



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME İLİŞKİN  
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARININ VE  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Nihat KOTLUK

Doktora Tezi

Van, 2018

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖZ  
YETERLİK ALGILARININ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Nihat KOTLUK

Danışman

Doç. Dr. Serhat KOCAKAYA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

Van, 2018

### KABUL VE ONAY

Nihat KOTLUK tarafından hazırlanan "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 19.02.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Behçet ORAL (Başkan)

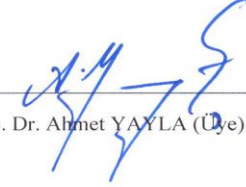
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK (Üye)



Doç. Dr. Serhat KOCAKAYA (Danışman)



Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (Üye)



Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

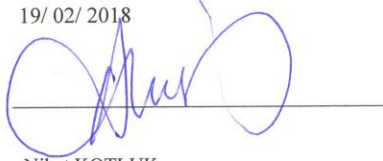
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 (Bir) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

19/ 02/ 2018



Nihat KOTLUK

## TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitime başladığım ilk günden bugüne yaşadığım tüm zorluklarla mücadele etmemde desteğini esirgemeyen, bana bir danışmandan ziyade birlikte çalışan iki araştırmacı gibi hissettiren, her an ulaşabildiğim, eleştiriye açık olduğu kadar, yaptığı eleştiri ve yerinde müdahalelerle bu sürecin tamamlanmasında büyük katkılar sunan ve 6 yıldır danışmanlığımı yürüten, birlikte çalışmaktan onur duyduğum ve daha birçok başarıya birlikte imza atacağımızı düşündüğüm değerli hocam Doç. Dr. Serhat KOCAKAYA'ya çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak tez sürecimi başından sonuna kadar izleyen ve değerli katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Behçet ORAL'a ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya, doktora süresince kendilerinden ders aldığım ve çok şey öğrendiğim hocalarım, Prof. Dr. Hayrettin OKUT'a, Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK'e, Prof. Dr. Halil IŞIK'a, Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR'a teşekkür ederim.

Tez süresince, gerek mail gerek telefon ve gerekse de Skype aracılığıyla hemen ulaşabildiğim, zaman ve mekan sınırlamaları koymadan desteklerini sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Eylem KILIÇ OĞURLU'ya, Minnesota Üniversitesi'nden Dr. Julie C. BROWN'a, ve Doç. Dr. Hasan AYDIN'a teşekkür ederim.

Doktora tez önerimden tezin son haline kadar kahrımı çeken dostum İngilizce Öğretmeni Orhan AYNA'ya, bu süreçte görüş ve önerilerini esirgemeyen değerli akademisyenlerden Yrd. Doç. Dr. Mecit ASLAN'a, Yrd. Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'na ve çalışmada yer almayı kabul ederek katkılar sunan tüm ÖĞRETMEN meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Özellikle tüm bu süreçlerde, sabrından dolayı eşim Yasemin'e, zamanlarından kaldığım çocuklarım Berjin ve Berjan'a, kız kardeşim Jiyan'a bu tezi adıyorum.

## ÖZET

KOTLUK, Nihat. *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Van, 2018.

Türkiye, tarihin her döneminde olduğu gibi şu anda da birçok kültürel farklılığı içinde barındıran zengin bir kültürel mirasa sahiptir. Dolayısıyla Türkiye'de farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenler Türkiye'de merkezi sistemle atandıklarından, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamlarında kendi kültürlerinden farklı kültüre sahip öğrencilerle bir araya gelme ihtimalleri yüksektir. Böyle bir durumda öğretmenlerin kültürel farklılıklara ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere yönelik bakış açıları, görüşleri ve kültürel olarak kendilerinden farklı öğrencilere öğretim konusunda sahip oldukları öz-yeterlik algıları "herkes için eğitim" açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını ve görüşlerini incelemektir.

Açıklayıcı karma yöntem desenin kullanıldığı bu çalışmanın nicel safhası tarama modeli, nitel safhası durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nicel örneklem, seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının Güz döneminde Van, Diyarbakır, Konya, Antalya, İzmir, İstanbul ve Trabzon'da görev yapan 1302 öğretmenden, nitel çalışma grubu ise maksimum çeşitleme ve aykırı uç örnekleme ile seçilen 28 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği" ve "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algı Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin analizinin ardından ölçeklerden yüksek ve düşük düzeyde puana sahip 28 öğretmenle yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve non-parametrik testler, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri yüksek düzeyde olumlu olmakla birlikte orta düzeyde kaygıları da bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin; yaş, mezuniyet derecesi, görev yaptıkları kademe, görev yaptıkları süre (kıdem) ve görev yaptıkları şehir sayısı değişkenlerine

göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği; ancak cinsiyet, mezun oldukları program, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi, branş, çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir yaşantı sahibi olma, görev yaptıkları şehir ve yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri coğrafi bölge değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının; yaş, mezuniyet derecesi, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ve görev yaptıkları süre (kıdem) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği; ancak cinsiyet, mezun oldukları program, görev yaptıkları kademe, görev yaptıkları şehir sayısı, branş, çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir yaşantı sahibi olma, görev yaptıkları şehir ve yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri coğrafi bölge değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını gerekli ve önemli bulanlar kadar, bu anlayışın eğitim sistemini ve toplumun yapısını olumsuz etkileyeceğini düşünen ve bu açıdan kaygılı olan öğretmenler de vardır. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde olmasına rağmen, nitel veriler ışığında, bu durumun pratikte eğitim öğretim süreçlerine yansıtılmadığı, öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili veli, öğretmen, öğrenci, program, materyal ve sınıf yönetimi gibi birçok boyutta zorluk yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada varılan sonuçların ve geliştirilen önerilerin; hizmet içi veya hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına ve eğitim modellerine temel teşkil etmesi, öğretmen eğitim programlarının kültürel açıdan daha duyarlı hale getirme çabalarına hizmet etmesi ve yapılacak düzenlemelere teorik ve pratik katkılar sunması beklenmektedir.

### **Anahtar Sözcükler**

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel farklılıklar, pedagoji, öğretim, öz-yeterlik algısı, öğretmen eğitimi, çokkültürlü eğitim

## ABSTRACT

KOTLUK, Nihat. *Examining Teachers' Views and Self-Efficacy Perceptions About Culturally Relevant/Responsive Education*, PhD Thesis, Van, 2018.

Turkey has a rich cultural heritage. In almost every region of Turkey, as in every period of history, there are people/students who have different cultural values. As teachers are appointed by the central system in Turkey, it is possible that the teachers can serve at schools where they can face students who have different cultural values from their own. It is important that educational activities should be arranged for "all" in terms of principles "equal opportunity" and "education for everyone" and that students' cultural values should be taken into consideration in educational activities. However, it is not clear what level of culturally relevant/responsive/sustaining teaching self-efficacy perceptions teachers have and what teachers' views about culturally relevant education in Turkey are. In this context, the purpose of this study is to examine teachers' views about culturally relevant/responsive/sustaining education (CRE) and teachers' culturally responsive/relevant/sustaining teaching self-efficacy perception in Turkey.

The study was carried out as a sequential exploratory mixed method design. Since both quantitative and qualitative data were obtained, sampling was achieved in two phases: Quantitative, random-stratified sampling and qualitative, purposive sampling. The quantitative data were obtained from 1302 teachers who teach in Van, Diyarbakır, Konya, Antalya, İzmir, İstanbul and Trabzon provinces. The qualitative study group consisted of 28 teachers who were selected after analyzing quantitative data accordance with maximum diversity and outliers sampling. Quantitative data were collected by means of scales that were developed by the researcher. Qualitative data were obtained from interviews with 28 teachers who have highest and lowest scores on scales. Descriptive statistics and non-parametric tests were used in the analysis of quantitative data, while descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of qualitative data.

The results revealed that teachers' views are positive and they have some doubts about CRE. Significant difference was not found on the teachers' views of CRE in terms of age, degree of graduation, the level of school they are working, the



number of cities they have worked so far and the years of teaching experience, however, the teachers' views differentiate meaningfully in terms of gender, the geographical area they grew up, the program they graduated, branch, the level of socioeconomic status, the experiences they have in cultural diversity and the province/city they teach currently.

The results revealed that teachers' culturally responsive teaching self-efficacy perceptions are quite high. Significant difference was not found on the teachers' perception in terms of age, degree of graduation, the level of socioeconomic status, and the years of teaching experience, however, the teachers' self-efficacy perceptions differentiate meaningfully regarding gender, the program they graduated, the level of school they are working, branch, the experiences they have in cultural diversity, the province/city they teach currently, the number of cities/provinces they have worked so far and, the geographical area they grew up.

As a result, the teachers in Turkey have positive thoughts about CRE and have some doubts. Similarly, qualitative data show that there are teachers who think that CRE is necessary and important, however there is a group of teachers who think that CRE will adversely affect the education system and the structure of society. Although teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs are at a high level, the qualitative findings revealed that this situation could not be reflected in teaching practical processes. Also, teachers face such difficulties related to parents', teachers' and students' different cultural values. Teachers think that they are inadequate in adding culturally different parents to the educational process, developing relevant materials to different students' backgrounds and revising or reshaping programs in culturally different classrooms. This study has implications for teachers, as well as teacher education programs to design more culturally relevant/responsive education in Turkey.

### **Key Words**

Culturally responsive education, cultural diversity, culturally relevant pedagogy, culturally responsive teaching, self-efficacy, multicultural education

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL ve ONAY</b> .....	i
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	viii
<b>EKLER DİZİNİ</b> .....	xi
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	xii
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	xiii
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	xvii
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Kültür ve Eğitim</b> .....	1
<b>1.2. Kültürel Değerler/Farklılıklar ve Eğitim Sistemleri</b> .....	2
<b>1.3. Kültürel Değerler/Farklılıklar ve Öğretim</b> .....	3
<b>1.4. Kültürel Değerler/Farklılıklar ve Öğrenme</b> .....	4
<b>1.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim</b> .....	5
<b>1.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen</b> .....	6
<b>1.7. Öz-yeterlik Algısı</b> .....	9
1.7.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz-yeterlik Algısı .....	9
<b>1.8. Türkiye'nin Kültürel Zenginliği ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim</b> .....	10
<b>1.9. Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim</b> ....	12
<b>1.10. Problem Durumu</b> .....	14
<b>1.11. Araştırmanın Amacı ve Soruları</b> .....	16
<b>1.12. Araştırmanın Önemi</b> .....	17
<b>1.13. Sayıtlar/Varsayımlar</b> .....	18
<b>1.14. Sınırlılıklar</b> .....	18
<b>1.15. Tanımlar</b> .....	19
<b>2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	20
<b>2.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim</b> .....	20
<b>2.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Tarihsel Gelişimi</b> .....	21

<b>2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji</b> .....	22
2.3.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin İlkeleri.....	25
<b>2.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim</b> .....	27
2.4.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretimin Temel Unsurları.....	28
<b>2.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Antropolojik Temelleri</b> .....	31
<b>2.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ve Çokkültürlü Eğitim</b> .....	32
<b>2.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim, Eleştirel Pedagoji ve Eşitlik Pedagojisi</b> .....	34
<b>2.8. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar</b> .....	34
2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	34
2.8.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....	39
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1. Araştırmanın Deseni</b> .....	45
<b>3.2. Evren ve Örneklem</b> .....	46
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem .....	47
3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu .....	50
<b>3.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	51
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları: Ölçekler .....	52
3.3.1.1. Ölçeklerin Geliştirilme Süreci .....	52
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları: Görüşme Formu .....	67
3.3.2.1. Görüşme Formunun Ön Uygulaması .....	68
<b>3.4. Verilerin Toplanması</b> .....	69
<b>3.5. Verilerin Analizi</b> .....	69
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	69
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	70
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM</b> .....	<b>71</b>
<b>4.1. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüşleri</b> <b>Nelerdir Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum</b> .....	71
4.1.1. Nicel Bulgular ve Yorum.....	71
4.1.1.1. Ölçeğin Duyarlılık ve Katkılar Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum..	71
4.1.1.2. Ölçeğin Kaygılar Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74

4.1.1.3.Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	76
4.1.2. Nitel Bulgular ve Yorum .....	92
4.1.2.1. Ölçeği Yüksek Derecelendiren Öğretmenlere Ait Bulgular ve Yorum	92
4.1.2.2. Ölçeği Düşük Derecelendiren Öğretmenlere Ait Bulgular ve Yorum	107
<b>4.2. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algıları Ne Düzeydedir Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....</b>	<b>111</b>
4.2.1. Nicel Bulgular ve Yorum .....	111
4.2.1.1.Öz-yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	115
4.2.2. Nitel Bulgular ve Yorum .....	124
4.2.2.1.Ölçeği Yüksek Derecelendiren Öğretmenlere Ait Bulgular ve Yorum	124
4.2.2.2.Ölçeği Düşük Derecelendiren Öğretmenlere Ait Bulgular ve Yorum	126
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>132</b>
<b>5.1. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüşleri Nelerdir Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>132</b>
5.1.1.Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	140
<b>5.2. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algıları Ne Düzeydedir Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>150</b>
5.2.1.Öz-yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	159
<b>5.3. Öneriler .....</b>	<b>167</b>
5.3.1. Eğitim Politikacılarına, Yöneticilerine ve Programcılarına Öneriler ....	167
5.3.2. Öğretmen Eğitimcilerine ve Öğretmen Programlarına Dair Öneriler.....	168
5.3.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler .....	169
5.3.4. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler .....	170
5.3.5. Araştırmacılara ve Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	171
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>173</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>189</b>

**EKLER DİZİNİ**

<b>EK 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....</b>	<b>189</b>
<b>EK 2: KDDP Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi.....</b>	<b>190</b>
<b>EK 3: KDDPÖ Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi.....</b>	<b>191</b>
<b>EK 4: İzin Belgesi .....</b>	<b>192</b>
<b>EK 5: Orijinallik Raporu .....</b>	<b>193</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>194</b>



**KISALTMALAR DİZİNİ**

<b>KDDE</b>	: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
<b>KDDP</b>	: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüş Ölçeği
<b>KDDPÖ</b>	: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algı Ölçeği
<b>KDDP</b>	: Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji
<b>KDDÖ</b>	: Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim
<b>KDD</b>	: Kültürel Değerlere Duyarlı
<b>AFA</b>	: Açıklayıcı Faktör Analizi
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TTKB</b>	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
<b>ÇE</b>	: Çokkültürlü Eğitim

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmenleri Geleneksel Öğretmenlerden Ayıran Belirgin Özellikler .....	6
<b>Tablo 2:</b> Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim.....	12
<b>Tablo 3:</b> Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim, Öğretim ve Pedagoji İlişkisi .....	22
<b>Tablo 4:</b> Araştırma Deseni .....	45
<b>Tablo 5:</b> Coğrafi Bölgelere Göre Büyükşehir Belediyeleri ve Örneklemeye Seçilen Şehir .....	47
<b>Tablo 6:</b> Çalışma Evreni-İllerde Görev Yapan Öğretmenlerin Sayısı.....	48
<b>Tablo 7:</b> Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	48
<b>Tablo 8:</b> Veri Toplama Araçları .....	52
<b>Tablo 9:</b> KGO Değerleri ve Uzman Sayısı .....	54
<b>Tablo 10:</b> Pilot Çalışma Demografik Özelliklere İlişkin Bazı Dağılımlar.....	57
<b>Tablo 11:</b> Pilot Uygulama İstatistikleri .....	57
<b>Tablo 12:</b> KDDP ve KDDPÖ için KMO ve Bartlett Testi.....	58
<b>Tablo 13:</b> KDDP Öz değer Tablosu .....	60
<b>Tablo 14:</b> KDDP Faktörler Arası İlişki.....	60
<b>Tablo 15:</b> KDDP Paralel Analiz Yöntemi ile Belirlenen Öz değerler ve Faktör Sayıları 61	
<b>Tablo 16:</b> KDDP Maddelerine İlişkin Döndürülmüş Faktör Matrisi .....	62
<b>Tablo 17:</b> KDDPÖ Öz değer Tablosu .....	63
<b>Tablo 18:</b> KDDPÖ Faktörler Arası İlişki .....	63
<b>Tablo 19:</b> KDDPÖ Paralel Analiz Yöntemi ile Belirlenen Öz değerler ve Faktör Sayıları .....	64
<b>Tablo 20:</b> KDDPÖ Maddelerine İlişkin Faktör Matrisi .....	65
<b>Tablo 21:</b> Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri .....	65

<b>Tablo 22:</b> Araştırmanın İşlemleri, Veri Kaynakları, Veri Toplama Teknikleri ve Veri Analizi Teknikleri .....	70
<b>Tablo 23:</b> Ölçeğin Duyarlılık ve Olası Katkılar Boyutuna İlişkin İstatistikler .....	71
<b>Tablo 24:</b> Ölçeğin Kaygılar Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	74
<b>Tablo 25:</b> KDDP Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	75
<b>Tablo 26:</b> Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları.....	76
<b>Tablo 27:</b> Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H.....	77
<b>Tablo 28:</b> Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Programa Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları .....	78
<b>Tablo 29:</b> Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Derecesine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H testi.....	80
<b>Tablo 30:</b> Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademe Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H testi.....	81
<b>Tablo 31:</b> Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Süreye Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H testi.....	82
<b>Tablo 32:</b> Öğretmen Görüşlerinin Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	83
<b>Tablo 33:</b> Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Farklı İl Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları .....	84
<b>Tablo 34:</b> Öğretmen Görüşlerinin Branşa (Alan) Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	85
<b>Tablo 35:</b> Öğretmen Görüşlerinin Çokkültürlülükle İlgili Yaşantıları Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları .....	87
<b>Tablo 36:</b> Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Şehre Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	88
<b>Tablo 37:</b> Öğretmen Görüşlerinin Yetiştikleri Coğrafi Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	90



<b>Tablo 38:</b> Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınması Gerektiğine Yönelik Nedenler-Gereklikler ve Referans Sayıları.....	93
<b>Tablo 39:</b> Eğitimde Kültürel Farklılıkların Nasıl Dikkate Alınması Gerektiğine Yönelik Öneriler ve Referans Sayıları.....	97
<b>Tablo 40:</b> Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınması Durumunda Olası Katkılara Yönelik Görüşler ve Referans Sayıları .....	102
<b>Tablo 41:</b> Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınmaması Gerektiğine Yönelik Kaygılar ve Nedenleri ile İlgili Referans Sayıları.....	108
<b>Tablo 42:</b> Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	111
<b>Tablo 43:</b> Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları.....	115
<b>Tablo 44:</b> Öz-yeterlik Algılarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	115
<b>Tablo 45:</b> Öz-yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Programa Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	116
<b>Tablo 46:</b> Öz-yeterlik Algılarının Mezuniyet Derecesine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	117
<b>Tablo 47:</b> Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademeye Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları .....	117
<b>Tablo 48:</b> Öz-yeterlik Algılarının Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	118
<b>Tablo 49:</b> Öz-yeterlik Algılarının Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	119
<b>Tablo 50:</b> Öz-yeterlik Algılarının Görev Yapılan Farklı Şehir Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları .....	120
<b>Tablo 51:</b> Öz-yeterlik Algılarının Branşa (Alan) Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları .....	120
<b>Tablo 52:</b> Öz-yeterlik Algılarının Çokkültürlülükle İlgili Yaşantıları Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları .....	121

<b>Tablo 53:</b> Öz-yeterlik Algılarının Görev Yapılan Şehre Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	122
<b>Tablo 54:</b> Öz-yeterlik Algılarının Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri ve ve Mann Whitney U Sonuçları ..	123
<b>Tablo 55:</b> Yüksek Öz-yeterlik Algısının Nedenleri ve Referans Sayıları.....	125
<b>Tablo 56:</b> Öğretmenlerin Yaşadığı veya Yaşayacağını Düşündüğü Zorlukların Referans Sayıları.....	127



## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1:</b> KDDP Yamaç-Birikinti Grafiği .....	61
<b>Şekil 2:</b> KDDPÖ Yamaç-Birikinti Grafiği .....	64
<b>Şekil 3:</b> Nedenler, Gerekçeler, Gereklilikler ile İlgili Alt Temalar ve Yüzdeleri.....	94
<b>Şekil 4:</b> Öneriler ve Değişikliklerle ilgili Alt Temalar ve Yüzdeleri.....	98
<b>Şekil 5:</b> Olası Katkılarına İlişkin Alt Temalar ve Yüzdeleri .....	101
<b>Şekil 6:</b> Kaygılar ve Nedenlerine İlişkin Alt Temalar ve Yüzdeleri .....	109
<b>Şekil 7:</b> Zorluklara İlişkin Alt Temalar ve Yüzdeleri .....	128



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumunu daha iyi açıklamak amacıyla öncelikle ve kısaca ilgili konulara değinilmiş, problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın sorularına, amacına, araştırmanın önemine, varsayım ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Kültür ve Eğitim

Eğitimin, geçerli tek bir tanımını yapmak mümkün değildir. Çünkü eğitimin; felsefi, ekonomik, politik, antropolojik, sosyal ve kültürel gibi bir çok temeli vardır. Her bir alanın bakış açısıyla eğitim kavramı farklı şekilde tanımlanmaktadır. Aynı şey kültür kavramı için de geçerlidir. Dolayısıyla bu çalışmada her iki kavramın farklı tanımlarından ziyade, özellikle eğitim-kültür ilişkisi üzerinde durulacaktır.

Eğitim ile kültür arasında somut bir ilişki vardır. Bartolome'ye (1994) göre, kültür ve eğitim bir madalyonun iki yüzü gibidir. Kültür, bireyin toplumla, aile ile yaşadığı gruplarla etkileşiminden kaynaklı informal öğrenmeye dayalı iken, eğitim ise örgün eğitim ortamında resmi öğrenme ve sosyalleşmeye dayalıdır. Eğitim tanımları incelendiğinde, eğitimin "kasıtlı kültürlenme süreci" şeklinde tanımlandığı görülür (Ertürk, 2013).

Kültür; ortak bir tarih, coğrafi yer, dil, sosyal sınıf, din veya inanç tarafından birbirine bağlı bir grup insan tarafından yaratılan, paylaşılan ve dönüştürülen değerler, gelenekler, sosyal ve siyasi ilişkiler ile dünya görüşünden oluşur. Kültür, yalnızca gıdalar, yemekler, bayramlar, kıyafetler ve sanatsal ifade gibi maddi değerleri değil aynı zamanda iletişim tarzı, tutum, değer ve aile ilişkileri gibi daha az somut değerleri de içerir (Nieto, 2002). Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, içinde doğduğu ve toplumun ürettiği bu kültürel değerlerin etkisinde olur. Toplumun üretmiş olduğu bu kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılması olayı ise, eğitimidir (Aslan, 2001). Eğitim, hem toplumdaki mevcut kültürel değerleri gelecek nesillere aktarmada hem de kültüre yeni değerler katmada önemli bir role sahiptir (Senemoğlu, 2013).

Eğitim, sosyokültürel bir süreçtir (Gay, 2002a; Ladson-Billings, 2014). Çünkü bireylerin sosyalleşmesinde, çevreye ve topluma uyum sağlamasında ve kültürlenmesinde eğitim önemli bir rol oynar. Bireylerin içinde yetiştiği kültür, bireyin

yeteneğini ve zekasını belirlemez; fakat sahip olduğu kültürel değerler, bireylerin düşünce sistemini, inançlarını, davranışlarını, öğrenme ve öğretme stillerini etkilediğinden eğitim, bireylerin yaşama biçimi olan kültürden ayrı olarak düşünülemez (Gay, 2010).

## **1.2. Kültürel Değerler/Farklılıklar ve Eğitim Sistemleri**

Chiu ve diğerleri (2017), Amerikan Ulusal Eğitim Derneği'nin öğrencilerin engellilik, cinsiyet, ırk, etnisite, dil, kültür, din, cinsel yönelim, sınıf, sosyoekonomik düzey, zihinsel ve fiziksel yetenek gibi özelliklerini eğitim sistemlerindeki farklılıklar olarak gördüğünü belirtmektedir. (Araştırmacı tarafından, bu çalışmada, bu bölümden itibaren "kültürel olarak farklı/farklı kültürel değer" ifadesi bu tanıma karşılık olarak kullanılacaktır).

Eğitim sistemleri farklı değerlere sahip bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Banks & Banks, 2010). Çünkü, her birey eğitim sistemlerine bir takım kültürel anlayışlar, perspektifler ve beklentilerle katılır. Eğitim sistemlerinin beklentileri karşılayabilmesi için, bireylerin sahip olduğu kültürel değerler, toplumdaki kültürel farklılıklar, kısacası bireylerin içinde yetiştiği kültür ve bireysel farklılıkları eğitim sistemlerinde dikkate alınmalı ve bütün bireylere eşit/adil derecede eğitim fırsatı sağlayan ve kapsayan bir yapıda (kapsayıcılık ilkesi) olmalıdır.

UNESCO (2005, s.12) kapsayıcılık ilkesini, eğitim sistemlerinde öğrencilerin kültürel farklılıklarına olumlu yanıt vermek ve farklılıkları sorun olarak değil, öğrenmeyi zenginleştirmek için fırsatlar olarak gören dinamik bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu yaklaşım, farklılıkların ihtiyaçlarına uygun öğretimi ve başta engellilik olmak üzere ayırım yapmaksızın tüm öğrencilere ulaşmanın daha iyi yollarını bulmak için eğitim sistemlerinin kapasitesini güçlendirmek için kullanılan bir süreçtir. Bu süreç, tüm öğrencilerin ve özellikle de engellilik ve sosyoekonomik düzey gibi farklılıklarından dolayı marjinalleşme, dışlanma, ötekileştirilme veya başarısız olma riski altında bulunabilecek öğrencilerin varlığı, katılımı ve başarısızlıklarına yönelik engelleri belirleme ve kaldırma ile ilgilidir. Bu süreçlerde bireysel ve kültürel farklılıklar düzeltilmesi gereken sorun olarak görülmez. Aksine, öğretimi zenginleştirmenin fırsatı olarak görülür (UNESCO, 2005).

Eğitim sistemleri, bireylerin farklılıklarını, avantaj ve dezavantajlarını dikkate alarak, kendilerini ait ve güvende hissedebilecekleri, öğrenme beklentilerini karşılayabilecekleri şekilde kapsamlı bir şekilde düzenlenmelidir. Eğitim sisteminde bu beklentileri karşılanmayan bireylerin ya da kültürel değerleri dikkate alınmayan grupların dışlanma, ötekileştirilme, aidiyet hissetmeme, başarısız olma, okulu terk etme vb. olumsuz durumları yaşaması olasıdır (Gay, 2010). Nitekim Gay'e (2010) göre, bazı öğrencilerin eğitim sistemlerine entegre olamamalarının nedenleri arasında, okulların öğrencilerin sahip olduğu (engellilik dahil) ve içinde yetiştiği kültürel değerleri ve kültürel farklılıkları dikkate almaması olarak görmektedir.

Benson ve Borman (2010), ocuğun yetiştiği sosyal evre farklılıklarının dikkate alınmadan eğitimi dengeleştirme ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabalarının neredeyse sonuçsuz kalacağına değinmektedir. Benzer şekilde, düşük sosyoekonomik düzeye ve eğitim düzeyine sahip ailelerin ğrencilerinin akademik başarılarının, okula devam etme ve yükseköğretimi tamamlama oranlarının orta-yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilere kıyasla da oldukça düşük olduğu (Fall & Roberts, 2012) ve farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda etnik azınlıklar ile etnik olarak egemen nüfustaki çocukların eğitim süreçleri arasında derin uçurumlar olduğu belirlenmiştir (Azzolini, Schnell & Palmer, 2012).

Yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda da, evde konuştukları dilleri eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin, eğitim-ğretim süreçlerinde kendilerini ifade etmede zorlandıkları, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaştığı, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kaldığı, içe kapanma, dışlanma, öteki hissetme gibi sorunlar yaşadığı (Yılmaz ve şekerci, 2016) ve bu durumların çoğu zaman öğrenciler için eğitim sisteminden ayrılmakla, okulu terk etmekle sonuçlandığı belirtilmektedir (Blanchett, 2006). Sonuç olarak, "*Eğitimde fırsat eşitliği*", "*herkes için eğitim*" ilkeleri açısından eğitim sistemlerinin "*herkes*"e göre düzenlenmesi, öğretimde öğrencilerin kültürel değerlerinin dikkate alınması, "*tüm öğrencilerin*" sosyal, bilişsel, duygusal vb. birçok yönden bir bütün olarak gelişebilmesi için büyük önem arz etmektedir.

### **1.3. Kültürel Değerler/Farklılıklar ve ğretim**

Öğretim süreçlerinde kültürel değerlerin önemini açıklayan Garcia'ya (1993) göre, eğitim-ğretim etkinlikleri, ğretim stratejileri hatta tüm sınıfıçi veya dışı

etkinlikler kültürün etkisindedir. Ona göre, kültürel açıdan tarafsız veya kültürden bağımsız bir öğretim faaliyeti yoktur. Çok sayıda eğitim bilimci, sosyolog ve antropolog, "tüm" öğrencilerin duygusal, psikolojik ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretimin düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Au, 1980; Foster, 1995; Ladson-Billings, 1995a; 1995b; Gay, 2002a).

Doğru ve etkili öğretim stratejilerini araştırdığı çalışmasında Bartolome (1994), öğretimde, insancıl (hümanist anlayışın) pedagojilerin dikkate alınması gerektiğini, bunun da ancak birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin gerçekliklerini, kültürel tarihlerini, bakış açılarını ve kültürel alt yapılarını öğretim süreçlerinin bir parçası haline getirerek başarılabilirliğini savunmaktadır. Ona göre öğrencilerin öğrendiği ve öğretmenlerin öğrettiği her şey bir şekilde kültürel süzgeçlerden geçer.

Banks ve Banks'e (2010) göre ise, öğrenmenin sosyokültürel süreçleri ve öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi sahibi olunmadan yapılan öğretim yetersizdir. Dolayısıyla, yalnızca öğrencilerin kültürel geçmişlerine ve tarihlerine saygı göstermekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yaşam deneyimlerinden ve öğrenme stillerinden yararlanacak öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin hem öğretecekleri konuyu (konu alanı), hem de öğrencilerini yakından tanımalarını, öğrencilerinin geçmiş yaşantılarını, onların yaşantılarının öğrenmelerini nasıl etkilediğini, onların kültürünü, kültürel değerlerini, kültüre özgü tutum ve davranışlarını, kültüre özgü öğrenme stillerini ve bunlara uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini bilmelerini gerektirir.

#### **1.4. Kültürel Değerler/Farklılıklar ve Öğrenme**

Öğrenciler arasında, öğrenme stili, zeka, önceki öğrenmeler ve deneyimler açısından pek çok farklılık vardır. Bu farklılıkların her biri öğrenmede önemli bir rol oynar ve öğrenme, öğrencinin günlük yaşamından, ev ortamından ve içinde yetiştiği sosyokültürel çevreden etkilenir (Vygotsky, 1978). Her birey, farklı kültürel deneyimleri aracılığıyla dünyayı anlamlandırdığından kültür; bireyin iletişimini, çalışma stilini, diğer insanlarla etkileşimini, hangi gelenekleri izlediğini ve dünyayı nasıl gördüğünü şekillendirir. Öğrenme yöntemleri, öğrencilerin içinde yetiştiği kültürel bağlamlardan ayrı olarak düşünülemez. Dolayısıyla kültürün öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisini göz ardı etmemek gerekir (Nieto, 2002).

Öğrencilerin kültürel şemalarıyla yani önceki öğrenmeleriyle, yeni konu, fikir ve deneyimler arasında ilişki kurmalarına yardımcı olunmalıdır. Çünkü farklı sosyokültürel altyapı, şema ve değerler ile öğrenme ortamına gelen öğrenciler, verilen konuyla ilgili bilgiyi aynı şekilde yapılandıramayacaklardır (Villegas & Lucas, 2002; Banks & Banks, 2010; Gay, 2002a; Ladson-Billings, 1994; 1992b; 1992c). Öğrenme sürecinde kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin kaynağı sosyal çevredir ve anlamlı öğrenmeler kültürel bağlamlar içinde meydana gelir. Yapılandırmacı anlayıştan bakıldığında, öğrenenler öğrenme ortamlarına farklı bilişsel yapılarla gelir ve yeni bilgileri önceki şema ve çerçeveler doğrultusunda yapılandırır ve anlamlandırmaya çalışırlar (Glaserfeld, 1995; Piaget, 1977; Akt: Villegas & Lucas, 2002). Dolayısıyla öğrenme ve yeni bilgi, öğrencilerin kültürel değerlerinden kopuk olamaz ve ayrı olarak düşünülemez. Villegas ve Lucas'a (2002) göre, öğrenenlerin okula getirdiği, kişisel ve kültürel deneyimlerden elde edilen bilgiler öğrenmelerinin merkezinde yer alır.

Kültürel değerlerden kaynaklı önceki bilgileri göz ardı etmek, çocukların bilgiyi yapılandırma sürecini reddetmektir. Öğrencilerde bilginin inşasını desteklemek için öğretmenler, öğrencilerin zaten bildikleri ile yeni fikir ve deneyimler arasında köprü kurmalarına yardımcı olmalıdır. Bu durum, öğrencilerin ilgisini çeken ve kendileri için anlamlı olan sorular veya konular bağlamında sorgulama, yorumlama ve analiz etme boyutlarını içerir. Öğrenciler, öğrenme için farklı bilgi çerçevelerine sahip olduklarından, belirli bir bilgiyi aynı şekilde oluşturmaları gerekmez. Kültürel çeşitliliğin, farklılıkların ve değerlerin öğrenmede merkezi bir rol oynadığını kabul eden yapılandırmacılık anlayışı, yeni öğrenilen konuların öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerine bağlı olduğunu destekler (Villegas & Lucas, 2002).

### **1.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim**

Yukarıda değinilen noktalardan hareketle ve sonuç olarak eğitim sistemleri, toplumun ürettiği kültürü/kültürel değerleri ve farklılıkları dikkate alarak düzenlenmelidir (Ocak, 2004). Çünkü eğitim, öğretim ve öğrenme sosyokültürel bir süreçtir (Gay, 2002a; Ladson-Billings, 2014). İçinde yetiştiğimiz kültür ve sahip olduğumuz kültürel değerler, düşünce sistemimizi, inançlarımızı, davranışlarımızı, öğrenme ve öğretme biçimlerimizi etkiler ve eğitim, toplumun yasama biçimi olan kültürden ayrı olarak düşünülemez (Gay, 2010).



Kültürel değerlerin ve kültürel farklılıkların eğitim-öğretim ortamlarında ve öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınmasını savunan yaklaşımlardan biri de "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim (KDDE)"dir (Culturally Relevant/Responsive Pedagogy)(Gay, 2002a; Ladson-Billings, 1995a; 1995b). KDDE, birçok araştırmacı tarafından farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik etkili bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2002a; Howard, 2001; 2003; Ladson-Billings, 1995a; 1995b).

### 1.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen

Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından bakıldığında öğretmenler, kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve geleneksel öğretmen olmak üzere sınıflandırılabilir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimi benimseyen öğretmenleri geleneksel öğretmenlerden ayıran belirgin özellikler Tablo 1'de görüldüğü gibi "ben ve öteki algısı", "kişilerarası-sosyal ilişkiler" ve "bilgiye bakış açısı" şeklinde üç tema altında toplanabilir (Ladson-Billings, 1990):

**Tablo 1: Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmenleri Geleneksel Öğretmenlerden Ayıran Belirgin Özellikler\***

	<i>Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen</i>	<i>Geleneksel Öğretmen</i>
<b>Ben ve Öteki Algısı</b>	<p>Öğretimi bir sanat ve kendini bir sanatçı olarak görür.</p> <p>Kendini toplumun bir parçası ve öğretimi topluma bir şeyler katmak olarak görür</p> <p>Tüm öğrencilerin başarabileceğini düşünür ve öğretimi buna inanarak yapar.</p> <p>Öğrencilerin kendi kültürel kimlikleriyle toplumda var olabilmeleri için uğraşır ve kültürel açıdan sınıflı heterojen olarak görür.</p> <p>Öğretimi, öğrencilerin bilgilerini ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için bir araç olarak görür.</p>	<p>Öğretimi teknik bir çalışma ve kendini bir teknisyen olarak görür.</p> <p>Kendini toplumdan ayrı biri olarak görür ve başarıyı toplumdan kaçışın veya gücün bir aracı olarak görür.</p> <p>Başarısızlığı, bazı öğrenciler için kaçınılmaz olarak görür.</p> <p>Öğrencilerin tek bir kimlikle ve genellikle baskın/egemen kültürel kimlikle var olması için uğraşır ve sınıflı homojen olarak görür.</p> <p>Öğretimi, öğrenciye bilgi yüklemek ve öğrencinin zihnini bilgiyle doldurmak için bir araç olarak görür.</p>
<b>Kişisel-Sosyal İlişkiler</b>	<p>Öğrenci-öğretmen ilişkilerinde insancıl anlayış, iletişimde ise-demokratik ilkeler vardır.</p> <p>Öğretmen öğrenci iletişim etkileşim süreci sadece sınıflı veya okul ortamıyla sınırlı değildir.</p> <p>Tüm öğrencilerle iletişim halindedir. Ayrım yapmaz.</p> <p>Öncelikli olarak öğrenme topluluğu ve grupları oluşturmaya çalışır</p> <p>İşbirlikli öğrenmeyi teşvik eder. Öğrencileri birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu tutar.</p>	<p>Öğretmen öğrenci etkileşimi hiyerarşik, otoriter ve katıdır.</p> <p>Öğretmen öğrenci iletişim ve etkileşim süreci sadece sınıflı veya okul ortamıyla sınırlıdır. Sınırlı sayıda ve genellikle başarılı ya da aynı kültüre sahip olduğu öğrencilerle iletişim halindedir.</p> <p>Rekabetçi ve bireysel başarı anlayışını ön planda tutar.</p> <p>Bireysel öğrenmelere, çalışmalara yönlendirir. Her birey kendi öğrenme sürecinden sorumludur.</p>
<b>Bilgiye Bakış Açısı</b>	<p>Bilgi, öğretmen ve öğrenci tarafından kültürel çerçevede yeniden oluşturulur, dönüştürülür ve yapılandırılır</p> <p>Konular ve içerik, eleştirel olarak gözden geçirilir.</p>	<p>Bilgi değişmezdir, durağandır ve öğretmenden öğrenciye aktarılır.</p> <p>Konular ve içerik, olduğu gibi kabul edilir.</p>

Öğrencilerin kültürel önbilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantılar kurmasına rehberlik eder. Öğrencilerin farklı kültürel değerlerini, bireysel farklılıklarını ve kültürel altyapılarını dikkate alır. Değerlendirme çok yönlüdür ve süreci de kapsar.	Öğrencinin önceki bilgilerini dikkate almaz Öğrencilerin farklılıklarını göz ardı eder. Değerlendirme tek yönlü ve sadece kağıt kalem testlerine dayalıdır.
---	---

\*Ladson-Billings'ten (1990) alıntılanmıştır.

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, kendileri ve öğrencileri hakkında olumlu bir imaja sahiptirler. Kültür, sosyoekonomik statü, engellilik ve dilin, eğitim ve okul başarısını nasıl etkilediğinin farkındadırlar. Bütün öğrencilere ilişkin ayırım gözetmeden yüksek beklentilere sahiptirler ve onlara bu beklentiyi bir şekilde hissettirirler. KDD öğretmenler etkin dinleyicilerdir, öğrencilerin kültürü, dilleri, toplulukları, aileleri ve inançları hakkında bilgi edinmenin yollarını bulabilir ve öğrencilerin kültür ve dillerini ders ve öğretim içerisine dahil ederek kullanabilirler. Çeşitli bağlamlarda öğrencilerin performanslarını değerlendiren farklı değerlendirme uygulamalarını geliştirmelerini sağlayacak iyi konu bilgisi ve pedagojik becerileri vardır (Dover, 2013; Gay, 2014; Ladson-Billings, 1995a; 1995b). Tüm kültürel farklılıkları kapsayıcı sınıflar ve sınıflarda işbirliğine dayalı öğrenme ortamları yaratırlar. Ebeveynleri, öğrencilerin eğitim süreçlerine ve okula dahil etmeye çalışırlar ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumlarına karşı koyarak önyargılarla, ötekileştirmeyle mücadele ederler. (Gay, 2014; Ladson-Billings, 1995a; 1995b).

Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler; öğrencilerin sınıfa getirdiği önbilgileri ve kültürel şemaları dikkate alarak, yeni kavramların öğretimi için yapılandırmacı yöntemleri kullanırlar. Öğrencileri kendi kültürleri ve toplumları hakkında eleştirel düşünmeye teşvik ederler. Sınıftaki tüm farklılıkları kapsayıcı kapsamlı programlar hazırlar ve farklı öğretim yöntemlerini kullanırlar. Böylece ev ve okul kültürleri arasında bir bağ kurarlar. Öğrencilerin hem kendi hem de diğerlerinin kültürlerini öğrenmeyi, kendilerinin ve diğerlerinin kültürlerine değer vermeyi öğretirler (Gay, 2009; Ladson-Billings, 1995a; 1995b; Paris, 2012; Aronson & Laughter, 2015).

Kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirmeye ilişkin önerdikleri öğretmen eğitimi programında Villegas ve Lucas (2002) ise, kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin; (a) Sosyokültürel olarak bilinçli olduğunu yani, gerçekliği algılamının çeşitli yolları olduğunu ve bu yolların bireyin içinde yetiştiği toplumsal düzen içindeki yerinden etkilendiğini kabul eder. (b) Farklılıkların üstesinden gelinmesi gereken

sorunlar olarak görmek yerine, çeşitli kültürlerden gelen öğrencilerin farklılıklarını değerli görür ve tüm öğrenciler için öğrenme kaynakları oluşturur. (c) Okulların tüm öğrencilere daha duyarlı olmasını sağlamak için kendi sorumluluğunun bilincindedir. (d) Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını anlar ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını teşvik eder. (e) öğrencilerinin içinde yetiştiği kültürü, değerleri, farklılıkları ve yaşamlarını bilir. (f) Öğrenciler hakkındaki bilgilerini kullanarak öğretimi tasarlar.

Diğer taraftan, Apple'a (2006) göre okul sistemi "eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir". Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı öğretmen, kendini toplumun yeniden yapılandırılması için değişim ajanı olarak görür. Eğitim, toplumdaki eşitsizliklerle mücadele etmek ve toplumu dönüştürmek için iyi bir potansiyele sahip olsa da, müdahale etmeksizin okullar egemen kültürel grubun düşünme, konuşma ve davranış biçimlerine daha fazla statü kazandırarak bu eşitsizlikleri yeniden üretme eğilimindedir (Illich, 2013). Bu nedenle, öğretmenler kendi rollerinin farkında olmalı ve okulların tipik olarak sosyal eşitsizliklerin devam etmesine katkıda bulunacağını ya da bulunduğunun farkında olarak, okulların toplumsal dönüşüm için iyi bir yer olabileceğine inanmak zorundadırlar (Dover, 2013). Bu açıdan sosyokültürel bilinç kazanmak isteyen öğretmenler, öncelikle kendi sosyokültürel kimliklerini incelemelidir; fakat yalnızca kendi sosyokültürel kimliklerini anlamakla kalmamalı aynı zamanda okullar ve toplum arasındaki karmaşık ilişkiyi, süregelen basmakalıp düşüncelerin nedenlerini anlamaya çalışmalıdır (Villegas & Lucas, 2002).

Kültürel farklılıklara saygı duyan öğretmenler sadece egemen veya baskın kültürden gelen öğrencilerin değil, egemen kültürel normlardan farklı olan düşünce, konuşma ve davranış biçimlerine sahip tüm öğrencilerin, okula bilgi ve deneyim getiren yetenekli öğrenciler olduğuna inanmalıdır. Öğretmenler, bu şekilde çok sayıda ve farklı düşünme, konuşma, davranış ve öğrenme yollarının varlığını ve geçerliliğini kabul etmelidir (Villegas & Lucas, 2002). Öğrencileri entelektüel olarak çokkültürlü bir programa maruz bırakmak, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemek için kullanabilecekleri stratejileri öğretmek, öğrenciler için yüksek performans beklentileri belirlemek ve bu beklentileri karşılamak için onları sürekli sorumlu tutarak öğrencileri

mükemmelleştirmeye teşvik etmek gibi çeşitli yollarla güven verip ve öğrencinin okula getirdiği bireysel ve kültürel kaynaklar üzerine yeni bilgiyi inşa etmelidirler. Öğrencilere saygıyı ifade eden ve farklılıklarını teyit eden bu gibi stratejiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki anlamlı ilişkilerin temelini oluşturur ve olumlu akademik sonuçlar üretir (Gay, 2009; Irvine, 1990; Ladson-Billings, 1994).

### 1.7. Öz-yeterlik Algısı

Öz-yeterlik, bireylerin herhangi bir şeyi yapabileceklerine yönelik inançlarıdır ve gerçek anlamda yeterlikten ziyade yeterlik hakkındaki algıdır (Bandura, 1977). Bireylerin herhangi bir durum, olay ya da zorlukla mücadele etmek için gerekli olan etkinlikleri düzenleme kapasitesine ve bir işi yapmak için gerekli donanıma sahip olduğuna ilişkin inancıdır. Literatürde; bireylerin herhangi bir durumda kendilerini yeterli hissettikleri davranışları gerçekleştirme ihtimallerinin yüksek, yeterli olmadıklarını düşündükleri davranışları gerçekleştirme ihtimallerinin ise düşük olduğunu; hatta aynı potansiyele sahip bireylerin aynı durumda farklı düzeylerde performans sergilediklerini, dolayısıyla öz-yeterlik algısının önemli olduğunu ve öz-yeterlik inancının bireyin düşüncesini, motivasyonunu ve davranışlarını etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Pajares, 1996).

