



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



@ubestdeu



@ubestdeu



@ubestdeu

I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019
1st International Science, Education, Art & Technology Symposium UBEST 2019

ISBN

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2019, Buca Eğitim Fakültesi

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Buca Eğitim Fakültesi'ne aittir.

Buca Eğitim Fakültesi'nin yazılı izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Kasım 2019, İzmir

İletişim

Adres : Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 135 Sk. No.5 Buca, İzmir

Telefon : 0232 4204882

Web Sitesi : www.bef.deu.edu.tr, <http://ubest.deu.edu.tr>

e-posta : egitim@deu.edu.tr, ubest@deu.edu.tr

Zorbalık Önleme Okul Programlarına Eleştirel Bir Bakış

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin Üniversitesi, sezoya@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yeşim Özbek

Çankırı Karatekin Üniversitesi, ozacik@yahoo.com

Öğr. Görevlisi Ayşegül Şahin

Çankırı Karatekin Üniversitesi, aysrpd@gmail.com

Özet

Okullardaki akran zorbalığının sebepleri ve etkileri konusunda kapsamlı ilk araştırmalar, 1970'lerde Olweus tarafından yapılmaya başlamıştır. Günümüzde de halen kabul gören tanımıyla zorbalık; bir kişinin, diğer bir kişi veya kişiler tarafından kasıtlı, tekrarlı ve en azından bir süre devam eden olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılması durumudur. Akran zorbalığı ve zorbalığı önleyici programlar dünyada uzun süredir tartışılıyor olmasına rağmen, Türkiye'de son yıllarda önem kazanmaya başlayan bir konudur. Araştırmalar öğrencilerin yarısına yakınının en az ayda bir defa zorbalığa maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Önleyici programlarla, akran zorbalığının ve mağduriyetin erken yaşlarda azaltılabileceğini kanıtlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Finlandiya, Norveç ve Amerika başta olmak üzere birçok ülkede devlet okullarında zorbalığı önlemek için çeşitli programlar uygulanmaktadır. Türkiye'de zorbalığı önlemek için bazı girişimler olmasına rağmen, alan yazında ilkökul öğrencilerine yönelik etkili bir eylem planına ve önleyici programa rastlanmamıştır. Eğitimcilerin zorbalık önleme programlarının etkisini fark etmeleri, bu konuda adım atmalarını teşvik edebilir. Bu çalışmanın amacı alan yazında geçen önemli zorbalığı önleme programlarının eleştirel bir analizini yapmak ve başarılı programların özelliklerini tespit etmektir.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, zorbalığı önleyici programlar, çatışma çözümü.

Abstract

Comprehensive early research into the causes and effects of peer bullying in schools began in the 1970s by Olweus. Today, bullying is still defined as a person is exposed to deliberate, repetitive, and at least for some time negative behavior by another person or persons. Although bullying and bullying prevention programs has long been debated in the world, the issue began to gain importance in recent years in Turkey. Research reveals that nearly half of the students have been bullied at least once a month. There are many studies proving that peer bullying and victimization can be reduced at an early age through preventive programs. In many countries, especially in Finland, Norway and the United States, various programs are implemented to prevent bullying in public schools. Despite some initiatives to prevent bullying in Turkey, no study was seen in the literature on an effective preventive action plans and programs for elementary school students. Recognizing the impact of bullying prevention programs can encourage educators to take steps. The aim of this study is to make a critical analysis of the major bullying prevention programs in the literature and to determine the characteristics of successful programs

Keywords: Peer bullying, bullying prevention programs, conflict resolution.

Giriş

Zorbalık, gücün sistematik bir şekilde kötüye kullanılmasıdır ve üç temel özellik ile tanımlanabilir: tekrarlama, zarar verme niyeti ve zorba ile mağdur arasında eşit olmayan bir güç (Woods & Wolke, 2004). Okullardaki akran zorbalığı konusunda kapsamlı ilk araştırmalar, Olweus tarafından 1970'lerde yapılmaya başlamıştır. Olweus'a (1995) göre bir öğrencinin zorbalığa uğraması veya kurban olması bir veya birden fazla öğrenci tarafından sürekli ve uzun süreli olumsuz eylemlere maruz kalmasıdır. Zorbalık ilişkisel, sözel veya fiziksel davranışları içerebilir. Bunun yanı sıra çevrimiçi saldırgan davranışların siber zorbalık olduğu tanımlanmıştır. Olumsuz eylemler; fiziksel temas, kelimeler, yüzünü değişik şekillere sokmak ve kasıtlı olarak gruptan dışlamak olabilir. Bu olumsuz eylemlere maruz kalan öğrenciler kendilerini savunmakta zorlanırlar.

Zorbalık konusundaki istatistikler dünyanın dört bir yanındaki eğitim politikacılarını zorbalık konusunda daha fazla endişelendirmeye başlamıştır (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan 2004; Rigby, 2007; Rivara &

Le Menestrel, 2016). Son yıllarda yapılan geniş ölçekli uluslararası çalışmalar (TIMSS, 2015) akran zorbalığının Türkiye'de özellikle ilkököl çocukları arasında yadsınamayacak bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalar, zorbalığa maruz kalmanın çocuğun psikolojik, sosyal, ruhsal ve duygusal gelişiminde önemli sorunlara neden olduğunu ortaya koymuştur (Ladd, Kochenfelder ve Coleman: 1997, Egan ve Perry, 1998; Alikeşifoğlu ve Ercan, 2007). Klomek ve arkadaşları (2009) araştırmalarında zorbalığa sık maruz kalan öğrencilerin zorbalığa uğramamış öğrencilerle kıyaslandığında daha yüksek depresyon, intihar düşüncesi ve intihar girişimi gösterdiklerini bulmuşlardır.

Önleyici programlarla, akran zorbalığının ve mağduriyetin erken yaşlarda azaltılabileceğini kanıtlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Finlandiya, Norveç ve Amerika başta olmak üzere birçok ülkede devlet okullarında zorbalığı önlemek için çeşitli programlar uygulanmaktadır. Akran zorbalığı ve zorbalığı önleyici programlar dünyada uzun süredir tartışılıyor olmasına rağmen, Türkiye'de son yıllarda önem kazanmaya başlayan bir konudur.

Bu çalışmanın amacı, alan yazında geçen zorbalığı önleme programlarının eleştirel bir analizini yaparak, başarılı programların özelliklerini vurgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda, alan yazında geçen, zorbalığı önleme ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Akran zorbalığını engellemede başarılı olduğu kabul edilen programların benzer ve farklı yanları, programın uygulandığı ortam, öğretmen, öğrenci ve velilerin özellikleri, okulun büyüklüğü gibi değişkenler de göz önünde bulundurulmuş ve ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, Türk kültürüne uyumlu zorbalığı önleyici programların geliştirilmesi ve başarıyla yürütülebilmesi açısından önemlidir. Özellikle, bizim kültürümüze yakın ülkelerin zorbalığa yönelik müdahale programları ülkemizdeki uygulamalar için önemli bir veri kaynağı olurken, diğer ülkelerin bu konudaki tecrübeleri de genel anlamda zorbalıkla mücadelede hangi yöntemlerin etkili olduğunu görmemizi sağlayacaktır.

Dünya'da ve Türkiye'de Akran Zorbalığı İstatistikleri

Amerika'da öğrencilerin %44.6'sının zorbalığa en az bir kez maruz kaldığını bulunmuştur (Haynie ve diğ., 2001). Avustralya'da yapılan bir araştırmada 10 çocuktan birinin zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür (Rigby and Slee, 1991). Pereira ve diğerleri (2004) Portekiz'de öğrencilerin %20'sinin en az 3 kere zorbalığa maruz kaldığını ve %16'sının ise en az 3 kere zorbalık yaptığını bulmuşlardır.

Okulda zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin %33'ü, okul yılı boyunca ayda en az bir veya iki kez zorbalığa maruz kaldığını belirtmektedir. Zorbalık olduğunu bildiren öğrencilerin %13'ü, isim takıldığını veya hakaret edildiğini, alay edildiğini; %12'si söylentilere/dedikodulara konu olduğunu; %5 itildiğini, sürüldüğünü, çelme takıldığını veya tükürüldüğünü ve %5'i yapılan etkinliklerden bilerek dışlandığını belirlemiştir (National Center for Educational Statistics, 2016).

ABD'de 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin zorbalığa katılım oranlarını (hem zorba hem mağdur olarak) inceleyen bir meta analiz çalışması, geleneksel zorbalık katılımının ortalama %35 ve siber zorbalık katılımının %15 oranında olduğunu ortaya koymuştur (Modecki ve diğ., 2014).

Akran zorbalığı, Avustralya'da da önemli bir konudur. 8-14 yaşları arasındaki 20.832 Avustralyalı öğrenciyi kapsayan bir araştırma, 4 öğrenciden 1'inin birkaç haftada bir ya da daha fazla zorbalığa maruz kaldığını ve en yüksek sıklık oranlarının 10-11 yaş aralığında rapor edildiğini vurgulamıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan 14-25 yaşındaki öğrencilerden %23'ü son 12 ay içinde zorbalık yaşamıştır (Cross ve diğ., 2009).

Hollanda'da da benzer bir tablo görülmektedir. Hollanda'da, 9-11 yaş çocuklarının %16'sı zorbalığa maruz kalırken, %6'sı zorbalık yapmaktadır. İlkokullardaki çocukların yaklaşık %11'i zorbalığa maruz kaldığını, %25'i ara sıra (birkaç ay içinde birkaç kez) zorbalığa maruz kaldığını ve ortaokulda ise %5'i haftada bir kereden fazla zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Söz konusu siber zorbalık olduğunda bu oranın arttığı dikkati çekmektedir. Çocukların ve gençlerin %17-23'ü düzenli olarak, %30-35'i ise ayda bir kez siber zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Avrupa düzeyinde Hollandalı çocuklar Türkiye, Yunanistan ve Romanya'dan daha az, ancak Çek Cumhuriyeti, İspanya ve İngiltere'deki çocuklardan daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır (Bakema, 2010).

Türkiye'de akran zorbalığına yönelik çalışmalar 2001'den beri yapılmaktadır (Atik, 2011). Kepenekçi ve Çınkır (2006) 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki 5 devlet lisesinden seçilen 692 öğrenci üzerinde zorbalığın farklı yönlerini incelemişlerdir. Araştırma öğrencilerin %33,5'inin sözel, %35,5'inin fiziksel, %28,3'ünün duygusal, %15,6'sının da cinsel zorbalığa maruz kaldığını göstermiştir.

Genç Hayat Vakfı'nın Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı Araştırmasında (2015) 11 lise türünden seçilen 50 lisedeki 9. sınıf öğrencisi (N=1714), öğretmen (N=173) ve okul yöneticisinin (N=42) katılımıyla toplumsal bir sorun olan şiddet konusu İstanbul örneğinde incelenmiştir. Raporda gençlerin %50,1'ine lakap takıldığı, %41,2'sinin kötü şakalara maruz kaldığı; %31,7'sinin alay edildiği. %7,6'sının saldırıya uğradığı ya da dövüldüğü belirtilmiştir. Gençlerin %57,4'ü bir başkasına lakap takıldığına, %52,9'u alay edildiğine, %47,4'ü kötü şakalar

yapıldığına, %23,9'u itilme, dayak ve tokat atıldığına, %22,8'i ise saldırı ve dayağa şahit olduklarını belirtmişlerdir.

Arslan ve arkadaşları (2012) 5., 7. ve 9. sınıflardan seçilen 1.315 öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 20'sinin zorbalık döngüsüne dâhil olduğunu (% 5 zorba, % 8 mağdur ve % 7 izleyici olarak) bulmuşlardır. Zorbaların okul memnuniyetinde ve okula devam düzeylerinde azalma gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, mağdur ya da izleyici olmanın, çok çeşitli fiziksel ve psikolojik sağlık semptomları yaşama riskinin önemli derecede artmasına neden olduğu da vurgulanmıştır.

