturulması beklenmektedir.

Barış eğitiminde gruplar arası anlaşmazlığın azaltılması noktasında yeterli düzeyde iletişim becerisine sahip olunması çok önemlidir. Farklı kültürlere sahip bireylerin etkili iletişim halinde bulunmaları karşı tarafın özelliklerine, kültürüne, ifade biçimlerine hâkim ve hoşgörülü olmayı diğer bir deyişle kültürlerarası duyarlılığı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada kültürlerarası uzlaşmayı, iletişimi ve anlayışı gerekli kılan, duyuşsal yeterlilikle ilişkili olan barışa yönelik tutum ve kültürlerarası duyarlılık konularının birlikte ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de alanyazında her iki konunun ilişkisinin incelendiği bir çalışma bulunmamakla birlikte yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda çok az sayıda benzer temaların ele alındığı çalışmalara rastlanmaktadır. Türkiye'nin giderek farklılaşan demografik yapısı göz önüne alındığında bu çalışmanın sonuçlarının eğitim yönetimi alanına ve literatüre önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerde yer alan soruları doğru şekilde anlayıp samimiyetle cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada göçmen, mülteci, sığınmacı ve geçici koruma altındaki vatandaşlar olarak karşılaşılan ifadeler yabancı uyruklu vatandaşlar olarak genel bir kavram altında toplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında çokkültürlülük ifadesi kültürel farklılıklar ile sınırlandırılmıştır. Cinsiyet, yaş, engel durumu ve diğer farklılıklar araştırma konusuna dâhil edilmemiştir.

1.6. Tanımlar

Barış Eğitimi: Farklı kültürler arasında uyumlu ilişkilerin sürdürülmesi amacıyla anlaşmazlıkların şiddet içermeyen yollarla çözülmesi için gerekli olan bilgi, tutum ve davranışlardan oluşan yeterliliklerin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (D. Johnson ve R. Johnson, 2006).

Çokkültürlülük: Farklı millet ve kültürlerin bir bütün olarak bir araya getirilmesidir (Genç, 2017).

Çokkültürlü Eğitim: Öğrenciler arasında kültürel farklılıkları gözetmeden herkesin eğitimden eşit şekilde yararlanmasını sağlamaktır (Banks, 2009).

Kapsayıcı Eğitim: Tüm öğrencilerin okul kültürüne ve eğitim faaliyetlerine katılımını sağlayarak eğitim ortamında ve toplumda dışlanmalarını azaltmak ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2005).

Kültürel Çeşitlilik: Farklı kültürel özellikleri bulunan insanların etkileşimleriyle paylaşılan ve öğrenilen değerler, inançlar ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (C. Bennett, 2001).

Kültürel Çoğulculuk: Çoğulculuğun kültürel boyutunu oluşturmaktadır. Kültürel farklılıkları bulunan birden fazla grubun birleşerek toplumda zengin bir bütünün oluşturulduğu kültürel çeşitlilik biçimi olarak tanımlanmaktadır (Newman, 1973).

Kültürel Duyarlı Eğitim: Kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin öğrenme stilleri, kültürel bilgileri, referans çerçeveleri ve önceki deneyimlerini kullanarak öğrenme ortamlarının daha uygun ve etkili hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2018).

Kültürlerarası Duyarlılık: Farklı kültürlere sahip olan kimselerin eylem ve ifadelerindeki kültürel farklılıkların anlayışla karşılanması ve kültürlerarası iletişime yönelik olumlu duygulara sahip olunması şeklinde tanımlanmaktadır (Chen, 1997).

Kültürlerarası İletişim: Araştırma alanı olarak bir disiplini, farklı kültürlerden gelen insanların gündelik iletişim pratikleri olarak da çokkültürlü bir toplum içerisindeki etkileşim biçimlerini ifade etmektedir (Göker, 2013).

Kültürlerarası Yeterlilik: Kültürel farklılıkların yer aldığı toplumlarda ya da uluslararası alanlarda etkileşime yönelik tutum, bilgi ve beceriler olarak tanımlanmaktadır (Deardorff, 2020).

2.BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın kuramsal çerçevesini kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri, kapsayıcı eğitim, kültürel duyarlı eğitim, kültürlerarası yeterlilik ve barış eğitimi konuları oluşturmaktadır.

2.1. Kültür

Çokkültürlülük kavramının yapı taşı olarak nitelendirebileceğimiz ilk kavram kültür ve kültürü oluşturan unsurlar tarihsel bağlamda incelendiğinde kavramın tanımının insanoğlunun yaşam biçimi ile ilişkili olarak sürekli gelişim gösterdiği ifade edilmektedir. Literatürde yer alan kültür kavramı farklı anlamlarda kullanılsa da genel olarak kavramın özünün insan ve insanın ortaya koyduğu eylem, düşünce ve inanç sistemi ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

İlk insan topluluklarının ortaya çıkışından beri insanoğlu hayatta kalmak için bir arada yaşama ihtiyacı duymuştur. Her dönemde toplumda uyum ve barış, toplumsal düzeni, ortak değerleri ve eylemleri gerekli kılmıştır. Aynı toprak parçası üzerinde yaşayan topluluklara özgü alışkanlıklar, gelenekler, düşünce biçimi ve yaşam tarzı o toplumun ortak kültürü olarak ifade edilmiştir. İlkel dönemlerde topluluklar halinde yaşayan insanların göçebe yaşamları nedeniyle bu toplulukların kültürü basit düzeyde toplulukların eylemleri olarak açıklanmaktadır. Kültür kavramı daha ziyade yerleşik hayata geçilmesinden sonra devletlerin ortaya çıkması, ulus ve millet kavramlarının ortaya atılmasıyla derinlemesine ele alınmıştır.

Kültür kavramı ortaya çıkışından günümüze kadar her dönem farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bu nedenle kavram üzerinde evrensel geçerli bir tanım yapılması güçtür. Kültür, tarihsel süreç içerisinde gelecek nesillere aktarılmak üzere kullanılan bir topluluğa özgü maddi ve manevi değerleri, araçları, düşünce ve sanatsal varlıkları ve bilgileri kapsayan bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumuna (UNESCO, 2002) göre bir sosyal grubun ya da toplumun bir dizi ayırt edici tinsel, maddesel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden oluşan kültür kavramı yalnızca sanat ve edebiyatı değil yaşam tarzını, birlikte yaşam biçimini, değerler sistemini, gelenekleri ve inançları kapsayan bir olgudur. UNESCO (2009) kültür kavramını bir sosyal grubun ya da toplumun değerlerinden ve inançlarından kaynaklanan davranış ve uygulamalar olarak açıklamaktadır.

Turhan'a (2015) göre kültür, bir toplumu diğerlerinden farklı kılan bilgi, düşünce, yaşam tarzı ve davranışlardan oluşan maddi ve manevi değerlerdir. Güvenç'e (1979) göre kültür, öğrenilen ve eğitimle kazanılabilen davranış ve alışkanlıklardır. Kültür, bireyleri bir

arada tutan bütünleştirici bir özelliğe sahiptir ve toplumsal düzeni sağlar. Parekh (2002) kültürü bir gruba ait olan insanların bir arada sürdürdükleri yaşamlarını anlamlandırma, düzene koyma ve yapılandırma amacıyla kullandıkları gelenek ve inanç sistemi olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan kültür, insanoğlunun davranış ve inançlarını, toplumun gelenek, düşünce ve dil sistemini, yasaları, sanatsal eserleri kapsayan maddi ve tinsel tüm öğeleri barındırmaktadır. Griswold (2013) kültürü değerler, normlar, inançlar, açıklayıcı semboller ve davranışlar olarak ele almaktadır. Ramsey, Williams ve Vold (2003) aslında her bireyin bir ve birden fazla kültürle yetişip sosyalleştiğini ifade etmektedir. Bu açıdan kültür; cinsiyet, din, meslek, coğrafi bölge, cinsel eğilim, jenerasyon gibi pek çok faktörle ilişkili olarak tanımlanabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin birden fazla kültüre sahip olmaları mümkün olabilmektedir.

Alanyazında birden fazla kültürün yer aldığı toplumları tanımlamak için çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. En sık karşılaşılan terimler çoğulculuk, kültürel çoğulculuk, kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülük kavramlarıdır. Bu çalışma kapsamında çokkültürlülük kavramı üzerinde durulmuştur.

Çoğulculuk, farklı sosyal grupların siyasi ve toplumsal açıdan temsil hakkının bulunması ve karara katılmasıdır. Bu açıdan çoğulculuğun dayanak noktası demokrasi talebi olarak ifade edilmektedir (Gündoğan, 2002). Kültürel çoğulculuk ise çoğulculuğun kültürel boyutunu oluşturmaktadır. Kültürel çoğulculuk, kültürel farklılıkları bulunan birden fazla grubun birleşerek toplumda zengin bir bütünün oluşturulduğu kültürel çeşitlilik biçimi olarak tanımlanmaktadır. Kültürel çoğulculuk ile farklı sosyal gruplar kendilerine özgü niteliklerini koruyarak daha zengin bir bütünü oluşturmaktadır (Newman, 1973). Stent, Hazard ve Rivlin (1973) kültürel çoğulculuğu bir ulusun sınırları içinde kültürel çeşitliliği meydana getiren farklı dil, düşünce, inanç ve davranış kalıplarına sahip toplumların dayanışma içerisinde ilişkilerini sürdürmesi, eşit şekilde birlikte var olma durumu olarak tanımlamaktadır.

2.2. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük ideolojik, politik ve toplumsal açıdan farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Çokkültürlülük siyasal bütünlüğü ve merkeziliği koruyarak siyasal düşünceden ayrışmış yaşam pratikleri etrafında çeşitliliğe vurgu yapmaktadır (Say, 2017). Bu noktada çoğulculuk ve çokkültürlülük kavramları ayrılmaktadır. Siyasal anlamda farklılıkların desteklenmesi çoğulculuk anlayışını gerektirmektedir. Çokkültürlülük ise insan hakları ve eşitliğe dayalı toplumsal hayata odaklanmaktadır.

Çokkültürlülük kavramı genel olarak kültürlerin çokluğu olarak ifade edilebilmektedir. En temel anlamıyla çokkültürlülük farklı millet ve kültürlerin bir bütün

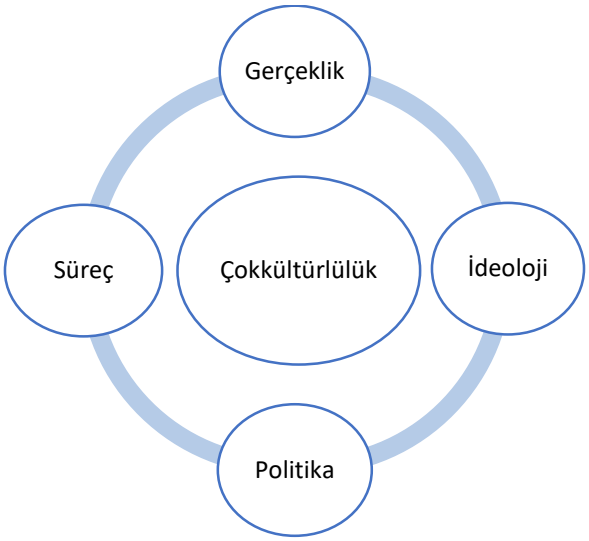
olarak bir araya getirilmesidir (Genç, 2017, s.48-49). Geniş anlamda çokkültürlülük, farklı kültürlerden gelen bireylerin geleneksel yaşam biçimlerini ve kültürlerini koruyup geliştirme fırsatının sağlanması ve ev sahibi toplumla bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Runblom, 1994). Çokkültürlülüğün temelinde ise her bireyin kimliğinin büyük ölçüde toplumsal ve kültürel normlarına bağlı şekilleneceği yer almaktadır (Fay, 2017, s.25-26).

Faist (2014) çokkültürlülük kavramının demografik çeşitlilik, ideoloji, politikalar ya da modern toplum teorisi gibi farklı anlamlarda kullanılabileceğini ve kavramın özünde toplumsal politikalar aracılığıyla kültürel, sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerin düzenlenmesinin ve kültürel çeşitliliğe ilişkin sosyal eşitsizliğin ortadan kaldırılmasının yer aldığını belirtmektedir. Wieviorka (1998) çokkültürlülük kavramının kullanımına ilişkin çözümlemede bulunarak kavramı 3 farklı şekilde açıklamaktadır. İlk olarak çokkültürlülük kavramı ile ülke ya da toplum nüfusunda kültürel çeşitli grupların varlığından söz edilmektedir. İkinci olarak çokkültürlülük kavramı kültürel farklılıkları ele alan politikalar ve program türleri anlamında kullanılmaktadır. Son olarak çokkültürlülük kavramı ile kültürel farklılıkları barındıran bir toplumun düzenlenmesi ve yönetilmesine ilişkin genel politik amaçlardan söz edilmektedir.

Fleras ve Elliot (1992) çokkültürlülüğü çok boyutlu bir kavram olarak nitelendirmektedir. Çokkültürlülük; gerçeklik, ideoloji, politika ve süreç olarak dört boyutta birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmaktadır.

Şekil 1

Çokkültürlülük



(Fleras ve Elliot, 1992)

Şekil 1'e göre çokkültürlü bir topluma sahip olan bir ülkenin durumu olgusal bir gerçekliktir. İdeolojik olarak çokkültürlülük, hükümetin güçlenmesine ve pozitif statütüsünü

artırmasına hizmet etmektedir. İdeolojiler, çokkültürlülüğün bir diğer boyutu olan politikalar ile uygulamaya geçirilmektedir. Hükümet, politikalar aracılığıyla çoğulcu ilkelerle farklılıkların yönetilmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan politikalar farklılıkları yücelterek siyasi seçimleri, sosyal ve ekonomik gelişmeyi hedefleyen daha genel bir stratejinin parçası olabilmektedir. Çokültürlülük politikaları ülkenin sosyal ve ulusal birliğinin ifadesi haline gelerek daha uzun süreci kapsayan bir amaca hizmet etmektedir. Diğer bir deyişle, uzun dönemde çokkültürlülük politikaları "farklılıklardan birlik yaratma" eylemlerinde bulunmaktadır (Fleras ve Elliot, 1992, s.53-69). Bu bakımdan çokkültürlülük değişen sosyal ve politik şartlardan ortaya çıkan ve adapte edilen çok boyutlu bir süreç olarak ifade edilebilmektedir (Marie, 2001).

Kavramın normatif tanımı farklı kültürlere sahip grupların ya da bireylerin barış içinde bir arada yaşaması olarak ifade edilen ideal duruma atfedilmektedir (Runblom (1994). Çokkültürlülük, homojen bir toplum yaratma düşüncesinin aksine farklı kültürlere sahip bireylerin yaşam biçimlerinde görülen farklılıklardan meydana gelen zemin üzerinde toplumsallık oluşturmaya çalışmaktadır (Fleras ve Elliot, 1992).

Bağlı ve Özensel (2005, s.40) her toplumun değerlerinin bir başka toplumun değerleri ile kıyaslanmadan olduğu gibi kabul edilmesinin çokkültürlülüğün en önemli felsefi dayanağını oluşturduğunu ifade etmektedir. Taylor (2005, s.43) bireylerin varlığının tanınmasını en önemli insani gereksinim olarak vurgulamaktadır. Sonuç olarak çokkültürlülüğün bir yaşam biçimi olarak eşitlik ilkeleri doğrultusunda farklılıklarla birlikte yaşamayı, farklılıkları kabullenip hoşgörülü ve saygılı olmayı temel alan bir yaklaşıma sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Bireyin olumlu benlik algısı psikososyal ve kültürel açıdan sağlıklı eylemlerde bulunabilmesi, akademik ve sosyal becerilerini geliştirmesi ve iyi ilişkiler kurabilmesi için çok önemli bir gereksinimdir. Bu bağlamda Kymlicka ve Öztürk (2013) farklı kültürlere sahip olan bireylerin yaşadıkları toplum ile kendi kimliklerini özdeşleştirmelerinin ancak kendi kültürlerine saygı duyulması ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Kymlicka ve Öztürk (2013) tarafından ileri sürülen yaklaşımdan yola çıkarak farklı kültürlere sahip bireylerin yaşadıkları kültüre, topluma ve ülkeye aidiyet duygusu geliştirmelerinin ön koşulu olarak kendi kültürlerinin ve kimliklerinin sorgulanmadan kabulünün sağlanması gerektiği yorumlanabilmektedir.

2.2.1. Çokkültürlülüğün Kuramsal Temelleri: İnsanoğlunun ilkel topluluklardan, tarım toplumuna ardından endüstri toplumuna geçiş süreci ve 21.yüzyılda bilgi-enformasyon toplumu olarak nitelendirilmesi içinde bulunulan çağın özellikleriyle bir bütünlük teşkil

etmektedir. Bu nedenle çağın gereklilikleri ve toplumsal değişimlerin gündeme getirdiği yeni olgu ve paradigmalar bağlamında çokkültürlülüğün ortaya çıkışını açıklamak uygun olacaktır.

18. ve 19. yüzyılda aydınlanmacı yaklaşımla birlikte hakim bir paradigma haline gelen modernizm küresel savaşların yıkıcı etkisiyle birlikte sorgulanmaya başlamıştır. 20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise modernizmin öne sürdüğü merkezi ve bütüncül ulus fikri yerini farklılıklara vurgunun öne çıktığı postmodern anlayışa bırakmıştır. Bu paradigma kaymasının temelinde toplumlara özgü niteliklerin çeşitliliği yer almaktadır. Özellikle kültürel hareketlerin etkisi postmodernizmin gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur. Yerel ve azınlık kültürlerin haklarının gündeme gelmesi modernizmin öne sürdüğü evrenselcilik anlayışının çöküşüne sebep olmuştur.

1950'lerde ortaya çıkan postmodernizm gerçeklerin kişiye göre değiştiğini, bilginin göreceli olduğunu, sadece mutlak doğrularla toplumsal sorunların çözülemeyeceğini öne sürmektedir (Murphy, 1995, s.66). Postmodernizm, modernizmin evrensel kurallarını ve akılcı yönetim anlayışını eleştirmektedir. Modern düşüncede mutlak doğrular, standart ilkeler söz konusuyken postmodernizm, kültürel farklılığın ve çeşitliliğin önemini vurgulamaktadır. (Erdemir, 2000; Kaymakcan, 2013). Postmodernizm farklı kültürlerin önemine ve korunması gerektiğine işaret etmektedir. Modernizmin tek kültürlü toplum yaratma fikrine karşı postmodernizm kültürlerarası ayrımların kaldırılmasını ve çokkültürlü anlayışı desteklemektedir. Bu anlayışa göre çoğulcu toplum sağlıklı görülmektedir (Gül, 2017). Parekh (2002) ise bu anlayışa yönelik kültürel çeşitliliğin zenginlik olarak ele alındığı ve bu yönde politikaların belirlendiği toplumları "iyi toplum" olarak nitelendirmektedir.

Modernizmin öne çıkardığı evrensellik, bütünlük ve tekillik kavramlarına karşı postmodernizm göreceliliğe vurgu yapmaktadır. Postmodernizmin görecelilik algısı ise çokkültürlülüğü ve çoğulculuğu desteklemektedir. Postmodern teoride evrensellik yerine "birlikte yaşama" ilkesi ön plandadır. Özgürlük, farklılık ve hoşgörü kavramları ise postmodernitenin temel özelliğidir (Kaymakcan, 2013, s.7-8).

Postmodern paradigmanın etkisiyle çokkültürlülük olgusunun ele alınması farklı bireylerin yer aldığı toplumlarda ortaya çıkabilecek çatışmanın azaltılması, barış ve uyum içinde bir yaşam tarzı benimsenebilmesi için gereklilik haline gelmiştir (Genç, 2017, s.49). Bu bakımdan günümüzde çokkültürlülük olgusu eğitim alanında etkili olmaktadır (Kaymakcan, 2013, s.7-8).

Postmodern anlayışla birlikte küreselleşmenin getirdiği toplumsal değişim ve göçlerin bir sonucu olarak farklı kültürlere sahip heterojen toplum yapıları daha belirgin hale gelmiştir.

Postmodern anlayışa dayalı farklılıklarla birlikte yaşama ideali ise farklı kültürlere yönelik eğitim uygulamalarının önemini gündeme getirmiştir.

2.3. Çokkültürlü Eğitim

Çalışmanın bu bölümünde çokkültürlü eğitimin tarihsel gelişimi, çokkültürlü eğitimin amacı, önemi, ilkeleri ve gereklilikleri, çokkültürlü eğitimin boyutları ve yaklaşımları alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

Çokkültürlü eğitim temel anlamıyla öğrenciler arasında kültürel farklılıkları gözetmeden herkesin eğitimden eşit şekilde yararlanmasını sağlamaktır (Banks, 2009). Çokkültürlü eğitim geniş anlamda farklı kültürleri tanıyan, kültürel farklılıklara saygı duyan, farklı kültürler ile iletişimi teşvik eden, farklı kültürlere sahip bireylere yönelik eğitim materyalleri ve programları tasarlayan, bireyin kendi özelliklerinin farkına varmasını ve kendisini geliştirmesini sağlayan kapsamlı bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitim, eğitimdeki mevcut eksiklikleri, başarısızlıkları ve ayrımcı uygulamaları eleştiren, tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini kolaylaştıran, sosyal adalet ve eşitlik temeline dayanan ilerlemeci bir eğitim yaklaşımıdır (Gorski, 2000). Çokkültürlü eğitim bireylerin objektif bir şekilde karar almalarını, öz eleştiri yapmalarını, farklı kültürlere saygılı ve anlayışlı davranışta bulunmalarını teşvik eden eğitim faaliyetlerinden oluşmaktadır (Parekh, 2002).

Sleeter ve Grant (1987), çokkültürlü eğitimi farklı geçmiş deneyimlere sahip öğrencilerin iletişim kurmalarını, birbirleriyle iyi geçinmelerini ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan yol olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle çokkültürlü eğitim okullardaki içeriklerin ve işleyişin değiştirilmesine yönelik bir reform hareketidir. Manning ve Baruth (1996), çokkültürlü eğitimin öğrencilere kültürel farklılıkların tanınmasını, kabullenilmesi ve takdir edilmesini öğretmek ve sorumluluk, adalet, eşitlik, demokrasi bilinci ve bağlılık duygusu aşılamak için tasarlandığını ifade etmektedir.

Nieto (1992) çokkültürlü eğitimi sosyal ve politik bağlamda formülleştirerek şöyle tanımlamaktadır;

Çokkültürlü eğitim,

- Kapsayıcı ve temel eğitim sürecidir.
- Irkçılık karşıtı bir eğitimdir.
- Herkesin kabullenildiği çoğulculuk anlayışını onaylamaktadır.
- Okullarda uygulanan eğitim programlarının ve yöntemlerinin içinde yer alır.
- Eleştirel pedagojiyi kullanır.

- Sosyal değişimin temeli olarak pratik eylemlere odaklanır.
- Sosyal adaletin demokratik ilkelerini desteklemektedir (aktaran Gordon, 1992).

Alanyazında çokkültürlü eğitime ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde çokkültürlü eğitim ile farklılıkları bulunan bireylerin psikososyal ve bilişsel olarak geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitimde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerinin gelişimine yönelik öğrenme ortamlarının uygun şekilde hazırlanmasına önem verildiği anlaşılmaktadır.

2.3.1. Çokkültürlü Eğitimin Tarihsel Gelişimi: 1960'ların başlarında "kültürel çoğulculuk" ve "kültürel çeşitlilik" gibi kavramlar eğitim literatüründe yer almaya başlamıştır (Sinagatullin, 2003). Eğitimde kültürel çeşitlilik, eğitim ortamlarında farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada yer almasıdır. Kültürel çoğulculuk ise eğitim programlarının oluşturulmasında farklı kültürel grupların temsil edilmesidir.

1970'lerde çokkültürlü eğitim düşüncesi ortaya atılmıştır. Çokkültürlü eğitim içerikleri ve stratejilerinin gelişimi büyük ölçüde ABD'de Afrika kökenli Amerikalıların başlattığı vatandaşlık hakları hareketi sonucunda gerçekleşmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik eğitim programlarında kendi tarihlerinin, kültürlerinin ve bakış açılarının yansıtılması talep edilmiştir (Sinagatullin, 2003).

Çokkültürlü eğitimin uygulandığı ülkeler incelendiğinde ise göçmen toplumlar olarak nitelendirilen ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu anlamda göç olgusu çokkültürlülük politikalarının uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. Göçmen ülkeleri arasında yer alan Kanada, 1970'lerden itibaren çokkültürlü eğitim politikaları ile ülkede farklı bireylerin ve grupların medeni bir yaşam sürebilmelerine olanak sağlayarak daha önce dışlanmış, marjinalleştirilmiş grupların seslerinin duyulmasına imkân sağlamaya başlamıştır (Joshee, Peck, Thompson, Chareka ve Sears, 2016). Kanada çokkültürlü eğitim programları ile farklı kültürel mirasların korunarak yaşatılmasını, sosyal uyumu ve dil gelişimini destekleyerek tüm bireylerin sosyal ve akademik yönden başarılı olmasını hedeflemektedir. Toplumsal uyumun sağlanması bakımından eğitim sisteminde küçük yaşlardan itibaren bireylerin çokkültürlülük ve kültürel çeşitlilik olgusu ile tanışmaları sağlanmaktadır (Aydın, 2013). Kanada'nın çokkültürlü eğitim politikalarının başarısı bireylerin olumlu benlik algısı geliştirebilmelerine olanak sağlamasına ve bu düşünce biçiminin toplumla bütünleşme sürecine pozitif yönde hız kazandırmasına bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Kymlicka ve Öztürk, 2013).

Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışından günümüze kadar farklı kültürlere sahip bireylere demokratik haklarının tanınması, farklı kültürlerin yaşatılmasına imkân sağlanması

ve farklılıklara yönelik olumlu algı ve düşüncelerin geliştirilmesi Kanada ve Avustralya gibi göçmen toplumlara sahip ülkelerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında başarılı olmasında anahtar role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle çokkültürlü eğitimi çok boyutlu bir süreç olarak detaylı olarak ele almak gerekmektedir.

2.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Amacı: McGee Banks ve Banks (1995) çokkültürlü eğitimin temel amacının farklı kültürlerden öğrencilerin eşit eğitim imkânından faydalanmaları için okul ve diğer eğitim kurumlarında reform yapılması olduğunu belirtmektedir.

Garcia (2009) ise çokkültürlü eğitimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır;

- Herkesin kabullenildiği, güvenli ve etkili bir anlayış geliştirmek,
- Küresel sorunlara yönelik farkındalığı artırmak,
- Kültürel bilinci güçlendirmek,
- Kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek,
- Farklı tarihi bakış açılarına ilişkin öğrencileri eğitmek,
- Eleştirel düşünceyi teşvik etmek,
- Ayrımcılığı ve ön yargıyı önlemek.

Dunn (1997) çokkültürlü eğitimin akademik başarının artırılması ve ön yargıların azaltılarak kültürel farklılıklara duyarlılığın sağlanması olarak iki önemli amacı olduğunun altını çizmektedir.

Lemmer ve Squelch'e (1993) göre çokkültürlü eğitim;

- Farklı kültürel gruplara yönelik olumlu tutum geliştirmeyi,
- Bireyin kendi kültürel kimliği ve kültürel mirası hakkında farkındalığını artırmayı,
- Farklı kültürel grupların topluma katkılarının değer görmesini,
- Kültürel ön yargıların ve kalıpların azaltılmasını,
- Kültürel farklılıklara yönelik yeterlilikleri geliştirmeyi,
- Farklı kültürel gruplarla etkileşimi ve teması artırmayı,
- Kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeyi,
- Öğrencilerin etkili bir değişim ajanı olarak sosyal eylem becerilerini güçlendirmeyi,
- Farklı kültürel gruplara yönelik empati becerisini ve güven duygusunu geliştirmeyi,
- Farklı kültürlerin geleneklerini ve sözel olmayan davranışlarını yorumlama becerisini artırmayı amaçlamaktadır (aktaran Gretta, 2001).

Özetle, çokkültürlü eğitimin farklı kültürlere sahip olan tüm bireylere eğitimde eşit imkânlar sunmayı, farklılıkları bulunan bireylere eğitim ortamında özgüven sağlamayı ve

eğitim ortamında yer alan tüm bireyleri ön yargıdan uzaklaştırmayı ve farklılıklara ilişkin bireylere olumlu bir bakış açısı kazandırmayı amaçladığı ifade edilebilmektedir.

2.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Önemi: Çokkültürlü eğitim sosyal ve kurumsal yaşamda farklı kültürlere sahip bireylerin birbirlerini anlamaları, iletişim kurmaları ve iş birliği içinde çalışmaları için gerekli yeterliliklerin kazanılmasında önemli bir role sahiptir. Çokkültürlü eğitim farklı değerlerin, geleneklerin ve kültürlerin anlaşılmasını ve paylaşılmasını mümkün kılmaktadır. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim bireylerin kültürel farklılıkların yer aldığı toplumlarda yaşanan olası problemleri anlamalarına yardımcı olarak uygun çözüm önerilerinde bulunmaktadır. Çokkültürlü eğitim, barış içinde bir arada yaşamı teşvik ederek tüm öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleriyle toplumda başarılı olmalarına yönelik eğitim hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Gay (1994) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenmelerini kapsayan çokkültürlü eğitim hedeflerinin okul programlarında yer almasının önemini vurgulayarak çokkültürlü eğitimin beklenen çıktılarını Şekil 2'de belirtildiği gibi açıklamaktadır.

Şekil 2

Çokkültürlü Eğitimin Çıktıları



(Gay, 1994)

Kültürel okuryazarlık, Farklı kültürlerin tarihine ve katkılarına yönelik öğrencilere doğru bilgilerin aktarılması ile geliştirilmektedir.

Kişisel gelişim, öğrencilerin kendilerini anlamaları, olumlu benlik algısına sahip olmaları ile sağlanmaktadır. Öğrencilerin daha iyi bir benlik algısına sahip olmaları bilişsel, akademik ve sosyal kazanımlarına katkıda bulunmaktadır. Kendisini iyi hisseden öğrenciler başkalarıyla etkileşime açık ve duyarlı hale gelerek farklı kültürlere ve kimliklere saygı göstermektedir.

Tutum ve değerlerin açığa çıkarılması, öğrencilerin ön yargıları ve ırkçı düşünceleri ile doğrudan yüzleşmeleri ile sağlanmaktadır. Olumsuz tutumların, değerlerin, ifadelerin ve kaynakların eleştirel analizi yapılarak kanıta dayalı gerçeklerle daha olumlu tutum, inanç ve değerler geliştirilmektedir.

Çokkültürlü sosyal yeterlilikler, farklı kültürel gruplara yönelik olumsuz tutumların, kaygı, korku ve düşmanlıkların ortadan kaldırılması ve gerilimin azaltılması noktasında çokkültürlü eğitimde önemli bir role sahiptir. Çokkültürlü eğitim kültürlerarası iletişimi, kişilerarası ilişkileri, farklı bakış açılarını anlamayı ve kültürel durumların değerleri, tutumları, inançları, tercihleri, beklentileri ve davranışları nasıl etkilediğini analiz etmeyi sağlamaktadır.

Temel beceri yeterliliği, çokkültürlü eğitimin ana hedeflerinden biridir. Farklı kültürlere sahip bireylerin çokkültürlü eğitim ile temel becerileri öğrenmeleri kolaylaşmaktır. Bu sayede çokkültürlü eğitim bireylerin okuma, yazma ve işlemsel konularda yeterliliklerini artırmaktadır. Kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme gibi bilişsel becerileri öğrenme stillerine, anlayış ve yaşam biçimlerine uygun teknikler ve içerikler ile desteklenmektedir.

Eğitim eşitliği ve mükemmelliyeti, tüm öğrencilerin ayrıştırılmadan eğitimden faydalanmasına imkân sağlamaktadır. İyi bir eğitim fırsatının sağlanması her kültürün öğrenme stillerinin, öğretmen davranışlarının ve eğitim kararlarının da bütünüyle gözden geçirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitimde eşitlik ve mükemmellik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerin yanı sıra demokratik ilkeleri kapsamaktadır.

Sosyal reform için kişisel güçlenme, birey ve toplumsal değişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir yeterliliktir. Çokkültürlü eğitimin nihai hedefi okullarda bir değişim süreci başlatmak ve değişimi topluma yaymaktır. Öğrencilerin tutumlarının, davranışlarının, alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesiyle toplumda ırk ayrımcılığının ortadan kaldırılması için gönüllü eylemlerde bulunmaları ve değişim ajanı olmaları sağlanabilmektedir.

Eğitimin ilk yıllarında bireylerin kültürel farklılıklara yönelik uyumları ve izlenimleri, kişiler arası ilişkilerini ve sosyal durumlara yönelik bakış açılarını etkilemektedir Gay (1979). Bu nedenle bireylerin farklı kültürlere ilişkin izlenimlerinin ve algılarının olumlu yönde artırılmasına yönelik sınıf içi etkinliklerde ve eğitim programlarında yer alacak konuların dikkatle seçilmesi ve hatta istendik düşünce kalıplarının vurgulanması önem taşımaktadır. Baker'a (1994) göre bireylerin özel kültürel grupları basmakalıp bir düşünce haline

getirmemeleri, farklı kültürleri hoşgörüyle kabullenmelerini, farklılıklara sahip bireylere karşı daha anlayışlı olmalarını ve güvenmelerini kolaylaştırmaktadır.

Çocuklar bir ülkenin en değerli insan sermayesidir. Öğretmenlerin ise çocukların ilk eğitim yılları deneyimlerinde kültürel farklılıklara yönelik sağlam temeller oluşturabilmesi oldukça önemlidir. Farklı kültürlerin deneyimleri ve yaşam biçimlerini içeren çokkültürlü eğitimde yer alan programlar çocukların farklı kültürlere ilişkin doğru bilgileri edinmeleri, farklılıkları kabullenerek olumlu tutum geliştirmeleri, kültürel farklılıkları hoşgörü ve saygıyla karşılamaları bakımından önemli bir role sahiptir. Bu nedenle okulların eğitim programlarında öğrencilerin bireysel gelişimini ve sosyal uyumunu kolaylaştıran kültürel farklılıklara yönelik konuların sunulması büyük önem taşımaktadır (Gay, 1979).

2.3.4. Çokkültürlü Eğitimin İlkeleri: Çokkültürlü eğitim hedeflerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi eğitim ortamlarında bir takım ilkelerin sağlanmasını gerektirmektedir. Bu açıdan çokkültürlü eğitim disiplinlerarası bir yaklaşımla tüm programa entegre edilmelidir. Kültürel farklılıkları bulunan öğrencilere yönelik uygun eğitim materyallerinin hazırlanmasıyla öğrencilerin benlik algılarının artırılması, sınıf içi öğrenme etkinliklerine olan ilgilerinin sürdürülmesi ve öğrenimle ilişki kurabilecekleri örnekler, kelimeler ve modellerin sağlanması gerekmektedir. Bununla birlikte eğitim programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir (Grant ve Sleeter, 1985). Öğrencilerin kültürel çeşitliliği anlamalarını sağlayan, bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştiren disiplinlerarası, çok boyutlu, özgün materyal ve etkinlikler tasarlanmalıdır (Gay, 1975).

Çokkültürlü eğitim açıkça baskı ve ayrımcılığın karşısında durmalıdır. Çokkültürlü eğitim okul kültürünün ve uygulamalarının içinde yer almalıdır. Okul kitaplarının hazırlanması, davranış politikalarının belirlenmesi ve programların değerlendirilmesi gibi tüm karar verme süreçlerinde çokkültürlü eğitim görünür olmalıdır. Diğer taraftan öğretmen yetiştirme programları öğretmenlerin öğrenme üzerinde dilin ve kültürün etkileri, okulda ve toplumda ayrımcılık ve ırkçılığın sürekliliği, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin öğrenmelerini teşvik eden eğitim stratejileri ve teknikleri hakkında farkındalıklarını geliştirmelidir (Nieto, 2000, aktaran Gorski, 2006).

Banks ve diğerleri (2001) çokkültürlü eğitimin ilkelerini öğretmenin öğrenmesi, öğrencinin öğrenmesi, gruplar arası ilişkiler, okul yönetimi ve eşitlik, değerlendirme olarak 5 kategoride açıklamaktadır.

Öğretmenin Öğrenmesi: Öğretmenlerin mesleki gelişim programları ile farklı kültürlere sahip grupların karmaşık özelliklerini ve etkileşim yollarını öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencinin Öğrenmesi: Okullar tüm öğrencilerin yüksek standartlara ulaşabilmeleri ve öğrenebilmeleri için eğitim fırsatlarından eşit şekilde faydalanmalarını sağlamalıdır. Eğitim programları, öğrencilerin bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardımcı olmalıdır. Okullar, tüm öğrencilerin akademik kazanımlarını artıran ve gruplar arası olumlu ilişkileri güçlendiren etkinliklere katılmalarına fırsat sağlamalıdır.

Gruplar Arası İlişkiler: Okullar, gruplar arası ilişkileri geliştirmek için din, yaş, ırk, sınıf, seviye gibi farklılıkları göz önünde bulundurarak ve grup üyelerinden yatay kesitler alarak üst gruplar oluşturmalıdır. Bu sayede üst grupların oluşturulması kendi özellikleriyle benzerlik gösteren grup üyelerine karşı ön yargı oluşturulmasını azaltabilmektedir. Öğrenciler ilişkilerinde farklı kültürlere karşı ön yargılarının ve kalıp düşüncelerinin olumsuz etkilerini öğrenmelidir. Öğrencilere tüm kültürel gruplar tarafından paylaşılan adalet, eşitlik, özgürlük, barış, şefkat ve merhamet gibi değerler öğretilmelidir. Öğretmenler farklı kültürlere sahip öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilmeleri için gerekli olan sosyal becerileri edinmelerine yardımcı olmalıdır. Okullar farklı kültürlere sahip öğrencilerin korku ve kaygılarını azaltan sosyal koşullarda etkileşim kurmalarına fırsat sağlamalıdır.

Okul Yönetimi ve Eşitlik: Okul yönetimi eğitim stratejilerine ilişkin karar verme süreçlerinde ortak katılım ile hareket etmelidir. Liderler, bulunduğu konuma bakılmaksızın tüm okullara eşit şekilde finans sağlanmayı garanti eden stratejiler geliştirmelidir.

Değerlendirme: Öğretmenler, bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için kültürel duyarlı ve çoklu değerlendirme tekniklerini kullanmaları gerekmektedir. Bu stratejiler gözlem, sözlü sınav, performans değerlendirme, öğretmen tarafından oluşturan ya da standart değerlendirmeler olabilmektedir.

C. Bennett (2001) çokkültürlü eğitimde 4 temel ilkenin altını çizmektedir. Bu ilkelere göre;

- Tüm kültürel mirasların korunmasına yönelik demokratik haklar sağlanmalıdır.
- Sosyal adalet anlayışı ile ön yargı ve ayrımcılık biçimleri sonlandırılmalıdır.
- Eğitim süreçlerinde farklı kültürlerin varlığı kabullenilmelidir.
- Eğitimde eşitlik ve mükemmellik anlayışı ile tüm öğrencilerin en üst düzeyde akademik öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Çokkültürlü eğitimin ilkelerinin eğitim kurumlarında ve toplumda demokrasi, sosyal adalet ve eşitlik anlayışına dayalı bir yönetim biçimini gerektirdiği anlaşılmaktadır. Çokkültürlü eğitimin tam olarak uygulamaya geçirilmesi ve hedeflenen toplumsal değişimin sağlanması eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve yöneticilerin yönetsel becerilerini ortaya

koymalarına bağlıdır. Bu nedenle çokkültürlü eğitimi gerekli kılan koşulların ele alınması ve anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

2.3.5. Çokkültürlü Eğitimin Gereklilikleri: Çokkültürlü eğitim, çağdaş eğitim anlayışının gerekliliklerıyle örtüşen bir yaklaşıma hitap etmektedir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları benimsenerek öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Kültürel farklılıkları bulunan bireylerin öğrenme stilleri farklılık gösterebileceği için farklı kültürlerden gelen öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik uygulamalarla öğrencilerin öğrenmelerinin kolaylaştırılması beklenmektedir (Cordova ve Love, 1987). Bu bakımdan çokkültürlü eğitim kapsamında eğitimcilerin okul programlarında yer alan mevcut kültürel öğeleri gözden geçirmeleri ve ihtiyaç duyulan eğitim ortamlarını sağlamaları gerekmektedir. Okul politikalarında öğretmenlerin kültürel özelliklerinin yanı sıra tutum ve algıları, açık ve örtük program, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretim stratejileri ve materyalleri, toplum içindeki okulun rolü hakkında tüm detaylar ele alınmalıdır (Banks, 2019). Sinagatullin (2003) çokkültürlülüğü gerekli kılan faktörleri demografik değişiklikler, toplumsal kutuplaşmalar, ulusal ve uluslararası terör, dini değişiklikler, kırsal ve kentsel kültürel farklılıklar ve dezavantajlı çocuklar olarak sıralamaktadır.