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmek için gerekli yetenek ve donanıma sahip olduğuna yönelik inançları eğitim-öğretim süreçlerini etkilediğinden öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olması istenen bir durumdur. Öz-yeterlik düzeyi, öğretmenlerin belli bir işi yaptığında karşılaşılabileceğini düşündüğü zorlukların düzeyini (düşük, orta, yüksek) ifade eder ve öğretmenlerin önceki olumlu ya da olumsuz yaşantıları, karşılaştıkları zorluklar, birinci elde yaşantılar ve deneyimler öz-yeterlik algı düzeyini etkiler (Arseven, 2016). Dolayısıyla, öz-yeterlik algısı öğrenme ve öğretim süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Senemoğlu, 2013).

#### 1.7.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Öz-yeterlik Algısı (Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Perception)

Öğretmenlerin, farklılıklara sahip öğrencilere yönelik olumlu ya da olumsuz algıları öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkiler (Banks & Banks, 2010). Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından öz-yeterlik inancı ya da başka bir deyişle kültürel değerlere duyarlı öğretim öz-yeterlik inancı; öğretmenlerin kendilerinden farklı

öğrencilerin kültürel değerlerini dikkate alarak okul içi ve/veya okul dışı tüm eğitim-öğretim etkinliklerini planlayabilme, uygulayabilme ve değerlendirebilmesine yönelik yeterlik inancı olarak tanımlanabilir.

Bu durum, kültürel değerlere duyarlı pedagoji hakkındaki teorik bilgileri dikkate almayı ve bu bilgileri kültürel değerlere duyarlı öğretim, yöntem, teknik ve stratejileriyle, eğitim-öğretim ortamına yansıtmayı gerektirir. Kültürel değerlere duyarlı yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, farklı ırk, dil, din, inanç ve sosyoekonomik düzeyden öğrencilerin tüm dezavantajlarına rağmen başarılı olabileceklerine yönelik tutum, inanç ve beklentiyle birlikte öğretim süreçlerini bu farklılıklara yönelik hazırlayabileceklerine ilişkin algıya sahiptirler (Siwatu, 2007; 2008; 2011; Siwatu, Chesnut, Alejandro & Young, 2016; Siwatu, Putman, Starker-Glass, & Lewis, 2017).

### **1.7. Türkiye'nin Kültürel Zenginliği ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim**

Günümüzde toplumların tek bir kültüre sahip olduğunu söylemek oldukça zordur. Her toplum birbirinden farklı inanç, dil, din, etnik köken ve sosyoekonomik düzeylere sahip, farklı iklim ve coğrafyalarda yetişen bireylerden oluşmakta ve pek çok farklı kültürel değeri içinde barındırmaktadır (Aydın, 2013). Benzer şekilde Türkiye, 7 coğrafi bölgesi, 81 iliyle tarihin her döneminde farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve çokkültürlü bir yapıda olmuştur (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014). Dolayısıyla Türkiye yüzyıllardır kültürel farklılıkları bir arada tutabilen yapısıyla önemli bir kültürel mirasa ve kültürel zenginliğe sahiptir (Memduhoğlu, 2008).

Bu açıdan bakıldığında iki veya daha fazla farklı kültürü içinde barındıran toplumların çokkültürlü olduğu kabul edildiğinden (Parekh, 2002) Türkiye'nin çokkültürlü bir ülke olduğu rahatlıkla söylenebilir. Örneğin KONDA araştırma şirketinin 2006, 2007 ve 2011 yıllarında yaptığı araştırmalarda; Türkiye'deki insanların yaklaşık %85'inin Türkçe, %13'ünün Kürtçe ve Zazaca, %2'sinin Arapça olmak üzere Türki diller, Balkan dilleri, Lazca, Çerkezce, Ermenice, Kafkas dili, Rumca gibi dilleri konuştuğu; yaklaşık % 78'inin Türk, %13'ünün Kürt ve %1.5'unun Laz olmak üzere 36 farklı etnik kökeni barındırdığı; Müslüman, Hristiyan ve Yahudi gibi birçok dinin bir arada yaşadığı belirtilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminde oluşturulacak hoşgörü ortamında farklılıklar ayırım değil zenginlik olarak görüldüğü taktirde daha da kenetlenmiş bir millet oluşturmak mümkündür (Memduhoğlu, 2008) ve Türkiye'de eğitim sisteminin kültürel değerlere ve farklılıklara daha uygun bir şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin kültürel farklılıklardan kaynaklı karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmesi, bunun sonucunda "tüm" öğrencilerini başarılı kılmaya çalışması eğitimde eşitlik açısından önemlidir. Öte yandan son yıllarda Türkiye'de uygulamaya konulan ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin talep etmeleri durumunda seçmeli olarak verilen bazı dillerde (Kurmançî, Zazaki, Arapça vb.) dersler/eğitim ve ayrıca üniversitelerde açılan "Yaşayan Diller ve Lehçeler Enstitüleri" kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından önemli ve olumlu olarak görülmektedir.

Diğer taraftan Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği veya eğitimde eşitsizlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise, Türkiye' de eğitimde eşitsizliğin en önemli sebebi sosyoekonomik düzey olarak görülmektedir. Bununla birlikte fırsat ve imkan eşitsizliğinin, okul türlerine, liselerin devlet okulu ya da özel okul olup olmamasına, sosyoekonomik altyapılara ve öğrencilerin buldukları coğrafi bölgelere bağlı olduğu belirtilmektedir (Ataç, 2017). Yazarın belirttiği gibi:

*"Farklı sosyal, ekonomik ve kültürel gruplara, bu grupların ailesel, sınıfsal ya da bölgesel konumları etkili olmaksızın erişebilirliğini sağlamanın bir devlet ya da bir büyüme, kalkınma politikası olarak ele alınması Türkiye için önemli görülmektedir."*

Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği veya eğitimde eşitsizlik ile ilgili bir diğer güncel araştırma Oral ve McGivney (2014) tarafından yayımlanan "Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz" adlı çalışmadır. Bu çalışmada; akademik başarı ile sosyoekonomik düzey arasında güçlü bir ilişki olduğu, eğitime erişimde farklı coğrafi bölgeler arasında farklar gözlemlendiği; erkek öğrencilerin okullulaşma oranlarının kız öğrencilerden ortalama olarak % 7-8 daha yüksek olduğu, Türkiye'nin bazı bölgelerinde okula kaydı olmayan çocukların oranının %6 olduğu, kız çocuklarının okul dışında kalması olasılığının özellikle de bazı bölgelerde daha yüksek olduğu, devamsızlık ve okul terklerinin ciddi sorun alanları olduğu, evlerinde Türkçe konuşulan çocukların konuşulmayan akranlarına oranla ortalama iki okul yılı ileride performans gösterdiği, kalabalık ailelerden gelen kızların ortaöğretime katılma olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmiştir.

### 1.8. Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

Öğretmenlerin eğitim sistemleri içerisinde yer alan farklı kültürden öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gerekmektedir (Banks & Banks, 2010). Aydın (2013), Acar-Çiftçi ve Aydın (2014) ve Çırık (2008) gibi araştırmacılar, öğretmen eğitimi politikaları ve programlarında, kültürel değerlerin ve farklılıkların yeterince dikkate alınmamasından kaynaklı sorunlar olabileceğini belirtmekte ve öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesini önermektedir.

Türkiye'de "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü" tarafından yürütülen komisyonlarca çalışmalara 2002 yılında başlanan ve 2006 yılında yürürlüğe giren "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. Bu çerçevede genel yeterlikler; 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiştir. Bunlar; a) Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, b) Öğrenciyi Tanıma, c) Öğrenme ve Öğretme süreci, d) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, e) Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve f) Program ve İçerik Bilgisi, şeklindedir (MEB, 2008).

Aralık 2017 tarihinde yeniden bir güncelleme yapılarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri" ve "Tutum ve Değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli ders içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımında, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde yol gösterici olacağı düşünüldüğünden bu araştırma açısından da önem arz etmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı öğretmen yeterlikleri (Ladson-Billings, 1990; Gay, 2014; Villegas & Lucas, 2002; Paris, 2012) ile Türkiye'de Aralık 2017'de güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) araştırmacı tarafından karşılaştırılarak kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı ile uyumlu olduğu düşünülen yeterlik göstergeleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

1.	Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
2.	Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir
3.	Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.

---

4.	Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar
5.	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
6.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
7.	Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
8.	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
9.	Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
10.	Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur
11.	Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur
12.	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar
13.	Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
14.	Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
15.	Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
16.	Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
17.	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir
18.	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
19.	Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır
20.	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır
21.	Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
22.	Çocuk ve insan haklarını gözetir.
23.	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır
24.	Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur
25.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
26.	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
27.	Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
28.	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır
29.	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.

---

Tablo 2 incelendiğinde; "her öğrenci öğrenebilir", "eğitim-öğretim faaliyetlerinde aileyle işbirliği", "öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları" (Ladson-Billings, 1995a; 1995b), "demokratik öğrenme ortamları" (Gay, 1994; Banks & Banks, 2010) ve "derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme", "öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlama" (Villegas & Lucas, 2002) gibi yeterli göstergeleri, kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirme anlayışına uygundur.

Dolayısıyla güncellenen 65 yeterli göstergesinden 29'unun kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirme anlayışıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Bir önceki (2008) "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"ne oranla kültürel değerlere duyarlılığın yeni öğretmen yetiştirme anlayışında daha fazla dikkate alınacağı görülmektedir. Bu durum son yıllarda kültürel farklılıkların/değerlerin eğitim sistemimizde daha fazla yer alması adına yapılan iyileştirme çalışmalarının olumlu sonuçlarından biri olarak yorumlanabilir. Türkiye'de kültürel farklılıklara ilişkin Türkiye'nin kültürel zenginliğinin eğitim ortamlarına daha fazla yansıtılacağına dair daha olumlu bir anlayışın hakim olacağı varsayılabilir.



### 1.10. Problem Durumu

Türkiye'nin çokkültürlü yapısından dolayı, öğretmenlerin çalıştığı ya da çalışacağı öğrenciler, kendileriyle aynı kültüre ya da kendilerinden farklı bir kültüre sahip olabilirler. Birçok araştırmacı, genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerinden farklı kültürel değerlere sahip olarak sınıf ortamlarında bir araya geldiğini belirtmektedir (Gay, 2002a; Ladson-Billings, 1995a). Bu tür durumlarda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini öğrencilerin kültürel değerleriyle bütünleştirmeleri istenmektedir. Ancak bunun sonucunda, öğrencilerle iyi iletişim kurulabileceğini, eğitim-öğretim aktivitelerine tüm öğrencilerin katılabileceğini ve ayırım yapmaksızın "tüm" öğrencilerin bir bütün olarak sosyal, duygusal, akademik açıdan gelişebileceği belirtilmektedir (Ladson-Billings, 1992; 1994; 1995a; 1995b; Banks & Banks, 2010; Gay, 2002b; 2010).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitim, kültürel değerlere duyarlı pedagoji, öğretim veya eğitim bağlamında yeterince ders bulunmadığı belirtilmektedir (Çırık, 2008; Başbay ve Bektaş, 2009; Aydın, 2013). Diğer taraftan Türkiye'de öğretmen atamaları, merkezi bir sistemle, KPSS sonuçları üzerinden yapıldığından, öğretmenlerin hem kendi kültürüne benzer hem de kendi kültüründen farklı bir kültürde yetişen öğrencilerin bulunduğu bölgelerde, okullarda ve sınıflarda görev yapma ihtimalleri yüksektir. Aynı kültürde görev yapılırsa bile öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda en düşük ihtimalde bile sosyoekonomik açıdan farklı veya kaynaştırma öğrencilerinin olması kaçınılmazdır. Her ne kadar TTKB (2017) tarafından hazırlanan öğretim programlarında dipnot olarak "*Öğretmenler, etkinliklerini bulunduğu bölgenin kültürel farklılıklarını dikkate alarak seçebilir.*" diye belirtmiş olsa da Kotluk ve Kocakaya (2016), Toraman, Aydın ve Ulubey (2016), Acar-Çiftçi ve Aydın (2014) ve Çırık (2008) gibi araştırmacılar, kültürel değerlerin ve kültürel farklılıkların öğretmen eğitiminde, öğretim programlarında ve politikalarında yeterince dikkate alınmamasından dolayı öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda farklı sorunlar yaşayabileceğini belirtmektedir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında özellikle son 10-15 yılda çalışma yapan araştırmacıların çokkültürlü eğitimle ilgili araştırma yaptığı görülmektedir. Genellikle öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerini inceleyen veya teorik olarak

yapılan çalışmalar (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Ünlü ve Örtten, 2013; Demir, 2012; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), tek bir şehir özelinde/örnekleminde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini, tutumlarını veya yeterlik algılarını ayrı ayrı inceleyen çalışmalar (Polat, 2013; Bulut, 2014; Esen, 2009; Acar-Çiftçi, 2015; Kaya, 2013), öğretmenlerin kültürel farklılıklardan kaynaklı yaşadığı sorunları inceleyen küçük örneklemlerle çalışmalar (Yılmaz ve Şekerci, 2016), tek bir branş bağlamında (sınıf öğretmenleri) öğretmenlerin kültürel farklılıklardan tam olarak ne algıladıklarını ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini inceleyen çalışmalar (Rengi ve Polat, 2014) ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okulların iklimi arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiyi etkileyen değişkenleri inceleyen çalışmalar (Karadağ, 2015) ve farklılıkların yönetimi konusunda öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan kapsamlı çalışmalar da (Memduhoğlu, 2007) bulunmaktadır.

Fakat, araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında; çokkültürlü eğitim dışında özellikle kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili az sayıda teorik çalışma (Kotluk ve Kocakaya, 2016; Karataş ve Oral, 2016), bir eylem araştırması (Tuncel, 2017); öğretmenlerin öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması (Kotluk ve Kocakaya, 2017b), öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması (Karataş ve Oral, 2017) ve bir kitap çevirisi (Aydın, 2014) dışında bu konuda yapılan çalışmalarla karşılaşmamıştır. Kotluk ve Kocakaya (2016; 2017a; 2017b) belirttiği gibi, Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili, büyük örneklemlerle, nitel ve nicel verilere dayalı ve geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, özellikle görev yapmakta olan öğretmenler ile kültürel değerlere veya kültürel farklılıklara yönelik hem yeterlik algılarını hem de görüşlerini aynı anda inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Türkiye eğitim sisteminde yer alan kültürel farklılıklara ve Türkiye'nin kültürel mirasına rağmen şu ana kadar yapılmamış olması nedeniyle özellikle öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarını ve kültürel farklılıklara yönelik görüşlerini, öz-yeterlik algılarını etkileyen ve kültürel farklılıklardan kaynaklı birinciden yaşantılarını, karşılaştıkları kültürel zorlukları inceleyen geniş kapsamlı ve büyük ölçekli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim programlarının

uygulayıcıları olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinde kültürel farklılıklara ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere yönelik görüşleri, beklentileri, inanç ve tutumları, yürüttükleri tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini ve öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve eğitsel gelişimlerini etkileyebileceğinden (Gay, 2002a; 2014, Ladson-Billings, 2006; Siwatu, 2007; Snider, 2015, Evans, 2017) Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ve kültürel farklılıklara ilişkin görüşlerinin, öz-yeterlik inançlarının, öz-yeterlik inançlarını etkileyen deneyimlerinin, karşılaştıkları zorlukların incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışma ile bu ihtiyaçların kısmen de olsa karşılanması amaçlanmaktadır.

### 1.11. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu karma yöntem araştırmasının amacı, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve öğretmenlerin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?  
Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri;

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Mezun olduğu program
- d) En son mezuniyet derecesi
- e) Görev yaptığı okul kademesi
- f) Mesleki kıdem
- g) İçinde yetiştiği ailenin sosyoekonomik düzeyi
- h) Daha önce görev yaptığı il sayısı
- i) Branş
- j) Çokkültürlülükle ilgili ders-seminer alıp almama durumu
- k) Görev yaptığı il
- l) Yetiştirdiği coğrafi bölge

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2- Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları;

- a) Cinsiyet
  - b) Yaş
  - c) Mezun olduğu program
  - d) En son mezuniyet derecesi
  - e) Görev yaptığı okul kademesi
  - f) Mesleki kıdem
  - g) İçinde yetiştiği ailenin sosyoekonomik düzeyi
  - h) Daha önce görev yaptığı il sayısı
  - i) Branş
  - j) Çokkültürlülükle ilgili ders-seminer alıp almama durumu
  - k) Görev yaptığı il
  - l) Yetiştirdiği coğrafi bölge
- değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.12. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de öğretmenler, merkezi bir sistemle, KPSS sonuçlarına göre atanmaktadır. Bu şekilde öğretmenlerin kendi kültürlerinden farklı bir kültürde yetişen öğrencilerle aynı sınıfta bulunma ihtimalleri her zaman yüksektir ve bu durumlarda öğretmenler çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kültürel farklılıklar bağlamında karşılaştıkları ya da karşılaşacaklarını düşündükleri güçlüklerin, kendi kültürel değerlerinden farklı veya aynı kültürel değerlere sahip öğrencilerle eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken, öğrencilerin kültürel değerlerini sınıf ve okul ortamına, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerine ne derece yansıtılabildiklerine, dezavantajlı durumlarla ne kadar mücadele edebildiklerine yönelik yeterlik algılarının bu araştırma ile belirlenmesi daha sonrasında oluşturulacak hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikirler sunması ve herkes için eğitim, koşulsuz kabul ve eğitimde fırsat eşitliği ilkeleri açısından önemlidir.

Bu karma yöntem araştırması ile Türkiye'de ilk defa 7 farklı coğrafi bölge ve 7 büyük şehirde görev yapan öğretmenlerin, kültürel değerlere duyarlı eğitim hakkındaki görüşlerinin, karşılaştıkları kültürel zorlukların ve kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarının, çeşitli değişkenler açısından ve farklı kültüre sahip öğretmenlerin bakış

açılardan incelenmiş olması ve birbiri ile karşılaştırılması öğretmen eğitimi açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü özellikle ulusal alan yazında, Türkiye gibi çokkültürlü topluma daha uygun bir sistem ve öğretmen eğitim programı geliştirmek için bu tür çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Polat ve Kılıç, 2013; Aydın ve Tonbuloğlu, 2014). Bu çalışmanın Türkiye'de var olan farklılıkların sorun olarak görülmesi yerine bir zenginlik kaynağı olarak kabul edilmesi, öğretmen ve öğretmen eğitimcilerine teorik ve pratik stratejiler sunması beklenmektedir. Ayrıca çalışmada varılan sonuçların ve geliştirilen önerilerin; açılacak hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim programlarına ve eğitim modellerine temel teşkil etmesi umulmaktadır.

Özellikle son yıllarda Türkiye'de eğitim sistemini kültürel değerlere daha duyarlı hale getirme çabaları ve güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017) doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılan incelemelerde güncellenen öğretmenlik yeterliklerinin 65'inden 29'u kültürel değerlere duyarlı eğitimle uyumlu bulunmuştur. Bu yeterlik göstergelerinin üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli ders içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımında, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde yol gösterici olacağı varsayımından hareketle bu araştırmanın bulgu, sonuç ve önerilerinin öğretmen eğitim programlarını kültürel açıdan daha duyarlı hale getirme çabalarına hizmet etmesi ve yapılacak düzenlemelere teorik ve pratik katkılar sunması beklenmektedir. Son olarak bu çalışma ile, kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili Türkiye'de henüz oluşturulmamış literatüre de katkı sağlanmıştır.

### **1.13. Sayıtlar/Varsayımlar**

1- Öğretmenlere uygulanan iki ölçekte yer alan ifadelere öğretmenlerin gerçek düşünceleri doğrultusunda cevap verdiği varsayılmıştır.

2- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorulara, öğretmenlerin gerçek düşünceleri doğrultusunda cevap verdiği varsayılmıştır.

### **1.14. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- 1- 2017-2018 eğitim öğretim yılının Eylül ve Ekim aylarında Van, Diyarbakır, Konya, Antalya, İzmir, İstanbul ve Trabzon' da görevli okul öncesi, ilkökul,

ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleriyle sınırlıdır.

- 2- Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği, kültürel değerlere duyarlı öğretmen öz-yeterlik algı ölçeği ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 3- Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması ve ulaşılan çalışmalarla sınırlıdır.

### 1.15. Tanımlar

**Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim:** Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik etkili bir eğitim.

**Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim:** Öğrencilerin kültürel değerlerini, bilgilerini, önceki deneyimlerini, kültürel referans çerçevelerini, kültürel sermayelerini, altyapılarını, tutum, davranış ve bakış açılarını dikkate alarak, öğretimi öğrencilerin kültürel değerleriyle daha uyumlu/ilişkili hale getirmek ve böylece hem etkili bir öğretim yapmak hem de öğrenme süreçlerini öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek için yapılan öğretim.

**Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji:** Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını etkileyen kültürel değerleri ve referansları dikkate alarak öğrencileri entelektüel, sosyal, duygusal ve demokratik açıdan yetiştirmeyi amaçlayan bir pedagoji.

**Kültürel Değerlere Duyarlı Öz-yeterlik:** Öğretmenlerin kendilerinden farklı öğrencilerin kültürel değerlerini dikkate alarak okul içi ve/veya okul dışı tüm eğitim-öğretim etkinliklerini planlayabilme, uygulayabilme ve değerlendirebilmeye yönelik inanç.

**Eşitlik Pedagojisi:** Farklı ırk, etnik köken ve kültürel gruplardan öğrencilere adil, insancıl ve demokratik bir toplum içinde etkili bir birey olmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla etkili ve farklı öğretim stratejileri kullanmayı amaçlayan bir pedagoji.

**Kültürel Olarak Farklı Öğrenci:** Engellilik, sosyoekonomik düzey, dil, din, inanç, cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, etnik köken vb. herhangi farklı bir değere sahip olan öğrenci.

## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümden itibaren bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan kültürel değerlere duyarlı eğitime, tarihsel gelişimine, kültür ve eğitim ilişkisini açıklayan antropolojik çalışmalara, anlayışın temelinde yer alan kültürel değerlere duyarlı pedagojiye, kültürel değerlere duyarlı öğretime, çokkültürlü eğitim, eşitlik pedagoji ve eleştirel pedagojiyle ilişkisine, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara değinilecektir.

#### 2.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

Öğrencilerin kültürlerini, duygusal ve sosyal altyapılarını, bilişsel şemalarını ve deneyimleri gibi farklı kültürel değerlerini eğitim sistemlerine, öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil ederek, "tüm" öğrencileri üst düzey becerilere sahip bir şekilde yetiştirmeye yönelik eğitim, ABD' de ortaya çıkıp gelişen, günümüzde geniş çevrelerce tartışılan ve bu çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimidir (KDDE) (Culturally Relevant/Responsive/Sustaining Education) (Ladson-Billings, 1995a; 1995b; 2014; Gay, 2002a; 2010; Paris, 2012; Paris & Alim, 2014; Dover, 2013; Aronson & Laughter, 2015). KDDE, birçok araştırmacı tarafından farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik etkili bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Gay, 2002a; Howard, 2001; 2003; Ladson-Billings, 1995a; 1995b).

Kültürel değerlere duyarlı eğitim; Ladson-Billings'in kültürel değerlere duyarlı pedagoji olarak tanımladığı ve 90'lı yıllardan bu yana süregelen (1990; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; 1995a; 1995b; 1998; 2005; 2006; 2014) çalışmalarına, Geneva Gay'in kültürel değerlere duyarlı öğretim olarak tanımladığı (1988; 1994; 1997; 2002a; 2002b; 2009; 2010; 2013; 2014) çalışmalarına, Kathryn Au (1980) ve Michele Foster (1995) gibi araştırmacıların kültür ve eğitimle ilgili antropolojik araştırmalarına dayalı olmakla birlikte, James ve Cherry Banks (2010), Sleeter ve Grant (1994) ve Sonia Nieto (2002) gibi çokkültürlü eğitim çalışmaları yürüten araştırmacıların ve eleştirel pedagoji temsilcilerinden Freire (1991), Giroux (1984) ve McLaren (1989) gibi düşünürlerin çalışmalarına dayanmaktadır. Tüm bu araştırmacıların yürüttüğü çalışmaların ortak

noktası ise sosyal adalet eğitiminin ve toplumsal değişim için okullara verilen rolün ve eğitimde kültürel değerlerin önemine yapılan vurgudur.

## 2.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

1960'lı yıllardan itibaren ABD'de okullarda ayrımcılık, eşitsizlik, ırkçılık vb. durumlarla mücadele etme kapsamında farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler arasında görünen derin akademik başarı farklılıklarını ortadan kaldırma gibi durumlara yönelik ve bu öğrencilerin daha etkili bir şekilde eğitimine ilişkin eğitim-öğretim anlayışlarında yeni arayışlar başlatılmıştır. Bu arayışlar doğrultusunda birçok antropolog, eğitim bilimci, toplum dilbilimci öğrencilerin günlük yaşamları, ev yaşamları ve kültürel değerleriyle okul ve eğitim sistemleri arasında ilişkiler kurulması gerektiğini tartışmıştır (Akt: Ladson-Billings, 1992a; 1992b; 1992c).

O dönemden bugüne "culturally appropriate" (Au & Jordan, 1981), "culturally congruent" (Mohatt & Erickson, 1981), "culturally responsive" (Cazden & Leggett, 1976), "culturally compatible" (Jordan, 1985), "cultural synchronization" (Irvine, 1990), "culturally responsive teaching" (Gay, 2002a, 2010, 2013, 2014), "culturally relevant pedagogy" (Ladson-Billings, 1994, 1995a, 1995b, 2006) gibi kavramlar akademik literatürde görülmeye başlanmıştır (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Bu arayışlar yakın dönemlerde "Culturally Sustaining Pedagogy" (Paris, 2012) ve "Culturally Relevant and Responsive Education" (Dover, 2013; Aronson & Laughter, 2015) gibi tartışmalar eşliğinde devam etmektedir.

Bu çabalar ve arayışlar doğrultusunda, eğitim bilimleri araştırmalarında çokkültürlü eğitim (Banks & Banks, 2010) çalışmalarından farklı olarak ayrıca ve özellikle iki temel anlayış ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi; Ladson-Billings (1994, 1995a, 1995b, 2006, 2014) tarafından "Culturally Relevant Pedagogy" ismiyle şekillendirilen, Türkçeye "Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji" olarak çevrilebilecek ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere yönelik öğretmen tutum ve davranışlarına, öğretmen eğitimi paradigmalarına odaklanan ve öğrenmenin her alanında öğrencilerin kültürel referanslarını içermenin önemini fark eden pedagojik anlayıştır. İkincisi ise; Geneva GAY (2002a; 2010; 2014) tarafından "Culturally Responsive Teaching" olarak adlandırılıp kültürel değerleri dikkate alan öğretim stratejileri, program ve ders planları üzerinde şekillendirilen, Türkçeye Aydın (2014) tarafından, "Kültürel Değerlere Duyarlı



Öğretim" olarak çevrilen ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere yönelik öğretmenlerin öğretim, yöntem, teknik ve stratejilerine odaklanan anlayıştır.

Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim (Gay, 2002a; 2010; 2014) ve Pedagoji (Ladson-Billing, 1995a; 1995b) arasında önemli farklar olsa da her iki anlayışın da temelinde eğitimde eşitlik ve sosyal adalet vurgusu yer almakta, okul ve sınıf ortamları sosyal adalet bağlamında toplumsal değişim ve gelişimin yeniden inşa edildiği yerler olarak görülmektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim özellikle bu iki anlayış üzerine kuruludur Kültürel değerlere duyarlı eğitim, Tablo 3'te görüldüğü gibi kültürel değerlere duyarlı öğretim ve pedagojinin sentezidir (Dover, 2013; Aronson & Laughter, 2015):

**Tablo 3:** Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim, Öğretim ve Pedagoji İlişkisi

<i>Eğitim</i> (Dover, 2013; Aronson & Laughter, 2015)	<i>Öğretim</i> (Gay, 2002; 2010)	<i>Pedagoji</i> (Ladson-Bllings, 1992, 1995a 1995b;2006, 2014)
Akademik Yetenekler ve Kavramlar	Sosyal, Kültürel, Politik ve Duygusal Yetkinlik, Çok Boyutluluk,	Akademik Başarı (öğrenci öğrenmeleri)
Eleştirel, Kültürel Yetkinlik	Kültürel Geçerlilik	Kültürel Yetkinlik-Beceri
İktidar-Güç-Baskınlık-Egemenlik-Tek Tip Eleştirisi	Okulun ve Toplumun Dönüşümü; Baskın Egemen Anlayıştan Özgürlükçü ve Adil Bir Eğitime	Eleştirel, Sosyokültürel, Politik Bilinç

### 2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji (Culturally Relevant Pedagogy)

Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji (KDDP), Ladson-Billings'in 90'lı yılların başından itibaren araştırmalarında incelemeye başladığı, kökeni Afrika'daki herhangi bir siyahî nüfusa dayanan Afrikalı-Amerikan öğrencileri kişisel, sosyal, duygusal ve akademik açıdan başarılı bir şekilde yetiştirebilen öğretmenlerin tutum ve davranışlarına, öğretim yöntemlerine, okul içi ve okul dışı etkinliklerine dayanmakla birlikte öğrencilerin ev kültürleri, kültürel değerleri, farklılıkları ve okul kültürleri arasında kültürel bir "uyum" yaratan daha önceki antropolojik araştırmalar (Au & Jordan, 1981; Mohatt & Erickson, 1982; Jordan, 1985; Osborne, 1989; Irvine 1990; Cazden & Legett, 1981; Akt: Ladson-Billings, 1992a) üzerine kuruludur.

KDDP, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını etkileyen kültürel değerleri ve referansları dikkate alarak öğrencileri entelektüel, sosyal, duygusal ve demokratik açıdan yetiştirmeyi amaçlayan bir pedagojidir. Bu pedagoji, öğrencilerin kültürel değerlerinden ve kültürel farklılıklarından hareketle, dünyayı anlamalarına ve

anlamlandırmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla bu pedagoji, sadece akademik başarıyı değil aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda başarıyı da vurgular. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler akademik başarının yanında eleştirel bir bakış açısıyla eğitim süreçlerini, eğitimin içeriğini inceleyebilecek, hem kendi kültürlerini koruyacak hem başka kültürlerle değer verecek hem de demokratik ve çokkültürlü bir toplum oluşturmada kendi rollerini sorgulayabilecektir. Ladson-Billings'e (1995a; 1995b) göre, bütün farklılıklarına ve dezavantajlarına rağmen tüm öğrenciler; akademik açıdan başarılı olmalı, kültürel açıdan yetkinlik kazanmalı ve eleştirel sosyokültürel bilince sahip olacak şekilde yetişmelidir (Ladson-Billings, 1991; 1992a; 1995a; Howard, 2003). Dolayısıyla KDDP, bu üç temel önermeye dayanmaktadır. Aşağıda sırasıyla her bir önermeye değinilmektedir:

- **Akademik Başarı:** Bütün dezavantajlarına rağmen tüm öğrenciler, akademik başarıyı deneyimlemelidir:

Her ne kadar "akademik başarı" ifadesi daha sonra Ladson-Billings (2014) tarafından "öğrenci öğrenmeleri" olarak değiştirilse de, KDDP anlayışına göre; toplumlarda, okullarda veya sınıflarda görülebilen mevcut eşitsizliklere ve kültürel olarak farklılıklara rağmen tüm öğrenciler okuma, yazma ve hesaplama gibi temel; teknolojik, sosyal ve politik gibi üst düzey becerileri geliştirebilmelidir. Çünkü bu şekilde öğrenciler demokrasiler içerisinde aktif birer katılımcı olabilir. KDDP ile öğretmenler, öğrencilerin kültürlerini bir başarı aracı olarak görürler. Bu şekilde öğretmenler, günümüzde akademik başarının (öğrenci öğrenmelerinin) önemine odaklanarak entelektüel başarı için öğrencilerde istek uyandırabilirler. Ayrıca, akademik başarıyı deneyimleyen farklı kültürel gruplardan öğrencilerin, diğer kültürlerden öğrenciler hakkında oluşturdukları basmakalıp düşünceler bu şekilde zamanla azalacaktır.

- **Kültürel Yetkinlik:** Öğrenciler, kültürel becerilerini kendi kültürel değerleri ile ilişkili olarak geliştirmelidir:

Eğitim ortamları öğrencilerin "*kendileri gibi hissedebildikleri*" yerler olmalıdır. KDDP'ye göre öğrencilere, akademik olarak başarılı olmalarının yanında kendi kültürel değerlerini korumanın ve yeni kültürleri öğrenmelerinin de yolları öğretilmelidir (Ladson-Billings, 1995a; 1995b). Bu pedagojiye göre, öğrencilerin başarısız olmalarının

sebeplerinden biri de eğitimcilerin geleneksel olarak eğitimi kültüre entegre etmek yerine, baskın kültürü eğitime entegre etmeleri ve öğrencilerin kültürel altyapılarını dikkate almak yerine göz ardı etmeleridir. KDDP ile öğrenciler hem kendi kültürel değerleriyle hem de eğitim ortamlarında bulunan diğer kişilerin kültürel değerleriyle bağlantılar kurarak gelişirler. Kültürel becerilerin geliştirilmesine odaklanan öğretmenler, öğrencilerini kendi kültürel değerlerini eğitim ortamlarına entegre etmeleri için cesaretlendirirler. KDDP ile öğretmenler, öğretim faaliyetlerini öğrencilerin önceki bilgileriyle ve kültürel deneyimleriyle bütünleştirirler.

Kültürel yetkinliği geliştirmenin başka bir yolu ise aileleri ve/veya ebeveynleri eğitim öğretim ortamlarına katarak bu kişilerin çeşitli yeteneklerinden ve kültürel değerlerinden faydalanmaktır. Bu şekilde öğretmenler, belirli konularda öğrencilerin daha fazla araştırma yapması ve öğrenmesi için öğrencilerin yaşamlarında yer alan ve tanıdık oldukları kültürde yer alan bireylerin deneyimlerinden faydalanırlar. Kültürel becerileri geliştirmenin bir diğer yolu ise standartların kazanılmasında, karmaşık durumların üstesinden gelinmesinde öğrencilerin dillerinden/kültürlerinden örnekleri eğitim-öğretim ortamında kullanmalarıdır. Bu şekilde öğrencilerin, hem okulda hem de gerçek yaşamda daha başarılı olmaları için öğretmenler çok değerli bir katkıda bulunmuş olacaktır (Ladson-Billings, 1995a; 1995b).

- **Eleştirel Kültürel Bilinç:** Öğrenciler, sosyokültürel anlamda (eşitsizlik, sosyal adalet, sömürge, güç, imtiyaz vb.) eleştirel bilinç geliştirmelidir:

Öğretmenler, sadece akademik başarıyı ve kültürel yetkinliği teşvik etmekle kalmamalı, öğrencilere mevcut sosyal eşitsizlikleri tanımlarında, anlamalarında ve eleştirmelerinde yardımcı olmalıdır. KDDP' ye göre okullar, öğrencilerini aktif birer vatandaş olarak yetiştirmek için en uygun ortamlardır. Okullar, öğrencileri topluma eleştirel bir gözle bakan bireyler olarak yetiştirmelidir. Öğrenciler, toplumda görülen sosyal eşitsizlikleri, kültürel normları, eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilecek şekilde sosyokültürel açıdan eleştirel bir bilinç geliştirmelidir. Mevcut eğitim sistemlerinin, eğitim programlarının, öğretim materyallerinin içeriğine sıkı sıkıya bağlanmak yerine, sınıf ortamında bulunan öğrencilerin ön bilgilerini, yaşam deneyimlerini, kültürel değerlerini göz ardı etmek yerine, KDDP ile öğretmenler öğrencilerin kültürel değerlerinden hareketle eleştirel ve çokkültürlü bir bakış açısıyla sosyal adaleti yeniden

inşa edecek öğrencileri yetiştirmelidir. Kısaca bu pedagoji, öğrencilerin mevcut ve toplumsal eşitsizlikleri tanınması, anlaması ve eleştirmesi için öğrencilerde sosyo-politik bir bilinç geliştirmeyi de hedeflemektedir (Ladson-Billings, 1995a; 1995b). Ladson-Billings'in çalışmaları doğrultusunda kültürel değerlere duyarlı pedagojinin önemle üzerinde durduğu ilkeler şu şekildedir:

### 2.3.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin İlkeleri

- *Üst Düzey Beklenti (Communication of high expectation):*

Hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde "herkesin" üst düzey becerileri kazanabileceğine ve başarılı olabileceğine yönelik ortak bir anlayış oluşturulmalı ve bu yönde tutum ve işbirliği sergilenmelidir. Bu noktada öğretmenler öğrencilerin davranışlarını öğrencilerin içerisinde yetiştiği toplumsal yapının normları ışığında anlamalı ve tüm öğrencilerin geçmiş bilgi ve yaşam deneyimlerine, kültürel altyapılarına/değerlerine saygılı olmalıdır. Çünkü öğretmenin öğrenci ile ilgili görüş, inanç ve beklentisi hem öğretmenin öğrenciye yönelik davranışlarını hem de öğrencinin öğretmenle ilgili görüş ve tutumunu etkiler. Öğretmen, öğrencinin başarılı olacağına ve üst düzey becerileri kazanacağına inanır ve bu inancı öğrenciye de hissettirirse öğrencinin de bu doğrultuda başarılı olma ihtimali yüksektir.

- *Aktif Öğretim Yöntemlerinin Kullanımı (Use Active Teaching Methods):*

KDDP' de öğretim etkinlikleri, öğretim plan ve programları öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri ve öğrenmelerinde aktif bir rol ve sorumluluk alabileceği şekilde düzenlenir.

- *Kolaylaştırıcı/Danışman Rolünde Öğretmen (Facilitate Learning):*

Aktif bir öğrenme ortamında öğretmenlerin rolü rehberlik yapmaktır, öğrencilerin danışmanı rolünde ve kolaylaştırıcı olarak görev yapar. Ayrıca öğretmen, öğrencileriyle birlikte öğrenir.

- *Farklı Kültürel Değerlere Sahip Ebeveynlere Ve Ailelere Yönelik Pozitif Bakış Açısı (Have Positive Perspectives On Parents And Families Of Culturally And Linguistically Diverse Students):*

KDDP' de öğrenci hangi kültürden gelmiş olursa olsun ve hangi kültürel değerlere sahip olursa olsun öğretmenler, öğrencilere ve öğrencilerin ailelerine yönelik

olumlu bir bakış açısına sahip olmalı ve gerektiğinde ebeveynleri ve aileleri öğrenme ortamlarına getirerek ebeveynlerin kültüre dayalı tecrübe ve becerilerini sınıf ortamında paylaşımlarını sağlamalıdır. Bu şekilde okullarda veli/aile/ebeveyn katılımı artırılabilir.

- *Kültürel Duyarlılığı Sergilemek (Demonstrate Cultural Sensitivity):*

Öğretmenler, sadece öğrencilerin kültürlerini öğrenmek ve kültürlerine saygı duymakla kalmamalı aynı zamanda öğrenme fırsatlarını arttırmak için sınıflarında bulunan öğrencilerin kültürel değerleri hakkında bilgilenmeli ve bu değerleri öğretim etkinlikleriyle bütünleştirmeli ve sınıfta kullanılmalıdır. Öğrenciler bu şekilde bir olayı veya eylemi yorumlamak için birden fazla yol ve bakış açısı olduğunu anlayabilir.

- *Öğretim Plan ve Programlarının Yeniden Düzenlenmesi (Reshape The Curriculum):*

KDDP'de öğretim plan ve programları öğrencilerin kültürel değerleriyle, kültüre dayalı ön öğrenmeleriyle ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olarak basmakalıp ve ötekileştirici düşüncelerden, metinlerden arındırılarak yeniden şekillendirilir veya revize edilir.

- *Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim (Provide Culturally Mediated Instruction):*

KDD öğretim ve öğrenme, öğrencilerin çokkültürlü bakış açısını teşvik eden bir ortamda gerçekleşir ve öğrencilerin kültürleriyle ilgili bilginin sürece dahil edilmesine izin verilir. Öğrenme kültürel açıdan uygun sosyal durumlarda gerçekleşir; yani öğrencilerle öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler öğrencilerin kültürleriyle uyumludur.

- *Öğrenci Kontrollü Sınıf Tartışmaları (Promote Student Controlled Classroom Discourse):*

KDDP'de öğrenciye dersin bir kısmını kontrol etme, sınıfta kendi kültürel değerleri hakkında konuşma fırsatı verilir ve bu durum öğretmenlerde ve sınıfın geri kalanında öğrencilerin kültürleriyle ilgili fikir oluşmasını sağlar. Öğrencilere, kendi kültürel ve sosyal deneyimlerine dayalı olarak belirli bir durumu farklı yollarla öğrenmeye ve bakış açılarını paylaşmaya izin verilerek öğrenciler öğrenmelerinde aktif katılımcı haline gelirler.

- *Küçük Gruplarla Öğretim Ve İşbirlikli Öğrenme (Include Small Group Instruction And Cooperative Learning):*

KDDP'de öğretim, akademik dilin gelişimine katkıda bulunacak şekilde öğrencileri baskı altında tutmadan öğrenci kontrolünde bulunan ve birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler arasında rekabetten ziyade işbirlikli öğrenme gruplarıyla düzenlenir. Birbirlerinden farklı olsalar da, öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olur ve aralarında olumlu bağlılık geliştirerek ortak bir amaç doğrultusunda hareket ederler (Ladson-Billings, 2006).

#### **2.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim (Culturally Responsive Teaching)**

Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim (KDDÖ), akademik açıdan akranlarına göre başarısız olan farklı kültürel değerlere sahip (engelliler dahil) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkili pedagojik paradigmalardan biridir (Gay, 2002b). Bu paradigmaya uygun olarak KDDÖ; öğrencilerin kültürel değerlerini, bilgilerini, önceki deneyimlerini, kültürel referans çerçevelerini, kültürel sermayelerini, altyapılarını, tutum, davranış ve bakış açılarını dikkate alarak, öğretimi öğrencilerin kültürel değerleriyle daha uyumlu/ilişkili hale getirmek ve böylece hem etkili bir öğretim yapmak hem de öğrenme süreçlerini öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek şeklinde tanımlanabilir.

KDDÖ, kültürel açıdan farklı öğrencilerin kültürel bütünlüğünü korumalarını, bireysel yeteneklerini ve akademik başarılarını geliştirmelerini ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırırken aynı zamanda öğrencilerin özgür, demokratik ve eleştirel bilince sahip olmalarını sağlar. Bu anlayışta; kültürel farklılıklara değer vererek, kültürel açıdan farklı bireylerden oluşan demokratik öğrenme toplulukları oluşturmak, farklı etnik kimliğe, dile ve kültüre sahip grupların, ailelerin ve öğrencilerin kültürel bilgilerini, yaşantılarını ve bilişsel şemalarını dikkate alarak çokkültürlü plan ve program geliştirmek, sınıf ortamı oluşturmak, öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanmak büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde kültürel önyargılarla, ırkçılıkla, hoşgörüsüzlük, adaletsizlik ve diğer istenmeyen durumlarla eğitim süreçlerinde mücadele edilebileceğine ve toplumsal adaletin yeniden inşa edilebileceğine, KDDÖ ile akademik başarının yanında, öğrencilerde aynı zamanda toplumsal bilincin ve sosyokültürel eleştirel bilincin de gelişeceğine inanılmaktadır (Gay, 2010).

KDDÖ, farklı kültürel gruplara mensup öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve tüm öğrencilerin daha demokratik bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak ve onları, içinde buldukları çokkültürlü toplumda yaşamaya hazır hale getirmek açısından son derece önemlidir. Gay (2010)'a göre KDDÖ beş varsayım üzerine kurulmuştur:

- Okul kültürü, öğretmenin sahip olduğu kültür ve öğrencinin içinde yetiştiği kültür, öğrenme ve öğretim durumlarını etkiler (Gay, 2010; Ladson-Billings, 2014; Milner, 2010).
- Öğrenci performansı üzerinde etkili olan kişisel faktörler, etnik köken, dil, din, ırk, sosyoekonomik düzey vb. kültürel değerler göz ardı edildiğinde dezavantajlı grupların akademik başarılarını geliştirmeye yönelik reformlar yetersiz kalacaktır.
- Öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik iyi niyet ve olumlu bakışı tek başına yeterli değildir. Bu iyi niyet pratikte eğitim-öğretim faaliyetlerinde görülmelidir.
- Öğretmenler, kültürel farklılığı/çeşitliliği bir eksiklik olarak görmekten ziyade, bir zenginlik ve öğrenmede önemli bir etken olarak görmeli ve öğrencileri bu değerleriyle uyumlu halde yetiştirmelidir.
- Öğrencilerin başarı testlerinden aldığı düşük ya da yüksek puanlar, bireyler arasındaki kültürel farklılıkların akademik anlamda belirtileri olabilir.

#### 2.4.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim'in Temel Unsurları

KDDÖ, kültürel açıdan farklı öğrencilerin kültürel özelliklerinin, deneyimlerinin ve bakış açılarının, onlara daha etkili biçimde öğretim vermek için kullanılması olarak tanımlanır. Yeni öğrenilecek bilgi; öğrencilerin kültürel referans çerçeveleri ile uyumlu olması halinde, daha fazla kişisel anlam ifade edeceği, daha fazla ilgi çekeceği için daha kolay ve ayrıntılı öğrenilecektir varsayımına dayanmaktadır (Gay, 2002a). Sonuç olarak kültürel açıdan farklı öğrencilerin akademik başarıları, konular kendi kültürel ve deneyimsel şemaları aracılığıyla öğretildiğinde daha da artacaktır (Hollins, 2011; Ladson-Billings, 1995b). Bu açıdan bakıldığında KDDÖ'nün beş temel unsuru bulunmaktadır. Bunlar (Gay, 2014):

- *Kültürel farklılıklar hakkında bilgi*

Öğretmenlerin, farklı kültürel grupların hangilerinin toplumsal yaşamda işbirliğine dayalı problem çözmeye öncelik verdiklerini ve bu tercihlerin eğitim motivasyonunu, ilgiyi ve performansını nasıl etkilediğini; öğrenciler için yetişkinlerle etkileşime girilmesi için uygun yolların öğretim ortamlarında nasıl sergilendiğini ve farklı etnik gruplarda toplumsal cinsiyet rollerinin etkilerini bilmeleri gerekir. Bu nedenle belirli grupların kültürel özellikleri hakkında bilgi edinilmelidir. Örneğin, öğretmenler farklı etnik grupların bilim, teknoloji, tıp, matematik, teoloji, ekoloji, barış, hukuk ve ekonomi alanlarında çok önemli katkılarından yeterince haberdar değildirler. Çünkü farklılıklar hakkında bildiklerini düşündükleri şey, genellikle popüler kültür, kitle iletişim araçları, medya vb. tarafından iletilen yüzeysel veya çarpıtılmış bilgilere dayanmaktadır. Bu yetersizlikler öğretmenlerin farklı etnik grupların çeşitli disiplinlere katkıları hakkında daha fazla bilgi edinmeleri ve çok kültürlü eğitim teorisi, araştırmaları ve alanı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları sayesinde düzeltiler.