Yöntem

Araştırma literatür taramasına dayanmaktadır. Zorbalığı önlemede kullanılan programlar okul temelli programlar, akran aracılığıyla müdahale ve grup müdahaleleri olarak üç ayrı grupta incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, zorbalığı önleme ile ilgili araştırmalar incelenmiş, akran zorbalığını engellemede başarılı olduğu kabul edilen programların benzer ve farklı yanları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Programlar incelenirken, programın uygulandığı ortam, öğretmen, öğrenci ve velilerin özellikleri, okulun büyüklüğü gibi değişkenler göz önünde tutulmuştur.

Zorbalığa Müdahale Programlarının Etkilerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edeceği, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde gerçekleştirecekleri güvenli ve pozitif bir okul iklimi oluşturmak için zorbalığı önleme ve zorbalıkla baş etme uygulamaları çok önemlidir. Yapılan birçok meta-analiz çalışmasında da araştırmacılar akran zorbalığını önleyici programlarının akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunu vurgulamışlardır (Hall, 2017; Ttofi & Farrington, 2011). Zorbalığı önlemede kullanılan programları okul temelli programlar, akran aracılığıyla müdahale ve grup müdahaleleri olarak ele alabiliriz. Bu bölümde zorbalığı önlemede kullanılan programlar ve bu konuda yapılan çalışmalar gözden geçirilecektir.

Okul Temelli Müdahaleler

Okul temelli programlardan özellikle ikisi yaygın olarak kullanılmaktadır: Olweus Akran Zorbalığını Önleme Programı (OBPP) ve KiVa'dır. Olweus Akran Zorbalığı Önleme Programı uzun vadeli değişim üzerinde odaklanan bireysel ve grup bileşenleri içeren kapsamlı bir yaklaşıma sahiptir. Programın amacı güvenli ve pozitif bir okul iklimi oluşturarak zorbalıkla ilgili sorunları önlemek ve azaltmaktır. Bu program Amerika Birleşik Devletleri'nde binlerce okulda ve dünya çapında da birçok ülkede uygulanmaktadır (<https://olweus.sites.clemson.edu>). KiVa araştırma temelli zorbalık karşıtı programda ise özellikle izleyicilerin önemine vurgu yapılmaktadır (www.kivaprogram.net). KiVa programı diğer zorbalık karşıtı programlar ile benzer özelliklere sahip olmakla birlikte onlardan farklılaşan unsurlara da sahiptir. Bunlardan ilki program kapsamında öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere geniş kapsamlı somut materyaller içermesi ve öğrencilere gerçekleştirilecek birçok etkinlik sunmasıdır. İkincisi, İnternet ve Sanal Öğrenme ortamlarını kullanması. Üçüncüsü ise izleyici veya zorbalığa tanıklık edenlere odaklanmasıdır (www.unesco.org).

Olweus Akran Zorbalığını Önleme Programı okul düzeyinde, grup düzeyinde ve bireysel düzeyde olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Programın ana hedefi okul ortamında ve dışında zorba-kurban sorunlarını mümkün olduğunca azaltmak ve yeni zorba-kurban problemlerinin oluşmasını önlemektir (Olweus, 1993). Programın etkililiğine ilişkin yapılan çalışma yaklaşık 2500 öğrenci verisine dayandırılmıştır. Çalışma yarı deneysel düzenekle hazırlanmıştır. Çalışılan dönemde zorba-kurban sorunlarında önemli ölçüde azalmalar olmuş, okuldaki genel anti sosyal davranışlarda da azalma görülmüş ve sınıfın sosyal ortamında çeşitli yönleriyle belirgin bir iyileşme sağlanmıştır (daha olumlu sosyal ilişkiler, okula karşı olumlu tutum gibi). Program ayrıca yeni kurbanların sayısını azaltmada da birincil önleyici etkiye sahip olmuştur (Olweus, 1995).

KiVa; zorbalıkların önlenmesi ve zorbalık vakalarının etkili bir şekilde ele alınması için geliştirilen yenilikçi, araştırmaya ve kanıta dayalı ve çeşitli yaş gruplarını hedefleyen, öğrenci, öğretmen ve ebeveynler için birçok materyale (öğretmen el kitapları, videolar, çevrimiçi oyunlar, posterler ve anketler gibi) sahip olan bir müdahale programıdır. Program evrensel olup Finlandiya dışında İtalya ve Hollanda gibi ülkelerde de değerlendirilmektedir. KiVa'nın etkililiği 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde 78 okulda ve 5.651 öğrenci üzerinde (39 müdahale ve 39 kontrol grubu) incelenmiştir. Bulgular, zorbalığın her şekli üzerinde programın olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. 9 aylık müdahaleden sonra kontrol okulundaki öğrencilerin, müdahale okullarındaki öğrencilere göre zorba olma ihtimalinin 1.32- 1.94 katı daha fazla olduğu bulunmuştur (Salmivalli, Karna and Poskiparta, 2011). Vreeman ve Carroll (2007) zorbalık davranışının çok sayıda disipline dayalı ve tüm okulu kapsayan müdahalelerle azaltılabileceğini belirtmiştir.

OBPP ve KiVa'ya ek olarak iki başarı vaat eden programı NoTrap! ve ViSC'i unutmamak gerekir. ViSC ve NoTrap! Okul, sınıf ve bireysel düzeydeki önlemlerden oluşan ViSC sosyo-ekolojik bir anti-zorbalık programıdır. Akran zorbalığının sıklığı okul geçişlerinde arttığı ve ergenlik öncesi en yüksek seviyede olduğu için

programı ortaokullar için tasarlanmıştır. Programın uygulanması bir yıl sürmekte bütüncül bir yaklaşımla agresif davranışları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Program sadece öğrencilerin davranışlarını değiştirmeyi amaçlamaz aynı zamanda öğretmenler arasındaki bilgi ve yeterlikleri geliştirerek bütün okulda bir dönüşüm sağlamaktır (Doğan ve diğ., 2017).

NoTrap!(bir tuzağa düşmemeliyiz) İtalyan liselerinde geliştirilen bir web tabanlı zorbalıkla mücadele programıdır. Programda zorbalıkla mücadele öğrencilerin bir web sitesinin geliştirilmesine aktif olarak katılmasıyla ve bir grup öğrencinin akran eğitimcisi rolünü üstlenmesiyle yürütülmektedir. Akran eğitimcileri çevrimiçi zorbalıkla mücadele forumlarının moderatörlüğünü üstlenir ve atölye çalışmaları yaparak zorbalık konusundaki temel sorunları vurgular (Menesini ve diğ., 2012).

Ttofi ve Farrington (2011) zorbalık karşıtı programların okullardaki etkinliğinin sistematik bir incelemesini ve meta-analizini yapmışlardır. Araştırma 1983'ten Mayıs 2009'un sonuna kadar toplam 35 dergi ve 18 elektronik veri tabanında randomized deneysel modeller, zorbalık öncesi ve sonrası önlemler ile müdahale kontrolleri, diğer müdahale kontrolleri karşılaştırması ve yaş kohort tasarımları ile yapılmış yayınlanmış ve yayınlanmamış çalışmaları kapsamıştır. Zorbalık önleme ile ilgili bulunan toplam 622 rapordan 89'u (53 farklı program değerlendirmesini tarif eden) meta analize dâhil edilmiştir. 53 farklı program değerlendirmesinden ancak 44'ü için etki büyüklüğü hesaplanabilmiştir. Ttofi ve Farrington 'un yaptığı meta-analiz, genel olarak okula dayalı zorbalık önleme programlarının etkili olduğunu göstermiştir (zorbalık davranışlarında azalma % 20–23, mağduriyet davranışlarında azalma % 17–20). 44 program incelenerek zorbalık ve mağduriyette azalmaya neden olan program elemanları ve müdahale bileşenleri belirlenmiştir. Ebeveyn toplantıları, katı disiplin yöntemleri ve geliştirilmiş oyun alanı denetimi gibi programları içeren yoğun programların daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Ttofi ve Farrington akranlarla yapılan müdahale programlarının kurban olma riskini arttırdığını bulmuştur.

Polanin ve arkadaşları (2012) meta-analiz çalışmalarıyla zorbalığa müdahale programlarının izleyicilerin zorbalık durumlarındaki davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. 12.874 öğrenciyi kapsayan ve 12 okul temelli programdan elde edilen kanıtlar, müdahale programlarının genel olarak başarılı olduğunu göstermiştir. Çalışma, müdahale programlarının izleyicilerde destekleyici müdahaleyi hem pratik hem de istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde arttırdığını göstermiştir. Polanin ve arkadaşları, araştırmacıların ve okul yöneticilerinin, zorbalık önleme programlarına ek olarak, izleyici müdahalesi davranışına odaklanan programları uygulamayı düşüncelerini gerektiğini vurgulamıştır.

Lee ve arkadaşları (2015) okul tabanlı zorbalık müdahale programlarının meta analizini yapmışlardır. 13 çalışma dâhil edilmiş ve öğrenci notu, program süresi ve program stratejisine göre farklılıkları incelemek için alt grup analizleri yapılmıştır. Bu analizler okul temelli zorbalıkla mücadele programlarının mağduriyet üzerinde küçük ve orta derecede bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Duyusal kontrol eğitimi, akran danışmanlığı veya zorbalık konusunda bir okul politikası oluşturulmasını içeren çalışmaların, içermeyen çalışmalara göre kurban olma durumu üzerine etki gücünün daha fazla olduğu bulunmuştur.

Gaffney, Farrington ve Ttofi (2019) okul temelli zorbalığı önleme programlarının kapsamlı bir sistematik meta-analizini yapmışlardır. Araştırmanın amacı küresel olarak zorbalığı önleme programlarının ve belirli zorbalık karşıtı programların etkililiklerini araştırmaktır. Meta analiz 100 bağımsız değerlendirmeyi içermiş ve genel olarak, programların okul zorbalık vakalarında ve mağduriyetin azaltılmasında etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Meta analize 12 ülke (örneğin, İtalya, Norveç, ABD, İngiltere), üç bölge (Avrupa, Kuzey Amerika ve İskandinavya) ve dört zorbalık karşıtı program (KiVa, NoTrap!, OBPP ve ViSC) dâhil edilmiştir. Müdahale programlarının etkisi incelendiğinde zorbalık olaylarında azalma bakımından en etkili olduğu ülkeler sırasıyla Yunanistan, İspanya ve Norveç bulunmuştur, müdahale programlarının zorbalık mağduriyetini azaltmada en etkili oldu ülkeler ise sırasıyla İtalya, İspanya ve Norveç'tir. Bölgelere göre müdahale programlarının etkisi incelendiğinde ise Kuzey Amerika zorbalık vakalarının azaltılmasında İskandinavya ise zorbalık mağduriyetinin azaltılmasında en başarılı olarak öne çıkmıştır. Araştırma "Olweus Zorbalık Önleme Programının" en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermekle birlikte, "NoTrap!" programının zorbalık mağduriyetini azaltmada en etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Doğan ve arkadaşları (2017) ilk kanıtı dayalı anti-zorbalık programı olan ViSC'i Türkiye'de uygulamışlardır. Yarı deneysel-boylamsal kontrol grup modeli yardımıyla 6 okulda ve 26 sınıfta programın farklı zorbalık ve mağduriyet durumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 5. Sınıf düzeyinde toplam 642 öğrenci (227'si okul ve sınıf düzeyinde, 201'i okul düzeyinde, 214'ü kontrol grubunda) katılmıştır. Müdahalenin etkisi okul - sınıf düzeyi ve okul düzeyi olmak üzere iki aşamada çok düzeyli büyüme modelleri ile incelenmiştir. İki müdahale grubunda da zorbalık ve mağduriyet, ön test ve son test arasında kontrol grubuna kıyasla artmış, ancak son test ile izleme testi arasında azalma göstermişlerdir. Bu da programın uzun vadede etkisine önemli bir işaretir.