Eşit eğitim hakkından faydalanan bireylerin birlikteliği toplumsal ilerleyişe, üretime ve kalkınmaya önemli katkıda bulunarak barışçıl bir dünya düzeninin zeminini oluşturabilmektedir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitimin birlikte yaşayan bireylerin farklı özellikleri, farklı öğrenme stilleri ve farklı bilişsel özellikleri ile eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlaması gerektiği ifade edilebilmektedir.

2.3.6. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları: Çokkültürlü eğitim önemli boyutları ve farklılıkları içeren geniş bir kavramdır. Çokkültürlü eğitimin uygulayıcıları olan eğitimciler okulların iyileştirilmesi ve çokkültürlü eğitimin uygulanması noktasında çokkültürlü eğitimin boyutlarını kendilerine rehber edinebilmektedir (Banks, 2019).

İlk olarak çokkültürlü eğitim farklı kültürlerin konularının programa eklenmesiyle gerçekleştirilmekteydi. Bu bakımdan farklı kültürlere sahip olan bireylerin akademik gelişimlerinin sağlanmasına, farklı kültürlerin programa yansıtılmasına ve tüm öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesine yönelik okulların daha köklü yapılanmasına ihtiyaç duyulmaktaydı (Banks, 2009). Bu noktada Banks (2014; 2019) çokkültürlü eğitimin içeriğin bütünleştirilmesi, bilginin yapılandırılması, ön yargıların değiştirilmesi, eşitlik pedagojisi ve okul kültürünün geliştirilmesi olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmekte ve uygulama alanında okulların yeniden yapılanması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu açıdan okulun

sosyal yapısının ve kültürünün güçlendirilmesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin tüm öğrencilerin öğrenebileceğine yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirmesi ve farklı kültürleri göz önünde bulundurarak eğitim tekniklerini ve materyalleri belirlemesi gerekmektedir.

Parks (1999) çokkültürlü eğitimin boyutlarını Şekil 3'te karakter eğitimi, ahlak eğitimi, barış eğitimi, akran arabuluculuğu ve çatışma çözme, duygusal zekâ eğitimi, hizmet öğrenimi, şiddet karşıtı eğitim, eleştirel düşünme ve küresel eğitim olarak açıklamaktadır.

Şekil 3

Çokkültürlü Eğitimin Boyutları



(Parks, 1999)

Karakter eğitimi, öğrencilere karşı kültürün özelliklerinin uygulama yoluyla açıklanmasını ve iyi bir insan olmanın özelliklerinin anlaşılmasını sağlamaktadır. *Ahlak eğitimi,* herkese karşı ilgiyi, anlayışı, saygıyı ve adaleti artıran etik davranışları açıklamaktadır. *Barış eğitimi,* ayrıştırıcı ve bölücü etkilerin azaltılması ya da ortadan kaldırılması ile insanlar arasında etkileşimin kalitesinin artırılmasını sağlamaktadır. *Akran arabuluculuğu ve çatışma çözme,* açık ya da örtük bir biçimde ırkçılığın meydana getirdiği anlaşmazlıkları azaltmaya yönelik stratejileri harekete geçirmektedir. *Duygusal zekâ eğitimi,* öğrencilerin farklı ırklar arasında meydana gelen çatışmalardan ya da yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan üzüntülerini ve korkularını kontrol etmelerini sağlamaktadır. *Hizmet öğrenimi,* öğrencilerin etkileşimde bulunmadıkları kültürel gruplar ile kasıtlı olarak deneyim kazanmalarını sağlayan toplulukları oluşturmaktadır. *Şiddet karşıtı eğitim*, öğrencilerin ırkçılığın etkisiyle meydana gelen problemleri fark etmelerini ve şiddeti azaltmaları yönünde harekete geçmelerini teşvik etmektedir. *Eleştirel düşünme,* kanıta dayalı yargıların oluşturulmasına, varsayımların ortaya çıkarılmasına, bilgi kaynaklarının değerlendirilmesine, tartışmaların analizinin yapılmasına, tarafsızlığın teşvik edilmesine, inanç ve davranışlarda

dürtülerin kontrol edilmesine ve farklı bakış açıları üzerinde düşünülmesine ilişkin stratejilerin öğretilmesidir. *Küresel eğitim,* ırkçılığı insanlığın bir sorunu olarak karşılamaktadır. Öğrenciler, ırkçılık karşıtı ilkelerin yanı sıra ulusal tarihleri, dünya tarihi, küresel koşullar ve güncel konular hakkında geniş bir anlayış kazanmaktadır.

2.3.7. Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımları: Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışından itibaren çokkültürlü eğitime ilişkin birbiriyle örtüşen ya da birbirini tamamlayıcı nitelikte çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Son dönemlerde ise daha önce geliştirilen yaklaşımların sentezi bağlamında geliştirilen yaklaşımların daha çok ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada Banks (2014) tarafından ortaya koyulan çokkültürlü eğitim yaklaşımının yanı sıra Sleeter ve Grant (1987) ve Castagno (2009) tarafından ortaya atılan ve birçok modelin sentezini oluşturan çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının detaylarına yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Banks (2014) çokkültürlü eğitimde program reformu için eğitim programı içeriğinde eklemeler ve değişiklerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim programı reformu için katkı yaklaşımı, eklemeci yaklaşım, dönüşümcü yaklaşım ve sosyal eylem yaklaşımı olmak üzere dört farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. *Katkı yaklaşımı,* programa genellikle farklı kültürlere özgü kutlamaların, geleneksel günlerin eklenmesidir. Bu yaklaşım genellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde kullanılmaktadır. *Eklemeci yaklaşım,* kültürel içeriklerin, kavram ve konuların temel özellikleri, amaçları ve yapısı değiştirilmeden eğitim programına eklenmesidir. Eklemeci yaklaşım çoğunlukla eğitim programının çerçevesi değiştirilmeden bir dersin, kitabın ya da konunun programa eklenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Katkı ve eklemeci yaklaşım eğitim programında değişiklik yapılmasını gerektirmemektedir. Kültürel kutlamalar, etkinlikler ya da içerikler programın çerçevesinde değişiklik yapılmadan dâhil edilmektedir. Her iki yaklaşımda da kültürel içerikler programa dâhil edilirken kahramanlar, olaylar ve yorumlar egemen kültürün normlarını ve değerlerini yansıtacak şekilde oluşturulmaktadır. Eğitim programına eklenecek içeriklerde yer alan karakterlerin özellikle mevcut statükoya ya da egemen kültürün kurumlarına karşı çıkmayacak özellikte olmasına dikkat edilmektedir.

Dönüşümcü yaklaşım, eklemeci ve katkı yaklaşımlarından farklı olarak eğitim programında kuralları, örnekleri ve temel varsayımları değiştirerek öğrencilerin kavramları, konuları, olayları ve problemleri farklı bakış açılarından görmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşımın ana hedefleri öğrencilerin farklı bakış açılarından kavramları, olayları ve insanları anlaması ve bilgiyi sosyal ortamda yapılandırarak anlamasıdır. Öğrencilerin, öğretmenin olay ve durumlara ilişkin bakış açısını analiz edebilmelerine ve kendi bakışlarını oluşturmalarına

imkân tanınmaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin ve kendi çıkarımlarını ve genellemelerini oluşturma, belgeleme ve savunma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. *Sosyal eylem yaklaşımı*, dönüşümcü yaklaşımın bir uzantısıdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin proje ve etkinlikler ile karar alabilmeleri ve öğrendikleri konular, kavramlar ve problemler ile ilgili kişisel, sosyal ya da sivil eylemlerde bulunmaları sağlanmaktadır.

Adu-Poku (2002), Sleeter ve Grant (1987) tarafından ortaya koyulan yaklaşımların Avrupa ülkelerinde uygulanan modellerin sentezi bağlamında olduğunu ileri sürmektedir. Sleeter ve Grant'in (1987) çokkültürlü eğitime yönelik analizleri sonucunda ortaya koyduğu 5 temel çokkültürlü eğitim yaklaşımları Şekil 4'teki gibi kültürel farklı olanların öğretimi, insan ilişkileri, özel grup çalışmaları, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü ve sosyal yapılandırmacı eğitim olarak açıklanmaktadır.

Şekil 4

Çokkültürlü eğitim yaklaşımları



(Sleeter ve Grant, 1987)

Kültürel farklı olanların öğretimi, sınıfta ve toplumda kültürel farklılıkları bulunan bireylerin başarısızlıklarının ne şekilde çözüleceğine ilişkin konulara odaklanmaktadır. Bu nedenle kültürel farklılıkları bulunan bireylerin deneyimleri ve öğrenme becerileri ile mevcut okul programı arasında köprüler kurarak egemen kültüre ve toplumsal yapıya uyumunun sağlanması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımda sosyal gruplar arasındaki eşitsizliklerden ziyade kültürel ve dilsel farklılıklar önem taşımaktadır. İki dilli eğitimi destekleyen bu yaklaşımda öğrencilerin kendi kültürlerine ilişkin bilgilerinin, becerilerinin ve davranışlarının geliştirilmesinin yanı sıra egemen toplum kültürüne uyum sağlayabilecekleri bilgileri, becerileri ve davranışları geliştirmeye yönelik ikinci dilin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım kültürlerarası köprüler kurarak bireysel kazanımların artırılmasını ve sosyal hareketliliğin kolaylaştırılmasını vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin öğrenme stillerine ve kültürlerine uygun eğitim materyalleri kullanmaları, öğrencilerin dil becerilerini artırmaları, okulun normlarına ve egemen kültüre uyumlarını kolaylaştıracak eğitim yöntemleri ve tekniklerini kullanmaları gerekmektedir (Grant ve Sleeter, 2008; Sleeter ve Grant, 1987).

İnsan ilişkileri yaklaşımı, mevcut sosyal sistemde farklı kültürel deneyimleri olan öğrencilerin birbirlerine saygı göstermelerini ve bir arada iyi geçinmelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşımda farklı bireyler arasında olumlu duyguların geliştirilmesine ve bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine odaklanılmaktadır. Çokkültürlü eğitimde insan ilişkileri yaklaşımını savunanlar farklı kültürlere sahip bireyler arasında iletişimin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, farklı millet ve kültürlere sahip bireyler arasında olumlu ilişkilerin ve kültürel anlayışın güçlendirilmesini, bireylerin olumlu öz benlik algılarının geliştirilmesini ve toplum ile uyumunun kolaylaştırılmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenler grup içi anlaşmazlıkların önlenmesi amacıyla iş birlikçi etkinlikler, görseller, kitaplar ve diğer eğitim materyallerinden yardım alarak öğrencilerin farklı kültürlere yönelik anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır (Grant ve Sleeter, 2008; Sleeter ve Grant, 1987).

Özel grup çalışmaları yaklaşımı, farklı kültürlerden bireylerin deneyimlerine, katkılarına ve ilgi alanlarına yönelik düzenlenen dersler ile kültürel çoğulculuğun güçlendirilmesini ve farklı milletlere yönelik ırkçılığın önlenmesini amaçlamaktadır (Sleeter ve Grant, 1987). Özel grup çalışmalarında belirli bir grubun toplumda neden ayrımcılığa maruz kaldığına yönelik açıklamalarda bulunulmaktadır. Bu sayede belirlenen bu gruba ilişkin değişimin gerçekleştirilmesi için özel grup çalışmalarıyla öğrencilerin eleştirel bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada belirlenen grubun kültürünü ve geçmişteki başarılarını ve katkılarını yansıtan gösterilere yer verilebilmektedir. Bununla birlikte belirlenen grubun bir üyesi davet edilerek hikâyesini anlatabilmektedir (Jenks, Lee ve Kanpol, 2001). Çalışmalarda farklı gruplara yönelik ön yargılar, kalıp düşünceler irdelenerek bireylerin özel olarak tanımlanan kültürel bir gruba yönelik bilinçlenmesi ve olumlu tutumların geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu programların amacı farklılıkların uyumunun kolaylaştırılması ve sürdürülmesidir.(Dei, 1996; McLeod, 1992, aktaran Adu-Poku, 2002).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımı, ilk üç yaklaşımı kapsamaktadır. Okulda ve toplumda kültürel çoğulculuğu ve sosyal eşitliği yücelterek kültürel farklılıkları bulunan tüm öğrencilere yönelik okul programının yeniden düzenlenmesini önermektedir. Bu sayede gelecekte ülkenin vatandaşları olacak mevcut öğrenciler ile toplumda kültürel çoğulculuğun ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunulabilecektir (Sleeter ve Grant, 1987). Bu yaklaşımda eğitim programı farklı kültürel grupların bakış açıları ve katkıları çerçevesinde tasarlanmaktadır. Kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde gerçekleştirilen çokkültürlü eğitim, öğrencilerin aktif bir şekilde yaşam durumlarını düşünme ve analiz etme becerilerini geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Çokkültürlü eğitim her öğrenci

için çok dilli eğitimin ve ana dilde eğitimin sürdürülmesini teşvik etmektedir. (Banks, 1993; Moodley, 1995; Nieto, 1996, aktaran Adu-Poku, 2002). Bu yaklaşımda öğrencilerin mümkün olduğu kadar fazla çeşitliliğe adapte olması, güç eşitliği ve herkes için sosyal adaletin öneminin anlaşılması sağlanarak ön yargıların azaltılması hedeflenmektedir (Jenks ve diğerleri, 2001).

Çokkültürlü ve sosyal yapılandırmacı yaklaşım, öğrencileri toplumsal yapılarda eşitsizliklere karşı meydan okumaları ve kültürel çeşitliliği teşvik etmeleri için hazırlamaktadır (Sleeter ve Grant, 1987). Bu yaklaşım diğer yaklaşımların bir uzantısı olarak sosyal eylem becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin sosyal eşitsizlik ve toplumsal baskı konularını eleştirel biçimde analiz etmelerini sağlamaktadır. Eleştirel pedagojiyi ve ırkçılık karşıtı eğitimi kapsayan çokkültürlü ve sosyal yapılandırmacı eğitim, öğrencileri tüm insanlığın ihtiyaçlarını karşılayan ve toplumsal baskının olmadığı bir dünya yaratmaları için teşvik etmektedir. Bu yaklaşım eleştirel bilincin güçlenmesini ve demokratik eğitimi gerektirmektedir (Gorski, 2009). Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin doğrudan sosyal reformcular olması ve güç kaynaklarının eşit paylaşımı ile toplumsal yeniden yapılanma sürecine katılması teşvik edilmektedir. Eğitim programları, sosyal eylem becerilerinin öğrenilmesini sağlamanın yanı sıra alternatif yaşam biçimlerini ve kültürel çoğulculuğu desteklemektedir. Eğitim programları ile öğrencilerin daha demokratik bir toplum yaratmak için harekete geçmeleri sağlanmaktadır. Sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım, grupların toplumsal yapıları nasıl değiştireceklerine odaklanmaktadır. Bu açıdan toplumsal eylem projeleri önem kazanarak aktif öğrenme eğitimin merkezinde yer almaktadır (Jenks ve diğerleri, 2001).

Castagno (2009), literatürde bulunan Banks (2014), Sleeter ve Grant (1987) ve diğer araştırmacıların ortaya koyduğu çokkültürlü eğitim yaklaşımlarını asimilasyon eğitimi, bütünleşme eğitimi, çoğulculuk için eğitim, kültürlerarası yeterlilik eğitimi, eleştirel farkındalık eğitimi, sosyal eylem eğitimi olarak 6 kategoride yeniden tanımlamıştır. *Asimilasyon eğitimi,* çeşitliliğin ihmal edilebilen ya da önemsiz gibi gösterilebilen bir durum ya da tehdit olarak algılandığı yaklaşımdır. Egemen kültürde güç ve tarafsızlık hâkimdir. Öğrenciler mevcut toplumsal düzen içerisinde rollerini yerine getirmeleri için eğitilmektedir. *Bütünleşme eğitimi,* çeşitliliğe yönelik tarafsızlık anlayışını öne sürmektedir. Bireylerin ve grupların ortak yönleri vurgulanarak ön yargının azaltılması ve birlikteliğin sağlanması amaçlanmaktadır. *Çoğulculuk eğitimi,* kültürel göreceliliği ön planda tutan yaklaşımdır. Kültürel farklılıklar saygıyla karşılanarak yüceltilmektedir. *Kültürlerarası yeterlilik eğitimi,* farklı ve çokkültürlü ortamlarda gerekli yeterliliklerin ve kültürel etkileşimin teşvik edildiği

yaklaşımdır. *Eleştirel farkındalık eğitimi,* statükonun, güç ilişkilerinin ve toplumsal yapıların sorgulanmasına fırsat sağlamaktadır. *Sosyal eylem eğitimi*, statükoya ve eşitsizliğe yönelik farkındalığın artırılmasının yanı sıra öğrencilerin yapısal eşitsizlikleri değiştirmelerini ve sosyal değişim için mücadele etmelerini teşvik etmektedir.

Çokkültürlü eğitime yönelik yaklaşımların uygulama noktasında eğitim ortamlarının koşullarının detaylı olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Her sınıfın kültürel özellikleri birbirinden farklı olabileceği gibi eğitim programları kademeler arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin mevcut sınıf koşullarına en uygun yaklaşımları eğitim ortamına transfer edebilme ve uygulama becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle çokkültürlü eğitimin etkili bir şekilde uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin iyi anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

2.4. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlilikleri

Çalışmanın bu bölümünde çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri açıklanmaktadır. Çokkültürlü öğretmen eğilimleri ve çokkültürlü eğitimde öğretmenin rolü alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

Çokkültürlü eğitimin esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin yeterlilikleri çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşılmasında anahtar role sahiptir. Bu nedenle çokkültürlü öğretmen yeterliliklerinin karşılanması için öğretmenlerin çokkültürlü eğitime hazırlanmaları önem taşımaktadır. Çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve bilgilerinin güncel tutulması çokkültürlü eğitimin kalitesini artıracağı gibi sınıf içi uygulamaları daha etkili hale getireceği düşünülmektedir.

Sinagatullin (2003) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliliklerinin tutum, bilgi ve beceri boyutlarında yeterli düzeyde olması gerektiğini ileri sürmektedir.

Tutum boyutu, öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik duyguları, düşünce tarzları ve farklı öğrenciler ile etkileşime ilişkin eğilimleri ile ilişkilendirilmektedir. Tutum boyutunda öğretmenlerin farklılıklara yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri, okul reformu hareketlerinin önemini anlamaları, çokkültürlü ve küresel anlayışı artırmak için çabalamaları, hizmet içi eğitimlerden ve diğer meslektaşlarının uzmanlıklarından faydalanmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin farklı kültürel değerlere, yaşam biçimlerine, dezavantajlı öğrencilere ve öğretmen-veli ilişkilerine karşı olumlu ve hoşgörülü bir tutum sergilemesi önem taşımaktadır.

Bu açıdan okul reformu için çokkültürlü yeterliliğe sahip olan öğretmenler;

- Çokkültürlü eğitimi başarılarıyla gerçekleştirmek için gönüllü ve aktif olarak çalışır.

- Eğitimde farklılıkların olumlu yönlerinden faydalanma becerisine sahiptir.
- Olumlu bir öğretmen-veli ve okul-toplum ilişkisi sürdürür.
- Farklılıkları bulunan öğrenciler ile baş etme becerisine sahiptir.
- Öğrencileri bilgi ve becerileri ile çokkültürlü bir topluma hazırlar.
- Öğrencilerin topluma uyum sürecini etkili bir şekilde güçlendirir.
- Öğrencilere küresel yeterlilik ve küresel okuryazarlık becerisi kazandırır.

Çokkültürlü eğitim ortamlarında çalışan öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürekli olarak ileriye taşımalıdır. Bu hususta eğitimcilerin hizmet içi eğitim programlarından düzenli olarak faydalanmaları gerekmektedir. Mesleki gelişim programları çokkültürlü eğitim programlarını, ülkenin ulusal dilini, kültürünü ve dünya kültürlerini içermektedir. Öğretmenlerin gözlem yoluyla hizmet öncesinde sınıf ziyaretleri ile meslektaşlarından çokkültürlü eğitim stratejilerini öğrenmeleri sağlanabilmektedir. Öğretmenler, çağa uygun eğitim stratejilerini, teknikleri ve metotları takip ederek bilgilerini güncel tutmalıdır. Evrensel bilgiler ve dünya görüşü hızla değişmektedir. Bu nedenle çokkültürlü öğretmenlerin küresel yeterlilik ve okuryazarlık alanında sürekli olarak bilgilerini yenilemesi önem taşımaktadır (Sinagatullin, 2003).

Bilgi boyutu, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgileriyle ilişkilendirilmektedir. Çokkültürlü öğretmenler, milli ve küresel değerler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bilgilerini sürekli olarak güncellemelidir. Bu açıdan öğretmenlerin çokkültürlülük olgusu ve sınıflarındaki öğrencilerin kültürel farklılıkları ve öğrenme stilleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olabilecek akademik, sosyal, dini, kültürel, ailevi, teknolojik, psikolojik ve biyolojik faktörlerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çokkültürlü öğretmenler, kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin başarılı olmaları için fırsat eşitliği sağlamalı, farklılıkları bulunan öğrencilerin öğrenmelerine uygun şekilde bilgiyi yapılandırmalı ve uyarlamalıdır. Öğretmenler masallar, halk müzikleri, anekdotlar, atasözleri ve bilmeceler gibi farklı kültürlerin halk pedagojisi hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Sinagatullin, 2003).

Beceri boyutu, çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle ilişkilendirilmektedir. Çokkültürlü öğretmenler, öğrencilerin yerel ve küresel değerlere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamalıdır. Öğretmenler farklı kültürlere yönelik hoşgörülü olmayı öğretmeli ve bireysel farklılıklara yönelik öğrencilere olumlu bir tutum aşılamalıdır. Çokkültürlü öğretmenler, öğrencilerin dezavantajlılara yönelik empati ve olumlu tutum geliştirmelerini ve sosyalleşmelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin dersleri

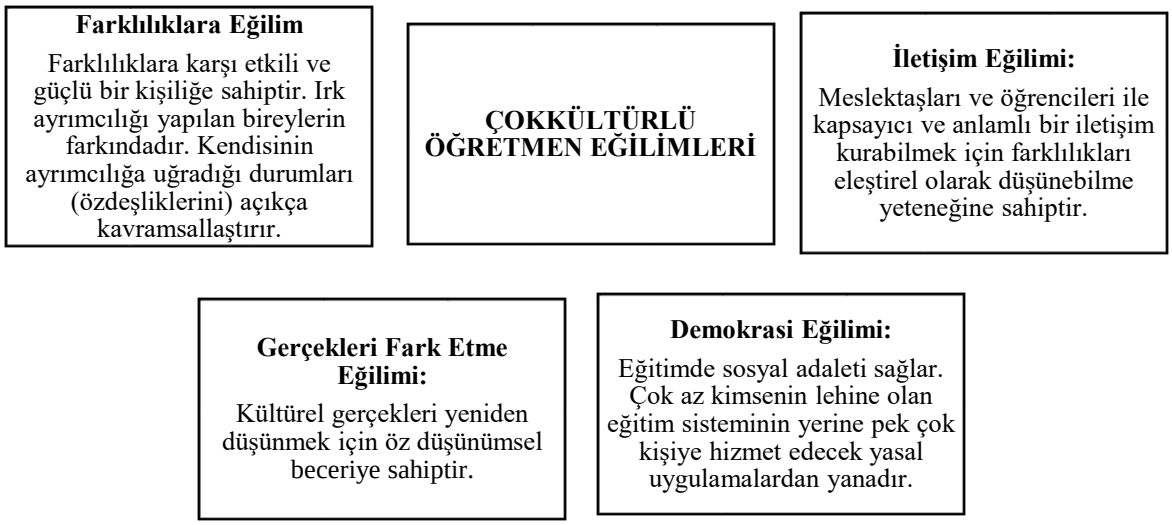
planlama, değerlendirme, motivasyonu artırma ve bilgiyi yapılandırma becerisine sahip olması gerekmektedir (Sinagatullin, 2003).

2.4.1. Çokkültürlü Öğretmen Eğilimleri: Çokkültürlü öğretmen yeterliliklerinde tutum kavramının daha kapsamlı olarak ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin tutumları öğretim uygulamaları, öğretimin verimliliği ve öğrencilerin kazanımları ile doğrudan bağlantılıdır (Emdin, 2016; Gay ve Howard, 2000; Haberman ve Post,1998; Kahn, Lindstrom ve Murray, 2014, aktaran Ladson-Billings,1992). Villegas ve Lucas (2002) çokkültürlü öğretime yönelik tutumların sosyokültürel farkındalık, eşitlik ve sorumluluk anlayışı, farklı kültürleri kabullenme, değişim ajanlığı, yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Howard (2007), çokkültürlü öğretmen eğilimlerini dört ana çerçevede ele almaktadır. Her bir eğilim bir diğeri ile bağlantılı olup kendisinden önceki üzerine yapılandırılmaktadır. Bu eğilimler öğretmenlerin dönüşümcü bir kimlik benimsemesini gerektirmektedir. Dönüşümcü kimlikleriyle ırkçılık karşıtı konularda uzman olan öğretmenler farklılıkları hayatının merkezine yerleştirerek üstünlük ve ayrımcılık konularını etkisiz hale getirebilmektedir. Howard (2007) çokkültürlü öğretmen eğilimlerini Şekil 5'te farklılıklara eğilim, gerçekleri fark etme eğilimi, demokrasi eğilimi ve iletişim eğilimi olarak açıklamaktadır.

Şekil 5

Çokkültürlü öğretmen eğilimleri



(Howard, 2007)

Çokkültürlü öğretmenlerin, öğrencilerinin farklılıklarına karşı duyarlı ve ayrımcılığı sonlandırma eğiliminde olması gerekmektedir. Bu eğilimin geliştirilmesinde empati yeteneğinin kullanılması ise önemli görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak sınıflarındaki ön yargıları ve ayrımcılığı fark etme eğiliminde olması beklenmektedir. Çokkültürlü öğretmenlerin kültürel gerçekleri düşünmeye eğilimli olması, somut gerçeklikleri anlamlandırmasını ve problemlere ilişkin çözüm önerileri geliştirmesini artıracağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin demokratik bir eğitim ortamı sağlamaya eğilimli olması çokkültürlü eğitimde tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanılmasını sağlayabilmektedir. Çokkültürlü eğitim ortamlarında uygulama noktasında iletişim ve etkileşim anahtar kavramlardır. Bu nedenle kültürel farklılıkların yer aldığı eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin farklı kültürler ile iletişime açık ve eğilimli olması gerekmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ile farklılıkları anlamlandırması ve farklı kültürler ile iletişim eğilimini artırması beklenmektedir.

2.4.2. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenin Rolü: 21. yüzyılda eğitim kurumlarında farklılıkların giderek artması öğretmenlerin yeterliliklerinin ve sorumluluk alanlarının daha kapsamlı olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Çokkültürlü eğitim ortamlarında mevcut ihtiyaçların belirlenmesinde ve ihtiyaçlara yönelik gerekli tedbirlerin alınmasında öğretmenlerin rolü çok önemli bir yere sahiptir.

Çokkültürlü eğitim, tüm öğrencilerin eğitimden eşit şekilde faydalanmalarına odaklanmaktadır. Bu nedenle tüm öğrencilerin eşit şekilde eğitime erişimleri ve etkinliklere katılımları sağlanarak başarılarının artırılması noktasında öğretmenlerin tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine yönelik eşit fırsatlar sunması gerekmektedir (Kennedy, 2017). Çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi bakımından öğretmenlerin sınıflarında bulunan mevcut ihtiyaçları iyi analiz etmeleri ve buna yönelik uygun eğitim stratejilerini kullanmaları beklenmektedir (Isave ve Shashi, 2014). Öğrencilerin farklı dil, din ve kültürel özelliklere bağlı davranışlar ve görüşler karşısında güçlük yaşaması muhtemel bir durumdur. Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin mevcut sınıf ortamına uyum sağlamaları, kendilerini rahat hissetmeleri ve potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri bakımından uygun stratejilerin belirlenmesi konusunda önemli bir sorumluluğu üstlenmektedir (Kennedy, 2017).

Çokkültürlü eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaları ve öğrencilerine

rol model olmaları ön koşul olarak görülebilmektedir (Isave ve Shashi, 2014). Bu nedenle çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenler görev ve sorumluklarının bilincinde olmalıdır.

Çokkültürlü eğitimde öğretmenler;

- Öğrencileriyle güvenilir bir ilişki ve etkileşim kurmalı,
- Öğrencilerin kültürel özeliklerinin farkında olmalı,
- Farklı inançlara ve düşüncelere ilişkin anlayışlı ve duyarlı olmalı,
- Farklı kültürler arasında meydana gelebilecek çatışmayı önlemeli,
- Farklı kültürlerin ortak noktaları hakkında bilgi sahibi olmalı,
- Empatik, kültürel duyarlı, anlayışlı, esnek ve açık görüşlü olmalı,
- Hitap ve davranış biçimi ile öğrencilerine pozitif bir rol model olmalı,
- Farklı kültürler arasında köprüler kurmalı,
- Öğrenciler için en iyi rol model olduklarının bilincinde olmalı,
- Akademik başarısızlıkların altında yatan psikososyal nedenleri iyi analiz etmeli,
- Eşitlik, demokrasi ve kültürel değerlere yönelik farkındalık oluşturmalı,
- Ön yargıyla yaklaşılan konulara ilişkin eleştirel düşünmeyi teşvik etmeli**,**
- Tüm öğrencilerin potansiyellerini en üst seviyede gerçekleştirmelerine destek olmalıdır (Isave ve Shashi, 2014; Kennedy, 2017; Masamah ve Huda, 2016).

Çokkkültürlü eğitim ortamlarında öğretmelerin çokkültürlü bakış açılarını kucaklayan ve saygıyla karşılayan rol model olmasının ve kültürel farklılıkları bulunan öğrencileri arasında köprü görevi üstlenmesinin önemli bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin empatik, kültürel duyarlı ve açık görüşlü özelliklere sahip olması öğrencilerin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin kültürel duyarlı ve sosyokültürel olarak bilinçli olması, farklı deneyimlere sahip olan öğrencilere ilişkin olumlu bir tutuma sahip olması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinin farkında olması ve öğrencilerin yaşamları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Kennedy, 2017).

Çokkültürlü eğitim uygulamaları, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra çokkültürlü eğitime ilişkin inançlarını, istekliliklerini ve olumlu tutumlarını gerektirmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturarak kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin derslere katılımını, sosyalleşmesini, kabullenilmesini ve okul paydaşlarıyla olumlu ilişkilerini teşvik etmesi beklenmektedir. Her toplumun kültürel yapısı birbirinden farklı olabileceği gibi her okulun yapısı ve ihtiyaçları birbirinden farklılaşabilmektedir. Bu bakımdan çokkültürlü eğitim ortamlarının ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmenlerin aktif

olarak rol olması çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ve güvenilir bir ilişki kurması ve öğrencilerinin deneyimleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması ile çokkültürlü eğitim kurumlarının ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve gerekli eğitim stratejilerinin oluşturulmasında önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin toplumsal yapısının ve eğitim kurumlarında giderek artan farklılıkların anlaşılması ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulanan eğitim faaliyetlerinin detaylı olarak incelenmesi önemli görülmektedir.

2.5. Türkiye'de Kapsayıcı Eğitim

Çalışmanın bu bölümünde kapsayıcı eğitim kavramı açıklanmaktadır. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve kapsayıcı eğitim faaliyetleri alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

Türk eğitim sistemi, farklı milletlerden bireylerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının sahip olduğu eğitim haklarından eşit şekilde faydalanmasını sağlamaktadır. Kapsayıcılık anlayışı ile eğitim kurumlarında misafir edilen yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ayrımcılığın önlenmesi ve eşit eğitim imkânının sağlanması amaçlanmaktadır.

Kapsayıcı pedagoji, kültürel duyarlı öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin sosyal uyumlarının sağlanmasına yönelik eğitim uygulamalarını içermektedir (Arar, 2022). Bu bakımdan kapsayıcı eğitim, yabancı uyruklu bireylerin toplumsal uyumlarının sağlanması ve barış içinde bir arada yaşama kültürü oluşturulması bakımından önemli bir işleve sahiptir. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması amacıyla MEB tarafından çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Ocak 2022 verilerine göre ülkede bulunan 5.013.631 yabancı uyruklu nüfusun 5-17 yaş arasındaki eğitim çağ nüfusu 1.365.884 ve okullaşma oranı %68,51 olarak açıklanmaktadır (MEB, 2022a). Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve toplumsal uyumlarının kolaylaştırılması amacıyla MEB tarafından kapsayıcı eğitim faaliyetleri yürütülmektedir.

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin okul kültürüne ve eğitim faaliyetlerine katılımını sağlayarak eğitim ortamlarında ve toplumda dışlanmalarını azaltmak ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim, tüm çocukları kapsayan ortak bir vizyona dayalı olarak eğitim yaklaşımlarında, içeriklerinde ve stratejilerinde yapılan değişiklikleri içermektedir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim ile eşitliğe ve insan haklarına dayalı olarak tüm bireylerin nitelikli eğitime erişimlerinin sağlanması amacıyla eğitim yöntemlerinin ve eğitim kurumlarının iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu açıdan farklılıkları bulunan bireylerin kendi öğrenme stillerine uygun şekilde tasarlanan eğitim imkânlarından eşit olarak faydalandırılması beklenmektedir.

Booth ve Ainscow (2011) kapsayıcı eğitimin amaçlarını şu şekilde özetlemektedir;

- Öğrencilerin okul topluluğuna ve eğitim faaliyetlerine katılımını sağlamak,
- Bireylerde aidiyet duygusu geliştirmek,
- Dışlanmayı ve ayrımcılığı azaltmak,
- Okul kültürünü, politikalarını ve uygulamalarını yeniden yapılandırmak,
- Farklılıkları engel olarak değil zenginlik olarak ele almak,
- Her çocuğun nitelikli bir eğitim hakkı olduğunun farkında olmak,
- Eğitime katılımın topluma dâhil olmanın bir yönü olduğunu kabul etmek.

Kapsayıcı eğitimin özünde insan haklarına dayalı olan herkes için eşit eğitim fırsatının sağlanması yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim ile toplumlar arasında sürdürülebilir barışın sağlanması için tüm milletlere anlayış ve hoşgörü teşvik edilmektedir (UNESCO, 2005). Bu açıdan bireyleri sosyal adalet ve barış anlayışının hâkim olduğu, ayrımcılığın olmadığı ve farklılıkların değer gördüğü bir topluma hazırlamayı amaçlayan kapsayıcı eğitim daha geniş bir stratejinin parçası olarak herkesin aktif katılım sağladığı kapsayıcı toplumu hedeflemektedir (Stubbs, 2008).

Formal, informal ve alternatif eğitimleri içeren kapsayıcı eğitim hayat boyu öğrenme anlayışına dayalıdır (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitimin başarısı eğitim kurumlarının bir takım gereklilikleri yerine getirmesine bağlıdır. Bu açıdan kapsayıcı okulların farklılıklara duyarlı olması gerekmektedir. Kültürel farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrenciler okulda değer görmelidir. Kapsayıcı eğitimde öğrenciler, öğretmenler ve veliler önemli kaynaklar olarak görülmektedir. Bu bakımdan okul toplumuna aile ve çevrenin katılımı teşvik edilmelidir. Bu anlayışına göre eğitim sistemleri, yapıları ve metotları farklı özelliklere sahip olan bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmelidir (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitimde eşitliğin sağlanması, ön yargıların azaltılması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına destek olunması, farklı kültürler hakkında bilgilerin edinilmesi ve okulun güçlendirilmesi öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin başlıca görevleri olarak sıralanmaktadır (Arar, 2022). Herkes için eşitlik ve adalet anlayışına dayalı olarak eğitim ortamlarında farklılıkların kabullenilmesini ve ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını amaçlayan kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Kapsayıcı eğitimin gereklilikleri ülkeden ülkeye değişebileceği gibi eğitim kurumlarında kademeler arasında da farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılığın temelinde öğrencilerin bulundukları kademedeki psikososyal ihtiyaçları, duyuşsal ve bilişsel özellikleri yer almaktadır. Esasında kapsayıcı eğitimin temelinde yaşadığı ülkeyle, toplumla ve

kendisiyle barışık insan yetiştirmek olduğu söylenebilmektedir. Bu bağlamda kapsayıcılığın önemini psikososyal açıdan da değerlendirmek gereklidir. Bireysel anlamda kendisini dışlanmış, ayrıştırılmış, önemsiz hisseden birey başarı, pozitif düşünce, toplumsal uyum ve güçlü sosyal ilişkilerden yoksun kalabilmektedir. İnsanın doğası gereği olduğu gibi kabullenilmesi ve anlaşılması üst düzey bilişsel ihtiyaçlarının karşılanmasını kolaylaştırabilmektedir. Toplumda yer alan tüm bireyler düşüncesi, görünüşü, sahip olduğu kültürü ve geçmiş deneyimleri ile varlığını sürdürmek istemektedir. Sahip olduğu doğuştan gelen özellikleri ya da yetiştiği kültürü ne olursa olsun birey toplumda varlığını tehdit altında hissetmeden kabullenilmeyi ve hoşgörü ile karşılanmayı beklemektedir.

Kültür gibi duygular da nesilden nesile aktarılabilmekte ve sosyal olayların nedenlerine güçlü bir şekilde etki edebilmektedir. Bu anlamda reddedilme duygusu bireyde bastırılmış bir öfkeye dönüşürken en kritik süreçte kontrolsüz bir şekilde düşmanlık eylemlerini gözlemlemek mümkün olabilmektedir. Birey sıklıkla itiraza, çatışma ve protestoya başvurabilmekte, kin ve nefret duygularına kapılabilmektedir. Bu bakımdan kapsayıcı eğitimin temelinde topluma güçlü bir şekilde nüfuz edebilen varoluşsal ihtiyaçlar olduğunun altını çizmek uygun olacaktır.

2.5.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi: Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi kapsayıcı eğitim çerçevesinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde yer alan *"Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır."* ifadesi ile güvence altına alınmıştır. Farklı kültür ve milletlerden gelen öğrencilerin bulundukları ülkeye aidiyet duygusu geliştirmelerine ilişkin barış anlayışına odaklanan kapsayıcı bir eğitim sağlanması önem taşımaktadır. Bu bakımdan Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2018) barış içinde bir arada yaşamın teşvik edilmesinde önemli bir işleve sahip olan kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sisteminde öneminin altını çizmektedir.

Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olan Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı tarafından düzenlenmektedir (MEB, 2020a). 2011 yılında geçici koruma altında bulunan Suriye uyruklu vatandaşların Türkiye'de misafir edilmesi ile birlikte eğitim çağında bulunan yabancı uyruklu bireylerin eğitime erişimlerinin sağlanması amacıyla bir takım tedbirler alınmaya başlamıştır. Bu çerçevede ilk olarak 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" başlıklı genelge kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminin sağlanması amacıyla geçici eğitim merkezleri kurularak Arapça eğitim programları uygulanmıştır. 2015 yılında ise Türkçe dersler programa eklenmiştir. 2016-2017 eğitim ve

öğretim yılında geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin devlet okullarına kayıt süreci başlamıştır (MEB, 2014; 2019a). 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirerek Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının ve uyumlarının sağlanması amacıyla uyum sınıfları açılmıştır. 2019/15 sayılı "Yabancı Öğrenciler İçin Uyum Sınıfları" başlıklı genelge ile tüm okul türlerinde ilkokul 3. ve 4.sınıflarda, ortaokul ve lise kademelerinde tüm sınıf düzeylerinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen sınavdan 60 puan barajını geçemeyen tüm yabancı uyruklu öğrenciler uyum sınıflarına alınmaya başlamıştır (MEB, 2019b). 2020/7 sayılı "Yabancı Öğrenciler İçin Uyum Sınıfları" başlıklı genelge ile yoğun olarak dil eğitimi sağlanan uyum sınıflarının programına 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında matematik, fen ve hayat bilgisi dersleri eklenerek 3. sınıf düzeyinde faaliyet verilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020b).

Yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu illerde en az 10 en fazla 20 öğrenci ile okullarda açılan uyum sınıflarına Türkçe dil yetersizliği bulunan öğrenciler alınarak yoğun olarak dil eğitim programı uygulanmaktadır. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu 26 il dışında dil yetersizliği bulunan yabancı uyruklu öğrenciler halk eğitim merkezi aracılığıyla e-yaygın sisteminde yaş ve dil seviyelerine uygun olarak "Yabancılara Türkçe Öğretimi" kursuna alınmaktadır (MEB, 2020b). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik açılan Türkçe okuma ve yazma kurslarına 2014-2020 yılları arasında 178.214 kişi katılmıştır. Bunun 78.723'ü Suriye uyruklu vatandaşlar, 99.491'i ise diğer uyruklu yabancılardır (MEB, 2020a).