- *Programlara kültürel farklılıkların dâhil edilmesi*

Etnik ve kültürel farklılıklar hakkında bilgi birikimi elde etmenin yanı sıra öğretmenler, kültürel farklılıklarla ilgili bilgiyi program tasarımlarına ve öğretim stratejilerine nasıl dönüştüreceklerini, kültürel farklılıkları programa, materyallere, kitaplara ve içeriğe nasıl entegre edeceklerini öğrenmelidirler. Çünkü kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, program tasarımlarının ve öğretim materyalinin çokkültürlü güçlü ve zayıf yanlarını nasıl belirleyeceğini ve gerekli değişiklikleri nasıl yapacaklarını bilir. Değişim sürecine başlamak için öğretmenlere, ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin derin ve eleştirel kültürel analizlerini nasıl yapacaklarını, kültürel çeşitliliğin daha iyi temsil edilmesine yönelik olarak nasıl gözden geçireceklerini öğretmek gerekmektedir.

- *Kültürel hassasiyetin sergilenmesi ve işbirlikli öğrenme topluluklarının oluşturulması*

KDDÖ için hazırlığın üçüncü bir kritik bileşeni, kültürel açıdan farklı öğrenciler için öğrenmeye elverişli sınıf iklimlerini yaratmaktır. Öğretmenler, kültürel olarak farklı öğrencilerin kültürel altyapılarını, şemalarını ve önceki öğrenmelerini nasıl kullanacaklarını bilmelidirler. Tüm öğrencilerin başarılı olabileceklerine dair yüksek



beklentiye sahiptirler. Bu nedenle öğretmenler, kültürel açıdan duyarlılığın, yüksek beklentileri sergileme ve kültürel açıdan farklı öğrenciler için akademik başarı sağlamak için yaratıcı stratejiler kullanma açısından eylem odaklı olduğunu anlamalıdır. Öğretmenler, bu öğrencilerin entelektüel potansiyellerine gerçekten inanır ve kültürel kimliklerini göz ardı etmeden, aşağılamadan veya ihmal etmeksizin bunların gerçekleştirmelerini kolaylaştırmak için sorumluluklarını açıkça kabul ederler.

- *Kültürler Arası İletişim/Etkileşim*

Kültür, nasıl konuştuğumuzu ve nasıl iletişim kurduğumuzu etkiler (Porter ve Samovar, 1991). Dolayısıyla etkili kültürlerarası iletişim, kültürel değerlere duyarlı öğretime hazırlanmanın dördüncü önemli unsurudur. Kültürel olarak farklı öğrencilerin neler bildikleri ve neler yapabileceklerini belirlemenin yanı sıra, yapabilecekleri şeyleri ortaya çıkarmak öğretmenlerin onlarla ne kadar iyi iletişim kurabildiklerine bağlıdır. Çünkü kültürel olarak farklı öğrencilerin iletişim kodları ve özellikle dilleri farklıdır. Öğretmenlerin, farklı öğrencileri daha etkili bir şekilde eğitmek için bu kodları çözmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, bu kodları ret etmek ve bunlarla çatışmak yerine kültür, iletişim ve öğrenme ile bireyler ve gruplar arasındaki etkileşimlerin ve ilişkilerin kapsamını eleştirel şekilde öğrenmelidir. Farklı kültürlerin iletişim tarzlarının kültürel değerleri nasıl yansıttığını ve öğrenme davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ve sınıf etkileşimlerini onlara daha iyi uyum sağlayacak şekilde nasıl değiştireceklerini bilmelidirler (Gay, 2014).

- *Öğretimin kültürel farklılıklara duyarlı olarak düzenlenmesi*

KDDÖ'de amaç tüm öğrencileri sürece aktif biçimde katmaktır. Öğretimin, temelde öğretmen merkezli olmasına karşındır. Öğrenci katılımını öğretimin ve öğrenmenin merkezine yerleştirerek öğrencinin pasifliğini azaltmak için tasarlanmış iki yönlü bir iletişimsel süreci savunur. Öğretmenin rollerini yalnızca bilgi aktarıcısı olarak tanımlayan anlayıştan ziyade, öğrencilerin bilgi üretme ve edinme konusunda aktif katılımcı olmalarına yardım etme olarak tanımlar. Bu anlayış, öğretmenlerin, kültürel olarak farklı öğrencilerin sınıflara getirdiği kavramsal ve kültürel kaynakları veya değerleri kabul etmelerini gerektirir. Bu olmaksızın, öğretmenler öğrencilerin öğrenme ortamlarına getirdiği bilgi ve deneyimleri kullanamazlar (Gay, 2014).

Özetle, KDDÖ, her öğrencinin başarısına odaklanarak, öğrencilere yüksek beklentiler koyarak onları sosyal ve akademik olarak güçlendirebilir. Çok boyutludur, çünkü kültürel bilgi, deneyim, katkı ve perspektifleri uygular, farklı eğitim-öğretim stratejileri ve çok kültürlü müfredat ile okul ve ev farklılıklarını ilişkilendirerek her öğrencinin kültürünü eşsiz ve değerli görür. Kültürel olarak farklı öğrencilerin kültürel değerlerini resmi programlara dahil ederek ve içeriğin kültürel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmesini savunur. Bireyi toplumsal, duygusal, politik ve eleştirel açıdan geliştirmeyi amaçladığından kapsamlıdır. Akademik bilgi ile günlük yaşantılardan ve kültürden elde edilen bilgiler arasında bağlantılar kurulmasını, farklı kültürden öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun duyarlı öğretim stratejilerinin kullanılmasını, öğrencilerin hem kendi kültürünü hem de başkalarının kültürünü öğrenip tanınmasını ve değer vermesini buna uygun kaynak ve materyal kullanılmasını, okul ve sınıf ortamlarının kültürel farklılıkları yansıtıcı şekilde düzenlenmesini savunur. Dolayısıyla KDDÖ, kapsamlıdır, çok boyutludur, destekleyicidir, dönüştürücü ve özgürlükçüdür (Gay, 2014).

### **2.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Antropolojik Temelleri**

Öğrenme hakkında bildiklerimizin çoğu psikoloji ve sosyoloji araştırmalarına dayanmaktadır. Bununla birlikte odak noktası kültür olan antropoloji araştırmalarını dikkate almadan öğrenme nasıl gerçekleşir sorusuna yapılacak yorumlar yetersiz kalacaktır. Özellikle 1960'lı yıllardan bu yana kültürün öğrenme üzerinde oynadığı rol ABD'de başlayan antropolojik çalışmalarla incelenmektedir. Antropologlar, uzun bir süredir; daha önce okullarda akademik başarı elde edemeyen öğrencilerin kültürel değerleriyle (ev kültürü, günlük yaşam vb.) daha uygun olan öğretim yollarını ve öğrencilerin ev kültürleri ile okulları arasında daha etkili uyum geliştirme yöntemlerini incelemektedir (Au & Jordan, 1981; Mohatt & Erickson, 1981).

Au ve Jordan (1981) yaptıkları çalışmada, Hawaii'nin bir okulunda görevli öğretmenlerin derslerinde, yerli Hawaii çocukları arasında yaygın olan "Talk-Story" kullanımına izin vererek öğrencilerin kültürel geçmişlerini, deneyimlerini ve alt yapılarını dikkate alarak okuma-yazma öğretimini gerçekleştirdiği ve "culturally appropriate" olarak adlandırılan bu öğretim stratejisiyle öğrencilerin standart okuma testlerinde tahmin edilen seviyelerin üstünde başarı elde ettiğini belirtmişlerdir.

Yine benzer bir çalışmada, araştırmacılar etkili sınıfıçi öğretmen-öğrenci etkileşimlerini gözlemlemiştir. Gözlemler sonucu, öğrencilerin kendi kültürel kalıplarına yakın olan dil etkileşim kalıplarını derslerde kullanan, ev kültürü ile okul kültürü arasında köprü oluşturan, sınıf ortamını öğrencilerin kültürel değerleriyle uyumlu olarak düzenleyen ve öğrencilerin kültürel çevrelerini öğretimde dikkate alan öğretmenlerin öğrencilerin akademik performansını geliştirmede daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir (Mohatt & Erickson, 1981). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından, öğretmenlerin okul dışında da öğrencileri gözlemledikleri, ev ziyaretleri yaparak öğrencilerin ev kültürlerini, dillerini, kültürel ortamlarını öğrendiklerini ve bu tür farklılıkları okul ve sınıf ortamlarını düzenlemede kullandıklarını ve buna uygun öğretim yaptıklarını belirlemişlerdir.

Jordan (1985) ise eğitim-öğretim pratiklerini öğrencilerin içinde yetiştiği kültürel değerleri dikkate alarak yürütmek gerektiğini, bunun okulda veya okul dışında yürütülen tüm eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamen öğrenci kültürüyle uyumlu halde olması gerektiği anlamına gelmediği, sadece akademik olarak istenen davranışların artırılması ve istenmeyen davranışların azaltılması amacıyla; eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin ev kültürünün, kültürel değerlerinin eğitim programlarının düzenlenmesinde, öğretim stratejilerinin seçiminde ve okul-sınıf ortamlarının düzenlenmesinde kılavuz olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Mohatt ve Erickson (1981) ise, kültürel değerlere duyarlı öğretim kavramının ev ile okul arasındaki kültürel farklılıklar arasında ilişkilerin kurulması için bir başlangıç basamağı olarak görülebileceğini öne sürer ve antropologların antropolojik çalışmalarla kültürel olarak farklı ve eğitim ortamlarında kendini öteki hisseden öğrencilerin akademik başarılarına ve gelişimlerine, okul ile ev kültürleri arasındaki farklılıkların azaltılmasına ve kültürel olarak birbirinden farklı öğrenci ve öğretmenlerin iletişim ve etkileşimlerine pratik olarak küçük de olsa katkılar sunabileceğini belirtmektedir.

## **2.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ve Çokkültürlü Eğitim**

Kültürel değerlere duyarlı eğitim (KDDE) ile çokkültürlülük (ÇE), birbiriyle yakından ilişkilidir; çünkü hem KDDE hem de ÇE, öğrencilerin engellilik, dil, din, inanç, cinsiyet, statü, sosyoekonomik düzey gibi farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrenciler için eşit ve adil bir eğitim anlayışını benimser. Her iki anlayış da, kültürel

farklılıkları reddetmek yerine dikkate alan ve farklılıkları dışlamak yerine farklılıklara değer veren bir eğitim anlayışını savunur (Ortiz, 2012). Her iki anlayışta da, toplumda yer alan kültürel farklılıkların önemi dikkate alınarak hem okulda hem de toplumda sosyal adaletin yeniden sağlanmasında bu farklılıkların önemli rol oynadığı belirtilir. Hem çokkültürlü ideoloji hem de kültürel değerlere duyarlı öğretim ve pedagoji, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının, kendi kültürel çerçeveleri ve değerleriyle birlikte kendi kimlik ve değerlerini kaybetmeden "kendileri gibi kalarak" eğitim almalarını savunur.

KDDE ve ÇE arasında bir çok benzerlik olsa da çokkültürlü eğitim; müfredatları, plan ve programları, eğitim kurumlarını yeniden yapılandırarak farklı öğrencilere eşit eğitim fırsatları sağlayacak bir eğitim reformu hareketi olarak tanımlanırken, kültürel değerlere duyarlı eğitim; kültürel değerlere duyarlı farklı öğretim teknikleriyle, kültürel olarak farklı öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme gruplarıyla, sınıf ortamlarıyla, öğretmen tutum ve davranışlarıyla, veli/ebeveyn katılımlarıyla kültürel farklılıkları benimser ve kabul eder. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitim, sadece eğitimde eşitliği değil aynı zaman da adaletli bir öğretimi de temel alan bir pedagojidir ve çokkültürlülük idealini sınıf ortamına pratik ve uygulamalarla yansıtır (Ortiz, 2012).

Çokkültürlü eğitim bir felsefi anlayış veya temele alınan bir eğitim ideolojisi ise, KDDE, bu eğitim felsefesinin eğitim-öğretim ortamlarına, süreçlerine, öğretmen davranışlarına pratik ve uygulamalarda yansımalarıdır. Özetle KDDE, tüm öğrenciler için eğitimde fırsatları genişletmek için yapılan çokkültürlü eğitim anlayışının okul içindeki pratik sonucudur. Sonuç olarak ÇE, eğitimin kültürel olarak farklı öğrencilere yönelik neden ve niçin yapılması gerektiğine daha çok değinirken, KDDE kültürel olarak farklı öğrencilere öğretimin nasıl yapılacağına odaklanır. Örneğin ÇE, herkesin eğitim hakkı olduğunu ve herkese eşit adil bir eğitim verilmesi gerektiğini ilkesel olarak benimserken, kültürel değerlere duyarlı pedagoji bu ilkenin sınıf içinde veya dışında öğretmen tutum ve davranışlarına pratikte nasıl yansımaları gerektiğine, kültürel değerlere duyarlı öğretim ise yine aynı durumun plan, program ve öğretim yöntem tekniklerine nasıl yansıtılacağına vurgu yapar.

## 2.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim, Eleştirel Pedagoji ve Eşitlik Pedagojisi

KDDE, eşitlik pedagojisi ve eleştirel pedagoji arasında benzerlikler son derece fazladır. Eşitlik pedagojisi; farklı gruplardan öğrencilere adil, insancıl ve demokratik bir toplum içinde etkili bir birey olmak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla etkili ve farklı öğretim stratejileri kullanmak ve buna uygun sınıf ortamları hazırlamak olarak tanımlanır (Banks & Banks, 1995). KDDE, eleştirel pedagojinin de değindiği gibi; eşitsizliği teşvik eden mevcut okul yapılarının gözden geçirilerek yeniden adil sistemi inşa edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini önerir. Çünkü eğitim; ırkçılık, cinsiyet ayrımı ve eşitsizlikle dolu bir sosyal ve politik bağlam içerisinde gerçekleşemez (Giroux, 1984). Yine eleştirel pedagojinin önemli temsilcilerinden biri olan McLaren'e (1989) göre, eğitim sistemi bilginin oluşturulduğu yerler olmalıdır. Eğitim sistemlerinde öğrenciler adalet, eşitlik vb. konularda sosyal dönüşümü sağlayacak ve eleştirel bilince sahip bireyler olarak yetiştirilmelidir. Ayrıca eğitim tüm gruplar için adil olmalı ve sömürü, ırkçılık, milliyetçilik, cinsiyetçilik gibi konularla mücadele edilmelidir.

Kültürel farklılıklara rağmen öğrencilerin demokratik toplumun etkin birer üyesi olarak yetiştirilmesi, eleştirel sosyokültürel bilincin geliştirilmesi, tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanılması, okullara gücün, sömürünün ve düzenin devamını sağlayan kurumlar olarak bakmak yerine sosyal adaleti sağlayacak kurumlar olarak bakılması gerektiği, eşitlik pedagojisinin, kültürel değerlere duyarlı eğitimin ve eleştirel pedagojinin ortak yönleridir. Benzer şekilde her üç anlayış da, öğretmenleri bilginin tek sahibi ve öğrencileri doldurulacak boş kaplar olarak görmek (Freire, 1991) yerine, öğrenme sürecini kolaylaştıran rehber olarak (Gay, 2002a; Banks & Banks, 1995) görür. Eleştirel pedagojinin, kültürel değerlere duyarlı eğitimin ve eşitlik pedagojinin temel ilke ve varsayımlarının kullanıldığı sınıflarda öğrenciler, yetkililer tarafından hazırlanan bilgilerin ezberlenmesine odaklanmak yerine, bilgi üretmeyi ve yeni bilgiler oluşturmayı öğrenirler. Bilgi oluşturma süreci boyunca öğrenciler, fikir ve perspektifleri ilişkilendirir, sentez ve değerlendirmeler yapar. Bir sorunun tek bir cevabını bulmak yerine, öğrencilerin birden fazla çözüm ve perspektif oluşturmaları önerilir. Ayrıca, sorunların nasıl ortaya çıktığını ve diğer sorunlar, konular ve kavramlarla nasıl ilişkili

olduklarını keşfederler. Özetle, her üç yaklaşımda da öğretmenler, tüm öğrencilerin öğrenebileceğini ve bilginin yapılandırıcısı olduğunu varsayarlar.

KDDE, sadece okul kültürünü öğrencilerin kültürüne uyarlamak değil aynı zamanda öğrencilerin kültürel değerlerini ve altyapılarını kullanarak, kendilerini ve başkalarını anlamalarını, sosyal etkileşimleri yapılandırmalarını ve bilgiyi kavramsallaştırmalarını amaçlayan bir eleştirel pedagoji anlayışıdır (Ladson-Billings, 1990; 1991; 1992c). İlk amacı, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak yerine mevcut ekonomik ve sosyal düzenin devamı için ara elaman yetiştirme olan statükocu eğitim anlayışına karşıdır. Bu eğitimin temel amacı, öğrencilerin içerisinde yaşadığı toplumu ve kültürü eleştirel olarak incelemesini sağlamak ve sosyal adalet, eşitsizlik, ırk, dil, din, cinsiyet ayrımı, gelir adaletsizliği gibi konular üzerinde toplumsal değişimlere yönelik öğrencileri cesaretlendirmek ve düşündürmektir.

## **2.8. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde, kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili olduğu düşünülen ve literatür taraması süresince araştırmacı tarafından ulaşılabilen, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Evans (2017) yaptığı doktora çalışmasında, Hawai'de bulunan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algı düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma karma yöntem şeklinde tasarlanmış olup nicel kısmı 175, nitel kısmı 9 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Siwatu (2007) tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim Öz-yeterlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, daha önce kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışmış olmasının ve/veya lisans eğitimi boyunca kültürel farklılıklarla ilgili ders ya da kurs almış olmasının, öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu da, öz-yeterlik algısı ile. kültürel farklılıklarla ilgili alınan ders veya kurs sayısının anlamlı ilişkisidir.

Silverman (2010) yürüttüğü karma yöntem araştırmasında, öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını, kültürel farklılıklara ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışma 88 öğretmenle yapılmıştır. Çalışmada

öğretmenlerin öz-yeterlik algısı yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler kültürel olarak farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini belirtmiş olsalar da bu konuda sorumluluk alma oranları düşüktür. Öğretmenlerin farklı kültürlerden ziyade kendi kültürleriyle benzer kültürde olan öğrencilerle çalışmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise, çokkültürlü eğitim bağlamında tüm öğrencilerin farklı kültürleri tanması ve kültürel farkındalıklarının artırılması amacıyla seçmeli olarak programda yer alan kültür temelli derslere yönelik öğretmenlerin düşük ilgisidir. Araştırmacı, kültürel farklılıklara yönelik öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ve görüşlerini olumlu yönde etkileyecek öğretmen eğitimi programlarının, kültürel farkındalık kazandıracak kursların geliştirilmesi gerektiğini önermekte ve bu şekilde öğretmenlerin sosyal adaletin savunucuları ve toplumsal değişimin temsilcileri olacağını savunmaktadır.

Siwatu (2007), yaptığı karma yöntem çalışmasında öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin öz-yeterlik inançlarını ve görüşlerini araştırmıştır. Çalışma, karma yöntem olarak tasarlanmış olup 275 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada Siwatu (2007) tarafından geliştirilen öz-yeterlik ölçeği ve sonuç beklentisi ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin kültürel olarak farklı öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirme ve öğrencilerde sınıfın önemli bir üyesi olduğu hissi uyandırma konusunda yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğu, ancak İngilizce dışında bir dil konuşanlarla etkili iletişim kurma konusunda daha düşük bir öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine, kültürel olarak farklı öğrencilerle olumlu ve güvene dayalı bir ilişki geliştirmeye yönelik ölçek maddesine öğretmenlerin yüksek oranda katıldığı görülürken, kültürel olarak farklı öğrencilerin derslerde ana dillerinden örnekler verme konusunda cesaretlendirerek kültürlerini devam ettirmeye yönelik maddeye daha düşük oranda katıldığı belirtilmiştir.

Robinson (2010) yürüttüğü doktora çalışmasında, Kuzey Karolina'da görevli öğretmenlerin (özel eğitim öğretmenleri dahil) kültürel değerlere duyarlı inanç ve öğretim uygulamalarını incelemiştir. Çalışma 8 farklı ilkokulda görevli 200 öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlerin çoğu 10 yıllık deneyime sahip olup kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kültürel değerlere duyarlı öğretim pratiklerinin gerekli ve etkili olduğu

konusunda hem fikir olduğu ve zaten okullarında bu tür uygulamaların yapıldığı bulgulanmıştır.

Siwatu (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarına, çokkültürlü öğrenme ve öğretime yönelik görüşlerine odaklanılmıştır. Çalışma 62 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada öz-yeterlik ölçeği ve çokkültürlü öğretime ilişkin kaygılar ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin, İngilizce dışında bir dili konuşan öğrencilerle çalışma ve öğretim faaliyetlerini yürütme konusunda ayrıca bu öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma ve işbirliği geliştirme konusunda düşük algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kültürel ve dilsel olarak farklı öğrencilere öğretim konusunda orta düzeyde kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Yine Siwatu, Polydore ve Starker (2009), 104 öğretmenle yürüttüğü çalışmasında, ilk öğretim öğretmenlerinin kültürel olarak farklı öğrencilerin öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının; çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanma, aileleriyle iletişim kurma ve öğrencilerle olumlu güvenilir ilişkiler geliştirme konusunda yüksek olduğunu belirtirken, İngilizce dışında bir dil konuşanlarla etkili iletişim kurma, kültürel uyumsuzlukların etkilerini azaltma ve öğrencilerin kültürlerinin fen ve matematik alanlarına katkısını anlatma konusunda daha düşük bir öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Snider (2015) doktora çalışmasında kültürel farklılıkların yoğun olduğu bir bölgede ilköğretim 6.sınıf öğretmenlerinin, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları, kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulanması durumuna yönelik sonuç beklentileri ve kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, karma yöntem olarak tasarlanmış olup 68 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada Siwatu (2007) tarafından geliştirilen öz-yeterlik ölçeği, sonuç beklentisi ölçeği ve sınıfıçi etkinlikleri değerlendirme-gözleme ölçeği (CLASS) kullanılmıştır. Çalışmada, öz-yeterlik inancının öğretmenlerin görev yaptıkları süre açısından farklılaştığı, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları, sonuç beklentileri ve kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile öğrencilerin okuma düzeyleri arasında istatistiksel anlamda önemli bir korelasyon olduğu belirtilirken, matematik başarıları açısından herhangi bir fark veya ilişki bulunamamıştır. Ayrıca sonuç beklentileri-görüşleri ile öz-yeterlik algıları arasında yüksek ve anlamlı ilişki bulunmuştur.



Phuntsog (2001) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimin önemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 33 öğretmenle yürütülmüş olup çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler (% 96) kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitiminde kültürel değerlere duyarlı eğitimin önemli ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 36'sı kültürel değerlere duyarlı öğretimle ilgili yaratıcı fikirlerin yer aldığı, çokkültürlü eğitim ve önyargıyla mücadele gibi kurs vb. öğretmen eğitimi uygulamalarında yer almak istediğini belirtmiştir. Özellikle tüm öğrenenler için öğrenme ortamlarında kültürel farklılıklara yönelik saygı ve hoşgörünün olması gerektiği gibi konularda kültürel değerlere duyarlı eğitimin istenen özellikleriyle ilgili olarak tüm katılımcılar arasında güçlü bir fikir birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Namatovu (2015) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında araştırmacı, matematik öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin algıları ve algılarının sınıfıçi öğretim süreçlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak 4 matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Veriler bir anket ve derinlemesine görüşmelerle toplanmıştır. Nitel veriler, Ladson-Billings'in kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışı (1995a; 1995b) ve Gay'in (2002a) kültürel değerlere duyarlı öğretim anlayışı çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin, öğretim süreçlerini öğrencilerin kültürel altyapılarıyla, önceki öğrenmeleriyle nasıl bütünleştirdiklerine odaklanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kültürel olarak farklı öğrencilerin sınıfa farklı kültürel altyapılarla geldiklerinin ve öğretim süreçlerinin bu kişilere göre hazırlanması gerektiğinin farkında olduğu, kültürel değerlere duyarlı pedagoji ve öğretime yönelik olumlu görüşe sahip olduğu fakat öğretim süreçlerinde kültürel değerlere duyarlı eğitimin önemle üzerinde durduğu tüm öğrencileri akademik açıdan başarılı kılma, öğrencilere kültürel yetkinlik ve eleştirel-kültürel bilinç kazandırma konusunda bazı uygulamaları yeterince yapamadıkları belirtilmiştir.

Thompson (2012) yürüttüğü doktora araştırmasında, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Florida'da bir lisede görevli 15 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış

görüşme formatına uygun olarak ve açık uçlu soruların sorulduğu görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi desteklediklerini fakat bu konuda yeterli eğitimi almadıkları için kültürel değerlere duyarlı öğretim süreçlerini yürütme konusunda kendilerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Araştırmacı, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretim yöntem teknik ve stratejilerinin uygulamalı olarak öğretildiği, kültürel önyargılarla mücadele, kültürel farkındalık gibi konularda öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

## 2.8. 2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Tuncel (2017) öğretmen adaylarının Türkiye koşullarında öğretmenlik yapmaları durumunda karşılaşılabilecekleri kültürel farklılıklarda hareketle, "Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı bireyler olmalarını nasıl sağlarız?" sorusu çerçevesinde, 40 öğretmen adayıyla yaptığı eylem araştırmasında, öğretmen adaylarının başlangıçta yeterince kültürel değerlere duyarlılık sergilemediklerini; ancak kültürel değerlere duyarlı öğretim ile ilgili çeşitli stratejileri sınıfında uyguladıktan sonra öğretmen adaylarının kendi kültürel değerleri, öğrencilerinin kültürel altyapıları vb. konularda bilgi sahibi olma hakkında kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili farkındalık kazandığını ve çeşitli yaratıcı etkinlikler tasarlamaya başladığını belirtmektedir.

Karataş ve Oral (2015) yaptıkları çalışmada, farklı branşlardaki öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme ile belirlenen 11'i kadın 25 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sorulan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenler; eğitim süreçlerinde kültürel değerlerin göz önüne alınması gerektiğini, bu şekilde bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine hizmet edileceğini, toplumsal barış ve bütünleşmenin sağlanacağını, bu nedenle kültürel çeşitliliği barındıran öğretmen eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu da, kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarını yürütmek için öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünmeleridir. Araştırmacılar, eğitim sisteminin, tüm bileşenleriyle

birlikte çeşitli kültürlerden insanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Polat (2013) tarafından yürütülen tez çalışmasında, Van ili bağlamında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışma, karma yöntem araştırması şeklinde tasarlanmış olup 2012-2013 eğitim öğretim yılında Van ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmı tarama modeli, nitel kısmı durum çalışması şeklinde tasarlanmış ve nicel örneklem 712 öğretmenden, çalışma grubu ise 15 öğretmenden oluşmuştur. Nicel veriler, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından hazırlanan "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile, nitel veriler ise 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlilik algısına ve çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu, fakat çokkültürlü eğitime ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, öğrenim hayatının geçtiği yerin kültürel yapısının, görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerinin, branşının, siyasi düşüncesinin ve yetiştiği coğrafi bölgenin çokkültürlü yeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirtilmiştir.

Bulut (2014) tarafından yürütülen tez çalışmasında, İstanbul ili bağlamında öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışma, betimsel tarama modeli şeklinde tasarlanmış olup 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi 413 öğretmenden oluşmuştur. Veriler, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından hazırlanan "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlilik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yeterlik algıları üzerinde öğretmenlerin yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerinin, kıdemlerinin ve görev yaptıkları okul türünün istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu fakat cinsiyetin bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca ortaöğretimde görevli öğretmenlerin kültürel yeterlik algıları ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerine göre

daha yüksek ve öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ile demokratik tutumları arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Esen (2009) tarafından yürütülen tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin farklılıklara ilişkin tutumları, farklılıkları nasıl idare ettikleri, farklılıklar bağlamında öğretim programlarını ve okul kültürünü nasıl değerlendirdikleri ve farklılıkların idaresi bakımından kendi yetkinliklerini nasıl algıladıkları incelenmiştir. Nitel araştırma olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine dayalı olup İstanbul'un sosyoekonomik ve çokkültürlü yapısı dikkate alınarak seçilen farklı ilçelerinde görevli, yaşları 27 ile 59 arasında değişen, 7'si sınıf öğretmeni 8'i farklı branştan olmak üzere 8'i kadın 15 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sorulan açık uçlu sorularla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin farklı toplum anlayışına sahip oldukları; toplumu tek bir bütün olarak görenlerin, parçalanmış bir yapı olarak algılayanların yanında toplumu bir mozaik olarak gören öğretmenlerin de olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin farklılıklara karşı değişik tutumlarının olduğu; farklılıklara karşı kayıtsız kalanların ve bireysel düzeydeki farklılığa odaklananların yanında farklılığa karşı toleranslı olan öğretmenlerin olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan, öğretim programlarında farklılıkların yok sayıldığını ifade eden öğretmenler kadar 2005 yılındaki değişikliklerle programların farklılıklara daha duyarlı olduğunu ve eskisine göre daha kapsayıcı olduğunu belirten öğretmenlerin de olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bulguları arasında; 15 öğretmenden 11'inin öğretmenlerin farklılıklara karşı önyargılı olduklarını düşünürken hiçbir öğretmenin kendisini önyargılı bulmaması ve 15 öğretmenden 13'ünün farklılıkları idare etme ile ilgili daha fazla eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmesi yer almaktadır.

Yıldırım (2016) yaptığı doktora tez çalışmasında Kosova'da görevli öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi, inanç, tutum ve öz-yeterlik algılarının sınıfçı uygulamalarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışma, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma desenine göre tasarlanmış olup Türk, Arnavut ve Boşnak olmak üzere 975 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Düzeyi Ölçeği", "Kavramsal Bilgi Ölçeği", "Tutum Ölçeği", "İnanç Ölçeği", "Öz-yeterlik

Ölçeği" ve "Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada kültürel farklılıkların öğretime ilişkin öğretmenlerin kavramsal bilgilerinin, çokkültürlü eğitime yönelik uygulama bilgilerinin, tutumlarının, inançlarının, öz-yeterlik algılarının ve çokkültürlü eğitime ilişkin sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, ancak cinsiyet ve kıdem açısından bu durumun farklılık göstermediği, anadil değişkeninin sınıf içi uygulama dışında diğer değişkenler üzerinde etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bunun dışında, öz-yeterlik algısı üzerinde en önemli faktörün öğretmen inancı ve bilgisi iken çokkültürlü eğitime yönelik tutumun en önemli yordayıcısının da inanç olduğu sonucuna varılmıştır.

Acar-Çiftçi (2015) tarafından yapılan doktora tez araştırmasında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, eleştirel kuram ve eleştirel ırk kuramı baz alınarak, her biri dört alt boyuttan oluşan üç boyutlu bir model oluşturulmuştur. Araştırma nicel olarak tasarlanmış olup veriler araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik ölçeği ve anket ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde MEB' e bağlı; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 736 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kültürel yeterliklerinin kendileri tarafından yeterli olarak görüldüğü; bilgi, beceri ve kültürel saygı alt boyutları bakımından kendilerini yeterli olarak algıladıkları fakat tutum ve kültürel farkındalık alt boyutlarında kısmen yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarının; kademe, okul türü, branş, mezun olunan okul türü, cinsiyet, yaş, etnik köken ve anadil değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2013) yaptığı tez çalışmasında, Diyarbakır ili kapsamında öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve iki dilli eğitim ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle, Diyarbakır ilinde görevli sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan 426 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiği, ayrıca bazı değişkenler açısından görüşlerin istatistiksel anlamda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları çalışmada eğitim-öğretim süreçlerinde kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunları incelemişlerdir. Araştırma nitel araştırma

desenlerinden fenomenoloji deseninde tasarlamıştır. Araştırmaya 10 sınıf öğretmeni katılmış, veriler görüşme yoluyla toplanmış, veri analizinde tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada, eğitim dili olan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilkökul eğitiminde yaşadıkları sorunlar, yörede konuşulan dili bilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğretmenler; özellikle Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde birçok çocuğun Türkçeyi yeterince bilmeden ilkokula başladığını ve bu durumun çeşitli sıkıntılara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, evde konuşulan dil ile eğitim dili farklı olan öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanma, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaşma, akademik olarak başarısızlıkla karşı karşıya kalma, içe kapanıklık yaşama, dışlanma gibi sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmacılar, bulgulardan yola çıkarak eğitim programı geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların dikkate alınmasını ve öğretmen eğitimi açısından hizmet öncesi eğitiminin niteliğinin çokkültürlülük ve çok dillilik bağlamında yeniden ele alınmasını önermektedirler.

Rengi ve Polat (2014) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine ilişkin neleri kültürel farklılık olarak algıladıkları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Kocaeli ilinde görev yapan 286 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları içerisinde en çok belirttiği farklılığın "dilsel farklılık" en az sıklıkla vurgulanan kültürel farklılık ise "etnik köken farklılığı" olduğu ifade edilmiştir.

Karadağ (2015) tarafından yürütülen yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Mardin, Van ve Bitlis bağlamında resmi ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ve okul iklimi düzeyi; yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okulların iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada 62 yönetici ve 754 öğretmenden ölçme aracıyla veri toplanmıştır. Araştırmada yöneticilerin kendi çok kültürlülük yeterlikleri hakkında öğretmenlere göre daha pozitif görüşe sahip olduğu, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin çok kültürlülük

yeterlikleri hakkında daha olumlu görüŖe sahip olduğu, Mardin'deki katılımcıların okul müdürlerinin çok kültürlülük yeterliklerine iliŖkin görüŖlerinin her iki ilden daha pozitif olduğu sonucuna varılmıŖtır. AraŖtırmada yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen yönetici davranıŖları arasında orta düzeyde iliŖki, yöneticilerin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimini etkileyen öğretmen davranıŖları arasında ise çok düŖük düzeyde bir iliŖki olduğu sonucuna varılmıŖtır.

Memduhoğlu (2007) yürüttüğü doktora alıŖmasında, "farklılıkların yönetimi" bağlamında liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin; farklılıklara iliŖkin algılarını ve farklılıkların nasıl yönetildiğine iliŖkin görüŖlerini incelemiŖtir. AraŖtırma betimsel tarama modeli olarak tasarlanmış olup örneklem; Adana, KahramanmaraŖ, Osmaniye, Malatya, Erzurum, Van, Denizli, Aydın, Muğla, Gaziantep, Diyarbakır, Siirt, Kayseri, Sivas, Aksaray, Samsun, Zonguldak, Tokat, Bursa, Çanakkale ve Kırklareli il merkezlerinde yer alan liselerde görevli 400 yönetici ve 450 öğretmen oluŖturmaktadır. Ŗehirlerin belirlenmesinde coğrafi bölge ve sosyoekonomik geliŖmiŖlik durumu temel ölçüt olarak alınmıŖtır. Veriler Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliŖtirilen "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" ile toplanmıŖtır. AraŖtırmanın sonuçlarına göre; yönetici ve öğretmenler farklılıklar konusunda olumlu görüŖlere sahiptir, farklılıklar bir zenginlik olarak görölmektedir, yönetici ve öğretmenler uygulamalarda pek ayrımcılık yapılmadığını düŖünmektedir, farklılıkları dikkate alan, değerlendiren ve farklılıklara dayalı bir yönetim anlayıŖı sergilenmektedir. AraŖtırmacı, sonuçları olumlu olarak görmekte ve bu sonuçların ortaya çıkmasında farklılıklara sayĐı ve hoŖgörü konusunda, Türkiye'nin güçlü bir tarihsel ve kültürel mirasa sahip olmasının etkili olduğunu belirtmektedir.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde yürütülen araştırmanın desenine, evrenine, örnekleme, çalışma grubuna, kullanılan veri toplama araçlarına, araştırmada verilerin nasıl toplandığına ve verilerin analizine dair bilgilere hem nicel hem nitel açıdan karma yöntem araştırması doğrultusunda ayrı ayrı yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarına dayalıdır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacıların tek bir araştırmada nitel ve nicel yaklaşımları kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırma olarak tanımlanır (Tashakkori & Cresweel, 2007; Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007; Creswell & Clark, 2014). Temel amaç; nicel ve nitel verileri birlikte kullanarak, yaklaşımlardan herhangi birini tek başına kullanmaya oranla araştırma probleminin daha iyi şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell & Clark, 2014, s. 6).

Bu araştırmada, karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı desen (Sequential explanatory design) kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı araştırmaya önce nicel bir aşamayı yöneterek başlar ve ikinci bir nitel aşamayla özel sonuçlar aramaya başlar. İkinci nitel aşama, birinci nicel aşamayı daha derinlemesine açıklama amacıyla uygulanır. Bu desenin temel amacı nitel aşamayı nicel verinin içindeki ilişkileri ve yönelimleri açıklamak için kullanmaktır. Açıklayıcı sıralı desenlerde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir, tartışma bölümünde ise bu veriler birleştirilerek yorumlanır (Creswell & Clark, 2014, s. 90.). Sonuç olarak bu araştırmanın deseni Tablo 4'deki gibidir;

**Tablo 4:** Araştırma Deseni

1. Aşama: Nicel Veriler	Ölçeklerin Uygulanması Nicel Verilerin Analizi
2. Aşama: Geçiş	Görüşme Formu Hazırlama Görüşme Örnekleminin Belirlenmesi
3. Aşama: Nitel Veriler	Görüşmelerin Yapılması



Bu araştırmada da açıklayıcı bir desen uygulamasındaki temel prosedürler dikkate alınarak, öncelikle öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmış, bunun devamında ölçeklerden elde edilen verileri daha ayrıntılı açıklayabilmek için ölçeklerden düşük ve yüksek düzeyde ortalama puanlarına sahip öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nicel veri toplama araçlarıyla (KDDE-Öğretmen Görüş Ölçeği ve KDDE- Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği) elde edilen veriler incelenmiş ve öğretmenlerin görüşleri ve öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından birbiriyle karşılaştırılarak nicel araştırmanın doğası gereği geniş örneklem büyüklüğünden, eğilimlerden ve genellemelerden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, nicel araştırmalarda toplanan verilerin daha yüzeysel olması, katılımcıların bu süreçteki gönülsüzlükleri ve kodlamalardaki hatalar gibi bazı sınırlılıklar nicel araştırmaların eleştirildiği bazı noktalar olarak karşımızda durmaktadır. Bu araştırmada bahsedilen sınırlılıklar noktasında katılımcıların bakış açılarını ve konu ile ilgili görüşlerini anlamak, derinlemesine betimleme yapmak, yorumlamak, ayrıntıları ortaya çıkarmak ve katılımcıların kendisinin araştırmacının veri toplama aracı olarak işlev gördüğü, kendi bütünlüğü içinde daha güçlü olan nitel araştırma yönteminden de faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu şekilde her iki yöntemin de güçlü yönleri kullanılarak araştırmada kullanılacak yöntemlerin birbirlerinin zayıf yönlerini tamamlamaları sağlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması bir arada kullanılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının Güz döneminde Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her tür ve derecedeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın Milli Eğitim İstatistikleri 2016/2017 Raporu'na göre Türkiye'de resmi örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 2016-2017 eğitim öğretim yılında 868 bin 269'dur (meh.gov.tr). Söz konusu öğretmenlerin yüzde 43,11'i erkek, yüzde 56,89'u da kadındır. Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri

birlikte kullanıldığından nicel aşama için örnekleme ve nitel aşama için çalışma grubu seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir:

### 3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örnekleme

Türkiye'de görev yapan bütün öğretmenlere ulaşmak güç (emek, zaman ve olanaklar açısından) olduğundan araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği ve ihtiyaç duyulan veriyi en iyi şekilde sağlayacağı düşünülen olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden tabakalı-örnekleme yöntemi kullanılmış ve nicel örnekleme üç aşamalı olarak belirlenmiştir.

Birinci aşamada Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesi ayrı tabakalar olarak belirlenmiştir. Ardından her coğrafi bölgede yer alan büyükşehirler belirlenmiştir. Büyükşehirlerin seçilmesinin nedeni nüfusun daha fazla olması, göç vb. nedenlerle kültürel farklılıkları daha fazla barındırdığının düşünülmesidir. 7 farklı bölgede toplam 30 büyükşehir belirlendikten sonra her bölgeden rastgele bir şehir seçilmiştir (Tablo 5). Seçilen şehirlerin amaca uygunluğu açısından uzman görüşü alınmıştır. Şehirler belirlendikten sonra hangi okullarda veri toplanacağıyla ilgili üçüncü aşamada yeniden şehirde yer alan okullarda görevli öğretmenlerin görüşü alınarak düşük, orta ve üst sosyoekonomik tabakaya ayrılmış ve okullar bu tabakalardan rastgele seçilmiştir.

**Tablo 5:** Coğrafi Bölgelere Göre Büyükşehir Belediyeleri ve Örnekleme Seçilen Şehir

Bölgeler	Büyükşehirler	Örnekleme Seçilen
Doğu Anadolu B.	Van, Erzurum, Malatya	Van
Güney Doğu Anadolu B.	Diyarbakır, Mardin, Şanlıurfa, Gaziantep	Diyarbakır
Akdeniz B.	Hatay, Antalya, Kahramanmaraş, Mersin, Adana	Antalya
İç Anadolu B.	Kayseri, Ankara, Konya, Eskişehir	Konya
Karadeniz B.	Ordu, Trabzon, Samsun	Trabzon
Ege B.	Manisa, Aydın, Denizli, Muğla, İzmir	İzmir
Marmara B.	Tekirdağ, İstanbul, Balıkesir, Kocaeli, Bursa, Sakarya	İstanbul

Çalışma evreni olarak; Van, Diyarbakır, Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon il merkezlerinde öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, kademesi ve branşları göz önünde bulundurmaksızın resmi okullarda görev yapan 292 bin 554 öğretmen çalışma evreni olarak belirlenmiştir (Tablo 6). Bu sayı yaklaşık olarak Türkiye'de resmi okullarda görev yapan tüm öğretmenlerin 3'te 1'ine denk gelmektedir. Bu sayı için gerekli örnekleme büyüklüğü ise örnekleme hesaplama yöntemi ile (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) minimum 384 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 6:** Çalışma Evreni-İllerde Görev Yapan Öğretmenlerin Sayısı

<i>Bölge</i>	<i>İl</i>	<i>Öğretmen Sayısı*</i>	<i>Örneklem Büyüklüğü</i>
Doğu Anadolu Bölgesi	Van	15097	
İç Anadolu Bölgesi	Konya	28435	
Karadeniz Bölgesi	Trabzon	11091	
Ege Bölgesi	İzmir	40817	384
Marmara Bölgesi	İstanbul	148892	
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Diyarbakır	18758	
Akdeniz Bölgesi	Antalya	29464	
<b>Toplam</b>		<b>292554</b>	

\* Öğretmen sayıları her ilin il milli eğitim müdürlüğü web sayfasından alınmıştır.