Okul temelli programlara baktığımızda zorba, mağdur ve izleyiciler üzerinde etkili programlar oluşturmak için çok sayıda disipline dayalı ve tüm okulu kapsayan müdahaleler gerektiği görülmektedir. Okulun zorbalık ortamı dikkate alınarak okulun işleyişinin içinde yer alan herkesin program içerisinde yer alması programın

etkililiğine katkı sağlamaktadır. Okul temelli programlarda ebeveyn toplantıları, katı disiplin yöntemleri, oyun alanı denetimi (Ttofi ve Farrington, 2011), duygusal kontrol eğitimi, akran danışmanlığı, zorbalıkla ilgili okul politikası (Lee ve ark., 2015) ve izleyicileri de kapsayan (Polanin ve ark., 2012) programların daha etkili olduğu vurgulanmaktadır. KiVa da olduğu gibi öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere yönelik değişik materyallerin kullanılması da sürecin işleyişini daha kolaylaştırmakta ve ilgiyi artırmaktadır.

Akran Aracılığıyla Müdahaleler

Öğrenci güvenliğini, duygusal sağlığını ve refahını iyileştirme potansiyeli olan zorbalık karşıtı müdahale programlarından okullarda akran destek programları oldukça popülerdir (Cowie ve arkadaşları, 2004). Bir bireyin gruptaki tipik davranışını değiştirmesine yardım edeceksek, sadece bireyi motive etmek ve ona gerekli becerileri vermek yeterli değildir. Aynı zamanda diğer grup üyelerinin de değişime izin vermelerini, hatta bu değişikliği teşvik etmelerini sağlamalıyız. Tüm akran grubunu hedef alan ve akranları değişim kolaylaştırıcıları olarak kullanan müdahale yöntemleri giderek daha popüler hale gelmektedir (Salmivalli, 1999). Avustralya, Kanada, Finlandiya, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, İspanya ve Amerika hâlihazırda akran destek programları uygulayan ülkelerden bazılarıdır (Peterson & Rigby, 1999; Pepler, Craig ve Roberts, 1995; Salmivalli, 2001; Menesini, Codecasa, Benelli ve Cowie, 2003; Sullivan, 2000; Sanders & Phye, 2004).

Öğretmenler ve idareciler ne kadar titiz olursa olsun, okuldaki yetişkinlerin burunlarının dibinde zorbalık yapmak kolaydır. Tuvaletlerde, koridorlarda ve sosyal medyada, genellikle öğrencilerin etrafındaki tek polis kendileridir. Bu nedenle Princeton, Rutgers ve Yale üniversitelerindeki araştırmacılar, sınıf arkadaşlarının zorbalıkla ilgili tutumlarını değiştirmeleri en muhtemel olan öğrencileri bulmak için ortaokulların sosyal ağlarını analiz etmişlerdir. Araştırmacılar zorbalığın genellikle birkaç kötü öğrenciden değil, okulun genel kültüründeki öğrencilerin çoğunluğundan kaynaklandığını tespit etmişler. Araştırmacılar, sadece en popüler öğrencileri ya da öğretmenlerin lider olarak gördüğü öğrencileri değil, okuldaki farklı akran gruplarındaki en etkili öğrencileri tanımlamak için her okuldaki öğrenci arkadaşlık ağ haritaları oluşturmak için verileri kullanmışlardır (Paluck, Shepherd & Aronow, 2016).

Günay ve Can (2018) zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının etkililiğini incelemişler. Araştırmanın örnekleme çalışma grubunda 58 kişi, kontrol grubunda ise 42 öğrenci olmak üzere toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki 58 öğrencinin 42'si deney grubunda 16'sı ise akran yardımcısı grubunda yer almıştır. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu akran destek programının zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Menesini, Nocentini ve Palladino (2012) akran temelli zorbalığa müdahale programlarının etkililiğini incelemişlerdir İtalya'da ortaöğretim okullarında zorbalık ve siber zorbalıkla mücadele projesi kapsamında iki çalışma yapılmıştır. 386 kişiyi kapsayan ve çoğu erkek akran eğitimcilerin olduğu ilk çalışmanın birinci aşamasında siber zorbalık oranlarında önemli bir düşüş bulunmuştur. 375 kişinin katıldığı ikinci çalışmada akran modeli geliştirilmiş ve birçok grup için zorbalık, kurban ve siber zorbalık oranlarında düşüş görülmüştür. Sonuçlar akran eğitimcilerin bir değişim aracı olarak rol oynayabileceklerini göstermiştir.

Salmivalli (2001) akran liderliğindeki zorbalığa müdahale programının okul zorbalığına etkisini Güney Finlandiya'daki üst düzey kapsamlı bir okulda incelemiştir. Sekiz akran danışmanı tarafından yürütülen çalışma yedinci ve sekizinci sınıflarda gerçekleştirilmiş ve toplam katılımcı sayısı 196'dır (89 kız ve 107 erkek). Müdahale programı sırasında bir hafta boyunca okulda ve her bir sınıfta bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Program boyunca akran danışmanları akran zorbalığında her bireyin sorumluluğunu ve okulda ya da sınıfta zorbalığın ortaya çıkma potansiyellerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Araştırma programının özellikle kızlar arasında etkili olduğunu göstermiştir. Kızların zorbalık davranışlarında azalma, öğrencilerin kendi sınıflarındaki zorbalık problemlerini etkileme isteklerinde bir artış ve zorbalık davranışlarını reddeden tutumlarla açıklanmıştır. Erkekler arasında ise öğrencilerin rapor ettikleri zorbalığa ilişkin hafif bir azalma olduğu ancak bunun yanında zorbalık yanlısı davranışlarda bir artış oldu görülmüştür. Müdahale öncesinde zorbalığa maruz kaldığını belirten çoğu öğrenci programdan memnun kaldığını ve yararlı bulduğunu belirtmiştir.

Akran aracılığıyla müdahale hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Menesini ve arkadaşları (2012) ve Günay ve Can'ın çalışmalarında akranların zorbalığı önlemede etkili olabileceği sonucuna ulaşılırken, Salmivalli (2001) çalışmasında ise erkek öğrencilerin rapor ettiği zorbalık azalırken zorbalık yanlısı davranışlarında bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, Ttofi ve Farrington (2011) akranlarla yapılan müdahale programlarının kurban olma riskini arttırdığını bulmuştur.

Grup Müdahaleleri

Grup müdahalelerine tüm okul yaklaşımını ve akran aracılığıyla yapılan müdahaleleri kapsamayan uygulamaları girmektedir Bu kapsamda öğrenci (zorba, mağdur, izleyici) öğretmen, ebeveyn ve okul personeline yönelik olarak yapılabilecek grup çalışmaları incelenecektir. Bunlar grupla psikolojik danışma, psikodrama veya bibliyoterapi yöntemlerinin daha küçük bir gruba uygulandığı çalışmalardır.

Burkhart, Knox and Brockmyer (2013) araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklarda davranış problemlerinin gelişimi ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynadığı belirtmektedir. Bu çalışma ebeveyn özellikleri (düşmanlık, depresyon ve genel ebeveynlik becerileri) ile çocuk zorbalığı arasındaki ilişkiyi ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin ACT Çocukları Koruma Programının, erken çocukluk dönemi zorbalığını azaltma üzerindeki etkilerini incelemektedir. ACT-RSK programı, küçük çocukların ebeveynleri için birincil aile içi şiddet ve çocuk fiziksel istismarı önleme programıdır. Bu ebeveynlerin yirmi beşi şiddet içermeyen disiplin, çocuk gelişimi, öfke yönetimi, sosyal problem çözüme becerileri, şiddet içerikli medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve çocukların şiddete maruz kalmasına karşı korunma yöntemleri dâhil olmak üzere etkili bir şekilde eğitim almışlardır. Sonuçlar, ebeveynleri ACT-RSK programını tamamlayan çocuklarda zorbalık oranının azaldığını göstermiştir. Ayrıca, değerlendirilen ebeveyn özelliklerinden, kişisel düşmanlık, çocuk zorbalığına yönelik tek önemli ebeveyn belirleyicisidir. Bulgular zorbalığın önlenmesinde bu kısa müdahalenin etkililiğini göstermektedir.

Freeman (2014) çocuk edebiyatındaki zorbalık temalarına, nitel ve nicel verilere dayanarak 4-6 yaş grubundaki çocuklara zorbalığı önlemede resimli çocuk kitaplarını kullanmıştır. Araştırmaya 3 çocuk merkezinden toplam 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan 6'sı 4, 21'i 5, 3'ü de 6 yaşında olup, 18'i kız ve 12'si erkekti. Zorbalık temalı resimli kitapların okunmasıyla ve karakter eğitimi etkinlikleriyle, okul öncesi çocukların zorbalık özellikleri ve stratejilerini daha iyi kavrayarak zorbalık davranışlarıyla daha kolay başa çıkabildikleri gözlenmiştir.

Nix (2013) bibliyoterapi'nin ikinci sınıf öğrencilerinde zorbalıkla ilgili çatışma çözümüne ilişkin etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 69 öğrenci katılmıştır. Deney grubu zorbalık içerikli 10 kitabı dinleyip, tartışırken, kontrol grubu zorbalık içermeyen 3 kitap bölümü dinleyerek, tartışmışlardır. Katılımcıların zorbalık hakkındaki bilgilerini belirlemek için iki ön test, bir anket ve bir resim tamamlama çalışması uygulanmıştır. Müdahale sonrası, deney grubunun zorbalık ve çatışma çözüme hakkında kontrol grubundan daha fazla bilgiye sahip olup olmadığını belirlemek için ayrıca dört test uygulanmıştır. Çalışma sonunda çatışma çözümü için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocuk kitapları, ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar arasında davranış değerişiminin benzersiz bir değerişim kanalı olarak hizmet eder. İnsanların sorunları çözmesine yardımcı olmak için kitapların kullanıldığı bibliyoterapi yönteminden zorbalıkla baş etme sürecinde de faydalanılabilir (Gregory and Vessey, 2004) .

Küçükturan ve Gökler (2012) ilköğretim öğretmenlerinin ne tür zorbalık davranışlarıyla karşılaştığını, zorbalık davranışlarına karşı geliştirdikleri baş etme becerilerinin neler olduğu ve psikodramanın zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkilerini bulmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya çeşitli branşlardan öğretmenler ve Ankara'daki bir ilkokuldan 6, 7 ve 8. sınıftaki öğrencileri katılmıştır. Ayrıca katılımcılardan toplanan nitel verilerle içerik analizi yapılmıştır. Araştırma en sık karşılaşılan zorbalık türünün "fiziksel zorbalık" ve "sözel zorbalık" olduğunu göstermiştir. Araştırma katılımcıların zorbalık davranışlarıyla başa çıkarken kullandıkları stratejilerin beş grupta sınıflanabileceğini göstermiştir: 1) görmezden gelmek, dikkate almamak; 2) uyarı, tehdit etme; 3) sözlü ve fiziksel şiddet; 4) inisiyatif almamak; arabulucu kullanmak; 5) havale etmek, durumu adil şekilde çözüme çalışmak. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmek için 15 oturumlu bir psikodrama etkinliği düzenlenmiştir. Oturumların bitiminde öğretmenlerin akran zorbalığıyla ilgili başa çıkma stratejileri konusunda kazanımları incelenmiş ve öğretmenlerin zorbalıkla baş etme becerilerinin psikodrama grup çalışması sürecinde olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Arslan ve Akın (2016) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığına etkisi ele alınmıştır. Deney ve kontrol grubunda 6'sı kız, 6'sı erkek olmak üzere 12 şer öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 6 oturumlu çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışma uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada, deney grubundaki katılımcıların akran zorbalığı düzeylerinde anlamlı bir düşüş gözlenmiş ve bu durum izleme ölçümlerinde de korunmuştur. Kontrol grubunun ise ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

DeRosier (2004) genel bir sosyal beceri müdahalesinin etkinliğini 3. sınıf düzeyinde arkadaşları arasında sevilmeyen, zorbalık veya sosyal kaygı yaşayan çocuklar üzerinde incelemiştir. Üçüncü sınıf öğrencileri tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Araştırma, sosyal beceri müdahalesinin çocukların akran beğenisini, özgüvenini ve öz yeterliliğini arttırdığını ve kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sosyal kaygı düzeylerini azalttığını göstermiştir. Araştırma ayrıca müdahalenin hedeflenen tüm akran problemlerinin alt tipleri için eşit derecede etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal beceri müdahalesi saldırganlık ve zorbalık davranışlarında daha büyük düşüşlere neden olurken, anti sosyal ilişki gösteren saldırgan çocuklar için de yararlı olmuştur.