2.5.2. Kapsayıcı Eğitim Faaliyetleri: Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması ve topluma uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla MEB ile tüzel kuruluşların iş birliğinde çeşitli proje ve faaliyetler yürütülmektedir. Bu kapsamda MEB tarafından geçici koruma altındaki çocukların eğitime erişimlerinin desteklenmesi amacıyla yürütülen ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PIKTES) 2016-2022 yılları arasında 26 ilde uygulanması planlanmıştır. PIKTES projesi ile Suriye uyruklu öğrencilere sunulan eğitim hizmetinin kalitesinin artırılması, eğitim kurumlarında görev yapan personellerin hizmet kalitesinin iyileştirilmesi, velilerin ve öğrencilerin sosyal entegrasyonunun artırılması beklenmektedir (PİKTES, 2022).

Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yabancı uyruklu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik aile eğitimi, mesleki ve teknik eğitim, öğretmen ve idareci eğitimi, psikososyal destek faaliyetleri, sosyal uyum çalışmaları, Türkçe dil eğitimi ve yetişkin eğitimleri sağlanmaktadır (MEB, 2020a). Yaygın eğitim çalışmaları

kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü iş birliği ile 2019-2022 yılları arasında "Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi" (SUYE) programı uygulanması planlanmıştır. SUYE programı kapsamında geçici koruma altındaki Suriyeliler başta olmak üzere yasal olarak ülkede bulunan tüm yabancı uyruklu vatandaşların ülkemizdeki sosyal, ekonomik ve kültürel hayata uyumunun kolaylaştırılması, birlikte yaşam kültürünün oluşturulması ve toplumla bağlarının güçlendirilmesi amacıyla 56.567 yabancı uyruklu vatandaşa 8 saatlik kurslar verilmiştir (MEB, 2020a; 2022a; 2022b). Yabancı uyruklu vatandaşlara yönelik halk eğitim merkezleri bünyesinde 2014-2021 yılları arasında açılan genel kurslara 1.110.406 kursiyer, mesleki kurslara 195.387 kursiyer, Türkçe öğretimi kurslarına 551.604 kursiyer, Türkçe okuma yazma kurslarına 82.829 kursiyer olmak üzere toplam 1.305.793 yabancı uyruklu kursiyer yaygın eğitim kurslarına katılmıştır (MEB, 2022a).

Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmak ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretim pedagojisine ilişkin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla MEB ve UNICEF iş birliğiyle yönetici ve öğretmenlere kapsayıcı eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Bu kapsamda 2016-2017 yılları arasında sınıflarında yabancı uyruklu öğrencileri bulunan ve MEB'e bağlı görev yapan 36.412 öğretmene 2 haftada toplam 40 saatlik eğitim verilmiştir (MEB, 2017a). 2018 yılında ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF iş birliği ile geliştirilen "Kapsayıcı Eğitim Projesi" çerçevesinde 1672 öğretmene eğitici eğitimi sağlanmıştır. Yerelde mahalli eğitimler ile tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik desteklenmesi devam etmektedir (MEB, 2018). 2020 yılında MEB'e bağlı eğitim kurumlarında 12.037 Suriyeli gönüllü eğitici tercümanlık, saha ziyaretleri, veli iletişimi ve diğer konularda eğitim dışı faaliyetlerin yürütülmesinde destek olmaları amacıyla görevlendirilmiştir (MEB, 2020a). Ocak 2022 tarihinden itibaren Türk Kızılay ve UNICEF iş birliğiyle yürütülen "Suriyeli Eğitim Destek Personeli Programı" kapsamında geçici koruma altındaki Suriyeliler başta olmak üzere yasal olarak ülkede bulunan tüm yabancı uyruklu öğrencilerin, okul dışı faaliyetlerine ve çalışmalarına destek olmak amacıyla Suriyeli eğitim destek personeli görevlendirilmiştir (MEB, 2022a).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2018) aday öğretmenlerin sosyal ve kültürel anlamda sürekli olarak değişen bir toplumda öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarının, eşitlik, farklılık ve sosyal adalet konularında duyarlılık geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda 2017 yılında YÖK ve MEB iş birliğinde gerçekleşen görüşmelerde nitelikli öğretmen yetiştirme programlarında kalite ve akreditasyon, kapsayıcı eğitim ve öğretmenlik konuları ele alınmıştır. 2018 yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarında yapılan

düzenlemeler ile eğitim fakültelerinde "Kapsayıcı Eğitim" dersinin seçmeli ders olarak alınması sağlanmıştır.

UNESCO (2001) kapsayıcı eğitimin başarısını azaltan etmenlerin çoğunlukla olumsuz tutumlardan kaynaklandığı ifade etmektedir. Bu açıdan öğretmenler meslektaşlarının, öğrencilerinin ve velilerinin farklılıklara ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir aracı rol üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında kültürlerarası etkileşimi, kültürel farkındalığı ve duyarlılığı geliştiren uygulamalı çalışmalara yer verilmesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin artırılması açısından önemli görülmektedir. ERG (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyumunun hızlandırılması bakımından okullarda çokkültürlülük, barış ve insan hakları konularına ilişkin bireylerin olumlu tutumlarını artıran uygulamalara yer verilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin başarısının sağlanması noktasında öğretmenlerin kapasitelerinin güçlendirilmesi ve dil eğitiminin sağlanması, barış eğitiminin ön plana çıkarılması gerektiğinin altı çizilmektedir.

Kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşılması noktasında kapsayıcı eğitimin ilkelerine bağlı kalınması önem taşımaktadır. Bu nedenle Türkiye'de eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlenen kapsayıcı eğitim ve seminerlerin giderek artan bir öneme sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

2.6. Kültürel Duyarlı Eğitim

Çalışmanın bu bölümünde kültürel duyarlı eğitim kavramı açıklanmaktadır. Kültürel duyarlı eğitimin amacı ve kültürel duyarlı öğretmen özellikleri alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

Kültürel duyarlı eğitim, kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin öğrenme stilleri, kültürel bilgileri, referans çerçeveleri ve önceki deneyimlerini kullanarak öğrenme ortamlarının daha uygun ve etkili hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2018). Kültürel duyarlı eğitim, öğrenmede kültürel farklılıkların öneminin fark edildiği bir süreç olarak kültürleri, inançları ve değerleri eğitimin merkezine almaktadır. Bu bakımdan öğrenci merkezli, yaratıcılığı, eleştirel düşünmeyi, bilgiyi sorgulamayı ve analiz etmeyi esas alan kültürel duyarlı eğitim, günümüzün eğitim ortamlarının ihtiyaçlarına yönelik çağdaş bir yaklaşım olarak görülebilmektedir.

Kültürel duyarlı eğitim, çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürel farklılıklara duyarlılık geliştirmeye odaklanmaktadır. Egemen kültüre odaklanarak hazırlanan eğitim programları ve geleneksel eğitim yaklaşımları ile çokkültürlü eğitim ortamlarında istenen başarının sağlaması güçtür çünkü her bireyin öğrenme stili farklı olmakla birlikte her kültürün

tarihi, dili ve gelenekleri çeşitlilik göstermektedir. Bu durum çokkültürlü eğitimde salt bir programın uygulanmasının yeterli olamayacağı görüşünü desteklemektedir. Bu bakımdan kültürel duyarlı eğitimin daha ziyade bireysel ve kültürel farklılıkların eğitim programlarının merkezine alındığı, öğrenci merkezli, eleştirel düşünmeyi, farklı bakış açılarına odaklanmayı teşvik eden çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla örtüştüğü ifade edilebilmektedir. Kültürel duyarlı eğitim bu yönüyle Banks'in (1993; 2014) tanımladığı dönüşümcü yaklaşıma hitap etmektedir.

Kültürel duyarlı eğitim bireye ve bireyi çevreleyen unsurlara odaklanmaktadır. Bir bakıma eğitimde farklılıklara duyarlılığın ve herkes için eşitlik anlayışının geliştirilmesi ile toplumsal değişimin gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu durum Sleeter ve Grant (1987) tarafından öne sürülen ve Ladson-Billings (1992) tarafından kültürel duyarlı pedagojiyle uyumlu olduğu ifade edilen sosyal yapılandırmacı yaklaşımda ve Banks (1993; 2014) tarafından ortaya koyulan sosyal eylem yaklaşımında sosyal yapılanma için bireylerin eşitsizliklerin karşısında durması ve toplumsal değişim ajanı olarak eğitilmesi düşüncesiyle de örtüşmektedir. Bu bakımdan farklı kültürlere yönelik duyarlılık geliştirilmesinin toplumsal değişimin gerçekleşmesinde anahtar bir kavram olduğu ifade edilebilmektedir.

Kültürel duyarlı öğretimin etkililiğinin öğrencilere rol model olan öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarına ve farklı kültürlere yönelik anlayışları ve olumlu tutumlarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu noktada kültürel duyarlı eğitimde eğitimcilerin kültürel farklılıklara yönelik bilinçlendirilmesi ve duyarlılık geliştirilmesi önemli hale gelmektedir. Günümüzde eğitim ortamlarında ve eğitim teknolojilerinin yaygın olarak kullanıldığı uluslararası eğitim platformlarında kültürel farklılıklarla etkileşim yoğun olarak gerçekleşmektedir. Bu açıdan kültürel duyarlı eğitim ile her duruma adapte edilebilir temel becerilerin kazandırılması günümüzün çokkültürlü ortamlarında etkileşimin ve iş birliğinin geliştirilmesi için kaçınılmaz hale gelmektedir.

Günümüzde kültürlerarası paylaşımı, iş birliğini ve etkileşimi teşvik eden Erasmus ve eTwinning gibi çeşitli uluslararası projeler kültürel duyarlılığın ve farkındalığın kazanılmasında öğretmenlere önemli bir deneyim sağlamaktadır. Bu nedenle kültürel duyarlı eğitimin yalnızca içinde bulunulan toplumun değil evrensel olarak tüm toplumların barış içinde birlikteliği için önemli olduğu ifade edilebilmektedir. Özetle, kültürel duyarlı eğitim toplumsal değişimin ve kültürel bütünleşmenin bireyin ve kültürün merkeze alınmasıyla sağlanabileceği görüşünü esas alarak 21. yüzyılda giderek artan çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini çağa uygun olarak geliştirmeyi teşvik etmektedir.

Gay'e (2018) göre kültürel duyarlı eğitim;

- Programda yer alan kültürel içerikler ile öğrencilerin tutumlarını geliştirmektedir.
- Öğrencilerin akademik ve sosyokültürel çevreleri arasında köprü kurmaktadır.
- Farklı öğrenme stillerine uygun çok çeşitli eğitim stratejileri kullanmaktadır.
- Öğrencilerin kültürel mirasları tanımalarını ve yüceltmelerini sağlamaktadır.
- Tüm derslere yönelik çokkültürlü kaynaklar ve materyaller kullanmaktadır.

Kültürel duyarlı eğitim, farklı kültürlerin merkezde yer aldığı çeşitli etkinlik ve projeler ile farklı kültürlere ve öğrenme stillerine sahip bireylerin kazanımlarını artırmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin kültürel duyarlı eğitim hedeflerine uygun çalışmaları, tüm öğrencilerin eğitimden eşit şekilde faydalandırılması, kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemlerin anlaşılması ve problemlere ilişkin çözüm önerilerinde bulunulması noktasında önem kazanmaktadır. Bu nedenle kültürel duyarlı eğitimin amaçlarının detaylı olarak ele alınması ve eğitimciler tarafından anlaşılması gerekli görülmektedir.

2.6.1. Kültürel Duyarlı Eğitimin Amacı: Çokkültürlü eğitim farklı kültürlere sahip öğrencilere uygun eğitim politikalarını gerekli kılan durumsal bir iyileştirme hareketi olarak genel bir çerçevede açıklanabilmektedir. Bu bağlamda kültürel duyarlı eğitim, eğitim ortamlarında ve toplumda kültürel farklılıkların kabullenilmesi ile toplumsal bütünlüğün sağlanmasına yönelik genel bir amaca sahiptir. Ancak kültürel duyarlı eğitim pedagojisi, çokkültürlü eğitimden farklı olarak daha ziyade öğretmenlerin sınıf içerisinde uygulama alanına hitap eden tekniklere, bilgilere, davranışlara ve tutumlara değinmektedir. Kültürel duyarlı eğitimde iş birlikçi çalışma, eleştirel düşünme, bilgi kaynaklarını sorgulama, farklı bakış açılarını anlama, olumlu benlik ve öteki algısı geliştirme gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Eleştirel düşünme, empati, olumlu benlik algısı gibi bilişsel ve psikososyal gelişimler ile öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin artırılmasına yönelik hedefler çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürel duyarlı eğitimi önemli bir yaklaşım olarak öne çıkarmaktadır. Bu noktada bireyin duyuşsal ve sosyal gelişiminin sağlanması ve nihayetinde ise akademik başarının en üst düzeye çıkarılması ile toplumsal verimliliğin ve değişimin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Kültürel duyarlı eğitimin amacı akademik olarak başarılı, kültürel yeterlilik gösteren, sosyal düzeni eleştirebilen ve anlayabilen öğrencilerin yetiştirilmesidir (Ladson-Billings, 1995). Son 70 yıl içinde çokkültürlü eğitim bilimi eklemeci yaklaşımdan, dönüşümcü yaklaşıma doğru ilerlemiştir. Kültürel duyarlı pedagoji öğretmenlerin kendilerini tanımalarını ve farklı öğrencilere ilişkin davranış, inanç ve tutumları üzerine derinlemesine düşünmelerini gerektirmektedir (Whitaker ve Valtierra, 2019).

2.6.2. Kültürel Duyarlı Öğretmen Özellikleri: Kültürel duyarlı eğitimin etkili olarak gerçekleşmesinde öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik eğitim anlayışı ve istekliliği önem kazanmaktadır.

Okullarda birçok düzenlemelerin ve reformların yapılmasına rağmen kimi zaman öğretmenlerin farklı kültürlere ilişkin görüşleri ve inançları değişmemektedir (Lipman, 1995). Banks'in (1993) çokkültürlü eğitime yönelik çalışmasının uzantısı olarak kültürel duyarlı pedagojiye dayalı teoriler ortaya koyan Ladson-Billings (1995) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik inançlarını ve ideolojilerini detaylı olarak ele almaktadır. Ladson-Billings (1995) kültürel duyarlı öğretmenlerin kültürel bilgili, deneyimli ve öğrencilerine karşı anlayışlı olması gerektiğinin altını çizmektedir. Kültürel duyarlı eğitim pedagojisinde öğretmenlerin okulun amacına, mesleki rollerine, öğrencilerine ve bilginin doğasına ilişkin düşüncelerini yeniden tanımlamaları gerekmektedir. Ladson-Billings (1992) kültürel duyarlı öğretmenlerin bilgi, beceri ve değerlerin öğrenilmesi için kültürel kaynakları kullanarak bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir.

Ladson-Billings (1995) kültürel duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri olumlu benlik ve öteki algısı, sosyal ilişkiler ve bilgi anlayışı olarak 3 başlık altında açıklamaktadır.

Olumlu benlik ve öteki algısı, kültürel duyarlı öğretmenlerin kendi kültürleri ve geçmişleri hakkında olumlu duygulara ve düşüncelere sahip olmaları, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin özelliklerini olumlu algılamaları ile ilişkilidir. Başarılı kültürel duyarlı öğretmenler;

- Tüm öğrencilerin başarabileceğine inanır,
- Kendilerini toplumun üyeleri olarak görür,
- Öğretmeyi topluma yol göstericilik olarak görür,
- Bilgiyi açığa çıkarabileceğine inanır.

Sosyal ilişkiler, kültürel duyarlı öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarını, kültürel yeterliliklerini ve eleştirel bilinç düzeylerini geliştirmeleri için sosyal etkileşimleri bilinçli olarak yaratması ile ilişkilidir. Öğretmenler;

- Esnek bir öğrenci-öğretmen ilişkisi sürdürür,
- Tüm öğrencileri ile ilgili olduğunu açıkça gösterir,
- Bir öğrenen topluluğu geliştirir,
- Öğrencileri iş birlikçi çalışmalara ve başkalarına karşı sorumlu olmaya teşvik eder.

Bilgi anlayışı, öğretmenlerin eğitim programları, eğitim içerikleri ve bilgilerin değerlendirilmesi hakkında düşünceleri ile ilişkilidir. Kültürel duyarlı öğretmenlerin bilgi anlayışına göre;

- Bilgi durağan değildir; bilgi paylaşılır, dönüştürülür ve yapılandırılır.
- Bilgi eleştirel biçimde ele alınmalıdır.
- Öğretmenler bilgi edinme ve öğrenme sürecinde heyecan duymalıdır.
- Öğretmenler köprüler kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmalıdır.
- Değerlendirme çok yönlü olmalıdır.

Ladson-Billings'in (1995) çalışmasının uzantısı olarak Villegas ve Lucas (2002) kültürel duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Sosyokültürel farkındalığa sahip olmak,
- Farklı kültürlere bağlı davranış ve düşünce biçimlerini anlamak,
- Her öğrencinin öğrenmesini destekleyecek kaynakları sağlamak,
- Farklı özellikleri bulunan bireylere yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmak,
- Eğitimde değişimi ve kültürel duyarlılığı sağlamak amacıyla sorumluluk üstlenmek,
- Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma biçimlerinin farkında olmak,
- Öğrencilerin yaşam biçimleri hakkında bilgi sahibi olmak,
- Öğrencilerin geçmiş bilgileriyle bilinmeyene ulaşabilmelerini sağlamak.

Kültürel duyarlı öğretmen özellikleri incelendiğinde 21. yüzyılda çokkültürlü eğitimin psikososyal boyutlarının önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Eğitim programında konulara odaklanan eklemeci yaklaşımdan dönüşümcü yaklaşıma evrilen çokkültürlü eğitim pedagojisi bireyin benlik algısını ve davranışlarını şekillendiren çevresel unsurlara dikkat çekmektedir. Bu açıdan dönüşümcü yaklaşım, bireyden bağımsız unsurlardan ziyade bireyin ve bireyin dahil olduğu sistemin en önemli parçalarından biri olan eğitimcilerin düşüncelerini, bakış açılarını ve empati becerilerini geliştirerek kültürlerarası barışı sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşıma dayalı çalışmalar algının değiştirilmesini hedefleyen barış odaklı programlar olarak değerlendirilebilmektedir. Hall'un (1976) kültürel buzdağı modeli ise bu görüşü destekler niteliktedir. Farklı ulusların toplumsal olayları, kuralları ve bakış açılarını anlamlandırması ve kabullenmesi bir geçiş sürecidir. Bu süreç bireylerin hem kendi kimliklerini farklı bir kültürel toplum içerisinde anlamlandırmaları hem de mevcut düzeni anlamalarına yönelik algıları ve değerleri kapsayan psikososyal etmenleri içermektedir.

2.7. Kültürlerarası Yeterlilik

Çalışmanın bu bölümünde kültürlerarası yeterlilik kavramının tanımlarına yer verilmiştir. Kültürlerarası yeterliliğin boyutları olan kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası duyarlılık konuları alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

20. yüzyılda küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ile ortaya atılan çokkültürlülük olgusuyla birlikte kültürlerarası yeterlilik kavramına ilişkin araştırmalar da gündeme gelmiştir. Kültürlerarası yeterliliğe ilişkin araştırmalar 1950'li yıllarda "Barış Gönüllüleri" ve yabancı yöneticilerin deneyimleri sonucunda başlamıştır. Batı dünyasındaki göç hareketleri ilk olarak kültürel uyum süreçlerinin ve iki kültürlü yeterliliklerin araştırılmasını gerekli kılmıştır. Ancak giderek daha çokkültürlü bir hale gelen küresel dünyanın tanınmasıyla ortaya atılan "kültürlerarası yeterlilik" yalnızca göçmenleri değil tüm toplumu ilgilendiren, bireyin kendi ülkesinde bile gerek duyduğu anahtar bir yeterlilik haline dönüşmüştür (Varhegyi ve Nann, 2008).

Çokkültürlülük farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada oluşuna atfedilen bir durum olarak tanımlanabilirken kültürlerarası yeterlilik, çokkültürlü ortamlarda iletişim ve etkileşim halinde bulunan farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin kültürlerarası tutumları, bilgileri ve becerileri ile ilişkili yeterlilikleri tanımlamaktadır.

J. Bennett ve M. Bennett'e (2001) göre kültürlerarası yeterlilik çokkültürlü ortamlarda etkili iletişim becerisine sahip olunması ve kültürel içeriklerin anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Abu-Nimer ve Smith (2016) kültürlerarası yeterliliği bireyin bakış açısını etnik merkezcilikten uzaklaştırması, kültürel olarak farklı olan kişilerle başarılı etkileşim kurmasını sağlayarak kültürel farklılıkları benimsemesi olarak tanımlamaktadır. Deardorff (2020) ise kültürlerarası yeterlilik kavramını kültürel farklılıkların yer aldığı toplumlarda ya da uluslararası alanlarda etkileşime yönelik tutum, bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır. UNESCO (2013) kültürlerarası yeterliliklerin öz farkındalık, uyum, ilişki kurma, farklı kültürlere yönelik saygı ve hoşgörü kavramlarını içerdiğini ve bu kavramların kültürlerarası diyalog için temel gereklilikler olduğunu belirtmektedir.

Kültürlerarası yeterliliğin özünde başkalarıyla iş birliği ve etkileşim kurulması yer almaktadır (UNESCO, 2014, p.12). Bireyler ise yetiştirildikleri toplum içerisinde sosyalleşerek yetiştiği kültürün bakış açısıyla programlanmaktadır. Dolayısıyla bireyler içinde bulunulan çevrede kendi kültürlerine özgü davranış ve iletişim biçimlerini sergilemeye meyilli olmaktadır. Bu nedenle kültürlerarası etkileşim durumlarında karşı kültürlere ilişkin farkındalık kazanılması ve farklı iletişim biçimlerinin anlaşılması gerekli hale gelmektedir. Berninghausen ve Hecht-El Minshawi (2009) kültürlerarası yeterliliğin çokkültürlü

ortamlarda farklı kültürlere sahip bireylerin iyi bir sinerji yaratarak başarıyı sağlaması, yanlış anlaşılma ve çatışma durumlarından kaçınılması için gerekli olduğunu belirtmektedir. Kültürlerarası yeterlilik hoşgörülü olma, empati kurabilme, öz eleştiri yapabilme, problem çözme, öğrenmeye istekli olma gibi becerileri içermektedir.

Y. Kim (1988, s.85-94) kültürlerarası yeterlilikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta tanımlamaktadır. *Bilişsel yeterlilik,* bireyin farklı kültürün kurallarına, diline ve toplumsal normlarına ilişkin bilgisi ve düşünce yapısı anlamına gelmektedir. *Duyuşsal yeterlilik,* bireyin farklı olan kültürün değerlerini, tutumlarını ve duygularını deneyimlemesi anlamına gelmektedir. Duyuşsal yeterlilik, bireyin farklı kültürlerin çeşitli mesajlarında yer alan ince duygulara ve tutumlara ilişkin anlayışının artırılmasını ve iletişim deneyimlerinin zenginleştirilmesini sağlamaktadır. *Davranışsal yeterlilik* ise farklı sosyal durumlarda etkili ve uygun davranışların seçilebilmesini sağlayan becerileri kapsamaktadır.

Çokkültürlü eğitim ortamlarında farklı kültürlere özgü mesajların doğru şekilde algılanması ve yorumlanması kültürlerarası yeterlilik unsurlarının karşılanmasına bağlıdır. Bu nedenle kültürlerarası yeterlilik kavramının ve birbiriyle ilişkili olan bileşenlerinin iyi anlaşılması ve eğitimde kültürel değerlerin aktarılmasında anahtar role sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Cushner (2008) kültürel farklılıkları bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin etkili öğretim sağlayabilmeleri için kültürlerarası yeterliliklere sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. DeJaeghere ve Zhang (2008) ise öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için kültürlerarası yeterliliklerini geliştiren hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerle hazırlanmalarının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında öğretmen eğitimlerinde kullanılan çeşitli kültürlerarası yeterlilik modelleri yer almaktadır. McAllister ve Irvine (2000) çalışmalarında Bennett (1986; 1993) tarafından ortaya koyulan "Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modeli" ile çokkültürlü eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerinin geliştirilmesine ilişkin incelemede bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlere kılavuzluk edebilecek bilgilerin sağlanması ile öğretmenlerin farklı kültürlere sahip olan öğrenciler ile nasıl daha etkili çalışabileceklerine yönelik anlayışlarının geliştiği görülmüştür. Çalışmalarda eğitimler sonucunda öğretmenlerin farklı bakış açılarına yönelik kültürel anlayışlarının geliştiği ve farklı kültürler ile uyumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında etkili hale geldikleri ifade edilmektedir (DeJaeghere ve Zhang, 2008; McAllister ve Irvine, 2000).

21. yüzyılda yaşanan değişimlerin ve gelişmelerin bir gerekliliği olarak çokkültürlü eğitim ortamlarında kazandırılması hedeflenen kültürlerarası yeterliliklerin öncelikle

öğretmenler açısından incelenmesinin önemli hale geldiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerinin sağlanması ile farklı kültürlere yönelik eğitim süreçlerinde etkililiklerinin artırılması beklenmektedir. Bu açıdan kültürlerarası yeterliliğin boyutları olan kültürlerarası iletişim ve duyarlılık konularına değinilerek konunun anlaşılması ve eğitim uygulamalarında rehber edinilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.7.1. Kültürlerarası İletişim: Kültürlerarası iletişim yeterliliği, farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu ortamlarda bireylerin iletişim süreçlerinde uygun ve etkin davranışlarda bulunma becerileri ile ilişkilidir (Chen, 1990, s.11). Chen ve Starosta (1996) küreselleşme ile birlikte toplumların çağın gerekliliklerini yerine getirebilmeleri bakımından kültürlerarası iletişim becerilerine sahip olmalarını gerektiren beş konunun altını çizmektedir. Bu gelişmeler iletişim ve ulaşım teknolojileriyle uluslararası bağlantıların güçlenmesi, küresel ekonomide çok uluslu şirketlerin iş birliğinin teşvik edilmesi, siyasi ve ekonomik kaynaklı göçlerin çokkültürlü toplumları oluşturması, eğitim ve diğer çokkültürlü kurumlarda farklılıkların artması ve ulus devletlerin önemini kaybetmesi olarak açıklanmaktadır. Çokkültürlü toplumlarda farklı kültürlerin iletişim süreçlerinin araştırılması ise kültürlerarası iletişimin bir disiplin olarak ortaya atılmasına neden olmuştur.

Kültürlerarası iletişim; çokkültürlü bir toplum içerisinde farklı kültürlere mensup bireyler arasındaki etkileşim biçimi, anlam aktarımı, ötekinin algılanması ve kültürel farklılıkların irdelenmesi gibi konuları kapsayan disiplinlerarası bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Göker, 2013; Kartarı, 2006). Kültürlerarası iletişim barış içinde birlikte yaşam sürme, demokratik bir toplum olma ve insan haklarını esas alan eşitlikçi ve özgür bir dünya tasarımı oluşturma idealine yönelik önemli bir kuramsal dayanak noktası oluşturmaktadır. Kültürlerarası yeterliliklerin bir bileşeni olan kültürlerarası iletişim, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin etkileşim süreçlerinde kullandıkları iletişim biçimlerinin anlaşılmasını ve kültürlerarası iş birliğini sağlamayı amaçlamaktadır.

Kültürlerarası iletişimin etkili ve uygun bir şekilde gerçekleşmesi kültürlerarası iletişim yeterliliğinin temel unsurlarına sahip olunmasına bağlıdır. Bu nedenle barış içinde farklılıklarla bir arada yaşam sürmenin bir koşulu olan kültürlerarası iletişim yeterliliği günümüzde bir yaşam biçimi olarak anlam kazanmaktadır (İlbuğa, 2010). Y. Kim (1988, s.85) kültürlerarası iletişim yeterliliklerinin sağlanmasının farklı kültürlere ve toplumlara uyum sürecini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Farklı bir kültüre uyum sağlamanın bir gerekliliği olan kültürlerarası iletişim yeterliliğinin ilk koşulu ise farklı olan kültürün iletişim sisteminin bilinmesidir. Bu sayede etkileşim süreçlerinde farklı kültürel toplumun mesajlarının tanımlanması ve anlaşılması kolaylaşmaktadır.

Çokkültürlü ortamlarda bireylerin kendilerini açık bir şekilde ifade edebilmeleri, iletişim ve davranış tarzlarını farklı kültürlerin normlarına adapte edebilmeleri kültürlerarası iletişim yeterliliğinin temel unsurları olarak ele alınmaktadır. Bu açıdan bireylerin iletişim ve davranış biçimleri, bilişsel ve empati kurma becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Aksoy, 2016). Farklı kültürlere özgü iletişim biçimlerine yönelik bilgi eksikliği kültürlerarası iletişim süreçlerinde yanlış anlaşılmaların ve çatışmaların yaşanmasına ve karşı kültüre ilişkin olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olabilmektedir. Bu açıdan barış içinde bir arada yaşama idealinin kültürlerarası etkili iletişimi, anlayışı ve uyumu gerektirdiği ifade edilebilmektedir.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği kültürlerarası iletişim sürecinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerini kapsamaktadır (Chen ve Starosta, 1996). Chen ve Starosta (2000) çokkültürlü ve küresel toplumlarda kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutu olan kültürlerarası duyarlılık kavramının önemine dikkat çekmektedir. Kültürlerarası duyarlılık, farklı kültürler ile olumlu ilişkilerin ve iletişimin sağlanmasında anahtar bir kavramdır. Duygularımız nasıl davranacağımız, nasıl düşüneceğimiz konusunda tutumlarımızı etkileyebilmektedir. Bu nedenle çalışmada çokkültürlü ortamlarda bilgi ve becerilerin uygulamadaki etkililiği üzerinde önemli bir faktör olduğu düşünülen kültürlerarası duyarlılık konusuna odaklanılmıştır.

2.7.2. Kültürlerarası Duyarlılık: Kültürlerarası yeterlilik bileşenlerinden biri olan kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişimin duyuşsal yönü olan duygularla ilgilenmekte (Chen, 1997) ve aynı zamanda belirli düşüncelere, anlayış ve inançlara dayalı aşamalı bir gelişim sonucunda ortaya çıkabilmektedir (J. Bennett ve M. Bennett 2001). Genel anlamıyla kültürlerarası duyarlılık bireylerin farklı kültürlere sahip olan kimselerin davranışlarında, düşüncelerinde ve algılarında yer alan kültürel farklılıkların anlaşılması olarak tanımlanabilmektedir. Duyuşsal alana hitap eden duyarlılık farklı bakış açılarının ve kültürel anlayışın yanı sıra iletişim ve etkileşim zincirleri sonucunda da geliştirilebilmektedir. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılığın farklı kültürlere yönelik farkındalık kazanma ve olaylara farklı bir pencereden bakabilme becerisi geliştirme gibi önemli bilişsel yeterliliklere de ihtiyaç duyduğu söylenebilmektedir.

Chen (1997) "küresel köy" olarak ifade edilen 21. yüzyılın çoğulcu dünyasında yer alan çokkültürlü toplumlarda kültürlerarası duyarlılık konusunun önemine dikkat çekmektedir. Günümüzün çoğulcu dünyasında uyumlu ve anlamlı bir yaşam sürebilmenin ön koşulu ise kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Bireylerin kültürlerarası farklılıkları kabullenmeye ve anlayışla karşılamaya yönelik olumlu duygu geliştirme becerisi olarak tanımlanan kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası etkileşimden

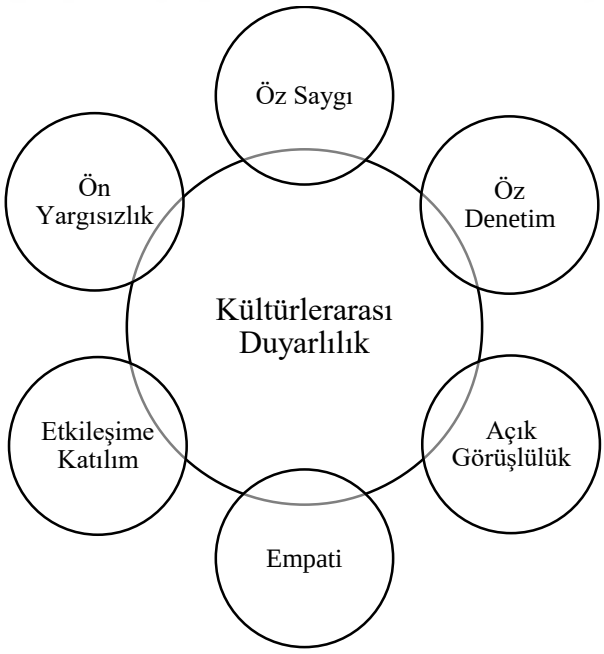
olumlu sonuçlar çıkarma yönünde istekli olmayı gerektirmektedir (Chen, 1997; Chen ve Starosta, 2000). Bu açıdan kültürlerarası duyarlılığın farklı kültürler ile etkileşim durumlarında kültürlere özgü davranışlardaki farklılıkların ayırt edilmesi ve farklılıklara ilişkin olumlu tutum geliştirilmesi noktasında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

21. yüzyılda farklılıkların hızla arttığı çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrencilere sosyal yaşam becerilerinin kazandırılması eğitimcilerin yeterli düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin kültürlerarası etkileşime açık ve istekli olmaları öğretmenlerin rol model olarak sergiledikleri olumlu tutumlarına, bilgilerine ve becerilerine bağlı olduğu ifade edilebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin özelliklerinin kültürlerarası duyarlılık bileşenlerini karşılaması beklenmektedir.

2.7.2.1. Kültürlerarası Duyarlılık Bileşenleri: Kültürlerarası duyarlılık farklı kültürel bir toplumla etkileşim sürecinde bireylerin sahip olduğu olumlu duygulara odaklanmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığa sahip olan bireylerin farklı kültürler ile etkileşime istekli olmaları, etkileşimi olumlu duygularla sürdürmeleri ve sonlandırmaları beklenmektedir. Chen (1997) kültürlerarası duyarlılığın bileşenlerini Şekil 6'da belirtildiği gibi öz saygı, öz denetim, açık görüşlülük, empati, etkileşime katılım ve ön yargısızlık olarak tanımlamaktadır.

Şekil 6

Kültürlerarası duyarlılık bileşenleri



(Chen, 1997)

Çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürlerarası etkileşime yönelik pozitif bir duygu ve olumlu tutum geliştirilmesi için öğretmenlerin özelliklerinin kültürlerarası duyarlılık bileşenleri ile örtüşmesi gerekmektedir.

Öz saygı, kendine değer verme duygusudur. Kültürel duyarlı birey kendisine yüksek düzeyde saygı duymaktadır. Öz saygı unsurunun önemi ise bireylerin kendilerini gerçekleştirme potansiyelleri arttıkça kendilerine olan saygılarının, başkaları tarafından kabullenilme ihtimallerinin ve diğerlerine ilişkin olumlu düşünceye sahip olma eğilimlerinin arttığına ilişkin varsayıma dayanmaktadır (Borden, 1991; Hamachek, 1982, aktaran Chen, 1997). Dolayısıyla öğretmenlerin öz saygılarının yeterli düzeyde olmasının kültürlerarası etkileşimde farklılıklara yönelik olumlu duygularını ve anlayışlarını artıracağı ifade edilebilmektedir.

Öz denetim, bireyin baskı altında bulunduğu durumlarda uygun davranış geliştirme ve sözlü olarak kendisini açıkça ifade edebilme yeteneğine sahip olması olarak açıklanmaktadır. Öz denetim, bireylere durumsal işaretlerin farkına varılmasında duyarlılık becerisi kazandırmakta ve duruma uygun bir dizi uygun davranış geliştirme yeteneği sağlamaktadır (Chen, 1997). Bu bakımdan farklı kültürlerin yer aldığı eğitim ortamlarında öz denetime sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşim sürecinde karşı kültürün ifade ve davranış biçimlerine duyarlı olması ve kendisini uygun şekilde ifade etmesi beklenmektedir.

Açık görüşlülük, bireylerin farklı bakış açılarını ve fikirleri tanımaya, anlayışla karşılamaya, kabullenmeye ve kendilerini açıkça ifade etmeye istekli olmalarıdır (Chen, 1997). Öğretmenlerin açık görüşlülüğü farklı düşüncelere sahip olan öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerini kolaylaştırabilmektedir. Bu açıdan kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin farklı yaşam biçimlerini, bakış açılarını, fikirleri anlayışla karşılamaları ve farklılıkları tanımaya yönelik istekli olmaları çokkültürlü eğitim ortamlarında farklı kültürlerin uyum sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Empati, bireyin kendisini başka bir kişinin yerine koyması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini kendisinde hissetmesidir. Kültürlerarası duyarlılığın özünü oluşturan empati kültürlerarası iletişimde bireyin yetkinliğini ortaya koymaktadır (Chen, 1997). İletişim sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşmaktadır ve ifadelerin taşıdığı duyguyu anlamak empatiyi gerektirmektedir. Bu nedenle kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin farklı kültürler ile iletişim ve etkileşim durumlarında empati becerisine sahip olmaları beklenmektedir.

Etkileşime katılım, bireylerin iletişimi yapılandırma ve sürdürme becerilerine sahip olmasıdır (Chen, 1997). Kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin farklı kültürlere sahip bireylerden gelen iletişimsel mesajları doğru bir şekilde anlaması, mesajlara uygun yanıtlar vermesi ve etkileşimi uygun bir şekilde başlatması, sürdürmesi ve sonlandırması beklenmektedir.

Ön yargısızlık, kültürlerarası iletişim durumlarında bireylerin diğerlerini içtenlikle dinlemelerini ve yargısal müdahalelerden kaçınmalarını sağlayan tutumlarını tanımlamaktadır (Chen, 1997). Kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin farklı kültürler ile etkileşim durumlarında farklılıklara yönelik ön yargısız yaklaşımları kültürlerarası deneyimden karşılıklı olarak keyif alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle çokkültürlü eğitim ortamlarında öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı olmaları ve ön yargılı davranmamaları kültürlerarası etkileşimde hoşnutluğu artırması beklenmektedir.

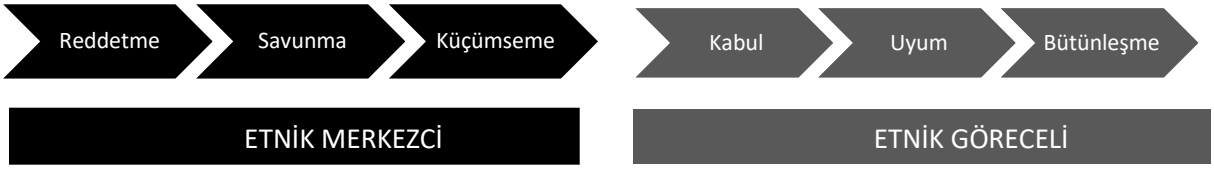
Bireylerin farklılıklara ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde kendisi ve çevresine yönelik farkındalığa, anlayışa ve olumlu duygu durumuna sahip olması önemli görülmektedir. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlı öğretmenlerin farklılıklara yönelik olumlu tutum içerisinde bulunabilmesi için kendisi ve çevresine ilişkin pozitif duygu ve farkındalık geliştirmesi, kültürlerarası deneyimlere açık olması beklenmektedir.

J. Bennett ve M. Bennett (2001) kültürlerarası duyarlılık kavramını yapısalcı bir yaklaşımla ele alarak aşamalı gelişimsel bir model sunmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık modelini psikoloji, antropoloji ve sosyolojiye dayanan disiplinlerarası bir yaklaşımla açıklamaktadır.

2.7.2.2. Gelişimsel Kültürlerarası Duyarlılık Modeli: Kültürlerarası duyarlılık modeli bireyin kendisini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak etnik merkezci aşamalardan etnik göreceli aşamalara dönüştürebileceğini açıklamaktadır (Chen ve Starosta, 2000). Kültürlerarası duyarlılık modeli farklı kültürler ile karşılaşılması durumunda bireylerin deneyimlerine dayalı gözlemler sonucunda geliştirilmiştir. Kültürel farklılıklara duyarlılığın gelişimi ise altı aşamada açıklanmaktadır. Modelin altında yatan varsayım bireyin kültürel farklılıklara ilişkin deneyimleri arttıkça kültürlerarası ilişkilerdeki yeterliliğinin de artacağı yönündedir. Şekil 7'de yer alan her bir aşama belli bir dünya görüşüne sahip olma biçimini belirtmektedir.