Şehirler belirlendikten sonra toplamda 2700 ölçek çoğaltılmış ve illerden veri toplanmaya başlanmıştır. Veri toplama işleminin ardından 1600 ölçek geri toplanmıştır. Eksik işaretlenen, yarım bırakılan ya da ölçeğin tamamına aynı düzeyi kodlayan ölçekler elenmiştir. Sonuç itibarıyla çalışmanın örnekleme; Van, Diyarbakır, Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon il merkezlerinde bulunan düşük-orta-yüksek sosyoekonomik düzey gibi farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin olduğu okullarda görev yapan toplam 1302 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin özellikleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7:** Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

<i>Özellik</i>	<i>Kategori</i>	<i>f(nicel)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	587	45,1
	Erkek	715	54,9
Yaş	19-24	51	3,9
	25-30	515	39,6
	31-36	415	31,9
	37-42	188	14,4
	43-+	133	10,2
Mezun Olduğu Program	Öğretmen okulu	44	3,4
	Lisans Tamamlama	120	9,2
	Eğitim Fakültesi	755	58,0
	Mesleki-Teknik Eğitim	58	4,5
	Fen Edebiyat-Formasyon	296	22,7
	Diğer	29	2,2
Son Mezuniyet	Yüksekokul	23	1,8
	Lisans	1079	82,9
	Yüksek lisans	192	14,7
	Doktora*	8	0,6
Okul Kademesi	Okulöncesi	65	5,0
	İlkokul	219	16,8
	Ortaokul	405	31,1
	Lise	613	47,1
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	575	44,2
	6-10	327	25,1
	11-15	177	13,6
	16-20	138	10,6
	21-+	85	6,5
Aile Gelir Düzeyi	Düşük (1500tl ve altı)	386	29,6
	Orta (1501-3500 tl)	849	65,2
	Yüksek (3501 tl ve üzeri)	67	5,1

Görev il sayısı	Tek il	782	60,1
	İki+il	520	27,8
Çokkültürlü Eğitim	Evet	626	48,1
	Hayır	676	51,9
Branş**	Okulöncesi Ö.	39	3,0
	Sınıf Öğretmeni	171	13,1
	Sosyal Bilimler Dersleri	102	7,8
	Türkçe/Türk Dili	175	13,4
	Fen Bilgisi	150	11,5
	Yabancı Dil	139	10,7
	Bilişim Teknolojileri	85	6,5
	Fen Bilimleri Dersleri	121	9,3
	Beden Eğitimi	52	4,0
	Sanat Dersleri	24	1,8
	Meslek Dersleri	62	4,8
	PDR	79	6,1
	Matematik	103	7,9
Yaşadığı Coğrafi Bölge	Doğu A.B.	318	24,4
	Güneydoğu A.B.	153	11,8
	Akdeniz B.	165	12,7
	İç Anadolu B.	171	13,1
	Karadeniz B.	166	12,7
	Ege B.	188	14,4
	Marmara B.	141	10,8
Görev yaptığı il	Van	344	26,4
	Diyarbakır	210	16,1
	Antalya	154	11,8
	Konya	144	11,1
	Trabzon	159	12,2
	İzmir	159	12,2
	İstanbul	132	10,1
	Toplam	1302	%100

\* Doktoralı öğretmen sayısı (8) az olduğundan bulgular bölümünde yüksek lisans ile birleştirilerek "lisansüstü eğitim" şeklinde ifade edilmiştir. \*\* Çalışmanın bulgular, tartışma ve sonuç kısmında branşlar birleştirilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, örnekleme alınan öğretmenlerin 715'i erkek 587'sinin kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 51'i 19-24 yaş, 515'i 25-30 yaş, 415'i 31-36 yaş, 188'i 37-42 yaş ve 133'ü 43 ve daha fazla yaş aralığında iken, 44'ü eğitim enstitüsü, 120'si lisans tamamlama, 755'i eğitim fakültesi, 58'i mesleki-teknik eğitim, 296'sı formasyon-tezsiz yüksek lisans, 29'u diğer bölümlerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 23'ü yüksekokulu, 1079'u lisanslı, 192'si yüksek lisanslı ve 8'i doktorayı tamamlamış iken, 65'i okulöncesi, 219'u ilkokul, 405'i ortaokul ve 613'ü lise-ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 575'i 1-5 yıl, 327'si 6-10 yıl, 177'si 11-15 yıl, 138'i 16-20 yıl ve 85'i 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip iken; şu ana kadar sadece bir şehirde görev yapmış olanların sayısı 782, en az iki ilde görev yapmış olanların sayısı 520'dir. Öğrencilik dönemlerinde ailelerin gelir düzeyi düşük düzeyde olanların sayısı 386, orta düzeyde olanların sayısı 849 ve yüksek düzeyde olanların sayısı 67 iken; şu ana kadar çokkültürlülük, kültürel değerler, kültürel farklılıklar vb. konularda eğitim veya seminer alan ya da herhangi bir kitap, dergi veya makale okuyanların sayısı 1302 öğretmen arasında 626'dır. Öğretmenlerin hayatlarının büyük

bir bölümünü geçirdiği bölgeye bakıldığında; 318'i Doğu Anadolu'da, 153'ü Güneydoğu Anadolu'da, 165'i Akdeniz'de, 171'i İç Anadolu'da, 166'sı Karadeniz'de, 188'i Ege'de ve 141'i Marmara'da yetişmiştir. Öğretmenlerin 344'ü Van'da, 210'u Diyarbakır'da, 154'ü Antalya'da, 144'ü Konya'da, 159'u Trabzon'da, 159'u İzmir'de ve 132'si İstanbul'da görev yapmakta iken, bu öğretmenlerin 39'u okulöncesi, 171'i sınıf öğretmeni, 102'si sosyal bilimler dersleri, 175'i Türkçe, 150'si fen bilgisi, 139'u yabancı dil, 85'i bilişim teknolojileri, 121'i fen bilimleri dersleri, 52'si beden eğitimi, 24'ü sanat dersleri, 62'si meslek dersleri ve 79'u psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenliği, 103'ü matematik dersleri branşlarında öğretmenlik yapmaktadır.

Çalışmanın bulgular bölümünden itibaren, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği "temel eğitim (N:210)" olarak, coğrafya tarih vb. dersler "sosyal bilimler (N:331)" olarak, fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi dersleri "fen bilimleri (N:271)" olarak iş-teknik, motor, bilgisayar, muhasebe vb. dersler "meslek dersleri (N:169)" olarak, ilköğretim matematik, matematik ve geometri dersleri ise "matematik dersleri (N:103)" olarak tüm kademelerde İngilizce dersi "yabancı dil (N:139)" olarak ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim ise "PDR (N:79)" olarak sınıflandırılmıştır.

### 3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Çalışmanın birinci safhasında nicel verilerin toplanması amacıyla oluşturulan seçkisiz-tabakalı örneklemden ölçekler aracılığıyla veriler toplanıp analiz edildikten sonra nicel sonuçların daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmasını sağlamak amacıyla araştırmanın ikinci safhası olan nitel yöntem için öncelikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve aykırı uç örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, çeşitliliği sağlayarak evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki ortak noktaları bulmak ve amaç doğrultusunda görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 133-135). Diğer taraftan aykırı uç örneklemede amaç ise birbirinden farklı düşüncelere sahip bireylerin farklı görüş ve algılarını ortaya çıkarıp karşılaştırmaktır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunun nasıl belirlendiği aşağıda anlatılmıştır:

### *1.Aşama: Puanların Gruplandırılması ve Aykırı Uç Örnekleme*

Nicel verilerin toplanmasının ve analizinin ardından KDDE'ye yönelik öğretmen görüş ve öğretmen öz-yeterlik algı ölçeğinden öğretmenlerin aldıkları puanlar aykırı uç örnekleme bağlamında düşük ve yüksek olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Alt gruptan 14 ve üst gruptan 14 öğretmen olmak üzere toplam 28 öğretmen seçilmiştir.

### *2. Aşama: Maksimum Çeşitleme Sağlanması ve Katılımcıların Belirlenmesi*

Oluşturulan düşük ve yüksek ortalamalı iki gruptan yani aykırı uçlardan araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler de dikkate alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel çalışma grubunun bu şekilde belirlenmesinin sebebi genellemeler yapmak değil, 1302 kişiden oluşan nicel örneklem grubundan olası çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıkları ortaya çıkarmak, her kategoriden öğretmenlerden görüş alarak bütüncül bir resim elde etmektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri EK 1'de verilmiştir.

### *3. Aşama: Görüşlerin Alınması*

İkinci aşamada yapılan işlemlerin ardından belirlenen öğretmenlerin bir kısmıyla yüz yüze, bir kısmıyla telefon ve Skype aracılığıyla görüşmeler yapılırken bir kısmına da görüşme soruları word formatında gönderilerek görüşler alınmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, karma yöntem araştırması kullanıldığından iki farklı yöntemle bağlı kalınarak hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nicel veriler; "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği" (KDDP) ve "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Ölçeği" (KDDPÖ) olmak üzere geçerlilik ve güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılan iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin analizinin ardından çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sorularına göre kullanılan veri toplama araçları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8: Veri Toplama Araçları**

Araştırma soruları	Veri toplama Araçları
Öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşleri nelerdir ve bakış açıları nasıldır?	1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (KDDP) 2. Görüşme Formu
Öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir ve bakış açıları nasıldır?	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Ölçeği (KDDPÖ)ç 2. Görüşme formu

Tablo 8'de belirtilen veri toplama araçlarının her birinin geliştirilme süreci ve ölçek özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları: Ölçekler

#### 3.3.1.1. Ölçeklerin Geliştirilme Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkiye'de öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik ölçekler bulunmadığından iki ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde izlenen yol şu şekildedir (Karasar, 2005):

1. Literatür taraması yapılması,
2. Madde havuzunun oluşturulması,
3. Uzman görüşünün alınması,
4. Deneme formunun paydaşlar tarafından incelenmesi
5. Pilot uygulamanın yapılması
6. Geçerlilik ve Güvenirlilik Hesaplamaları
7. Nihai ölçeğin oluşturulması.

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin geliştirilme süreçleri ile ilgili her aşamada yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

#### 3.3.1.1.1. Literatür Taraması

İlk aşamada ilgili literatür taranarak amaca ilişkin benzer anket, ölçek, makale ve tezler incelenmiştir. Alanda kullanılmış ölçekler incelenerek (Siwatu, 2007; Hsiao, 2015; Rhodes, 2017) ölçeklerin kuramsal bir temelini oluşturulması sağlanmıştır.

### 3.3.1.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde literatür taramasının ardından madde yazımına ve madde havuzunun oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Ulusal ve özellikle uluslararası literatür taranarak, ayrıca konuyla ilgili uzman kişilerin çalışmaları incelenerek mümkün olduğunca fazla madde yazılmıştır. Ölçek madde havuzun oluşturulmasında da kültürel değerlere duyarlı eğitim, eleştirel pedagoji, çokkültürlü eğitim, eşitlik pedagojisi temele alınarak geniş bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur.

### 3.3.1.1.3. Uzman Görüşleri

#### 3.3.1.1.3.1. Danışmanla Birlikte Maddelerin İncelenmesi

Daha sonra bu maddeler araştırmacı ve danışman tarafından anlaşılabilirlik, sadelik, içerik bakımından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler çıkarılmış ve bunun sonucunda araştırmacının bağımsız değişkenlerini içeren "Demografik Bilgiler" için 22 değişken, araştırmacının bağımlı değişkenleri olan "Görüş Ölçeği" için 185 madde ve "Öz-yeterlik Ölçeği" için 165 madde belirlenmiştir.

#### 3.3.1.1.3.2. Uzman Görüşü Alınması

Oluşturulan maddelerin yer aldığı deneme formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla deneme formu konu ile ilgili çalışmaları bulunan ve eğitim bilimleri alanında uzman 16 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, maddeler ile ilgili görüşlerini belirtirken "Gerekli", "Gerekli değil" ve "Yararlı ancak gerekli değil" şeklinde seçeneklerinden birini işaretlemeleri, bu durumu nedenleriyle birlikte belirtmeleri, deneme formunda aynı veya benzer özelliği ölçen maddeler bulunabileceğinden, aynı özelliği yokladığını düşündükleri birden fazla maddeden hangisini tercih edeceklerini belirtmeleri, ayrıca maddeleri kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşüne başvuru alan 12 uzmandan dönüt alınmıştır. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda araştırmacı ve danışman bir araya gelerek; bazı maddeler deneme formundan çıkarılmış, bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak araştırmacının bağımsız değişkenleri olan, öğretmenlerin kişisel (demografik) özelliklerinden "Demografik Bilgiler" için 16



değişken, bağımlı değişkeni olan "Görüş Ölçeği" için 60 madde ve "Öz-yeterlik Ölçeği" için 50 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

### 3.3.1.1.3.3. Yeniden Uzman Görüşü Alınması

Üçüncü aşamada oluşturulan deneme formu maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtırma durumları bakımından tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvuru alan 6 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler sonrası araştırmacı ve danışman tekrar bir araya gelerek, bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Yapılan çalışmaların ardından gerekli düzeltmeler yapılarak "Demografik Bilgiler" için 12 değişken, "Görüş Ölçeği" için 34 madde ve "Öz-yeterlik Ölçeği" için 34 maddelik nihai deneme formu oluşturulmuştur.

### 3.3.1.1.3.4. Kapsam ve Görünüş Geçerliği

Deneme formlarının kapsam geçerliği için Grant & Davis'in (1997) Kapsam Geçerlik Oranı-KGO-(Content Validity Ratio/Index) yöntemi kullanılmıştır. Uzman görüşlerine dayanarak ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan formül şu şekildedir:

$$KGO = \frac{N_e - N/2}{N/2}$$

Burada;  $N_e$ : "Gerekli" seçeneğini işaretleyen uzman sayısı,  $N$ : Toplam uzman sayısı anlamına gelmektedir. Kapsam geçerliğini belirlemek üzere geliştirilen bu teknikle; uzman görüşleri 1) "Gerekli", 2) "Gerekli değil" şeklinde ikili olarak derecelendirilmekte, "1" seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek "Kapsam Geçerlik İndeksi-KGO" hesaplanmaktadır. Her bir madde için elde edilen KGO değerleri için istatistiksel olarak anlamlı ( $P < 0.05$ ) minimum değerleri aşağıda verilen Tablo 9'da gösterilmiştir (Veneziano & Hooper, 1997).

**Tablo 9:** KGO Değerleri ve Uzman Sayısı

Uzman Sayısı	Minimum KGO değeri
5-7	0,99
8	0,78

9	0,75
10	0,62
15	0,49
20	0,42
40+	0,29

Tablo 9'da ölçekte yer alması gereken maddelerin sahip olması gereken minimum KGO değerleri verilmiştir. Bu özelliklere sahip maddeler ölçeğe alınırken, diğer maddeler ise ölçeğe alınmazlar.

Uzman görüşlerine dayanarak ölçeğin kuramsal formunun geçerliği için (KGO kullanılarak) minimum 5 uzman görüşü yeterli olabilmektedir (Veneziano & Hooper, 1997). Bu araştırmada ölçek geliştirme aşamasında 12 uzmandan görüş alınmış ve KGO formülü kullanılarak "Görüş Ölçeği" için kapsam geçerlik oranı 0.83, "Özyeterlik Ölçeği" için ilişkin kapsam geçerlik oranı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Tablodan bakıldığında uzman sayısının 12 olması durumunda minimum KGO değeri 0.70 olmalıdır (Veneziano & Hooper, 1997). Bu çalışmada elde edilen KGO değerleri 12 uzman için 0,83 olduğundan, bu özelliklere sahip maddeler ölçeğe alınmıştır. Diğer maddeler ise ölçekten çıkarılmıştır.

### 3.3.1.1.3.5. Deneme Formunun Paydaşlar Tarafından İncelenmesi

Pilot uygulama öncesinde 6 farklı branştan öğretmenin deneme formunu incelemeleri istenmiştir. Bu öğretmenlerin önerileri doğrultusunda formun uygun olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin KDDE İlişkin görüşlerini ve öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeklerden hem "Görüş Ölçeği" hem de "Öz-yeterlik Algı Ölçeği" bu haliyle toplam 34 maddeden oluşan, 5 seçenekli, Likert tipi ölçeklerdir. Her iki ölçek de iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin KDDE yönelik görüşlerini ve ikinci ölçek ise öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmış ölçek maddeleri yer almaktadır. Öğretmenlerden bu madde ifadelerini okuyarak belirtilen ifadelere ne sıklıkla katıldıklarını "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum"

seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Görüş ölçeğinin 3,6,8 ve 12 numaralı, toplam 4 maddesi ters kodlanmıştır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde bir puanlama biçimi göz önüne alınmıştır. Hazırlanan ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puan ise 170-34 arasında değişmektedir. Kapsam geçerliği, görünüş geçerliği ve pilot uygulama çalışmalarının ardından son halini alan ölçeğin deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

#### *3.3.1.1.3.6. Pilot Uygulamanın Yapılması*

İlk 4 aşamanın ardından 600 adet olarak çoğaltılan ölçek, öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Geliştirilen taslak ölçeğin deneme uygulaması Mayıs-Haziran 2017'de Van'da uygulanmıştır. Pilot uygulama toplamda 530 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan sonra ölçekler incelenmiş, 135 adet ölçeğin maddelerinin çoğunun cevaplanmadığı ya da tüm maddelere aynı cevabın verildiği görülmüş ve bu ölçekler analize dâhil edilmemiştir. Bu işlem sonucunda kalan 395 adet ölçekle analizler yapılmıştır.

#### *3.3.1.1.3.6. Ölçeklerin Faktör Yapıları ve Güvenirlilik Analizleri*

##### *3.3.1.1.3.6.1. Ölçeklerin Faktör Yapıları*

Literatürde faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı fikirler ortaya atılmaktadır (Pedhazur, 1997; Gorsuch, 1990; Costello & Osborne, 2004). Pedhazur'a göre ölçekte yer alan her bir madde için 1:15 ya da 1:30 oranı, Gorsuch'a göre 1:5 oranı ve Costello ve Osborne' a göre 1:10 oranı kullanılmadadır. Buradan hareketle bu çalışmada kullanılan deneme formlarında 34 madde yer aldığı için, faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü Pedhazur'a göre en az 510 kişiden, Gorsuch'a göre en az 170 kişiden ve Costello & Osborne'a göre ise en az 340 kişiden oluşmalıdır. Diğer taraftan faktör analizi için örneklem genişliğini Comfrey & Lee (2013), "100-zayıf", "200-kabul edilebilir", "300-iyi", "500-çok iyi", "1000 ve üzeri-mükemmel" şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Sonuç olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak taslak hali oluşturulan ve her biri 34 maddeden oluşan ölçekler ile yapılan pilot uygulama için kullanılan örneklem sayısının (395) yeterli olduğu düşünülmektedir.

Faktör analizine dâhil edilen ölçekleri cevaplayan öğretmenlerin bazı demografik bilgileri Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10:** Pilot Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bazı Dağılımlar

Özellik	Kategori	Sayı (N:395)
Cinsiyet	Kadın	233
	Erkek	162
Yaş	19-24	14
	25-30	154
	31-36	128
	37-42	65
	43-+	34
Mezun Programı	Öğretmen okulu	11
	Lisans Tamamlama	47
	Eğitim Fakültesi	234
	Mesleki-Teknik Eğitim	9
	Fen Edebiyat-Formasyon	86
	Diğer	8
Son Mezuniyet	Yüksekokul	7
	Lisans	316
	Yüksek lisans	69
	Doktora	3
Okul Kademesi	Okulöncesi	13
	İlkokul	70
	Ortaokul	115
	Lise	197
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	183
	6-10	98
	11-15	55
	16-20	36
	21-+	23
Aile Gelir Düzeyi	Düşük (1500tl ve altı)	120
	Orta (1501-3500 tl)	240
	Yüksek (3501 tl ve üzeri)	35
Çokkültürlü Eğitim	Evet	209
	Hayır	186

Pilot uygulamadan elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmadan önce verilerin analize uygunluğu test edilmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11:** Pilot Uygulama İstatistikleri

Değerler	Puanlar	
	KDDP	KDDPÖ
N (sayı)	395	395
Ortalama	146,6/170	139,8/170
Ortalamanın Standart Hatası	0,99	1,06
Standart Sapma	19,69	21,20
Varyans	387,899	449,688
Çarpıklık	-,694	-,194
Basıklık	,152	-,259
Ranj	128,00	132,00
Alınan En Düşük Puan	42/34	38/34

Alınan En Yüksek Puan	170/170	170/170
Cronbach Alpha	.960	.974

Tablo 11 incelendiğinde, ranjin ve varyansın yüksek olması, çarpıklık sırasıyla KDDP (-,694;  $\pm 1$ ) ve KDDPÖ (-,194;  $\pm 1$ ), basıklık (-,152;  $\pm 1$ ) ve (-,259;  $\pm 1$ ) değerlerinde olması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olabilir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeklerin güvenirlik katsayısı ise sırasıyla KDDP için .960 ve KDDPÖ için .974'tür. Bu değerler her iki ölçeğin de iç tutarlık anlamında güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Varyans ve standart sapma değerleri, katılımcıların görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının birbirinden farklı olduğunu dolayısıyla örnekleme yer alan grupların heterojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Yine verilerin faktör analizine uygunluğu ve toplanan verilerin (örneklem büyüklüğünün) faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testiyle gerçekleştirilmiştir. Tablo 12'de hem KDDP hem de KDDPÖ ölçeklerinin "KMO" ve "Barlett's" sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 12:** KDDP ve KDDPÖ için KMO ve Bartlett Testi

		<i>KDDP</i>	<i>KDDPÖ</i>
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği</b>		<b>.960</b>	<b>.961</b>
	Yaklaşık Ki-Kare Değeri ( $X^2$ )	7440.862	6609.225
<b>Bartlett Testi</b>	sd	325	210
	p	.000*	.000*

\* $p < .001$

Tablo 12 incelendiğinde KDDP ölçeğinin KMO değeri ".960" ve KDDPÖ ölçeğinin KMO değeri ".961" olarak bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğu açısından literatürde KMO değerleri ".50-.70" arasında ise "orta", ".70-.80" arasında ise "iyi", ".80-.90" arasında ise "çok iyi", ".90 üstü" ise "tam yeterliği" göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s.126). Bu çalışmada her iki ölçek için de elde edilen KMO değerleri verilerin faktör analizine "tam yeterliliğini" göstermektedir.

KDDP ölçeğinin "Barlett's" değeri [ $X^2=7440.862$ ;  $sd=325$  ve  $p < .001$ ] ve KDDPÖ ölçeğinin "Barlett's" değeri görülmektedir [ $X^2=6609.225$ ;  $sd=210$  ve  $p < .001$ ]. olarak bulunmuştur. "Barlett's" testinden elde edilen "Ki-Kare" testinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ve  $p < .01$ 'ten küçük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, 126). "KMO" ve "Barlett's"

testlerine ilişkin sonuçlar çalışmada kullanılan verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra ölçeklerin faktör yapısını ve her bir ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemeye yönelik işlemlere geçilmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre iyi bir faktörleştirmede ya da faktör çıkartmada üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalıdır, özdeğere ve açıklanan varyansa ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğine (scree plot) bakılmalıdır.

Literatür incelendiğinde ölçeklerde önemli faktör sayısına karar vermede özdeğerlere önem verilse de sadece öz değere bakarak faktör belirlemenin yeterli olmayacağını, açıklayıcı faktör analizi ile birlikte araştırmacıların yamaç birikinti grafiğine ek olarak Paralel Analiz ve MAP testi yöntemlerini de uygulamaları ve sonuçları birlikte değerlendirmeleri önerilmektedir (Koçak, Çolak ve Kayri, 2016). Aynı araştırmacıların aktardığına göre bazı faktörlerin öz değerlerinin birden büyük olmasının sebebi örneklem etkisi olabilir. Bu nedenle ölçeğin faktör sayısını belirlemede paralel analiz yöntemi de (Monte Carlo Simülasyonu) son dönemlerde araştırmacılar tarafından faktör sayısını belirlemede kullanılan etkili bir istatistiktir. Bu bilgilerden hareketle ölçeklerin faktör sayısını belirlemede aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

Birinci aşamada her iki ölçeğin de kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amacıyla öncelikle ölçeklere açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve binişik (aynı anda birden fazla boyutta .10' dan düşük farka sahip maddeler) ya da düşük yüklerle sahip maddeler (.30) belirlenmiştir.

İkinci aşamada AFA'dan elde edilen faktörler arası korelasyona bakılmıştır.

Üçüncü aşamada AFA'nın ardından ölçeklere Paralel Analiz Yöntemi uygulanarak ölçeğin kaç faktörden oluşacağına bakılmıştır.

Dördüncü aşamada Paralel Analiz Yöntemi'nin ardından SPSS'de "Extraction-Number of Factor" bölmesine paralel analiz yönteminden elde faktör sayısı yazılarak AFA yapılmış ve ölçeklerin son haline karar verilmiştir.

### 3.3.1.1.3.6.1.1. KDDP Faktör Analizi

Bu araştırmada öncelikli olarak özdeğer "1" olarak alınmış ve temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 13'te görüldüğü gibi, 4 faktör ortaya çıkmıştır. Faktör analizi araştırmasının ilk aşamasında uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %61,108'ini açıklayan dört faktör elde edilmiştir (Tablo 13). Ölçeğin ilk alt boyutu toplam varyansın %28'ini, ikinci alt boyut toplam varyansın %18'ini, üçüncü boyut toplam varyansın %7'sini ve dördüncü boyut varyansın % 6.8'ini açıklamaktadır.

**Tablo 13:** KDDP Öz değer Tablosu

Bileşen (Faktör)	Başlangıç Özdeğerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif %	Toplam Açıklanan	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif %
1	16,310	47,97	47,97	9,56	28,13	28,13
2	2,004	5,89	53,86	6,26	18,43	46,57
3	1,331	3,91	57,77	2,62	7,72	54,29
4	1,132	3,33	61,10	2,31	6,81	61,10

AFA ile yapılan analizlerde KDDP ölçeği 4 faktörlü yapıya sahip olarak görünse de faktörler arası ilişkilere (Büyüköztürk, 2012) ve paralel analiz yöntemi ile faktör sayısına (Koçak, Çolak ve Kayrı, 2016) bakılarak ölçeğin nihai haline karar verilmiştir (Tablo 14. ve 15).

**Tablo 14:** KDDP Faktörler Arası İlişki

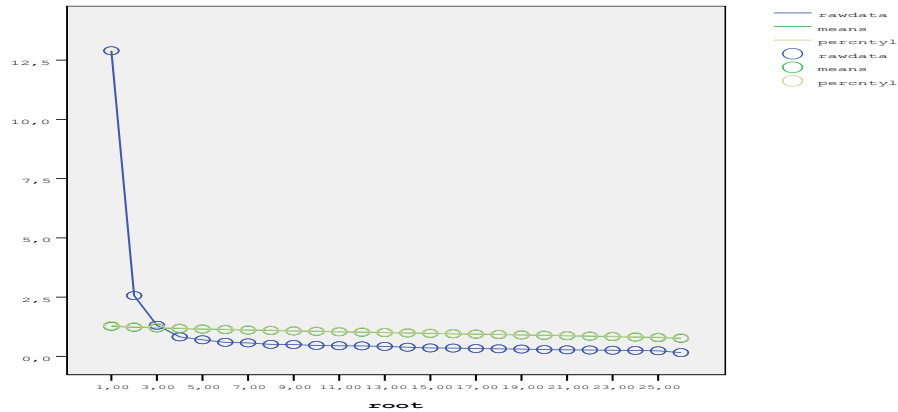
	mfaktor1	mfaktor2	mfaktor3
mfaktor1	-	,802(**)	-,097(**)
mfaktor2	-	-	-,078(**)

Tablo 14 incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör arasında "yüksek düzeyde" ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken birinci faktör ile ikinci faktörün ayrı ayrı üçüncü faktör ile ilişkisine bakıldığında negatif yönde anlamlı ve "çok zayıf" bir ilişki vardır (Kalaycı, 2008). Bu durum yani faktörler arası yüksek ilişki faktör oluşturmada önemli bir koşul olan "ilişkisizlik" durumundan (Büyüköztürk, 2012) dolayı birinci faktör ile ikinci faktörün aynı yapıyı ölçtüğüne ve birleştirilebileceğine yönelik bilgi vermektedir. İlişki düzeyi belirlendikten sonra bu durumun teyidi amacıyla paralel analiz yapılmıştır.

**Tablo 15.** KDDP Paralel Analiz Yöntemi ile Belirlenen Öz değerler ve Faktör Sayıları

Faktör sayısı	Temel veri	Paralel Veri	Sonuç
Faktör 1	16.30	1.660	Kabul
Faktör 2	2.003	1.576	Kabul
Faktör 3	1.330	1.510	Red
Faktör 4	1.132	1.450	Red
Faktör 5	.989	1.407	Red

Tablo 15 incelendiğinde, paralel analiz yönteminin iki faktörlü yapıya işaret ettiği görülmektedir. Çünkü üçüncü faktörden itibaren temel veriye paralel olarak üretilen veri setlerinde öz değerler, temel veri setinin öz değerlerinden daha yüksektir. Bu da yukarıda da değinildiği üzere, bu nokta anlamlı faktör sayısına karar verilen noktadır. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Grafikten de görüleceği üzere, kesme noktasının üzerinde iki faktör vardır ve ayrıca ikinci faktörden sonra çizgide düşüş başlamış ve diğer faktörlerin ölçeğin açıklayıcılığına katkılarının azaldığı anlaşılmaktadır. Özdeğer grafiği yorumlanırken, grafikteki hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli (kesme noktası) sayısı olarak alınır (Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla bu değerlere göre ilk iki faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise reddedilmiştir.

**Şekil 1:** KDDP Yamaç-Birikinti Grafiği

Yapılan korelasyon ve paralel analiz yönteminin ardından KDDP ölçeğinin 2 faktörlü olmasına karar verilmiş ve yeniden AFA yapılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014, s.124) bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin ".45 ve üstünde" olmasının iyi bir seçim olacağını belirttiğinden bu çalışma için faktör değerlerinin alt kesme noktası .55 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 34 madde ile yapılan 2 faktörlü analizi sonrası yük değeri ".55" altında olan veya binişik olan 7, 10, 12, 14, 15, 19, 22 ve 23



nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan toplam 26 maddenin aldıkları yük değerleri ise aşağıda, Tablo 16'da verilmiştir. Birinci faktör 23 ve ikinci faktör 3 maddeden meydana gelmektedir.

**Tablo 16:** KDDP Maddelerine İlişkin Döndürülmüş Faktör Matrisi

MADDE	FAKTÖR 1	FAKTÖR 2
M32	,836	
M29	,829	
M33	,806	
M30	,790	
M26	,774	
M27	,762	
M16	,762	
M17	,757	
M34	,755	
M28	,754	
M20	,750	
M24	,747	
M21	,747	
M25	,745	
M31	,739	
M18	,734	
M2	,730	
M9	,728	
M1	,718	
M5	,710	
M13	,681	
M11	,655	
M4	,635	
M8		,943
M6		,919
M3		,904

Tablo 16 incelendiğinde, yapılan analizlerin ardından KDDP ölçeğinin nihai formunda 2 boyutta toplam 26 madde yer almaktadır. Ayrıca nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için .836-.635, ikinci faktör için ise .943 ile .904 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca belirlenen iki faktörün açıkladığı toplam varyans % 59,452 olarak belirlendiğinden bu değer oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya çıkan boyutların (faktörlerin) madde içerikleri incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddeler, öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik hassasiyetleri ve kültürel değerlerin dikkate alınması durumunda eğitim-öğretim süreçlerine olası katkıları ile ilgili olduğundan birinci faktöre "Duyarlılık ve Olası Katkılar", ikinci faktörde yer alan maddeler ise öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin endişeleri ile ilgili olduğundan ikinci faktöre ise "Kaygılar" adı verilmiştir.

### 3.3.1.1.3.6.1.2. KDDPÖ Faktör Analizi

Bu araştırmada öncelikli olarak özdeğer "1" olarak alınmış ve temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 17'de görüldüğü gibi, 3 faktör ortaya çıkmıştır. Faktör analizi araştırmasının ilk aşamasında uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %62,818'ini açıklayan üç faktör elde edilmiştir (Tablo 17). Ölçeğin ilk alt boyutu toplam varyansın %24,160'ini, ikinci alt boyut toplam varyansın %20,00'siini, üçüncü boyut toplam varyansın %18,649'unu açıklamaktadır.

**Tablo 17:** KDDPÖ Öz değer Tablosu

Bileşen (Faktör)	Başlangıç Özdeğerleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif %	Toplam Açıklanan	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif %
1	18,599	54,704	54,704	8,214	24,160	24,160
2	1,515	4,456	59,160	6,803	20,009	44,169
3	1,244	3,659	62,818	6,341	18,649	62,818

AFA ile yapılan analizlerde KDDPÖ ölçeği 3 faktörlü yapıya sahip olarak görünse de faktörler arası ilişkilere (Büyüköztürk, 2012) ve paralel analiz yöntemi ile faktör sayısına (Koçak, Çolak ve Kayri, 2016) bakılarak ölçeğin nihai haline karar verilmiştir (Tablo 18 ve 19).

**Tablo 18:** KDDPÖ Faktörler Arası İlişki

	mfaktor1	mfaktor2	mfaktor3
mfaktor1	-	.720(**)	.690(**)
mfaktor2	-	-	.709(**)

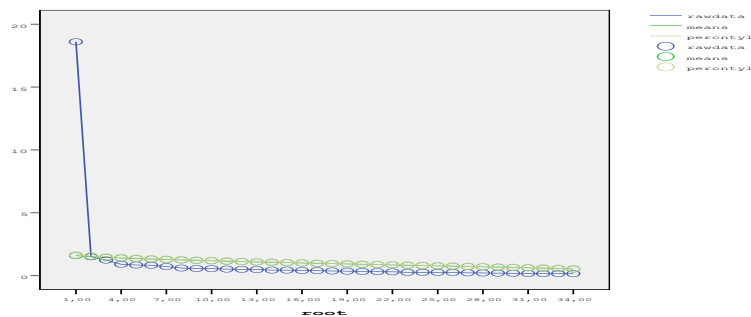
Tablo 18 incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör ve üçüncü faktör arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Kalaycı, 2008). Bu durum yani faktörler arası yüksek ilişki faktör oluşturmada önemli bir koşul olan "ilişkisizlik" durumunda (Büyüköztürk, 2012) dolayı birinci faktörün, ikinci faktörün ve üçüncü faktörün aynı yapıyı ölçtüğüne ve birleştirilebileceğine yönelik bilgi vermektedir. Kaya (2005, 226)'e göre sosyal bilimlerde ölçeğin tek boyutlu olabilmesinin iki koşulu vardır. Bunlardan ilki, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az % 30'u olması gerektiği, diğeri ise birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin yaklaşık 3–3.5 katından daha büyük olması gerektiğidir. Bu çalışmada ise analiz sonuçları, birinci faktörün açıkladığı varyans

oranının % 54,704, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranının % 4.456 olduğunu ayrıca birinci faktörün öz değerinin, ikinci faktörün özdeğerinin yaklaşık 15 katı olduğunu göstermiştir. Ayrıca Lord'a (1980) göre birinci faktörün özdeğer ve açıkladığı varyans yüksek ikinci faktörde bu değer oldukça düşük olması, buna karşılık ikinci faktörle sonraki faktörlerin değerlerinin birbirine yakın olması tek boyutluluğu gösterir (Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, .227). İlişki düzeyi belirlendikten sonra Paralel Analiz yapılmıştır.

**Tablo 19.** KDDPÖ Paralel Analiz Yöntemi ile Belirlenen Öz değerler ve Faktör Sayıları

Faktör sayısı	Temel veri	Paralel Veri	Sonuç
Faktör 1	18.59	1.660	Kabul
Faktör 2	1.515	1.576	Red
Faktör 3	1.243	1.510	Red
Faktör 4	1.132	1.450	Red
Faktör 5	.989	1.407	Red

Tablo 19 incelendiğinde paralel analiz yönteminin tek faktörlü yapıya işaret ettiği görülmektedir. Çünkü ikinci faktörden itibaren temel veriye paralel olarak üretilen veri setlerinde öz değerler, temel veri setinin öz değerlerinden daha yüksektir. Bu da yukarıda da değinildiği üzere, bu nokta anlamlı faktör sayısına karar verilen noktadır. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir (Şekil 2). Grafikten de görüleceği üzere, yeşil kesme noktasının üzerinde tek faktör vardır ve ayrıca bu faktörden sonra çizgide düşüş başlamış ve diğer faktörlerin ölçeğin açıklayıcılığına katkılarının azaldığı anlaşılmaktadır. Özdeğer grafiği yorumlanırken, grafikteki hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli (kesme noktası) sayısı olarak alınır (Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla bu değerlere göre ilk faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise reddedilmiştir.



**Şekil 2:** KDDPÖ Yamaç-Birikinti Grafiği

Yapılan korelasyon ve paralel analiz yönteminin ardından KDDPÖ ölçeğinin tek faktörlü olmasına karar verilmiş ve yeniden AFA yapılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014, 124) bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin ".45 ve üstünde" olmasının iyi bir seçim olacağını belirttiğinden bu çalışma için faktör değerlerinin alt kesme noktası .55 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 34 madde ile yapılan tek faktörlü analizi sonrası yük değeri ".55" altında olan 1,8, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 27, 29 ve 33 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan toplam 21 maddenin aldıkları yük değerleri ise aşağıda, Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20:** KDDPÖ Maddelerine İlişkin Faktör Matrisi

MADDE	FAKTÖR 1
O7	,789
O5	,789
O6	,781
O15	,769
O2	,763
O4	,763
O18	,760
O9	,759
O20	,750
O3	,748
O10	,743
O19	,736
O1	,735
O21	,728
O12	,725
O14	,694
O11	,690
O8	,682
O17	,676
O13	,660
O16	,611

KDDPÖ ölçeğinin nihai formunda tek boyutta toplam 21 madde yer almaktadır. Ayrıca açıkladığı toplam varyans %54,166 olarak belirlenmiştir. Bu değer oldukça iyi olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.3.1.1.3.6.2. Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri

Yapı geçerliği ile ilgili analiz ve işlemlerin ardından, her iki ölçekte kalan maddeler ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir (Tablo 21).

**Tablo 21:** Ölçeklerin Güvenirlik Analizleri

	1.Faktör (N:23)	2.Faktör (N:3)	Toplam (N:26)
KDDP	.963	.915	.950
KDDPÖ	-	-	.956

Yapılan faktör analizi işlemlerinin ardından ölçekler için güvenilirlik analizleri yapılmıştır. KDDP ölçeğinin birinci faktörü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.963$ ; ikinci faktör için  $.915$  ve 26 maddelik ölçeğin tamamı için güvenilirlik  $.950$  olarak bulunmuştur. KDDPÖ 21 maddelik ölçeğin tamamı için güvenilirlik  $.956$  olarak bulunmuştur. Kalaycı'ya (2008) göre;  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir. Bu değerler, ölçeklerde yer alan her bir faktörün, faktörü oluşturan maddelerin ve ölçeklerin tamamının bir bütün olarak güvenilirliklerin yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008, 405).

Ölçeklerin güvenilirlik analizlerinin ardından kalan maddelerinin ayırt edicilik indekslerini belirlemek için ölçekten elde edilen puanlar büyükten küçüğe sıralandıktan sonra 395 adet ölçeğin alt %27'lik (106 ölçek) ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının "t" değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Faktör ve madde analizleri sonrası ölçeklerin kalan 26 ve 21 maddesine ilişkin yapılan ayırt edicilik testi sonrasında, ölçeklerin tamamında ayırt ediciliklerinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < 0,01$ ). Bu veriler, ölçeklerde kalan tüm maddelerin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir (EK 2 ve EK 3).

### *3.3.1.1.3.7. Nihai Ölçeğin Oluşturulması ve Ölçeklerin Nihai Formlarının Geçerlik ve Güvenirlikleri*

**Kapsam Geçerliği:** Ölçeklerin kapsam geçerliğini sağlamak üzere ilgili literatür taranmış uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeklerin tamamına ilişkin kapsam geçerlik indeksleri (KGO) her iki ölçek içinde " $0.83$ " olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığını ve görüşüne başvurulmuş uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Veneziano & Hooper, 1997).

**Görünüş Geçerliği:** Bir ölçeğin gerçekten ne ölçtüğü ile değil onun ne ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Bir ölçeğin görünüş geçerliği o ölçeğin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Bu çalışmada da ölçeklerin görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla her iki ölçeğin ilk sayfasının üst bölümünde "açıklama" başlığı adı altında

ölçeğin adı, hangi amaçla kullanılacağı, neyi ölçeceği, ölçekte kaç madde yer aldığı ve işaretlemelerin nasıl yapılacağına dair bilgilere yer verilmiştir.

**Yapı Geçerliliği:** Ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığının bir göstergesidir. Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliliğini test etmek amacıyla %27'lik üst grupta %27'lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmuştur.

**Güvenirlilik:** Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) içtutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. KDDP ölçeğinin birinci faktörü için güvenirlilik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=.963$ ; ikinci faktör için  $.915$ ; ve 26 maddelik ölçeğin tamamı için güvenirlilik  $.950$  olarak bulunmuştur. KDDPÖ 21 maddelik ölçeğin tamamı için güvenirlilik  $.956$  olarak bulunmuştur. Kalaycı'ya (2008) göre;  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin/boyutun güvenirliliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek/boyut oldukça güvenilir ve  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir Bu değerler, ölçeklerde yer alan her bir faktörün, faktörü oluşturan maddelerin ve ölçeklerin tamamının bir bütün olarak güvenirliliklerin yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008, 405)

### **Sonuç:**

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda iki ölçek geliştirilmiştir. Yukarıda detaylarıyla anlatılan süreç sonunda biri 26 madde 2 boyutlu KDDP ölçeği ve diğeri 21 madde tek boyutlu KDDPÖ ölçeğidir. Ölçeklerle ilgili yukarıda özetlenen geçerlik ve güvenirlilik işlemlerinin ardından ölçek geliştirme sürecinin yedinci ve son aşaması da tamamlanarak ölçekler ana uygulama için hazır hale getirilmiş ve örneklem illerinden veri toplamak amacıyla 2700 adet çoğaltılmıştır. Ölçeklerin her biri iki bölümden (Demografik Bilgiler ve Maddeler) oluşmaktadır. Ölçekler beşli likert (Kesinlikle Katılıyorum-5, Katılıyorum-4, Kısmen Katılıyorum-3, Katılmıyorum-2, ve Kesinlikle Katılmıyorum-1) şeklindedir.

### 3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları: Görüşme Formu

Araştırmada, araştırma problemlerine ilişkin nicel verilerin yanında daha derinlemesine bilgi elde etmek ve ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin güvenirliliğini test etmek amacıyla nicel veri toplama aracı olan ölçeklerden düşük ve yüksek düzeyde

ortalamalara sahip (aykırı uçlarda yer alan) öğretmenlere ayrı ayrı sorulmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacıya esnek bir bakış açısı, kişisel görüş ve yargıların kökenine inmeyi sağlar (Karasar, 2005), katılımcıların bakış açılarını yakalamalarına fırsat verir ve görüşme, araştırmacıların göremedikleri konular hakkında bilgi edinmelerini sağlar (Glesne, 2013). Nicel verilerden elde edilen sonuçların nedenlerini belirlemek üzere geliştirilen görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla üç uzmandan görüş alınmış ve uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu son haline getirilmiştir.

### 3.3.2.1. Görüşme Formunun Ön Uygulaması

Görüşme formu için ön uygulama olarak dört öğretmen ile görüşme yapılmış ve soruların öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı test edilmiş birkaç küçük düzeltmenin ardından görüşmelerde sorulacak sorular netleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular şu şekildedir:

Görüş ölçeğinden yüksek düzeyde ortalamaya sahip öğretmenlere:

S.1 Türkiye'de Eğitim Sistemi, öğrencilerin farklı kültürel değerlerine göre;

- a) Neden düzenlenmelidir?
- b) Ne şekilde veya nasıl düzenlenmelidir?
- c) Düzenlenmesi durumunda katkıları neler olabilir?

Görüş ölçeğinden düşük düzeyde ortalamaya sahip öğretmenlere:

S.1 Türkiye'de Eğitim Sistemi, öğrencilerin farklı kültürel değerlerine göre;

- a) Neden düzenlenmemelidir?
- b) Düzenlenmesine yönelik kaygılarınız nelerdir?

Öz-yeterlik ölçeğinden düşük veya yüksek düzeyde ortalamaya sahip tüm öğretmenlere:

Ölçekten aldığınız puanları dikkate alarak öz-yeterlik algı düzeyiniz yüksek/düşük şeklindedir. (Bunun gerekçelerini bizimle paylaşmak ister misiniz?)

S.1. Sizin kültürünüzden farklı kültüre sahip öğrencilere öğretmenlik yaptığınızda veya yapacağınızı varsayarsak;

a) (Sizce) ne tür zorluklar yaşarsınız (yaşadınız)? Nedenleri sizce nelerdir?

b) Bu zorluklarla nasıl mücadele edersiniz ya da (ettiniz)?

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler toplanırken yöntemle ilgili olarak açıklayıcı karma yöntem çerçevesinde öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle nicel veriler toplanmış ardından nitel veri toplama safhasına geçilmiştir. Nicel veriler, MEB'den gerekli resmi izinlerin alınmasının ardından 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde örnekleme yer alan şehirlerin merkez ilçelerinde MEB'e bağlı her tür derece ve kademedeki görevli öğretmenlere ölçekler uygulanarak elde edilmiştir. Nicel veriler yedi haftada toplanabilmiştir. Toplamda 2700 ölçek dağıtılmış fakat 1600 öğretmenden ölçekler geri alınmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin analizinin ardından belirlenen kriterlere göre 7 farklı şehirden 28 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmıyla yüz yüze, bir kısmıyla Skype üzerinden bir kısmıyla da telefonda görüşmeler yapılmıştır. Bazı öğretmenlere ise görüşme soruları mail ortamında cevaplanmak üzere gönderilmiş ve görüşler alınmıştır

### 3.5. Verilerin Analizi

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi ve ikili karşılaştırmalar için parametrik olmayan Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamalar;

1.00-1.80="Kesinlikle Katılmıyorum"

1.81-2.60="Katılmıyorum"

2.61-3.40="Orta Derecede Katılıyorum"

3.41-4.20="Katılıyorum"

4.21-5.00 = "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yorumlanmıştır.



### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Temalaştırma işleminin tamamlanmasıyla birlikte her bir temaya ilişkin referans sayıları, yüzdeleri incelenmiş ve böylece öne çıkan görüşler içerik analiziyle belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yanıtlarına göre temalar ve bu temalara ilişkin sıklık-frekans sayıları belirlenerek önce içerik analizi yapılmış ardından öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkanlar doğrudan alıntılanarak betimsel analize uygun olarak sunulmuştur. Nitel verilerin güvenilirliği için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$ ) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu oranın %70 ve üstü olması çalışmanın güvenilirliği için yeterli kabul edilebilir (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada değerlendiriciler arası görüş birliği % 83 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın soruları doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları, veri kaynakları ve verilerin analizi için kullanılacak teknikler Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22:** Araştırmanın İşlemleri, Veri Kaynakları, Veri Toplama Teknikleri ve Veri Analizi Teknikleri

Araştırma soruları	Veri toplama Araçları	Veri Kaynağı	Kim tarafından geliştirilecek	Veri Analiz Tekniği
Öğretmenlerinin KDDE'ye ilişkin görüşleri nelerdir?	-KDDP - ÖLÇEĞİ -Görüşme Formu	Öğretmenler	-Araştırmacı tarafından geliştirildi	-Frekans, Yüzde - Ortalama, Standart Sapma -Mann Whitney-U - Kruskal Wallis-H
Öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?	-KDDPÖ ÖLÇEĞİ -Görüşme formu	Öğretmenler	Araştırmacı tarafından geliştirildi	-Betimsel Analiz -İçerik Analizi -Frekans



1. Öğretmen eğitiminde ülkedeki kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır.	40	3.1	31	2.4	137	10.5	398	30.6	696	53.5	4.28	.96
2. Öğretmenler çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlılık gibi konularda eğitim almalıdır.	13	1.0	27	2.1	95	7.3	409	31.4	758	58.2	4.43	.79
3. Öğretmenler farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerinin aileleri ve yaşamları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmalıdır.	12	.9	16	1.2	80	6.1	477	36.6	717	55.1	4.43	.74
4. Öğretmenlerin toplumdaki farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması "tüm öğrencilerin" topluma kazandırılmasına hizmet eder.	12	.9	15	1.2	110	8.4	457	35.1	708	54.4	4.40	.76
5. Okullar öğrencilerin farklı kültürel değerlere sahip gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım etmelidir.	15	1.2	10	.8	84	6.5	438	33.6	755	58.0	4.46	.75
6. Okullarda öğrencilere birbirlerinin kültürel değerlerini öğrenebilecekleri ortam sağlanmalıdır.	14	1.1	12	.9	119	9.1	472	36.3	685	52.6	4.38	.77
7. Okullarda öğrencilerin kültürel yetkinliklerini geliştirecek ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.	9	.7	23	1.8	119	9.1	476	36.6	675	51.8	4.37	.77
8. Okullar öğrencileri toplumda var olan sosyal eşitsizlikleri eleştirel bakış açısıyla inceleyebilecek şekilde yetiştirmelidir.	13	1.0	22	1.7	129	9.9	444	34.1	694	53.3	4.37	.80
9. Sınıflarda bulunan farklılıklara önyargısız yaklaşılması öğrenci katılımını artırabilir.	10	.8	10	.8	79	6.1	415	31.9	788	60.5	4.50	.71
10. Sınıf ortamlarının öğrencilerin kültürel değerleriyle uyumlu hale getirilmesi öğrencilerin okul motivasyonunu artırabilir.	16	1.2	23	1.8	134	10.3	484	37.2	645	49.5	4.32	.82
11. Hangi kültürden olursa olsun ebeveynlerin sınıfın önemli bir parçası olduğuna dair mesajı iletmek. okullarda ebeveyn katılımını artırabilir.	9	.7	16	1.2	114	8.8	496	38.1	667	51.2	4.37	.75
12. Eğitim programlarında farklılıklara karşı bilinç ve saygı uyandıran kazanımlar yer almalıdır.	9	.7	15	1.2	72	5.5	469	36.0	737	56.6	4.46	.71
13. Eğitim programlarında farklı kültürel değerlerin dikkate alınması ile "kültürel önyargı ötekileştirme" gibi durumların önüne geçilebilir.	12	.9	24	1.8	157	12.1	471	36.2	638	49.0	4.30	.82
14. Öğrenciler derslerde kendi kültürel değerlerinden örnekler verme konusunda cesaretlendirilmelidir.	11	.8	18	1.4	105	8.1	460	35.3	708	54.4	4.41	.76
15. Öğrencilerin farklı kültürel değerlerinin dikkate alınması ile öğretmen ve öğrenciler	11	.8	17	1.3	87	6.7	534	41.0	653	50.2	4.38	.74

arasında olumlu bir iletişim gelişir.													
16. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda heterojen öğrenme gruplarının oluşturulması öğrenciler arasında etkileşimi olumlu etkiler.	31	2.4	32	2.5	162	12.4	498	38.2	579	44.5	4.19	.91	
17. Kültürel olarak farklı öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemek. öğrencilerin akademik yeteneklerine olan güvenlerini arttırabilir.	11	.8	25	1.9	101	7.8	532	40.9	633	48.6	4.34	.77	
18. Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan farklı kültürel değerlerin bilincinde olmak gerekir.	9	.7	14	1.1	78	6.0	426	32.7	775	59.5	4.49	.71	
19. Eğitim sistemlerinde öğrencilerin dil, din, inanç, etnik köken ve sosyoekonomik düzey gibi farklı kültürel değerleri dikkate alınmalıdır.	28	2.2	36	2.8	123	9.4	406	31.2	709	54.5	4.33	.91	
20. Farklı kültürel değerler eğitim ortamlarında desteklenmelidir.	9	.7	23	1.8	127	9.8	451	34.6	692	53.1	4.37	.78	
21. Derslerde öğrencilerin kültürel değerlerinden örnekler vermek öğrenmeleri olumlu yönde etkileyebilir.	10	.8	17	1.3	120	9.2	485	37.3	670	51.5	4.37	.76	
22. Kültürel değerleri dikkate alan eğitim uygulamaları ile öğrencilerin "farklılıklara" yönelik önyargıları azaltılabilir.	10	.8	22	1.7	141	10.8	530	40.7	599	46.0	4.29	.78	
23. Öğrencilerin kültürel değerleri ile uyumlu hale getirilmiş öğretim öğrencileri başarılı kılar.	17	1.3	38	2.9	143	11.0	523	40.2	581	44.6	4.23	.85	
	<b>TOPLAM (N:1302)</b>											<b>4.37</b>	<b>.60</b>

Tablo 23 incelendiğinde, veri toplama aracının "Duyarlılık ve Olası Katkılar" boyutunda yer alan "*Öğretmen eğitiminde ülkedeki kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır.*" şeklindeki birinci maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında %53.5 (f:696) ile "Kesinlikle Katılıyorum" görüşü ilk sırada yer alırken, bunu %30.6 ile "Katılıyorum", %10.5 ile "Kısmen Katılıyorum", %2.4 ile "Katılmıyorum" ve %1.1 ile "Kesinlikle Katılmıyorum" görüşü takip etmiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.28 ve standart sapması .96 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan tüm maddelere yönelik toplam ortalamaları dikkate alındığında ( $X=4.37$ ), öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en düşük

katıldığı madde ( $X= 4.19$ ) "*Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda heterojen öğrenme gruplarının oluşturulması öğrenciler arasında etkileşimi olumlu etkiler.*" şeklindeki 16. madde iken, en yüksek oranda katıldıkları madde ( $X=4.50$ ) ise "*Sınıflarda bulunan farklılıklara önyargısız yaklaşılması öğrenci katılımını arttırabilir.*" şeklindeki 9. maddedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretmen eğitiminde ülkedeki kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini (%84,1), okullarda öğrencilerin farklı kültürel değerlere sahip gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım edilmesi gerektiğini (%91,6) ve öğrencilerin farklı kültürel değerlerinin dikkate alınması ile öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir iletişim gelişeceğini (%91,2), yine öğretmenlerin yarısından fazlası, etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan farklı kültürel değerlerin bilincinde olmak gerektiğini (%92,2), eğitim sistemlerinde öğrencilerin; dil, din, inanç, etnik köken ve sosyoekonomik düzey gibi farklı kültürel değerleri dikkate alınmasını (%85,7), farklı kültürel değerlerin eğitim ortamlarında desteklenmesini (%87,7), derslerde öğrencilerin kültürel değerlerinden örnekler vermenin, öğrenmeleri olumlu yönde etkileyebileceğini (%88,8) ve sınıflarda bulunan farklılıklara önyargısız bir şekilde yaklaşılmasının öğrenci katılımını arttıracığını (%92,4) düşünmektedir.

#### 4.1.1.2. Ölçeğin "Kaygılar" Boyutuna İlişkin Bulgular

KDDP ölçeğinin "Kaygılar" adlı ikinci boyutunda yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 24' de verilmiştir.

**Tablo 24:** Ölçeğin Kaygılar Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler (N: 3)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama (X)	Standart Sapma ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Farklı kültürel değerlerin, eğitim süreçlerine dahil edilmesi toplumsal bütünlüğü <b>olumsuz</b> etkiler.	258	19,8	203	15,6	145	11,1	239	18,4	457	35,1	3.33	1.5
2.Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerini	223	17,1	224	17,2	157	12,1	267	20,5	431	33,1	3.35	1.5

dikkate almak mümkün <b>değildir.</b>												
3.Öğretmen ile öğrenci arasındaki farklı kültürel değerler eğitim-öğretim sürecini <b>olumsuz</b> etkiler.	211	16,2	210	16,1	163	12,5	274	21,0	444	34,1	3.40	1.4
	<b>TOPLAM (N: 1302)</b>										<b>3.36</b>	<b>1.4</b>

Tablo 24'den görüldüğü gibi, veri toplama aracının "Kaygılar" boyutunda yer alan "*Farklı kültürel değerlerin, eğitim süreçlerine dahil edilmesi toplumsal bütünlüğü **olumsuz** etkiler.*" şeklindeki 24. maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında %35.1 ile "Kesinlikle Katılıyorum" görüşü ilk sırada yer alırken, bunu %19.8 ile "Kesinlikle Katılmıyorum", %18.4 ile "Katılıyorum", %15.6 ile "Katılmıyorum" ve %11.1 ile "Kısmen Katılıyorum" görüşü takip etmiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması  $X=3.33$  ve standart sapması 1.5 olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin ölçeğin "Kaygılar" boyutunda yer alan tüm maddelere yönelik toplam ortalamaları dikkate alındığında ( $X=3.36$ ), öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en düşük katıldığı madde ( $X= 3.33$ ) "*Farklı kültürel değerlerin, eğitim süreçlerine dahil edilmesi toplumsal bütünlüğü **olumsuz** etkiler.*" şeklindeki 24. madde iken, en yüksek katıldıkları madde ( $X=3.40$ ) ise "*Öğretmen ile öğrenci arasındaki farklı kültürel değerler eğitim-öğretim sürecini **olumsuz** etkiler.*" şeklindeki 26. maddedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası farklı kültürel değerlerin, eğitim süreçlerine dahil edilmesi halinde toplumsal bütünlüğün **olumsuz** etkileneceğini (%53.5), eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerini dikkate almanın mümkün **olmadığını** (%53.6) ve öğretmen ile öğrenci arasındaki farklı kültürel değerlerin eğitim-öğretim sürecini **olumsuz** etkilediğini (%55.1) düşünmektedirler.

Öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşlerine ilişkin alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için hesaplanan ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 25' te verilmiştir.

**Tablo 25:** KDDP Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler\* (N=1302)

Boyut/Ölçek	(X)	ss
-------------	-----	----

1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	4.37	.60
2.Boyut: Kaygılar*	3.36	1.4
KDDP (Toplam)	4.17	.53

\* Kaygılar boyutunda ortalamalar; 1.00-2.59 arası: Düşük Düzeyde Kaygı, 2.60-4.19 arası: Orta Düzeyde Kaygı ve 4.20-5.00 arası: Yüksek Düzeyde Kaygı şeklinde yorumlanacaktır.

KDDE'ye yönelik öğretmenlerin görüşleri için hesaplanan ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin birinci boyuta yönelik görüşleri "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde iken ikinci boyuta ilişkin görüşleri "Kısmen Katılıyorum" ve toplamında ise "Katılıyorum" düzeyindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğu ve fakat "orta düzeyde kaygı (X=3.36)" yaşadığı bulgulanmıştır.

#### 4.1.1.3. Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin nicel bulgular ise sırasıyla şu şekildedir:

##### 4.1.1.3.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26:** Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.Boyut: Duyarlılık ve Olası Katkılar	Erkek	715	4,39	,61	676,31	483562,00	192113,00	,008*
	Kadın	587	4,34	,56	621,28	364691,00		
2.Boyut: Kaygılar	Erkek	715	3,32	1,45	646,00	461887,50	205917,50	,555
	Kadın	587	3,40	1,34	658,80	386365,50		
KDDP (Toplam)	Erkek	715	4,19	,54	675,46	482955,50	192719,50	,011*
	Kadın	587	4,14	,50	622,31	365297,50		

Tablo 26 incelendiğinde birinci boyutta, erkeklerin ortalamaları kadınlara oranla daha yüksektir ve her iki grubun da birinci boyutta görüşleri "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyindedir. İkinci boyutta, kadınların ortalamaları daha yüksektir. Her iki grubun da kaygıları orta düzeydedir. Ölçeğin tamamında ise, yine erkeklerin ortalamaları kadınlardan yüksek olup her iki grubun da görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğu

görülmektedir. Ölçeğin birinci boyutu ile ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı iken ikinci boyutta herhangi bir fark bulunmamıştır ( $p < .05$ ). Bu bulgu, KDDE'ye ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında hem ölçeğin birinci boyutunda hem de genelinde bu anlamlı fark erkek öğretmenlerin lehinedir.

#### 4.1.1.3.2. Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 27'de verilmiştir.

**Tablo 27:** Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H testi

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Yaş</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	19-24	51	4,43	,55	683,25	4	2,617	,624
	25-30	515	4,40	,53	658,78			
	31-36	415	4,35	,64	656,79			
	37-42	188	4,38	,54	642,73			
	43+	133	4,27	,67	607,03			
2.Boyut: Kaygılar	19-24	51	3,32	1,47	634,90	4	2,618	,624
	25-30	515	3,34	1,39	644,85			
	31-36	415	3,44	1,43	674,10			
	37-42	188	3,26	1,39	627,23			
	43+	133	3,35	1,33	647,42			
KDDP (Toplam)	19-24	51	4,23	,53	689,72	4	2,670	,614
	25-30	515	4,20	,47	662,17			
	31-36	415	4,15	,57	644,16			
	37-42	188	4,18	,51	656,65			
	43+	133	4,08	,60	611,16			

Tablo 27 incelendiğinde, birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama 19-24 yaş grubunda yer alan öğretmenlere aitken ikinci boyutta en yüksek ortalama  $X=3.44$  ile 31-36 yaş grubunda yer alan öğretmenlere aittir. Birinci boyuta ilişkin tüm yaş gruplarında öğretmenlerin "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği görülürken, ikinci boyutta 31-36 yaş grubunda yer alan öğretmenler hariç geri kalanların "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği görülmektedir. 31-36 yaş aralığında yer alan öğretmenler ise "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Ölçeğin



toplamında ise 31 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği görülürken, 31 yaş ve altındakilerin "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Bu bulgu, KDDE'ye ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerinde yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.1.1.3.3. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşleri mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 28'de verilmiştir.

**Tablo 28:** Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Programa Göre Betimsel İstatistikleri  
Mann Whitney U Sonuçları

Boyut/Ölçek	Mezuniyet	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	1. Öğretmen Okulu	44	4,46	,58	721,19				
	2. Lisans Tamamlama	120	4,30	,55	600,53				
	3. Eğitim Fakültesi	755	4,41	,57	676,96				1-4; 3-2;
	4. Mesleki-Teknik Eğitim	58	4,14	,64	501,37	5	17,769	.003*	3-4; 5-4; 6-4
	5. Fen Edebiyat-Formasyon	296	4,33	,63	627,47				
	6. Diğer	29	4,36	,58	639,48				
2.Boyut: Kaygılar	1. Öğretmen Okulu	44	3,37	1,60	667,17				
	2. Lisans Tamamlama	120	3,05	1,30	559,81				
	3. Eğitim Fakültesi	755	3,36	1,44	652,96				3-2;
	4. Mesleki-Teknik Eğitim	58	3,44	1,14	663,08	5	9,129	.104	4-2; 5-2;
	5. Fen Edebiyat-Formasyon	296	3,47	1,34	679,33				
	6. Diğer	29	3,41	1,34	662,00				
KDDP (Toplam)	1. Öğretmen Okulu	44	4,25	,56	721,64				
	2. Lisans Tamamlama	120	4,15	,51	623,81				1-4; 2-4;
	3. Eğitim Fakültesi	755	4,20	,51	675,17				3-4; 3-5;
	4. Mesleki-Teknik Eğitim	58	3,96	,56	491,34	5	17,443	.004*	5-4; 6-4
	5. Fen Edebiyat-Formasyon	296	4,12	,56	622,90				
	6. Diğer	29	4,16	,51	655,64				

Tablo 28 incelendiğinde, birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlere aitken, ikinci boyutta en yüksek ortalama  $X=3.47$  ile fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere aittir. Birinci boyuta ilişkin "katılıyorum" düzeyinde görüş belirten mesleki-teknik eğitim fakültesi mezunları hariç diğer programlardan mezun öğretmenlerin tamamının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği görülürken, ikinci boyutta mesleki-teknik eğitim fakültesi, fen-edebiyat ve "Diğer" program mezunu öğretmenler "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin toplamında ise öğretmen okulu ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği görülürken, diğer program mezunları "Kısmen Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin toplamında en düşük ortalama ( $X=3.96$ ) ise mesleki-teknik eğitim mezunlarına aittir.

Öğretmenlerinin görüşleri arasında mezun olunan program açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ölçeğin birinci boyutunda ve ölçeğin toplamında anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda;

Ölçeğin birinci boyutunda; öğretmen okulu mezunları ile mesleki teknik eğitim mezunları arasında öğretmen okulu mezunlarının lehine, eğitim fakültesi mezunları ile lisans tamamlama ve mesleki-teknik eğitim mezunları arasında eğitim fakültesi mezunlarının lehine, fen-edebiyat mezunları ile mesleki-teknik eğitim mezunları arasında fen-edebiyat mezunları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Ölçeğin ikinci boyutunda; eğitim fakültesi, mesleki-teknik eğitim ve fen-edebiyat mezunları ile lisans tamamlama arasında eğitim fakültesi, mesleki-teknik eğitim ve fen-edebiyat mezunları lehine anlamlı fark bulunmuştur Ölçeğin toplamında ise, tüm program mezunları ile mesleki-teknik eğitim mezunları arasında mesleki-teknik eğitim aleyhine ve eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında eğitim fakültesi lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### 4.1.1.3.4. Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin en son mezuniyet derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 29'da verilmiştir.

**Tablo 29:** Öğretmen Görüşlerinin Mezuniyet Derecesine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H testi

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	Yüksekokul	23	4,26	,48	564,37	3	3.330	.343
	Lisans	1079	4,37	,60	650,70			
	Lisansüstü	200	4,40	,60	670,05			
2.Boyut: Kaygılar	Yüksekokul	23	2,84	1,14	503,39	3	3,889	.274
	Lisans	1079	3,38	1,38	655,58			
	Lisansüstü	200	3,31	1,51	647,96			
KDDP (Toplam)	Yüksekokul	23	4,13	,41	598,87	3	1,760	.624
	Lisans	1079	4,16	,53	647,46			
	Lisansüstü	200	4,21	,50	680,92			

Tablo 29 incelendiğinde birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere aittir. İkinci boyutta ise en yüksek ortalama lisans mezunlarına aittir ve "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir. Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ise ölçeğin birinci boyutunda ve ölçeğin toplamında "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. İkinci boyutta en düşük ortalama ise  $X=2.84$  ile yüksekokul mezunlarına aittir.

Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında mezuniyet derecesi değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Bu bulgu, KDDE' ye ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerinde mezuniyet derecesinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.1.1.3.5. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Kademeğe Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin görev yaptığı kademeğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 30'da verilmiştir.

**Tablo 30:** Öğretmen Görüşlerinin Görev Yapılan Kademeye Göre Betimsel İstatistikleri  
Kruskal Wallis-H testi

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Kademe</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	Okulöncesi	65	4,36	,63	653,95	3	7,041	.071
	İlkokul	219	4,34	,60	626,44			
	Ortaokul	405	4,42	,58	687,52			
	Lise	613	4,35	,60	636,40			
2. Boyut: Kaygılar	Okulöncesi	65	3,49	1,38	686,90	3	6,572	.087
	İlkokul	219	3,22	1,40	611,13			
	Ortaokul	405	3,47	1,39	683,14			
	Lise	613	3,32	1,41	641,26			
KDDP (Toplam)	Okulöncesi	65	4,15	,54	645,83	3	2,931	.402
	İlkokul	219	4,16	,53	638,13			
	Ortaokul	405	4,20	,51	677,93			
	Lise	613	4,15	,53	639,41			

Tablo 30 incelendiğinde, birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama ortaokul kademesinde görevli öğretmenlere aittir. Bu kademedeki görevli öğretmenler ölçeğin birinci boyutunda ve ölçeğin toplamında "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, ikinci boyutunda "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin toplamı hariç diğer boyutlarında ise en düşük ortalama ilkökuller kademesinde görevli öğretmenlere aittir. Birinci boyutta tüm kademelerde görevli öğretmenler, "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde, ikinci boyutunda ilkökuller ve lise "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde ve ölçeğin toplamında ise ortaokuller kademesinde görevli öğretmenler hariç diğerleri "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin ikinci boyutunda ise en yüksek ortalama okul öncesi öğretmenlerine aittir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise  $X=3.22$  ile ikinci boyutta ve ilkökuller kademesinde görevli öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerinin görüşleri arasında görev yapılan kademe açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ölçeğin toplamında veya alt boyutlarında anlamlı bulunmamıştır ( $p<.05$ ). Bu bulgu, KDDE'ye ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde görev yaptıkları kademenin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.1.1.3.1.6. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Süreye (Kıdem) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları süreye (kıdeme) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31:**Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Süreye Göre Betimsel İstatistikleri  
Kruskal Wallis-H testi

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Kıdem</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	1-5	575	4,39	,56	645,88	4	1,728	,786
	6-10	327	4,38	,64	666,50			
	11-15	177	4,40	,61	667,15			
	16-20	138	4,35	,58	624,48			
	20++	85	4,34	,69	643,11			
2.Boyut: Kaygılar	1-5	575	3,34	1,39	645,65	4	,713	,950
	6-10	327	3,36	1,46	653,83			
	11-15	177	3,38	1,39	653,22			
	16-20	138	3,45	1,32	673,89			
	20++	85	3,32	1,36	642,18			
KDDP (Toplam)	1-5	575	4,18	,49	655,24	4	,680	,954
	6-10	327	4,16	,55	653,80			
	11-15	177	4,18	,53	658,04			
	16-20	138	4,14	,52	629,69			
	20++	85	4,11	,63	639,15			

Tablo 31 incelendiğinde birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama 11-15 yıl süreyle görev yapan öğretmenlere aittir. Bu süreyle görevli öğretmenler ölçeğin birinci boyutunda "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, ölçeğin toplamında "Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında ise en düşük ortalama 20+ yıldır görevli öğretmenlere aittir. Birinci boyutta tüm öğretmenler, "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde, ikinci boyutunda 16-20 yıldır görevli öğretmenler hariç "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde ve ölçeğin toplamında ise öğretmenlerin tamamı "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise  $X=3.32$  ile ikinci boyutta ve 20+ yıldır görevli öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında görev yapılan süre (kıdem) değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Bu bulgu, KDDE' ye ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde görev yapılan sürenin (kıdemin) anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.1.1.3.1.7. Öğretmen Görüşlerinin İçinde Yetiştikleri Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin içinde yetiştikleri ailenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 32'de verilmiştir.

**Tablo 32:** Öğretmen Görüşlerinin İçinde Yetiştikleri Ailenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Gelir	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	Düşük	386	4,42	,62	690,26	2	7,046	,030*	Düşük-Orta
	Orta	849	4,37	,58	636,10				
	Yüksek	67	4,29	,74	623,31				
2.Boyut: Kaygılar	Düşük	386	3,25	1,47	630,29	2	2,455	,293	
	Orta	849	3,40	1,36	657,61				
	Yüksek	67	3,52	1,41	696,22				
KDDP (Toplam)	Düşük	386	4,22	,55	700,96	2	9,777	,008*	Düşük-Orta
	Orta	849	4,15	,51	632,46				
	Yüksek	67	4,10	,55	607,86				

Tablo 32 incelendiğinde birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama, içinde yetiştikleri ailenin sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğretmenlere aittir. Bu öğretmenler ölçeğin birinci boyutunda ve ölçeğin toplamında "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, ikinci boyutta "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin birinci boyutunda ve toplamında ise en düşük ortalama yüksek sosyoekonomik düzeyde öğretmenlere aittir. Birinci boyutta tüm öğretmenler, "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde, ikinci boyutunda düşük gelirliliğe sahip öğretmenler hariç "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde ve ölçeğin toplamında ise öğretmenlerin tamamı "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise  $X=3.25$  ile ikinci boyutta ve sosyoekonomik açıdan düşük gelire sahip ailelerde yetişen öğretmenlere aitken en yüksek ortalama  $X=3.52$  ile sosyoekonomik açıdan yüksek gelire sahip ailelerde yetişen öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre ölçeğin ikinci boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında içinde yetiştikleri ailenin gelir düzeyi değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Ölçeğin birinci boyutunda ve toplamında ise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı

bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda; düşük gelirli öğretmenler ile orta gelirli öğretmenler arasında düşük gelirli öğretmenler lehine birinci boyutta ve ölçeğin toplamında anlamlı fark görülmektedir ( $p<.05$ ).

#### 4.1.1.3.1.8. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Farklı İl Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşleri öğretmenlerin görev yaptıkları farklı il sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 33'te verilmiştir.

**Tablo 33:** Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Farklı İl Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları

Boyut/Ölçek	Gelir	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	Tek İl	782	4,39	,60	656,41	513311,00	199482,000	,562
	İki+il	520	4,37	,60	644,12	334942,00		
2.Boyut: Kaygılar	Tek İl	782	3,25	1,42	624,15	488084,50	181931,500	,001*
	İki+il	520	3,52	1,35	692,63	360168,50		
KDDP (Toplam)	Tek İl	782	4,19	,53	667,36	521873,00	190920,000	,062
	İki+il	520	4,14	,512	627,65	326380,00		

Tablo 33 incelendiğinde birinci boyutta tek bir ilde çalışmış öğretmenlerin ortalamaları en az iki ilde çalışmış öğretmenlere oranla yüksek iken ikinci boyutta en az iki ilde çalışanların ortalamaları daha yüksektir. Bu durum, en az iki ilde çalışmış olanların KDDE ile ilgili daha fazla kaygılı durumu düşündüğü anlamına gelebilir. Ölçeğin tamamında ise yine tek ilde çalışmış olanların ortalamaları en az iki ilde çalışmış olanlardan yüksek olup her iki grubun da "Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise  $X=3.25$  ile üçüncü boyutta ve tek ilde çalışmış öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin görüşlerinin çalışılan il sayısına göre Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ölçeğin birinci boyutu ile ölçeğin tamamında öğretmenlerin görüşleri arasında il sayısı değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değil iken, ikinci boyutta ortalamalar arasındaki fark anlamlı ve en az iki ilde çalışmış öğretmenlerin lehinedir. ( $p<.05$ ). Bu bulgu, KDDE'ye ilişkin öğretmenlerin görüşleri üzerinde il sayısının ikinci boyutu olan KDDE'ye yönelik

kaygılar açısından anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle, şu ana kadar en az iki ilde çalışan öğretmenlerin tek ilde çalışan öğretmenlere göre KDDE'ye yönelik daha fazla kaygıya sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.1.1.3.1.9. Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE'ye yönelik görüşleri öğretmenlerin branşlarına (alanlarına) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 34'te verilmiştir.

**Tablo 34:** Öğretmen Görüşlerinin Branşa (Alan) Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Branş (Alan)	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	1. Okulöncesi-Sınıf (Temel Eğitim)	210	4,32	,63	614,72	6	26,932	,000*	2-1;
	2. Sosyal Bilimler	331	4,48	,56	719,58				2-5;
	3. Yabancı Dil	139	4,35	,62	634,99				2-3;
	4. Fen Bilimleri	271	4,28	,64	590,76				2-4;
	5. Meslek Dersleri	169	4,35	,57	620,50				6-3;
	6. PDR	79	4,56	,43	747,42				6-4;
	7. Matematik	103	4,38	,63	667,10				6-5;
2.Boyut: Kaygılar	1. Okulöncesi-Sınıf (Temel Eğitim)	210	3,30	1,39	632,55	6	30,375	,000*	6-1;
	2. Sosyal Bilimler	331	3,39	1,47	664,99				7-1;
	3. Yabancı Dil	139	3,23	1,45	620,24				7-2;
	4. Fen Bilimleri	271	3,30	1,33	630,24				3-7;
	5. Meslek Dersleri	169	3,27	1,29	623,97				7-4;
	6. PDR	79	3,12	1,51	594,62				7-5;
	7. Matematik	103	4,03	1,17	833,71				7-6;
KDDP (Toplam)	1. Okulöncesi-Sınıf (Temel Eğitim)	210	4,13	,55	622,13	6	28,783	,000*	2-1;
	2. Sosyal Bilimler	331	4,25	,51	715,58				6-1;
	3. Yabancı Dil	139	4,17	,50	648,58				2-4;
	4. Fen Bilimleri	271	4,09	,56	593,98				2-5;
	5. Meslek Dersleri	169	4,14	,50	625,98				2-7;
	6. PDR	79	4,35	,44	779,18				6-7;
	7. Matematik	103	4,09	,53	604,65				6-4;
								6-5;	

Tablo 34 incelendiğinde, birinci boyutta ve ölçeğin toplamında en yüksek ortalama ile ikinci boyutta en düşük ortalama psikolojik danışman ve rehberlik (PDR) öğretmenlerine aitken ikinci boyutta en yüksek ortalama  $X=4.03$  ile matematik dersleri öğretmenlerine aittir. Birinci boyutta tüm branşlar "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirken, ölçeğin toplamında sosyal bilimler ve PDR hariç diğer tüm branşlar



"Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. İkinci boyutta matematik dersleri branşındaki öğretmenler "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtirken, diğer tüm branşlardaki öğretmenler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre PDR öğretmenlerinin diğer branşlara oranla KDDE' ye ilişkin daha fazla olumlu görüşe sahip olduğu, matematik dersleri branşında olan öğretmenlerin ise daha fazla kaygıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin görüşleri arasında branş açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ölçeğin bütün boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda;

Ölçeğin birinci boyutunda; sosyal bilimler öğretmenleriyle okulöncesi-sınıf öğretmenleri, yabancı dil, fen bilimleri ve meslek dersleri öğretmenleri arasında sosyal bilimler öğretmenleri lehine, PDR öğretmenleriyle okulöncesi-sınıf, meslek dersleri, yabancı dil ve fen bilimleri öğretmenleri arasında PDR öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Ölçeğin ikinci boyutunda, matematik dersleri branşındaki öğretmenler ile okulöncesi-sınıf, sosyal bilimler, fen bilimleri ve PDR öğretmenleri arasında ise matematik dersleri branşındaki öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Ölçeğin toplamında, sosyal bilimler öğretmenleriyle okulöncesi, fen bilimleri, meslek dersleri ve matematik dersleri branşındaki öğretmenler arasında sosyal bilimler öğretmenleri lehine, okulöncesi öğretmenleriyle PDR öğretmenleri arasında okulöncesi öğretmenleri lehine, PDR öğretmenleriyle meslek dersleri, matematik dersleri branşındaki öğretmenler ve fen bilimleri öğretmenleri arasında PDR öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur( $p<.05$ ).

#### *4.1.1.3.1.10. Öğretmen Görüşlerinin Çokkültürlülükle İlgili Herhangi Bir Yaşantısı Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili herhangi bir yaşantısı olma durumuna göre anlamlı farklılık

göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 35'te verilmiştir.

**Tablo 35:** Öğretmen Görüşlerinin Çokkültürlülükle İlgili Yaşantısı Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Yaşantı</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	Var	626	4,46	,60	712,53	446041,00	173386,000	,000*
	Yok	676	4,31	,59	594,99	402212,00		
2. Kaygılar	Var	626	3,30	1,48	640,07	400684,50	204433,500	,286
	Yok	676	3,42	1,31	662,08	447568,50		
KDDP (Toplam)	Var	626	4,25	,52	717,40	449094,00	170333,000	,000*
	Yok	676	4,09	,52	590,47	399159,00		

Tablo 35 incelendiğinde birinci boyutta ve ölçeğin toplamında çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir seminere katılan, kitap-makale okuyan dolayısıyla bu konularda yaşantısı olan öğretmenlerin yaşantısı olmayan öğretmenlere oranla yüksek iken ikinci boyutta yaşantısı olmayan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksektir. Bu durum, yaşantısı olmayan öğretmenlerin KDDE ile ilgili daha fazla kaygılı durumu düşündüğü anlamına gelebilir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise  $X=3.30$  ile ikinci boyutta ve yaşantısı olan öğretmenlere aittir. Ölçeğin toplamında ise yaşantısı olan öğretmenlerin ortalamaları "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde iken, yaşantısı olmayan öğretmenlerin ortalamaları "Katılıyorum" düzeyindedir.

Öğretmenlerin görüşlerinin çokkültürlülükle ilgili yaşantı olma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ölçeğin birinci boyutu ile ölçeğin toplamında öğretmen görüşleri arasında çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir seminere katılan, ders alan veya kitap-makale okuyan dolayısıyla bu konularda yaşantısı olma değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı ve bu anlamlı fark yaşantısı olanların lehine iken, ikinci boyutta ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir. ( $p<.05$ ). Bu bulgu doğrultusunda, KDDE' ye ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde çokkültürlülükle ilgili yaşantıların anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

#### 4.1.1.3.1.11. Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptığı Şehre Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu

amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 36'da verilmiştir.

**Tablo 36:** Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptıkları Şehre Göre Betimsel İstatistikleri  
Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Görev ili	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p	Anlamli Fark
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	1. Van	344	4,64	,35	804,86	6	234,362	,000*	2-1; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6; 2-7, 3-4; 7-3; 6-4,
	2. Diyarbakır	210	4,66	,48	859,04				
	3. Antalya	154	4,17	,72	532,96				
	4. Konya	144	4,06	,66	441,89				
	5. Trabzon	159	4,12	,60	471,14				
	6. İzmir	159	4,21	,62	539,53				
	7. İstanbul	132	4,37	,57	640,73				
2.Boyut: Kaygılar	1. Van	344	3,12	1,52	597,84	6	10,525	,104	3-1; 4-1; 5-1; 6-1;
	2. Diyarbakır	210	3,37	1,60	668,93				
	3. Antalya	154	3,44	1,21	659,73				
	4. Konya	144	3,48	1,21	672,94				
	5. Trabzon	159	3,44	1,21	662,48				
	6. İzmir	159	3,56	1,27	692,66				
	7. İstanbul	132	3,40	1,43	667,81				
KDDP (Toplam)	1. Van	344	4,42	,34	836,26	6	261,286	,000*	1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-3; 2-4; 2-5; 2-6, 2-7; 3-4; 7-3; 7-4; 7-4; 7-5; 7-6;
	2. Diyarbakır	210	4,42	,40	841,55				
	3. Antalya	154	3,97	,60	519,57				
	4. Konya	144	3,86	,56	431,29				
	5. Trabzon	159	3,92	,52	465,44				
	6. İzmir	159	4,00	,53	530,50				
	7. İstanbul	132	4,16	,49	631,65				

Tablo 36 incelendiğinde, birinci boyutta en yüksek ortalama  $X=4.64$  ile Diyarbakır'da görevli öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama  $X=4.06$  ile Konya'da görevli öğretmenler aittir. Van, Diyarbakır, İzmir ve İstanbul'da görevli öğretmenlerin bu boyutta ortalamaları "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde iken, Konya, Trabzon ve Antalya'da görevli öğretmenlerin ortalaması "Katılıyorum" düzeyindedir. KDDE' ye yönelik kaygı maddelerinin yer aldığı ikinci boyutta ise, birinci boyutun aksine en yüksek ortalamalar sırasıyla  $X=3.56$  ile İzmir,  $X=3.48$  ile Konya ve  $X=3.44$  ile Trabzon ve Antalya'da görevli öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama  $X=3.12$  ile Van'da görevli öğretmenler aittir. Van, Diyarbakır ve İstanbul'da görevli öğretmenlerin bu boyutta ortalamaları "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde iken, Konya, Trabzon, İzmir ve Antalya'da görevli öğretmenlerin ortalaması "Katılıyorum" düzeyindedir.

Öğretmenlerin görüşleri arasında görev yapılan şehir açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ölçeğin birinci boyutunda ve ölçeğin

toplamında anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda;

Ölçeğin birinci boyutunda, Van'da görev yapan öğretmenler ile Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Van'da görevli öğretmenlerin lehine, Diyarbakır'da görevli öğretmenler ile Van, Konya, İzmir, İstanbul, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Diyarbakır'da görevli öğretmenlerin lehine, Antalya'da görevli öğretmenler ile Konya'da görevli öğretmenler arasında Antalya'da görevli öğretmenler lehine, İstanbul'da görevli öğretmenler ile Konya, İzmir, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında İstanbul'da görevli öğretmenler lehine ve İzmir'de görevli öğretmenler ile Konya'da görevli öğretmenler arasında İzmir'de görevli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Ölçeğin ikinci boyutunda, Antalya, Konya, İzmir, Trabzon ile Van'da görevli öğretmenler arasında Antalya, Konya, İzmir, Trabzon lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu illerde görevli öğretmenler KDDE'nin kaygıları hakkında Van'da görevli öğretmenlerden farklı düşünmektedir.

Ölçeğin toplamında ise, Van'da görev yapan öğretmenler ile Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Van'da görevli öğretmenlerin lehine, Diyarbakır'da görevli öğretmenler ile Konya, İzmir, İstanbul, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Diyarbakır'da görevli öğretmenlerin lehine, İstanbul'da görevli öğretmenler ile Konya, İzmir, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında İstanbul'da görevli öğretmenler lehine, Antalya'da görevli öğretmenler ile Konya'da görevli öğretmenler arasında Antalya'da görevli öğretmenler lehine ve İzmir'de görevli öğretmenler ile Konya'da görevli öğretmenler arasında İzmir'de görevli öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### *4.1.1.3.1.12. Öğretmen Görüşlerinin Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular*

Araştırmada "Öğretmenlerin KDDE' ye yönelik görüşleri öğretmenlerin hayatlarının büyük bölümünü yaşadıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla öğretmenlere "Yaşamınızın büyük bir bölümünü geçirdiğiniz şehir hangisidir?" sorusu yöneltilmiş ve ardından

yazılan şehrin yer aldığı coğrafi bölgeye göre sınıflandırılmıştır. Bu amaçla, öğretmenlere ait KDDP ölçeğinin toplamı ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 37'de verilmiştir.

**Tablo 37:** Öğretmen Görüşlerinin Coğrafi Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Coğrafi Bölge	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1.Boyut: Duyarlılık ve Katkılar	1. Doğu A.B.	318	4,65	,35	813,95	6	194,056	,000*	2-1; 1-3; 1-4; 1-5; 1-6; 1-7; 2-4; 2-3; 2-5; 2-6; 2-7; 3-4; 3-5; 6-4; 7-4; 6-3; 7-5;
	2. Güney D.	153	4,70	,37	879,92				
	3. Akdeniz B	165	4,28	,64	586,40				
	4. İç.Anadolu	171	4,14	,67	502,26				
	5. Karadeniz	166	4,14	,58	481,68				
	6. Ege B.	188	4,27	,62	581,65				
	7. Marmara	141	4,24	,73	587,51				
2.Boyut: Kaygılar	1. Doğu	318	3,04	1,51	578,48	6	23,256	,001*	3-1; 4-1; 5-1; 6-1; 6-7;
	2. Güney D.	153	3,20	1,64	627,63				
	3. Akdeniz B	165	3,53	1,29	690,90				
	4. İç Anadolu	171	3,56	1,26	697,36				
	5. Karadeniz	166	3,52	1,21	681,08				
	6. Ege B.	188	3,61	1,29	708,21				
	7. Marmara	141	3,29	1,36	629,92				
KDDP (Toplam)	1. Doğu A.B.	318	4,44	,33	851,61	6	234,480	,000*	1-3; 2-5; 6-4; 1-4; 2-6; 7-4; 1-5; 2-7; 7-5; 1-6; 3-4; 1-7; 3-5; 2-3; 2-4;
	2. Güney D.	153	4,47	,36	871,38				
	3. Akdeniz B	165	4,05	,53	567,52				
	4. İç Anadolu	171	3,93	,58	486,77				
	5. Karadeniz	166	3,94	,51	479,16				
	6. Ege B.	188	4,04	,54	557,94				
	7. Marmara	141	4,07	,58	587,29				

Tablo 37 incelendiğinde; birinci boyutta en yüksek ortalama  $X=4.70$  ile hayatlarının büyük bölümünü Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama  $X=4.14$  ile İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenlere aittir. İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamının büyük bölümünü yaşamış öğretmenlerin ortalaması "Katılıyorum" düzeyinde iken diğer beş bölgede yaşamış öğretmenlerin ortalamaları "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyindedir. KDDE kaygılarına yönelik maddelerin yer aldığı ikinci boyutta ise, en yüksek ortalamalar sırasıyla  $X=3.61$  ile Ege Bölgesi ve  $X=3.56$  ile İç Anadolu'da yaşamış öğretmenlere ait iken, bu boyutta en düşük ortalama  $X=3.04$  ile Doğu'da yaşamış öğretmenlere aittir. Doğu, Güneydoğu ve Marmara'da yaşamış öğretmenlerin bu boyutta ortalamaları "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde iken, diğer 4 bölgede yaşamış öğretmenlerin ortalaması "Katılıyorum" düzeyindedir. Ölçeğin toplamında ise en yüksek ortalama  $X= 4.47$  ile Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlere aitken, en düşük ortalama  $X=3.93$  ile İç Anadolu'da yaşamış öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerinin görüşleri arasında yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği coğrafi bölge açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ölçeğin hem iki boyutunda hem de ölçeğin toplamında anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda;

Ölçeğin birinci boyutunda, yaşamlarının büyük bölümünü Doğu'da yaşamış öğretmenler ile Akdeniz, İç Anadolu, Ege, Marmara ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Doğu'da yaşamış öğretmenlerin lehine, Güneydoğu'da yaşamış öğretmenler ile diğer 6 bölgede yaşamış öğretmenler arasında Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlerin lehine, Akdeniz'de yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Akdeniz'de yaşamış öğretmenler lehine, Marmara'da yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Marmara'da yaşamış öğretmenler lehine ve Ege'de yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Ege'de yaşamış öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Ölçeğin ikinci boyutunda, yaşamlarının büyük bölümünü Akdeniz, İç Anadolu, Ege ve Karadeniz ile Doğu'da yaşamış öğretmenler arasında Akdeniz, İç Anadolu, Ege ve Karadeniz lehine ve Ege'de yaşamış öğretmenler ile Marmara'da yaşamış öğretmenler arasında Ege'de yaşamış öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Ölçeğin toplamında ise, yaşamlarının büyük bölümünü Doğu'da yaşamış öğretmenler ile Akdeniz, İç Anadolu, Ege, Marmara ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Doğu'da yaşamış öğretmenlerin lehine, Güneydoğu'da yaşamış öğretmenler ile Doğu Anadolu'da yaşamış olanlar hariç diğer 5 bölgede yaşamış öğretmenler arasında Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlerin lehine, Marmara'da yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Marmara'da yaşamış öğretmenler lehine, Ege'de yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu yaşamış öğretmenler arasında Ege'de yaşamış öğretmenlerin lehine ve Akdeniz'de yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Akdeniz'de yaşamış öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

#### 4.1.2. Nitel Bulgular ve Yorum

Öğretmenlere uygulanan KDDP ölçeğinden elde edilen verilerin analizinin ardından ölçekten yüksek (4.20-5.00) düzeyde ortalamaya sahip 14 öğretmen ve düşük (1.00-2.96) düzeyde ortalamaya sahip 14 öğretmenle görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bakış açılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmelerin ardından elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

##### *4.1.2.1. KDDP Ölçeğini Yüksek Derecelendiren Öğretmenlere Ait Nitel Bulgular ve Yorum*

KDDP ölçeğinden yüksek ortalamaya sahip öğretmenler; ölçeğin birinci boyutu olan "Duyarlılık ve Olası Katkılar" boyutunda yer alan 23 maddeye 5-Kesinlikle Katılıyorum veya 4-Katılıyorum şeklinde, ikinci boyutu olan "Kaygılar" bölümünde yer alan olumsuz maddelere ise 1-Kesinlikle Katılmıyorum veya 2-Katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 14 öğretmenin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması birinci boyut için 4.00 puan ve üzeri iken ikinci boyut için ise, 1.00 ile 2.00 puan arasında değişmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin ölçeğin toplamına ait ortalaması ise en düşük 4.20'dir.

KDDP ölçeğinden yüksek ortalamaya sahip öğretmenlere, "Türkiye'de eğitim sistemi öğrencilerin farklı kültürel değerlerine göre neden düzenlenmelidir? Ne şekilde ya da nasıl düzenlenmelidir? Düzenlenmesi durumunda katkıları neler olabilir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre temalar ve bu temalara ilişkin sıklık-frekans sayıları belirlenerek önce içerik analizi yapılmış ardından öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkanlar doğrudan alıntılanarak betimsel analize uygun olarak sunulmuştur. Ölçekten yüksek puan ortalamasına sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, üç tema ve her tema altında alt temalar oluşmuştur. Araştırmacı tarafından temalara; öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde neden desteklenmesi gerektiği ve buna yönelik görüşlerini gerekçelendirdikleri "1. Nedenler ve Gereklilikler" teması, kültürel farklılıkların eğitim sisteminde nasıl ve ne şekilde dikkate alınması, ne tür değişiklikler yapılması gerektiğine yönelik görüşleri "2. Öneriler" teması ve bu tür değişikliklerin yapılması ve kültürel farklılıkların eğitim sisteminde dikkate alınması durumunda ne tür

yansımaları veya katkıları olacağına yönelik görüşleri de "3. Muhtemel Katkıları" teması olarak isimlendirilmiştir. Temalar ve öğretmen görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

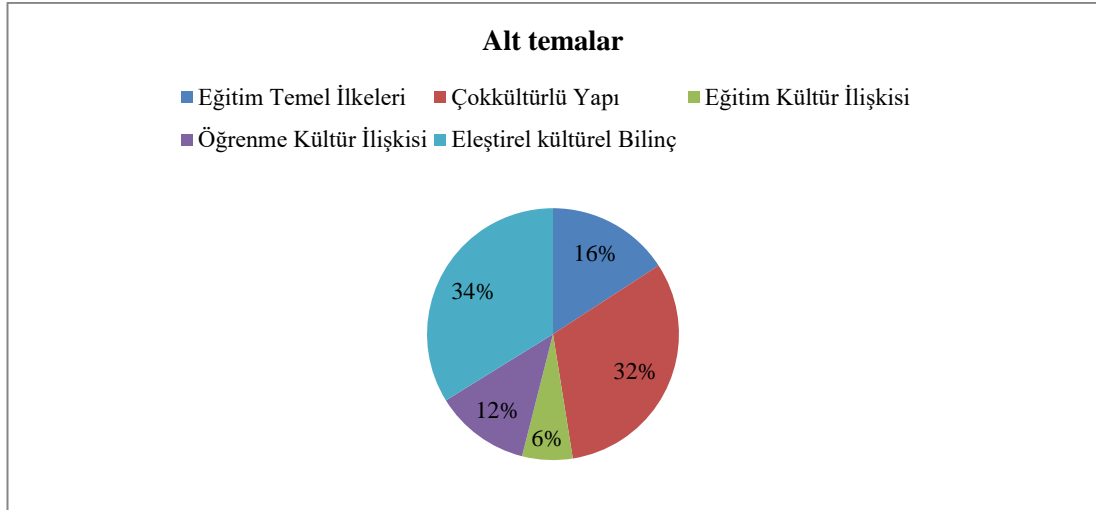
#### 4.1.2.1.1 Nedenler ve Gereklilikler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde neden dikkate alınması gerektiğine yönelik görüşleri, bu görüşler doğrultusunda oluşan tema, alt temalar ve referans sayıları Tablo 38'de ve Şekil 3'te sunulmuştur.