Dölek (2002) zorbalığı önlemeye dönük yaptığı çalışmada tek grup öntest-sontest modelini kullanmış ve ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine kendisi tarafından geliştirilen '*Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi*' grupla psikolojik danışma programını 10 hafta süre ile uygulamıştır. Programında zorbalığın tanımı, zorbalığa uğrayanların duyguları, zorbalığa müdahale ve problem çözüme grup birlikteliğinin geliştirilmesi konularına yer

vermiştir. Araştırma, ‘Zorbalığı Önleme Tutumunu Geliştirilmesi’ grup programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında etkisi olmadığını göstermiştir.

Akran zorbalığını önlemeye yönelik grup müdahaleleri öğrencilere (DeRosier, 2004; Nix, 2013; Freeman, 2014; Arslan ve Akın, 2016), öğretmenlere (Küçükturan ve Gökler, 2012) ve ebeveynlere (Burkhart, Knox and Brockmyer, 2013) yönelik olarak yapılmıştır. Grup müdahalelerinde bibliyoterapi, psikodrama, sosyal beceri grup girişimi ve çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamalarına yer verilmiştir. Bütün bu müdahaleler akran zorbalığını azaltmada etkili olmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

“Zorbalıkla mücadele politikaları, içerikleri delil ve sağlam teoriye dayanıyorsa ve yüksek düzeyde bir sadakat ile uygulanmışlarsa zorbalığın azaltılmasında etkili olabilirler.” (Hall, 2017).

Zorbalık her yaşta, her ülkede, çocuklar, gençler ve yetişkinler arasında gerçekleşmektedir. Zorbalığa maruz kalma çoğunlukla 10-14 yaşları arasında görülmektedir. Okullarda zorbalık ciddi bir sorun olarak ele alınmalı ve hiçbir zorbalık şekli hoş görülmemelidir. Zira zorbalık normal bir davranış değildir ve saldırgan bireylerin daha da güçlenmesine ve öğrencilerde kısa ve uzun dönemde ciddi hasarlara yol açabilir (Bakema, 2010). Zorbalığı önlemeye dönük programlar, kullandıkları müdahale yöntemlerine ve okullardaki zorbalık seviyelerini azaltmadaki etkinlik derecelerine göre farklılaşmaktadır.

Akran zorbalığına yönelik müdahale programlarının gözden geçirilmesi Türk toplumunda etkili olabilecek programların kurgulanması açısından önemlidir. Ülkemizde zorbalığı önleyici geniş ölçekli programların uygulanması ve yapılan uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Literatür taraması zorbalık sürecinde zorba, mağdur ve süreci etkileyebilecek ve süreçten etkilenen öğrencileri (izleyicileri) de kapsayacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bir bireyin gruptaki tipik davranışını değiştirmesine yardım edilecekse, sadece bireyi motive etmek ve ona gerekli becerileri vermek yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda diğer grup üyelerinin de değişime izin vermesi, hatta bu değişikliği teşvik etmesi sağlanmalıdır (Salmivalli, 1999). Bu bakımdan, tüm öğrencileri hedef alan ve değişimi sağlamada akranları kullanan müdahale yöntemlerinin yaygınlaştırılması okullarda zorbalığı azaltma ve önlemede atılacak önemli bir adım olabilir. Akranlar aracılığıyla müdahale yöntemi kullanırken zorbalığı artırabilecek faktörler de göz önünde bulundurulmalı. Akranlar desteği verenlerin de zorbalık süreçlerinden korunması sağlanmalıdır.

Wang, Berry and Swearer (2013) araştırmalarında pozitif okul iklimi ile zorbalık davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sağsız ve destekleyici olmayan bir okul ortamı zorbalık davranışının ortaya çıkmasına izin veren bir sosyal bağlam sağlamaktadır. Etkili okul temelli zorbalık önleme programlarının en önemli özelliklerinden biri öğretmen katılımıdır. Olweus (1993) öğretmenlerin zorba mağdur sorunlarına karşı tutumlarının ve zorbalık durumlarındaki davranışlarının okulda veya sınıfta zorba mağdur sorunlarının boyutu için büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Zorbalığa müdahale programlarının etkililik göstergelerini incelemek için yapılan araştırmada makalelerin % 30,9’unun öğretmen eğitimi; %26,11’i farkındalık artırma ihtiyacı; % 23,6’sının ise bireysel ve/veya kolektif öğrenci desteğinin zorbalık müdahalelerinde etkili ve daha büyük etkiye sahip unsurlar olduğunu belirtilmektedir (Salgado, Senra and Lourenço, 2014).

Zorbalıkla baş etmede öğretmen, ebeveyn ve diğer yetişkinlerin de yer alması öğrencilere sosyal destek sağlaması açısından önemlidir (Wang, Berry and Swearer, 2013). Okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler arasında zorbalık davranışlarını azaltma konusunda ilgi artmış olsa da zorbalık davranışına neden olan ve sürdüren faktörlerin nasıl değerlendirileceği ve kanıt temelli önleme ve müdahale programının seçilmesi birçok eğitimci için zor bir durumdur. ViSC zorbalığı önleme başarı vaat eden kanıt temelli bir önleme programı olmakla birlikte (Doğan ve diğ., 2017), ortaokul düzeyi için uygundur. Bütüncül bir yaklaşımla programın hem öğrencilerin davranışlarını değiştirmesi, hem de öğretmenleri şiddete karşı birlikte sorumluluk almaya teşvik ederek program ajanı olarak kullanması ise programın pozitif yanısıdır.

Ttofi ve Farrington (2011) zorbalık karşıtı programların genel olarak etkili olduğunu belirtmekle birlikte, ebeveyn toplantıları, disiplin uygulamaları ve oyun alanlarında denetim uygulama gibi etkinlikleri dâhil eden yoğun programların daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, programlarının içeriklerinin de öğrencilerin yaş gruplarına uygun şekilde düşünce, duygu ve davranışlarını ifade etmelerine imkân verecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bu düzenlemeleri yapabilmek için bibliyoterapi, yaratıcı drama, rol yapma, canlandırma, tartışma gibi etkileşimli yöntemler kullanılabilir.

Araştırma bir literatür taramasından ibaret olup, meta analiz çalışmasını içermemektedir. Bununla birlikte alan yazında birçok meta analiz çalışmasına rastlamak mümkündür. Araştırmada müdahale programları okul tabanlı, akran destekli ve grup müdahale yöntemleri olarak ayrılmakla birlikte daha farklı kategoriler altında müdahale yöntemlerini toplamak mümkündür.

Öneriler

Okul temelli müdahalelerin etkililikleri konular arasında farklılık göstermektedir bu nedenle zorbalığı önleme amacıyla bir müdahale programı seçerken o programın aynı ülke, bölge veya kültürel açıdan benzer ortamdaki etkililiği hakkında önceki değerlendirmeler dikkate alınmalıdır (Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019). Zorbalığı önleme programları öğrencilerin yaş, etnik özellik gibi özelliklerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Literatür akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan daha çok aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün rol oynadığı karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Doğan, 2010). Gaffney, Farrington ve Ttofi (2019) de müdahale programlarının etkilerinin bu programların bileşenlerinin zorbalık durumunda farklı etkiye sahip olmasından dolayı farklılaştığı vurgulamıştır. Çok boyutlu olan akran zorbalığına müdahale süreçlerinin de, tüm okulu kapsayacak şekilde okulun özellikleri de dikkate alınarak bütün boyutlara uygun şekilde planlama yapılmalıdır. Başka bir deyişle Akran zorbalığıyla baş edebilmek için öğretmenlerin, ebeveynlerin, akranların ve diğer yetişkinlerin zorbalıkla mücadeleye katılımının, öğrencilere sosyal destek sağlama açısından önemli olduğu unutulmamalı ve tüm paydaşların zorbalıkla aktif mücadeleye katılımını sağlayan kurallar tüm paydaşlarla birlikte oluşturulmalıdır.

Okulda pozitif bir iklim oluşturmak adına okul kuralları ve etkinlikler düzenlenebilir.

Tek bir programı kullanmak yerine, okulun ihtiyaçları, sosyal destek süreçleri, öğrencilerin ve karşılaşılan zorbalık türüne göre birçok yöntem bir arada kullanılabilir. Gelecek araştırmalarda kullanılan yöntemler, programın uygulanma süresi, yoğunluğu dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Alikaşifoğlu, M. & Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık / zorbalık davranışları: hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 42, s.19-25.
- Arslan, N. & Akın, A. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 6,1, s.72-84.
- Arslan, S., Savaşer, S. Hallett, V. & Balci, S. (2012). Cyberbullying among 168 primary schools students in Turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), s.527-533. doi: 10.1089/cyber.2012.0207
- Atik, G. (2011). Assessment of School Bullying in Turkey: A Critical Review of Self-Report Instruments. *Paper presented at 3rd World Conference*. Istanbul: Bahçeşehir University, 4-7 February).
- Bakema, C. (2010). How to stop bullying in schools. *A Dutch way. Bulletin of the Transylvania University of Brasov*, 52, s.77–82.
- Burkhart, K. M., Knox, M., & Brokmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the act raising safe kids program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family*, 22(7), s.942-951.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Well-being: a Practical Guide for Schools*. London: Sage.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). Data Analysis Australia <http://www.deewr.gov.au/Schooling/NationalSafeSchools/Pages/research.aspx>
- DeRosier, M. E. (2010). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 2004 -1, s.196-201.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), s.196-201.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Genölik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3, s.149-162.
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P. & Strohmeier, D. (2017). Empirical article evidence based bullying prevention in turkey: implementation of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Science*, 11, s.93–108. DOI 10.3233/DEV-170223 IOS
- Dölek, N. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), s.299-309.
- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An Action Research Project. *Early Childhood Education*, 42, s.305-316.

- Genç Hayat Vakfı Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı Araştırması. (2015). <https://genchayat.org/wpcontent/uploads/2015/11/AkranZorbaligiRapor.09.10.15.pdf>
- Gregory, K. E. & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal Of School Nursing*, 20, 3, s.127-133.
- Günay, Ş. & Can, Ş. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (51), s.266-294.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69. doi:10.1086/690565
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, s.29-49.
- Kepekçi, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30, 193-204.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Nemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 48, s.254-261.
- Küçükturan, G. & Gökler, B. (2014). Investigation of the teacher's coping strategies against peer building. *European International Journal Of Science and Technology*, 3(9), s.99-114.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), s.1181-1197.
- Lee, S. Kim, C. & Kim, D. H. (2015) A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs, *Journal of Child Health Care*, , 19(2) s.136–153. DOI: 10.1177/1367493513503581
- Lee, S., Kim, C. J. & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of child health care*, 19(2), s.136-153.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, s.1-14.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), s.314–320.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), s.602-611.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736, <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>.
- NCES. (2016). *National Center for Educational Statistics*. <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016144.pdf>
- Nix, N. E. (2013). Effects of Bibliotherapy on Second Grader's Conflict Resolution Related to Bullying. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Auburn University |Auburn, Alabama
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and Intervention. *Current Directions In Psychological Science*, 4 s.196-200.
- Paluck, E. L., Shepherd, H. & Aronow, P M. (2016). Changing climates of conflict. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (3), 566-57. DOI:10.1073/pnas.1514483113
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. R. (1995). Aggression in the peer group: Assessing the negative socialization process. In J. McCord (Ed.) *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp.213- 228). New York: Cambridge University Press.
- Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22 (4), s.481-492
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta- analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behaviour. *School Psychology Review*, 41(1), s.47-65.
- Preira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith P. K. (2005). Bullying In Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), s.241-254.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Toward Victims. *The Journal of School Psychology*, 13(5), s.615-627.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do About It*. ACER Press, Melbourne, AU.