Şekil 7

Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli



(M. Bennett, 2004)

M. Bennett'in (2004) kültürlerarası duyarlılık modelinde kültürel farklılıkların deneyimlenmesi süreci etnik merkezci ve etnik göreceli olmak üzere iki dönemde altı aşamadan oluşmaktadır. *Etnik merkezci dönem,* bireyin kendi kültürünün merkezde yer aldığı

aşamaları içermektedir. Dolayısıyla bu dönemde bireylerin kültürel farklılıklara ilişkin farkındalık düzeyleri düşük olmakla birlikte bireyler kendi kültürleri ve değerleri ekseninde evrensel kültür ve değerleri anlamlandırmaktadır.

Etnik merkezci dönemde aşamalar; bireyin farklı kültürel deneyimlerden kendisini soyutladığı ve farklı kültürleri inkâr ettiği *reddetme*, kültürel farklılığı tehdit olarak algıladığı durumlarda kendi kültürünü diğerlerinden daha iyi olarak tanımladığı ve koruma çabasına girdiği *savunma,* bireyin kendi kültürel dünya görüşünü evrensel olarak algıladığı ve kültürel benzerlikleri gizleyerek farklı kültürleri yadırgadığı *küçümseme* olarak tanımlanmaktadır (J. Bennett ve M. Bennett, 2001).

Etnik merkezci dönemde bireyin farklı kültürlere ilişkin farkındalık ve duyarlılık düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla etnik merkezci dönemde bireyin evrensel değerleri kendi perspektifinden ele alıp yorumladığı ve farklı kültürleri tanımaya, kabullenmeye ve kültürlerarası iletişime kapalı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle etnik merkezci dönemde farklı kültürler arasında anlaşmazlıkların ve çatışmaların yaşanması mümkün olabilmektedir.

Etnik göreceli dönemde aşamalar; davranışsal ve kültürel farklılıkların nedenlerinin anlaşıldığı, farklı kültürlerin ve bakış açılarının eşit olduğu anlayışının geliştirildiği, kültürel çeşitliliğin değerli olduğu görüşünün hâkim olduğu *kabullenme,* farklı kültürlere yönelik olumlu duygular ile farklı bir kültürün deneyimlendiği, empati becerisinin geliştirildiği, bakış açılarının ve davranışların olumlu yönde değiştiği, karşı kültürün anlaşıldığı ve benimsendiği çokkültürlülüğün temelini oluşturan *uyum,* çokkültürlülüğün sağlandığı, çoklu bakış açılarının kazanıldığı, davranış ve değerlerin deneyimler ile şekillendiği *bütünleşme* olarak tanımlanmaktadır (J. Bennett ve M. Bennett, 2001).

Etnik göreceli dönem bireyin kendi kültürünü diğer kültürler ile ilişkilendirerek deneyimlediği bir süreçtir. Bu dönemde birey, kendi kültürel merkezinden uzaklaşarak farklı kültürleri anlama, kültürel deneyimlerini ve etkileşimini artırma eğilimindedir. Etnik göreceli dönem kültürlerarası etkileşimin yoğun olduğu süreçlerde kültürlerarası anlayışı, uyumu, empati ve bütünleşmeyi destekleyen nitelikleriyle çokkültürlü ortamların ve barış kültürünün gereksinim duyduğu özellikler ile örtüşmektedir. M. Bennett'in (2004) ortaya koyduğu kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde etnik göreceli dönem, çokkültürlü ortamlarda bireyler ve gruplar arasındaki uyumu, barış kültürünün temelini oluşturan evrensel değerlerin kabullenilmesini, kültürel entegrasyon sürecini kolaylaştırmaya yönelik aşamaları içerdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle etnik göreceli dönemde çokkültürlü eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin kültürel çeşitliliği zenginlik olarak kabullenmeleri, farklılıklara yönelik

barışçıl tutum sergilemeleri, farklı kültürlerin uyumuna ve bütünleşmesine yönelik stratejiler belirlemeleri ve uygulamalarda bulunmaları beklenmektedir.

Özellikle son yıllarda kültürlerarası duyarlılık çokkültürlü toplumlarda, okullarda ve kurumlarda insan ilişkilerini geliştiren kritik bir hedef haline gelmiştir (Coffey, Fishwick ve Henderson, 2013). Çokkültürlü kurumlarda yönetimsel açıdan kültürlerarası yeterliliklerin sağlanması ile olumlu bir çalışma iklimi oluşturulması, farklılıkların etkili yönetimi, takım çalışmalarının ve verimliliğin artırılması amaçlanmaktadır (J. Bennett ve M. Bennett, 2001). Bu açıdan çokkültürlü eğitim kurumlarında kültürlerarası yeterliliklerin sağlanması ile çokkültürlü eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunulabileceği ifade edilebilmektedir. Kültürlerarası yeterlilikler ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini desteklemeleri, farklı kültürlerden gelen bireylerin dışlanmalarını engellemeleri, okula ve topluma bağlılık duygusu geliştirmeye yönelik iş birlikçi çalışmaları teşvik etmeleri ve olumlu bir okul kültürü oluşturmaya ilişkin yönetsel becerilerini ortaya koymaları beklenmektedir.

Kültürlerarası yeterlilikler, bireylerin farklı kültürler ile köprüler kurarak çatışmaları ortadan kaldırmalarını ve barış içinde bir arada yaşamanın temellerini oluşturmalarını sağlamaktadır (UNESCO, 2014). Bu açıdan M. Bennett'in (2004) ortaya koyduğu kültürlerarası iletişim ve etkileşime dayalı olan kültürlerarası duyarlılık modelinin çokkültürlülük politikalarının uygulamadaki başarısını artırabilecek ve toplumlarda barış kültürünün yerleşmesini sağlayabilecek temel unsurları taşıdığı ifade edilebilmektedir. Chen'in (1997) kültürlerarası duyarlılık bileşenleri olan empati, açık görüşlülük, ön yargısızlık, etkileşime katılım, öz denetim ve öz saygı unsurları da çokkültürlü toplumlarda barış kültürünün oluşturulmasında gereksinim duyulan özelliklerle örtüşmektedir. Bu bakımdan 21. yüzyılın çokkültürlü toplumları ve eğitim ortamlarının kültürel duyarlılığın yanı sıra barışçıl tutumlara da benzer şekilde ihtiyaç duyduğu söylenebilmektedir. Toplumlarda barış kültürünün yerleştirilmesi ile ayrımcılığın ve şiddetin ortadan kaldırılmasını hedefleyen barış eğitimi de uygulama alanında öğretmenlerin barışa yönelik olumlu tutumlarına gereksinim duymaktadır. Chen'in (1997) kültürlerarası yeterlilikler dâhilinde tanımladığı kültürlerarası duyarlılık bileşenleri, barışçıl öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ile örtüşmektedir. Bu durum eğitimcilerin barışa yönelik olumlu tutumlarının yüksek olması durumunda kültürlerarası duyarlılıklarının da yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri becerilerde yetkin olmalarının yanı sıra barışçıl ve uzlaşmacı tutumları hedeflenen kazanımların artırılmasında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle çokkültürlü eğitim ortamlarında kültürlerarası duyarlılığın yanı sıra

öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitimcilerin kültürlerarası iletişime dayalı arabuluculuk rolünü üstlenerek eğitim ortamlarında öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeleri ve barış kültürünü yerleştirmeleri beklenmektedir.

2.8. Barış Eğitimi

Çalışmanın bu bölümünde barış eğitiminin amacı ve ilkeleri, barış eğitimi yaklaşımları ve stratejileri, barış eğitiminde öğretmenin rolü alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

Postmodern çağda toplumlarda meydana gelen çatışmalar, ırkçılık gibi hayatı zorlaştıran olumsuz ve şiddet içeren durumlar gündelik hayatta ve medyada sıklıkla karşılaşılan bir durum haline gelmiştir. Bu tür olumsuzluklara küçük yaşlardan itibaren maruz kalan bireylerin ise bu bilinci sürdürmeleri ve şiddet eğilimi göstermeleri muhtemel olabilmektedir. Bu nedenle tarihte özellikle şiddetin yoğun olarak görünür hale geldiği savaşlar, eğitimcileri ve araştırmacıları barış kavramı üzerinde düşünmeleri ve teoriler üreterek eğitim aracılığıyla toplumsal düşünce yapısını ve olumsuz tutumları değiştirmeye yöneltmiştir. Genel olarak barış kültürü, barış teorileri ve barış eğitimleri ile bireylerin ve toplumların şiddet ve olumsuzluk içeren düşünce yapılarını ve davranış biçimlerini barış yanlısı düşünce ve barışçıl tutumlar ile değiştirmeye odaklanıldığı ifade edilebilmektedir.

Postmodern dünyada eğitim reformcuları şiddetin birçok çeşidini barış eğitiminin hedeflerini belirlemek içi ele almaktadır. Şiddet geniş anlamıyla fiziksel, psikolojik ve yapısal şiddeti içermektedir. Şiddet düşünceler, kelimeler ve eylemler olmak üzere her türlü kasıtlı ve zarar verici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2002). Ulusal Barış Akademisi (National Peace Academy, 2022) barış kavramını farklı insanlar, kültürler, hayatlar ile doğru ilişkiler kurarak yaratılan bütünlük olarak tanımlamaktadır. Barış çatışmayı çözmek için insanların bir arada yaşamasını, adalet ilkelerine saygı duymayı, temel ihtiyaçları karşılamayı ve insan haklarını yüceltmeyi işaret etmektedir. Bu anlamda barış, tüm insanlara ön yargı ya da ayrımcılık olmadan saygı duymayı ve adaleti sağlamayı gerektirmektedir (Harris ve Morrison, 2013).

Barış kelimesi, savaşın yokluğundan ziyade güç kullanılmadan çatışmanın çözülmesi anlamına gelir. Barış negatif anlamda savaşı durdurmak, pozitif anlamda doğa ile uyum içinde yaşamak, adaleti ve hükümet kararlarına vatandaşların katılımını sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Morrison, 2013). Araştırmacılar dünyada barışa ve şiddete yönelik açıklamada bulunmak amacıyla çeşitli barış türlerine ilişkin teorik modeller oluşturma girişiminde bulunmuşlardır. Galtung (1969; 1990) negatif barış, pozitif barış, doğrudan ya da

fiziksel şiddet, dolaylı ya da yapısal şiddet ve kültürel şiddet kavramları ile barış anlayışı ve barış eğitimi uygulamalarına yönelik barış teorisini ortaya koymuştur. *Negatif barış,* doğrudan fiziksel şiddetin yokluğu olarak tanımlanırken *pozitif barış,* yapısal ya da dolaylı şiddetin olmadığı durumları tanımlamaktadır. *Yapısal şiddet,* temel hizmetlere erişim fırsatı gibi sosyal, politik ya da ekonomik düzenlemelere yöneliktir. *Kültürel şiddet,* bir grup içerisinde süregelen zarar verme biçimidir. Bu tür bir şiddet grupta kabul edilen normların dışında kalanlara doğrudan ve dolaylı şiddetin kullanılmasını yasal kabul etmektedir. Bu durum kültürel grupların kimlik özelliklerinden dolayı bastırılmasına ve gruplar arasında meydana gelen düşmanca tutumların neticesinde fiziksel şiddetin görülmesine neden olabilmektedir. Bu sebepten ötürü barış teorisi daha barışçıl, sakin ve sürdürülebilir bir dünya yaratmak için şiddetin dolaylı ve dolaysız biçimlerini açıklamaya odaklanmaktadır (Groff, 2002).

Barış anlayışı negatif ve pozitif barışın pek çok yönünü birbirine bağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Groff (2002), barışçıl bir dünyanın gerçekleşmesi için barış anlayışının birbirine bağlı olarak çoklu düzeylerde yerleşmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Groff'un (2002) modeli, Galtung'un (1969) ortaya koyduğu negatif ve pozitif barış kavramlarını içermekle birlikte bütüncül barış kavramını ele alarak kültürel gruplar arasında barışı, insan ve çevresi arasında barışı, içsel ve dışsal barışı açıklamaktadır. Groff'un (2002) kavramsal modeli daha karmaşık olan bütüncül barışın boyutlarını ele alarak evrensel, kültürlerarası ve içsel barışa odaklanmaktadır. Bu açıdan farklı kültürlere sahip bireyler uyum içerisinde yaşadıklarında kültürlerarası barışın gerçekleşmesi beklenmektedir.

Günümüzde yaşanan savaş ve çatışmaların altında çoğunlukla politik, ekonomik ve psikososyal nedenler yer almaktadır. Politik ve psikososyal nedenler ise birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Nefret, güvensizlik, korku gibi psikolojik duygular politik gerginlikleri ve çatışmaları artırmaktadır. Bu nedenle bir çatışmanın tarihini, ekonomik ve politik yönlerini bilmek gerekmektedir (Salomon ve Nevo, 2002). Eşit hakların ve eşit güç paylaşımının olduğu toplumlarda yaşayan bireylerin barış kültürünü ve felsefesini anlamaları ve barışı destekleyici davranışta bulunmaları daha kolay olabilmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2020). Bu nedenle eğitimciler, psikologlar ve diğer uzmanlar çatışmaların psikolojik yanları ile ilgilenerek seminerler, sanatsal etkinlikler vb. faaliyetler ile düşmanlar arasında karşılıklı hoşgörü sağlamaya ve çatışma çözme becerilerini kazandırmaya çalışmaktadır (Salomon ve Nevo, 2002).

Şiddet ve savaşın hümanistik değerlerle örtüşmediği aşikârdır. Ancak bireylerin farklı kültürlere yönelik olumsuz duygularının ve düşüncelerinin açığa çıkarılması ve bu olumsuz tutumların olumlu duygular ve düşünceler ile değiştirilmesi, eğitimcilerin barış eğitimi

stratejilerini kullanmalarını gerektirebilmektedir. Bireylerin anlaşmazlık ve fikir ayrıklıklarında şiddete eğilimlerinin ortadan kaldırılması yapılandırılmış bir eğitim anlayışının uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan barış eğitiminin ve barış eğitimi stratejilerinin eğitimciler tarafından iyi anlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

Harris (2004) barış eğitiminin 17. yüzyılda barışa giden yolun tamamen evrensel ve ortak bilgi olduğunu belirten barış eğitimci Comenius'un (1969) görüşlerine dayandığını ileri sürmektedir. 20. yüzyılda nükleer bombaların kullanılması, soykırım ve katliamlar, çevrenin tahrip edilmesi gibi şiddetli çatışmaların yıkıcılığı karşısında ortaya atılan barış eğitimi başkalarını anlayışla karşılamaya, ortak değerlerin oluşturulmasına ve çatışmaya yol açan düşmanlıkların ortadan kaldırılmasına dayalı bir varsayımdır (Harris, 2004). Barış eğitimi kavram olarak karşılıklı olarak uyumlu ilişkilerin sürdürülmesi amacıyla anlaşmazlıkların şiddet içermeyen yollarla çözülmesi için gerekli olan bilgileri, tutumları ve davranışları içeren yeterliliklerin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (D. Johnson ve R. Johnson, 2006). Fountain (1999) barış eğitimini çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin doğrudan şiddeti ve çatışmaları önleyebilmelerini ve davranışsal değişimleri gerçekleştirmelerini sağlayan bilgileri, becerileri, tutumları ve değerleri geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Barış eğitimi, hem bireyler ve gruplar arasında hem de ulusal ve uluslararası düzeyde çatışmayı barışçıl bir şekilde çözme ve barışa olanak sağlayan koşulları yaratma eylemi olarak ifade edilmektedir.

Genel anlamıyla barış eğitimi, çokkültürlü toplumlarda ve eğitim ortamlarında bireyler ve gruplar arasında barışçıl ilişkileri, sağlıklı iletişimi, hoşgörüyü, iş birliğini, dayanışma ve yardımlaşmayı teşvik eden barışçıl tutum ve davranışların geliştirilmesini hedefleyen eğitim stratejisi olarak tanımlanabilmektedir. Barış eğitiminin daha iyi anlaşılması için barış eğitiminin amaçlarının, ilkelerinin ve boyutlarının detaylı olarak ele alınması gerekmektedir.

2.8.1. Barış Eğitiminin Amaçları: Barış eğitimi ile farklı kültürlerin öğrenilmesi, farklılıklara ilişkin hoşgörü geliştirilmesi ve barışçıl tutum ve davranışların sergilenmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle barış eğitimi ile öğrencilere problemlerin üstesinden gelebilecekleri stratejiler öğretilerek şiddetin azaltılması amaçlanmaktadır (Harris, 2004). D. Johnson ve R. Johnson (2010) barış eğitimi ile bireylerin şiddete başvurmadan çatışmayı çözmeleri için gerekli bilgilerin, tutumların, değerlerin ve davranışsal yeterliliklerin öğretilmesinin ve karşılıklı olarak faydalı ve uyumlu ilişkilerin sürdürülmesinin amaçlandığını belirtmektedir. Barış eğitiminin nihai hedefi ise bireylerin kendilerine yönelik içsel barışı

oluşturmalarını ve diğer bireyler, gruplar, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında barışı sürdürmelerini sağlamaktır.

Barış eğitimi öncülerinden Reardon (2001), barış eğitiminin amacının sosyal yapıları ve düşünce kalıplarını değiştirerek insanların küresel vatandaş olarak davranmalarını ve evrensel bilincin geliştirilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir (aktaran Harris, 2004). Bu açıdan küresel barış eğitimcilerinin amacı dünya düzenini ve güvenliğini sağlamaktır (Harris, 2004). Barış eğitiminin amaçları toplumların ve ülkelerin içinde bulunduğu koşullara göre değişebilmektedir. Özellikle çatışmaların yaşandığı ülkelerde barış eğitimi, toplumsal düşünce biçimini değiştirmeye ve düşmanlık yerine hoşgörüyü, saygıyı ve anlayışı teşvik etmeye yönelik uygulanabilmektedir. Kimi ülkelerde barış eğitimi ile insan haklarının desteklenmesi kimi ülkelerde ise şiddet içermeyen davranışlara eğilimin gösterilmesi ve çatışma çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Salomon, 2002). Maleki ve Komishani (2014) ise barış eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır;

- Bireylerin farkındalıklarını ve özsaygılarını artırmak,
- Çatışmayı, anlaşmazlığı, adaletsizliği ve ayrımcılığı azaltmak,
- Doğayı bilinçli yönetme yeteneği geliştirmek,
- Çok yönlü bakış açısı ve problem çözme becerisi kazandırmak,
- Kültürel farklılıklara hoşgörüyü ve iş birlikçi çalışmaları desteklemek,
- Şiddet içermeyen eylemler ile barışçıl yaşamı teşvik etmek,
- Hakların, görevlerin ve sorumlulukların öğrenilmesini sağlamak,
- Saygıyı, hoşgörüyü ve adaleti toplumsal değerler olarak aşılamak.

Barış eğitimi ile bireylerde gerçekleşen değişimlerin topluma yayılarak makro düzeyde değişimin sağlanması hedeflenmektedir. Bu nedenle barış eğitiminin amaçlarının tüm boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Fountain (1999) barış eğitimi programında barış eğitiminin amaçlarını tutum, bilgi ve beceri düzeylerinde sınıflamaktadır. *Tutum düzeyinde* barış eğitiminin amaçlarını öz saygı, olumlu öz benlik algısı, öz kontrol, farklılıklara hoşgörü, empati, ön yargılara yönelik farkındalık, toplumsal sorumluluk, dayanışma ve uzlaşmaya eğilim, eşitlik ve adalet duygusu, başkalarının haklarına saygı kavramları oluşturmaktadır. *Bilgi düzeyinde* barış eğitiminin amaçlarını öz farkındalık, barış ve şiddetin doğasını anlama, çatışmanın nedenlerini tanımlama, şiddet içermeyen çözüm önerileri sunma, çatışmanın analizini yapma, barışı oluşturma ve çatışmayı çözmeye ilişkin toplum bilincini artırma, arabuluculuk süreçleri, kültürel mirasa yönelik farkındalık ve ön yargıları tanımlama kavramları oluşturmaktadır. *Beceri düzeyinde* barış eğitiminin amaçları ise iletişim, kendini

ifade etme, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, alternatif çözümler üretme, çatışmayı önleme, toplumsal barışa katılım, değişime açık olma ve duygularla baş etme olarak açıklanmaktadır (Fountain, 1999, s.14–15).

Harris (2002) barış eğitiminin hedeflerini on madde ile açıklamaktadır. Barış eğitimi hedefleri barış kavramının zenginliğini kabullenme, korkularla başa çıkma, güvenlik sistemlerine ilişkin bilgi sağlama, şiddet içeren davranışları anlama, kültürlerarası anlayışı geliştirme, geleceğe yönelik öngörüde bulunma, barışı süreç olarak öğretme, sosyal adalet ile barışı geliştirme, hayata saygı duymayı teşvik etme ve şiddeti sonlandırma şeklinde sıralanmaktadır. Barışçıl bir pedagojinin anahtar bileşenlerini iş birlikçi öğrenme, demokratik topluluk, ahlaki duyarlılık ve eleştirel düşünme oluşturmaktadır.

2.8.2. Barış Eğitiminin İlkeleri: Barış eğitiminin başarılı olması bir takım ilkelere bağlı kalınmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut (2009) başarılı bir barış eğitiminin ilkelerini şöyle sıralamaktadır;

- Barış eğitimi topluma yönelik olmalıdır.
- Barış eğitimi uyum sağlama programıdır.
- Barış eğitimine erken çocukluk döneminde başlanmalıdır.
- Barış eğitimi açık görüşlülüğü desteklemelidir.
- Barış eğitimi toplumla uyumlu olmalıdır.
- Barış eğitimi deneyimsel öğrenmeyi gerektirmektedir.

Barış eğitiminin ilkeleri ile başarılı bir barış eğitiminde uygulanması gereken süreçlere değinilmektedir. Barış eğitimi ilkelerinde barış eğitiminin toplumdan ayrı düşünülmemesi gerektiğinin ve eğitim yoluyla toplumda barışa yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesinin altı çizilmektedir. Barış eğitimi ilkelerine göre okullarda öğretmenlerin barış eğitimi ile öğrencilerin toplumsal barışa yönelik hazırlanmalarına katkıda bulunması ve barış eğitimini içinde bulunulan topluma göre düzenlemesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin derslerde eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik ederek öğrencilerin barış konularını gerçek yaşamla birlikte değerlendirmelerini sağlaması, öğrencilerin psikososyal gelişimlerini desteklemesi ve barışa ilişkin değerlere bağlılıklarını artırması önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin barış konularını içselleştirmelerine yönelik deneyimsel öğrenmeyi teşvik etmeleri, iş birliğine dayalı çalışmaları ve barışçıl yollarla problem çözme fırsatını sağlamaları gerektiği anlaşılmaktadır.

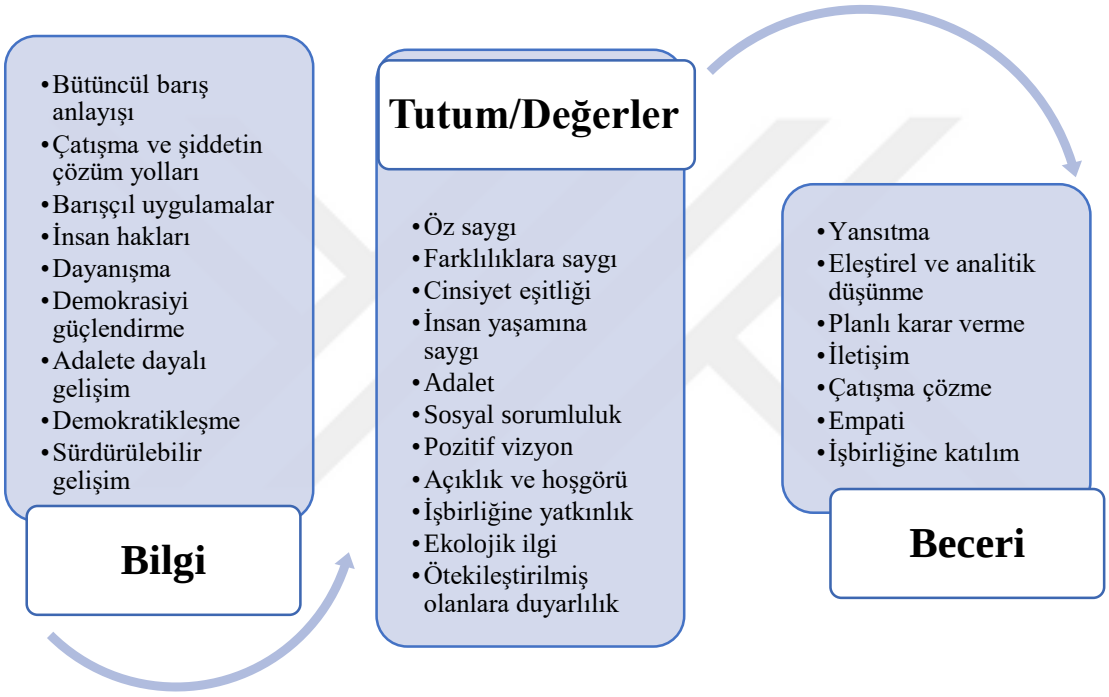
2.8.3. Barış Eğitiminin Boyutları: D. Johnson ve R. Johnson (2010) barış eğitimini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç düzeyde ele almaktadır. Bilişsel düzeyde barış

eğitimi, barışın ve şiddetsizliğin felsefesinin ve barışın doğasının anlaşılmasını ve kültürlerarası sorunlara yönelik farkındalık geliştirilmesini içermektedir. Duyuşsal düzeyde barış eğitimi öz yeterlilik, iyimserlik, değerler ve tutumlara odaklanmaktadır. Davranışsal düzeyde barış eğitimi, anlaşmazlıkların şiddet içermeyen yollarla çözülmesine ilişkin yeterliliklerin geliştirilmesini vurgulamaktadır.

Navarro Castro ve Nario Galace (2019) ise barış eğitiminin bütününü oluşturan ve geliştirilmesi gereken anahtar yeterlilikleri bilgi, beceri ve tutum düzeylerinde sınıflamaktadır.

Şekil 8

Barış eğitimi yeterlilikleri anahtar kavramlar



(Navarro Castro ve Nario Galace, 2019)

Şekil 8'de barış eğitimi ile bilgi, beceri, tutum ve değerler boyutunda geliştirilmesi gereken yeterlilikler tanımlanmaktadır. Barış eğitiminde *bilgi düzeyinde* barışın sadece fiziksel şiddetin yokluğu olmadığı, aynı zamanda insani ve ekolojik alanlarda iş birliğini ve adil ilişkileri teşvik ettiği açıklanmaktadır. Çatışma çözme yöntemlerinin bilinmesi, çatışmaların şiddete başvurulmadan ortadan kaldırılması bakımından önemlidir. Bu nedenle çatışmanın nedenlerinin öğrenilmesi ve barışa yönelik uygulamalar hakkında bilgilerin edinilmesi gereklidir. Barış eğitiminde insan hakları ve dayanışmanın öneminin kavranması, demokrasi ve adalete dayalı bir anlayış geliştirilmesi ve barış içinde birlikte yaşama idealine ilişkin sürdürülebilir bir gelişim sağlanması gerekmektedir.

Barış eğitiminde *tutum ve değerler düzeyinde* bireyin kültürel geçmişiyle gurur duyması ve öz saygısını geliştirmesi, kültürel farklılıklara saygılı ve adil davranması, insan

yaşamına saygı duyarak şiddete başvurmayı reddetmesi, farklılıklara empati, hoşgörü, ve duyarlılık geliştirmesi, doğal yaşamı korumaya ilgili olması, iş birlikçi çalışmalara değer vermesi, değişime açık olması ve geleceğe yönelik olumlu bir vizyona sahip olması gerekmektedir. Barış eğitiminde *beceri düzeyinde* bireyin yansıtıcı düşünmesi, olayları eleştirel bir yaklaşımla ele alması, araştırma ve sorgulama becerilerine sahip olması, ön yargılara karşı durması, problemleri analiz etmesi, planlı kararlar alması, yaşama dair yeni paradigmalar ortaya koyması, barışçıl çözümler üretmesi ve iş birlikçi grup çalışmalarına katılım sağlaması gerekmektedir.

2.8.4. Barış Eğitimi Yaklaşımları ve Stratejileri: Barış eğitimi, diğer dersler ve eğitim etkinlikleri ile harmanlaştırılmış olarak verilmesi gereken alternatif öğretim yöntemlerini kapsamaktadır. Bu bakımdan toplumsal dönüşümü sağlaması beklenen öğretmenlerin barış eğitiminin hedeflerine ulaşılmasında barış eğitimi stratejilerinden ve eğitim etkinliklerinden faydalanması çok önemlidir.

Bar-Tal (2002) barış eğitiminin geleneksel eğitim amaçlarından farklılaştığını ve bu yüzden farklı bir pedagoji gerektirdiğini belirtmektedir. Bu bakımdan yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımları gerektiren barış eğitiminde uygulanacak metotlara yönelik pedagojik önerilerde bulunmaktadır. Buna göre barış eğitimi;

- Bir konudan ziyade diğer dersler ile harmanlanmış olarak verilmelidir.
- Açık görüşlülüğü, eleştirel düşünceyi ve yaratıcı fikirleri teşvik etmelidir.
- Gerçek hayatta insanların yaşadıkları problemler ile ilgili olmalıdır.
- İçselleştirmeye ve yansıtmaya dayalı deneysel ve aktif öğrenmeyi teşvik etmelidir.
- Öğretmenlerin tutumlarına ve becerilerine bağlı olarak gerçekleşmektedir (Bar-Tal, 2002).

Navarro Castro ve Nario Galace (2019) barış hedefleriyle örtüşen eğitim ve öğretim yaklaşımlarını bütüncül, katılımcı, iş birlikçi, deneyimsel ve hümanistik olarak sınıflandırmaktadır.

Bütüncül eğitim; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğitim hedeflerini artırmayı amaçlamaktadır. İlk olarak şiddetin nedenleri, gerçekliği ve sonuçları ile barışın temellerine ilişkin farkındalık oluşturulmaktadır. Ardından empati, şefkat ve sosyal sorumluluk gibi değerlerin geliştirilmesine yönelik ilgi duyulması teşvik edilmektedir. Son olarak da şiddet içeren durumlar hakkında somut eylemlere geçerek bireylerin düşünce yapılarının ve tutumlarının değiştirilmesi sağlanmaktadır.

Katılımcı eğitim; öğrencilerin sorgulamalarına, paylaşmalarına ve iş birliği yapmalarına fırsat tanımaktadır. İletişim temelli olan etkinliklerde öğrencilerin farklı bakış açılarını ifade etmeleri ve anlamaları sağlanmaktadır.

*İş birlikçi öğrenme***,** öğrencilerin rekabet etmelerinden ziyade birlikte çalışmalarını ve öğrenmelerini teşvik etmektedir. İş birlikçi çalışmalar ön yargılı ve olumsuz duyguların azaltılmasını, öğrenmeye olan istekliliği ve bireyler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bireylerde dışlanmışlık duygusunun ortadan kaldırılması ile daha olumlu tutumların geliştirilmesine katkıda bulunulmaktadır.

Deneyimsel öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımla benzer şekilde süreç odaklı ve esnek öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde uygulanan etkinliklerde edindikleri deneyimleri sonucunda kendi kavramlarını ve fikirlerini oluşturmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin şiddet karşıtı yeni düşünce biçimleri geliştirmelerine ve değişimin gerçekleşmesine yönelik yeni paradigmalar oluşturmalarına fırsat tanınmaktadır.

Hümanistik eğitim; öğrenenlerin kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine odaklanmaktadır. Öz saygıya yönelik inanç ve duyguların artırılması için benlik anlayışını geliştirmektedir. Herkesin değerli ve yetenekli olduğu anlayışı vurgulanmaktadır. Olumlu benlik algısı olmayan bireylerin değişim için çabalamayacakları görüşüne dayalı olan bu yaklaşım öğretmenlerin empati becerilerine sahip olmalarını ve olumlu yaklaşımda bulunmalarını gerektirmektedir. Hümanistik eğitim, sınıf içerisinde öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı ve duyarlı olmalarını teşvik etmektedir. Bu sayede barışçıl bir toplum oluşturmak için gerekli olan sevgi tohumlarının ve şefkatin yetişmesi mümkün hale gelebilmektedir (Navarro Castro ve Nario Galace, 2019, s.161-163).

Harris ve Morrison (2013) barış eğitimcilerinin okullarda barış kültürünü oluşturmalarına ve çatışma, şiddet ve adaletsizlik sorunlarını ortadan kaldırmalarına yönelik uygulayabilecekleri barış eğitimi stratejilerini barışı koruma, uzlaştırma ve barışı yaratma olmak üzere üç farklı düzeyde ele almaktadırlar

Barışı koruma, şiddete karşılık verilmesini ve şiddet artışını önlemek amacıyla kullanılan bir stratejidir. Mikro düzeyde okullarda kavgaları sonlandırmak için güvenlik personeli çalıştırılmakta ve eğitimciler olumlu bir okul iklimi yaratarak şiddet önleyici etkinlikler düzenlemektedir.

Uzlaştırma, savaş sona erdiğinde grupların birbirlerinin farklılıklarını anlamaları için kullanılan bir stratejidir. Uzlaştırmanın amacı, güç kullanılmadan çatışmaları çözmek için becerilerin öğretilmesini sağlamaktır. Uzlaştırma karşılıklı sohbet, empati kurma, ikna ve

anlaşmayı içermektedir. Uzlaşmaya yönelik okullarda öğrencilere çatışma çözme becerileri öğretilmektedir.

Barışı yaratma, çocukların zihinlerinde oluşturulan şiddet içermeyen görüntüler ile adaletli ve barışçıl bir gelecek yaratmayı öğrenmeleri amacıyla kullanılan bir stratejidir. Bu stratejiye göre şiddetsizliği öğrenen çocukların barışı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle barışı yaratma stratejileri savaş yerine şiddet içermeyen eylemleri ve sürdürülebilir barışçıl bir dünyayı teşvik etmek için kullanılmaktadır.

Harris ve Morrison (2013) tarafından tanımlanan üç temel stratejinin yanı sıra alternatif stratejiler de kullanılabilmektedir. Öğretmenlerin ise öğrencilerinin şiddet içermeyen eylemleri içselleştirmelerini sağlamaları için birbirleriyle bağlantılı olan stratejileri ne derece ve ne zaman kullanacağına karar vermeleri gerekmektedir.

Berlowitz (1994) barış eğitimine yönelik üç önemli strateji eklemektedir. Bu stratejiler; *barışı sürdürme* (güç yoluyla barış), *barışı yaratma/arabuluculuk* (diyalog aracılığıyla barış) ve *barışı sağlama* (barış inşası) olarak tanımlanmaktadır. Bu üç strateji ile uyumlu olarak barış eğitimi sağlanabilmektedir. Örneğin; barışı sürdürme, okullarda kontrol yoluyla barışın sürdürülmesini teşvik etmektedir. Barışı yaratma, arabuluculuk ya da çatışma yönetimi programları ile sağlanabilmektedir. Barış girişimcileri pozitif barış için gerekli koşulları sağlamaya odaklanmaktadır. Barışı sağlama ise barış için gerekli bilgi ve becerilerin öğretilmesiyle gerçekleştirilmektedir.

Barış eğitimi yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanan öğretim stratejilerinde hayalinde canlandırma, rol oynama, simülasyon oyunları, problem çözme, hikaye anlatma, film gösterimi, şarkı ve şiir analizleri, sunum yapma, diyalog kurma, kolaj oluşturma, eTwinning projeleri yürütme, beyin fırtınası, araştırma, görüşme, uzman daveti, eşleş-paylaş, göster anlat, tartışma ve yansıtıcı düşünme etkinlikleri yer almaktadır. Bu sayede öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal gelişimleri için kullanılan stratejiler ile barışa yönelik çalışmalara katılımları teşvik edilebilmektedir (Navarro Castro ve Nario Galace, 2019, s.163-167).

Öğretmenler, barış eğitimi stratejilerinden faydalanarak öğrencilerin barışa yönelik olumlu tutum, bilgi ve davranış geliştirmesi amacıyla bir takım etkinlikler düzenleyebilmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf içerisinde uygulayabilecekleri etkinlikler şöyle sıralanabilmektedir;

- Barış temalı hikâye, resim, şiir vb. çalışmaların yapılması,
- Farklı milletlerin gelenekleri, edebi eserleri ve hikâyelerinin incelenmesi,
- Uluslararası projelerde iş birlikçi çalışmalara katılımın sağlanması,

- Dünya tarihine ilişkin bilgilerin araştırılması ve bulgulara dayalı tartışılması,
- Küresel konulara yönelik grup tartışmalarının yapılması,
- Ön yargılara ilişkin yansıtıcı düşünmenin teşvik edilmesi,
- Çatışma çözme ve öz kontrol becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmesi,
- Barış konularına yönelik drama, oyun vb. faaliyetler düzenlenmesi.

Barış eğitimi, bireysel ve toplumsal olarak barışçıl tutum ve davranışların geliştirilmesini hedeflemektedir. Makro düzeyde gerçekleşmesi hedeflenen toplumsal değişim ise barış kültürünün geliştirilmesine yönelik ortaya koyulan eğitim programlarının uygulanmasını gerektirebilmektedir. Danesh (2008) barış eğitimine yönelik kapsayıcı bir eğitim programı ortaya koyarak etkili bir barış eğitiminin dört önemli gerekliliğini birlikteliğe dayalı dünya görüşü, iyileşme kültürü, barış kültürü ve barışa yönelik eğitim programı olarak açıklamaktadır. Barış; psikososyal, politik ve aynı zamanda manevi ve ahlaki bir durum olarak tanımlanmaktadır. Barış kültürü ise birliktelik üzerine kurulan dünya görüşünün başlıca ifadesidir. Birlikteliği geliştiren kapsayıcı, bütüncül ve hayat boyu eğitim ise en etkili yaklaşımdır. Barış eğitimi programında ele alınan dünya görüşü kavramı gerçeklerin doğasını, insanın doğasını, hayatın amacını, insan ilişkilerinin sürdürülmesine yönelik kuralları, kişisel ya da grup kimliklerini ve öykülerini ifade etmektedir. Özetle, kapsayıcı ve birlikteliğe dayanan dünya görüşü insan ilişkilerinde ve yaşamda temel ilke olarak işlev gören dayanışmayı ve birlikteliği çatışma yerine ele almaktadır.

Parker (2016) kültürel olarak uygun bir eğitim programı ve barış yapıcı eğitim pedagojisi ile farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin toplumda adalet ve güç kavramlarına ilişkin sorularına yanıt bulmalarının kolaylaşacağını belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin teşvik edildiği tartışma grupları farklı bakış açılarının öğrenilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle farklı bakış açılarını ortaya çıkaran diyalog süreçlerinin yer aldığı bir eğitim programı öğrencilere demokratik bir öğrenim ortamı sağlayabilmektedir.

Barış eğitimi, barışçıl eğitim pedagojisi ve programlar ile katılımcı eğitimi, diyalog temelli deneyimleri ve tarih öykülerine çoklu bakış açılarını sağlayarak yeni eğitim yapılarının oluşturulmasını amaçlamaktadır. Ayrıştırıldığını düşünen bireyler toplum düzenine karşı çıkan eylemlerde bulunmaya meyilli olabilmektedir. Bu sorunun eğitim programlarında barış eğitimine yer verilerek ortadan kaldırılması gerekmektedir (Bajaj ve Hantzopoulos, 2016). Okul temelli barış eğitimi programı ilk zihin açıcı olarak barış eğitiminin özünü anlama, tepki kontrolü, duyguları açıklama, bakış açısı kazanma ve öfke yönetimi gibi şiddetin önlenmesine yönelik konularda bireylerin davranışlarını

etkileyebilmektedir (Harris ve Callender, 1995; Johnson ve Johnson, 1996, aktaran Salomon, 2002).

Barış eğitimi etkinlikleri sınıf koşullarına göre değişebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mevcut durum analizi sonucunda uygun barış eğitimi etkinliklerini düzenlemesi gerekmektedir. Barış etkinliklerinin esas amacı öğrencilerin barış kültürünü içselleştirmelerini, farklı milletlere ve kültürlere yönelik olumlu duygular geliştirmelerini sağlamaktır. Bu açıdan eğitim kademelerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin barışa yönelik tutum ve davranışlarını en etkili şekilde geliştirebilecek barış eğitimi stratejilerinin ve etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin barışa yönelik tutumları, bilgileri ve becerileri önem taşımaktadır. İlköğretim düzeyinde drama, şiir, resim, hikaye, film, proje ve oyun tabanlı etkinlikler ile barış konularının pekiştirilmesi, farklılıklara yönelik empati ve olumlu bakış açılarının geliştirilmesi mümkün olabilmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise öğrencilerin daha ziyade araştırma, tartışma ve yansıtıcı düşünme gibi ileri düzey bilişsel yeterlilikler ile barış konularına yönelik farkındalık kazanmaları mümkün olabilmektedir. Bu nedenle barış eğitiminde öğretmenin rolünün iyi anlaşılması gerekmektedir.