**Tablo 38:** Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınması Gerektiğine Yönelik Nedenler-Gereklilikler ve Referans Sayıları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Görüş:f(139)</i>	<i>%</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen (N:14)</i>	<i>%</i>
<b>Nedenler ve Gereklilikler</b>	Eğitimin Temel İlkeleri	22	16	Herkes İçin Eğitim	4	29
				Eğitimde İmkan ve Fırsat Eşitliği	2	14
				Demokratiklik	7	50
				Çoğulculuk	5	36
				İnsancıl Anlayış	2	14
				Kapsayıcılık	2	14
	Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapı	44	32	Farklı Etnik Kökenler	7	50
				Farklı Anadiller	6	43
				Farklı Dinler-İnançlar	7	50
				Farklı Cinsiyetler	2	14
				Farklı Sosyoekonomik Yapılar	5	36
				Bölgesel ve Demografik Farklılıklar	5	36
				Diğer Kültürel Zenginlikler-Farklılıklar	12	86
	Eğitim-Kültür İlişkisi	9	6	Kültürlerin Korunması-Sürdürülmesi	2	14
				Kültürel Yozlaşma	1	7
				Kültürel Yabancılaşma	1	7
				Kültürel Asimilasyon	5	36
	Öğrenme-Kültür İlişkisi	17	12	Kültürel Şemalar	2	14
				Önbilgiler	5	36
				Öğretimin İlkeleri (Açıklık-Somutluk-Kalıcılık-Yaşama Yakınlık vb.)	8	57
Kültürel Sermaye				2	14	
Eleştirel-Sosyokültürel Bilinç	47	34	Önyargıyla Mücadele	8	57	
			Ötekileştirmeye Mücadele	9	64	
			Tek Tipçilikle Mücadele	12	86	
			Baskın-Egemen Anlayışla Mücadele	3	21	
			Merkezi-Genel Anlayışla Mücadele	5	36	
			Kültürel Yanlışlarla Mücadele	10	71	





**Şekil 3:** Nedenler ve Gereklilikler ile İlgili Alt Temalar ve Yüzdeleri

Tablo 38 ve Şekil 3 incelendiğinde, "Nedenler ve Gereklilikler" temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; "Eğitimin Temel İlkeleri", "Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapı", "Eğitim-Kültür İlişkisi", "Öğrenme-Kültür İlişkisi" ve "Eleştirel-Sosyokültürel Bilinç" olmak üzere beş alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin tamamından yani 139 görüşten 22'si eğitimin temel ilkeleriyle, 44'ü Türkiye'nin çokkültürlü, çok dilli ve heterojen yapısıyla, 9'u eğitim-kültür ilişkisiyle, 17'si öğrenme-kültür ilişkisiyle ilgili iken 47'si eleştirel-sosyokültürel bilinç alt temasıyla ilgilidir. Bu alt temalara ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.1.2.1.1.1. Eğitimin Temel İlkeleri

Öğretmenlerin 139 görüşünden 22'si "Eğitimin Temel İlkeleri" alt temasıyla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 4'ü herkes için eğitim, 2'si eğitimde imkan ve fırsat eşitliği, 7'si demokratiklik ve 2'si kapsayıcılık ilkesi gereği ve öğretmenlerden 5'i çoğulcu ve 2'si ise insancıl (hümanist) anlayıştan dolayı eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

#### *Herkes için eğitim*

*"Eğitim sistemi içinde her kültürden birey vardır. Her kültür değerlidir. Eğitim herkese ve her kültüre eşit şekilde hitap etmelidir. Bu yüzden okullar, herkesin kültürel değerlerinin yer aldığı kurumlar olmalıdır." Ö5*

#### *Demokratik eğitim*

*"Demokratik toplumun gereği demokratik eğitimidir. Zaten eğitimin amacı demokratik bilince sahip bireyler yetiştirmektir. Eğitim, herkes için eşit ve adil olmalıdır. Öğrencilerin de mesela bazı dersleri seçme hakkı olmalıdır (bence)." Ö2*

### **Çoğunlukçuluk, Kapsayıcılık ve İnsancıl Anlayış**

*"Çoğunlukçu anlayış olmamalı. Farklılıkları yok sayamazsınız. Çoğunlukçuluktan vazgeçilmeli. Türkiye'nin çokkültürlü çok renkli yapısına ters çoğunlukçu bir eğitim sistemi olmamalı." Ö12*

#### **4.1.2.1.1.2. Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapı**

Öğretmenlerin 139 görüşünden 44'ü Türkiye'nin çokkültürlü, çok-dilli ve heterojen alt temasıyla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 7'si Türkiye'deki farklı etnik kökenlere, 6'sı farklı anadillere, 7'si farklı din ve inançlara, 2'si cinsiyet farklılığına, 5'i farklı sosyoekonomik düzeye, 5'i bölgesel ve demografik farklılıklara, 12'si kültürel zenginliğe-çeşitliliğe vurgu yaparak eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

#### **Bölgesel ve Demografik Farklılıklar**

*"Kesinlikle düzenlenmeli. Çokkültürlü bir ülkeyiz. Çünkü şehirler ve bölgeler arası ciddi demografik ve kültürel farklılıklar var." Ö3*

#### **Farklı Etnik Kökenler**

*"Türkiye, birçok farklı etnik kökeni barındırmaktadır. Farklı etnik kökende öğrenci ve öğretmenler var. Türkiye'de hatta dünyada farklı kültürel değerlerin öğrenciler tarafından tanınması gerekir." Ö5*

#### **Kültürel Zenginlikler-Farklılıklar**

*"Çünkü biz ayrı ayrı bütünü oluşturan parçalarız. Aynı tarlada açan farklı farklı renklerde çiçekler gibi ortamı güzelleştirir. Birçok kültürün bir arada yaşadığı ülkemizde eğitim sistemi de çokkültürlü olmalıdır." Ö11*

#### **4.1.2.1.1.3. Eğitim-Kültür İlişkisi**

Öğretmenlerin 139 görüşünden 9'u eğitim kültür ilişkisi ile ilgilidir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 5'i kültürel asimilasyonu, 1'i kültürel yabancılaşmayı ve yine öğretmenlerden biri kültürel yozlaşmayı engellemek, öğretmenlerden 2'si kültürlerin korunması ve kültürün devamlılığı sağlamak amacıyla eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Öğrencilerimizin kültürel anlamda yabancılaşmasının önüne geçmiş oluruz. Kendi kültürünü bilen birey yozlaşp batıyı örnek almaz. Kendi kültürünü korur." **Ö14**

"Kesinlikle düzenlenmeli ve herkes kendi kültürünü doğru ve eleştirel bir şekilde öğrenmeli. Zaten eğitim, insanın kendi kültürünü koruması için vardır." **Ö15**

#### 4.1.2.1.1.4. Öğrenme-Kültür İlişkisi

Öğretmenlerin 139 görüşünden 17'si öğrenme-kültür ilişkisi ile ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 5'i kültürel önbilgileri, 2'si kültürel şemaları ve yine öğretmenlerden ikisi kültürel sermayeyi, öğretmenlerden 8'i ise öğrenmede etkili olan ve öğretim ilkeleri olarak bilinen somuttan soyuta, yakından uzağa, yaşama yakınlık, iş vb. kavramlara vurgu yaparak eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Öğrenci kendi kültüründen örneklerle karşılaştığında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir." **Ö4**

"Bireyin içinde yetiştiği kültür öğrenme açısından önemli. Çünkü öğrencilerin çocukluktan itibaren yaşadığı ortam ve aile yapısı var. Buna uygun yapmak yerine merkezden ve genelci bir şekilde hazırlanan konu işe yaramıyor. Eğitimin yakından uzağa, bilinenen bilinmeyene ve somuttan soyuta ilkesine uygun öğretim yapmak istiyorsak kültürü dikkate almalıyız." **Ö9**

#### 4.1.2.1.1.5. Eleştirel Sosyokültürel Bilinç

Öğretmenlerin 139 görüşünden 47'si eleştirel-sosyokültürel bilinç alt temasıyla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 8'i kültürel farklılıklara yönelik önyargıyla, 9'u ötekileştirmeyle, 12'si tek tipçilikle, 3'ü baskın-egemen anlayışla, 5'i merkezietçi-genel anlayışla ve 10'u farklı kültürlerde yer alan dogmatik, yanlış gelenek, görenek, töre vb. durumlarla mücadele edebilmek amacıyla eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"...ve kültürde yer alan yanlış şeylerle de mücadele etmemiz lazım. Mesela Urfa'da kızlar okutulmazken, İzmir'de Romanlar ise ilkokuldan sonra okula devam etmiyordu...Bunu yapmak için öğrencilerin de kendi kültürlerine eleştirel bir gözle bakabilmelerini sağlamamız lazım.." **Ö13**

"Türkiye gibi çokkültürlü bir ülkede farklılıklara yönelik bilinç kazandırmak için eğitimde kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır...ve herkes kendi kültürünü ve başka kültürleri doğru ve eleştirel bir şekilde öğrenmeli." **Ö3**

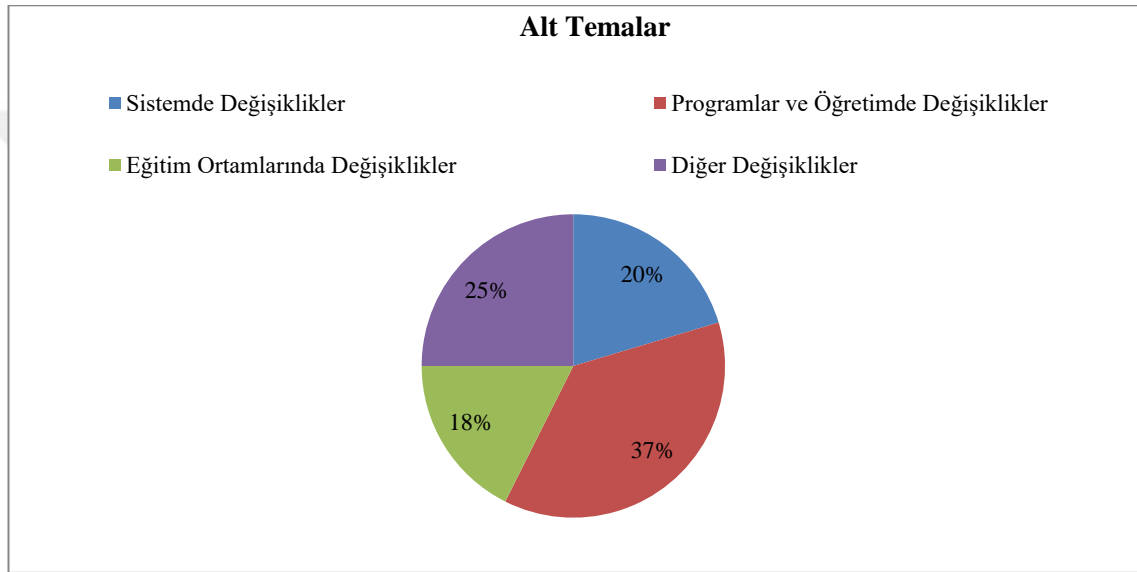
#### 4.1.2.1.2. Öneriler ve Yapılması Gereken Değişiklikler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi neden desteklediklerine ilişkin görüşleri belirlendikten sonra, kültürel değerlerin eğitim sisteminde ne tür değişikliklerle veya nasıl dikkate alınması gerektiğine yönelik soru sorulmuştur. Öğretmenlerin kültürel açıdan önerdiği veya yapılması gerektiğini belirttiği görüşler aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde nasıl ve ne tür değişiklikler yapılarak dikkate alınması gerektiğine yönelik görüşleri ve önerileri, bu görüşler doğrultusunda oluşan tema, alt temalar ve referans sayıları Tablo 39'da ve Şekil 4'te sunulmuştur.

**Tablo 39:** Eğitimde Kültürel Farklılıkların Nasıl Dikkate Alınması Gerektiğine Yönelik Öneriler ve Referans Sayıları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Görüş:f(101)</i>	<i>%</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen(N:14)</i>	<i>%</i>
<b>Öneriler-Değişiklikler</b>	Sistem	15	18	Sistem Yeniden Yapılanmalı	2	14
				Sistem Revize Edilmeli	3	21
				Sisteme Ekleme Ya Da Entegre	4	29
				Eğitim Politikaları Değişmeli	2	14
				Evrensel Değerler Benimsenmeli	2	14
				Erken Dönemlerde Başlanmalı	1	7
				Programlara Ekleme Yapılmalı-Değinilmeli-Düzenlenmeli (Bölgesel-Yöresel-vb.)	8	57
	Programlar ve Öğretim	40	37	Kitaplara-Konulara Ekleme-Metinlerde Değinme vb. (Bölge Kültürü)	5	36
				Derslerde İşleme-Değinme-Örnekler Verme	8	57
				Doğru, Tarafsız Ve Önyargısız Bilgi Verilmeli-Yanlı Bilgilerden Arındırılmalı	6	43
				Kültürel Önbilgiler-Şemalar Dikkate Alınmalı	2	14
				Cinsiyetçi Rollere Son Verilmeli	2	14
				Tüm Kültürel Zenginlikler-Farklılıklara Yer Verilmeli	9	64
				Demokratik Sınıf/ Sınıfta Tartışma-Konuşma-Ortamı	4	29
Eğitim Ortamları	19	20	Okul Dışı Etkinlikler (Sergi-Gezi vb.)	2	14	
			Okul İçi Etkinlikler-Ortamı	4	29	
			Eğitim Ortamları Çok-Dilli Çokkültürlü Düzenlenmeli	6	43	
			Farklı Dillerde-Anadillerde Eğitim-Öğretim Yapılmalı	3	21	
			Üst Kültür Belirlenmeli	1	7	
Diğer	27	25	Ortak Değerler Belirlenmeli	2	14	
			Milli Değerler Belirlenmeli	1	7	
			Öğretmen Yetiştirilmeli	9	64	
			Öğretmenlere Yönelik Kültürlere Uyum Çalışmaları Yapılmalı	6	43	
			Seçmeli Olarak Yapılmalı	2	14	
			Sosyal Alan Derslerinde Değinilmeli	1	7	
			Farklılıklara Yönelik Bilinç Kazandırılmalı (Öğretmen-Öğrenci-Yönetici-Aile)	4	29	
			Osmanlı Devletinde Olduğu Gibi Olmalı	1	7	

Tablo 39 ve Şekil 4 incelendiğinde, "Öneriler-değişiklikler" temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; "Sistemsel Değişiklikler", "Programlar ve Öğretimle İlgili Değişiklikler", "Eğitim Ortamlarında Değişiklikler" ve "Diğer" olmak üzere dört alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin tamamından yani 101 görüşten 22'si eğitimin temel ilkeleriyle, 15'i sistemsel, 40'ı programlar ve öğretimle ilgili değişiklikler, 19'u eğitim ortamlarında yapılması gereken değişiklikler ile ilgili iken 27'si öğretmen eğitimi, belirlenmesi gereken ortak değerler vb. ifadelerin yer aldığı "diğer" alt-temasıyla ilgilidir.



**Şekil 4:** Öneriler ve Değişikliklerle ilgili Alt Temalar ve Yüzdeleri

#### 4.1.2.1.2.1. Sistemsel Değişiklikler

Öğretmenlerin 101 görüşünden 15'i "Sistemsel Değişiklikler" alt temasıyla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 2'si eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını, eğitim politikalarının değiştirilmesini, eğitim sisteminde evrensel değerlerin benimsenmesini, 3'ü sistemin revize edilmesini, 4'ü de mevcut sisteme kültürel farklılıkların eklenmesini ya da Türkiye'deki kültürlerin sisteme entegre edilmesini önermiştir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Küçük yaşlardan (okul öncesi) itibaren başlanmalı...öncelikle ailelerin veya ailelerde kültürel farklılıklara yönelik eğitimlerine başlanarak... Özellikle ırkçı, ve cinsiyetçi bakış açıları değiştirilmeli." Ö3*

*"Farklılıkların görüşleri alınarak tüm farklılıkları kapsayacak yeni bir eğitim sistemi geliştirilmeli..." Ö8*

#### *4.1.2.1.2.2. Programlarda ve Öğretimde Değişiklikler*

Öğretmenlerin en fazla görüş belirttiği program ve öğretimde değişiklikler alt temasına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin 101 görüşünden neredeyse yarısı (40) kültürel farklılıkların programlarda veya öğretimde değişiklikler yapılarak dikkate alınması gerektiği ile ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 2'si öğretim yapılırken öğrencilerin kültürden ve içinde yetiştikleri çevreden kaynaklı önbilgilerinin, bilişsel şemalarının, önceki öğrenmelerinin dikkate alınmasını, yine 2 öğretmen kaynaklardan, materyallerden ve yardımcı kitaplardan cinsiyetçi rollerin çıkarılmasını ve bunların yeniden düzenlenmesini, 9 öğretmen programlarda, kitaplarda ve öğretme-öğrenme süreçlerinde ülkedeki kültürel farklılıklara yer verilmesini, 8 öğretmen programlara bölgesel, yöresel, etnik, dini, dilsel farklılıkların eklenmesini, programların çokkültürlü yapıyı yansıtacak şekilde revize edilmesini, 5 öğretmen kitaplara, ünitelere, konulara veya kitaplarda yer alan metinlere farklı kültürel değerlerin yansıtılmasını, 8 öğretmen derslerde öğretim yapılırken dersler işlenirken kültürel farklılıklara değinilmesini, öğrencilerin kültürlerinden örnekler verilmesini, 6 öğretmen kültürlerle ilgili bilgilerin doğru, tarafsız, önyargısız ve eleştirel bir gözle öğretmenlerce derslerde anlatılmasını ve yanlış bilgilerden kaynakların arındırılmasını önermiştir. Öne çıkan görüşler ise programlarda kültürel farklılıkların yer alması (8+9) ve derslerde kültürel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerin kültürel değerlerinden örnekler verilmesi (8) önerisidir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Ortalama kış sıcaklıklarının -30 olduğu bir coğrafyada yetişen bu çocukların ana fikre ulaşması için "şezlong" dışında bir şeyler yazılması lazım. Özgünlük olmalı, öğrenci kendinden bir şeyler bulmalı bence" Ö7*

*"... kitaplarda yer alan resim ve fotoğraflarda, kadınlara yönelik kadın rollerine yönelik ayrımcılığa son verilmeli. Roller cinsiyetler arasında yeniden ve dikkatli düzenlenmeli. Kadının da özgürlüğü ön plana alınmalı. Mesela kadın üretmiyormuş gibi bir algı oluşuyor şu anda." Ö9*

*"Ben bir Laz olarak Diyarbakır'da görev yaptım. İngilizce öğretmeniyim ve derslerimde sık sık Lazca ve Kürtçeden örnekler verdim. Çok da faydalı oldu. Anadilde öğretim yapamayabiliriz; ama en azından derslerde örneklerle kullanalım." Ö14*

#### 4.1.2.1.2.3. Eğitim Ortamlarında (Okul-Sınıf-Çevre) Değişiklikler

Öğretmenlerin 101 görüşünden 19'u kültürel farklılıkların eğitim ortamlarında değişiklikler yapılarak dikkate alınması gerektiği ile ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 2'si gezi-sergi vb. okul-dışı etkinliklerle kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtirken, 4'ü okul içi etkinlikleri önermektedir. Yine öğretmenlerden 4'ü kültürel farklılıkların sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturularak konuşulmasını, tartışılmasını önermektedir. 6 öğretmen okul ve sınıf ortamlarını öğrencilerin kültürlerini yansıtacak şekilde düzenlenmesini, 3 öğretmen ise okul ve sınıf ortamlarında öğrencilerin ana dillerine göre öğretim yapılmasını önermektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Eğitim ortamları farklı kültürleri farklı değerleri yansıtmalı. Daha olumlu, samimi, ve farklılıklara yönelik daha sıcak bir okul ortamı oluşturulmalı... farklı kültürel değerler sınıf ortamında konuşulmalı, anlatılmalı, her öğrenci kendini ifade etmeli, hem arkadaşlarına hem de öğretmenlerine çekinmeden anlatabilmeli."*

**Ö4**

*"Her çocuk belli bir yaşa kadar okulda zaman geçirir. Bu yüzden okullar, herkesin değerlerinin yer aldığı kurumlar olmalıdır. Aksi durumda bazı öğrencilerin okul ile bağı zayıflar. Okul, görevini tam yerine getirmemiş olur. Bütünleştirmek yerine ayırtmış olur. Okullarda öğretilmezse (kültürler) medyadan yalan yanlış şekilde şeyler öğrenir"*

*"Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalı ve herkes kendini rahatça ifade edebilmeli. Sınıf ortamı tüm kültürel farklılıkları yansıtacak şekilde tasarlanmalı, düzenlenmeli. Her öğrenci kendi kültürünü kültürel değerlerini sınıf ortamında hissedebilmeli ve kendini rahatlıkla ifade edebilmelidir."*

#### 4.1.2.1.2.4. Diğer Değişiklikler

Öğretmenlerin 101 görüşünden 27'si "Diğer Öneriler" teması ile ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 4'ü eğitimde kültürel farklılıkların üst kültür, milli veya ortak değerler çerçevesinde dikkate alınmasını, 4 öğretmen toplumsal çalışmalarla farklılıklara yönelik bilinç kazandırılmasını, 2 öğretmen kültürel farklılıklarıyla eğitim yapmak isteyenlerin seçmeli olarak yapabilmesini, 1 öğretmen Osmanlı Devleti döneminde yapıldığı gibi yapılabileceğini, 1 öğretmen sosyal alan derslerinde değinilmesini önermektedir. Bu alt temada en fazla değinilen görüşler ise 9 öğretmenin değindiği çokkültürlü öğretmen yetiştirme görüşü ile 6 öğretmenin değindiği ve öğretmenlerin görev yapmak için gittikleri yerlerde kültür-temelli oryantasyon eğitimi

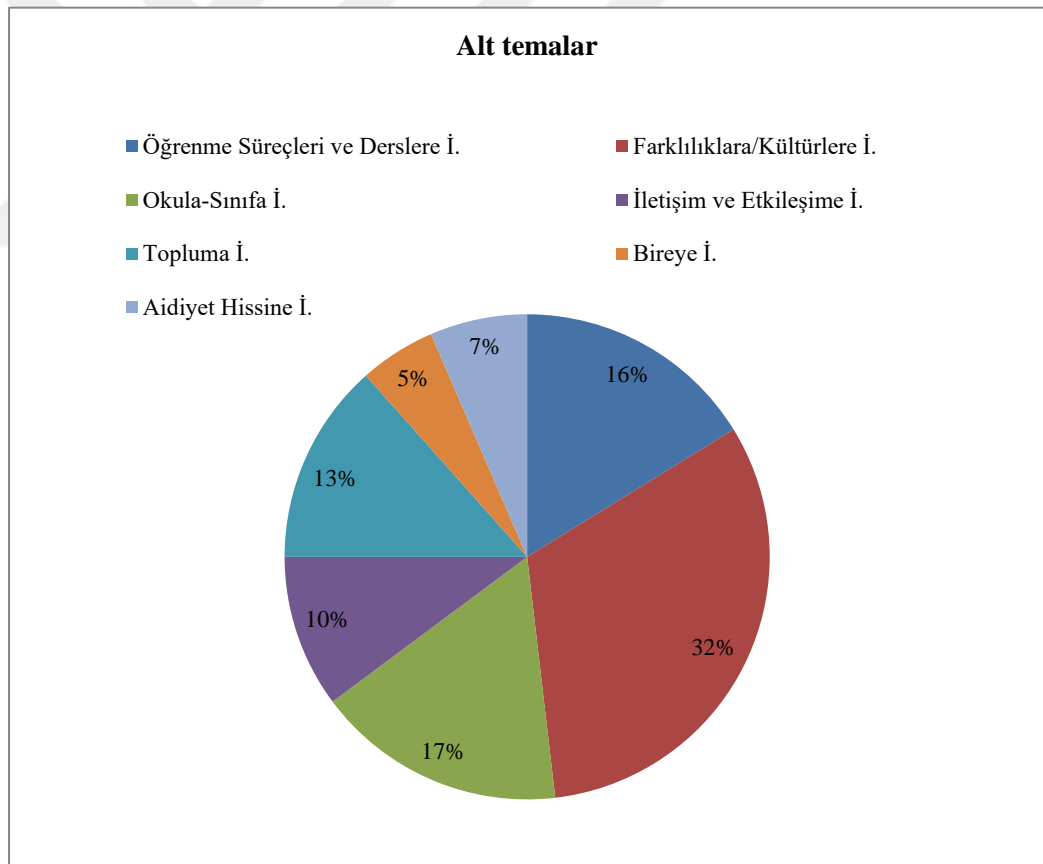
alma önerisidir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Çokkültürlü öğretmenler yetiştirilmeli. Bu öğretmenler, ülkemizin farklı kültür ve değerlerini önyargısız bir şekilde toplumu birleştirici ve farklılıklara saygıyı arttıracak şekilde verirse bazı önyargılı düşüncelerin yok olmasını sağlar."* **Ö13**

*"Çokkültürlü öğretmenler yetiştirilmeli. Ortak değerler öğretilmelidir."* **Ö14**

#### 4.1.2.1.3. Muhtemel Katkılar-Etkiler-Yansımalar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde dikkate alınması durumunda olumlu yansımalarına ve ne tür katkıları olabileceğine yönelik görüşleri, bu görüşler doğrultusunda oluşan tema, alt temalar ve referans sayıları Şekil 5'te ve Tablo 40'ta sunulmuştur.



**Şekil 5:** Olası Katkılara İlişkin Alt Temalar ve Yüzdeleri



**Tablo 40:** Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınması Durumunda Olası Katkılara Yönelik Görüşler ve Referans Sayıları

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Görüş:f(216)</i>	<i>%</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen(N:14)</i>	<i>%</i>
Katkılar-Etkiler-Yansımalar	Öğrenme Süreçleri ve Derslere İlişkin	35	16	Güdülenme	2	14
				Aktif Katılım	2	14
				İlgi	4	29
				Motivasyon	1	7
				Akademik Başarı	7	50
				Özgüven	4	29
				Üst Düzey Beceriler	2	14
				Somut Öğrenme	2	14
				Anlamli Öğrenme	2	14
				Kalıcı Öğrenme	3	21
				Öğrenme Stili	2	14
				Öğrenme Düzeyi Ve Süresi	3	21
				Farklılıklara/Farklı Kültürlere/ Kendi Kültürüne ilişkin	69	32
	Ötekileştirme Yapmaz	9	64			
	Saygı- Hoşgörü-Tahammül Artar	11	79			
	Olumlu Tutum Bakış Açısı-Algı Oluşur	6	43			
	Değer Verir	4	29			
	Eşit Eğitim Fırsatı	3	21			
	Kültürler Arası Etkileşim Artar	4	29			
	Çatışmalar Azalır. (Kin, Nefret vb.)	5	36			
	Kültür Korunur-Asimile Olmaz	3	21			
	Eleştirel Bilinç	7	50			
	Kültürel/ Kültürler Hakkında Bilgi	8	57			
	Okula-Sınıfa ilişkin	36	17	Uyum Kolaylaşır	5	36
				Olumlu Bakış Açısı-Tutum	5	36
				Devam Durumu(Katılım-Terk Etme)	8	57
				Okul Ve Sınıf Yönetimini Kolaylaştırır.	4	29
				Bilimsel Ve Huzurlu Ortam	2	14
				Okul-Sınıf İçi Etkileşimi Arttırır.	6	43
Motivasyon Artar				4	29	
Disiplin Sorunları Azalır.				2	14	
Kişiler Arası İlişkilere ve İletişime İlişkin	22	25	Öğretmen-Öğrenci İletişimi	6	43	
			Öğrenci-Öğrenci İletişimi	2	14	
			Öğretmen-Ebeveyn İletişimi	4	29	
			Öğretmen-Öğretmen İletişimi	2	14	
			Empati Duygusu	2	14	
			Anlayış-Saygı	4	29	
			Resmi Dili Öğrenmeye Teşvik	2	14	
Topluma/Ülkeye İlişkin	29	14	Bilinç Oluşur	2	14	
			Huzur Ve Mutluluk Düzeyi Artar	5	36	
			Birlik, Bütünlük Ve Beraberlik Oluşur	10	71	
			Özgün Bir Toplum	2	14	
			Eşit Bir Toplum	3	21	
			Demokratik Bir Toplum	4	29	
			Evrensel Değerleri Benimsemiş Toplum	3	21	
			Çatışmalar Azalır	8	57	
			Bireye İlişkin	11	5	Gelişim
Mutluluk	2	14				
Özgüven	1	7				
Özgür	1	7				
Özgün	1	7				
Eleştirel-Sorgulayıcı	1	7				
Demokratik	1	7				
Saygılı	1	7				
Üst Düzey Beceri	1	7				
Benlik Algısı	1	7				
Aidiyet-Sahiplenme Duygusuna İlişkin	14	7	Okula	3	21	
			Sisteme	3	21	
			Ülkeye-Devlete	5	36	
			Topluma	3	21	

Tablo 40 ve Şekil 5 incelendiğinde, KDDE'nin dikkate alınması durumunda ne tür etkileri olabileceğine dair öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde oluşturulan

"Katkılar-Etkiler-Yansımalar" temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; "Öğrenme Süreçleri ve Derslere İlişkin Katkılar", "Farklılıklara-Kültürlere İlişkin Katkılar", "Okula ve Sınıfa İlişkin Katkılar", "İletişim ve Etkileşime İlişkin Katkılar", "Topluma İlişkin Katkılar", "Bireye ilişkin Katkılar" ve "Aidiyet Hissine İlişkin Katkılar" olmak üzere yedi alt tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin tamamından yani 216 görüşten 35'i öğrenme ve derslere yönelik, 69'u farklılıklara-kültürlere-farklı kültürel değerlere yönelik, 36'sı okula ve sınıfa yönelik, 22'si iletişim ve etkileşime yönelik, 29'u topluma, 11'i bireye ve 14'ü de bireyin ülkeye, topluma, sınıfa ve okula yönelik aidiyet hissine ilişkin alt temasıyla ilgilidir.

#### 4.1.2.1.3.1. Öğrenme Süreçleri ve Derslere İlişkin Katkılar

Öğretmenlerin toplam 216 görüşünden 35'i kültürel farklılıkların eğitim ortamlarında dikkate alınması durumunda öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve derslere ilişkin etkileri/yansımaları ile ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 2'si kültürel farklılıkların, farklı kültürel değerlerin dikkate alınması ile; öğrencilerin derslere daha fazla güdüleneceğini, somut ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşeceğini, bu durumun öğrenme stilleriyle uyumlu olacağını ve öğrencilere üst düzey becerilerin kazandırılabileceğini düşünmektedir. 3 öğretmen, öğrencilerin derslere ilişkin aktif katılım oranlarını arttıracaklarını ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceğini, 4 öğretmen derslere yönelik ilginin, öğrenme düzeylerinin ve öğrenme sürelerinin olumlu etkileneceğini ve öğrencilerin akademik kişisel sosyal anlamda özgüvenlerinin artacağını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin en fazla (7 öğretmen) değindikleri nokta ise kültürel farklılıkların dikkate alınması ile öğrencilerin akademik başarılarında artış olacağı beklentisidir. Öğretmenlerden biri de öğrencilerin motivasyonunun artacağını düşünmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Özgüveni artırır. Öğrenci kendi kültüründen örneklerle, içerikle veya metinlerle karşılaştığında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Her öğrenci kendi öğrenme stiliyle daha çabuk öğrenir. İlerlemesi kolaylaşır. Bazıları geride kalmaz". Ö4*

*"Böylece öğrenciler derslere aktif bir şekilde katılırlar. Konulara yaklaşımları olumlu etkilenir. Öğrenme düzeyleri (akademik başarıları, ilgileri) artar. Bakın kendimden örnek vereyim, ben böyle işlediğimde derslerim daha etkili, keyifli ve verimli geçiyor. Böylece öğrenme olumlu yönde etkilenir..."Ö6*

#### 4.1.2.1.3.2. Farklılıklara-Kültürlere İlişkin Katkılar

Kültürel değerlerin eğitim-öğretimde dikkate alınması durumunda katkılarına ilişkin öğretmenlerin en fazla görüş belirttiği farklılıklara/kültürlere ilişkin katkılar alt temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin 216 görüşünden 69'u bu alt temayla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 11'i öğrenci ve öğretmenlerde farklı kültürel değerlere ilişkin saygının, hoşgörünün ve tahammülün, 6'sı bakış açısının-tutumun, 7'si eleştirel bilincin, 8'i kültürler hakkında bilgi birikiminin, 4'ü kültürel etkileşimin, yine 4'ü farklı kültürel değerlere verilen önemin/değerin artacağını düşünmektedir. Öğretmenlerden 9'u farklılıklara ilişkin öğrencilerde ötekileştirme ve önyargının, 5'i kin ve nefret duygularının ve çatışmaların azalacağını belirtirken, 3 öğretmen bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı verilmiş olacağını, yine 3 öğretmen böylece hiç bir kültürün asimile olmayacağını ve öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de başka kültürleri korumuş olacağını bu şekilde kültürel farklılıkların sürekliliklerinin sağlanacağını düşünmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Kendini öteki hissetmez, asimile olmamış olur...farklılıkları reddetmek yerine kabullenme gelişir. Tahammül düzeyi gelişir. Kültürel etkileşim oluşur. Ötekileştirme azalır. Bu şekilde... ..insanlar birbirine daha anlayışlı ve saygılı olur. Birbirimizi anlamak korkuyu ve şiddeti azaltır. Çünkü insanlar bilmedikleri şeylerden korkar. Çünkü önyargı ve ötekileştirme toplumlara zarar verir ve parçalanmasına yol açar...o kültür hakkında -hem doğru hem de yalan yanlış bilgilerden arındırılmış bir şekilde- bilgi sahibi olmuş olur." Ö13*

*"Dünyaya, kişilere, çevreye bakış açıları olumlu olur. Cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, milliyetçilik azalır. Önyargılar kırılır. Sınıfçı çatışmalar azalır. Her bir bireyi değerli kılar. Herkes kendini ve kültürünü değerli olduğunu hisseder. Hem böylece o kültür de yok olmaz. Ayrıca kültürel farklılıklara önyargısız yaklaşımlarını sağlar."Ö12*

#### 4.1.2.1.3.3. Okula ve Sınıfa İlişkin Katkılar

Kültürel değerlerin eğitim-öğretimde dikkate alınması durumunda okula ve sınıfa ilişkin katkılarına yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin 216 görüşünden 36'sı bu alt temayla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 8'i kültürel farklılıkların dikkate alınması ile özellikle baskın kültürden olmayan öğrencilerin okula, okul ve sınıf ortamına daha fazla katılacağını ve öğrencilerin okulu terk etme davranışının

azalacağını, 6'sı okul ve sınıf içi etkileşimin olumlu yönde etkileneceğini ve öğrenciler arası etkileşimin yükseleceğini, 5'i okula yönelik olumlu bir bakış oluşacağını ve kültürel olarak farklı öğrencilerin okula ve sınıfa uyum süreçlerini kolaylaştıracağını, 4'er öğretmen farklı kültüre sahip öğrencilerden oluşmuş okul ve sınıfların bu şekilde yönetimlerinin kolaylaşacağını ve öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının artacağını, 2'şer öğretmen de okul ve sınıf içi disiplin sorunlarının azalacağını ve daha bilimsel, huzurlu bir okul-sınıf ortamının oluşacağını düşünmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Sınıf yönetimini kolaylaştır. Hem bireyselleştirir hem toplumsallaştırır. Okula yönelik daha olumlu bir bakış açısı sağlar Öğrencide "varım" duygusu gelişir. Öğrenci, eğitim-öğretim ortamına daha çok katılır ve verim yükselir." Ö4*

*"Öğrencinin bulunduğu ortamda kendinde izler bulmaması onu yabancılaşmaya ve okuldan soğutmaya neden olmaktadır. Okula devam oranını arttırırız" Ö.6*

#### 4.1.2.1.3.4. Kişiler Arası İlişkilere ve İletişime İlişkin Katkılar

Kültürel değerlerin eğitim-öğretimde dikkate alınması durumunda kişiler-arası ilişkiler ve iletişime ilişkin katkılarına yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin 216 görüşünden 22'si bu alt temayla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 6'sı öğretmen-öğrenci iletişimin ve etkileşimin, 4'ü öğretmen-ebeveyn, 2'si öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişim ve etkileşiminin olumlu yönde etkileneceğini düşünmektedir. Öğretmenlerden 2'si öğrenci ve öğretmenlerde empati duygusunun gelişeceğini, 4'ü eğitim ortamında yer alan kişiler arasında anlayışlı ve saygılı bir etkileşim oluşacağını ve 2 öğretmen de farklı kültürel değerlerinin, örneğin öğrencilerin anadillerinin, dikkate alınmasının resmi dilin (Türkçe) öğrenilmesine de öğrencileri teşvik edeceği görüşündedirler. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"...sınıf ortamında, kültürel değerler...öğrencileri daha iyi tanımamız, anlayabilmemiz için önemli konuşulmalı, anlatılmalı, her öğrenci kendini ifade etmeli." Ö4*

*"Öğrencilerin anadillerinden öğrendiğim kelimeleri bazen sınıfta kullanıyorum. Aramızda çok iyi iletişim oluştu. Türkçenin öğrenilmesini de kolaylaştırdı. Bence en önemli katkı "bakın farklıyız ama bu farklılıklar zenginliğimizdir" algısı oluşturdu. Öğretmenler ile öğrenciler arasından daha güçlü ve olumlu bağlar oluşur. Birbirimizi anlamak korkuyu ve şiddeti azaltır" Ö13*

#### 4.1.2.1.3.5. Topluma İlişkin Katkılar

Kültürel değerlerin eğitim-öğretimde dikkate alınması durumunda topluma ilişkin katkılarına yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin 216 görüşünden 29'u bu alt temayla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 10'u kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla toplumsal birlik, beraberlik ve bütünlüğün sağlanacağını, 8'i Türkiye'de var olan etnik, dini, dilsel farklılıklardan kaynaklı toplumsal çatışmaların azalacağını, 5'i kültürel anlamda toplumsal huzura katkı sunacağını, 4'ü daha demokratik bir toplum oluşacağını, 3'ü eşit bir toplum yine 3'ü evrensel değerleri benimseyen bir toplum oluşacağını düşünürken, 2'ser öğretmen de daha özgün ve kültürel farklılıklara yönelik daha bilinçli bir toplum oluşacağını belirtmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"...farklılıklara yönelik olumlu bir bakış açısı oluşur. İnsanların ufukları genişler. Böylece özgür düşünen, eleştiren, sorgulayan, itaat etmeyen ve farklılıklara saygılı demokratik bir toplum oluşur."*Ö10

*"Toplumun farklı kesimlerini birbirine yakınlaştırır. Böylece birlik ve beraberlik bilinci gelişir. Birlikte yaşama kültürünü olumlu etkiler. Kültürleri birbirine yaklaştırır."*Ö7

#### 4.1.2.1.3.6. Bireye/Öğrenciye İlişkin Katkılar

Kültürel değerlerin eğitim-öğretimde dikkate alınması durumunda bireye/öğrenciye ilişkin katkılarına yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin 216 görüşünden 11'i bu alt temayla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 2'si kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla eğitim ortamlarında bireysel mutluluğun artacağını, 1'er öğretmen, öğrencilerin benlik algılarının, gelişimlerinin, özgüvenlerinin, özsaygılarının olumlu yönde etkileneceğini ve özgür, özgün, demokratik, eleştirel, sorgulayıcı ve üst düzey becerilere sahip öğrencilerin yetişeceğini belirtmektedir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Asıl amaç her bireyi topluma kazandırmaksa...değerler dikkate alınırsa... (Öğrencilerin) Benlik algıları, özgüvenleri olumlu etkilenir."*Ö12

*"...böylece, öğrenciyi kişisel duygusal sosyal ve bilişsel anlamda en üst becerilerle donatmış oluruz"*Ö11

*"Farklı kültürlere sahip öğrencilerin kişisel gelişimini, aidiyet hissini, ve özgüvenini olumlu yönde etkiler diye düşünüyorum."*Ö5

#### 4.1.2.1.3.7. Aidiyet-Sahiplenme Duygusuna İlişkin Katkılar

Kültürel değerlerin eğitim-öğretimde dikkate alınması durumunda öğrencilerde oluşacağı düşünülen aidiyet-sahiplenme duygusuna ilişkin katkılarına yönelik bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin 216 görüşünden 14'ü bu alt temayla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 5'i eğitim sistemlerinde kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla öğrencilerde ülkeye ve devlete yönelik olumlu bir bakış açısı oluşacağını, bununla birlikte öğrencilerde aidiyet ve sahiplenme duygusunun gelişeceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 4'ü okula yönelik aidiyet ve okulu benimseme sahiplenme duygusunun, 3'ü topluma aidiyet hissinin ve 2 öğretmen de öğrencilerin kültürel değerlerine yer verilmesi durumunda öğrencilerde eğitim sistemine yönelik aidiyet ve sahiplik duygusunun gelişebileceğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Çünkü Türkiye'de birçok farklı kültür iç içe yaşamaktadır. Daha iyi bir vatandaş olur. Daha çok 'Türkiyeli olur... kendini dışlanmış, kültürü yok sayılmış hisseden bir bireyin içinde bulunduğu sistemi sevmesi mümkün değildir." Ö5*

#### 4.1.2.2. KDDP Ölçeğini Düşük Derecelendiren Öğretmenlere Ait Nitel Bulgular ve Yorum

KDDP ölçeğinden düşük ortalamaya sahip öğretmenler; ölçeğin birinci boyutu olan "Duyarlılık ve Katkılar" bölümünde yer alan 23 maddeye 1-Kesinlikle Katılmıyorum veya 2-Katılmıyorum şeklinde, ikinci boyutu olan "Kaygılar" bölümünde yer alan olumsuz maddelere ise 5-Kesinlikle Katılıyorum veya 4-Katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 14 öğretmenin ölçekten aldığı toplam puanların ortalaması birinci boyut için 1.20 ile 2.50 arasında iken ikinci boyut için ise 4.00 puan ve üstüdür. Bu grupta yer alan öğretmenlerin ölçeğin toplamına ait ortalaması ise 1.15 ile 2.96 arasında değişmektedir.

KDDP ölçeğinden düşük ortalamaya sahip öğretmenlere, "Türkiye'de eğitim sistemi öğrencilerin farklı kültürel değerlerine göre neden düzenlenmemelidir? Düzenlenmesine ilişkin kaygılarınız nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre temalar ve bu temalara ilişkin sıklık-frekans sayıları belirlenerek önce içerik analizi yapılmış ardından öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkanlar doğrudan alıntılanarak betimsel analize uygun bir şekilde sunulmuştur.