- Rivara, F. & Le Menestrel, S. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press, Washington, D.C.
- Salgado, F. A., Senra, L. C. & Lourenço, L. M. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(2):s.179-190.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, s.453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398– 419). New York, NY: Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43, 3, s.263–278.
- Salmivalli, C., Karna, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), s.405-411.
- Sanders, C. & Phye, G. D. (Eds.) (2004). *Bullying: Implications for the Classroom*. Waltham: Academic Press.
- Sparks, S. D. (2016). Absenteeism connects school climate and student achievement. Retrieved on October 27, 2016, from www.edweek.org
- Sullivan, K. (2000). *The Anti-Bullying Handbook*. United Kingdom: Oxford University Press.
- TIMSS. (2015). Ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. Sınıflar. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), s.27-56.
- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school- based interventions to prevent bullying, *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 161-1, s.78-88.
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52, 296–302. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, s.135–155.

Öğretmen Adaylarının Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yeşim Özbek

Çankırı Karatekin Üniversitesi, ozacik@yahoo.com

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin Üniversitesi, sezoya@gmail.com

Özet

Eğitim ortamlarında sosyo-ekonomik, kültürel ve etnik çeşitliliğin her geçen gün artması, öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin yeni zorluklarla karşılaşmalarına ve eğitime bakış açılarının değişmesine neden olmaktadır. Her kültürün kendine özgü öğrenme biçimleri olduğundan bütün öğrencilere okulda başarılı olma şansının verilmesi eşitlikçi eğitim yaklaşımlarına bağlıdır. Öğretmenlerin eğitimde eşitliği ve adaleti sağlamada önemli sorumlulukları vardır. Kültürel olarak farklı sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin eşitlikçi ve adil olmaları, kültürel çeşitliliğin güçlü yanlarını benimsemelerine bağlıdır. Ancak, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik hakkındaki bilgi, inanç ve davranışları, farklı kültürleri benimseme ve farklılıklara saygı düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu bakımdan, farklı kültürel geçmişlerden gelen ve farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin toplumsallaşmasına fırsat vermek için, kültürel farklılıklara ve çeşitliliğe duyarlı eğitim olarak alan yazına giren kapsayıcı eğitim yaklaşımı 2018 yılından itibaren öğretmen eğitim programlarında yer almaya başlamıştır.

Çok kültürlülüğü ve eşitlikçiliği benimseyen öğretmenlerin sınıflarındaki bireyler arasındaki farklılıkları olumlu ve zenginleştirici etkenler olarak algılaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerini farklılaştırmaları beklenmektedir. Kültürel geçmişleri ve bireysel özellikleri farklı olan öğrenci gruplarının başarısı, öğretmenlerin onlar hakkındaki varsayımlarına, beklentilerine ve önyargılarına bağlı olduğundan, hem kültürel çeşitlilik ve öğrenme stilleri arasındaki bağlantının hem de öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve adaptasyon çalışması Üstün (2011) tarafından yapılan 'Kültürler Arası Duyarlılık Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek 23 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Çalışma Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimi alan ve Erciyes Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 610 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında tek yönlü varyans analizi ve t-testinden faydalanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarında kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesinin önemini ortaya koyarak, 'her öğrencinin farklı şekillerde öğrendiğinin ve her bireyin eğitim alma hakkına sahip olduğunun' kabulüne dayalı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yön vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitim, öğretmen eğitimi, kültürlere duyarlılık, eşitlikçi eğitim.

Abstract

Increasing socio-economic, cultural and ethnic diversity in educational environments causes teachers, parents, students and school administrators to encounter new challenges and change their perspective on education. Since each culture has its own learning styles, giving all students the chance to succeed in school depends on egalitarian approaches to education. Teachers have important responsibilities in ensuring equality and fairness in education. The equality and fairness of teachers who teach in culturally diverse classes depends on their adoption of the strengths of cultural diversity. However, teachers' knowledge, beliefs and behaviors about cultural diversity, their adoption of different cultures and their respect for differences can be different. In this regard, in order to allow the socialization of individuals with different needs from different cultural backgrounds, the inclusive education approach, which entered the literature as a culturally sensitive and diversity sensitive education, has been included in teacher training programs since 2018.

Teachers who adopt multiculturalism and egalitarianism are expected to perceive the differences between individuals in their classrooms as positive and enriching factors and to differentiate their teaching strategies according to the needs of the students. As the success of student groups with different cultural backgrounds and individual characteristics depends on teachers' assumptions, expectations and prejudices about them, it is important to examine both the link between cultural diversity and learning styles, and teachers' cross-cultural sensitivity levels. In this context, intercultural sensitivity levels of teachers and prospective teachers were examined in this

study. The data of the study was obtained by using the 'Intercultural Sensitivity Scale' developed by Chen and Starosta (2000) and adaptation study conducted by Üstün (2011). The scale consists of 23 items and one factor. The study was conducted on a total of 610 prospective teachers studying Pedagogical Formation at Çankırı Karatekin University and studying at Guidance and Psychological Counseling Department at Erciyes University. One-way analysis of variance and t-test were used to analyze the data. It is thought that the findings of this study will lead to differentiated teaching practices based on the acceptance that 'every student learns in different ways and every student has the right to receive education', by revealing the importance of adopting a comprehensive approach in teacher education programs.

Key Words: Respect for differences, inclusive education, teacher education, cultural sensitivity, egalitarian education.

Giriş

Çeşitlilik hem günümüzde üzerinde sıkça tartışılan hem de gelecekte birçok ülkenin nüfusundaki artan farklılıklarından dolayı daha da önemli hale geleceği öngörülen konulardandır (Mazur, 2010). 21. yüzyılın tartışmasız en büyük sorunlarından birisi mülteci göçüdür. İç savaştan, soykırımdan ya da yoksulluktan kaçan aileler daha iyi iş, aş, eğitim ve daha çok demokrasi umuduyla başka ülkelere göç etmekte ve çoğunlukla yanlarına sadece kültürel zenginliklerini alabilmektedirler. Dünyanın hemen hemen her yerinde farklı nedenlerden dolayı bir nüfus hareketliliği yaşanmakta ve bu durum kültürel çeşitliliği arttırmaktadır. Türkiye'ye son yıllarda Suriye, Afganistan ve Irak'tan göç eden mültecilerin sayısı pek çok Avrupa ülkesinin nüfusundan daha fazladır. Kültürel çeşitlilik, günümüzün "küresel köyünde" yaşamın bir gerçeği olmasına rağmen, pek çok ülkede toplumun çok kültürlü doğası göz ardı edilmekte ve farklı kültürlerin zenginleştirici değeri anlaşılmamaktadır (Sotshangane, 2002).

Eğitim ortamlarında sosyo-ekonomik, kültürel ve etnik çeşitliliğin her geçen gün artması, öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin yeni zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Her kültürün kendine özgü öğrenme biçimleri olduğundan bütün öğrencilere okulda başarılı olma şansının verilmesi eşitlikçi eğitim yaklaşımlarına bağlıdır. Toplumdaki bireyler arasındaki eşitliği ve adaleti güçlendirmek adına kültürel çeşitliliğin ve farklılıkların dikkate alınması hem gerekli hem de vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitime erişim konusunda eşitliği ve adaleti sağlamada öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Kültürel olarak farklı bireylerden oluşan sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin eşitlikçi ve adil olmaları, kültürel çeşitliliğin güçlü yanlarını benimsemelerine ve bu farklılıklara değer vermelerine bağlıdır. Her birey kendi kültürünü de beraberinde getirdiğinden öğretmenlerin kültürel çeşitlilik hakkındaki bilgi, inanç ve davranışları, farklı kültürleri benimseme ve farklılıklara saygı düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu bakımdan, farklı kültürel geçmişlerden gelen ve farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin toplumsallaşmasına fırsat vermek için, kültürel farklılıklara ve çeşitliliğe duyarlı eğitim olarak alan yazına giren kapsayıcı eğitim yaklaşımı 2018 yılından itibaren öğretmen eğitim programlarında yer almaya başlamıştır.

Mülteci ve göçmen çocuklarının eğitimi, çocukların topluma kazandırılması ve mülteci ve göçmen ailelerle sağlıklı iletişim kurulması açısından çok önemli olmakla birlikte oldukça zor ve kapsamlı bir süreçtir. Mülteci ve göçmen çocuklar bir yandan kendilerine oldukça yabancı bir kültürün parçası olmaya çalışırken kültürel şok yaşamakta, diğer yandan da kendi anadillerinin dışında bir dilde verilen ve eğitim programları farklı olan bir eğitim sistemini anlamaya çalışmaktadır. Mülteci ve göçmen çocukların eğitime erişiminde ve eğitimlerini sürdürmelerinde öğretmenlerin beklenti ve tutumları etkili olmaktadır. Alesina, Carlana, La Ferrara ve Pinotti (2018), öğretmenlerin göçmenlere yönelik kalıplaşmış yargılarının öğrenci başarısını değerlendirme konusunda olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, toplumsal değişimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıklarının belirlenmesi ve kültürlere duyarlı pedagoji konusunda eğitim almaları önyargılarını, olumsuz tutumlarını ve dolayısıyla ayrımcılığı azaltmada etkili bir yol olarak görülmektedir. Kültürel geçmişleri ve bireysel özellikleri farklı olan öğrenci gruplarının başarısı, öğretmenlerin onlar hakkındaki varsayımlarına, beklentilerine ve önyargılarına bağlı olduğundan, kültürel çeşitlilik ve öğrenme stilleri arasındaki bağlantının ve geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki duyarlılık düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

Kültürler Arası Duyarlılık ve Eşitlikçi Eğitim

Çok kültürlülüğü ve eşitlikçiliği benimseyen öğretmenlerin sınıflarındaki bireyler arasındaki farklılıkları olumlu ve zenginleştirici etkenler olarak algılaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerini farklılaştırmaları beklenmektedir. Her kültürün kendine özgü öğrenme biçimleri olduğundan bütün öğrencilere okulda başarılı olma şansının verilmesi eşitlikçi eğitim yaklaşımlarına bağlıdır. Eşitlikçi eğitim, tüm öğrencilerin eşitliğini vurgulayan, eğitime erişim konusunda tüm bireylere eşit ve adil fırsatlar sunduğu düşünülen bir yaklaşımdır. Farklı kültürel kökenleri olan öğrencilerin bir arada olması çeşitli kültürel bakış açılarından yararlanılmasına olanak sağladığından, okullarda çeşitliliğin olması çok değerlidir. Farklı bakış açıları arasındaki sosyal etkileşim, gruplar içinde kavramsal yeniden yapılanma yoluyla yeni anlayışların ortaya çıkmasına yol

açabilir (Levine & Resnick, 1993). Ancak, eşitlikçi toplumlarda bile, öğrencilerin performans ve motivasyonlarında, okul seçimlerinde, farklı disiplin alanlarında kendilerini ifade etme ve eğitimde karar alma süreçlerine katılımda başta cinsiyet, dil, din, kültür ve sosyo-ekonomik düzey olmak üzere pek çok özellik (çeşitlilik) nedeniyle eğitimde eşitsizliklerle karşılaşmaktadır.