2.8.5. Barış Eğitiminde Öğretmenin Rolü: Okullarda barış eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için uygulama alanında öğretmenlerin yeterliliklerinin ve sorumluluklarının anlaşılması çok önemlidir.

Barışa yönelik öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi için öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde iş birliğini, eleştirel düşünmeyi, ahlaki duyarlılığı ve demokratik toplum bilincini geliştirmeye dayalı pedagojik yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir (Harris ve Morrison, 2013). Barış eğitiminde örtük programlar ile öğrencilerin saygı, dayanışma, adalet ve sorumluluk gibi değerleri içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Bu bakımdan barış kültürünün aşılanması noktasında öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmayı amaçladığı değerleri taşıması ve bu değerlere ilişkin inancı ve tutumu önem kazanmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin onaylamadığı duyguları, düşünceleri ve davranışları doğru şekilde algılayamamaktadır (Candel ve Cubbon, 2013, s.24-25). Bu nedenle öğretmenlerin barış eğitimi ve barış kültürüne yönelik tutum, bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli olması beklenmektedir.

Barış eğitiminin başarısı geleneksel konuların öğretilmesinden ziyade öğretmenlerin olumlu tutumlarına, motivasyonlarına ve becerilerine bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler değerleri, tutumları, davranışları ve becerileri kendilerine rol model olan öğretmenlerini izleyerek öğrenmektedir. Bu bakımdan barış eğitimini uygulayacak olan öğretmenlerin

barışçıl tutum ve davranışları sergilemeleri gerekmektedir. Barış eğitimi değerlerin, tutumların ve inançların içselleştirilmesini ve deneyimsel öğrenmenin sağlanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle okullarda barış eğitiminin uygulanması noktasında öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin ve uzmanlıklarının sağlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitim sistemlerinin öncelikle barış eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayacak mesleki eğitim programlarını oluşturması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri sağlanmadan barış eğitiminin hedeflerine ulaşması mümkün görünmemektedir (Bar-Tal, 2002). Bu nedenle barış eğitiminin ve barış kültürünün öğretmenler tarafından anlaşılmasının ve içselleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin çatışmaya yönelik eğilimlerini yakın çevreleri ve medya gibi dışsal faktörler şekillendirebilmektedir. Bu nedenle barışçıl ve uzlaşmaya dayalı bir toplum bilincinin oluşturulmasında öğretmenler ve öğretim stratejileri önemli bir role sahiptir. Eğitim yoluyla geliştirilen inançlar, tutumlar, değerler ve duygular bireylerin sosyalleşme sürecinde çok önemli etkilere sahip olabilmektedir. Bu olumlu tutumlar ise nihayetinde tüm topluma yayılabilmektedir (Bar-Tal ve diğerleri, 2009, s.22-23).

Barış eğitiminin etkililiği uygulayıcıların istekliliklerine bağlı olabilmektedir (Nevo ve Brem, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin barış eğitimine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, uygulamaya dönük çalışmaların teşvik edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin barış kültürüne yönelik olumlu tutumlarının barış eğitimi uygulamalarına yönelik çabalarını artırabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin dikkatli, kararlı ve stratejik davranmalarını gerektiren barış eğitiminin özünü anlamaları ve barışçıl bir tutum sergilemeleri barış eğitimi hedeflerinin gerçekleşmesinde anahtar role sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Bar-Tal'a (2002) göre barış eğitimi olumlu tutumların, becerilerin ve davranışların kazanılmasını gerektirmektedir. Bu açıdan barış eğitiminin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin barışa yönelik olumlu tutumlarına, isteklilik ve becerilerine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin barış eğitimi hedefleriyle örtüşen özelliklere sahip olması çok önemlidir. Barışçıl tutumlar, değerler ve inançlar içinde bulunulan toplumla uyuşmadığı durumlarda öğretmenlerin barış eğitimine yönelik mesleki yeterliliklerinin ve uzmanlık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla barış eğitimine ilişkin hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler ile barış eğitimine yönelik bilgi ve becerilerinin sağlanması önem taşımaktadır.

Barış eğitimi değişimi hedeflemektedir. Barış eğitiminin başarısı, değişimin öncüleri olan öğretmenlerin barışçıl tutum ve davranışlara sahip olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin ön

yargıları ile yüzleşmelerine yardımcı olabilmek için öncelikle öğretmenlerin kendi olumsuz tutumlarıyla yüzleşmeleri ve değişmeleri gerekmektedir. Bu nedenle barışı oluşturmak için önemli bir sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin bir takım özelliklere ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir.

Reardon (2001) barış eğitimcisinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Değişim ajanı olarak vizyon sahibidir ve küresel vatandaşlıktan sorumludur.
- Aktif bir şekilde eğitim topluluklarına katılır.
- Kendini geliştirmeye ve hayat boyu öğrenmeye ilgilidir.
- Kültürün hem aktarıcısı hem de dönüştürücüsüdür.
- Barışçıl toplumsal duyguları besleyen ilişkileri artırmaya çabalar.
- Ön yargılara neden olan konulara duyarlıdır.
- Farklı öğrenme stillerine, kültürel farklılıklara olumlu yaklaşır.
- Öğrencileri ile ilgilenerek kendilerini değerli hissettirir.
- Öğrencilerini barış eğitimi konuları üzerine düşünmeye teşvik eder.
- Öğretim süreçleri ve öğrencilere yaklaşımı konusunda yansıtıcı düşünür.
- İletişim ve çatışma çözme becerilerine sahiptir.
- Rekabetçi çalışmaların yerine iş birlikçi çalışma ortamlarını teşvik eder (aktaran Navarro Castro ve Nario Galace, 2019).

MEB (2017b) öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde barış eğitimi hedefleriyle örtüşen değerleri öğrencilere kazandırması beklenen öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğrencilerin gelişimini destekleyen olumlu tutumlar sergiler.
- Öz değerlendirme yaparak sürekli mesleki gelişimini sağlar.
- Okul paydaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği kurar.
- Eleştirel bakış açısıyla bilgiyi sorgular.
- Bütün öğrencilerin öğrenmesine uygun eğitim materyalleri tasarlar.
- Güvenli öğrenim ortamı hazırlar.
- Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
- Öğrencilerin sosyokültürel ve bireysel farklılıklarını dikkate alır.
- Etkileşim ve iletişime yönelik demokratik öğrenme ortamı hazırlar.
- Tutum ve davranışlarıyla rol model olur.
- İnsan ilişkilerinde hoşgörüyü ve empatiyi esas alır.

- Çocuk ve insan haklarını gözetir.
- Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
- Doğal çevrenin, tarihi ve kültürel mirasın korunmasına ilişkin duyarlıdır.
- Her öğrenciye değer verir.
- İlişkilerinde empatiyi ve hoşgörüyü esas alan tutum ve davranışlara sahiptir.

Barış eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin yapılan tanımlarda öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin genel olarak öğrencilerin sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilecek nitelikte olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak duyuşsal yeterliliklerin öğrencinin öğrenmesindeki yeri ve önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Temel ihtiyaçların karşılanmadan bireylerin kendini gerçekleştirmesi zor olabilmektedir. Bu açıdan barışçıl bir sınıftan topluma uzanan barış anlayışının farklılıkları bulunan bireylerin topluma kazandırılması, tüm bireylerin barışçıl duygulara ve düşüncelere sahip olmasının teşvik edilmesi, eşitlik ve adalet anlayışının yaygınlaşması ve daha insancıl ve barışçıl bir dünya yaratılması bakımından çok önemli olduğu ifade edilebilmektedir.

2.9. Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde kültürlerarası duyarlılık ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

Rengi ve Polat (2014) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algılarını ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Kocaeli'de görev yapan 286 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Karma araştırma modeli ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu ve kültürel farklılıklara yönelik olumlu duygulara sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kültürel farklılık algılarında en fazla vurgulanan özellik "dilsel farklılıklar" olmuştur. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin en düşük ortalamalarının "etkileşimde özgüven" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrenciler ile rahat iletişim kurma, etkileşim durumlarında uygun davranışlarda bulunma ve doğru ifadeleri kullanma konusunda güçlük yaşadıkları ifade edilmektedir. Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamalarının "etkileşimde hoşnutluk" ve sırasıyla "kültürel farklılıklara saygı" ve "etkileşime katılım" düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencilere karşı duyarlı davranış ve tutum sergiledikleri belirtilmektedir.

Kazazoğlu ve Ece (2021) çalışmalarında göreve yeni başlayan ve aday İngilizce öğretmenlerinin kültür öğretimine yönelik algılarını ve bunun çokkültürlü eğitime etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma anket, görüşme ve odak grup çalışması ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularının sonucunda 1-3 yıl arasında kıdeme sahip olan ve aday öğretmenler arasında kültürlerarası duyarlılığın "etkileşimde özgüven" alt boyutunda deneyimi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İkiden fazla dil bilen öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimde daha öz güvenli oldukları görülmüştür. Ayrıca deneyimin kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası unsurları, dil öğretimi ile bütünleştirmeye daha fazla istekli oldukları fark edilmiştir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olmasının en önemli nedenlerinden birinin lisans eğitimlerinde Erasmus değişim programlarına ve hizmet içi öğretmen eğitimlerine katılım sağlanması olduğu ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre çokkültürlülük kapsamında Erasmus programları aracılığıyla farklı dillere ve kültürlere maruz kalınmasının kültürlerarası duyarlılık ile pozitif bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir. Yeni ve aday öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının küreselleşme nedeniyle kültürlerarası bağlantıların güçlü olmasından kaynaklı bir sonuç olabileceği ifade edilmektedir. Araştırmada üç dil bilen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin iki dil bilen öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum ise dil sayısının kültürlerarası duyarlılığa etkisinin bir sonucu olarak açıklanmaktadır.

Aksoy (2016) çalışmasında lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık konusunda öz algılarını sorgulayarak katılımcıların kültürlerarası duyarlılık gelişim düzeylerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Ekonomi Üniversitesi İletişim Fakültesinde seçmeli ders olarak kültürlerarası iletişim dersini alan 42 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öz değerlendirme metinlerinin içerik analizi ile elde edilen araştırmanın bulgularında katılımcıların büyük bir kısmının farklı kültürel çevrelerde etkin ve uygun iletişim davranışlarını göstermeye istekli olmadıkları ve kültürlerarası deneyim eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarının artırılması için Erasmus öğrenim hareketliliklerine ve farklı kültürlere sahip öğrencilerin yer aldığı etkinlik ve projelere katılımlarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

Üstün (2011) tez çalışmasında öğretmen adaylarının etnik merkezcilik ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etki edebilecek değişkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 414 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel araştırma

yöntemiyle elde edilen bulguların sonucunda farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşlık edinenlerin ve yurt dışında en az bir kere bulunanların diğerlerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ve yurt dışı deneyimi olanların etnik merkezcilik düzeylerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularında aday İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yurt dışında yetişen öğretmen adaylarının Türkiye'de yetişenlere göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Mezun olunan lise türüne göre etnik merkezcilik düzeyleri en düşük özel lise mezunları ve en yüksek imam hatip lisesi mezunları olduğu tespit edilmiştir. Lisans bölümlerine göre aday İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri en yüksek aday İngilizce öğretmenleri ve ardından din kültürü öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Ancak din kültürü öğretmenlerinin etnik merkezcilik düzeyleri diğerlerinden anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durum din kültürü öğretmenlerinin kültürel farklılıklara hoşgörülü olmalarına rağmen kendi kültürlerine özgü dini ve milli değerleri diğer kültürlerin değerlerinden üstün gördükleri şeklinde açıklanmaktadır. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek, etnik merkezcilik düzeylerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Işık Tertemiz ve Aslantaş (2016) çalışmalarında çokkültürlü eğitime yönelik gerçekleştirilen proje çalışmasının öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Proje çalışması ile öğretmen adaylarının farklı kültürleri tanımaları, kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaları ve nihayetinde özgün bir ürün oluşturmaları hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 110 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 10 haftalık proje sürecinde katılımcılar hafta sonu tüm gün boyu, hafta içi bir saat yöresel ve farklı kültürlere özgü motif, desen ve kültürel öğeleri araştırarak kendi tasarımlarını gerçekleştirmiştir. Deney grubu proje çalışmasında görsel sanatlar, çizim, tasarım, renk ve teknik alanında eğitim almıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguların sonucunda disiplinlerarası yaklaşıma dayalı olarak yapılan bireysel proje çalışmalarının öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlık düzeylerinde bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun proje çalışmasının kısa süreli yapılması ve araştırmaya katılan öğretmen

adaylarının yurt dışı deneyimi olmamasından kaynaklanabileceği yorumlanmaktadır. Araştırmanın sonucunda uzun süreli uluslararası projelerin kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde daha etkili sonuçlar ortaya koyabileceği ifade edilmektedir.

Öğüt ve Olkun (2018) çalışmalarında çeşitli değişkenler açısından kültürlerarası duyarlılık düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören 218 Türk ve 218 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Saha araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin farklı ülkeden arkadaşa sahip olma, cinsiyet, yabancı dil bilgisi ve vatandaşlık durumu değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada kültürlerarası duyarlılık düzeyinde en etkili faktörlerin "kültürel farklılıklara saygı" ve "etkileşimde hoşnutluk" olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre kadınların "kültürel farklılıklara saygı" ve "etkileşimde hoşnutluk" düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vatandaşlık durumu değişkenine göre yabancı öğrencilerin Türk öğrencilere göre farklı kültürler ile etkileşim ve iletişim durumlarında kendilerinden daha emin davranışlarda bulundukları belirtilmektedir.

Çiloğlan ve Bardakçı (2019) çalışmalarında kültürlerarası duyarlılık ve yabancı dil edinimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında devlet üniversitelerinde hazırlık sınıflarında İngilizce dil öğrenimine katılan 325 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgulara göre katılımcıların yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kültürlerarası duyarlılık düzeyi ile İngilizce dil edinimi arasında anlamlı bir sonuç çıkmamasına rağmen dil yeterlilik düzeyi arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Abaslı ve Polat (2019) çalışmalarında öğrencilerin görüşlerine göre kültürel zekâ ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Ankara'da üç devlet üniversitesinde öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu 337 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arttıkça kültürel zekâ düzeylerinin de arttığı belirtilmektedir. Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin orta seviyede ve kültürel zekâ algı düzeylerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin farklı kültürleri tanımaya açık oldukları,

kültürel farklılıkları anlayışla karşıladıkları ve farklılıklara yönelik empati kurdukları görülmüştür. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve milliyet değişkenlerine göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Penbek, Yurdakul ve Cerit (2009) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeyi ve kültürlerarası deneyimin kültürlerarası iletişim yeterliliğine katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında uluslararası öğrenci değişim programları, dil kursları gibi kültürlerarası etkileşime olanak sağlayan Dokuz Eylül Üniversitesi ve İzmir Ekonomi Üniversitesinde çeşitli bölümlerde ve farklı sınıflarda öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle elde edilen bulgulara göre bireylerin uluslararası etkileşime katılım düzeyi arttıkça "kültürel farklılıklara saygı" düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle kültürlerarası etkileşime katılan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.10. Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde kültürlerarası duyarlılık ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

McMurray (2007) araştırmasında bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeyine etki eden çeşitli özelliklerini ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik uluslararası öğrencilerin, uluslararası seyahat deneyimi olan yerli öğrencilerin ve uluslararası seyahat deneyimi olmayan yerli öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Florida Üniversitesinde öğrenim gören 180 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda yurt dışı seyahat deneyiminin kültürlerarası duyarlılığı önemli ölçüde etkilediği ve kültürlerarası duyarlılığın tüm alt boyutlarında yurt dışı seyahat deneyimi olan yerli öğrencilerin yurt dışı deneyimi olmayan yerli öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu durum yurt dışına gitmeyi değerli bulan öğrencilerin farklı kültürlere ilişkin farkındalığa sahip olduğu, yeni kültürleri tanımaya meraklı olduğu ve farklı bir kültürün dilini öğrenmek amacıyla o kültürün özüne yoğunlaşarak kültürü içselleştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklere göre kültürlerarası duyarlılık ve tüm alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun pek çok kültürde kadınların erkeklere göre daha duyarlı ve duygularına bağlı davranmaları yönünde yetiştirilmesinden ve bundan dolayı empati becerilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Araştırmada yabancı öğrencilerin kültürlerarası

duyarlılık düzeylerinin yerli öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde özgüven, etkileşime katılım ve etkileşimde özen düzeylerinde ortalamalarının daha yüksek olmasının kendi ülkelerinde çokkültürlü bir çevrede yetişmelerinden ve kültürel farkındalığa sahip olmalarından kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

Rissanen, Kuusisto ve Kuusisto (2016) çalışmalarında Finli öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını, kültür ve dinler hakkında pilot bir derste uygulanan öz yansıtma süreçleriyle geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014 yılı bahar döneminde Finlandiya Üniversitesi Eğitim Bölümünde okul öncesi, sınıf, branş ve meslek eğitimi alanında öğrenim gören 31 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesinde öz yansıtma etkinliklerine katılıma ilişkin istekliliklerinin çok önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir.

Morales, Sanhueza, Friz ve Riquelme (2017) çalışmalarında kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarını yaş, cinsiyet, eğitim ve kültürlerarası deneyim değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Şili'nin Metropolitan ve Valparaíso bölgelerinde göçmen öğrenci oranı ortalama %7 olan beş ilkokulda görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun %92'si 5 yıldan fazla göçmen öğrencilerle çalışmakla birlikte %88'i kültürlerarası eğitime ilişkin özel bir eğitim almamıştır. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin olumlu yönde ve orta düzeyde olduğu belirtilmektedir. Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarında etkileşime katılım düzeylerine göre öğretmenlerin büyük bir kısmının kültürlerarası iletişime önem verdikleri ve farklı kültürler ile etkileşim kurmaktan hoşlandıkları tespit edilmiştir. Kültürel farklılıklara saygı düzeylerine göre öğretmenlerin farklı kültürler ile etkileşimde stres yaşamadıkları ve keyif aldıkları görülmüştür. Etkileşimde özgüven düzeylerine göre öğretmenlerin büyük bir kısmının farklı kültürlerden bireylerin fikirlerini kabullenme konusunda güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel değerlerin önemli olduğunu düşünmelerine ve kendilerine güvenmelerine rağmen farklı kültürler ile konuşmaktan çekindikleri tespit edilmiştir. Etkileşimde özen düzeylerine göre öğretmenlerin büyük bir kısmının açık görüşlü olmalarına rağmen yabancılar ile iletişim kurma konusunda kendilerine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Etkileşimde hoşnutluk düzeylerine göre öğretmenlerin farklı kültürlere karşı ön yargılara sahip olmadıkları ve sosyal bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık

düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada eğitim ve deneyim değişkenleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durumun kültürlerarası eğitim alan öğretmen oranının çok düşük olmasından ve homojen bir meslek grubu ile çalışılmasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmektedir. Çalışmada genç öğretmenlerin kültürel farklılıklar ile ilgilenme konusunda diğerlerine göre daha iyi hissettikleri tespit edilmiştir. 50 yaş üzerinde olan öğretmenlerin kültürel farklılıkları kabullenme konusunda güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bu durum Şili'de göç olgusunun yeni bir durum olmasından ve daha yaşlı olan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin eğitim almamalarından kaynaklı olabileceği ifade edilmektedir.

Segura Robles ve Parra Gonzalez (2019) çalışmalarında iki farklı çokkültürlü şehirde görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İspanya'nın Ceuta ve Melilla şehirlerinde ilkokullarda görev yapan 190 öğretmen ve Malaga ve Granada şehirlerinde görev yapan 174 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgulara göre her iki şehirde de görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamalarının etkileşimde hoşnutluk ve etkileşimde özen düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin etkileşimin faydalı olduğuna inandıklarını ve diğer kültürler ile etkileşimde cesaretli olduklarını ortaya koyduğu belirtilmektedir. Çokkültürlü olarak tanımlanan Mellila ve Ceuta şehirlerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde özen düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen Malaga ve Granada şehirlerinde görev yapan öğretmenlerin düzeyleri ile karşılaştırıldığında farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumun kültürel çevre ve eğitimin kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkili olmasından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda Mellila ve Ceuta şehirlerinde görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olmalarında çocukluk yıllarından beri yaşadıkları doğal çevrelerinde deneyimledikleri ilişkilerin ve eğitimlerin etkili olduğu ifade edilmektedir.

Fretheim (2007) doktora tezi çalışmasında Uluslararası Amerikan Okullarında eğitimcilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini çeşitlik değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2005 yılı Ocak ayında 50'nin üzerinde farklı milletin bir arada bulunduğu Johannesburg Uluslararası Amerikan Okulunda yönetici ya da öğretmen olarak görev yapan 58 katılımcı oluşturmaktadır. Nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı çalışmada eğitimcilerin kültürlerarası duyarlılıklarının etnik merkezci ya da etnik göreceli aşamalardan hangisine yakın olduğunu belirlemek amacıyla kültürlerarası duyarlılık envanteri

kullanılmış ve görüşmeler yapılmıştır. Envater sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin M. Bennett'in (2004) kültürlerarası gelişimsel modelinde yer alan "küçümseme" aşamasına denk geldiği görülmüştür. Bu sonuca göre katılımcıların kültürel farklılıkları kabul ettikleri ve kendi kültürlerini savunma durumunda olmadıkları ancak farklı kültürleri küçümseme boyutunda kararsız kaldıkları belirtilmektedir. Araştırmada eğitimcilerin büyük bir kısmının etnik merkezci bir dünya görüşüne sahip olduğu görülmüştür. Demografik değişkenlere göre yurt dışında yaşama süresi ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Yurt dışı deneyimi 10 yıl ve üzerinde olan eğitimcilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin 5 yıldan az olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin yabancı dil sayısı ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre konuşulan dil sayısı arttıkça eğitimcilerin farklı kültürler ile etkileşiminin arttığı belirtilmektedir. Eğitimcilerin unvanları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kültürel farklılıkları sorgulamalarının öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık konusu üzerine düşünmelerini gerekli kılabileceği belirtilmektedir. Diğer taraftan kültürel farklılıkları bulunan öğrenciler, eğitim personeli, yerel kuruluşlar, veliler ve topluluklar ile sıklıkla iletişim halinde olunmasının yönetim görevini sürdüren eğitimcilerin kültürel farklılıkları kabullenme eğilimini artırabileceği ifade edilmektedir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklere göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin barış birlikleri ve benzeri deneyimleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum barış birlikleri ve benzeri deneyimlerin bireylerin kendi özgür iradeleri ve gönüllükleri esas alınarak gerçekleştirilen ve tamamen kendini diğer kültüre adama olarak gerçekleşen bir deneyim süreci içermesinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Barış birliklerinde görev yapan bireylerin kültürlerarası iletişimi sürdürebilmesi amacıyla farklı bir kültürün dilini öğrenmesi gerektiği ve bu deneyimlerin bireylerin yeni bir bakış açısı kazanmalarını sağladığı belirtilmektedir.

H. Kim ve Connelly (2019) okul öncesi aday öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlilikleri ile çokkültürlüğe yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kuzey Amerika'da devlet üniversitesinde öğretmen yetiştirme programlarına katılan 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim yeterliliği ile çokkültürlülüğe ilişkin tutumları ve kültürlerarası duyarlılıklarının geneli ve tüm alt boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tutum ve inançlarının çokkültürlü öğretim yeterliliğinin sağlanmasında önemli faktörler olduğu saptanmıştır.

Kashima (2006) Ohio Üniversitesinde yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Barış Gönüllüleri'nin kültürlerarası deneyimlerinin, kültürlerarası duyarlılıklarının gelişimine katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ohio Üniversitesinde görev yapan ve 2-10 yıl arasında deniz aşırı ülkelerde kültürlerarası deneyime sahip 8 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmada kültürlerarası duyarlılık envanteri ve görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre Barış Gönüllüleri'nin kültürlerarası deneyimlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Strekalova (2013) doktora tezi çalışmasında yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini New York'ta ortaokullarda yabancı uyruklu öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan ve yalnızca yerli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan toplam 281 öğretmen oluşturmaktadır. Karma yöntem araştırmasıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma deneyimi olan öğretmenler ile sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Branş değişkenine göre İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer branşlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. 4 öğretmenle görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulara göre sınıflarda edinilen kültürlerarası deneyimin kültürlerarası duyarlılığa etki etmemesinin nedenleri öğretmenlerin kişiliği, yetiştirilme tarzı, kültürlerarası deneyimi içsel ya da dışsal bir motivasyonla karşılaması şeklinde açıklanmaktadır.

2.11. Barışa Yönelik Tutum ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde barışa yönelik tutum ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

Bektaş Öztaşkın (2014) çalışmasında aday öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ile günümüzde yaşanan gündelik sorunlara ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 306 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Korelasyonel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ile dünya sorunlarına ilişkin tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aday öğretmenlerin barışa yönelik tutumları arttıkça günümüzde yaşanan dünya sorunlarına ilişkin tutumlarının da arttığı belirtilmektedir. Çalışmada cinsiyet

değişkenine göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Urlu (2019) çalışmasında aday öğretmenlerin bazı değişkenler açısından barışa yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'de yer alan devlet üniversitelerinde sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 1237 aday öğretmen oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre cinsiyet, siyasi görüş, yaşanılan coğrafi bölge, annenin eğitim seviyesi, takip edilen haber kaynakları ve takip süresi aday öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada siyasi görüş değişkenine göre sol ve çekimser görüş belirten öğretmenlerin ülkücü ve muhafazakâr görüşe sahip olduğunu belirtenlere göre barışa yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmenlere göre barışa yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Annesi lisansüstü eğitim seviyesine sahip olan katılımcıların barışa yönelik tutumlarının düşük olduğu saptanmıştır. Yaşanılan bölgeye göre Akdeniz bölgesinde yetişen öğretmen adaylarının Marmara, İç Anadolu ve Ege bölgesinde yetişenlere göre barışa yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Haberleri birden fazla kaynaktan takip eden ve haberlere bir saatten daha az zaman ayıran öğretmen adaylarının tek tip haber kaynağından bir saatten fazla sürede bilgi edinenlere göre barışa yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada ülkücü görüşe sahip olduğunu belirten katılımcıların farklılıkların zararlı olabileceğine ilişkin düşünceye sahip oldukları ve muhafazakâr görüşe sahip olanların ise dini açıdan herkesin özünde bir olmasından dolayı farklılıkların olmadığına ilişkin düşünceye sahip oldukları belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada yaşanılan yerin nüfus yapısı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, aile bütünlüğü ve kardeş sayısı değişkenlerinin öğretmen adaylarının barışa yönelik tutumlarına etkisi olmadığı görülmüştür.

Arslan, Günçavdı ve Polat (2015) çalışmalarında üniversitelerde uygulanan barış eğitimi programının öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Kocaeli Üniversitesinde seçmeli ders olarak barış eğitimi dersini alan 25 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Ön deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada kültürlerarası duyarlılık ölçeği ile ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda barış eğitimi dersi alan aday öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin "etkileşime katılım" ve "etkileşimde özen" alt boyutlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin kültürel farklılıklara saygı,

etkileşimde özgüven ve etkileşimde hoşnutluk alt boyutlarında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlara göre lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarını oluşturan etkileşime katılım ve etkileşimde özen düzeylerinin barış eğitimi programı ile artırılabileceği belirtilmektedir. Araştırmada elde edilen bulguların sonucunda barış eğitimi programının, barışı oluşturma ve kültürlerarası duyarlılık geliştirme amacıyla kullanılabileceği ifade edilmektedir. Araştırmada barış eğitimi programının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde özgüven ve etkileşimde hoşnutluk alt boyutlarında etkili olmamasının, barış eğitiminin bu alt boyutlar ile ilgili deneyimlerin sağlanması için gerekli etkinlikleri içermemesinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

Eryılmaz (2009) çalışmasında barışa yönelik tutumları cinsiyet ve öz saygı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini farklı yaş gruplarından oluşan 471 katılımcı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmadan elde edilen bulgulara göre barışa yönelik tutumların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu duruma göre kadınların barışa yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu ifade edilmektedir. Araştırmanın sonucunda barışa yönelik tutumlar ile öz saygı değişkeni arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öz saygı değişkeninin orta düzeyde çıkmasının toplumsal bütünlüğün korunması için gerekli olduğu belirtilmektedir.

2.12. Barışa Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde barışa yönelik tutum ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

Sahibzada (2020) çalışmasında eğitimciler ile öğrencilerin barış eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Pakistan'da üniversitede görev yapan 210 eğitimci ve 509 öğrenci oluşturmaktadır. Anketler yoluyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre katılımcıların büyük bir kısmının barış eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve öğrencilerle kıyaslandığında eğitimcilerin nispeten daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunarak erkek katılımcıların kadınlara göre barış eğitimine ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Sarkar ve Bhattacharyya (2019) çalışmalarında öğretmen ve öğrencilerin barış eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Hindistan'da Batı Bengal Eyalet Üniversitesine bağlı iki farklı yüksekokulda görev yapan 50 öğretmen ve 100 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada

barış tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen ve öğrencilerin barış eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlere göre barış eğitimine ilişkin daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcıların kadınlara göre barış eğitimine ilişkin daha olumsuz tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca kırsal kesimden gelen öğrencilerin kentsel kesimden gelen öğrencilere göre barış eğitimine ilişkin olumsuz tutumlarının biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Elmi (2009) çalışmasında Toronto Üniversitesi Ontario Eğitim Araştırma Enstitüsü aracılığıyla okullarda ayrımcılığı önlemek amacıyla hazırlanan barış eğitimi programına yönelik öğretmenlerin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kanada'nın Toronto, London, Ontario, Ottawa ve Fort McMurray kentlerinde liselerde görev yapan ve barış eğitimi programını uygulayan 6 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen bulgulara göre barış eğitimi programının Kanada'da barış kültürünün artırılmasında etkili olduğu, özellikle sosyal ve beşeri bilimler eğitim programlarıyla uyumlu olduğu, problem çözme, iletişim ve çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koshmanova ve Hapon (2007) çalışmalarında aday öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarında ön yargılarını değiştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ukrayna Ulusal Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 102 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma öğretmenlerin ön yargı ve tutumlarına müdahale etme yoluyla barışçıl tutumlarını sağlamaya odaklanan üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada psikosemantik yöntem kullanılarak katılımcıların farklı kültürlere ilişkin kalıp düşüncelerinin psikolojik analizi yapılmıştır. Birinci ve ikinci aşamada katılımcıların farklı kültürel grupları nasıl algıladıklarının analizi yapılmış ve öğrencilerin barışçıl değerlerini belirlemek amacıyla anket düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada yansıtıcı tartışma yöntemi kullanılarak sorular sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin farklı kültürel gruplara ilişkin algılarının sosyal, politik ve geçmişten gelen kültürel ve tarihi olaylardan etkilenmiş olabileceği belirtilmektedir. Ancak ön yargıların dışsal faktörlerin dışında bireylerin kendilerinden de kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcılar, kendi kültürlerini olumlu ve anlaşılır ifadelerle tanımlarken farklı kültürleri olumsuz ve karmaşık ifadelerle tanımlamıştır. Çalışmada mutluluk, iyilik, bilgelik, dürüstlük ve cesaret olarak tanımlanan parametrelerle öğretmenlerin gerçekleştirilmemiş barışçıl potansiyelleri açığa çıkarılmıştır. Katılımcıların potansiyellerinin en yüksek olduğu parametre mutluluk en düşük parametre ise bilgelik olduğu görülmüştür. Üç aşamada gerçekleştirilen araştırmanın

sonucunda katılımcıların yansıtıcı düşünme ve tartışma etkinlikleriyle diğer milletlere yönelik sahip oldukları olumsuz ya da çelişkili tutumları değiştirmeye başladıkları görülmüştür. Çalışmanın sonunda aday öğretmenlerin farklı milletlerden gelen bireylere karşı daha açık görüşlü ve duyarlı hale geldikleri tespit edilmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin farklı kültürel gruplar ile etkinliklere ve uluslararası iş birliklerine katılım sağlamaya daha istekli yaklaşımda bulundukları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda testin ilk aşamasında katı bir tutum sergileyen öğrencilerin testin sonunda tutumlarının daha demokratik ve barışçıl yönde değiştiği ifade edilmektedir.

Pendon (2016) çalışmasında öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını sınıf içi uygulamaları ile bütünleştirmelerine yönelik farkındalıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Filipinler'de West Visayas Eyalet Üniversitesi temel eğitim ve ortaöğretim lisans programlarından mezun 80 öğretmen oluşturmaktadır. Anketler aracılığıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Temel eğitim kurumlarında görev yapacak olan aday öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında görev yapacak olan öğretmenlere göre barış eğitimine yönelik bilgilerini, tutumlarını ve becerilerini ders uygulamaları ile bütünleştirmelerine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun temel eğitim lisans programı derslerinin ve öğretim deneyimi imkânlarının daha kapsamlı olmasından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Çalışmada temel eğitim programlarında özel eğitim derslerinin yer alması öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin farkındalık kazanmaları ve uygulama alanındaki yeterliliklerinin sağlanması bakımından önemli bir faktör olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin tutumları, bilgileri ve becerileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Brantmeier (2005) Indiana Üniversitesinde yürütmüş olduğu doktora tezi çalışmasında kültürlerarası barış eğitimi programının uygulamada görülen kısıtlılıkları ve olanakları ile çokkültürlü değişime öğretmenlerin katkılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Amerika'da Midwestern Lisesinde, Unitywille Okullarında ve Junction Lisesinde görev yapan 7 öğretmen oluşturmaktadır. Etnografik eylem projesi olarak yürütülen araştırmanın verileri görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Çalışmada çokkültürlü okulların eğitim politikaları, kurum kültürü, birey ve grupların farklı kültürleri anlamlandırma düzeyleri bağlamında kültürlerarası barış eğitiminin uygulanmasına ilişkin kısıtlılıklar ve barış eğitimi programı ile elde edilen olanaklar

belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre barış eğitimi programının uygulanmasına ilişkin kısıtlılıklar öğretmenlerin yeterli zamana sahip olamaması, okul kaynaklarında görülen eksiklikler ve egemen Avrupa kökenli Amerikalı grupların kültürel normları olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda barış eğitimi programının uygulanması ile öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerinin arttığı, farklı kültürlerden yeni gelen öğrencilere yönelik olumsuz duygu ve davranışların değiştiği ve öğrencilerin kültürel farklılıklara ilişkin tutum ve davranışlarında olumlu yönde bir gelişme kaydedildiği tespit edilmiştir.

Das Sarma (2013) çalışmasında öğretmenlerin barışa yönelik olumlu tutumları ve farkındalıklarının, barış eğitimi uygulamalarında başarılarını ve sınıf içi problem çözme ve şiddet karşıtı davranışlara sevk etme becerilerini artıracağı yönünde ileri sürdüğü hipotezini test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Guwahati şehrinde 6 okulda görev yapan toplam 60 öğretmen oluşturmaktadır. Anket, gözlem ve grup görüşmeleri yoluyla elde edilen bulgularda hipotezin doğruluğuna ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin barışa yönelik olumlu tutum ve farkındalıklarının, barışın korunması ve barış kültürünün öğrencilere aktarılması açısından önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin düzenli olarak barış eğitimine sınıf içi etkinliklerinde yer vermeleri durumunda kendi inançlarını ve değerlerini de derinden sorgulama imkânına sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun öğrencilerine en iyi rol model olan öğretmenlerin içsel barışı yakalamaları ve öğrencilerini en iyi şekilde etkileyebilmeleri açısından önem taşıdığı ifade edilmektedir.

Mishra (2013) çalışmasında Odisha'da ortaöğretimde barış eğitimi uygulamalarına ilişkin velilerin ve öğretmenlerin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında 4 farklı lisede görev yapan 4 okul müdürü, 12 öğretmen ve 24 veli oluşturmaktadır. Görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulara göre Odisha eyaletinde okullarda barış eğitimi programının revize edilerek uygulanması ve velilere ve öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesinde barış eğitimlerinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların toplum kültüründen memnun olmadıkları ve halk kültüründen uzaklaşarak okulda kendi çevrelerini yaratmak için mücadele ettikleri görülmüştür.

Ukpong (2020) çalışmasında okul müdürlerinin eğitimsel liderliklerinin öğretmenlerin barış eğitimine ve barış kültürüne yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Nijerya'nın Akwa Ibom eyaleti başkenti Uyo şehrinde ortaokullarda görev yapan 360 öğretmen oluşturmaktadır. Ex-post facto araştırma deseni kullanılan çalışmada anketler yoluyla elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin eğitimsel

liderlik özelliklerinin öğretmenlerin barış kültürü ve barış eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitimsel liderlik özelliklerini benimseyen okul müdürlerinin yüksek iletişim becerisi ve barışçıl ilişkiler sergilemesi, öğretmenleri motive ederek karar sürecine dâhil etmesi ve eğitime ilişkin denetimleri gerçekleştirmesinin öğretmenlerin barış kültürü ve barış eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde artırdığı görülmüştür.

Akubue ve Ezegbe (2013) çalışmalarında ortaöğretimde barış eğitimi ve çatışma çözme becerilerinin artırılmasında öğretmenlerin rolünü değerlendirmeyi ve öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin uygulamaları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim ve öğretim yılı final döneminde Nijerya'da 10 farklı eyalette ortaokullarda ve liselerde görev yapan 107 stajyer sosyal bilimler öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okullarda barış eğitimi uygulamalarını ve çatışma çözme becerilerini artırmaya yönelik olumlu tutum ve davranış içerisinde oldukları ve çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. Derslerde akran arabuluculuğu, diyalog ve uzlaşmayı içeren çatışma çözme stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin barışçıl değerlerin artırılmasına ilişkin düzenlenen etkinliklere öğrencilerin katılımını iyi derecede teşvik ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin derslerde insan hakları, demokratik vatandaşlık, hoşgörü, pozitif değerler, farklılıklara saygı gibi konulara ağırlık verdikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin kişisel barışı sağlamaya ve şiddet içermeyen davranışlara yönlendirmeye, savaşların yıkılığının öğretilmesine ilişkin yeterliliklerinin sağlanamadığı anlaşılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin yetersiz materyalden dolayı bu konuları nasıl öğretebileceğine ilişkin bilgisizliğinden kaynaklanmış olabileceği ifade edilmektedir.

3.BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri araştırmalarda iki ya da daha fazla sayıda bulunan değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde bir değişkenin durumunun bilinmesi diğerinin kestirilmesine yardımcı olabilmektedir. Korelasyonel araştırma deseninde ise değişkenlerin birlikte değişim düzeylerine ya da değişim kat sayılarına bakılmaktadır (Karasar, 2020).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Bursa ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan 1927 resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan 41.401 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2022c).

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından örneklem seçilmiştir. Örneklem seçiminde evreni temsil edecek yeterli öğretmen sayısının belirlenmesinde Krejcie ve Morgan (1970) tarafından $s=X^2$ NP(1-P) ÷ d2 .(N-1)+ X^2 P (1-P)] formülü ile hesaplanan örneklem tablosundan yararlanılmıştır. Örneklem tablosunda 0.05 hata payı ile %95 güven aralığına karşılık gelen 40.000-50.000 arasındaki evrenin örneklem sayısı 381'dir. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin çeşitli olması nedeniyle örneklem seçiminde basit tesadüfi örneklem seçimi yoluna gidilmiş ve resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan araştırmaya gönüllü olarak katılan 467 öğretmenden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1'de araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları

Değişkenler		**N**	**Yüzde %**
Cinsiyet	Kadın	324	69,4
	Erkek	143	30,6

Branş	Sınıf	59	12,6
	Yabancı Dil	77	16,5
	Türkçe	64	13,7
	Din Kültürü	49	10,5
	Fen Bilimleri	73	15,6
	Sosyal Bilimler	78	16,7
	Resim, Müzik, Beden	67	14,3
Mesleki Kıdem	1-3	47	10,1
	4-10	113	24,2
	11-15	97	20,8
	16 yıl ve üzeri	210	45,0
Yabancı Dil Sayısı	0	95	20,3
	1	268	57,4
	2 ve üzeri	104	22,3
Sınıflarında Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	0	109	23,3
	1-10	220	47,1
	11-20	54	11,6
	21 ve üzeri	84	18,0
Yabancı Ülkeden Arkadaşa Sahip Olma	Evet	205	43,9
	Hayır	262	56,1
Yurt dışı Deneyimi	Evet	197	42,2
	Hayır	270	57,8
eTwinning/Erasmus Proje Deneyimi	Evet	127	27,2
	Hayır	340	72,8

Tablo 1'de cinsiyet değişkenine göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin 324'ü (%69,4) kadın ve 143'ü (%30,6) erkektir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde 59 (%12,6) sınıf öğretmeni, 77 (%16,5) yabancı dil öğretmeni, 64 (%13,7) Türkçe öğretmeni, 49 (%10,5) din kültürü öğretmeni, 73 (%15,6) fen bilimleri öğretmeni, 78 (%16,7) sosyal bilimler öğretmeni ve 67 (%14,3) resim, müzik ve beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin 47'si (%10,1) 1-3 yıl, 113'ü (%24,2) 4-10 yıl, 97'si (%20,8) 11-15 yıl, 210'u (%45,0) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Yabancı dil sayısı bakımından öğretmenlerin 95'inin (%20,3) yabancı dil bilmediği, 268'inin (%57,4) bir yabancı dil bildiği, 104'ünün (%22,3) iki ve üzeri yabancı dil bildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik yapılan süre boyunca öğretmenlerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarını incelediğimizde öğretmenlerin 109'unun (%23,3) sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunmadığı, 220'sinin (%47,1) 1-10 arasında, 54'ünün (%11,6) 11-20 arasında ve 84'ünün (%18,0) 21 ve üzeri yabancı uyruklu öğrencinin sınıflarında bulunduğu görülmektedir. Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin 205'inin (%43,9) yabancı ülkeden arkadaşa sahip olduğu ve 262'sinin (%56,1) yabancı

ülkeden arkadaşa sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 197'sinin (%42,2) yurt dışı deneyimi bulunmakta iken 270'inin (%57,8) yurt dışı deneyimi bulunmamaktadır. eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin 127'sinin (%27,2) eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olduğu ve 340'ının (%72,8) eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olmadığı görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumlarının belirlenmesi için kişisel bilgi formu, "Barış Tutum Ölçeği" ve "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ve 8 maddeden oluşan kişisel bilgi formunda cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yurt dışı deneyimi, yabancı dil sayısı, yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma, sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenleri yer almaktadır (Ek 1).