Ölçekten düşük puan ortalamasına sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, bir tema ve tema altında alt temalar oluşmuştur. Öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde neden dikkate alınmaması gerektiğine dair görüşlerini gerekçelendirdikleri ve kültürel farklılıkların eğitim sisteminde dikkate alınması durumunda ne tür olumsuz yansımaları ve/veya etkileri olacağına yönelik görüşleri "1. Kaygılar ve Nedenleri" teması olarak isimlendirilmiştir. Tema, alt temalar ve öğretmen görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### 4.1.2.2.1. Kaygılar ve Nedenleri

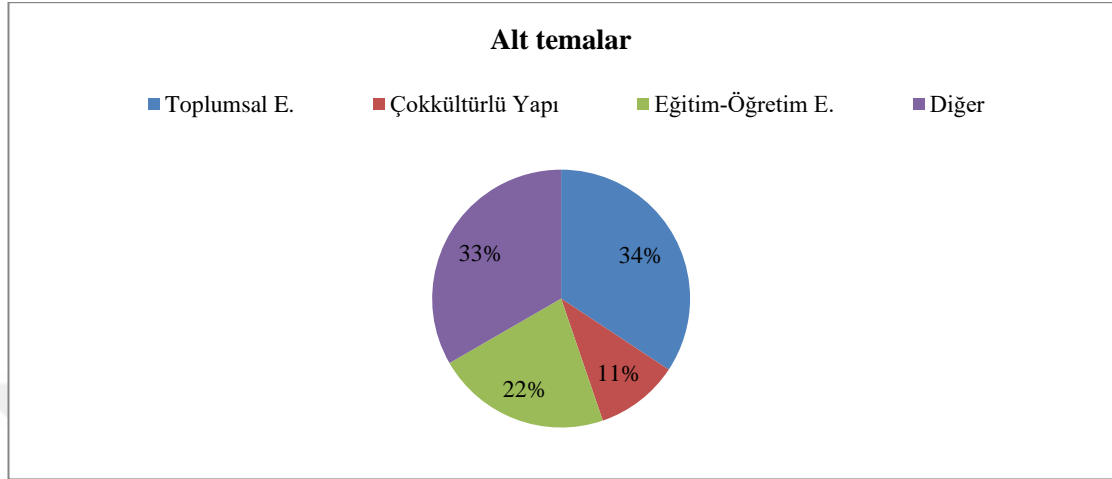
Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde neden dikkate alınmaması gerektiğine yönelik görüşleri, bu görüşler doğrultusunda oluşan tema, alt temalar ve referans sayıları Tablo 41 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

**Tablo 41:** Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınmaması Gerektiğine Yönelik Kaygılar ve Nedenleri ile İlgili Referans Sayıları

Tema	Alt tema	Görüş:f(105)	%	Kodlar	Öğretmen(N:14)	%
Kaygılar ve Nedenleri	Toplumsal Etkiler	36	34	Birlik ve Beraberlik	12	86
				Karışıklık-Karmaşa	7	50
				Bölünme-Gruplaşma-Kutuplaştırma-Çatışma	13	93
				Eşitsizlik	4	29
				Ötekileştirme	2	14
				Farklı Etnik Kökenler	2	14
	Çokkültürlü, Çok Dilli Ve Heterojen Yapının Fazlalığı	11	11	Farklı Anadiller	1	7
				Farklı Dinler-İnançlar	1	7
				Farklı Cinsiyetler	1	7
				Farklı Sosyoekonomik Yapılar	5	36
				Bölgesel ve Demografik Farklılıklar	1	7
				Zaman Kısıtlılığı	1	7
	Eğitim Öğretim Süreçlerine Etkiler	23	22	Eğitim Dilinde Birlik	8	57
				Eğitimde Kalite Düşer	4	29
Ortak Değerler Oluşturulamaz				3	21	
Bilimsellikten Uzaklaşır.				2	14	
Standart Sağlanamaz				5	36	
Siyasete Alet Edilir.				2	14	
Diğer	35	33	Su İstimale Uğrar	5	36	
			Yeterince Dikkate Alınmaktadır.	3	21	
			Üniter Devlet Yapısı Zarar Görür	7	50	
			Egemen Kültür Dikkate Alınmalı	8	57	
			Türkiye'de Çokkültürlü Yapı Yok	9	64	
			Fen Derslerine Uygun Değil	1	7	

Tablo 41 ve Şekil 6 incelendiğinde, "Kaygılar ve Nedenleri" temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; "Toplumsal Etkiler", "Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapının Fazlalığı", "Eğitim-Öğretime Etkileri" ve "Diğer" olmak üzere dört alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin (105) 36'sı toplumsal etkilerle, 11'i

Türkiye'nin çokkültürlü, çok dilli ve heterojen yapısının fazlalığıyla, 23'ü eğitim ve öğretim sürecine olumsuz etkileriyle ve 35'i de öğretmenlerin belirttiği farklı neden ve kaygıları içeren "Diğer" alt temasıyla ilgilidir.



**Şekil 6:** Kaygılar ve Nedenlerine İlişkin Alt Temalar ve Yüzdeleri

#### 4.1.2.2.1.1. Toplumsal Etkiler

Öğretmenlerin 105 görüşünden 36'sı kültürel farklılıkların eğitimde dikkate alınması durumunda yaşanabilecek olumsuz toplumsal etkileriyle ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 12'si toplumsal birlik ve beraberliğin bozulacağını ve 13'ü toplumun bölüneceğini, eğitim farklılıklarından kaynaklı gruplaşmaların, kutuplaşmaların ve çatışmaların yaşanabileceğini, 7'si eğitimde karışıklık-karmaşa oluşturabileceğini ve 4'ü eşitsizlik yaratabileceğini ve 2'si böyle bir durumda bazı öğrencilerin ötekileştirilebileceğini bu yüzden eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Düzenlendiği takdirde gruplaşmalar oluşabilir. Gruplaşmalar ileri düzeye ulaşınca çatışmalar yaşanabilir. Farklı kültürler eğitimin dışında tutulmalıdır" Ö8*

*"Bu durum üniter devlet yapısına zarar verir. Eğitim kültüre göre yapılamaz. Objektiflik ve eşitlik olmaz." Ö13*

#### 4.1.2.2.1.2. Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapının Fazlalığı

Öğretmenlerin 105 görüşünden 11'i Türkiye'nin çokkültürlü, çok dilli ve heterojen yapısının fazlalığı ve çeşitliliği sebebiyle farklı kültürel değerlerin dikkate



alınmasının zorluğu ve/veya imkansızlığı ile ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 5'i farklı sosyoekonomik yapıda öğrencilerin fazlalığından, 2'si etnik köken çeşitliliğinden ve birer öğretmen de Türkiye'deki farklı anadil, din, inanç fazlalığından ve bölgesel/demografik yapılardan dolayı eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Farklı kültürel değerlere göre düzenlenmesi Türkiye gibi çok farklı kültürleri bir arada bulunduran bir ülke için kaos oluşturur. İyi niyetle yapılırsa bile sınırları iyi çizilemez."*Ö2

*"Ülke sınırları içerisinde çok fazla farklı kültür var. Her farklı kültüre ya da değere göre eğitim sistemini düzenlemek ülkede sıkıntı yaratır. O kadar çok farklılığı nasıl yansıtacağız? Düzenlenirse ağır sonuçları olur!"*Ö7

#### 4.1.2.2.1.3. Eğitim Öğretim Süreçlerine Etkiler

Öğretmenlerin 105 görüşünden 23'ü kültürel farklılıkların eğitimde dikkate alınması durumunda eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz etkileriyle ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 8'i eğitim dilinde (Türkçe) birliğin bozulacağını, 4'ü eğitimde kalitenin düşeceğini, 3'ü farklı insanları bir arada tutan ortak değerlerin zarar göreceğini, 2'si eğitimde bilimsellikten uzaklaşılacağını ve bir öğretmen de zaman kısıtlılığından dolayı sınıfta veya okulda bulunan farklı öğrencilerin farklı kültürel değerlerine değinilemeyeceğini bu yüzden eğitim sistemlerinde birden fazla kültür yerine tek kültürlü yapının devam ettirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Her bölgeye ve kültüre göre düzenleme yapılamaz. Aksi takdirde standart sağlanamaz, ortak değerler oluşturulamaz ve eğitim kalitesinin düzeyi düşer."*Ö5

*"Eğitim yapılamaz, çünkü her kültüre göre eğitim zaman açısından sıkıntılı bir süreç oluşturur. Çok gerçekçi bir hedef olarak görmüyorum."* Ö3

#### 4.1.2.2.1.4. Diğer Etkiler

Öğretmenlerin 105 görüşünden 35'i kültürel farklılıkların eğitimde dikkate alınması durumunda yaşanabilecek farklı "diğer" olumsuz durumlarla ilgilidir. Görüşme yapılan 14 öğretmenden 9'u Türkiye'de çokkültürlü yapının olmadığını, 8'i egemen kültürün dışına çıkılmaması gerektiğini, 7'si farklılıkların dikkate alınması ile üniter devlet yapısının zarar göreceğini, 5'i iyi niyetle yapılırsa bile bazı kesimlerce su istimale

uğratılacağını, 3'ü zaten yeterince dikkate alındığını, 2'si siyasete alet edilebileceğini ve bir öğretmen de kültürel farklılıkların fen bilimleri derslerinde dikkate alınmasına gerek olmadığını düşünmektedir.

*"Bence gerek yok. Güvenli ve bilimsel bir ortam oluşturulduktan sonra kültürel farkların pek bir önemi kalmıyor."*Ö14

*"Türkiye'de büyütülecek kadar birbirinden farklı kültürün olduğunu düşünmüyorum."*Ö6

## 4.2. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algıları Ne Düzeydedir Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci sorusu "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin KKDE'ye ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen KDDPÖ ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen nicel verilerin analizinin ardından, ölçekten yüksek ve düşük düzeyde puan alan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin bakış açıları bulgulanmıştır. Dolayısıyla bu bölüm "Nicel Bulgular" ve "Nitel Bulgular" olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır.

### 4.2.1. Nicel Bulgular ve Yorum

Bu bölümde KDDPÖ ölçeğine ilişkin nicel bulgulara ve yorumlara yer verilmiş, daha sonra çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 42' de verilmiştir.

**Tablo 42:** Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler\*

Maddeler (N:21)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Ortalama (X)	Standart Sapma ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Öğrencilerin kendi kimliğiyle barışık olmalarına katkı sağlayabilirim.	11	,8	17	1,3	141	10,8	606	46,5	527	40,5	4,24	,76
2.Öğrencilerin, farklı kültürel değerleri (dilleri, dinleri, inançları vb.) tanımlarını	12	,9	48	3,7	262	20,1	543	41,7	437	33,6	4,03	,87

sağlayacak çalışmalar yürütebilirim.													
3.Öğrencileri, derslerde kendi kültürel değerlerinden örnekler verebilme konusunda cesaretlendirilebilirim.	13	1,0	16	1,2	156	12,0	577	44,3	540	41,5	4,24	,78	
4.Öğrencilerin, farklı kültürel değerlere ilişkin önyargılara eleştirel gözle bakabilmelerine katkıda bulunabilirim.	8	,6	25	1,9	179	13,7	593	45,5	497	38,2	4,18	,78	
5.Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin özgüven duygusunu geliştirebilirim.	7	,5	16	1,2	151	11,6	615	47,2	513	39,4	4,23	,74	
6.Öğrencilerin kültürel değerlerine dayalı önceki bilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında bağlantılar kurabilirim.	11	,8	16	1,2	212	16,3	606	46,5	457	35,1	4,13	,78	
7.Öğretim süreçlerini tasarlarlarken öğrencilerin kültürel değerlerinden kaynaklı farklı ilgilerini dikkate alabilirim.	11	,8	27	2,1	199	15,3	632	48,5	433	33,3	4,11	,79	
8.Kendi inanç, görüş ve değerlerimin etkisinde kalmadan farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışabilirim.	8	,6	22	1,7	127	9,8	511	39,2	634	48,7	4,33	,77	
9.Bazı eğitim-öğretim uygulamalarının öğrencilerin farklı kültürel değerleriyle çelişmesi durumunda oluşabilecek sorunları çözebilirim.	8	,6	20	1,5	257	19,7	602	46,2	415	31,9	4,07	,79	
10. Öğrencileri toplumda var olan "eşitsizlikleri" eleştirel bakış açısıyla inceleyebilecek şekilde yetiştirebilirim.	9	,7	23	1,8	224	17,2	576	44,2	470	36,1	4,13	,80	
11. Hangi kültürden olursa olsun, okullarda ebeveyn katılımını arttırabilirim.	6	,5	44	3,4	319	24,5	550	42,2	383	29,4	3,96	,84	
12. Veli toplantılarını farklı kültürel değerlere sahip velilerin kendilerini "öteki" hissetmeyecekleri şekilde düzenleyebilirim.	8	,6	23	1,8	211	16,2	591	45,4	469	36,0	4,14	,79	
13. Kültürel farklılıklara rağmen "tüm öğrencilere" üst düzey becerileri kazandırabilirim.	12	,9	48	3,7	318	24,4	575	44,2	349	26,8	3,92	,85	
14. Farklı kültürel değerlere sahip -örneğin anadilleri birbirlerinden farklı- öğrencilerin oluşturduğu sınıfları yönetebilirim.	19	1,5	68	5,2	294	22,6	522	40,1	399	30,6	3,93	,93	
15. Kültürel olarak farklı değerlere sahip öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	8	,6	18	1,4	236	18,1	616	47,3	424	32,6	4,09	,77	
16. Farklı kültürel değerlere sahip tüm ebeveynler veya veliler ile iletişim kurabilirim.	10	,8	28	2,2	233	17,9	579	44,5	452	34,7	4,10	,81	

17. Ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin farklı kültürel değerlerini göz önüne alarak yürütebilirim.	20	1,5	56	4,3	275	21,1	605	46,5	346	26,6	3,92	,88	
18. Öğretim materyallerini, öğrencilerin kültürel değerlerini daha iyi yansıtabilecek şekilde basmakalıp düşüncelerden arındırarak revize edebilirim.	13	1,0	45	3,5	349	26,8	566	43,5	329	25,3	3,88	,85	
19. Öğretim materyallerini, öğrencilerin Türkiye'deki farklı kültürleri tanımalarını sağlayacak şekilde geliştirebilirim.	11	,8	43	3,3	324	24,9	599	46,0	325	25,0	3,90	,83	
20. Sınıf ortamlarını tüm öğrencilerin farklı kültürel değerlerini yansıtabilecek şekilde düzenleyebilirim.	17	1,3	64	4,9	320	24,6	564	43,3	337	25,9	3,87	,89	
21. Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerini belirleyecek ölçme araçları geliştirebilirim.	13	1,0	74	5,7	389	29,9	529	40,6	297	22,8	3,78	,89	
<b>TOPLAM:</b>												<b>4,06</b>	<b>,60</b>

\*Ortalamalar; 1.00-2.59 arası: Düşük Düzeyde Öz-yeterlik Algısı, 2.60-3.39: Orta Düzeyde Öz-yeterlik Algısı 3.40-4.19 arası: Yüksek Düzeyde Öz-yeterlik Algısı ve 4.20-5.00 arası: Çok Yüksek Düzeyde Öz-yeterlik Algısı şeklinde yorumlanacaktır.

Tablo 42 incelendiğine, ölçekte yer alan "*Öğrencilerin kendi kimliğiyle barışık olmalarına katkı sağlayabilirim.*" şeklindeki birinci maddesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında %46.5 ile "Katılıyorum" görüşü ilk sırada yer alırken, bunu % 40.5 ile "Kesinlikle Katılıyorum", %10.8 ile "Kısmen Katılıyorum" %1.3 ile "Katılmıyorum" ve %0.8 ile "Kesinlikle Katılmıyorum" görüşü takip etmiştir. Bu maddeye ilişkin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalaması  $X=4.24$  ve standart sapması .76 olarak hesaplanmıştır. Bu değer öğretmenlerin bu maddeye yönelik öz-yeterlik algılarının ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde yani çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirttikleri madde ( $X=4.33$ ) "*Kendi inanç, görüş ve değerlerimin etkisinde kalmadan farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışabilirim.*" şeklindeki 8.maddedir. Yine Tablo 1'den görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçekte yer alan tüm maddelere yönelik toplam ortalamaları dikkate alındığında ( $X=4.06$ ), öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarının ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde yani yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarının çok yüksek olduğu maddeler sırasıyla 1. madde (X=4.24), 3. madde (X=4.24) ve 5. maddedir (X=4.23). Ölçekte öğretmenlerin en düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu maddeler arasında; X= 3.78 ile " *Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin neyi nasıl öğrendiklerini belirleyecek ölçme araçları geliştirebilirim.*" şeklindeki 21. madde ve X= 3.87 ile " *Sınıf ortamlarını tüm öğrencilerin farklı kültürel değerlerini yansıtacak şekilde düzenleyebilirim.*" şeklindeki 20. madde, X=3.94 ile " *Ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin farklı kültürel değerlerini göz önüne alarak yürütebilirim.*" şeklindeki 17. madde ve X=3.90 ile " *Öğretim materyallerini, öğrencilerin Türkiye'deki farklı kültürleri tanımalarını sağlayacak şekilde geliştirebilirim.*" şeklindeki 19. maddedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin kültürel değerlerine dayalı önceki bilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında bağlantılar kurabileceğini ve öğrencileri, derslerde kendi kültürel değerlerinden örnekler verebilme konusunda cesaretlendirilebileceklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını, kültürel olarak farklı değerlere sahip öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme ortamları düzenleyebileceğini düşünmektedir. Yine öğretmenler diğer maddelerde yer alan davranış ifadelerine oranla; hangi kültürden olursa olsun, okullarda ebeveyn katılımını arttırabilme, kültürel farklılıklara rağmen " *tüm öğrencilere*" üst düzey becerileri kazandırabilme, ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin farklı kültürel değerlerini göz önüne alarak yürütebilme, öğretim materyallerini, öğrencilerin kültürel değerlerini daha iyi yansıtacak şekilde önyargılı düşüncelerden, ifadelerden ve örneklerden arındırarak revize edebilme, öğrencilerin Türkiye'deki farklı kültürleri tanımalarını sağlayacak şekilde materyal geliştirebilme ve farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin oluşturduğu sınıfları yönetebilme ile sınıf ortamlarını tüm öğrencilerin farklı kültürel değerlerini yansıtacak şekilde düzenleyebilme gibi konularda daha düşük öz-yeterlik algısına sahiptirler.

#### 4.2.1.1. *Öz-yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum*

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin nicel bulgular ise sırasıyla şu şekildedir:

4.2.1.1.1.Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 43'te verilmiştir.

**Tablo 43:** Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KDDPÖ	Erkek	715	4,11	,61	687,99	491913,50	183761,500	,000*
	Kadın	587	3,99	,57	607,05	356339,50		

Tablo 43 incelendiğinde ölçeğin toplamında erkeklerin ortalamaları kadınlara oranlara daha yüksektir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır ( $p < .05$ ). Bu bulgu, KDDE' ye ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu anlamlı fark erkek öğretmenlerin lehinedir.

4.2.1.1.2.Öz-yeterlik Algılarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 44'de verilmiştir.

**Tablo 44:** Öz-yeterlik Algılarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Yaş	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p
KDDPÖ	19-24	51	4,08	,55	658,29	4	3,469	,483
	25-30	515	4,07	,58	662,29			
	31-36	415	4,05	,61	651,96			
	37-42	188	4,08	,60	658,72			
	43+	133	3,96	,62	595,47			

Tablo 44 incelendiğinde en yüksek ortalama  $X=4.08$  ile 37-42 yaş grubunda yer alan öğretmenlere aittir. Ölçeğin toplamında tüm yaş gruplarında öğretmenlerin "yüksek" düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında yaş değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Bu bulgu, KDDE' ye ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinde yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.2.1.1.3. Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Programa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 45'te verilmiştir.

**Tablo 45:** Öz-yeterlik Algılarının Mezun Olunan Programa Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Mezuniyet	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$x^2$	p	Anlamlı Fark
KDDPÖ	1. Öğretmen Okulu	44	4,16	,53	717,42	5	16,80	,005*	1-4; 2-4; 3-4; 3-5; 5-4;
	2. Lisans Tamamlama	120	4,02	,57	632,71				
	3. Eğitim Fakültesi	755	4,10	,60	676,55				
	4. Mesleki-Teknik	58	3,80	,68	505,30				
	5. Fen Edebiyat-	296	4,00	,57	613,60				
	6. Diğer	29	4,05	,60	656,34				

Tablo 45 incelendiğinde, ölçeğin toplamında en yüksek ortalama  $X=4.16$  ile öğretmen okulu mezunlarına aittir. Ölçeğin toplamında en düşük ortalamalar mesleki- teknik eğitim mezunlarına aittir. Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında mezun olunan program açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda; ölçeğin toplamında mesleki teknik eğitim mezunları ile sırasıyla öğretmen okulu, eğitim fakültesi, fen- edebiyat fakültesi ve lisans tamamlama mezunları arasında mesleki teknik eğitim

mezunlarının aleyhine ve eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunları arasında eğitim fakültesi lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .05$ ).

#### 4.2.1.1.4. Öz-yeterlik Algılarının Mezuniyet Derecesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları mezuniyet derecesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 46'da verilmiştir.

**Tablo 46:** Öz-yeterlik Algılarının Mezuniyet Derecesine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Mezuniyet	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p
KDDPÖ	Yükseköğretim	23	4,03	,67	688,39	3	1,99	.57
	Lisans	1079	4,05	,60	647,80			
	Lisansüstü	200	4,11	,57	673,43			

Tablo 46 incelendiğinde, ölçeğin toplamında en yüksek ortalama yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlere aittir. Tüm öğretmenlerin de yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları arasında mezuniyet derecesi değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Bu bulgu, KDDE'ye ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde mezuniyet derecesinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.2.1.1.5. Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademeğe Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları öğretmenlerin görev yaptığı kademeğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 47'de verilmiştir.

**Tablo 47:** Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Kademeğe Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları



<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Kademe</i>	(N)	(X)	ss	<i>Sıra Ortalama</i>	sd	$x^2$	p	<i>Anlamlı Fark</i>
KDDPÖ	Okul Öncesi	65	4,06	,60	667,12	3	8,634	,035*	ORTA-LİSE
	İlkokul	219	4,10	,53	673,60				
	Ortaokul	405	4,11	,62	685,49				
	Lise	613	4,01	,60	619,49				

Tablo 47 incelendiğinde, ölçeğin toplamında en yüksek ortalama ortaokul kademesinde görevli öğretmenlere aittir. En düşük ortalama ise lise kademesinde görevli öğretmenlere aittir. Tüm öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında görev yapılan kademe açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda; ortaokul kademesinde görevli öğretmenler ile lise kademesinde görevli öğretmenler arasında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark görülmektedir ( $p<.05$ ).

#### 4.2.1.1.6. Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Süreye (Kıdeme) Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 48'de verilmiştir.

**Tablo 48:** Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Süreye Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Kıdem</i>	(N)	(X)	ss	<i>Sıra Ortalama</i>	sd	$x^2$	p
KDDPÖ	1-5	575	4,05	,57	649,08	4	3,76	,43
	6-10	327	4,08	,63	675,49			
	11-15	177	4,06	,58	645,62			
	16-20	138	4,06	,60	650,88			
	20++	85	3,94	,66	588,84			

Tablo 48 incelendiğinde, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısına ait en yüksek ortalama 6-10 yıl süreyle görev yapan öğretmenlere aittir. Ölçeğin toplamında ise en düşük ortalama 20+ yıldır görevli öğretmenlere aittir ( $X=3.94$ ). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik

algıları arasında görev yapılan süre (kıdem) değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ).

#### 4.2.1.1.7. Öz-yeterlik Algılarının Ailelerinin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları öğretmenlerin içinde yetiştiği ailenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 49'da verilmiştir.

**Tablo 49:** Öz-yeterlik Algılarının Ailerin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Gelir	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p
KDDPÖ	Düşük	386	4,09	,64	677,53	2	2,80	,24
	Orta	849	4,04	,58	639,10			
	Yüksek	67	4,07	,55	658,71			

Tablo 49 incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısına ait en yüksek ortalama, içinde yetiştikleri ailenin sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğretmenlere aittir. Ölçeğin toplamında ise en düşük ortalama içinde yetiştikleri ailenin sosyoekonomik düzeyi orta olan öğretmenlere aittir. . Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında içinde yetişilen ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p \geq .05$ ). Bu bulgu, KDDE'ye ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde içinde yetişilen ailenin sosyoekonomik düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.2.1.1.8. Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Farklı Şehir Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları öğretmenlerin şu ana kadar görev yaptığı farklı şehir sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 50'de verilmiştir.

**Tablo 50:** Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Farklı Şehir Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Gelir</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
KDDPÖ	Tek İl	782	4,08	,60	668,17	522505,50	190287,500	,049*
	İki+il	520	4,02	,59	626,44	325747,50		

Tablo 50 incelendiğinde, tek ilde çalışmış olanların ortalamaları şu ana kadar en az iki ilde çalışmış olanlardan yüksek olup her iki grubun da yüksek düzeyde kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının çalışılan farklı il sayısına göre Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları arasındaki fark anlamlı ve tek ilde çalışmış öğretmenlerin lehinedir. ( $p < .05$ ).

#### 4.2.1.1.9. Öz-yeterlik Algılarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları öğretmenlerin branşına (alan) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 51'de verilmiştir.

**Tablo 51:** Öz-yeterlik Algılarının Branşa (Alan) Göre Betimsel İstatistikleri

<i>Boyut/Ölçek</i>	<i>Branş (Alan)</i>	<i>(N)</i>	<i>(X)</i>	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalama</i>	<i>sd</i>	<i>x<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
KDDPÖ	1. Okulöncesi-Sınıf (Temel Eğitim)	210	4,08	,57	665,68	6	21,99	,001*	1-4;
	2. Sosyal Bilimler	331	4,12	,59	689,06				6-1;
	3. Yabancı Dil	139	4,01	,56	618,72				2-4;
	4. Fen Bilimleri	271	3,96	,59	588,33				6-3;
	5. Meslek Dersleri	169	4,03	,64	633,58				6-7;
	6. PDR	79	4,26	,56	779,94				6-4;
	7. Matematik Dersleri	103	4,03	,638	643,21				6-5;

Tablo 51 incelendiğinde, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarında en yüksek ortalama  $X=4.26$  ile PDR öğretmenlerine aitken, en düşük ortalama fen bilimleri öğretmenlerine aittir. PDR öğretmenleri hariç diğer tüm branşlarda öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde iken, PDR öğretmenlerinin çok yüksek düzeydedir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise  $X=3.96$  ile fen bilimleri öğretmenlerine aittir. Bu bulgulara göre PDR öğretmenlerinin diğer branşlara

oranla KDDE' ye ilişkin daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu, fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin ise daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları arasında branş açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda; PDR öğretmenleriyle meslek dersleri, yabancı dil, okulöncesi-sınıf (Temel Eğitim), matematik dersleri ve fen bilimleri öğretmenleri arasında PDR öğretmenleri lehine, sosyal bilimler öğretmenleriyle fen bilimleri öğretmenleri arasında sosyal bilimler öğretmenleri lehine ve okulöncesi öğretmenleriyle fen bilimleri öğretmenleri arasında okulöncesi lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .05$ ).

#### 4.2.1.1.10. Öz-yeterlik Algılarının Çokkültürlülükle İlgili Yaşantıları Olma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili yaşantısı olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 52'de verilmiştir.

**Tablo 52:** Öz-yeterlik Algılarının Çokkültürlülükle İlgili Yaşantıları Olma Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri ve Mann Whitney U Sonuçları

Boyut/Ölçek	Yaşantı	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
KDDPÖ	Var	626	4,17	,60	726,35	454695,00	164732,000	,000*
	Yok	676	3,95	,58	582,19	393558,00		

Tablo 52 incelendiğinde, çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir seminare katılan, ders alan veya kitap-makale okuyan dolayısıyla bu konularda yaşantısı olan öğretmenlerin yaşantısı olmayan öğretmenlere oranla ortalamaları yani öz-yeterlik algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının çokkültürlülükle ilgili yaşantısı olma durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında çokkültürlülükle ilgili

yaşantısı olma durumuna göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı ve bu anlamlı fark yaşantısı olanların lehinedir ( $p<.05$ ).

#### 4.2.1.1.11. Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Şehre Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları görev yaptıkları şehre göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 53'te verilmiştir.

**Tablo 53:** Öz-yeterlik Algılarının Görev Yaptıkları Şehre Göre Betimsel İstatistikleri ve Kruskal Wallis-H Sonuçları

Boyut/Ölçek	Görev ili	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
KDDPÖ	1. Van	344	4,35	,33	853,91	6	340,76	,000*	1-3; 2-5;
	2. Diyarbakır	210	4,45	,48	892,77				1-4; 2-6;
	3. Antalya	154	3,70	,80	474,11				1-5; 2-7;
	4. Konya	144	3,77	,56	463,05				1-6; 7-3;
	5. Trabzon	159	3,80	,50	460,89				1-7; 7-4;
	6. İzmir	159	3,81	,51	459,44				2-3; 7-5;
	7. İstanbul	132	4,01	,56	613,66				2-4; 7-6;

Tablo 53 incelendiğinde, ölçeğin toplamında en yüksek ortalama  $X=4.45$  ile Diyarbakır'da görevli öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama  $X=3.49$  ile Antalya'da görevli öğretmenlere aittir. Van ve Diyarbakır'da görevli öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algı düzeyi çok yüksek iken, diğer illerde görevli öğretmenlerin ortalaması yüksek düzeydedir. Van ve Diyarbakır'ın ardından en yüksek kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısı İstanbul'da görevli öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında görev yapılan il açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda; Van'da görev yapan öğretmenler ile Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Van'da görevli öğretmenlerin lehine, Diyarbakır'da görevli öğretmenler ile Van, Konya, İzmir, İstanbul, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Diyarbakır'da görevli öğretmenlerin lehine, İstanbul'da görevli öğretmenler ile Konya, İzmir, Antalya ve Trabzon'da görevli

öğretmen arasında İstanbul'da görevli öğretmenler lehine kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ).

4.2.1.1.12. *Öz-yeterlik Algılarının Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Coğrafi Bölgeye Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum*

Araştırmada, "Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, Bu amaçla, öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeğine ilişkin istatistiksel değerler Tablo 54'te verilmiştir.

**Tablo 54:** Öz-yeterlik Algılarının Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Coğrafi Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri

Boyut/Ölçek	Coğrafi Bölge	(N)	(X)	ss	Sıra Ortalama	s	x <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
KDDPÖ	1. Doğu A.B.	318	4,25	,44	795,14	6	186,3	,000*	1-3; 2-1
	2. Güney Doğu A.B.	153	4,48	,50	909,48				2-5; 2-3
	3. Akdeniz B.	165	3,88	,69	558,32				1-4; 2-4
	4. İç Anadolu B.	171	3,91	,61	554,94				1-5;
	5. Karadeniz B.	166	3,85	,54	506,20				2-7;
	6. Ege B.	188	3,89	,57	530,70				7-5;
	7. Marmara B.	141	4,00	,61	605,90				1-7;

Tablo 54 incelendiğinde, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısına ilişkin en yüksek ortalama  $X=4.48$  ile yaşamının büyük bölümünü Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlere ait iken, en düşük ortalama  $X=3.85$  ile Karadeniz'de yaşamış öğretmenlere aittir. Doğu ve Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlerin öz-yeterlik algıları çok yüksek düzeyde iken, diğer bölgelerde yaşamış öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Doğu ve Güneydoğu'nun ardından en yüksek ortalama Marmara'da yaşamış öğretmenlere aittir.

Öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısı arasında öğretmenlerin yaşamının büyük bölümünü yaşadığı coğrafi bölge açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonucunda; Doğu'da yaşamış öğretmenler ile Akdeniz, İç Anadolu, Ege, Marmara ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Doğu'da yaşamış öğretmenlerin lehine, Güneydoğu'da yaşamış öğretmenler ile diğer 6 bölgede yaşamış

öğretmenler arasında Güneydoğu'da yaşamış öğretmenlerin lehine, Marmara'da yaşamış öğretmenler ile Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında Marmara'da yaşamış öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Akdeniz, İç Anadolu, Ege ve Karadeniz'de yaşamış öğretmenler arasında ölçeğin toplam ortalaması açısından herhangi bir fark bulunamamıştır.

#### 4.2.2. Nitel Bulgular ve Yorum

##### 4.2.2.1 KDDPÖ Ölçeğini Yüksek Derecelendiren Öğretmenlere Ait Bulgular ve Yorum

Öz-yeterlik algı ölçeğinden yüksek ortalamaya sahip öğretmenler ölçekte yer alan (21) maddelere 5-Kesinlikle Katılıyorum veya 4-Katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan ve bu grupta yer alan öğretmenlerin ölçeğin toplamına ait ortalaması ise en düşük 4.50'dir. KDDPÖ ölçeğinden yüksek ortalamaya sahip öğretmenlere, "Sizin kültürünüzden farklı kültüre sahip öğrencilere öğretmenlik yaptığınızda (veya yapacağınızı varsayarsak); "(Sizce) ne tür zorluklar yaşarsınız (yaşadınız)? Nedenleri sizce nelerdir?" ve "Bu zorluklarla nasıl mücadele edersiniz ya da (ettiniz)?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre temalar ve bu temalara ilişkin sıklık-frekans sayıları belirlenerek önce içerik analizi yapılmış ardından öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkanlar doğrudan alıntılanarak betimsel analize uygun olarak sunulmuştur.

Ölçekten yüksek puan ortalamasına (öz-yeterlik algı düzeyi yüksek) sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu bir tema ve tema altında alt temalar oluşmuştur. Araştırmacı tarafından temaya; öğretmenlerin kültürel farklılıklardan kaynaklı zorluklar hakkında yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmaya yönelik görüşlerini gerekçelendirdiği "Nedenler" teması adı verilmiştir. Tema ve öğretmen görüşleri aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

##### 4.2.2.1.1. Nedenler

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, öğretmenlerin kültürel farklılıklardan kaynaklı zorluklara yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olmasına yönelik görüşleri, bu görüşler doğrultusunda oluşan tema ve referans sayıları Tablo 55'te sunulmuştur.

**Tablo 55:** Yüksek Öz-yeterlik Algısının Nedenleri ve Referans Sayıları

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen(N:14)</i>	<i>%</i>
<i>Nedenler</i>	Kültürlere/Farklılıklara Açıklık	6	43
	Aynı Kültürel Değerlere Sahiplik	11	79
	Tek Dil-Resmi Dil-Tek Millet Algısı	5	36
	Milli Eğitimin Temel İlkelerine Bağlılık	4	29
	Demokratiklik	5	36
	Çokkültürlü Anlayış	7	50
	Koşulsuz Kabul-Koşulsuz Saygı	8	57
	Henüz Farklı Bir Kültürde Çalışmamışlık	9	64
	Branşım-Alanım Gereği (PDR)	5	36
	Ortak ve Evrensel Değerlere Vurgu	10	71

Tablo 55 incelendiğinde, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algısı yüksek düzeyde olan, bir başka deyişle eğitim-öğretim sürecinde farklı kültürel değerlerden kaynaklı herhangi bir zorluk yaşamadığını ya da yaşamayacağını düşünen yüksek öz-yeterlik algısına sahip 14 öğretmenin belirttiği gerekçeler/nedenler şu şekildedir:

Görüşme yapılan 14 öğretmenden 11'i öğrencilerle aynı kültürel değerlere sahip olduğunu, 10'u ortak ve evrensel değerlere vurgu yaptığını, 9'u henüz farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışmadığını, 8'i bütün kültürel farklılıkları sınıf ya da okul ortamında koşulsuz bir şekilde kabul ettiğini ve farklı kültürlere koşulsuz saygı duyduğunu, 7'si çokkültürlü anlayışla farklılıklara yaklaştığını, 6'sı bütün kültürel farklılıklara açık olduğunu, 5'i branşı ve alanı (PDR) gereği aldığı eğitim doğrultusunda öğrencilere yaklaştığını, 5'i farklılıklara demokratik ilkeler çerçevesinde yaklaştığını yine 5'i tek dil, resmi dil ve tek millet algısıyla hareket ettiğini ve 4'ü milli eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak hareket ettiğini; bu vb. gerekçelerden dolayı kültürel olarak farklı öğrencilere yönelik herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ve yaşamayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

***Henüz Farklı Bir Kültürde Çalışmamışlık/ Aynı Kültürel Değerlere Sahiplik***

*"Şu ana kadar kendi kültürümden farklı kültüre sahip okullarda veya şehirlerde çalışmadım...ya da onlarla aynı kültürde olduğum için sorun yaşamadım." Ö1*

*"Bazen düşünüyorum da acaba şehrimde öğrencilerdeki bu başarısızlığın, okula devam oranının düşüklüğünün sebebi sizin de anketlerde belirttiğiniz gibi kültürel farklılıklar olabilir mi? Mesela ben! Hakkari'de yetişmiş biri olarak İzmir'e atansaydım zorlanmaz mıydım? Gerçekten bir öğretmen olarak ilk defa karşılaştığım, benim ailemin yaşam tarzından farklı bir aile yaşam tarzına, benim yetiştiğim kültürden farklı bir kültüre, benim konuştuğum dilden farklı bir dile sahip çocuklarla nasıl daha iyi iletişim kurabilirdim, onları öğrenmeye nasıl teşvik*



*edebilirdim, okula devam durumlarını nasıl arttırabilirdim, sahi onların kültürel değerlerini fen bilimleriyle birleştirebilir miydim?" Ö13*

**Ortak ve evrensel değerlere vurgu/ Demokratiklik/ Milli Eğitimin Temel İlkelerine Bağlılık**

*"Herhangi bir zorluk yaşamadım, yaşayacağımı sanmıyorum. Çünkü farklı kültürlerimiz arasında ortak noktaları yakalamaya çalıştım. Ortak değerlere vurgu yaptığım sürece tüm sorunların üstesinden geldim. Herkese aynı ve eşit mesafede davrandım. Öğrenci ya da insan ayrımı yapmadım. Görevimi kanunlar ölçüsünde yaparım. Kimseyi ötekileştirmem" Ö3*

**Branş-Alan Gereği (Meslek Dersleri-PDR vb.)**

*"Ben bir Psikolojik Danışmanım. Aldığım eğitim zaten koşulsuz kabul ve koşulsuz saygıyı ön planda tutar. Rehberlik çalışmalarımız bu çerçevede hazırlanır. O yüzden hiçbir önyargı içermez. Farklılıklara saygı esastır ifadesi ana ilkemizdir." Ö11*

**Kültürlere/Farklılıklara Açıklık**

*"Ben Denizli'de Ege kültürü ile büyüüp yetişen biriyim. Bölgeden ilk olarak İç Anadolu'ya Konya'ya gittim. Ege'ye göre farklı bir kültürdü. Ancak zamanla uyum sağladım çünkü yeniliklere açığım. Ardında Karadeniz'e Rize ye oradan şu anki yerim olan Trabzon'a geldim. Burada etnik köken, anadil hayata bakış açısı da çok farklı. Hatta verdikleri tepkiler bile değişik. Ama ben bunların hepsini ülkemizin zenginliği olarak görüyorum." Ö5*

*"Kazakistanlı, Suriyeli, Almanyalı, Kürt ve Türk öğrencilerim oldu. Cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri farklıydı. Başlangıçta anlattığım bazı şeyler öğrenciye garip anlaşılmaz hatta imkansız geliyordu. Bu gibi durumları aşmak için ders işlerken onları da sürece dahil etmek için farklı aktiviteler yapıyordum. Kullanacağım örnekleri onların da kültürlerini dikkate alarak farklılaştırıp örnek sayısını ve içeriğini çeşitlendiriyordum. Öğrencilerin her biri sınıfta, derste kendinden bir şey bulduğu için sorun yaşamadım. Zaman zaman da birebir görüşmeler yaparak, evlerini ziyaret ederek kültürlerini ve yaşam tarzlarını anlamaya çalışıyordum. Böylece eksiklerimi tamamlıyordum." Ö7*

**4.2.2.2. KDDPÖ Ölçeğini Düşük Derecelendiren Öğretmenlere Ait Bulgular ve Yorum**

Öz-yeterlik algı ölçeğinden düşük ortalamaya sahip öğretmenler, ölçekte yer alan (21) maddelere 1-Kesinlikle Katılmıyorum veya 2-Katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan ve bu grupta yer alan öğretmenlerin ölçeğin toplamına ait ortalaması ise 1.24 ile 2.90 arasında değişmektedir. KDDPÖ ölçeğinden düşük ortalamaya sahip öğretmenlere, "Sizin kültürünüzden farklı kültüre sahip öğrencilere öğretmenlik yaptığımızda veya yapacağınızı varsayarsak; "(Sizce) ne tür zorluklar

yaşarsınız (yaşadınız)? Nedenleri sizce nelerdir?" ve "Bu zorluklarla nasıl mücadele edersiniz ya da ettiniz?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre temalar ve bu temalara ilişkin sıklık-frekans sayıları belirlenerek önce içerik analizi yapılmış ardından öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkanlar doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

Ölçekten düşük puan ortalamasına (kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algı düzeyi düşük) sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu bir tema altında 3 farklı alt tema oluşturulmuştur. Oluşturulan tema, öğretmenlerin farklı kültürel değerlerden dolayı yaşadığı ya da yaşayacağını düşündüğü güçlükleri ve öğretmenlerin buna bağlı olarak oluşan düşük öz-yeterlik algısını içerdiğinden "Kültürel Zorluklar ve Nedenleri" olarak adlandırılmıştır. Tema, alt tema ve öğretmen görüşleri doğrultusunda referans sayıları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

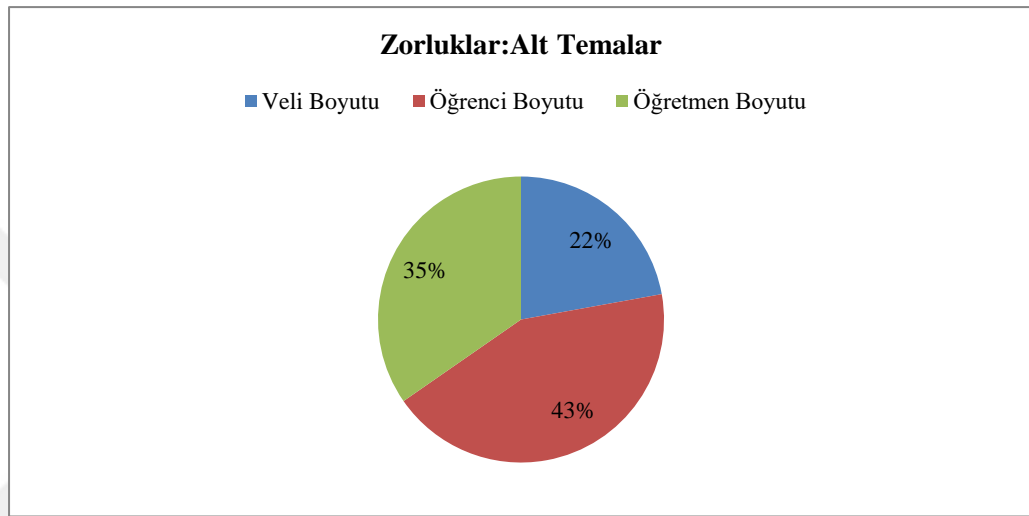
#### 4.2.2.2.1 Kültürel Zorluklar ve Nedenleri

Öğretmenlerin farklı kültürel değerlerden dolayı yaşadığı ya da yaşayacağını düşündüğü güçlükleri ve öğretmenlerin buna bağlı olarak oluşan düşük öz-yeterlik algılarını içeren "Kültürel Zorluklar ve Nedenleri" temasına yönelik görüşleri, bu görüşler doğrultusunda oluşan tema, alt temalar ve referans sayıları Tablo 56 ve Şekil 7'de sunulmuştur.

**Tablo 56:** Öğretmenlerin Yaşadığı veya Yaşayacağını Düşündüğü Zorluklar İle Referans Sayıları

Tema	Alt tema	Görüş:f(176)	%	Kodlar:Sorunlar-Zorluklar	Öğretmen(N:14)	%
<b>Kültürel Zorluklar ve Nedenleri</b> (Yaşanan veya Yaşanacağı Düşünülen)	Veli Boyutu	39	22	Öğretmen-Veli İletişim Sorunu	11	79
				Öğretmenlere Karşı Önyargılı Veliler Sorunu	4	29
				Veli Katılımını Sağlama (Okul-Aile İşbirliği)	10	71
				Cinsiyet Ayrımcılığı	6	43
				Kadın Velileri Okula Getirme Sorunu	3	21
				Farklılıklara Karşı Önyargılı Veliler	5	36
	Öğrenci Boyutu	76	43	Öğrenci-Öğrenci İletişim	12	86
				Okula Yönelik Düşük İlgi-Motivasyon-Uyum	7	50
				Öğrenciler Arası Çatışma-Gruplaşma-Ötekileştirme	6	43
				Cinsiyet Ayrımcılığı	5	36
				Farklılıklara Karşı Önyargılı Öğrenciler	7	50
				Öğretmenlere Karşı Önyargılı Öğrenciler	6	43
				Düşük Gelecek Beklentisi	3	21
				Akademik Başarısızlık	5	36
				Okulu Terk Etme	4	29
				Yabancılık Hissetme-Aidiyet	5	36
				Anlama-Öğrenme-Kavrama	7	50
				Özgüven Eksikliği-Çekingenlik-Eziklik-İçe Kapanıklık	9	64

			Öğretmen-Öğrenciyle İletişim	9	64
			Sınıf Yönetimi-Kontrolü	3	21
			Öğrencilere Karşı Önyargılı Öğretmenler	8	57
			Öğretmenler Arası Çatışma-Gruplaşma-Ötekileştirme	5	36
Öğretmen Boyutu	61	35	Öğretmenlere Karşı Önyargılı Öğretmenler	4	29
			Öğretmenlere Karşı Önyargılı İdareciler	5	36
			Tüm Öğrencilere Dair Yüksek Beklenti	5	36
			Okuma-Yazma Öğretme	3	21
			Öğretmen Eğitiminin Yetersizliği	7	50
			Örnekler Verme-Öğretim Yapma-Somutluk (Uygunluk)	5	36
			Materyal-Araç-Gereç Geliştirme	5	36
			Müfredatı-Programı Revize Etme	2	14



**Şekil 7:** Zorluklara İlişkin Alt Temalar ve Yüzdeleri

Tablo 56 ve Şekil 7 incelendiğinde, yaşanan veya yaşanabilecek "Kültürel Zorluklar ve Nedenleri" temasına ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını etkileyen görüşleri doğrultusunda kültürel farklılıklara ilişkin; "Öğrencilerle Yaşanan veya Yaşanılacağı Düşünülen Zorluklar", "Velilerle/Ebeveynlerle Yaşanan veya Yaşanılacağı Düşünülen Zorluklar" ve "Öğretmenlerle Yaşanan veya Yaşanılacağı Düşünülen Zorluklar" olmak üzere üç alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden (176), 76'sı kültürel farklılıklara ilişkin öğrencilerle yaşanan veya yaşanılacağı düşünülen zorluklar, 61'i kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerle yaşanan veya yaşanılacağı düşünülen zorluklar ve 39'u de kültürel farklılıklara ilişkin velilerle yaşanan veya yaşanılacağı düşünülen zorluklar alt temasıyla ilgilidir.