Arredondo (2004) çeşitliliğin üç boyutundan söz eder; birinci boyutta kültür, sosyal sınıf ve dil, ikinci boyutta tıbbi bakımla ilgili inançlar ve dinlenme-eglenme konusundaki ilgi alanları ve üçüncü boyutta ise yaşanan tarihsel anları kapsamaktadır. Eğitim ortamlarında çeşitliliğin birinci boyutu—kültür, sosyal sınıf ve dil—önemli yer tutmaktadır. Öğretmenler bir yandan öğrencilerin kendi kültürel kimliklerine ve dillerine sahip çıkmasını sağlamalı, diğer yandan da onları kendi kültürlerinin ötesine bakmaya ve çeşitliliğin yarattığı inanılmaz fırsatları ve tüm dünyada var olan kültürel zenginliği tanımaya teşvik etmelidir. Alan yazında öğretmenlerin, farklılıkları olan öğrencilerin yeterliliği konusundaki olumsuz ya da düşük beklentilerinin ve klişelerinin (basmakalıp yargılarının) bu öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar, kendi gruplarına yönelik önyargılara maruz kalan bireylerin, çaba, özgüven ve verimliliğinin azaldığını ortaya koymuşlardır (Bordalo, Coffman, Gennaioli & Shleife, 2018; Glover, Carlana, 2018; Pallais & Pariente, 2017). Çok kültürlülüğü ve eşitlikçiliği benimseyen öğretmenlerin önyargılı tepkileri kontrol edebilme ve sınıf içinde hoşgörü ve farklılıkların kabulüne dayanan bir ortam sağlama potansiyelleri vardır. İnsanların başkaları hakkında sahip olduğu kalıp yargılar, diğerlerine nasıl davrandıklarını etkileyebilir ve bu kalıp yargılarla uyumlu davranışlar ortaya çıkarır (Snyder, 1992). Bireyler kalıplaşmış yargılarının farkına varırlarsa, davranışlarını değiştirebilirler (Alesina ve diğ. 2018). Bu bakımdan ilk olarak toplumsal değişimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerinde var olan önyargı, ayrımcı söylem ve kalıp yargıların farkında olmaları, sonrasında da kültürler arası duyarlılıklarının belirlenmesi ve kültürlere duyarlı pedagoji konusunda eğitim almaları okullarda ayrımcılığın önlenmesi ve eşitlikçi eğitim uygulamalarının benimsenmesi açısından atılacak önemli bir adımdır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve survey yöntemi kullanılmıştır. Çeşitli bağımsız değişkenlere göre öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ‘Kültürel Duyarlılık Ölçeği’ (Chen & Starosta, 2000) kullanılmıştır. ‘Kültürel Duyarlılık Ölçeği’ bireylerin kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe ’ye adaptasyonu Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde 5 faktör (*kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden zevk alma, kültürlerarası etkileşime özen gösterme*) ve 24 madde olmakla birlikte, adaptasyonu yapılmış versiyonunda tek faktör ve 23 madde vardır. Türkçe versiyonun kullanıldığı iki çalışmada Cronbach Alpha katsayısı .86 ve .88 olarak rapor edilmiştir. Ölçekteki maddelerin 22’si olumlu 9’u olumsuzdur. Bu nedenle ölçek puanlarının yüksek çıkması bireylerin farklı kültürlere ve farklı bakış açılarına duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kültürler arası duyarlılık ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan da 115’dir. 5’li Likert’in kullanıldığı ölçekte maddelerin bazıları şöyledir: “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım”, “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissedirim”, “Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım” “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım”.

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğrenim gören (N=71) ve Çankırı Karatekin Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan (N=539) öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubunun % 74,4’ü kadın, %25,6’sı erkektir. Fakültelere göre dağılımları: %77 edebiyat, %5,4 fen, %1,6 iktisat, %3,6 güzel sanatlar, %2 sağlık, %1,2 mühendislik, %11,2 eğitim şeklindedir. 21-25 yaş arası öğrenciler örneklemin %93,4’ünü oluşturmakla birlikte, yaşları 20 ila 43 arasında değişmektedir. Büyünülen yerleşim yerine göre dağılımları: %19,2 köy, %28,4 ilçe, %51,1 şehir ve %1,3 diğerdir. Çalışma grubunun yetişilen coğrafi bölgeye göre dağılımı: %18,5 Marmara, %8,6 Karadeniz, %13,3 Akdeniz, %6,1 Ege, %8,1 Güneydoğu Anadolu, %6,7 Doğu Anadolu, %36,9 İç Anadolu ve %1,9 Türkiye dışıdır. Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık geliri ortalaması 2939 TL olan sağa çarpık bir dağılım göstermektedir. Çalışma grubunun %70’inin aile aylık geliri 3000 TL ve altındadır. Anne eğitim düzeyine göre dağılım: %59,6 ilkökul, %16,1 ortaokul, %10,6 lise, %1,5 ön lisans, %1 lisans, %,1,2 yüksek lisans ve üzeri, %10,1 diğerdir (okuma yazma bilmeyen veya hiçbir okuldan mezun olmayan). Baba eğitim düzeyine göre dağılım: %46,1 ilkökul, %21,3 ortaokul, %21,3 lise, %3,8 ön lisans, %5,1 lisans, %,7 yüksek lisans ve üzeri, %1,6 diğerdir. Çalışma grubunun aile aylık gelirinin ve ebeveyn eğitim düzeyinin düşük olması araştırmanın yorumlanmasında dikkate alınması

gereken önemli değişkenlerdir. Farklı kültürler duyarlılıkta başka ülkelere seyahat etme, farklı ülkelere arkadaş olma ve farklı kültürler konusunda ders alma da önemli değişkenlerdir. Çalışma grubunun sadece %9,5'i başka bir ülkeye gittiğini, %41,9'u başka ülkelere ya da kültürlerden arkadaş olduğunu, %12,2'si bu konuda ders aldığını ve %6,8'i bu konuda bir çalışmaya katıldığını belirtmiştir. Çalışma grubunun politik görüşleri incelendiğinde: %3,9'u kendisini aşırı muhafazakâr, %4'i aşırı liberal ve %42,3'ü de nötr olarak tanımlamıştır. Çalışma grubunun %4,7'si eğitimde fırsat eşitliği konusu üzerine hiç düşünmediğini %25,3'ü ise her zaman düşündüğünü, %2,7'si demokratik eğitimi hiç gerekli görmediğini %63,7'si ise her zaman gerekli gördüğünü belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık düzeylerini etkileyebilecek önemli bağımsız değişkenler cinsiyet, yaş, fakülte, aile aylık geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, bireyin yetiştiği yerleşim yeri, yaşadığı bölge, politik görüş, yurtdışında bulunma, farklılıklara saygı konusunda çalışmaya katılma ya da ders alma, eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığı ve demokratik eğitime duyulan ihtiyaç olarak seçilmiştir.

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyleri önemli bazı bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, fakülte, aile aylık geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, bireyin yetiştiği yerleşim yeri, yaşadığı bölge, politik görüş, yurtdışında bulunma, farklılıklara saygı konusunda çalışmaya katılma ya da ders alma, eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığı ve demokratik eğitime duyulan ihtiyaç) için incelenmiştir. Analizler sırasında betimsel istatistiklerden, bağımsız t-testinden, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmış ve ortalamalar arası farklar LSD testi ile kontrol edilmiştir. Analizlerde SPSS programı kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık puanları orta düzeydedir (\bar{X} =88,58, S=12,62). Ölçeğin güvenilirlik indeksi .855'dir. Bu bulgu öğretmen adaylarının farklı kültürler insanların bakış açılarına duyarlılık konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyine ait betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	\bar{X}	S	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Kültürel duyarlılık	504	57	115	88,58	12,62	23	,855

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerinin demokratik eğitime duyulan ihtiyaca göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiştir (Tablo 2). ANOVA öğretmen adayların kültürler arası duyarlılık düzeylerinin demokratik eğitime duyulan ihtiyaca göre farklılaştığını göstermiştir (F=6,420; p=,000). Demokratik eğitimi hiçbir zaman gerekli görmeyenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının ortalaması (\bar{X} =84,61), her zaman gerekli görenlerin ortalamasından (\bar{X} =90,89) daha düşüktür. Ortalamalar arası farklar LSD testi ile kontrol edilmiştir, ve LSD sonuçları bu iki grup arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarından demokratik eğitimi her zaman gerekli görenlerin farklı kültürlerden bireylerin bakış açılarına daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Demokratik eğitime duyulan ihtiyaca göre ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5758,499	6	959,750	6,420	,000**
Gruplar içi	73405,115	491	149,501		
Toplam	79163,614	497			

Not. * p<.05, ** p<.01 (iki yönlü manidarlık düzeyi).

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerinin eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA ile kontrol edilmiştir (Tablo 3). ANOVA gruplar arası farkın anlamlı olduğunu göstermiştir (F=2,776; p=.012). Eğitimde fırsat eşitliği konusunda her zaman düşünüyorum diyenlerin ortalaması (\bar{X} =90,39) hiçbir zaman düşünmüyorum (\bar{X} =87,13) ve orta derece de düşünüyorum (\bar{X} =83,67) diyenlerin ortalamasından daha yüksektir. LSD sonuçları eğitimde fırsat eşitliği konusunda orta düzeyde düşünenlerle her zaman düşünenler arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Şekil 1’de eğitimde fırsat eşitliği üzerine düşünme sıklığı arttıkça başkalarının bakış açısına duyarlılığın da arttığı görülmektedir. Orta derece de düşünenlerin kültürel duyarlılık puanlarının düşük çıkması ilginç bir bulgu olup, mantıklı bir açıklaması bulunamamakla birlikte daha detaylı araştırmaya ihtiyaç vardır.

Tablo 3

Eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına göre ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5758,499	6	959,750	6,420	,000**
Gruplar içi	73405,115	491	149,501		
Toplam	79163,614	497			

Not. * p<.05, ** p<.01 (iki yönlü manidarlık düzeyi).



Şekil 1. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına göre kültürler arası duyarlılık

Tablo 5 coğrafi bölgelere göre kültürel duyarlılık puanlarının betimsel istatistiklerini göstermektedir. Türkiye dışında yaşadıklarını belirten katılımcılar en düşük kültürel duyarlılık puanlarına sahiptir. Bunu sırasıyla Karadeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu bölgesi izlemektedir. En yüksek kültürel duyarlılık puanları ise Marmara, Akdeniz ve İç Anadolu bölgesinden gelen katılımcılara aittir.

Tablo 5

Coğrafi bölgelere göre betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	S
Marmara	88	90,352	13,344

Karadeniz	44	83,295	11,044
Akdeniz	70	90,842	12,881
Ege	30	85,333	10,729
Güneydoğu Anadolu	39	86,487	12,147
Doğu Anadolu	27	89,666	11,529
İç Anadolu	181	89,519	12,536
Türkiye dışı	11	81,818	11,232

Coğrafi bölgenin kültürel duyarlılık puanlarının üzerindeki etkisi ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 6 kültürel duyarlılık puanlarının yaşanan coğrafi bölgeye göre farklılaştığını göstermiştir ($F=2,827$; $p=,007$). LSD testi Karadeniz bölgesinde yaşayanların kültürel duyarlılık puanlarının İç Anadolu, Karadeniz ve Ege Bölgesinde yaşayanlara göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca, yurt dışında yaşayanların kültürel duyarlılık düzeyleri de bu üç bölgede yaşayanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 6

Coğrafi bölgelere göre ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3043,600	7	434,800	2,827	,007**
Gruplar içi	74139,739	482	153,817		
Toplam	77183,339	489			

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).

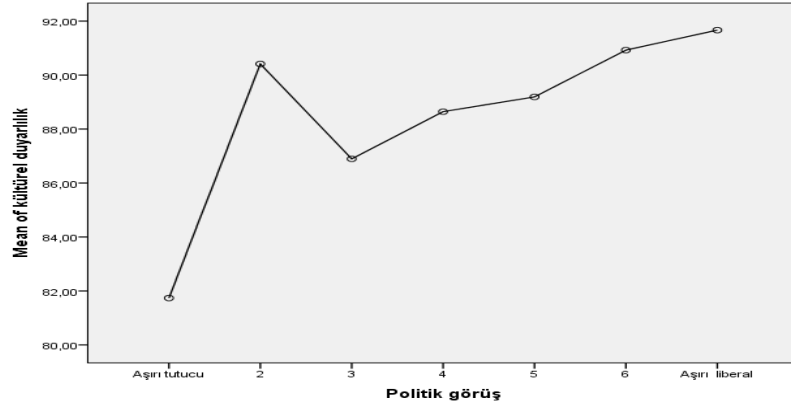
Öğretmen adaylarının politik görüşlerinin kültürel duyarlılıkları üzerindeki etkisi ANOVA ile kontrol edilmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($F=1,734$; $p=,111$). Şekil 2'den de anlaşılacağı üzere katılımcıların muhafazakarlık düzeyleri artıkça kültürel duyarlılıkları düşmektedir.