3.4.2. Barış Tutum Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumlarının belirlenmesi için Urlu (2020) tarafından geliştirilen "Barış Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 2). Ölçek toplam 25 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; *toplumsal barış* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. madde), *barışa önem verme* (13, 14, 15, 16. madde), *kişisel ve kişilerarası barış* (17, 18, 19. madde), *savaşın karşısında barış* (20, 21, 22. madde) *ve farklılıklara açık olma* (23, 24, 25. madde) şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,406 ile 0,808 arasında değişmektedir. 10 olumsuz ve 15 olumlu ifade bulunan ölçeğin maddeleri 5'li likert tipinde tasarlanmıştır. Urlu (2020) tarafından tüm ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı α=.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri toplumsal barış α=.87, barışa önem verme α=.72, kişisel ve kişilerarası barış α=.70, savaşın karşısında barış α=.78 ve farklılıklara açık olma α=.66 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri α=.81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri toplumsal barış α=.80, barışa önem verme α=.64, kişisel ve kişilerarası barış α=.66, savaşın karşısında barış α=.73 ve farklılıklara açık olma α=.57 olarak hesaplanmıştır.

Urlu (2020) tarafından hazırlanan "Barış Tutum Ölçeği" alt boyutlarının tanımları Tablo 2'de açıklanmaktadır.

Tablo 2

Barış tutum ölçeği alt boyutları ve tanımları

Boyutlar	Tanım
Toplumsal Barış	Çokkültürlü toplumlarda eşitlik ve barış anlayışı ile ilişkilidir.
Barışa Önem Verme	Barış için çaba sarf edilmesi ile ilişkilidir.
Kişisel ve Kişilerarası Barış	Barışçıl tutum ve davranışlara sahip olma ile ilişkilidir.
Savaşın Karşısında Barış	Savaşı reddetme ve barışı tercih etme ile ilişkilidir.
Farklılıklara Açık Olma	Farklılıklara hoşgörülü olma ile ilişkilidir.

3.4.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemek için Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Rengi ve Polat (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 3). Ölçek, *etkileşime katılım* (1, 6, 12, 15, 19, 22, 24. madde), *kültürel farklılıklara saygı* (2, 7, 13, 18, 21, 23. madde), *etkileşimde özgüven* (3, 8, 11, 17, 20. madde), *etkileşimde hoşnutluk* (4, 9, 14.madde) ve *etkileşimde özen* (5, 10, 16. madde) olmak üzere 5 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,477 ile 0,774 arasında değişmektedir. 9 olumsuz ve 15 olumlu içerik bulunan ölçeğin maddeleri 5'li likert tipinde tasarlanmıştır. Rengi ve Polat (2014) tarafından kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin bütününün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı α=.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları etkileşime katılım α=.86, kültürel farklılıklara saygı α=.81, etkileşimde özgüven α=.75, etkileşimde hoşnutluk α=.65 ve etkileşimde özen α=.73 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin toplam cronbach alpha kat sayısı ise α=.83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alpha değerleri etkileşime katılım α=.59, kültürel farklılıklara saygı α=.50, etkileşimde özgüven α=.71, etkileşimde hoşnutluk α=.52 ve etkileşimde özen α=.60 olarak hesaplanmıştır.

Chen ve Starosta (2000) tarafından hazırlanan "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" alt boyutlarının tanımları Tablo 3'te açıklanmaktadır.

Tablo 3

Kültürlerarası duyarlılık ölçeği alt boyutları ve tanımları

Boyutlar	Tanım
Etkileşime Katılım	Kültürlerarası iletişime katılma isteği ile ilgilidir.
Etkileşimde Hoşnutluk	İletişim durumunda duyguların değerlendirilmesi ile ilgilidir.
Etkileşimde Özgüven	Etkileşimde güven duygusu ile ilgilidir.
Kültürel Farklılıklara Saygı	Farklılıklara hoşgörünün değerlendirilmesi ile ilgilidir.
Etkileşimde Özen	Eylem ve ifadeleri anlamaya çaba sarf edilmesi ile ilgilidir.

(Chen ve Starosta, 2000, s. 6-7)

5’li likert tipi olarak hazırlanan her iki ölçekte yer alan ifadelere karşılık gelen puan değerleri, aritmetik ortalamalarının puan aralıkları ve değerlendirme ölçütleri Tablo 4’te belirtilmektedir. Her bir maddeye verilen puanlar toplanarak toplam puan bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının puan aralıkları *Aralık Sayısı/ Seçenek Sayısı (4/5=0.80)* formülü ile hesaplanarak değerlendirme aralıklarıyla birlikte Tablo 4’te açıklanmaktadır.

Tablo 4

Ölçeklerin puan aralıkları ve değerlendirme ölçütleri

İfadeler	Değer	Puan Aralıkları	Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 - 1.80	Çok Düşük
Az Katılıyorum	2	1.81 - 2.60	Düşük
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.61 - 3.40	Orta
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3.41 - 4.20	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4.21 - 5.00	Çok Yüksek

Araştırmada kullanılması planlanan ölçeklerin araştırmacılardan gerekli izinleri alınarak ölçeklerin uygulanmasına ilişkin Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma etik kurul izni için başvurulmuştur. 2021/10 sayılı araştırma etik kurul izninin (Ek 4) alınmasının ardından anketler Bursa ili ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarına dağıtılmıştır. Katılımcıların araştırma ve gizlilik esasları hakkında bilgilendirilmesi sağlanarak araştırmaya gönüllü katılım onayları alınmıştır. Anketlerin uygulanması Şubat ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Anketlere katılan katılımcıların demografik özelliklerinin normal dağılım gösterebilmesi açısından mümkün olan tüm branşlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 28.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce her iki ölçekte de bulunan olumsuz maddeler tersten kodlanmıştır. Verilerin analizlerinde ve anlamlılık düzeylerine ilişkin yorumlarda $p<0.05$ değeri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacıyla tüm değişkenlerin alt boyutlarla birlikte normallik testi uygulanmıştır. Kolmogorov Smirnov testi sonucunda araştırma verilerinin $p>0,05$ koşulunu sağlamadığı görülmüş ve non-parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Non-parametrik testlerde ikiden fazla olan gruplar arasında farklılıkların belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H testi ve ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tüm ölçeklerin alt boyutları ile birlikte aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine bakılarak betimleyici istatistikler verilmiştir. Araştırma verilerinin ilişkisel analizinin yapılmasında Spearman Korelasyon testi

uygulanmıştır. Korelasyon testi sonuçlarında korelasyon katsayısı değerleri 0.01-0.29 arasında düşük, 0.30-0.70 arasında orta, 0.71-0.99 arasında yüksek düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020, s.87).

4.BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde barış tutum ölçeği ve kültürlerarası duyarlılık ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutum Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin barışa yönelik tutum ve alt boyutlara ilişkin düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Barış tutum ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel tanımlamalar

Alt Boyutlar	N	X̄	Min.	Max.	Ss
Toplumsal Barış	467	4,72	2,67	5,00	0,36
Barışa Önem Verme	467	4,52	1,00	5,00	0,66
Kişisel ve Kişilerarası Barış	467	4,47	2,33	5,00	0,56
Savaşın Karşısında Barış	467	4,20	1,00	5,00	0,91
Farklılıklara Açık Olma	467	4,32	1,00	5,00	0,79
Barış Tutum Toplam	467	4,55	3,08	5,00	0,36

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin barış tutum ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması (X̄=4,55) "çok yüksek" düzeydedir. Öğretmenlerin *toplumsal barış* (X̄=4,72), *barışa önem verme* (X̄=4,52), *kişisel ve kişilerarası barış* (X̄=4,47), ve *farklılıklara açık olma* (X̄=4,32) alt boyutlarına ilişkin ortalamaları "çok yüksek", *savaşın karşısında barış* (X̄=4,20) alt boyutuna ilişkin ortalamaları ise "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Değişkenlerin Barışa Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da belirtilmektedir.

Tablo 6

Cinsiyet ve barış tutum

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X̄	∑	U	p
Toplumsal Barış	Kadın	324	244,96	79368,0	19614,0	0,007
	Erkek	143	209,16	29910,0		
Barışa Önem Verme	Kadın	324	237,13	76831,5	22150,5	0,426
	Erkek	143	226,90	32446,5		
Kişisel ve Kişilerarası Barış	Kadın	324	245,36	79495,5	19486,5	0,004
	Erkek	143	208,27	29782,5		
Savaşın Karşısında Barış	Kadın	324	246,04	79717,0	19265,0	0,003
	Erkek	143	206,72	29561,0		

Farklılıklara Açık Olma	Kadın	324	229,58	74385,0	21735,0	0,268
	Erkek	143	244,01	34893,0		
Barış Tutum Toplam	Kadın	324	243,17	78786,0	20196,0	0,027
	Erkek	143	213,23	30492,0		

Tablo 6'da öğretmenlerin barışa yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=20196,0; p=0,027<0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=243,17>$\bar{X}$=213,23).

Barışa yönelik tutumların *toplumsal barış* (U=19614,0; p=0,007<0,05), *kişisel ve kişilerarası barış* (U=19486,5; p=0,004<0,05) ve *savaşın karşısında barış* (U=19265,0; p=0,003<0,05) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre *toplumsal barış (*$\bar{X}$=244,96>$\bar{X}$=209,16), *kişisel ve kişilerarası barış* ($\bar{X}$=245,36>$\bar{X}$=208,27) ve *savaşın karşısında barış* ($\bar{X}$=246,04>$\bar{X}$=206,72) düzeyleri daha yüksektir. *Barışa önem verme* (U=22150,5; p=0,426>0,05) ve *farklılıklara açık olma* (U=21735,0; p=0,268>0,05) alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de belirtilmektedir.

Tablo 7

Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma ve barış tutum

Alt Boyutlar	**Yabancı Ülkeden Arkadaşlık**	**N**	**$\bar{X}$**	**∑**	**U**	**p**
Toplumsal Barış	Evet	205	246,85	50604,0	24221,0	0,062
	Hayır	262	223,95	58674,0		
Barışa Önem Verme	Evet	205	225,31	46189,5	25074,5	0,195
	Hayır	262	240,80	63088,5		
Kişisel ve Kişilerarası Barış	Evet	205	240,60	49324,0	25501,0	0,331
	Hayır	262	228,83	59954,0		
Savaşın Karşısında Barış	Evet	205	231,75	47508,0	26393,0	0,741
	Hayır	262	235,76	61770,0		
Farklılıklara Açık Olma	Evet	205	250,61	51375,0	23450,0	0,014
	Hayır	262	221,00	57903,0		
Barış Tutum Toplam	Evet	205	245,66	50361,0	24464,0	0,098
	Hayır	262	224,87	58917,0		

Tablo 7 incelendiğinde yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=24464,0; p=0,098>0,05). Barış tutum alt boyutlarına ilişkin istatistiksel veriler incelendiğinde *toplumsal barış* (U=24221,0; P=0,062>0,05), *barışa önem verme* (U=25074,5; p=0,195>0,05), *kişisel ve kişilerarası barış* (U=25501,0; p=0,331>0,05) ve *savaşın karşısında barış* (U=26393,0; p=0,741>0,05) alt boyutlarında yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin *farklılıklara açık olma* düzeylerinde ise yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=23450,0; p=0,014<0,05). Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin yabancı ülkeden arkadaşa sahip olmayan öğretmenlere göre farklılıklara açık olma düzeyleri daha yüksektir ($\bar{X}$=250,61>$\bar{X}$=221,00).

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin yurt dışı deneyimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de belirtilmektedir.

Tablo 8

Yurt dışı deneyimi ve barış tutum

Alt Boyutlar	Yurt Dışı Deneyim	N	$\bar{X}$	∑	U	p
Toplumsal Barış	Evet	197	241,37	47549,0	25144,0	0,302
	Hayır	270	228,63	61729,0		
Barışa Önem Verme	Evet	197	231,83	45670,0	26167,0	0,754
	Hayır	270	235,59	63608,0		
Kişisel ve Kişilerarası Barış	Evet	197	240,87	47451,5	25241,5	0,329
	Hayır	270	228,99	61826,5		
Savaşın Karşısında Barış	Evet	197	245,93	48447,5	24245,5	0,091
	Hayır	270	225,30	60830,5		
Farklılıklara Açık Olma	Evet	197	249,35	49121,0	23572,0	0,029
	Hayır	270	222,80	60157,0		
Barış Tutum Toplam	Evet	197	246,45	48550,0	24143,0	0,088
	Hayır	270	224,92	60728,0		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin yurt dışı deneyimine göre barış tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=24143,0; p=0,088>0,05). *Toplumsal barış* (U=25144,0; p=0,302>0,05), *barışa önem verme* (U=26167,0; p=0,754>0,05), *kişisel ve kişilerarası barış* (U=25241,5; p=0,329>0,05) ve *savaşın karşısında barış* (U=24245,5; p=0,091>0,05) alt boyutlarında yurt dışı deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin yurt dışı deneyimine göre *farklılıklara açık olma* düzeylerinde

ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=23572,0; p=0,029<0,05). Yurt dışı deneyimine sahip olan öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeyleri yurt dışı deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}$=249,35>$\bar{X}$=222,80).

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da belirtilmektedir.

Tablo 9

eTwinning/Erasmus proje deneyimi ve barış tutum

Alt Boyutlar	eTwinning/ Erasmus Projesi	N	$\bar{X}$	Σ	U	p
Toplumsal Barış	Evet	127	253,57	32203,0	19105,0	0,050
	Hayır	340	226,69	77075,0		
Barışa Önem Verme	Evet	127	228,57	29028,5	20900,5	0,575
	Hayır	340	236,03	80249,5		
Kişisel ve Kişilerarası Barış	Evet	127	254,42	32311,5	18996,5	0,038
	Hayır	340	226,37	76966,5		
Savaşın Karşısında Barış	Evet	127	244,23	31017,5	20290,5	0,300
	Hayır	340	230,18	78260,5		
Farklılıklara Açık Olma	Evet	127	244,36	31034,0	20274,0	0,291
	Hayır	340	230,13	78244,0		
Barış Tutum Toplam	Evet	127	251,78	31975,5	19332,5	0,082
	Hayır	340	227,36	77302,5		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre barış tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir (U=19332,5; p=0,082>0,05). Araştırmaya katılan öğretmenlerin *toplumsal barış* (U=19105,0; p=0,050) ve *kişisel ve kişilerarası barış* (U=18996,5; p=0,038<0,05) alt boyutlarında eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenlerin eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre *toplumsal barış* ($\bar{X}$=253,57>$\bar{X}$=226,69) ve *kişisel ve kişilerarası barış* ($\bar{X}$=254,42>$\bar{X}$=226,37) düzeyleri daha yüksektir. *Barışa önem verme* (U=20900,5; p=0,575>0,05), *savaşın karşısında barış* (U=20290,5; p=0,300>0,05) ve *farklılıklara açık olma* (U=20274,0; p=0,291>0,05) alt boyutlarında ise öğretmenlerin eTwinning/Erasmus proje deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10'da belirtilmektedir.

Tablo 10

Branş ve barış tutum

Alt Boyutlar	Branş	N	X̄	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Toplumsal Barış	A. Sınıf	59	238,65	6	12,437	0,053	-
	B. Yabancı Dil	77	238,75				
	C. Türkçe	64	233,43				
	D. Din Kültürü	49	223,47				
	E. Fen Bilimleri	73	202,44				
	F. Sosyal Bilimler	78	273,69				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	220,87				
Barışa Önem Verme	A. Sınıf	59	268,06	6	7,675	0,263	-
	B. Yabancı Dil	77	219,23				
	C. Türkçe	64	227,45				
	D. Din Kültürü	49	230,30				
	E. Fen Bilimleri	73	214,71				
	F. Sosyal Bilimler	78	239,36				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	244,73				
Kişisel ve Kişilerarası Barış	A. Sınıf	59	285,33	6	15,246	0,018	A-B
	B. Yabancı Dil	77	217,66				A-D
	C. Türkçe	64	250,02				A-E
	D. Din Kültürü	49	218,49				A-F
	E. Fen Bilimleri	73	208,46				A-G
	F. Sosyal Bilimler	78	227,50				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	239,01				
Savaşın Karşısında Barış	A. Sınıf	59	237,83	6	5,359	0,499	-
	B. Yabancı Dil	77	255,09				
	C. Türkçe	64	236,20				
	D. Din Kültürü	49	212,70				
	E. Fen Bilimleri	73	213,36				
	F. Sosyal Bilimler	78	237,10				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	238,75				
Farklılıklara Açık Olma	A. Sınıf	59	226,79	6	15,685	0,016	G-E
	B. Yabancı Dil	77	249,92				F-E
	C. Türkçe	64	225,34				G-D
	D. Din Kültürü	49	200,40				F-D
	E. Fen Bilimleri	73	201,08				B-E
	F. Sosyal Bilimler	78	263,85				B-D
	G. Resim, Müzik, Beden	67	256,03				
Barış Tutum Toplam	A. Sınıf	59	254,85	6	11,549	0,073	-
	B. Yabancı Dil	77	239,36				
	C. Türkçe	64	233,45				
	D. Din Kültürü	49	213,86				
	E. Fen Bilimleri	73	194,31				
	F. Sosyal Bilimler	78	257,92				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	240,13				

Tablo 10'da öğretmenlerin barışa yönelik tutumları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (χ^2=11,549; p=0,073>0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin barış tutum düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$= 257,92), fen bilimleri öğretmenlerinin barış tutum düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=194,31) olduğu görülmektedir. *Toplumsal barış* (χ^2=12,437; p=0,053>0,050), *barışa önem verme* (χ^2=7,675; p=0,263>0,05) ve *savaşın karşısında barış* (χ^2=5,359; p=0,499>0,05) alt boyutlarına ilişkin branş değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin *kişisel ve kişilerarası barış* düzeylerinde ise branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (χ^2=15,246; p=0,018<0,05). İkili gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda sınıf öğretmenleri ile yabancı dil (U=1619; p=0,002<0,05), din kültürü (U=1028; p=0,006<0,05), fen bilimleri (U=1485; p=0,001<0,05), sosyal bilimler (U=1732; p=0,009<0,05), resim, müzik ve beden eğitimi (U=1595; p=0,044<0,05) öğretmenlerinin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin *farklılıklara açık olma* düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (χ^2=15,685; p=0,016<0,05). İkili gruplar arasında farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri ile fen bilimleri (U=1893; p=0,017<0,05) ve din kültürü (U=1261,5; p=0,027<0,05) öğretmenlerinin farklılıklara açık olma düzeyleri arasında resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sosyal bilimler öğretmenleri ile fen bilimleri (U=2054,5; p=0,002<0,05) ve din kültürü (U=1394; p=0,007<0,05) öğretmenlerinin farklılıklara açık olma düzeyleri arasında sosyal bilimler öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yabancı dil öğretmenleri ile fen bilimleri (U=2218,5; p=0,021<0,05) ve din kültürü (U=1494,5; p=0,041<0,05) öğretmenlerinin farklılıklara açık olma düzeyleri arasında yabancı dil öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 11'de belirtilmektedir.

Tablo 11

Kıdem ve barış tutum

Alt Boyutlar	Kıdem	N	X̄	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Toplumsal Barış	A. 1-3 yıl	47	233,96	3	0,663	0,882	–
	B. 4-10 yıl	113	233,27				
	C. 11-15 yıl	97	243,25				
	D. 16 yıl ve üzeri	210	230,13				
Barışa Önem Verme	A. 1-3 yıl	47	246,95	3	2,472	0,480	–
	B. 4-10 yıl	113	245,23				
	C. 11-15 yıl	97	220,91				
	D. 16 yıl ve üzeri	210	231,10				
Kişisel ve Kişilerarası Barış	A. 1-3 yıl	47	176,87	3	12,333	0,006	B-A C-A D-A
	B. 4-10 yıl	113	226,18				
	C. 11-15 yıl	97	239,12				
	D. 16 yıl ve üzeri	210	248,63				
Savaşın Karşısında Barış	A. 1-3 yıl	47	220,65	3	2,115	0,549	–
	B. 4-10 yıl	113	229,05				
	C. 11-15 yıl	97	249,79				
	D. 16 yıl ve üzeri	210	232,35				
Farklılıklara Açık Olma	A. 1-3 yıl	47	256,02	3	3,970	0,265	–
	B. 4-10 yıl	113	215,16				
	C. 11-15 yıl	97	237,26				
	D. 16 yıl ve üzeri	210	237,70				
Barış Tutum Toplam	A. 1-3 yıl	47	228,73	3	0,291	0,962	–
	B. 4-10 yıl	113	229,61				
	C. 11-15 yıl	97	236,27				
	D. 16 yıl ve üzeri	210	236,49				

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (χ^2=0,291; p=0,962>0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin en yüksek (X̄=236,49), 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin en düşük (X̄=228,73) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin *toplumsal barış* (χ^2=0,663; p=0,882>0,05), *barışa önem verme* (χ^2=2,472; p=0,480>0,05) ve *savaşın karşısında barış* (χ^2=2,115; p=0,549>0,05) ve *farklılıklara açık olma* (χ^2=3,970; p=0,265>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin *kişisel ve kişilerarası barış* düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (χ^2=12,333; p=0,006<0,05). İkili grupların ortalamaları

arasındaki farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda 4-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri arasında 4-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=2069; p=0,024<0,05). 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri arasında 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (U=1657,5; p=0,006<0,05). 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri arasında 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=3458,5; p<0,001). 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğu saptanmıştır. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 12'de belirtilmektedir.

Tablo 12

Sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve barış tutum

Alt Boyutlar	**Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı**	**N**	**X̄**	**sd**	**χ^2**	**p**
Toplumsal Barış	A: 0	109	231,48	3	1,066	0,785
	B: 1-10	220	239,83			
	C: 11-20	54	220,93			
	D: 21 ve üzeri	84	230,41			
Barışa Önem Verme	A: 0	109	247,28	3	2,922	0,404
	B: 1-10	220	225,64			
	C: 11-20	54	225,14			
	D: 21 ve üzeri	84	244,36			
Kişisel ve Kişilerarası Barış	A: 0	109	242,70	3	1,111	0,775
	B: 1-10	220	231,84			
	C: 11-20	54	221,19			
	D: 21 ve üzeri	84	236,61			
Savaşın Karşısında Barış	A: 0	109	246,41	3	4,752	0,191
	B: 1-10	220	238,53			
	C: 11-20	54	231,76			
	D: 21 ve üzeri	84	207,47			
Farklılıklara Açık Olma	A: 0	109	224,83	3	5,547	0,136
	B: 1-10	220	232,27			
	C: 11-20	54	215,97			
	D: 21 ve üzeri	84	262,02			

Barış Tutum Toplam	A: 0	109	239,29	3	0,285	0,963
	B: 1-10	220	233,40			
	C: 11-20	54	228,17			
	D: 21 ve üzeri	84	232,45			

Tablo 12'de öğretmenlerin barışa yönelik tutum düzeyleri sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (χ^2=0,285; p=0,963>0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$=239,29), 11-20 arasında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin ise barış tutum düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=228,17) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin *toplumsal barış* (χ^2=1,066; p=0,785>0,05), *barışa önem verme* (χ^2=2,922; p=0,404>0,05), *kişisel ve kişilerarası barış* (χ^2=1,111; p=0,775>0,05), *savaşın karşısında barış* (χ^2=4,752; p=0,191>0,05) ve *farklılıklara açık olma* (χ^2=5,547; p=0,136>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin yabancı dil sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 13'te belirtilmektedir.

Tablo 13

Yabancı dil sayısı ve barış tutum

Alt Boyutlar	**Yabancı Dil Sayısı**	**N**	**$\bar{X}$**	**sd**	**χ^2**	**p**
Toplumsal Barış	A: 0	95	219,63	2	1,789	0,409
	B: 1	268	235,09			
	C: 2 ve üzeri	104	244,33			
Barışa Önem Verme	A: 0	95	244,73	2	1,075	0,584
	B: 1	268	229,25			
	C: 2 ve üzeri	104	236,44			
Kişisel ve Kişilerarası Barış	A: 0	95	238,58	2	0,358	0,836
	B: 1	268	230,91			
	C: 2 ve üzeri	104	237,77			
Savaşın Karşısında Barış	A: 0	95	238,12	2	0,974	0,615
	B: 1	268	236,84			
	C: 2 ve üzeri	104	222,92			
Farklılıklara Açık Olma	A: 0	95	218,21	2	2,365	0,307
	B: 1	268	234,80			
	C: 2 ve üzeri	104	246,37			
Barış Tutum Toplam	A: 0	95	230,06	2	0,108	0,947
	B: 1	268	234,66			
	C: 2 ve üzeri	104	235,89			

Tablo 13'te öğretmenlerin barışa yönelik tutum düzeyleri yabancı dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (χ^2=0,108; p=0,947>0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$=235,89), yabancı dil bilmeyen öğretmenlerin ise barış tutum düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=230,06) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin *toplumsal barış* (χ^2=1,789; p=0,409>0,05), *barışa önem verme* (χ^2=1,075; p=0,584>0,05), *kişisel ve kişilerarası barış* (χ^2=0,358; p=0,836>0,05) *savaşın karşısında barış* (χ^2=0,974; p=0,615>0,05) ve *farklılıklara açık olma* (χ^2=2,365; p=0,307>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde yabancı dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.3. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlara ilişkin düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel tanımlamalar

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Min.	Max.	Ss
Etkileşime Katılım	467	4,41	3,00	5,00	0,46
Kültürel Farklılıklara Saygı	467	4,51	2,67	5,00	0,46
Etkileşimde Özgüven	467	4,52	2,60	5,00	0,45
Etkileşimde Hoşnutluk	467	4,66	1,00	5,00	0,51
Etkileşimde Özen	467	4,37	2,00	5,00	0,64
Kültürlerarası Duyarlılık	467	4,41	3,08	5,00	0,39

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$=4,41) "çok yüksek" düzeydedir. Öğretmenlerin *etkileşime katılım* ($\bar{X}$=4,41), *kültürel farklılıklara saygı* ($\bar{X}$=4,51), *etkileşimde özgüven* ($\bar{X}$=4,52), *etkileşimde hoşnutluk* ($\bar{X}$=4,66) ve *etkileşimde özen* ($\bar{X}$=4,37) alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının da "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4. Değişkenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine Etkisi

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15'te belirtilmektedir.

Tablo 15

Cinsiyet ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\sum$	U	p
Etkileşime Katılım	Kadın	324	236,77	76712,0	22270,0	0,502
	Erkek	143	227,73	32566,0		

Kültürel Farklılıklara Saygı	Kadın	324	246,58	79892,5	19089,5	0,002
	Erkek	143	205,49	29385,5		
Etkileşimde Özgüven	Kadın	324	249,15	80723,5	18258,5	<0,001
	Erkek	143	199,68	28554,5		
Etkileşimde Hoşnutluk	Kadın	324	241,63	78286,5	20695,5	0,040
	Erkek	143	216,72	30991,5		
Etkileşimde Özen	Kadın	324	239,37	77555,5	21426,5	0,183
	Erkek	143	221,84	31722,5		
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	324	243,37	78850,5	20131,5	0,024
	Erkek	143	212,78	30427,5		

Tablo 15'te öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=20131,5; p=0,024<0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=243,37>$\bar{X}$=212,78). Araştırmaya katılan öğretmenlerin *kültürel farklılıklara saygı* (U=19089,5; p=0,002<0,05), *etkileşimde özgüven* (U=18258,5; p<0,001) ve *etkileşimde hoşnutluk* (U=20695,5; p=0,040<0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre *kültürel farklılıklara saygı (*$\bar{X}$=246,58>$\bar{X}$=205,49), *etkileşimde özgüven* ($\bar{X}$=249,15>$\bar{X}$=199,68) ve *etkileşimde hoşnutluk* ($\bar{X}$=241,63>$\bar{X}$=216,72) düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. *Etkileşime katılım* (U=22270,0; p=0,502>0,05) ve *etkileşimde özen* (U=21426,5; p=0,183>0,05) alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da belirtilmektedir.

Tablo 16

Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	**Yabancı Ülkeden Arkadaşlık**	**N**	**$\bar{X}$**	**$\sum$**	**U**	**p**
Etkileşime Katılım	Evet	205	242,12	49634,0	25191,0	0,247
	Hayır	262	227,65	59644,0		
Kültürel Farklılıklara Saygı	Evet	205	245,83	50395,0	24430,0	0,089
	Hayır	262	224,74	58883,0		
Etkileşimde Özgüven	Evet	205	241,99	49607,0	25218,0	0,251
	Hayır	262	227,75	59671,0		
Etkileşimde Hoşnutluk	Evet	205	253,53	51973,5	22851,5	0,002
	Hayır	262	218,72	57304,5		

Etkileşimde Özen	Evet	205	240,43	49288,5	25536,5	0,349
	Hayır	262	228,97	59989,5		
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	205	257,90	52869,0	21956,0	<0,001
	Hayır	262	215,30	56409,0		

Tablo 16 incelendiğinde yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=21956,0; p<0,001). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yabancı ülkeden arkadaşa sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=257,90>$\bar{X}$=215,30). Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşime katılım* (U=25191,0; p=0,247>0,05), *kültürel farklılıklara saygı* (U=24430,0; p=0,089>0,05), *etkileşimde özgüven* (U=25218,0; p=0,251>0,05) ve *etkileşimde özen* (U=25536,5; p=0,349>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin *etkileşimde hoşnutluk* düzeylerinde ise yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=22851,5; p=0,002<0,05). Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin etkileşimde hoşnutluk düzeylerinin yabancı ülkeden arkadaşa sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=253,53>$\bar{X}$=218,72).

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yurt dışı deneyimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17'de belirtilmektedir.

Tablo 17

Yurt dışı deneyimi ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	**Yurt Dışı Deneyim**	**N**	**$\bar{X}$**	**∑**	**U**	**p**
Etkileşime Katılım	Evet	197	246,24	48509,0	24184,0	0,092
	Hayır	270	225,07	60769,0		
Kültürel Farklılıklara Saygı	Evet	197	245,02	48268,0	24425,0	0,127
	Hayır	270	225,96	61010,0		
Etkileşimde Özgüven	Evet	197	248,44	48942,0	23751,0	0,045
	Hayır	270	223,47	60336,0		
Etkileşimde Hoşnutluk	Evet	197	243,05	47880,5	24812,5	0,166
	Hayır	270	227,40	61397,5		
Etkileşimde Özen	Evet	197	240,91	47459,5	25233,5	0,331
	Hayır	270	228,96	61818,5		
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	197	251,08	49463,5	23229,5	0,019
	Hayır	270	221,54	59814,5		

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin yurt dışı deneyimine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=23229,5; p=0,019<0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde yurt dışı deneyimine sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yurt dışı deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=251,08>$\bar{X}$=221,54). Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşime katılım* (U=24184,0; p=0,092>0,05), *kültürel farklılıklara saygı* (U=24425,0; p=0,127>0,05), *etkileşimde hoşnutluk* (U=24812,5; p=0,166>0,05) ve *etkileşimde özen* (U=25233,5; p=0,331>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde yurt dışı deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşimde özgüven* düzeyleri ise yurt dışı deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (U=23751,0; p=0,045<0,05). Yurt dışı deneyimine sahip olan öğretmenlerin etkileşimde özgüven düzeyleri yurt dışı deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir ($\bar{X}$=248,44>$\bar{X}$=223,47).

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18'de belirtilmektedir.

Tablo 18

eTwinning/Erasmus proje deneyimi ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	**eTwinning/ Erasmus Projesi**	**N**	**$\bar{X}$**	**$\sum$**	**U**	**p**
Etkileşime Katılım	Evet	127	258,75	32861,0	18447,0	0,015
	Hayır	340	224,76	76417,0		
Kültürel Farklılıklara Saygı	Evet	127	250,27	31784,5	19523,5	0,106
	Hayır	340	227,92	77493,5		
Etkileşimde Özgüven	Evet	127	255,52	32451,0	18857,0	0,032
	Hayır	340	225,96	76827,0		
Etkileşimde Hoşnutluk	Evet	127	235,63	29925,0	21383,0	0,858
	Hayır	340	233,39	79353,0		
Etkileşimde Özen	Evet	127	250,63	31830,5	19477,5	0,094
	Hayır	340	227,79	77447,5		
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	127	261,33	33189,0	18119,0	0,007
	Hayır	340	223,79	76089,0		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (U=18119,0; p=0,007<0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin

eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}$=261,33>$\bar{X}$=223,79). Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşime katılım* (U=18447,0; p=0,015<0,05) ve *etkileşimde özgüven* (U=18857,0; p=0,032<0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenlerin eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olmayan öğretmenlere göre *etkileşime katılım* ($\bar{X}$=258,75>$\bar{X}$=224,76) ve *etkileşimde özgüven* ($\bar{X}$=255,52>$\bar{X}$=225,96) düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin *kültürel farklılıklara saygı* (U=19523,5; p=0,106>0,05), *etkileşimde hoşnutluk* (U=21383,0; p=0,858>0,05) ve *etkileşimde özen* (U=19477,5; p=0,094>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde ise eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 19'da belirtilmektedir.

Tablo 19

Branş ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşime Katılım	A. Sınıf	59	233,36	6	8,322	0,215	_
	B. Yabancı Dil	77	257,68				
	C. Türkçe	64	239,79				
	D. Din Kültürü	49	246,30				
	E. Fen Bilimleri	73	199,18				
	F. Sosyal Bilimler	78	239,47				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	224,40				
Kültürel Farklılıklara Saygı	A. Sınıf	59	220,54	6	10,740	0,097	_
	B. Yabancı Dil	77	254,14				
	C. Türkçe	64	237,78				
	D. Din Kültürü	49	224,51				
	E. Fen Bilimleri	73	203,08				
	F. Sosyal Bilimler	78	263,58				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	225,28				
Etkileşimde Özgüven	A. Sınıf	59	266,21	6	7,091	0,313	_
	B. Yabancı Dil	77	231,37				
	C. Türkçe	64	243,59				
	D. Din Kültürü	49	214,05				
	E. Fen Bilimleri	73	211,77				
	F. Sosyal Bilimler	78	238,88				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	232,63				

Etkileşimde Hoşnutluk	A. Sınıf	59	211,70	6	13,199	0,040	C-A C-D F-A B-D F-D
	B. Yabancı Dil	77	252,48				
	C. Türkçe	64	253,14				
	D. Din Kültürü	49	199,89				
	E. Fen Bilimleri	73	217,68				
	F. Sosyal Bilimler	78	255,54				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	231,76				
Etkileşimde Özen	A. Sınıf	59	266,76	6	15,691	0,016	F-E G-E A-E D-E
	B. Yabancı Dil	77	224,82				
	C. Türkçe	64	226,62				
	D. Din Kültürü	49	256,03				
	E. Fen Bilimleri	73	187,75				
	F. Sosyal Bilimler	78	243,12				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	246,42				
Kültürlerarası Duyarlılık	A. Sınıf	59	231,75	6	18,913	0,004	A-E F-E C-E B-E B-G
	B. Yabancı Dil	77	273,43				
	C. Türkçe	64	232,34				
	D. Din Kültürü	49	235,28				
	E. Fen Bilimleri	73	182,97				
	F. Sosyal Bilimler	78	252,96				
	G. Resim, Müzik, Beden	67	224,85				

Tablo 19'da öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (χ^2=18,913; p=0,004<0,05). İstatistiksel sıra ortalamaları incelendiğinde yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$=273,43) ve fen bilimleri öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=182,97) olduğu görülmektedir. İkili gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda fen bilimleri öğretmenleri ile sınıf (U=1670; p=0,027<0,05), sosyal bilimler (U=1951; p<0,001), Türkçe (U=1844,5; p=0,034<0,05) ve yabancı dil (U=1752; p<0,001) öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer branşlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenleri ile resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında ise yabancı dil öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=2025; p=0,026<0,05).

Öğretmenlerin *etkileşime katılım* (χ^2=8,322; p=0,215>0,050), *kültürel farklılıklara saygı* (χ^2=10,740; p=0,097>0,05) ve *etkileşimde özgüven* (χ^2=7,091; p=0,313>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşimde hoşnutluk* düzeylerinde ise branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (χ^2=13,199; p=0,040<0,05). İkili gruplar

arasındaki farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda sınıf öğretmenleri ile Türkçe (U=1539,5; p=0,050) ve sosyal bilimler (U=1867,5; p=0,034<0,05) öğretmenlerinin etkileşimde hoşnutluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimde hoşnutluk düzeylerinin Türkçe ve sosyal bilimler öğretmenlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Din kültürü öğretmenleri ile Türkçe (U=1222; p=0,025<0,05), sosyal bilimler (U=1470,5; p=0,014<0,05) ve yabancı dil (U=1482; p=0,022<0,05) öğretmenlerinin etkileşimde hoşnutluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Din kültürü öğretmenlerinin etkileşimde hoşnutluk düzeylerinin Türkçe, sosyal bilimler ve yabancı dil öğretmenlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşimde özen* düzeylerinde branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (χ^2=15,691; p=0,016<0,05). İkili gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda fen bilimleri öğretmenleri ile sosyal bilimler (U=2136; p=0,007<0,05), resim, müzik ve beden eğitimi (U=1843,5; p=0,01<0,05), sınıf (U=1453,5; p<0,001) ve din kültürü (U=1254,5; p=0,004<0,05) öğretmenlerinin etkileşimde özen düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin etkileşimde özen düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yabancı dil sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 20'de belirtilmektedir.

Tablo 20

Yabancı dil sayısı ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	Yabancı Dil Sayısı	N	$\bar{X}$	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşime Katılım	A: 0	95	212,07	2	3,294	0,193	_
	B: 1	268	241,02				
	C: 2 ve üzeri	104	235,94				
Kültürel Farklılıklara Saygı	A: 0	95	226,46	2	0,562	0,755	_
	B: 1	268	237,75				
	C: 2 ve üzeri	104	231,23				
Etkileşimde Özgüven	A: 0	95	242,00	2	0,618	0,734	_
	B: 1	268	233,81				
	C: 2 ve üzeri	104	227,19				
Etkileşimde Hoşnutluk	A: 0	95	209,28	2	7,238	0,027	C-A
	B: 1	268	234,49				
	C: 2 ve üzeri	104	255,31				
Etkileşimde Özen	A: 0	95	227,02	2	0,369	0,831	_
	B: 1	268	235,03				
	C: 2 ve üzeri	104	237,73				

Kültürlerarası Duyarlılık Toplam	A: 0	95	200,47	2	8,578	0,014	B-A C-A
	B: 1	268	237,78				
	C: 2 ve üzeri	104	254,88				

Tablo 20'de öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yabancı dil sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (χ^2=8,578; p=0,014<0,05). İstatistiksel sıra ortalamalarında 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$=254,88) ve yabancı dil bilmeyen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=200,47) olduğu görülmektedir. İkili grupların karşılaştırılması için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda yabancı dil bilmeyen öğretmenler ile 2 ve üzeri yabancı dil bilen (U=3787; p=0,004<0,05) ve 1 yabancı dil bilen (U=10697,5; p=0,021<0,05) öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yabancı dil bilmeyen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşime katılım* (χ^2=3,294; p=0,193>0,05), *kültürel farklılıklara saygı* (χ^2=0,562; p=0,755>0,05), *etkileşimde özgüven* (χ^2=0,618; p=0,734>0,05), *etkileşimde özen* (χ^2=0,369; p=0,831>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde yabancı dil sayılarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin *etkileşimde hoşnutluk* alt boyutuna ilişkin düzeylerinde ise yabancı dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (χ^2=7,238; p=0,027<0,05). İkili gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenler ile yabancı dil bilmeyen öğretmenlerin etkileşimde hoşnutluk düzeyleri arasında 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=3979; p=0,008<0,05). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 21'de belirtilmektedir.