Tablo 4

Politik görüşe göre ANOVA sonuçları

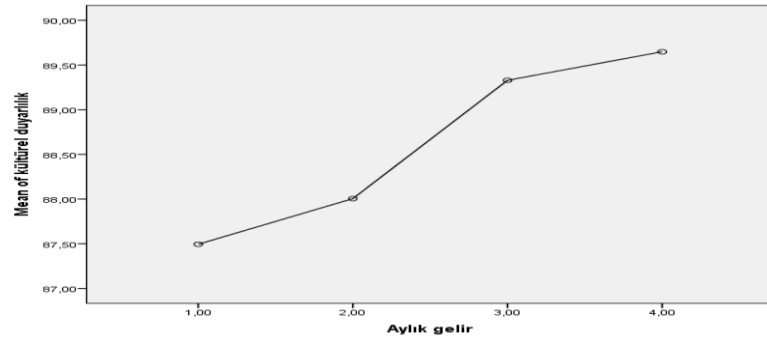
	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1637,505	6	272,918	1,734	,111
Gruplar içi	76004,987	483	157,360		
Toplam	77642,492	489			

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).



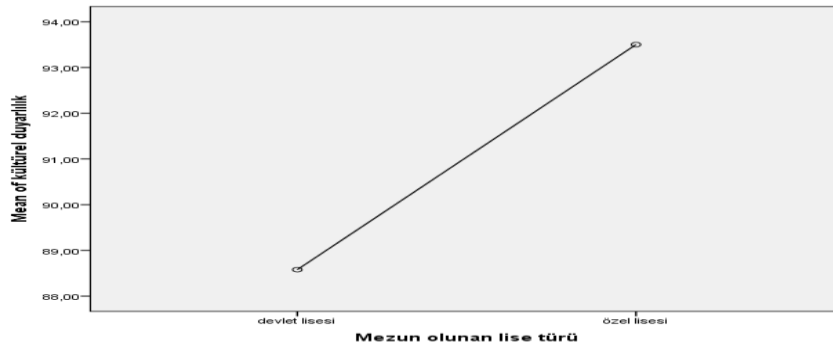
Şekil 2. Politik görüşe göre kültürler arası duyarlılık

Kültürel duyarlılık düzeyi ailelerin aylık gelir düzeyi için farklılaşmamaktadır ($F=,501$; $p=,682$), bununla birlikte beklentiler doğrultusunda aile aylık geliri arttıkça kültüre duyarlılık da artmaktadır (Şekil 3). Çalışma grubunun aile aylık gelirinin sağa çarpık bir dağılım sergilediği düşünülürse, ekonomik zorlukların bireylerin hoşgörüsünü ve farklı kültürlerle duyarlılıklarını düşürdüğü söylenebilir.



Şekil 3. Aylık gelire göre kültürler arası duyarlılık

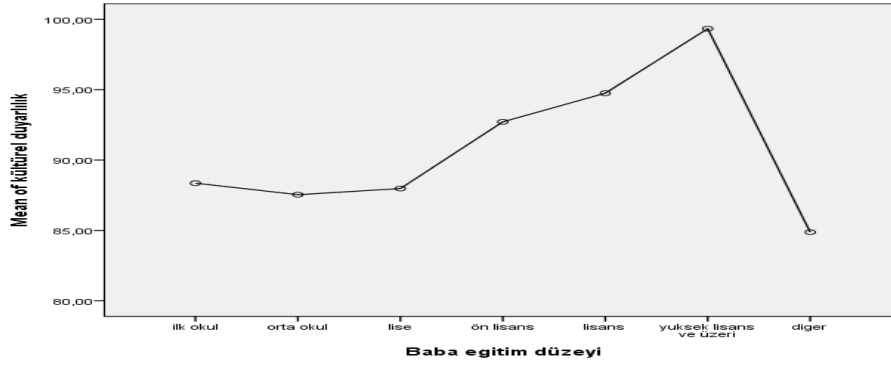
Lise türünün kültürel duyarlılık düzeyi üzerindeki etkisi t-testi yardımıyla kontrol edilmiştir. T-testi sonuçları, öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılığının mezun olunan lise türüne bağlı olmadığını göstermiştir ($t=-,775$, $p<,439$). Ancak, şekil 4'de devlet lisesinden mezun olanların kültürel duyarlılık düzeylerinin özel liselere göre daha düşük olduğu görülebilir.



Şekil 4. Lise türüne göre kültürler arası duyarlılık

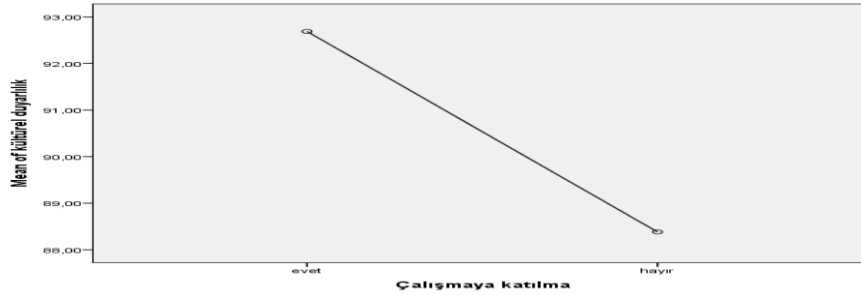
Anne ve baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık puanları üzerindeki etkisi ANOVA ile kontrol edilmiştir ve gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F_{\text{Anne eğitim düzeyi}}=,809$; $p=,064$; $F_{\text{Baba eğitim düzeyi}}=1,999$; $p=,064$). 'Diğer' seçeneğinin çoğunlukla bir okuldan mezun olamamış ya da okula gitmemiş bireyleri

gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, babanın eğitim düzeyi arttıkça kültürel duyarlılığın da arttığı görülmektedir.



Şekil 5. Baba eğitim düzeyine göre kültürel arası duyarlılık

Kültürler arası duyarlılık puanlarının daha önce farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılma ya da katılmamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($t=-1,866$, $p<,063$). Farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılanların kültürel duyarlılık puanları katılmayanlara göre yüksektir.



Şekil 6. Farklılıklara saygı konusunda çalışmaya katılma durumuna göre kültürler arası duyarlılık

Farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olma durumu için kültürler arası duyarlılık düzeyi t-testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($t=-1,624$, $p<,105$). Ortalamalar incelendiğinde, farklı kültürlerden arkadaşı olanların kültürel duyarlılık düzeyinin ($\bar{X}=89,706$) farklı kültürlerden arkadaşı olmayanlara göre ($\bar{X}=87,856$) daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5

Farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olma durumu için betimsel istatistikler

Farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olma durumu	N	\bar{X}	S
Evet	208	89,706	12,978
Hayır	292	87,856	12,239

Kültürler arası duyarlılık düzeyinin öğretmen adayının yurtdışına seyahat etme durumuna bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($t=1,481$, $p<,139$). Yurt

dışında bulunanların kültürler arası duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=91,018$) yurt dışında bulunmayan katılımcılara göre ($\bar{X}=88,293$) daha yüksektir (Tablo 6).

Tablo 6

Yurtdışında bulunma durumu için betimsel istatistikler

Yurtdışında bulunma durumu	N	\bar{X}	S
Evet	54	91,018	13,666
Hayır	450	88,293	12,476

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyinin cinsiyete göre değişkenlik göstermediği t-testi ile kontrol edilmiş ve cinsiyet değişkeni için anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=1,575$, $p<.116$). Ortalamalar incelendiğinde kadınların kültürel duyarlılık düzeyinin ($\bar{X}=89,032$) erkeklere göre ($\bar{X}=87,297$) daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7

Cinsiyete için betimsel istatistikler

Cinsiyet	N	\bar{X}	S
Kadın	372	89,032	12,547
Erkek	131	87,297	12,843

Sonuç ve Tartışma

Araştırma öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyinin eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına, demokratik eğitimi gerekli görme derecesine ve coğrafi bölgelere göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca anlamlı fark olmamakla birlikte kadınların, liberallerin, yurtdışına seyahat edenlerin, farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olanların, farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılanların kültürler arası duyarlılık puanları daha yüksektir bu durum öğretmen eğitimi açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık puanları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Akın'ın (2016) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmayla da tutarlıdır. Bu bulgu öğretmen adaylarının farklı kültürler insanların bakış açılarına duyarlılık konusunda eksiklikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan Yetiş ve Kurt (2016)'un çalışmasında yabancı dil öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmacılar yabancı dil bilen bireylerin farklı kültürler arasında önyargısız değerlendirmeler yapabilme becerilerine sahip olduklarını belirtmektedir (Banos, 2006; Fretheim, 2007). Bekiroğlu ve Balcı (2014) da yabancı dil bilgisi ile kültürler arası duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, aday öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıklarını arttırmada yabancı dil öğretimi etkili bir yol olarak önerilebilir.

Bulgular, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında yetiştikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Marmara, Akdeniz ve İç Anadolu bölgesinde yetişmiş olan katılımcıların kültürel duyarlılıklarının diğer bölgelere kıyasla daha fazla olduğunu göstermektedir. Marmara ve Akdeniz bölgesinin kültürel duyarlılık puanların daha yüksek olması ise sahip oldukları kozmopolit (farklı bölgelerden insanları bir arada barındıran) yapıya bağlanabilir; bu iki bölgede de farklı etnik kökenlerden ve ülkelerden oldukça yüksek sayıda insan yaşamaktadır. Bu bulgu, farklı kültürlerle karşılaşma ve tanışan bireylerin önyargılarında azalma ve kültürler arası iletişim becerilerinde bir gelişim sağlanmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan, Karadeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinin yoğun mülteci göçü alması bu bölgelerdeki halkın yaşam koşullarının farklılaşmasına ve iş olanaklarının daralmasına neden olmakta bu da yerli halkla mülteciler arasında zaman zaman tansiyonun yükselmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla Karadeniz ve Ege bölgesindeki kültürel duyarlılık puanlarının düşük çıkmasının sebebinin yoğun mülteci göçü ve mültecilere yönelik olumsuz tutumlar olduğu düşünülebilir. Demir ve Üstün (2017)'ün çalışmasında da aday öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeylerinin yetiştikleri yerleşim birimlerine göre değiştiği belirtilmektedir. Benzer şekilde, yazarların ayrımcılık tutumlarını araştırdığı başka bir çalışmada Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Ege bölgelerinden gelen öğrencilerin daha ayrımcı davranışlara sahip olduğu görülmüştür (Özbek & Taneri, 2018).

Bulgular, yurt dışında bulunanların kültürler arası duyarlılık düzeyinin yurt dışında bulunmayan katılımcılara oranla daha yüksek olmakla beraber, öğretmen adaylarının yurtdışına seyahat etme durumuna bağlı olarak kültürler arası duyarlılık düzeyinin değişmediğini ortaya koymaktadır. Bekiroğlu ve Balcı (2014) da yurt dışında bulunup bulunmama durumunun kültürler arası iletişim duyarlılığında bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, Haas, (2018), yükseköğretimde yurtdışında okumanın kültürel farkındalık üzerindeki etkisini ele alan, yayınlanmış çalışmaların bulgularını kapsamlı bir şekilde derlediği nicel incelemesinde yurtdışında eğitim almanın kültürel farkındalığı geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmada yurt dışında bulunanların kültürler arası duyarlılık düzeyinin artmamış olması, kültürel çeşitliliğin kabul edilmemesi ve dış gruplara yönelik hoşgörüsüzlük olarak tanımlanan etnik-merkezcilik (Berry & Kalin 1995) bağlamında yorumlanabilir. Etnik-merkezcilik bir kültürler arası iletişim engeli olarak görülmektedir (Neuliep & McCroskey, 1997). Kültürel çeşitliliği kabul etmeme, farklı kültürler / etnik gruplara yönelik önyargılara ve olumsuz davranışlara yol açabilir (Billiet, Eisinga & Scheepers, 1996). Bu bulgu, aday öğretmenlerin yurt dışında buldukları zamanlarda karşılaştıkları diğer kültürleri sınıflandırırken, kendi kültürlerini ölçüt almaya devam ettiklerini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürler arası farklılıklara duyarlılığın cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bu bulgu alan yazınla da tutarlıdır. Akın (2016), Üstün (2011), Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis (2009) ve Yılmaz ve Göçen (2013) öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri açısından cinsiyetler arasında bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının değerlendirildiği çalışmalarda da cinsiyetler arasında fark olmadığını ortaya çıkarmıştır (Bayles, 2009; Fretheim, 2007; Westrick & Yuen, 2007; Yazıcı ve diğ., 2009).

Farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılanların kültürel duyarlılık puanları katılmayanlara göre daha yüksektir. Bu durum aday öğretmenlerin katıldıkları çalışmanın kültürler arası duyarlılık ve farkındalık düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulduk, Usta ve Dinçer (2017), kültürel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan eğitim programlarının, bireylerin kültürel farklılıkları merak etme, tanımaya istekli oluş ve bu farklılıklardan hoşlanma gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan aday öğretmenlere kültürler arası duyarlılık ve farkındalık düzeyini arttıracığı varsayılan kültürler arası iletişim dersi (Bekiroğlu & Balcı, 2014) verilmesi önerilebilir.

Katılımcıların muhafazakârlık düzeyleri artıka kültürel duyarlılıkları düşmektedir. Alan yazında muhafazakârlıkla örtüşen otoriterliğin farklı gruplara karşı hoşgörüsüzlüğe neden olduğu belirtilmektedir. Stenner (2005), otoriterlerin algıladıkları gerçek veya hayal ürünü farklılıkları olan dış gruplara karşı daha hoşgörüsüz ve cezalandırıcı olduklarına dair ikna edici kanıtlar sunmaktadır. Sayıları her geçen gün artan mülteci ve göçmen çocuklarının eğitimde rol alması muhtemel olan aday öğretmenlerin, kendi muhafazakar sosyal değerlerinden kaynaklanan kültürel uzaklıklar konusunda farkındalıklarının artırılması, kültürel farklılıklara duyarlılıklarını artırma konusunda eyleme geçmelerine sebep olabilir. Alan yazın da bu bulguyu desteklemektedir. Alesina ve diğ. (2018), İtalyan orta okullarında öğretmenlerin göçmen ve yerli öğrencilere yönelik davranışlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin not verirken göçmenlere yönelik kalıplaşmış yargılarının etkili olduğunu; öğretmenlerin sınavlarda aynı performansı gösteren yerli öğrencilere kıyasla göçmen öğrencilere daha düşük notlar verdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin kendi kalıplaşmış yargılarının farkına varmalarını sağlayan testler uygulandıktan sonra öğretmenlerin göçmenlere verilen notları yükselttikleri görülmüştür. Buradan hareketle yazarlar, kalıp yargıları ortaya çıkarmanın ve öğretmenleri “örtük” önyargılarından haberdar etmenin ayrımcılığı azaltmak için güçlü bir müdahale olabileceğini belirtmişlerdir.

Bulgular, demokratik eğitimi hiçbir zaman gerekli görmeyenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının ortalaması her zaman gerekli görenlerin ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir. Demokratik eğitimin en önemli ilkelerinden biri farklılıklara saygı ve hoşgörü olduğundan, bu bulgu öğretmen adaylarından demokratik eğitimi her zaman gerekli görenlerin demokratik eğitimin ilkeleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunun göstergesidir. Benzer şekilde, eğitimde fırsat ve erişim eşitliği konusunu sık sık düşünenlerin ortalaması bu konuyu hiçbir zaman düşünmeyenlerden ve orta derece de düşündüğünü belirtenlerden daha yüksektir.

Bekiroğlu ve Balcı (2014) başka kültürlerle etkileşimde bulunan, bu konuda olumlu bir algıya sahip olan ve öğrenci değişim programlarına katılmak isteyen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ancak bu çalışmada, farklı kültürlerden arkadaşı olup olmamasının katılımcıların kültürel duyarlılık düzeyini etkilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcıların muhafazakârlık düzeylerinin, dolayısıyla da farklı gruplara karşı önyargılı olma eğitiminin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarında kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesinin önemini ortaya koyarak, 'her öğrencinin farklı şekillerde öğrendiğinin ve her bireyin eğitim alma hakkına sahip olduğunun' kabulüne dayalı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yön vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarının her öğrencinin farklı/çeşitli şekillerde öğrendiğini/öğrenme hakkına

sahip olduğu kabulüne dayalı olarak düzenlenmesini sağlayarak tüm eğitim kararlarını ve uygulamalarını yönlendiren kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Okullar, bireylere eğitim vermek, sosyalleşmelerini sağlamak ve geleceğe hazırlamak için aileden sonra gelen en önemli kurumlardandır. Ancak, okullar eğer bireylerin kültürel farklılıklarını kabul eden ve destekleyen politika ve uygulamaları benimsememişlerse herhangi bir nedenden dolayı diğerlerinden farklı olan öğrenciler için zorlu ortamlar haline alabilirler. Kültürel okuryazarlığı olan ve bilinçli öğretmenler yetiştirmek okullarda iletişimi, güven ortamını, hoşgörüyü, iş birliğini ve başarıyı artırabilir. Bu bakımdan öğretmen eğitimi programlarında kültürel farklılıklara duyarlılığı arttıracak düzenlemeler yapılabilir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle kültürel farklılıkları yönetme yetenekleri olan öğretmenler yetiştirilmesi için öğretmen eğitimi programlarına aşağıdaki düzenleme ve değişiklikler önerilebilir:

Öğretmen eğitim programına kabul edilen öğrencilerin örtük önyargılarının, basmakalıp düşüncelerinin ortaya çıkarılması amacıyla aday öğrencilere eğitimlerinin başında Alesina ve diğerlerinin (2018) uyguladığına benzer envanterler uygulanmalıdır. Öğretmen adaylarının yurtdışında çalışma ve araştırma yapmaları için burs verilmesi, kültürel değişim programları yoluyla farklı kültürlerle karşılıklı anlayışı ilerletmeleri sağlanabilir. Youth in Action, Erasmus, Mevlâna öğrenci değişim programı gibi programların daha çok yaygınlaştırılması, bu programlara katılımın teşvik edilmesi, öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri sırasında/sonrasında hem yurt içinde hem de yurt dışında en az bir eğitim dönemi boyunca farklı illere, ilçelere ve köylere gönderilerek topluma hizmet uygulamalarına katılmalarının sağlanması farklı kültürleri anlamalarına ve basmakalıp düşüncelerinden kurtulmalarına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, topluma hizmet uygulamaları önemlidir; staj uygulamalarına ek olarak aday öğretmenlerin bir sivil toplum örgütünde bir dönem gönüllü olarak uygulamalara katılması toplumsal farkındalığını ve kültürel duyarlılığını arttırabilir. Ayrıca, öğretmen eğitim programına demokrasi dersinin konulması ve bu kapsamda çocuk haklarının ve insan haklarının, mülteci haklarının ve diğer anayasal hakların demokratik bir çerçevede tartışılması sağlanarak öğrencilerin temel haklar konusunda bilgilerinin ve duyarlılığının artırılması sağlanabilir. Aday öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik bilgilerinin, kültürel okuryazarlığı ve farkındalığını arttırmak amacıyla farklı kültürel uygulamalar hakkında eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler, öğretmen adaylarının giderek daha çeşitli hale gelen bir okulda ve sınıfta öğretimi nasıl düzenleyeceklerini öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Farklı kültürlerle çalışırken başarılı olmanın ön koşullarından biri de iyi iletişim becerilerine sahip olmaktır. Bu bakımdan, aday öğretmenlere farklı kültürlerdeki bireylerle sözlü ve sözsüz iletişim kurma yolları konusunda da rehberlik edilmelidir.

Araştırmanın verileri iki üniversite öğrencileri ile sınırlıdır ve bu Türkiye üzerindeki genel öğretmen profilini temsil etmez. Kapsayıcı eğitim programlarının öğretmen eğitimine alınmasıyla birlikte bu konu da daha büyük örneklerle çalışmaların yapılması, kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan kültürler arası duyarlılık konusundaki çalışmaların genellenebilirliğini arttıracak ve öğretmen eğitimi alanındaki çalışmalara veri sağlayacaktır. Tiyatroya gitme, kitap okuma sıklığı gibi değişkenler de yine kültürel duyarlılığı etkileyen önemli değişkenler olup, çalışmaya bu ve bunun gibi değişkenlerin eklenmesi ilerde yapılacak çalışmalar için önerilebilir. Araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesine, farklı din, kültür ve ırktan olan öğrencilerin farklılıklarının kültürel zenginlik olarak algılanmasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin farkındalıklarının artmasına ve daha barışçıl sınıflar ve bireyler oluşmasına ve okulda demokratik davranış ve eğilimlerin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi Örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), s.29-42.
- Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E. & Pinotti, P. (2018). Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools. *IZA Discussion Papers*. No. 11981.
- Arredondo, P. (2004). Organizational Assessments for Planning Diversity Initiatives. *A Workshop presented at Arizona State University on February 12th*.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15 (2), s.16-22.
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dissertation Abstracts International, Minnesota Üniversitesi, No. 3349761.
- Bekiroğlu, O. & Balcı Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim Fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35(1), s.429-58.
- Berry, J. W. & Kalin, Rudolf. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27(3), s.301-320.

- Billiet, J., Eisinga, R., & Scheepers, P. (1996). *Ethnocentrism in the Low Countries: A Comparative Perspective*. Leuven: K.U. Leuven, Departement Sociologie/Sociologisch Onderzoeksinstituut, 22.
- Bordalo, P., Coffman, K. B., Gennaioli, N., & Shleifer, A. (2018). Beliefs about gender. *American Economic Review*, 109 (3), s.739-773.
- Bulduk, S. Usta, E. & Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.
- Carlana, M. (2018). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *HKS Working Paper*.
- Chen, G., Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Annual Meeting of the National Communication Association*, 8-12, November 2000. Seattle.
- Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s.182-204.
- Demir, S., Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının, kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeylerinin incelenmesi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 01-11. DOI: 10.17679/inuefd.354129.
- Fretheim, A. M. (2007). Assessing the Intercultural Sensitivity of educators in an American school. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Dissertation Abstracts International*, 68 (12). Minnesota Üniversitesi, No. 3292934.
- Glover, D., Pallais, A., & Pariente, W. (2017). Discrimination as a self-fulfilling prophecy: Evidence from French grocery stores. *The Quarterly Journal of Economics*.
- Haas, B. W. (2018). The impact of study abroad on improved cultural awareness: a quantitative review. *Intercultural Education*, 29 (5-6), 571-588. DOI: 10.1080/14675986.2018.1495319
- Levine, J. M. & Resnick, L. B., (1993). Social foundations of cognitions. *Annual Review of Psychology*, 41, s.585-612.
- Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organisational theory and practice. *Journal of Intercultural Management*, (2) 2, 5-15.
- Neuliep, J.W., & McCroskey, J. (1997). The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14(4), s.385-398.
- Özbek, Ö Y. & Taneri, P. O. (2018). Öğretmen Adaylarının Ayrımcılığa Yönelik Tutumları. *5th International Symposium on Multidisciplinary Studies (ISMS)*.
- Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In: Zanna MP, editor. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25. San Diego: Academic Press.
- Sotshangane, N. (2002). What impact globalization has on cultural diversity? *Turkish Journal of International Relations*, 1(4), s.214-231.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20 (3), s.267- 276. DOI: 10.1080/14675980903138624
- Stenner, K. (2009). Three kinds of "conservatism". *Psychological Inquiry*, 20(2-3), 2-3142-159. DOI:10.1080/10478400903028615
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezlik Düzeylerin Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Westrick, J.M. & Yuen, C.Y.M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural education*, 18(2), s.129-145.
- Yetiş, V. A. & Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*. 11(17), 1719-1730. DOI: 10.5897/ERR2016.2914
- Yılmaz F. & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), s.373-92.