Tablo 21

Kıdem ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	**Kıdem**	**N**	**$\bar{X}$**	**sd**	**χ^2**	**p**
Etkileşime Katılım	A: 1-3 yıl	47	245,31	3	1,120	0,772
	B: 4-10 yıl	113	232,29			
	C: 11-15 yıl	97	242,63			
	D: 16 yıl ve üzeri	210	228,40			
Kültürel Farklılıklara Saygı	A: 1-3 yıl	47	224,70	3	5,237	0,155
	B: 4-10 yıl	113	238,31			
	C: 11-15 yıl	97	258,56			
	D: 16 yıl ve üzeri	210	222,42			

Etkileşimde Özgüven	A: 1-3 yıl	47	189,31	3	6,546	0,088
	B: 4-10 yıl	113	233,35			
	C: 11-15 yıl	97	234,42			
	D: 16 yıl ve üzeri	210	244,15			
Etkileşimde Hoşnutluk	A: 1-3 yıl	47	194,13	3	5,824	0,120
	B: 4-10 yıl	113	241,76			
	C: 11-15 yıl	97	237,18			
	D: 16 yıl ve üzeri	210	237,28			
Etkileşimde Özen	A: 1-3 yıl	47	249,12	3	2,811	0,422
	B: 4-10 yıl	113	222,06			
	C: 11-15 yıl	97	248,02			
	D: 16 yıl ve üzeri	210	230,57			
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam	A: 1-3 yıl	47	217,49	3	1,877	0,598
	B: 4-10 yıl	113	236,51			
	C: 11-15 yıl	97	247,43			
	D: 16 yıl ve üzeri	210	230,14			

Tablo 21'deki verilere göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (χ^2=1,877; p=0,598>0,05). İstatistiksel sıra ortalamalarında 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$=247,43), 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=217,49) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşime katılım* (χ^2=1,120; p=0,772>0,05), *kültürel farklılıklara saygı* (χ^2=5,237; p=0,155>0,05), *etkileşimde özgüven* (χ^2=6,546; p=0,088>0,05), *etkileşimde hoşnutluk* (χ^2=5,824; p=0,120>0,05) ve *etkileşimde özen* (χ^2=2,811; p=0,422>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 22'de belirtilmektedir.

Tablo 22

Sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve kültürlerarası duyarlılık

Alt Boyutlar	**Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı**	**N**	**$\bar{X}$**	**sd**	**χ^2**	**p**
Etkileşime Katılım	A: 0	109	229,00	3	2,495	0,476
	B: 1-10	220	238,59			
	C: 11-20	54	210,50			
	D: 21 ve üzeri	84	243,58			

Kültürel Farklılıklara Saygı	A: 0	109	247,26	3	4,517	0,211
	B: 1-10	220	231,08			
	C: 11-20	54	203,44			
	D: 21 ve üzeri	84	244,10			
Etkileşimde Özgüven	A: 0	109	245,93	3	3,275	0,351
	B: 1-10	220	238,48			
	C: 11-20	54	216,50			
	D: 21 ve üzeri	84	218,05			
Etkileşimde Hoşnutluk	A: 0	109	219,61	3	4,579	0,205
	B: 1-10	220	239,14			
	C: 11-20	54	216,78			
	D: 21 ve üzeri	84	250,28			
Etkileşimde Özen	A: 0	109	245,82	3	1,620	0,655
	B: 1-10	220	233,03			
	C: 11-20	54	219,44			
	D: 21 ve üzeri	84	230,55			
Kültürlerarası Duyarlılık Toplam	A: 0	109	233,20	3	4,850	0,183
	B: 1-10	220	234,82			
	C: 11-20	54	201,85			
	D: 21 ve üzeri	84	253,57			

Tablo 22'deki verilere göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (χ^2=4,850; p=0,183>0,05). İstatistiksel sıra ortalamalarına göre sınıflarında 21 ve üzeri yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en yüksek ($\bar{X}$=253,57) ve sınıflarında 11-20 arasında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin en düşük ($\bar{X}$=201,85) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin *etkileşime katılım* (χ^2=2,495; p=0,476>0,05), *kültürel farklılıklara saygı* (χ^2=4,517; p=0,211>0,05), *etkileşimde özgüven* (χ^2=3,275; p=0,351>0,05), *etkileşimde hoşnutluk* (χ^2=4,579; p=0,205>0,05) ve *etkileşimde özen* (χ^2=1,620; p=0,655>0,05) alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.5. Barış Tutum ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Verilerin analizinde korelasyon katsayısının 1.00 olması değişkenler arasında mükemmel bir ilişki olduğunu, 0.00 olması değişkenler arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısı değerleri 0.01-0.29 arasında düşük, 0.30-0.70 arasında orta, 0.71-0.99 arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s.87).

Kolmogorov-Smirnov testi anlamlılık değerlerine göre barış tutum ve kültürlerarası duyarlılık puanlarının normallik dağılım göstermediği tespit edilmiştir (p<0,001). Bu doğrultuda barış tutum ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi için uygulanan Spearman korelasyon analizi sonuçları Tablo 23'te belirtilmektedir.

Tablo 23

Barış tutum ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişki

Değişkenler		Kültürlerarası Duyarlılık	Etkileşime Katılım	Farklılıklara Saygı	Etkileşimde Özgüven	Etkileşimde Hoşnutluk	Etkileşimde Özen
Barış Tutum	r	0,543	0,448	0,565	0,752	0,331	0,356
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Toplumsal Barış	r	0,511	0,457	0,442	0,596	0,226	0,394
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Barışa Önem Verme	r	0,263	0,186	0,327	0,319	0,218	0,132
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,004
Kişisel ve Kişilerarası Barış	r	0,409	0,350	0,314	0,619	0,176	0,382
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Savaşın Karşısında Barış	r	0,221	0,178	0,293	0,593	0,198	0,089
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,054
Farklılıklara Açık Olma	r	0,386	0,295	0,460	0,333	0,287	0,205
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Tablo 23'teki verilere göre barış tutum ile kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin barış tutum düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=0,543; p<0,001). Barış tutum düzeylerinin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde öğretmenlerin barış tutum düzeyleri ile etkileşime katılım (r=0,448; p<0,001), kültürel farklılıklara saygı (r=0,565; p<0,001), etkileşimde hoşnutluk (r=0,331; p<0,001) ve etkileşimde özen (r=0,356; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin barış tutum düzeyleri ile etkileşimde özgüven düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=0,752; p<0,001).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplumsal barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık (r=0,511; p<0,001) ve alt boyutlarını oluşturan etkileşime katılım (r=0,457; p<0,001), kültürel farklılıklara saygı r=0,442; p<0,001), etkileşimde özgüven (r=0,596;

p<0,001), etkileşimde özen (r=0,394; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplumsal barış ile etkileşimde hoşnutluk düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r=0,226; p<0,001).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin barışa önem verme düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık (r=0,263; p<0,001) ve alt boyutlarını oluşturan etkileşime katılım (r=0,186; p<0,001), etkileşimde hoşnutluk (r=0,218; p<0,001), etkileşimde özen (r=0,132; p=0,004<0,01) düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin barışa önem verme düzeyleri ile kültürel farklılıklara saygı (r=0,327; p<0,001) ve etkileşimde özgüven (r=0,319; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık (r=0,409; p<0,001) ve alt boyutlarını oluşturan etkileşime katılım (r=0,350; p<0,001), kültürel farklılıklara saygı (r=0,314; p<0,001), etkileşimde özgüven (r=0,619; p<0,001), etkileşimde özen (r=0,382; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri ile etkileşimde hoşnutluk düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r=0,176; p<0,001).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin savaşın karşısında barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık (r=0,221; p<0,001) ve alt boyutlarını oluşturan etkileşime katılım (r=0,178; p<0,001), kültürel farklılıklara saygı (r=0,293; p<0,001), etkileşimde hoşnutluk (r=0,198; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin savaşın karşısında barış düzeyleri ile etkileşimde özgüven düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r=0,593; p<0,001). Öğretmenlerin savaşın karşısında barış düzeyleri ile etkileşimde özen düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (r=0,089; p=0,054>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık (r=0,386; p<0,001) ve alt boyutlarını oluşturan kültürel farklılıklara saygı (r=0,460; p<0,001), etkileşimde özgüven (r=0,333; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeyleri ile etkileşime katılım (r=0,295; p<0,001), etkileşimde hoşnutluk (r=0,287; p<0,001) ve etkileşimde özen (r=0,205; p<0,001) düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

5.BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Bursa ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilen bulguların tartışma ve önerilerine yer verilmektedir.

5.1. Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarının "çok yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin toplumsal ve eğitimsel konularda barışa yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları ifade edilebilmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu ile tutarlı olarak Urlu (2019), Sahibzada (2020), Pendon (2016), Akubue ve Ezegbe (2013) öğretmenlerin barışa ve barış eğitimine yönelik tutumlarını "yüksek" düzeyde bulmuştur. Bu bulgulardan farklı olarak Sarkar ve Bhattacharyya (2019) çalışmalarında katılımcıların barış eğitimine yönelik tutumlarının "orta" düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin barış ve barış eğitimine yönelik olumlu tutum içerisinde olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin barış tutum ölçeğinin toplumsal barış, barışa önem verme, kişisel ve kişilerarası barış ve farklılıklara açık olma alt boyutlarına ilişkin ortalamalarının "çok yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç toplumsal barışı, kültürel çeşitliliği ve eğitimde eşitliği kabullenen ve kültürel farklılıklara saygı duyan bir örneklem grubu ile çalışıldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerde barışçıl çözüm odaklı yaklaşımda bulunmaya meyilli oldukları yorumlanabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik hoşgörüye ve anlayışa sahip olduğu ve egemen kültür anlayışının örneklem grubu üzerinde hâkim olmadığı ifade edilebilmektedir. Bu sonucun örneklem grubunun görev yaptığı Bursa ilinde yabancı uyruklu nüfusun yoğun olmasından ve araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel farklılıklara doğal olarak adapte olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin barış tutum ölçeğinin savaşın karşısında barış alt boyutuna ilişkin ortalamalarının "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç ise araştırmaya katılan öğretmenlerin barışçıl anlayışa sahip olmalarına ve barışa yönelik olumlu tutum sergilemelerine rağmen savaş kavramına ilişkin daha az olumlu ifadelerde bulunduklarını göstermektedir. Bu durum savaşın bazı durumlarda gereklilik ve bir çözüm yolu olarak karşılanabildiği şeklinde açıklanabilmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarla tutarlı olarak Akubue ve Ezegbe (2013) de çalışmalarında öğretmenlerin barış eğitimine

ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları ve insan hakları, farklılıklara saygı gibi evrensel konuların öğretilmesinde yeterli olmalarına rağmen kişisel barışın, şiddet içermeyen davranışların ve savaşın yıkıcılığının öğretilmesinde yeterliliklerinin sağlanamadığını belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin barış tutum düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu Urlu (2019), Eryılmaz (2009), Sarkar ve Bhattacharyya (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Sahibzada (2020) çalışmasında erkek katılımcıların kadınlara göre barış eğitimine ilişkin daha olumlu tutum sergilediklerini saptamıştır. Bektaş Öztaşkın (2014) ve Pendon (2016) ise çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların barışa yönelik tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Araştırma bulgularında kadın öğretmenlerin toplumsal barış, kişisel ve kişilerarası barış ve savaşın karşısında barış alt boyutlarına ilişkin düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Urlu (2019) da çalışmasında kadın öğretmen adaylarının savaşın karşısında barış düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun toplumsal olaylara ilişkin cinsiyete dayalı davranışların, bakış açılarının ve algıların farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Savaş kavramı bireylerin zihninde çocukluk yıllarından itibaren oynanan oyunlar, medya ve iletişim kanalları ile kabul edilebilir bir durum olarak yer edinebilmektedir. Özellikle erkek çocukların daha çok ilgisini çeken savaş içerikli oyunlar ve filmler yetişkinlik dönemlerinde bireyleri savaşı bir alternatif, kabul edilebilir bir olgu ve gereklilik olarak karşılamaya meyilli kılabilmektedir. Barışçıl tutumların geliştirilmesi farklılıklara yönelik şefkat duygusuna, empati ve hoşgörüye sahip olmayı gerektirmektedir. Bu açıdan kadın ve erkek öğretmenler arasındaki barışa yönelik tutumların farklılaşmasının kadınların duyuşsal özelliklerinin daha yoğun olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin barışa önem verme ve farklılıklara açık olma alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin barışı sağlamanın önemine ilişkin düşünceleri ve farklı kültürlerden bireyler ile ilişki kurmaya eğilimlerinin benzerlik gösterdiği ifade edilebilmektedir. Ülkemizin göç ve turizm açısından cazip bir konumda bulunması ve uluslararası hareketliliğe sahip olmasından dolayı farklı kültürlere sahip bireyler ile etkileşim halinde bulunulması araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin farklılıkları kabullenmelerini ve barış kültürü geliştirmelerini benzer şekilde etkilemiş olabileceği

düşünülmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak Urlu (2019) kadın öğretmenlerin barışa önem verme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde ve toplumsal barış, barışa önem verme, savaşın karşısında barış, kişisel ve kişilerarası barış alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırma bulgularında yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum ölçeğinin farklılıklara açık olma alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yabancı ülkeden arkadaşı olan öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeylerinin diğerlerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç farklı ülkelerden bireyler ile samimi bir şekilde iletişim ve etkileşim içinde bulunmanın farklı kültürlere ilişkin ön yargı ve olumsuz duyguların ortadan kaldırılması yönünde önemli bir işlevi olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla farklı kültürlere sahip olan kişiler arasında gelişen ilişkilerin ve oluşan bağların farklı kültürlerin kabullenilmesi, anlayışla karşılanması ve kültürel farklılıklara hoşgörü geliştirilmesi açısından önemli bir faktör olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırma bulgularında yurt dışı deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde ve toplumsal barış, barışa önem verme, savaşın karşısında barış, kişisel ve kişilerarası barış alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin barış tutum ölçeğinin farklılıklara açık olma alt boyutuna ilişkin düzeylerinde yurt dışı deneyimlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yurt dışı deneyimi olan öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak kültürel üstünlük anlayışına karşı durulmasına ilişkin farkındalık oluşturulması açısından farklı bir ülkede deneyim kazanmanın önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre eTwinning/Erasmus proje deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde ve barışa önem verme, savaşın karşısında barış ve farklılıklara açık olma alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin eTwinning/Erasmus proje deneyimlerine göre toplumsal barış, kişisel ve kişilerarası barış alt boyutlara ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenlerin toplumsal barış, kişisel ve kişilerarası barış düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca ilişkin öğretmenlerin eTwinning/Erasmus projelerinde farklı kültürler ile iş birlikçi çalışmalarda bulunmalarının ve etkileşim kurmalarının barış kültürünün benimsenmesi ve

farklı kültürlere ilişkin olumlu tutum geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Navarro Castro ve Nario Galace (2019) eTwinning projeleri aracılığıyla barış eğitiminin sağlanmasının önemini vurgulayarak farklı kültürlere sahip okullar arasında yürütülen eTwinning projelerinin farklılıklara ilişkin saygı, anlayış ve barışçıl tutum geliştirilmesi ve ön yargıların azaltılması açısından oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Avrupa komisyonu tarafından yayınlanan eTwinning+ final raporunda (ICF, 2017) eTwinning projeleri yürüten farklı ülke ortaklarının iş birlikçi çalışmalarının, iletişim ve etkileşimlerinin birbirlerine karşı olumlu tutumlara sahip olmalarında önemli bir faktör olabileceği belirtilmektedir. Kültürel farklılıkların buluşmasını sağlayan Erasmus+ projelerinde güçlü topluluklar meydana getirme amacıyla barış eğitimine güçlü bir şekilde odaklanılmaktadır. Erasmus projeleri aracılığıyla farklı kültürler ve milletlerden insanlar bir araya getirilerek kültürel farkındalığın artırılması amaçlanmaktadır. Erasmus projeleri kapsamında dünyada barışı koruma ve artırmaya yönelik evrensel konulara dikkat çekilmektedir (Erasmus+UK, 2019). Bu açıdan öğretmenlerin farklı bakış açılarına ve kültürlere sahip meslektaşları ile bir araya gelmelerine imkân tanıyan eTwinning ve Erasmus projelerinin farklı kültürlere ilişkin ön yargı, ayrımcılık gibi olumsuz tutumların ortadan kaldırılmasına ve barışçıl bir tutum geliştirilmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre branş değişkenine göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarında ve toplumsal barış, barışa önem verme ve savaşın karşısında barış alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Barış tutum düzeylerinde en yüksek sıra ortalamalarının sosyal bilimler, en düşük sıra ortalamalarının ise fen bilimleri öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Bu sonuç barış eğitiminin temelini oluşturan çokkültürlülüğe ilişkin farkındalık ve yeterlilikler bakımından irdelenebilmektedir. Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin çokkültürlülük ve barış konularına ilişkin daha az olumlu ifadelerde bulunmalarının çokkültürlülük ve barış konularının fen bilimleri dersleri ile ilişkilendirilmesine yönelik bilgi sahibi olunmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi dâhilinde çokkültürlülüğe ilişkin farkındalığa sahip olmalarından dolayı barışa yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgularla tutarlı olarak Elmi (2009) çalışmasında barış eğitimi programının Kanada'da barış kültürünün artırılmasında etkili olduğu, özellikle sosyal ve beşeri bilimler programıyla uyumlu olduğu, problem çözme, iletişim ve çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tonbuloğlu, Aslan ve Aydın (2016) tarafından yapılan çalışmada

öğretmenler çokkültürlü eğitim konularının sosyal bilimler ve hayat bilgisi derslerinin konuları ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin kişisel ve kişilerarası barış alt boyutuna ilişkin düzeylerinin yabancı dil, din kültürü, fen bilimleri, sosyal bilimler, müzik, resim ve beden eğitimi öğretmenlerinden anlamlı olarak farklılaştığı ve daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerinde kritik bir önem taşıyan temel eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamlarında öğrencileriyle iletişim ve etkileşimlerinde barışçıl tutum sergilemeleri olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilmektedir. Bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde Pendon (2016) temel eğitim kurumlarında görev yapacak olan lisans mezunu aday öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında görev yapacak olan diğer branş öğretmenlerine göre barış eğitimine yönelik bilgilerini, tutumlarını ve becerilerini ders uygulamaları ile bütünleştirmelerine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun temel eğitim lisans programı derslerinin ve öğretim deneyimi imkânlarının daha kapsamlı olmasından kaynaklanabileceği ifade edilmektedir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin farklılıklara açık olma alt boyutuna ilişkin düzeylerinin yabancı dil, sosyal bilimler, resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında din kültürü öğretmenlerinin farklılıklara açık olma alt boyutuna ilişkin düzeyleri yabancı dil, sosyal bilimler, resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre fen bilimleri ve din kültürü öğretmenleri farklı kültürler ile etkileşimde bulunmaya ve egemen kültür anlayışını reddetmeye yönelik daha az olumlu tutum sergilemektedir. Bu sonucun fen bilimleri ve din kültürü öğretmenlerinin farklı kültürlere ilişkin bilgilerinin ve farkındalıklarının yeterli düzeyde olmamasından ve daha ziyade kendi kültürleriyle benzer özelliklere sahip bireyler ile bir arada bulunmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde Üstün (2011) aday din kültürü öğretmenlerinin etnik merkezcilik düzeylerinin diğer branş öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum aday din kültürü öğretmenlerinin kültürel farklılıklara hoşgörülü olmalarına rağmen kendi kültürlerine özgü değerleri diğer kültürlerin değerlerinden üstün gördükleri şeklinde açıklanmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin barış tutum düzeylerinde ve toplumsal barış, barışa önem verme, savaşın karşısında barış ve farklılıklara açık olma alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırma bulgularında kıdem değişkenine göre 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeylerinin 4-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonucun öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada kıdemi fazla olan öğretmenlerin farklı şehirlerde ve farklı sosyokültürel özelliklere sahip okullarda kültürel çeşitliliğe yönelik deneyim kazanmış olabileceği ve sahip oldukları deneyimlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre barış tutum ve tüm alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonucun araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları toplumda ve eğitim kurumlarında kültürel farklılıklara hoşgörülü ve misafirperver olmalarından dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında yabancı dil değişkenine göre öğretmenlerin barış tutum ve tüm alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak yabancı dil sayılarına göre 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenlerin barış tutum düzeyleri sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun farklı bir kültürün anlaşılması noktasında iletişimin temel unsuru olan yabancı bir kültürün dilinin bilinmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Cook (1999, s.269) ikinci dil ediniminin tek kültürlü olan bireyi çokkültürlü bir kişiliğe dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Bu açıdan farklı kültürlerin dil aracılığıyla tanınmasının ve içselleştirilmesinin bireye farklı bakış açıları kazandırılması ve çokkültürlülüğe ilişkin barışçıl tutum geliştirilmesi bakımından önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan problemlerin dil ve iletişim yetersizliğinden kaynaklandığını belirten çalışmalarda da (Atasü Topcuoğlu, 2014; Ergen ve Şahin, 2019; Moralı, 2018; Şahin ve Sümer, 2018; Yıldız, 2013) yabancı dil bilgisinin farklı kültürlerin uyumunun ve etkileşiminin sağlanması açısından önemli bir role sahip olduğunun altı çizilmektedir.

5.2. Öğretmenlerin Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının "çok yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin farklı kültürler ile etkileşime olumlu yaklaştıkları ifade edilebilmektedir.

Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak Rengi ve Polat (2014), Segura Robles ve Parra Gonzalez (2019) çalışmalarında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının "yüksek" düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Morales ve

diğerleri (2017), Işık Tertemiz ve Aslantaş (2016) çalışmalarında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının "orta" düzeyde olduğunu belirtmektedir. Fretheim'ın (2007) çalışmasında ise katılımcıların kültürlerarası duyarlılıklarının "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın tüm alt boyutlarına ilişkin ortalamaları "çok yüksek" düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin en düşük ortalamalarının "etkileşimde özen" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Morales ve diğerlerinin (2017) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamalarının "etkileşimde hoşnutluk" ve sırasıyla "etkileşimde özgüven", "kültürel farklılıklara saygı" ve "etkileşime katılım" düzeylerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşime katılmaya istekli, kültürel farklılıklara hoşgörülü, kültürlerarası etkileşimde özgüven sahibi, kültürlerarası etkileşim halinde pozitif duygulara sahip oldukları ve kültürlerarası etkileşimde farklılıkları anlamaya yönelik çaba sarf ettikleri ifade edilebilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla benzer şekilde yapılan çalışmalarda da kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarında en yüksek ortalamaların "etkileşimde hoşnutluk" ve "kültürel farklılıklara saygı" düzeylerinde olduğu tespit edilmiştir (Morales ve diğerleri, 2017; Öğüt ve Olkun, 2018; Rengi ve Polat, 2014; Segura Robles ve Parra Gonzalez, 2019). Bu sonuçlar öğretmenlerin farklı kültürlere karşı ön yargılı bir tutum sergilemediklerini ve kültürlerarası etkileşimden keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgulardan farklı olarak Rengi ve Polat (2014) öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarında en düşük ortalamalarının "etkileşimde özgüven" düzeyinde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulgularında cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da (Fretheim, 2007; McMurray, 2007; Öğüt ve Olkun, 2018; Ulukaya Öteleş, 2021; Üstün, 2011) bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgularla tutarlı sonuçlara rastlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Morales ve diğerleri (2017) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiloğlan ve Bardakçı (2019) ise cinsiyet değişkenine göre katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Bu çalışmada kadın öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde özgüven ve etkileşimde hoşnutluk alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı ve daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Öğüt ve Olkun (2018) çalışmalarında kadınların kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde hoşnutluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Kültürlerarası duyarlılığın iletişimin duyuşsal boyutunu oluşturması ve duygularla ilişkili olmasından dolayı bu araştırmada ulaşılan sonuçların kadınların duygusal yönünün erkeklere göre daha baskın olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım ve etkileşimde özen alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca ilişkin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden biraz daha fazla farklı kültürler ile etkileşim kurmaya istekli oldukları ve karşı kültürü anlamaya yönelik gözlemci bir tutum sergiledikleri ifade edilebilmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla benzer şekilde McMurray (2007) kadınların erkeklere göre kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularında yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgularla benzer şekilde Üstün (2011), Öğüt ve Olkun (2018) farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşa sahip olanların diğerlerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulgularına göre yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde hoşnutluk alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre etkileşimde hoşnutluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre farklı bir ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin kültürel farklılıkları bulunan bireyler ile iletişim ve etkileşim kurmaya istekli oldukları ve iletişimden keyif aldıkları ifade edilebilmektedir.

Araştırmada yabancı ülkeden arkadaşa sahip olma değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın diğer alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamakla birlikte yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin sıra

ortalamalarının tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan yabancı ülkeden arkadaşa sahip olmanın farklı bir kültür ile samimi ve doğrudan etkileşim sağlanması ile kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde önemli bir işleve sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yurt dışı deneyimine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yurt dışı deneyimi olan öğretmenlerin diğerlerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Üstün (2011), McMurray (2007) ve Fretheim (2007) tarafından yapılan çalışmalarda yurt dışı deneyimin kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği yönünde ulaşılan sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yurt dışı deneyimine göre kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde özgüven alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulguya göre yurt dışı deneyimine sahip olan öğretmenler farklı kültürler ile iletişim ve etkileşim durumlarında kendinden emin davranışlarda bulunmaktadır. Bu sonuç farklı bir kültüre ilişkin farkındalık kazanma ve kültürlerarası etkileşime yönelik olumlu duygu ve beceri geliştirme açısından farklı bir kültürel toplumu deneyimlemenin önemine dikkat çekmektedir. Bu bakımdan farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin artırılması açısından yurt dışı deneyimi ile kültürlerarası iletişim becerilerinde özgüven geliştirmelerinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yurt dışı deneyimine göre kültürlerarası duyarlılığın diğer alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte yurt dışı deneyimi olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olarak Üstün (2011) yurt dışı deneyimi olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek ve etnik merkezcilik düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde McMurray (2007) çalışmasında yurt dışı deneyimin kültürlerarası duyarlılığı önemli ölçüde etkilediğini ve farklı kültürlere ilişkin farkındalığı, yeni kültürleri tanımaya yönelik istekliliği ve kültürün özüne yoğunlaşarak kültürün içselleştirilmesini sağladığını ifade etmektedir. Fretheim (2007) ise çalışmasında yurt dışı deneyim süresi arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan yurt dışı deneyimin bireylerin farklı kültürlere özgü gelenekleri, dili, yaşam biçimini ve bakış açılarını daha iyi kavramaları, anlamlandırmaları ve olağan karşılamaları açısından önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Çokkültürlü toplumlarda yetişen bireylerin farklı kültürleri deneyimlemesi sonucunda kültürlerarası

duyarlılıklarının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bu araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Segura Robles ve Parra Gonzalez (2019) özellikle çokkültürlü heterojen bir kültüre sahip olan şehirlerde görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin homojen toplumlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin çocukluk yıllarından beri yaşadıkları doğal çevrelerinde deneyimledikleri ilişkilerin yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olmalarında etkili olabileceği ifade edilmektedir. Benzer şekilde McMurray (2007) da çalışmasında çokkültürlü bir çevrede yetişen öğretmenlerin kültürlerarası farkındalıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın bulgularında eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenler kültürlerarası iletişime yönelik daha olumlu duygulara sahiptir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar Kazazoğlu ve Ece (2021), Penbek ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde eTwinning/Erasmus projelerinin önemine ilişkin bu araştırmanın bulgularını destekleyen görüşler bulunmaktadır. Kazazoğlu ve Ece'nin (2021) çalışmalarında çokkültürlülük kapsamında Erasmus programları aracılığıyla farklı dillere ve kültürlere maruz kalınmasının kültürlerarası duyarlılığı olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Aksoy'un (2016) çalışmasında kültürlerarası duyarlılığın artırılmasına yönelik Erasmus programları ve uluslararası projeler ile kültürlerarası iletişim ortamlarının yaratılması gerektiğinin altı çizilmektedir. Işık Tertemiz ve Aslantaş'ın (2016) çalışmalarında kültürlerarası duyarlılığın uzun vadede yapılacak uluslararası projelerle etkili bir şekilde geliştirilebileceği belirtilmektedir. Bu açıdan uluslararası projelerin öğretmenlere çokkültürlü eğitim ortamlarında deneyim fırsatı sağlaması, kültürlerarası iletişim ve etkileşimi güçlendirmesi bakımından kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde özgüven ve etkileşime katılım alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. eTwinning/Erasmus proje deneyimi olan öğretmenlerin etkileşimde özgüven ve etkileşime katılım düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre uluslararası platformlarda yürütülen projeler aracılığıyla öğretmenler iş birlikçi çalışmalara katılım sağlayarak kültürlerarası iletişimde

kendinden emin tutum ve davranışlarda bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde Penbek ve diğerleri (2009) çalışmalarında Erasmus programından faydalanan katılımcıların kültürlerarası etkileşim düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Araştırma bulgularında eTwinning/Erasmus proje deneyimine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın diğer alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamakla birlikte eTwinning/Erasmus proje deneyimine sahip olan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bakımdan eTwinning/Erasmus projelerinin öğretmenlerin sınıflarında bulunan farklı kültürlere sahip olan öğrencilere karşı anlayış, hoşgörü ve olumlu tutum geliştirmeleri açısından önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında branş değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin sınıf, yabancı dil, Türkçe ve sosyal bilimler öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri fen bilimleri, resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Yabancı dil öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık sıra ortalamalarının diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde Üstün (2011) ve Strekalova (2013) çalışmalarında İngilizce öğretmen adaylarının diğer branşlara göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada sosyal bilimler öğretmenlerinin sıra ortalamaları yabancı dil dışındaki diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Benzer örneklem grubu ile çalışan Ulukaya Öteleş (2021) çalışmasında üst sınıflarda bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin alt sınıflara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun üst sınıflarda bulunan aday öğretmenlerin alt sınıflara göre farklı kültürleri deneyimleme fırsatına sahip olmalarından ve sosyal bilgiler lisans eğitim programının içeriğinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmektedir. Çalışmada sosyal bilgiler lisans eğitim programlarının içeriğinde evrensel değerlere yer verilmesinin farklı kültürlere ilişkin empati ve hoşgörü kazandırılmasında etkili olabileceği ifade edilmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde öğretmen yetiştirme programlarının etkili olduğu ifade edilebilmektedir. Yabancı dil öğretim programlarının farklı bir dilin, kültürün tanınmasını ve içselleştirilmesini sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Ulukaya Öteleş'in (2021) çalışması da öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle fen bilimleri

öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin düşük çıkmasının eğitim fakültelerinin lisans programlarında mesleki alan derslerine ağırlık verilmesinden ve kültürel çeşitliliğe, kültürlerarası iletişime ilişkin zorunlu bir ders bulunmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada branş değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde hoşnutluk alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Din kültürü öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk düzeyleri yabancı dil, Türkçe ve sosyal bilimler öğretmenlerine göre daha düşük ve sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk düzeyleri ise sosyal bilimler ve Türkçe öğretmenlerine göre daha düşük bulunmuştur. Kültürlerarası etkileşimde hoşnutluk farklı kültürler ile etkileşim halindeyken bireyin duygu durumunun farkında olmasıyla ilişkilidir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre din kültürü ve sınıf öğretmenleri kültürlerarası iletişimden daha az keyif almaktadır. Bu sonucun branş öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinden ve pedagojik yeterliliklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Türkçe ve yabancı dil öğretmenleri bir dilin yapısını ve kültürünü öğretirken farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler ile doğrudan iletişim ve etkileşim halinde bulunabilmektedir. Bu bakımdan Türkçe ve yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik yeterlilikleri farklı kültürler ile etkileşim noktasında kişisel yaklaşımlarını da olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilimler dersleri bireyin, toplumun, yaşanılan yerin sosyokültürel özelliklerinin ayrıntılı olarak ele alınmasını ve eleştirel düşünme, tartışma etkinlikleriyle farklı bakış açılarına sahip öğrenciler ile etkileşimi gerektirebilmektedir. Bu açıdan sosyal bilimler öğretmenlerinin pedagojik yeterlilikleri doğrultusunda kültürlerarası etkileşim durumlarına hazırlıklı ve ilgili olabilecekleri düşünülmektedir. Diğer taraftan din kültürü ve sınıf öğretmenlerinin derslerde daha ziyade toplumsal ve kültürel normların, geleneklerin, ahlaki ve manevi değerlerin öğretilmesine yoğunlaşmış olabilecekleri ve dolayısıyla farklı kültürler ile etkileşim deneyimlerinin yeterli düzeyde olmamasından dolayı kültürlerarası iletişimden daha az keyif aldıkları düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin branş değişkenine göre etkileşimde özen alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin kültürlerarası özen düzeylerinin sınıf, din kültürü, sosyal bilimler, resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre fen bilimleri öğretmenleri farklı kültürlere sahip öğrencileri tanıma, öğrencilerle etkileşim kurma ve öğrencilerin ifadelerini anlama yönünde daha az çaba sarf etmektedir. Bu sonuca ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programında yer alan kazanımları zamanında gerçekleştirme

kaygısıyla derslerde daha ziyade konuların öğretimine odaklanmış olabilecekleri ve dolayısıyla öğrencileriyle iletişime daha az zaman ayırdıkları düşünülmektedir.

Araştırmada branş değişkenine göre öğretmenlerin etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamakla birlikte fen bilimleri öğretmenlerinin sıra ortalamalarının diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yabancı dil sayılarına göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Yabancı dil bilmeyen öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, 1 yabancı dil ve 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlı olan çalışmalarda da yabancı dil bilgisine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Çiloğlan ve Bardakçı, 2019; Fretheim, 2007; Kazazoğlu ve Ece, 2021; Öğüt ve Olkun, 2018; Penbek ve diğerleri, 2009). Fretheim (2007) eğitimcilerin yabancı dil sayısı ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu duruma ilişkin konuşulan dil sayısı arttıkça eğitimcilerin farklı kültürler ile etkileşimlerinin de arttığı belirtilmektedir. Bu bakımdan bu araştırmada yabancı dil bilen öğretmenlerin farklı kültürler ile iletişim kurma, farklı kültürel toplumların değerlerini ve bakış açılarını anlama imkânlarının daha fazla olmasından dolayı kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yabancı dil sayılarına göre kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde hoşnutluk alt boyutuna ilişkin düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. 2 ve üzeri yabancı dil bilen öğretmenlerin yabancı dil bilmeyen öğretmenlere göre etkileşimde hoşnutluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya göre 2 ve üzeri dil bilen öğretmenler farklı kültürler ile etkileşim durumlarında olumlu duygulara sahip iken dil bilmeyen öğretmenler nispeten daha olumsuz duygulara sahiptir.

Araştırmada öğretmenlerin yabancı dil sayılarına göre kültürlerarası duyarlılığın diğer alt boyutlarına ilişkin düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgulardan farklı olarak Kazazoğlu ve Ece (2021) çalışmalarında ikiden fazla dil bilen öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimde daha fazla özgüvenli olduklarını tespit etmiştir.

Araştırmada kıdem değişkenine göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak kıdem değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde en yüksek sıra ortalamalarının 11-15 yıl ve en düşük sıra ortalamalarının 1-3 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu

görülmüştür. Bu bulguya göre kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları göreve yeni başlayan öğretmenlere göre biraz daha yüksektir. Bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde Kazazoğlu ve Ece (2021) çalışmalarında 1-3 yıl arasında kıdeme sahip olan ve aday öğretmenler arasında kültürlerarası duyarlılığın "etkileşimde özgüven" alt boyutunda deneyimi fazla olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu bakımdan bu araştırmada mesleki kıdeme göre öğretmenlerin sıra ortalamaları farklarının mesleki ve yaşam deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde en yüksek sıra ortalamaları sınıflarında 21 ve üzeri yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere ait iken en düşük sıra ortalamaları sınıflarında 11-20 arasında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu araştırmada sınıflarında 21 ve üzeri yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim ortamlarında kültürlerarası deneyim kazandığı ve duyarlılık geliştirildikleri düşünülmektedir. Bu araştırma bulguları ile benzer şekilde Strekalova (2013) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan öğretmenler ile yalnızca yerli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Morales ve diğerleri (2017) ise çalışmalarında göçmen öğrencilerin yer aldığı sınıflarda 5 yıldan fazla süredir görev yapan öğretmenler ile göçmen öğrencilerle 5 yıldan az deneyimi olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

5.3. Öğretmenlerin Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılıklarının paralel geliştiğine ilişkin araştırmanın varsayımını desteklemektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde hoşnutluk ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre çokkültürlü toplumlarda eşitlik ve barış anlayışına sahip, kültürel farklılıkları kabullenen, ikili ilişkilerde barışçıl çözüm üreten, farklı kültürlere yönelik açık görüşlü ve barışçıl tutum sergileyen öğretmenlerin kültürlerarası

iletişime istekli, kültürel farklılıklara saygılı, kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip ve farklı kültürlere özgü ifade biçimlerine duyarlı olduğu ifade edilebilmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin çokkültürlü toplumlarda barışa yönelik olumlu tutumları arttıkça kültürlerarası iletişim ve etkileşim durumlarında olumlu duyguları ve yeterlilikleri artmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin toplumda ve eğitimde eşitlik ilkelerine bağlı anlayış ve tutuma sahip olma düzeylerinin arttıkça kültürlerarası etkileşimi etkili bir şekilde başlatma, sürdürme ve etkileşimi olumlu duygularla sonlandırma eğiliminde oldukları yorumlanabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde özgüven alt boyutuna ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre barışa yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenler kültürlerarası iletişim durumlarında kendinden emin tutum ve davranışlar sergilemektedir. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik barışçıl tutumları arttıkça kültürlerarası iletişim ve etkileşim konusunda cesaretlerinin de arttığı ifade edilebilmektedir.

Literatürde doğrudan öğretmenlerin barışa yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılıkları ile ilişkisinin incelendiği bir çalışma olmamakla birlikte barış ve kültürlerarası duyarlılık bileşenlerinin değişken olarak ele alındığı ve araştırma bulgularında benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalara rastlanmaktadır. Çokkültürlü ortamlarda öğretmenlerin özelliklerinin kültürlerarası duyarlılık bileşenleri ile örtüşmesi gerektiğini ifade eden Chen (1997) kültürlerarası duyarlılık bileşenlerinin unsurlarını öz saygı, öz denetim, açık görüşlülük, empati, etkileşime katılım ve ön yargısızlık olarak tanımlamaktadır. Barış eğitimi ile kültürlerarası duyarlılık bileşenlerinin ilişkisinin irdelendiği çalışmalarda Eryılmaz (2009) barışa yönelik tutumlar ile öz saygı değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada öz saygı değişkeninin orta düzeyde çıkmasının toplumsal bütünlüğün korunması için gerekli olduğu belirtilmektedir. Chen (1997) bireylerin kendilerini gerçekleştirme potansiyelleri arttıkça diğerlerine ilişkin olumlu duygular geliştirmesinin mümkün olacağı varsayımına dayalı olarak kültürlerarası duyarlı olan bireylerin kendilerine yüksek düzeyde saygı duyduklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda Eryılmaz'ın (2009) çalışmasından elde edilen bulguların bu çalışmanın bulgularını desteklediği ifade edilebilmektedir.

Fretheim (2007) çalışmasında eğitimcilerin Barış Gönüllüleri'ne katılarak deneyim kazanmaları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarında Barış Gönüllüleri'nin kendilerini barışa, farklı bir dili ve kültürü öğrenmeye adamalarının ve farklı kültürlerin bakış açılarını öğrenmelerinin

kültürlerarası duyarlılıklarının gelişmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Benzer bir çalışmada Kashima (2006) katılımcıların barış birliklerinde edindikleri kültürlerarası deneyimler ile kültürlerarası duyarlılıklarını geliştirdiklerini tespit etmiştir. Barış birlikleri dünyada barışın ve barış anlayışının sağlanması amacıyla farklı ülkelerin kültürlerinin tanınması, Amerikan kültürünün tanıtılması ve İngilizce dil eğitiminin sağlanması gibi Barış Gönüllüleri'nin toplumsal ve kültürel çalışmalarını kapsamaktadır (Soysal, 2015). Dolayısıyla barış amacına yönelik hizmet vermeye gönüllü olan eğitimcilerin kültürlerarası deneyimleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda ulaşılan sonuçların bu çalışmanın bulgularını desteklediği ifade edilebilmektedir.

Çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumların incelendiği bu araştırmada katılımcıların çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarını ortaya koyan ifadeler yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgularla benzerlik gösteren çokkültürlülüğe ilişkin yapılan çalışmalarda H. Kim ve Connelly (2019) aday öğretmenlerin çokkültürlü öğretim yeterlilikleri ile çokkültürlülüğe yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada aday öğretmenlerin tutum ve inançlarının çokkültürlü öğretim yeterliliğinin sağlanmasında önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Karadağ ve Özdemir Özden (2020) çalışmalarının sonucunda aday öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve öz yeterlilikleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu durum öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesinin çokkültürlü eğitime ilişkin yeterliliklerinin geliştirilmesi ile doğrudan ilişkili olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak çokkültürlülük ve barış eğitimine ilişkin bilgi sahibi olan öğretmenlerin çokkültürlü toplumlarda barışa yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve yeterli düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları beklenmektedir. Bu açıdan H. Kim ve Connelly (2019) tarafından çokkültürlü öğretim yeterliliği ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde bir ilişkinin saptandığı araştırma sonuçlarının bu çalışmada elde edilen bulguları desteklediği ifade edilebilmektedir.

Arslan ve diğerleri (2015) çalışmalarının sonucunda barış eğitimi dersi alan lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Araştırmanın sonucunda barış eğitiminin barış anlayışı ve kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bakımdan çalışmada barış eğitimi programının barışın sağlanması ve kültürlerarası duyarlılığın artırılması için kullanılabileceği ifade edilmektedir. Harris (2002) kültürlerarası anlayışın barış eğitimi programı ile geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan

çalışmada ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkilerin belirlendiği bu araştırmanın bulgularını desteklediği ifade edilebilmektedir.

Koshmanova ve Hapon (2007) çalışmalarında barışa yönelik olumlu tutum geliştirilmesini amaçladıkları programa katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve tartışma etkinlikleriyle farklı milletlere karşı olumsuz tutumlarını değiştirmeye başladıklarını, farklılıklara daha açık ve duyarlı hale geldiklerini ve farklı milletlerle iş birliği ve etkileşime yönelik istekliliklerinin arttığını tespit etmiştir. Koshmanova ve Hapon'un (2007) çalışmalarında barışa yönelik ön yargıların değiştirildiği programa katılan öğretmenlerin gelişim gösterdiği alanlar kültürlerarası duyarlılığın alt boyutlarını tanımlamaktadır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının bu çalışmada elde edilen bulguları desteklediği ifade edilebilmektedir.

Brantmeier (2005) çalışmasında barış eğitimi uygulamaları ile öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerinin arttığı, farklı kültürlerden yeni gelen öğrencilere yönelik duyguların ve davranışların değiştiği ve kültürel farklılıklara ilişkin tutum ve davranışlarda olumlu yönde bir gelişme kaydedildiği sonucuna ulaşmıştır. Kültürlerarası farkındalık ve duyarlılık kültürlerarası iletişimin bileşenlerini oluşturmakla birlikte birbirini tamamlayıcı unsurlardır. Bu nedenle yapılan çalışmada barış eğitimi ile öğrencilerin kültürel farkındalıklarının ve kültürel farklılıklara yönelik duygularının olumlu yönde gelişmesine ilişkin elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklediği ifade edilebilmektedir.

5.4. Toplumsal Barış Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularında öğretmenlerin toplumsal barış alt boyutuna ilişkin düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin çokkültürlülük, toplumsal eşitlik ve eşitliğin eğitim politikalarına da benzer şekilde yansımasına ilişkin olumlu tutumları ile kültürlerarası duyarlılıklarının ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin toplumsal barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde özgüven ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin çokkültürlü toplumlara yönelik olumlu tutumları arttıkça farklı kültürlere sahip bireyler ile etkileşimi başlatmaya ve sürdürmeye ilişkin yeterliliklerinin ve istekliliklerinin arttığı ifade edilebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin toplumsal barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde hoşnutluk alt boyutuna ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Etkileşimde hoşnutluk farklı kültürler ile iletişim kurmaktan keyif alma durumudur. Bu araştırmada ele alınan değişkenlerin kültürlerarası duyarlılığın alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında özellikle yabancı dil bilen ve yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan öğretmenlerin kültürlerarası hoşnutluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında toplumsal ve eğitimsel eşitliğe yönelik olumlu tutum içerisinde bulunması ile kültürlerarası hoşnutluk düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük olmasının kültürlerarası iletişim yeterliliğinin sağlanabilmesi için gerekli olan yabancı dil bilgisinin ve kültürlerarası deneyimin olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.5. Barışa Önem Verme Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularında öğretmenlerin barışa önem verme alt boyutuna ilişkin düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Barışa önem verme düzeyi ülkelerin barışı sağlamasına, dünyada barış anlayışının hâkim olmasına ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Bu açıdan araştırmada elde edilen bulgulara göre toplumlar ve farklı gruplar arasında üstünlük anlayışı yerine barışın sürdürülmesini ve dünyada barışın sağlanmasını önemseyen öğretmenlerin farklı kültürler ile etkileşimlerinde olumlu duygulara sahip oldukları ve daha duyarlı davranışlarda bulundukları ifade edilebilmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin barışa önem verme düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım, etkileşimde hoşnutluk ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin barışa önem verme düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde özgüven alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre barışa önem verme düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşime katılmaya istekli ve farklı kültürlerin davranışlarına ve ifadelerine duyarlı oldukları, etkileşimden keyif aldıkları, kültürlerarası iletişimde kendinden emin tutum ve davranışlar sergiledikleri söylenebilmektedir.

5.6. Kişisel ve Kişilerarası Barış Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularında öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış alt boyutuna ilişkin düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişisel ve kişilerarası barış düzeyi bireyin ilişkilerinde barışçıl ve çözüm odaklı yaklaşımlarda bulunmaya yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerde barışçıl tutumları arttıkça kültürlerarası etkileşim durumlarından olumlu sonuç çıkarmaları ve duyarlılıkları artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış alt boyutuna ilişkin düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde hoşnutluk alt boyutuna ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Kişisel ve kişilerarası barış düzeyi problemlere çözüm odaklı yaklaşımları tanımlarken etkileşimde hoşnutluk düzeyi iletişimden keyif alma durumunu açıklamaktadır. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen bulgulara göre uzlaşmaya dayalı ve barış odaklı girişimlerde bulunmayı tercih eden öğretmenlerin farklı kültürlere ve bakış açılarına sahip bireyler ile etkileşim durumlarından keyif aldıkları ifade edilebilmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, etkileşimde özgüven ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kişisel ve kişilerarası barış düzeyi, farklı bireyler arasındaki ilişkilere arabuluculuk etme ve barışçıl çözümler sağlamaya yönelik tutum ve davranışları tanımlamaktadır. Bu bakımdan kişisel ve kişilerarası barış düzeyi yüksek olan öğretmenlerin farklı kültürlere sahip bireyler ile etkileşimde bulunmaya istekli, iletişim yeterliliklerine ilişkin özgüven sahibi, farklı kültürlere saygılı ve farklı kültürel ifadelere duyarlı oldukları ifade edilebilmektedir.

5.7. Savaşın Karşısında Barış Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularında öğretmenlerin savaşın karşısında barış alt boyutuna ilişkin düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılıkları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Savaşın karşısında barış, anlaşmazlık ve çatışma durumlarında barışı tercih etme ve savaş yerine barışa değer verme düzeyi ile ilişkilidir. Bu açıdan araştırmada elde edilen bulgulara göre anlaşmazlıklara yönelik uzlaşmacı ve barışçıl bir tutum sergileyen

öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimde olumlu duygulara sahip oldukları ifade edilebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin savaşın karşısında barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde hoşnutluk alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre barış odaklı yaklaşımda bulunan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşimden keyif aldıkları, kültürlerarası etkileşimde bulunmaya istekli ve farklılıklara hoşgörülü oldukları ifade edilebilmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin savaşın karşısında barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde özgüven alt boyutuna ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin barış odaklı ve uzlaşmacı yaklaşımları pozitif bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu açıdan pozitif duygulara ve düşüncelere sahip olan ve barışçıl tutum sergileyen öğretmenlerin kültürlerarası etkileşim durumlarında özgüven düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin savaşın karşısında barış düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşimde özen alt boyutuna ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin barış tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin en düşük ortalamalarının savaşın karşısında barış düzeyinde ve kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin en düşük ortalamalarının etkileşimde özen düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bakımdan bu sonucun araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ve yeterliliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.8. Farklılıklara Açık Olma Alt Boyutu ve Kültürlerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularında öğretmenlerin farklılıklara açık olma alt boyutuna ilişkin düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin farklılıklara açık olmaları kendi kültürlerini diğerlerinden üstün görmemelerini, farklı kültürlere sahip olan bireyler ile ilişkilere yönelik olumlu duygulara sahip olmalarını ve farklılıkları hoşgörüyle karşılamalarını ifade etmektedir. Bu bakımdan farklı kültürleri kabullenen ve kültürel üstünlük anlayışına sahip olmayan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşim durumlarında olumlu duygulara ve iletişim yeterliliğine sahip oldukları ifade edilebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde özgüven alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre

kültürel eşitlik anlayışına sahip ve farklı kültürlere olumlu yaklaşan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşim durumlarında hoşgörülü ve özgüvenli davranışta bulundukları ifade edilebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılığın etkileşime katılım, etkileşimde hoşnutluk ve etkileşimde özen alt boyutlarına ilişkin düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kültürel farklılıkları hoşgörüyle karşılayan öğretmenlerin kültürlerarası etkileşime yönelik istekli oldukları, etkileşimden keyif aldıkları, farklı davranışları ve ifadeleri anlamaya yönelik çaba sarf ettikleri söylenebilmektedir.

5.9. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler "uygulayıcıya yönelik öneriler" ve "araştırmacılara yönelik öneriler" olarak alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

5.9.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler: Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma bulgularında öğretmenlerin barışa yönelik tutumları "çok yüksek" düzeyde iken savaşın karşısında barış alt boyutuna ilişkin düzeyleri diğer alt boyutlara göre daha düşük bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin barış kültürünü içselleştirmelerine yönelik kültürlerarası iletişim ve etkileşim odaklı proje ve faaliyetlere ağırlık verilebilir.
2. Araştırma bulgularında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu açıdan barışa yönelik olumlu tutumların artırılması, kültürlerarası etkileşimde olumlu duyguların geliştirilmesine yönelik toplumsal çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırma bulgularında yabancı ülkeden arkadaşa sahip olan ve yurt dışı deneyimi bulunan öğretmenlerin farklılıklara açık olma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bakımdan;
    - Öğretmenlerin kültürel farklılıklara hoşgörü geliştirebilmeleri ve farklı bakış açıları kazanmaları açısından yurt dışı deneyimi imkânı sağlanabilir.
    - Öğretmenlerin yabancı ülkeden meslektaşlarıyla iş birliği geliştirmeleri açısından ekonomik destek sağlanabilir.
4. Araştırma bulgularında eTwinning ve Erasmus projeleri yürüten öğretmenlerin toplumsal barış, kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin uzun vadede yapılacak eTwinning ve Erasmus

projelerine katılımları teşvik edilerek farklı kültürleri tanımaları, kültürlerarası deneyim kazanmaları ve farklı kültürler ile ilişkilerinde barışçıl tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

5. Araştırma bulgularında kıdemi fazla olan öğretmenlerin kişisel ve kişilerarası barış düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin farklı sosyokültürel özelliklere sahip okullar ile işbirlikçi çalışmalarda bulunmaları ve gözlem yapmaları faydalı olabilir.
6. Araştırma bulgularında fen bilimleri öğretmenlerinin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Bu bakımdan fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimlere katılımlarının sağlanması ve kültürlerarası yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin düzenlenmesi faydalı olabilir.
7. Araştırma bulgularında yabancı dil bilen, yabancı ülkeden arkadaşı, yurt dışı deneyimi ve eTwinning/Erasmus proje deneyimi olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bakımdan;
    - Öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma, kültürlerarası etkileşim kurma ve yabancı dili geliştirme olanağı sağlayan eTwinning ve Erasmus projelerinde iş birlikçi eğitim faaliyetlerine katılımı teşvik edilebilir.
    - Öğretmenlerin yabancı dil becerilerini artırmaya yönelik özendirici ve destekleyici çalışmaların yapılması ve yurt dışı deneyim fırsatı sağlanabilir.
8. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yer aldığı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerinin artırılmasına odaklanılabilir.
9. Öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılıklarının artırılmasına ilişkin politika yapıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;
    - Kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak eğitim ortamları tasarlanarak okulların iyileştirilmesi ve materyal desteği sağlanması, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimine ilişkin yeterliliklerini ve dolayısıyla olumlu tutumlarını artırabilir.

- Yönetici ve öğretmenlere yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim faaliyetlerine ilişkin düzenlenen eğitim ve seminerlerin süresinin artırılması ve uygulamalı olarak yapılması önerilebilir.
- MEB ve YÖK iş birliğinde kapsayıcı eğitime ilişkin eğitim fakültelerinde öğretmenlerin uzmanlaşmasına yönelik planlamalar yapılabilir.
- Öğretmenlere hizmet öncesinde farklı sosyokültürel özelliklere sahip okullarda alan deneyimi sağlanması faydalı olabilir.

5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler: Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bu çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşmeler yoluyla öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları derinlemesine incelenebilir.
2. Araştırma yabancı uyruklu nüfusun yoğun olduğu Bursa ilinde gerçekleştirilmiştir. Farklı illeri de kapsayan daha büyük örneklem grubu ile çalışılabilir.
3. Araştırma veli ve öğrencilere yönelik uygulanabilir.
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim faaliyetlerine yönelik hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri araştırılabilir.
5. Farklı ülkelerde görev yapan öğretmenler ile ülkemizdeki öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202.

Abu-Nimer, M. ve Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62(4), 393–405.

Adu-Poku, S. (2002). *African-centred multicultural art education: an alternative curriculum and pedagogy* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of British Columbia, Vancouver.

Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 9(3), 34-53.

Akubue, F. N. ve Ezegbe, B. N. (2013). Peace education and conflict resolution in post primary schools: The role of the teacher. *International Journal of Research in Arts and Social Sciences,* 5, 392-401.

Alp, S. ve Taştan, N. (2011). *Türkiye'de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu.* İstanbul Bilgi Üniversitesi, İnsan Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Arar, K. (2022). *Mültecilerin eğitimi için okul liderliği* (1.baskı). (Çev. Ed. S. Turan). Asos Yayınları. (Eserin orijinali 2020'de yayımlanmıştır).

Arslan, Y., Günçavdı, G. ve Polat, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 174, 2301-2307.

Atasü Topçuoğlu, R. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar - Yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen çocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 25(1) , 89-108.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Bağlı, M. ve Özensel, E. (2005). *Çokkültürlü vatandaşlık: Kanadalı Türklerin aidiyet çabaları ve değer yapıları*. Çizgi Kitabevi.

Bajaj, M. ve Hantzopoulos, M. (2016). Introduction: Theory, research, and praxis of peace education. M. Bajaj ve M. Hantzopoulos (Ed.), *Peace education: International perspectives* içinde (ss.1-16). Bloomsbury Publishing.

Baker, G. C. (1994). Teaching children to respect diversity. *Childhood Education*, 71(1), 33-35.

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Banks, J. A. (2009). Introduction. J. A. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* içinde (ss. 1-6). Routledge.

Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5.baskı). Pearson Education.

Banks, J. A. (2019). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* içinde (10.baskı, ss.3-24). John Wiley & Sons.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W. ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196–203.

Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. G. Salomon ve B. Nevo (Ed.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (ss. 27–36). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bar-Tal, D., Rosen, Y. ve Nets-Zehngut, R. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions. G. Salomon ve E. Cairns (Ed.), *Handbook on peace education* içinde (ss. 21-43). Psychology Press.

Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.

Bennett, J. M. ve Bennett, M. J. (2001, Haziran). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. Paper presented to the Diversity Symposium. Diversity Collegium, Bentley College, Waltham, MA.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* içinde (2.baskı, ss. 62–77). Intercultural Resource Corporation.

Berlowitz, M. J. (1994). Urban educational reform: Focusing on peace education. *Education and Urban Society*, 27(1), 82-95.

Berninghausen, J. ve Hecht-El Minshawi, B. (2009). *Intercultural competence managing cultural diversity* (2.baskı). Kellner Publishing.

Bogotch, I., Pappas, D., Kervin, C. ve Silliman, E. (2019). Towards a socially just system of newcomer school integration: Syrians in Canada and Germany. R. Papa (Ed.) *Handbook on Promoting Social Justice in Education* içinde. Springer Nature.

Booth, T. ve Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education. 17 Şubat 2022 tarihinde http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml'den alınmıştır.

Brantmeier, E. J. (2005). *Constraints and possibilities for intercultural peace curricula: A critical case study of teacher involvement in multicultural change at a United States Midwestern high school* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University, Educational Leadership and Policy Studies, Indiana.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Candel, S. L. ve Cubbon, S. K. (2013). Peace education in teacher professional development in Saltillo, Mexico. I. M. Harris (Ed.), *Peace education from the grassroots* içinde (ss.21-36). IAP Information Age Publishing.

Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43–48.

Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communications*, 2(3), 243-261.

Chen, G. M. (1997, Ocak). *A review of the concept of intercultural sensitivity.* Paper presented at the biennial convention of Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, Hawaii.

Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-384.

Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

Coffey, A. J., Fishwick, P. ve Henderson, J. (2013). New media environments' comparative effects upon intercultural sensitivity: A five-dimensional analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 605– 627.

Cook, V. (1999). Using SLA research in language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 267-284.

Cordova, I. R. ve Love, R. (1987). Multicultural education: Issues, concerns, and commitments. *The North Central Association Quarterly*, 61, 391-398.

Cushner, K. (2008). International socialization of young people: Obstacles and opportunities. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2), 164–173.

Çalhan, M. ve Kolukırık, S. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 189-202.

Çiloğlan, F. ve Bardakçı, M. (2019). The relationship between intercultural sensitivity and English language achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1204-1214.

Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173.

Das Sarma, P. (2013). Teachers' attitude in creating non-violent atmosphere in the classroom by providing peace education: an analytical study. *The Clarion International Multidisciplinary Journal,* 2(1), 181-186.

Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Routledge Focus & Unesco Publishing.

DeJaeghere, J. G. ve Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255-268.

Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 74-77.

Eğitim Reformu Girişimi. (2018, Aralık). Birlikte yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek. İlk rapor (Mayıs, 2017). 28 Ocak 2022 tarihinde https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/SuriyeVeEgitimRaporTR.02.01.19.web-2.pdf'den alınmıştır.

Elmi, A. A. (2009). Peace education in Canada: Teacher perceptions of the cultivating peace education program. *Journal of Contemporary Issues in Education,* 4(2), 41-54.

Erasmus+UK. (20 Eylül 2019). How Erasmus+ projects promote peace education. 15 Aralık 2021 tarihinde https://www.erasmusplus.org.uk/blog/how-erasmus-projects-promote-peace-education.html'den alınmıştır.

Erdemir, E. (2000). *Postmodern yaklaşımın yönetim ve örgüt yapılarına etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Ergen, H. ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.

Eryılmaz, A. (2009). Barışa yönelik tutumların özsaygı ve cinsiyet değişkenleriyle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 23-31.

Faist, T. (2014). Diversity unpacked: From heterogeneities to inequalities. S. Vertovec (Ed.), *Routledge international handbook of diversity studies* içinde (ss. 265-273). Routledge.

Fay, B. (2017). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi: Çokkültürlü bir yaklaşım* (4.baskı). (Çev. İ. Türkmen). Ayrıntı Yayınları. (Eserin orijinali 1996'da yayımlanmıştır).

Fleras, A. ve Elliott J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada: The Challenge of Diversity*. Scarborough.

Fountain, S. (1999). Peace education in UNICEF. UNICEF, Newyork. 20 Kasım 2021 tarihinde https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.4827&rep=rep1&type=pdf'den alınmıştır.

Fretheim, A. M. (2007). *Assessing the intercultural sensitivity of educators in an american international school* (Order No. 3292934) [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Galtung J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

Garcia, E. (05 Haziran 2009). Multicultural education in your classroom. 06 Şubat 2022 tarihinde https://ezinearticles.com/?Multicultural-Education-in-Your-Classroom&id=2439962 'den alınmıştır.

Gay, G. (1975). Organizing and designing a culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33, 176-183.

Gay, G. (1979). On behalf of children: A curriculum design for multicultural education in the elementary school. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 324-340.

Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education. Urban monograph series.* North Central Regional Educational Laboratory.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3.baskı). Teachers College Press.

Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gordon, B. M. (1992). Review of affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 440–443.

Gorski, P. C. (2000). The challenge of defining a multicultural education. 02 Aralık 2021 tarihinde http://www.edchange.org/multicultural/initial.html'den alınmıştır.

Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177.

Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education courses. *Teaching and Teacher Education,* 25(2), 309-318.

Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). İstatistikler. 06 Nisan 2022 tarihinde https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler'den alınmıştır.

Göker, G. (2013). *Göç, kimlik, aidiyet: Kültürlerarası iletişim açısından İsveçli Türkler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (2008). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability*. John Wiley & Sons.

Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (1985). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37, 97-118.

Gretta, K. N. (2001). *A critical analysis of multicultural education with special reference to the values issue in the South African context* [Unpublished master's thesis]. Faculty of Education, University of South Africa, Pretoria.

Griswold, W. (2013). *Cultures and societies in a changing world* (4.baskı). SAGE Publications.

Groff, L. (2002). Intercultural communication, interreligious dialogue, and peace. *Futures,* 34 (8), 701-716.

Gül, E. (2017). Postmodern sanrı ve yabancılaşma gerçeği. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(6) , 75-107.

Gündoğan, A. O. (2002). Çoğulculuk ve değer bunalımı. *Muğla Üniversitesi. SBE Dergisi*, 8.

Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür* (3.baskı). Remzi Kitabevi.

Hall, E. T. (1976). Beyond culture. 22 Kasım 2021 tarihinde https://www.spps.org/cms/lib/MN01910242/Centricity/Domain/125/iceberg_model_3.pdf'den alınmıştır.

Harris, I. M. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. G. Salomon ve B. Nevo (Ed.), *Peace education: the concept, principles, and practices around the world* içinde (ss.15–26). Lawrence Erlbaum.

Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education,* 1(1), 5-20.

Harris, I. M. ve Morrison, M. L. (2013). *Peace and education*. McFarland Company Inc. Publishers.

Howard, G. R. (2007). Dispositions for good teaching. *Journal of Educational Controversy*, 2(2), 1-6.

ICF. (2017). Combined evaluation of Erasmus+ and predecessor programmes: Final Report – evaluation of eTwinning Plus (Vol.4). European Commission, Brussels. 15 Ocak 2022 tarihinde https://ec.europa.eu/assets/eac/erasmus-plus/eval/icf-volume4-etwinning-plus.pdf'den alınmıştır.

Isave, M. ve Shashi, M. (2014). Need of multicultural education in diverse society. *Scholarly Research Journal For Interdisciplinary Studies*, 2(6).

Işık Tertemiz N. ve Aslantaş, S. (2016). Çokkültürlü eğitime dayalı proje çalışmasının sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(9) , 7-22.

İlbuğa, E. U. (2010). Çokkültürlülük, ulus-ötesilik ve kültürlerarası iletişim yeterliği. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 163-180.

Jenks, C., Lee, J. O. ve Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33, 87–105.

Johnson D. W. ve Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: the essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. G. Salomon ve E. Cairns (Ed.), *Handbook on peace education* içinde (ss. 223–240). Psychology Press.

Joshee, R., Peck, C., Thompson L. A., Chareka O. ve Sears A. (2016). Multicultural education, diversity and citizenship in Canada. J. L. Bianco ve A. Bal (Ed.), *Learning from difference: Comparative accounts of multicultural education* içinde (ss.35-50). Multilingual Education, (vol. 16). Springer International Publishing.

Karadağ, Y. ve Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179-201.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak, kültürlerarası iletişim*. Ürün Yayınları.

Kashima, T. (2006). *Phenomenological research on the intercultural sensitivity of returned peace corps volunteers in the Athens community* [Unpublished master's thesis]. International Development Studies, Ohio University, USA.

Kaymakcan, R. (2013). *Çok kültürlülük: Eğitim, kültür ve din eğitimi* (1.baskı). Dem Yayınları.

Kazazoğlu, S. ve Ece, E. (2021). Exploring pre-service and novice EFL teachers' intercultural sensitivity. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language),* 15(1), 75-88.

Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches,* 14 (20) , 1336-1368.

Kennedy, C. J. (2017). Roles of teachers in multicultural classrooms. *Shanlax International Journal of Education*, 6(1), 163-167.

Kılıç Avan, Ş. ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 69-90.

Kim, H. ve Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.

Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Multilingual Matters.

Koshmanova, T. ve Hapon, N. (2007). Exploratory study of changing ethnic stereotypes of the Ukrainian teacher candidates towards peaceful attitudes. *Journal of Peace Education,* 4(1), 75-93.

Krejcie R. V. ve Morgan D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2020). Multiculturalism, internationalization, and peace education in higher education. S. Polat ve G. Alabay Günçavdı (Ed.), *Empowering multiculturalism and peacebuilding in schools* içinde (ss. 292-311). IGI Global.

Kymlicka, W. ve Öztürk, F. (2013). Çok kültürlülük: başarı, başarısızlık ve gelecek. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 70 (2).

Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. C. A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education: From margins to the mainstream* içinde (ss. 107-121). Falmer Press.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal,* 32(3), 465–491.

Lipman, P. (1995). Bringing out the best in them: The contribution of culturally relevant teachers to educational reform. *Theory Into Practice*, 34(3), 202–208.

Maleki, H. ve Komishani, F. F. (2014). Explain the scope and components of peace oriented curriculum in order to provide a conceptual model of peace education in schools. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences,* 3(10), 600-603.

Manning, M. L. ve Baruth, L. G. (1996). *Multicultural education of children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon

Marie, C. (2001). *Multiculturalism in Canada and Sweden: analysing immigrant political integration* [Unpublished master's thesis]. McGill University, Department of Political Science, Montreal.

Masamah U. ve Huda, M. (2016). Multicultural education and the nationalistic reality: Photograph the role of teachers in building a multicultural awareness in Indonesia. *Qudus International Journal of Islamic Studies.* 4(1), 69-81.

McAllister, G. ve Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research,* 70(1), 3–24.

McGee Banks, C. A. ve Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice, 34*(3), 152-158.

McMurray, A. (2007). *Measuring intercultural sensivity of international and domestic college students: The impact of international travel* [Unpublished master's thesis]. College of Journalism and Communications, University of Florida, USA.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri (2014/21 sayılı genelge). 24 Şubat 2022 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerine yönelik eğitim faaliyetleri. 10 Şubat 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/24204121_Brosur_rehber_v5.pdf 'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 21 Aralık 2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü projesi: Okul yöneticilerinin eğitimi modülü. 14 Ocak 2022 tarihinde http://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YYNETYCYLERYNYN_EYYTYMY-YEREL_1.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). 2019 yılı izleme ve değerlendirme raporu. 10 Şubat 2022 tarihinde Http://Hbogm.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/Izlemedegerlendirmerapor/2019/Mobile/Index.Html'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları (2019/15 sayılı genelge). 20 Şubat 2022 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020a). 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporu. 12 Ocak 2022 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları (2020/7 sayılı genelge). 20 Şubat 2022 tarihinde http://www.webdeogren.com/forum/tpmod/dl=item15547'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022a). 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı verileri. 26 Şubat 2022 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022b). 2022 yılı en çok kursiyer kaydedilen kurs listesi. 03 Mart 2022 tarihinde https://e-yaygin.meb.gov.tr/Login.aspx'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022c). Kurum ve öğretmen sayıları. 03 Nisan 2022 tarihinde http://bursa.meb.gov.tr/'den alınmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1739). *Resmi Gazete* 14574 (24 Haziran 1973). 26 Şubat 2022 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf'den alınmıştır.

Mishra, L. (2013). Peace education as a tool for effective conflict management in secondary schools in Odisha. *Sakarya University Journal of Education,* 3 (1) , 69-76.

Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. ve Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 6(1), 71-77.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches,* 8(15) , 1426-1449.

Murphy J. W. (1995). *Postmodern toplumsal analiz ve eleştiri*. (Çev. H. Arslan). Eti Yayınları. (Eserin orijinali 1989'da yayımlanmıştır).

National Peace Academy. (2022). NPA's vision, purpose & mission. 27 Ocak 2022 tarihinde https://nationalpeaceacademy.us/about-us'den alınmıştır.

Navarro Castro, L. ve Nario Galace, J. (2019). *Peace education: A pathway to a culture of peace* (3.baskı). Center for Peace Education.11 Kasım 2021 tarihinde https://www.peace-ed-campaign.org/peace-education-pathway-to-a-culture-of-peace/'den alınmıştır.

Nevo, B. ve Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. G. Salomon ve B. Nevo (Ed.). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (ss.271-282). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Newman, W. M. (1973). *American pluralism: A study of minority groups and social theory.* Harper & Row.

Öğüt, N. ve Olkun, E. O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim,* 11(2) , 54-73.

Özen, Y. (2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 7*(14), 59-87.

Özer Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek* (1.baskı). (Çev. B. Tanrıseven). Phoenix Yayınevi. (Eserin orijinali 2000'de yayımlanmıştır).

Parker, C. (2016). *Peacebuilding, citizenship, and identity: Empowering conflict and dialogue in multicultural classrooms*. Sense Publishers.

Parks, S. (1999). Reducing the effects of racism in schools. *Educational Leadership*, 56(6), 14-18.

Penbek, Ş., Yurdakul, D. ve Cerit, A. G. (13-14 Temmuz 2009). *Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences.* Paper presented at European and Mediterranean Conference on Information Systems, İzmir.

Pendon, G. (2016). Peace education knowledge, attitudes, values and skills (KAVS) of pre-service teachers. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 3(3), 320-332.

Ramsey, P., Williams, L. R. ve Vold, E. (2003). *Multicultural education a source book* (2.baskı). Routledge.

Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*. 6(3), 135-156.

Rissanen, I., Kuusisto, E. ve Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 59, 446-456.

Runblom, H. (1994). Swedish multiculturalism in a comparative european perspective. *Sociological Forum,* 9(4), 623–640.

Sahibzada, H. E. (2020). An exploration of university teachers' and students' attitudes towards peace education. *The Dialogue,* 15(2), 85-93.

Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. G. Salomon ve B. Nevo (Ed.). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (ss.3-13). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Salomon, G. ve Nevo, B. (2002). Preface. G. Salomon ve B. Nevo (Ed.). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (ss.xi-xiii). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sarkar, K. ve Bhattacharyya, D. (2019). Attitude of teachers and students towards peace education. *International Journal of Scientific Development and Research*, 4(6), 362-367.

Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1) , 29-39.

Segura Robles, A. ve Parra Gonzalez, M. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability,* 11(11), 1–12.

Sinagatullin I. M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. The Scarecrow Press.

Sleeter, C. E., ve Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review,* 7, 421-444.

Soysal, M. (2015). Barış gönüllüleri ve Türkiye'deki faaliyetleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 56, 113-146.

Stent, M. D., Hazard, W. R. ve Rivlin, H. N. (1973). *Cultural pluralism in education: A mandate for change.* Appleton-Century-Crofts.

Strekalova, E. (2013). *Intercultural sensitivity of teachers working with refugee children* [Unpublished doctoral dissertation]. State University of New York, Buffalo, USA.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources* (I. Lewis, Ed.). The Atlas Alliance. 12 Ocak 2022 tarihinde https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf'den alınmıştır.

Şahin, S. ve Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish education system. *Universal Journal of Educational Research* 6(5), 909-918.

Taylor, C. (2005). *Çokkültürcülük: Tanınma politikası* (2.basım). A. Gutman (Ed.) ve (Çev.) İ. Özdemir. Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1992'de yayımlanmıştır).

Tonbuloğlu, B., Aslan, D. ve Aydın, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.

Turhan, M. (2015). *Kültür değişmeleri: Sosyal psikoloji bakımından bir tetkik* (1.baskı). Altınordu Yayınları.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. 26 Şubat 2022 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500'den alınmıştır.

Türk Dil Kurumu. (2022). Güncel Türkçe sözlük. 01 Mart 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/'den alınmıştır.

Ukpong, N. N. (2020). Influence of principals' instructional leadership on teachers attitude towards teaching peace education. *Nigerian Journal of Educational Administration and Planning*, 14(4), 113-126.

Ulukaya Öteleş, Ü. (2021). Çokkültürlü küresel dünyanın sosyal bilgiler eğitimindeki görünümü: Kültürlerarası duyarlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2559-2581.

UNESCO. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers.* UNESCO, Paris. 12 Aralık 2021 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124394'den alınmıştır.

UNESCO. (2002). *UNESCO universal declaration on cultural diversity: A vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm.* UNESCO, Paris. 26 Şubat 2022 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162'den alınmıştır.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all.* UNESCO, Paris. 04 Aralık 2021 tarihinde http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf'den alınmıştır.

UNESCO. (2009). *The 2009 framework for cultural statistics (FCS)*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Canada. 26 Kasım 2021 tarihinde

http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-framework-for-cultural-statistics-2009-en_0.pdf'den alınmıştır.

UNESCO. (2013). *UNESCO's programme of action culture of peace and non-violence a vision in action.* UNESCO, Paris. 12 Aralık 2021 tarihinde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217786'den alınmıştır.

UNESCO. (2014). *From words to action: Des paroles aux actes.* UNESCO, Paris. 10 Aralık 2021 tarihinde https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/231132m.pdf'den alınmıştır.

Urlu, E. (2019). *Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Urlu, E. (2020). Sınıf eğitimi ana bilim dalı öğrencileri için barış tutum ölçeği geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 331-352.

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Varhegyi, V. ve Nann, S. (2008). Identifying intercultural competences, A research report on the field research performed in the intercul-tool Project. 12 Aralık 2021 tarihinde https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-09/docl_9412_930206315.pdf'den alınmıştır.

Vervaet, R., Van Houtte, M. ve Stevens, P. A. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.

Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education,* 53(1), 20-32.

Whitaker, M.C. ve Valtierra, K.M. (2019). *Schooling multicultural teachers: A guide for program assessment and professional development.* Emerald Publishing Limited.

Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21, 881-910.

Yıldırım, E. (2021). Okullarda kapsayıcı liderlik ve danışmanlık: sığınmacı öğrenciler. *Journal of Qualitative Research in Education,* 25, 130-155.

Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 140-169.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. 19 Şubat 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari‘den alınmıştır.

Ekler

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Elif GENÇTÜRK ERDEM tarafından, Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin çokkültürlülük kapsamında barışa yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi belirmektedir.

Çalışmadan elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlı yürütülen bu çalışmada kullanılacak olup katılımcıların isimleri ve mail adresleri toplanmamaktadır. Verilerin güvenliği ve gizliliği Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) çerçevesinde yürütücü tarafından sağlanacaktır. Samimi yanıtlarınız araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından önemlidir.

Katılımınız için teşekkür ederim. Elif GENÇTÜRK ERDEM

Açıklamaları okudum ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. ( ) Evet ( )Hayır

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen size uygun cevapları işaretleyerek aşağıdaki bölümü doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Branşınız

( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Yabancı Dil Öğretmeni ( ) Türkçe Öğretmeni

( ) Din Kültürü Öğretmeni ( ) Fen Bilimleri Öğretmeni (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik)

( ) Sosyal Bilimler Öğretmeni (Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Felsefe)

( ) Resim, Müzik, Beden Eğitimi

3. Mesleki kıdem yılınız ( ) 1-3 ( ) 4-10 ( ) 11-15 ( ) 16 yıl ve üzeri

4. En az temel düzeyde bildiğiniz yabancı dil sayısı ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ve üzeri

5. Öğretmenlik yaptığınız süre boyunca sınıflarınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı

( ) 0 ( ) 1-10 ( ) 11-20 ( ) 21 ve üzeri

6. Farklı bir ülkeden arkadaşa sahip misiniz? ( ) Evet ( ) Hayır

7. Yurtdışında bulundunuz mu? ( ) Evet ( ) Hayır

8. eTwinning/ Erasmus projelerinde görev aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

Ek 2: Barış Tutum Ölçeği

BÖLÜM II: BARIŞ TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu bölümde 25 ifade yer almaktadır. Lütfen dikkatle okuyarak her bir maddede belirtilen ifadenin sizin durumunuza uygunluk derecesini işaretleyiniz.

		HİÇ KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILIYORUM	ÇOĞUNLUKLA KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
1	Birden fazla kültürün eşit haklara sahip olduğu topluluklarda yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
2	Eğitim sistemleri fırsat eşitliği sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
3	Barışın manevi değerleri güçlendirdiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Farklı kültürlerin bir arada yaşaması zenginliktir.	1	2	3	4	5
5	Ülkelerin öncelikleri arasında barışın sağlanması olmalıdır.	1	2	3	4	5
6	Ülkelerin eğitim politikası, kültürel çeşitliliği kapsamalıdır.	1	2	3	4	5
7	Bir etnik kökene ait olma ayrıcalık sağlamamalıdır.	1	2	3	4	5
8	Yaşanılan birçok toplumsal sorunun kökeninde barışın sağlanamaması yer almaktadır.	1	2	3	4	5
9	Farklı fikirlere sahip olan insanlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5
10	Her insan eşit şartlarda yaşamayı hak eder.	1	2	3	4	5
11	İnsanların dini inançları ne olursa olsun onlara saygı duyarım.	1	2	3	4	5
12	Kişinin kendi içindeki öfke bitmeden barış gerçekleşmez.	1	2	3	4	5
13	Dünyada barışın sağlanması beni ilgilendirmiyor.	1	2	3	4	5
14	Barışın sağlanmaya çalışılması, ülkelerin ilerlemesini engelleyebilir.	1	2	3	4	5
15	Barışın gerçekleşmesi kimi durumlarda bazı grupları ezebilir.	1	2	3	4	5
16	Barışa yüksek değer veren insanlar genellikle zayıf ve korkaktır.	1	2	3	4	5
17	Arkadaşlarımla çatışma yaşadığımda bir an önce sorunu çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
18	Arkadaşlarım yanımda tartışırlarsa onları yatıştırmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19	Barışçıl biriyim.	1	2	3	4	5
20	Savaş bazen bir çatışmayı çözmenin en iyi yoludur.	1	2	3	4	5
21	Savaşın bazı durumlarda kıymetli ve değerli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
22	Barış savaşa hazırlık sürecidir.	1	2	3	4	5
23	Etnik kökeni benden farklı olan biriyle evlenmem.	1	2	3	4	5
24	Kendi inancımdan olmayan biriyle arkadaşlık etmek istemem.	1	2	3	4	5
25	Kendi kültürel değerlerim diğerlerinden üstündür.	1	2	3	4	5

Ek 3: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği

BÖLÜM III: KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde 24 ifade yer almaktadır. Lütfen dikkatle okuyarak her bir maddede belirtilen ifadenin sizin durumunuza uygunluk derecesini işaretleyiniz.

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

Ek 4: Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI KARARI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
26 Kasım 2021	**2021/10**

KARAR NO 38: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif GENÇTÜRK ERDEM'in "Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif GENÇTÜRK ERDEM'in "Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Feridun YILMAZ

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 5: Valilik Onayı

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-43588647
Konu : Elif GENÇTÜRK ERDEM'in Araştırma İzni

15.02.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif GENÇTÜRK ERDEM'in "Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 22/12/2021 tarih ve 39774 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif GENÇTÜRK ERDEM'in "Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz resmi ve özel okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek 6: Anket Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-43614884 16.02.2022
Konu : Elif GENÇTÜRK ERDEM'in Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 22/12/2021 tarih ve 39774 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Elif GENÇTÜRK ERDEM'in "Öğretmenlerin Çokkültürlülük Kapsamında Barışa Yönelik Tutumları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz resmi ve özel okullarda uygulama yapma isteği, 15.02.2022 tarih ve 43588647 sayılı onay ile uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mahmut KARAKAYA
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek:
1-Makam Onayı (1 sayfa)
2-Anket (3 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
17 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Bilgi: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Elif GENÇTÜRK ERDEM

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (İleri Seviye)
Almanca (Orta Seviye)

Eğitim Durumu:	**Başlama**	**Bitirme**	**Kurum Adı**
Lise	2001	2004	Selçuklu Süper Lisesi
Lisans	2004	2008	Atatürk Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020	2022	Uludağ Üniversitesi

Yayınlar:

Gençtürk Erdem, E., Başar, F. B. , Toktay, G., Yayğaz, İ. H. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. International Journal of Social Sciences and Education Research, 7 (3), 204-219.