#### 4.2.2.2.1. Kültürel Zorluklar ve Nedenleri: Veli/Ebeveynlerle İlgili Zorluklar

Velilerle ilgili zorlukların yer aldığı bu alt temada; 14 öğretmenden 11'i farklı kültürel değerlere sahip öğretmenler ve veliler arasında iletişimden kaynaklı zorluklar, 10'u farklı kültüre sahip velilerin okula katılımını sağlama ve okul aile işbirliğini geliştirmeye yönelik zorluklar, 6'sı ailelerin, velilerin ya da ebeveynlerin hem öğrenciye hem de öğretmene yönelik cinsiyet ayrımcılığına, cinsiyetçi bakış açısına bağlı zorluklar, 3'ü kültürel olarak farklı kadın velilerin okula katılımını sağlamaya yönelik zorluklar, 4'ü farklı kültürden öğretmenlere karşı önyargılı velilerden kaynaklı zorluklar ve 5'i de farklılıklara karşı önyargılı velilerden kaynaklı zorluklar yaşadığını ya da yaşayacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Bazı veliler kadın olduğum için önyargılı davranabiliyor. Öğrencilerden gelen bir zorluk yaşamadım. Bölgenin (İç Anadolu) yapısından olsa gerek kız çocukları, birey olarak bile kabul edilmiyor." Ö14*

*"Velilerin tutucu görüşleri, kızların eğitimi, kadınların söz hakkına sahip olması gibi birçok problem yaşıyorum. Yapabileceklerime ve öğrencisini nasıl yetiştireceğime bakmadan önyargılı bir şekilde (kadın olduğum için) idareye gidip öğrencinin sınıfını değiştirmeye çalışıyor." Ö8*

*"...velilerle özellikle iletişim kurma, okula çağırma gibi konularda sorun yaşadım. Özellikle anneleri okula getirmek imkansız." Ö6*

#### 4.2.2.1.1.2 Kültürel Zorluklar ve Nedenleri: Öğrenci ile İlgili Zorluklar

Bu alt temada, 14 öğretmenden 12'si birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimsizlikten/çatışmadan kaynaklı zorluklar, 9'u kültürel olarak farklı öğrencilerin kişisel olarak yaşadığı özgüven eksikliği, çekingenlik, kendini ifade etmede korku, eziklik ve içe kapanıklıktan kaynaklı zorluklar, 7'si farklı kültürden öğrencilerin okula yönelik düşük ilgi, motivasyon ve uyumundan kaynaklı zorluklar, farklılıklara karşı önyargılı öğrencilerden kaynaklı ve yine 7'si dil vb. farklılıklardan dolayı konuları öğrenmede, kavramada ve anlamada zorlanan öğrencilerden kaynaklı zorluklar, 6'sı kültürel olarak farklı öğrenciler arasından yaşanan çatışma, gruplaşma ve ötekileştirmeden kaynaklı zorluklar, 6'sı farklı kültürden öğretmenlere karşı önyargılı öğrencilerden kaynaklı zorluklar, 5'i kültürel olarak farklı öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya yönelik zorluklar, 5'i farklı kültürden öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirememekten kaynaklı zorluklar, yine 5'i öğretmene yönelik cinsiyet ayrımcılığına ilişkin zorluklar, 4'ü farklı kültürden öğrencilerin okulu terk etme davranışını engellemeye yönelik zorluklar ve 3'ü de farklı

kültürden öğrencilerin düşük gelecek beklentisi ile ilgili zorluklar yaşadığını ya da yaşayacağını düşünmektedir. Öğretmenlere ait görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

*"Öncelikli olarak iletişim-dil konusunda. Öğrenciler Türkçeyi bilmiyorsa ya da yarım yamalak anlıyorsa, dersinizi etkiliyor. Derslerde Türkçe bilmeyen öğrenciler için sürekli görsellerden faydalandım. Bu da her bir kavram için tek tek yapmak iş yükümü arttırdı. Zamanı etkili kullanma ve başarıyı arttırmada zorluklar yaşadım"*  
Ö7

*"Maalesef öğrencilerin bu öğrencilere (engelli) yönelik önyargılı, aşağılayıcı lakap takıcı vs. gibi tutumlarıyla çok karşılaştım...Bu öğrencileri derslere okula motive etmede çok zorlandım. Zaten genelde bir kaç ay sonra okulu terk edip gidiyorlardı." Ö1*

#### 4.2.2.2.1.1.3. Kültürel Zorluklar ve Nedenleri: Öğretmenler ile İlgili Zorluklar

Öğretmenlerle yaşanan kültürel farklılıklardan kaynakla zorluklarla ilgili bu alt temada; 14 öğretmenden 9'u birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişimsizlikten/çatışmadan kaynaklı zorluklar, 8'i kültürel olarak farklı öğrencilere karşı önyargılı öğretmenlerden kaynaklı zorluklar, 8'i veli ve dolayısıyla öğrencilerin düşük sosyoekonomik yapılarından kaynaklı sorunlar, 7'si Türkiye'deki çokkültürlü yapıya rağmen farklılıklara ilişkin öğretmen eğitimin eksikliğinden kaynaklı zorluklar, 5'i birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğretmenlerin kendi aralarındaki çatışma, gruplaşma ve ötekileştirmeden kaynaklı zorluklar, 5'i farklı kültürden öğretmenlere karşı önyargılı idarecilerden kaynaklı zorluklar, 5'i tüm öğrencilere dair yüksek beklenti oluşturamayan ve özellikle farklı kültürden öğrencilerin zaten başarısız olacağına dair beklenti geliştiren öğretmenlerden kaynaklı zorluklar, 5'i farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere göre örnekler verme, öğretim yapma ve uygun materyal, araç geliştirme ve günlük yaşamlarıyla bağlantı kurma konusunda zorluklar, 4'ü kültürel olarak farklı öğretmenlere karşı önyargılı öğretmenlerden kaynaklı zorluklar, 3'ü kültürel olarak farklı öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimine ilişkin zorluklar, 3'ü özellikle Türkçe bilmeyen öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda zorluklar ve 2 öğretmen de kültürel farklılıklar doğrultusunda programları, kitapları vb. materyalleri revize etme konusunda zorluklar yaşadığını ya da yaşayacağını düşünmektedir. Öğretmenlere ait görüşlerden öne çıkanlar şu şekildedir:

"Özellikle sosyoekonomik açıdan düşük gelirli ailelerin öğrencilerinin olduğu okullarda gelir düzeyi yüksek olanlara oranla çok problem yaşadım. Yaşayacağımı düşünmüyorum. Onca yetenekli ve müzik kulağı olan çocuklarda maalesef flütten öteye gidemedik. Hatta onu da alamadık. Araç, gereç ve materyal sorunu çok yaşadık. Ne yapabilirim bilmiyorum açıkçası."Ö6

"Mülteci çocuklarının bulunduğu bir okulda görev yapıyorum. Kültürlerimiz birbirinden çok farklı. Sosyoekonomik düzey çok düşük. Öğrencilerimi okula ve sınıfa alıştırmakta zorlanıyorum. İkinci etmen ise dil. Bu öğrencilerin zeka seviyesi yüksek ya da normal ama Türkçe okuma yazmada problem yaşıyorlar. Bu durum maalesef akademik başarı açısından öğrenciyi zeki olmasına rağmen sınıfın gerisinde bırakıyor. Materyallerimize etkinliklerimize alışık değiller. Bu faktörler de birleşince öğrenciler okuldan soğuyor ve uzaklaşıyor."Ö4

"Artvin-Gürcü-Laz-Hemşin kültürlerini başlangıçta yeterince bilememekten kaynaklı bazı iletişim dil ve davranış problemleriyle karşılaştım. Yine farklı dini inançları olan öğrencilerimin mesela Hıristiyan olanların dinlerini yeteri kadar bilmediğim için sorunlar yaşadım. Mesela Müslüman öğrenciler ile Hıristiyan öğrenciler derslerde tartışırken sadece izliyordum. Süryani öğrencilerim de vardı. Nasıl ve ne söyleyeceğimi bilmiyordum. Çok utandım. Atandığımız yerlere gelmeden önce bu konularda seminerler almış olmalıydık. Ne yazık!"Ö11

Öğretmenler, kültürel olarak farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretimin ilkeleri gibi konularda zorlandıklarını bunun nedenleri arasında ise öğretmen eğitiminin yetersizliği gibi nedenleri belirtmişlerdir. Yine öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntılar olduğu için sağlıklı sınıf ortamı oluşturma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

"Annesi veya babası yabancı olan, ilkokul eğitimini başka bir ülkede almış bazı öğrencilere kavramları öğretmek gerçekten çok zor. Özellikle ilk zamanlarda onların kültürlerini değerlerini öğreninceye kadar çok zorlandım. Çoğu öğrencinin ne demek istediğini bile anlamadım. Örnekleri onlara uygun seçemedim. Farklı dini inanca sahip öğrenciler olduğu zaman maalesef bazı öğrencilerin onlara "dinsiz", "gavur-kafir" şeklinde sıfatlar takmalarına engel olamıyorsunuz. Çatışmalar ve kavgalar yaşanıyor. Farklı kültürden öğrencileri okula ve sınıfa adapte etmekte zorlanıyorsunuz. Uyum sağlayamıyorlar. Genellikle derslerde ve teneffüslerde hep yalnızlar."Ö7

"O tarz (kültürel olarak farklı) öğrencilerle sınıfta karşılaştıkça kültürel anlamda zorluklar hissettim. Materyal konusunda çok yaşıyorum. Kendi kültürümüzden verdiğimiz örnekler işe yaramıyor. Onların yaşamlarından örnekler bulma konusunda sorun yaşıyorum. Öğrenciler içe kapanık, çekingen. Çocukların sınıfta konuşmaktan kaçındığını fark ettim. Suçluymuş gibi hissediyorlardı."Ö10

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Açıklayıcı sıralı karma yöntem desenlerinde, nicel ve nitel veriler önce ayrı ayrı analiz edilir ve ardından ayrı bir bölümde bu veriler birleştirilerek tartışılır (Creswell & Clark, 2014). Dolayısıyla araştırmanın bu bölümünde, açıklayıcı sıralı karma yöntem desenine uygun olarak bir önceki bölümde elde edilen nitel ve nicel bulgular, ulaşılan sonuçlar ve araştırmanın soruları doğrultusunda sırasıyla tartışılacaktır.

#### 5.1. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüşleri Nelerdir Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri yüksek oranda olumludur, öğretmenlerin farklı kültürel değerlere duyarlılıkları yüksek düzeydedir ve öğretmenler, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının Türkiye'de güncel durumdan daha fazla dikkate alınması durumunda eğitim-öğretim sürecine farklı şekillerde katkı sunacağı görüşündedir. Örneğin duyarlılık bağlamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, farklı kültürel değerlerin eğitim ortamlarında desteklenmesi (%87), dikkate alınması (%85) ve etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan farklı kültürel değerlerin bilincinde olunması gerektiği (%92) görüşündedirler. Katkı bağlamında ise öğretmenler; derslerde öğrencilerin kültürel değerlerinden örnekler vermenin öğrenmeleri olumlu yönde etkileyebileceğini (%88) ve tüm öğrencilerin topluma daha fazla kazandırılabilceğini (%89) belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın nitel sonuçları da göz önüne alındığında; öğretmenlerin bu denli yüksek bir duyarlılığa sahip olması ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlayacağını düşünmesi, tarihin her döneminde olduğu gibi şu anda da Türkiye'nin sahip olduğu kültürel zenginliği, çeşitliliği ve mirası doğrultusunda öğretmenlerin eğitim ortamlarında sık sık kültürel farklılıklarla karşılaşmaları ve Türkiye'nin çokkültürlü yapısına rağmen çokkültürlü eğitim anlayışının yeterince dikkate alınamamasının sonucu olarak farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimler olabilir. Nitekim, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak; hem kendilerinin hem kültürel olarak farklı öğrencilerin hem de velilerin eğitim-

öğretim sürecinde farklı zorluklar yaşadıklarını; fakat öğrencilerin kültürel değerlerini kısmen de olsa dikkate aldıklarında olumlu sonuçlarla karşılaştıklarını ve eğitim sistemlerinde, öğretmen eğitiminde ve öğretim süreçlerinde kültürel farklılıkların daha fazla benimsenmesi, desteklenmesi gerektiğini ve bu tür bir eğitim anlayışına Türkiye'nin kültürel zenginliğinden dolayı ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu sonuçları, hem Türkiye'de hem de yurt dışında eğitimde kültürel değerler, farklılıklar ve çokkültürlülükle ilgili yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir: Phuntsog (2001) yaptığı çalışmada, örnekleminde yer alan öğretmenlerin %96'sının kültürel değerlere duyarlı eğitimi, kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitiminde etkili bir pedagoji olarak gördüğünü belirtmektedir. Robinson (2010), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kültürel değerlere duyarlı öğretim pratiklerinin gerekli ve etkili olduğu konusunda hem fikir olduğunu ve Thompson (2012) ise, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi desteklediklerini belirtmiştir. Karataş ve Oral (2015) ise, eğitim süreçlerinde kültürel değerlerin göz önüne alınması durumunda öğretmenlerin, bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine hizmet edileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmadan ve benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar, küreselleşen dünyada herhangi bir toplumun tek bir kültürden oluşmadığını, her bir ülkenin birden fazla kültürü barındırdığını, öğretmenlerin eğitim sistemlerinde kültürel olarak farklı öğrencilerle bir şekilde karşılaştıklarını ve bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi desteklediklerini göstermektedir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, öğretmenler kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili orta düzeyde ( $X=3.36$ ) kaygı da yaşamaktadır. Örneğin öğretmenler, farklı kültürel değerlerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin toplumsal bütünlüğü zedeleyeceği (%53), eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyeceği (%55) ve eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerini dikkate almanın mümkün olamayacağı (%53) görüşündedirler. Araştırmanın nitel sonuçları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu şekilde kaygıya sahip olmasında; özellikle son 10-15 yılda Türkiye'nin kültürel farklılıklarını ve zenginliklerini eğitim sistemine daha fazla yansıtmaya yönelik yapılan çalışmalara rağmen (öğretmen yeterlikleri (2017), seçmeli dersler, yaşayan diller enstitüsü vb.), öğretmenlerin kültürel farklılıkları yeterince



dikkate almayan eğitim sisteminde yetişmiş olmaları, özellikle ülke genelinde yıllardır süregelen ve medyadan eğitime kadar yapılan sosyo-politik ve siyasi tartışmalar, özellikle bölünme, çatışma, gruplaşma olacağına dair korku veya endişe duygusu olabilir.

Bununla birlikte öğretmenlerin bu kaygılarının nedenleri arasında eğitimde kültürel farklılıklardan tam olarak neyin kastedildiğinin anlaşılması veya yanlış anlaşılması, farklılıklara yönelik önyargı, çokkültürlü eğitim ile ilgili olumsuz algılar veya çokkültürlü eğitimi farklı şekillerde algılamalar, kültürel farklılıkların eğitiminin veya kültürel olarak farklılıklara yönelik öğretimin nasıl yapılacağına dair bilgi, beceri, donanım veya deneyim eksikliği de etkili olmuş olabilir. Diğer taraftan, kültürel değerlere duyarlı eğitimin amacı bölmek, ayrıştırmak ya da ötekileştirmek değildir aksine eğitim süreçlerinde hiç bir fark gözetmeksizin tüm öğrencileri toplumun bir parçası haline getirmektir (Gay, 2002a; Banks & Banks, 2010). Bu çalışmanın sonuçları, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, Türkiye'de uygulanma durumu ile ilgili öğretmenlerin kaygılı olduğunu belirten birçok çalışmanın (Polat, 2013; Marangoz, 2014; Çelik, 2014) ve bu kaygıların nedenlerinin neler olabileceğini tartışan çalışmaların (Aydın, 2013; Rengi ve Polat, 2014; Polat, 2013; Esen, 2009; Çırık, 2008; Ünlü ve Örtün, 2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak; Türkiye'de öğretmenler kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili olumlu görüşlere sahiptir, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının Türkiye eğitim sistemine birçok katkı sunacağını belirtmektedir ve öğretmenler kısmen de (orta düzeyde) kaygı yaşamaktadır. Nitel sonuçlar da bu doğrultuda olmakla birlikte, ölçekten farklı düzeyde puan alan öğretmenlerin bakış açıları ise birbirinden farklılaşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu ifadeleri yüksek düzeyde derecelendiren öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler kültürel değerlere ilişkin daha fazla duyarlılık sergilerken ve büyük oranda bu eğitim anlayışının olası katkılarına değinirken, ölçekteki maddeleri düşük derecelendiren öğretmenler ise daha çok olumsuz duruma ve Türkiye ile ilgili kaygılara değinmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçeklerde yer alan maddeleri farklı şekillerde (yüksek veya düşük) derecelendirmelerinin nedenleri, bakış açıları karşılaştırıldığında rahatlıkla görülebilmektedir. Dolayısıyla araştırmacı tarafından bir araya getirilen ve

karşılaştırılan farklı bakış açılarını incelemek KDDE'ye ilişkin öğretmenlerin kaygılarının veya düşündükleri olası katkıların nedenlerini anlamak açısından faydalı sonuçlar olacaktır. Aşağıda, ölçekte yer alan maddeleri farklı düzeyde puanlayan (düşük ve yüksek) öğretmenlerin bakış açıları karşılaştırmalı olarak verilmiştir;

- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; herkes için eğitim, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği, demokratik eğitim, çoğulcu ve insancıl anlayış vurgusu yaparak eğitim sistemlerinin tüm öğrencileri kapsamı gerektiğini, Türkiye'de farklı kültürlerin olduğunu, öğrencilerin kültürel farklılıklarıyla sistemde var olması gerektiğini, öğrencinin okullarda ya da sınıflarda kendi kültüründen bir şeyler bulmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma gerekçe olarak, demokratik bilincin geliştirilmesi gerektiğini, Türkiye'nin mozaik bir yapıda yani çokkültürlü olduğunu, bölgeler arası ciddi sosyoekonomik, demografik, sosyal, coğrafi farklılıklar bulunduğunu, Türkiye'de tarihin her döneminde birçok kültürel farklılığın bir arada ve iç içe yaşadığını ifade etmişlerdir. Ölçeği düşük derecelendiren öğretmenlerin bir kısmı Türkiye'de büyütülecek kadar birbirinden farklı kültürün olmadığını, olsa bile eğitim sistemini düzenlemek yerine bazı derslerde öğretmenlerce ara sıra kültürlere değinmenin yeterli olacağını belirtirken, ölçeği düşük düzeyde puanlayan öğretmenlerin diğer bir kısmı ise ülke sınırları içerisinde çok fazla farklı kültürün olduğunu, her farklı kültüre göre eğitim yapılamayacağını ya da sistemde dikkate alınamayacağını, bunun zaman açısından da zor olduğunu, dolayısıyla farklı kültürlerin eğitim sistemi dışında tutulması gerektiğini, çünkü eğitimin amaçlarından birinin de ortak kültür oluşturmak olduğunu belirtmişlerdir.
- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; Türkiye'de var olan bütün kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiğini, bazı kültürel değerlerin yok olmasının önüne bu şekilde geçilebileceğini, kültürlerin korunup sürdürülebileceğini, farklılıklardan korkup yok saymak yerine, bütünleştirmek gerektiğini, eğitim sisteminde farklılıkları dikkate alarak kültürel yozlaşmanın, yabancılaşmanın önüne geçilebileceğini, öğrencilere kültürlerinin iyi bir şekilde aktarılması için eğitim sisteminde farklı kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiğini düşünürken, ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; eğitim-öğretim süreçlerinin olumsuz etkilenebileceğini ve Türkiye'de çok fazla farklı kültürel değer olduğunu

veya olmadığını bu eğitimin düzenlenemeyeceğini veya düzenlenmesine gerek olmadığını belirtmişlerdir.

- Ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; kültürel değerlere duyarlı eğitimin olumsuz toplumsal etkileri olabileceğini, toplumda ve eğitim sisteminde gruplaşmalara, çatışmalara, karmaşaya sebep olarak toplumsal bütünlüğü, birlik ve beraberliği zedeleyebileceğini, siyasete alet edilebileceğini, su istimaline açık bir konu olduğunu düşünürken, ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler ise bu eğitim anlayışı ile öğrencilerde ülkeye ve devlete yönelik daha olumlu bir bakış açısı oluşacağını, bununla birlikte öğrencilerde topluma ve eğitim sistemine de aidiyet ve toplumu sahiplenme duygusunun daha da gelişeceğini belirtmişlerdir.
- Ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; kültürel farklılıkların eğitimde daha fazla dikkate alınmasının farklı kültüre sahip öğrencilerin sınıflarda birbirleriyle kaynaşmasını engelleyeceğini, bazı bölgelerde özellikle ötekileştirmeyi ve önyargıyı arttıracığını düşünürken, ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler ise; Türkiye'de eğitim sisteminin kültürel farklılıklara yönelik olarak hazırlanması gerektiğini, bu şekilde farklılıklara yönelik önyargının, ötekileştirmenin azalacağını, öğrencilerin eleştirel bir gözle toplumda görülen eşitsizlik, ayrımcılık, sosyal adalet gibi konularda bilinçleneceğini ve aynı zamanda diğer kültürden bireyleri dışlamadan kabul edebileceğini, ayrıca öğrencilerin kendi kültürünü de eleştirel bir gözle inceleyip yanlışları görebileceğini belirtmişlerdir.
- Ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; kültürel farklılıkların eğitimde dikkate alınması ile bilimsel eğitimden uzaklaşabileceğini, öğrencilerin kültürel farklılıklarına gereksinim duyulmadan ve eğitimde dikkate alınmadan güvenli ve birleştirici bir bilim ortamının oluşturulması gerektiğini düşünürken, ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; öğrenme kültür ilişkisi ve öğretimin açıklık, somutluk, yaşama yakınlık vb. ilkeleri bağlamında, öğrenme öğretme süreçlerinde kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiğini, öğrencilerin aile ve çevreden aldığı bazı kodlarla, şemalarla ve önbilgilerle okul ortamına geldiğini, kültürün öğrenme stili, motivasyon, güdü gibi kavramlar üzerinde etkili olduğunu, kültürel değerlerin dikkate alınarak öğrencilerin ilgi ve dikkatlerinin çekilebileceğini, mevcut durumda bilgilerin bazen öğrenciler için çok yabancı ve soyut

kalabildiğini, öğreneceği bilgilerin öncekilerle uyuşmadığını bu nedenlerle eğitim sisteminde farklı kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; eğitim sisteminin yeniden düzenlenerek, tüm farklılıkların, bütün kültürlerin, kendilerine has bilgi, beceri ve değerleriyle eğitim sistemine katkı sunacak şekilde sisteme daha fazla entegre edilmesini, bir kültürün diğerini hor gördüğü ya da aşağıladığı bir sistemin sadece toplumu ayrıştırmaya sebebiyet verdiğini, yeniden ülkedeki tüm farklılıkları daha fazla kapsayan ve tek bir kültüre dayalı olmayan bir eğitim sistemi tasarlanmasını, hoşgörü, toplumsal adalet, sevgi, barış, dürüstlük gibi değerlerin eğitim sistemlerinde yer almasını, bu değerlerin eğitime küçük yaşlardan (okul öncesi) itibaren başlanmasını, öncelikle ailelerin de kültürel farklılıklara yönelik eğitimlerine başlanacak bir sistem geliştirilmesini ve özellikle öğretmen eğitiminin yeniden gözden geçirilmesini önerirken, ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; kültürel değerlere göre eğitim sisteminin düzenlenmesine gerek olmadığını, fakat farklılıklara saygı ve hoşgörü ile yaklaşılmasını, MEB tarafından zaten kültürel çalışmalar yapıldığını, örneğin yeni atanan öğretmenlere 6 aylık seminer vb. çalışmalar ile görev yaptıkları yere yönelik oryantasyon eğitimi verildiğini, öte yandan eğitim etkinliklerinin farklı kültürel değerlerden ziyade ortak/üst değerlere göre yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; farklılıkların görüşleri alınarak tüm farklılıkları daha fazla kapsayacak yeni bir eğitim sistemi geliştirilmesini, evrensel değerleri benimseyen bir anlayış için eğitim politikalarının yeniden düzenlenmesini ve bu politikaların kararlı ve kapsayıcı bir şekilde zamana yayılarak, sağlam bir alt yapı oluşturulmasını önerirken, ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; bir üst kültürün, ortak değerlerin veya milli değerlerin benimsenmesini, sosyal alan derslerinde veya seçmeli derslerle bu alanda yetiştirilen öğretmenlerle farklılıklara yönelik bilincin kazandırılmasının yeterli olduğunu önermektedir. Aksi takdirde eğitimde birlik ve standart sağlanamayacağını, bu yüzden ortak bir eğitim yürütülmesini, bölgeler arası farklılıkların işlenmesinin yeterli olacağını belirtmişlerdir.
- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; eğitim programları ve öğretim bağlamında; programların merkezden hazırlanmasından dolayı öğrencilerin

yaşamlarını yansıtmakta eksik kaldığını, öğrencilerin hiç bilmedikleri kavramlar olduğunu, kitaplarda yer alan metinlerde farklılıkların dikkate alınmadığını, örneklerin öğrencilerin gerçek ve günlük yaşamlarından kopuk olduğunu, bireyin kültüründen ve yaşamından farklı bilgilerin önceki bilgilerle birleştirilemediğini, bu yüzden bilgilerin soyut kaldığını, kitaplarda kullanılan görsellerde veya materyallerde özellikle toplumsal cinsiyet açısından cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı, kadına yüklenen rollerin taraflı olduğunu belirtmişlerdir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı öğretmenler, konuların bölge kültüründen örneklerle uygun olarak seçilmesini, öğretmenlerin derslerde kültürel farklılıklara değinmesi gerektiğini, yıl içerisinde farklı farklı etkinliklerle Türkiye'nin farklı kültürel değerlerine, kültürel zenginliğine değinilmesini, derslerde öğrencilerin kültürel farklılıklarından örnekler verilmesini, öğretimin öğrencilerin önceki bilgilerine ve şemalarına göre yapılmasını, bölgelere göre program, konu, ders, materyal planlanmasını, özellikle sosyal bilimler veya Türkçe derslerinde kültürel farklılıklara yer verilebileceğini belirtirken, ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; ders kitaplarında farklılıklara yeterince yer verildiğini, sistemin tüm kültürleri yeterince kapsadığını ve ekstra çalışmalara gerek duymaksızın bunun yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler eğitim ortamları bağlamında; farklılıkları daha fazla içeren, yansıtan, kapsayan sınıf-okul ortamlarının düzenlenmesini, demokratik okul ve sınıf ortamı oluşturularak, öğretmenlerin hem kendi kültürlerinden hem de öğrencilerinin kültürlerinden daha fazla örnekler paylaşabilmesini, farklı kültürel değerlerin sınıf ortamında daha fazla konuşulmasını, kültürel farklılıkların öğrenciler tarafından çekinmeden sınıf ortamında anlatılmasını ve farklılıklara yönelik daha olumlu, samimi, ve daha sıcak bir okul ortamı oluşturulmasını bu şekilde öğrencilerin okul ile bağlarının güçleneceğini, okul ve sınıf ortamlarının ayrıştırıcı veya ötekileştirici değil bütünleştirici olacağını düşünürken, ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler bu durumların okul ve sınıf ortamlarında ayrıştırmalara ve ötekileştirmelere sebep olacağını belirtmişlerdir.
- Ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler; kültürel değerlerin dikkate alınması ile öğrencilerin derslere daha fazla güdüleneceğini, somut ve anlamlı öğrenmeler

gerçekleşeceğini, bu durumun öğrenme stilleriyle uyumlu olacağını ve öğrencilere üst düzey becerilerin kazandırılabilceğini, öğrencilerin derslere ilişkin aktif katılım oranlarını arttıracığını ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceğini, derslere yönelik ilginin, öğrenme düzeylerinin ve öğrenme sürelerinin olumlu etkileneceğini ve öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal anlamda özgüvenlerinin artacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla değindikleri nokta ise kültürel farklılıkların daha fazla dikkate alınması ile öğrencilerin akademik başarılarında artış olacağı beklentisidir. Ölçekten yüksek düzeyde puan alan öğretmenler; özellikle kültürel olarak farklı öğrencilerin okula, okul ve sınıf ortamına daha fazla katılacağını ve öğrencilerin okulu terk etme davranışının azalacağını, okul ve sınıf içi etkileşimin olumlu yönde etkileneceğini ve öğrenciler arası etkileşimin yükseleceğini, okula yönelik olumlu bir bakış oluşacağını ve kültürel olarak farklı öğrencilerin okula ve sınıfa uyum süreçlerini kolaylaştıracağını, öğretmenden farklı kültüre sahip öğrencilerden oluşmuş okul ve sınıfların bu şekilde yönetimlerinin kolaylaşacağını ve öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının artacağını, okul ve sınıf içi disiplin sorunlarının azalacağını ve daha bilimsel, huzurlu bir okul-sınıf ortamının oluşacağını düşünürken, ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; Türk eğitim sisteminde çok fazla eksiklik olduğunu, fakat bu sorunların kültürel farklılıklardan kaynaklanmadığını belirtmişlerdir.

- Ölçeği düşük derecelendiren öğretmenler; farklı kültürel değerlerin dikkate alınmasının daha büyük sorunlar oluşturabileceğini, çünkü özellikle bazı bölgelerde kültürel yanlışların ve törelerin olduğunu belirtirken, ölçeği yüksek derecelendiren öğretmenler, eleştirel-sosyokültürel bilinç açısından önyargıyla, ötekileştirmeyle ve özellikle öğrencilerin kendi kültürlerinde yer alan töre gibi yanlış kültürel değerlerle mücadele bağlamında birçok kültürün bir arada yaşadığı Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın sorularından bir diğeri, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaçla aşağıda sırasıyla araştırmada karşılaştırılan değişkenlere değinilmiştir.

### 5.1.1. Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında bu fark erkek öğretmenlerin lehinedir. Kaygılar boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark saptanmamıştır. Alan yazın incelendiğine, kültürel değerlere duyarlı veya çokkültürlü eğitime yönelik akademisyenlerin veya öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Damgacı ve Aydın, 2014; Yıldırım, 2016) kadar, anlamlı bir ilişki olduğunu belirten ve kadınlar lehine farklılaşma bulan çalışmalar da (Başarır, 2012; Ford & Quinn, 2010) mevcuttur. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde erkeklerin daha olumlu görüşlere sahip olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Dolayısıyla araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar tutarsızlık göstermektedir.

KDDE'nin önemli amaçlarından biri de toplumda görülen eşitsizliklerle, ayrımcılıkla mücadele etmek ve öğrencileri bu yönde bilinçli bireyler olarak yetiştirmek olduğundan, ayrıca özellikle görüşmelerde kadın öğretmenlerin maruz kaldıklarını belirttikleri cinsiyet ayrımcılığı açısından ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin bir eleştirel pedagoji olduğu gerçeğinden (Ladson-Billings, 1995a) hareketle, kadın öğretmenlerin bu eğitim anlayışına ilişkin erkeklere oranla daha olumlu düşüncelere sahip olması beklenebilir olmakla birlikte bu durumun birçok nedeni olabilir:

Birinci neden, nitel bulgulardan da ortaya çıktığı gibi kadın öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelerdeki ifadelerin gerçekten dikkate alınacağına, pratikte uygulanacağına inanmaması ve değişime yönelik beklentilerinin düşük düzeyde olması ("*Türkiye eğitim sisteminde bu tür demokratik anlayışların benimseneceğini düşünmüyorum, bu ölçeği de görüşmeleri de sizin gibi birçok araştırmacı boşuna yapıyor bence...*" Ö5) olabilir.

İkinci neden, Türkiye'de kadın ve erkeklere yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri olabilir. Genellikle Türkiye gibi ataerkil anlayıştan gelen toplumlarda değişim ajanları olarak erkekler ön plandadır ve kadınlar ise böylesi sistemlerde değişiklik yapmaktan

ziyade sistemde var olmak için belirlenen kurallara göre hareket ederler (Banks & Banks, 2010 ile Demren, 2001'den Akt: Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Üçüncü bir neden, Demirel (2016)'nın belirttiği gibi, kadınların cinsiyetçi baskıların veya ötekileştirmenin farkında olmaması, cinsiyet rollerini içselleştirmesi sonucunda uğradığı ayrımcılığı veya eşitsizliği normalleştirmesi olabilir.

Diğer bir neden ise kültürel değerlere duyarlı öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğretmenlerin görüşleri arasındaki ilişki olabilir. Araştırmanın diğer bir sorusu olan öz-yeterlik algısında da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında kadınların kültürel anlamda daha çok zorluk yaşaması ve buna bağlı olarak daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olması yer almaktadır. Dolayısıyla kültürel farklılıklardan kaynaklı birçok zorluk yaşadığını belirten ve düşük öz-yeterlik algısına sahip kadın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının dikkate alınması durumunda yaşayacaklarını düşündüğü zorluklar, görüşlerini olumsuz yönde etkilemiş ve kaygılarını arttırmış olabilir. Nitekim Siwatu (2007), Chu ve Garcia (2014), öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin görüşleri (sonuç beklentileri) ve öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulmuştur.

- Kıdem ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı süreye (kıdem) ve öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, her yaştan ve kıdemden öğretmenin Türkiye'de farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle karşılaşmasından dolayı farklılıklara duyarlı bu eğitime ihtiyaç olduğunu düşündüğünü ve hem yeni hem de deneyimli öğretmenlerin bu anlayışı desteklediğini diğer taraftan da kaygı yaşadığını göstermektedir.

Bu paradoksal durum daha önceki paragraflarda değinildiği gibi ve görüşme yapılan öğretmenlerden birinin vurguladığı gibi ("*Türkiye heterojen ve mozaik bir toplum. Eğitim sistemi buna göre düzenlenmeli. Bu bir gereklilik. Fakat bu durum istismar edilebilir. Çatışmalar yaşanabilir. Türkiye henüz buna hazır değil...*" Ö4) her yaştan veya kıdemden öğretmenin bir yandan eğitim ortamlarında kültürel olarak farklı öğrencilerle sürekli karşılaşması ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin katkısı olacağını



düşünmesinden, bir yandan da nasıl yapılacağına, sonuçlarının neler olacağına dair endişelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada olduğu gibi alan yazında görev yapılan sürenin ve yaşın öğretmenlerin görüşlerini etkilemediğini belirten benzer çalışmalar bulunmakla birlikte (Yıldırım, 2016; Işıklar, 2015; Özdemir ve Dil, 2013), öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları süre açısından farklılaştığını belirten çalışmalar da vardır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017).

- Mezun Oldukları Program Türü Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları program türüne göre; öğretmen okulu mezunları ile mesleki teknik eğitim mezunları arasında öğretmen okulu mezunlarının lehine, eğitim fakültesi mezunları ile lisans tamamlama ve mesleki-teknik eğitim mezunları arasında eğitim fakültesi mezunlarının lehine, fen-edebiyat mezunları ile mesleki-teknik eğitim mezunları arasında fen-edebiyat mezunları lehine hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek duyarlılığı öğretmen okulu ve eğitim fakültesi mezunları sergiler iken, en düşük duyarlılık ise mesleki-teknik eğitim mezunlarına aittir. Kaygılar boyutunda ise anlamlı fark saptanmamıştır. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin en fazla olumsuz görüşe ve daha fazla kaygıya sahip öğretmenler ise görece mesleki-teknik eğitim ve lisans tamamlama mezunlarıdır. Bu sonuçlar, Özdemir ve Dil'in (2013) sonuçlarıyla örtüşürken, Acar-Çiftçi (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarından farklıdır.

Özellikle lisans tamamlama mezunlarının görece daha fazla kaygılı olmasında, eğitim fakültelerinin eğitim programlarında pedagoji derslerinin yer alması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmen eğitiminde dikkate alınmasıyla ilgili olabilir. Diğer taraftan mesleki-teknik fakültelerin programlarının daha çok iş ve teknik çalışmalarla ilgili olması, bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanda becerilerden ve farklılıklardan ziyade psikomotor becerilere dayalı olması ve öğretmenlerin iş-meslek gereklilikleri açısından kültürel farklılıklara gerek duyulmadığını düşünmesi ile açıklanabilir. Nitekim, Yılmaz ve Altinkurt (2011), eğitim fakültelerinde 4-5 yıl süreyle eğitim alan öğretmen adaylarının sonradan öğretmen olmaya karar veren tezsiz yüksek lisans adaylarından farklı olarak, alternatif bakış açılarına, bireysel farklılıklara ve eleştirel düşünmeye (eleştirel pedagoji) yönelik bazı dersler aldığını ve bu durumun

görüşlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, özellikle doğrudan öğretmen yetiştirme misyonu olan programlardan veya fakültelerden mezun olan öğretmenlerin daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

- Son Mezuniyet Derecesi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin son mezuniyet derecesine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Işıklar'ın (2015) ve Özdemir ve Dil'in (2013) çalışmalarında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Oysa yurtdışı alan yazında, yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerin yapmayan öğretmenlere oranla kültürel değerlere duyarlı eğitimi daha çok desteklediklerini bulgulayan çalışmalar mevcuttur. Bu farklılaşmanın, lisansüstü programlarda yer alan kültürel farklılıklarla ilgili derslerden ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin görüşleri veya kültürel değerlere duyarlı yeterlikleri üzerinde bu derslerin olumlu etkilerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Durant-Jones, 2009). Bu çalışmada ise mezuniyet derecesi açısından farklılaşma bulunmamasının nedenleri arasında, öğretmenlerin lisans eğitim süreçlerinde olduğu gibi lisansüstü eğitim süreçlerinde de öğretmenlerin çokkültürlülük, kültürel değerlere duyarlı eğitim vb. konularda yeterince kurs, ders, seminer vb. almaması ve farkındalık kazanmaması yer alabilir.

- Görev Yaptığı Kademe Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı kademeye göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, görev yapılan kademeye bakılmaksızın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, okulöncesi dönemden ortaöğretim kademesine kadar Türkiye'de hangi kademe görev yapılırsa yapılsın öğretmenlerin kültürel olarak farklı öğrencilerle karşılaştığı ve Türkiye'nin kültürel zenginliği gerçeğiyle açıklanabilir. Alan yazın incelendiğinde Aslan ve Kozikoğlu'nun (2017) çalışmasından elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşürken, Acar-Çiftçi'nin (2015) yaptığı çalışmada kademeler açısından anlamlı farklılık bulmuştur. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) ise birinci kademe görevli öğretmenlerin ikinci kademe görevli öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Yıldırım (2016), ilkökul-temel eğitim kademesi lehine öğretmen görüşleri arasında farklılaşma olduğunu belirtmiştir.

- Ailenin Sosyoekonomik Düzey Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin içinde yetiştikleri ailenin sosyoekonomik düzeyi bağlamında; düşük gelirli aileden gelen öğretmenler ile orta gelirli aileden gelen öğretmenler arasında düşük gelirli öğretmenler lehine, öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek duyarlılık düşük sosyoekonomik ailede yetişen öğretmenlerde iken, en düşük duyarlılık yüksek gelirli ailelerde yetişen öğretmenlere aittir. Kaygılar boyutunda ise anlamlı fark saptanmamıştır. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görece daha az olumlu görüşe ve daha fazla kaygıya sahip öğretmenler ise yüksek gelirli ailelerde yetişen öğretmenlerdir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin amacı tüm öğrencilerin bütün dezavantajlarına rağmen akademik, sosyal ve kişisel anlamda gelişmesi olduğundan, düşük gelirli ailelerde yetişen öğretmenlerin daha duyarlı olmasının ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin olası katkılarının fazla olacağını düşünmesinin nedeni bu öğretmenlerin özellikle sosyoekonomik açıdan düşük gelirli ailelerde yetişen öğrencilerle empati yapabilmeleri, benzer duyguları yaşamaları ve benzer sıkıntıları çekmiş olmalarıyla ilişkili bir durum olabilir. Yine bu çalışmanın nitel sonuçlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin özellikle sosyoekonomik açıdan zorluk yaşayan ailelerin ve dolayısıyla öğrencilerin yaşadığı sorunlardan sıkça bahsettikleri görülebilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Pehlivan (2014) bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmış ve aile gelir düzeyi düştükçe öğretmenlerin kültürel farklılıkları daha fazla düşündüğü ve çokkültürlü eğitimle daha fazla ilgilendiğini belirtmiştir. Diğer taraftan, Başarır (2012) öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmasında aile gelir düzeyi ile görüşler arasında herhangi bir ilişki veya farklılaşma olmadığını belirtmiştir.

- Görev Yaptığı Şehir Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptığı şehir sayısına göre hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında istatistiksel olarak farklılaşmadığı fakat kaygılar boyutunda, en az iki ilde çalışan öğretmenler ile tek ilde çalışan öğretmenler arasında iki ilde çalışan öğretmenlerin lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı

ortaya çıkmıştır. Nitel sonuçlar da bu durumla örtüşmektedir. Nitekim öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmının Türkiye'de birçok farklı kültürün olduğunu ve eğitim öğretim ortamında tüm bu farklılıkların dikkate alınmasının mümkün olmadığını dolayısıyla tek bir eğitim anlayışıyla hareket edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla iki farklı şehirde çalışmış öğretmenlerin özellikle kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yeterince eğitim alamamalarından dolayı farklı şehirlerde görev yaptıkları okullarda kültürel farklılıklar bağlamında karşılaştıkları fazla sayıda çeşitlilik, öğretmen görüşlerini olumsuz yönde etkilemiş ve kaygılarını arttırmış olabilir. Nitekim Silverman (2010) yürüttüğü karma yöntem araştırmasında, öğretmenlerin kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışmayı çok fazla istemediğini ifade etmiştir.

- Branş (Alan) Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında branş bağlamında; sosyal bilimler öğretmenleriyle okulöncesi, yabancı dil, fen bilimleri ve meslek dersleri öğretmenleri arasında sosyal bilimler öğretmenleri lehine, PDR öğretmenleriyle okulöncesi-sınıf öğretmenleri, meslek dersleri, yabancı dil ve fen bilimleri öğretmenleri arasında PDR öğretmenleri lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek duyarlılık PDR öğretmenlerinde iken, en düşük duyarlılık fen bilimleri öğretmenlerine aittir.

Kaygılar boyutunda ise, okulöncesi, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenleriyle matematik dersleri branşında yer alan öğretmenler arasında matematik dersleri aleyhine, matematik dersleri branşındaki öğretmenler ile sosyal bilimler, fen bilimleri ve PDR öğretmenleri arasında ise matematik dersleri branşındaki öğretmenlerin lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek kaygı matematik dersleri branşında görevli öğretmenlerde iken, en düşük kaygı PDR öğretmenlerine aittir

Bu çalışmada olduğu gibi, alan yazında öğretmenlerin görüşlerinin branşa göre farklılaştığını belirleyen ve benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Yine alan yazında Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle sosyal bilimler alanında görevli öğretmenlerin fen bilimleri branşlarında öğretmenlere göre

daha düşük tutuma veya daha olumsuz görüşe sahip olduğu saptanmıştır (Alanay ve Aydın, 2016; Polat, 2013; Acar-Çiftçi, 2015).

PDR öğretmenlerinin yüksek düzeyde olumlu düşünceye ve düşük düzeyde kaygıya sahip olmasında, insancıl anlayış kapsamında ve gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda "koşulsuz kabul, koşulsuz değer, bireysel farklılıklara saygı" gibi ilkeleri benimsemeleri ve "empati, saygınlık, tutarlılık" gibi iletişim becerilerine sahip olmaları etkili olmuş olabilir. Sosyal bilimler öğretmenlerinin de yüksek duyarlılık ve düşük kaygı belirtmesinde kültürel farklılıklar, değerler ve çokkültürlü eğitim gibi konuları kendilerine yakın hissetmeleri ve derslerinde ele almaları etkili olmuş olabilir.

Buna karşın fen bilimleri ve matematik dersleri branşında görevli öğretmenlerin diğer branşlara oranla daha düşük düzeyde olumlu düşünceye ve daha fazla kaygıya sahip olmasında, bu alanlarda yer alan konuların genellikle formüller içermesinden, pozitivist bakış açısıyla deneysel neden ve sonuç ilişkilerine dayalı olmasından ve öğretmenlerin bilim ile kültürel farklılıkların birbirinden ayrı şeyler olduğunu düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Benzer şekilde Brown (2017), öğretmenler arasında kültürel değerlere duyarlı eğitimin fen ve matematik alanlarına uygun olmadığı yönünde yanlış bir algının olduğunu oysa literatür incelendiğine kültürel değerlere duyarlı fen eğitimi, matematik eğitimi ve son zamanlarda kültürel değerlere duyarlı STEM eğitimi olduğunu belirtmektedir. Fakat çok sayıda öğretmen, konu içeriklerinin (özellikle matematik ve fen alanlarında) ve kültürel çeşitliliğin birbiriyle uyuşmadığını, konu içerikleri ile kültürü birleştirmenin mümkün olmadığını belirlemektedir. Gay'e (2002a) göre bu bakış açısı doğru değildir ve bu bakış açısı, pek çok öğretmenin farklı kültürel gruplar hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasından ve çok kültürlü eğitimden uzak oldukları gerçeğinden kaynaklanmaktadır.

Ayrıca kültürel değerlere duyarlı fen eğitimi ya da öğretimine (Tan, 2011; Mensah, 2011; Nam, Roehrig, Kern & Reynolds, 2013; Brown, & Crippen, 2016; 2017; Brown, 2017) yönelik ve matematik eğitimi (Aguirre & Zavala, 2013; Hubert, 2013; Fulton, 2009) dahil özellikle yurtdışı alan yazında fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Son olarak, bu çalışmanın sonuçlarının aksine öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim

gördükleri anabilim dalına (bransa) göre farklılaşmadığını bulgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2017).

- Çokkültürlü Yaşantı Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında, çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir yaşantı sahibi olma bağlamında; çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir seminere katılan, kitap-makale okuyan öğretmenlerin lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kaygılar boyutunda ise anlamlı fark saptanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ve öğretimlerine ilişkin görüşlerinin kültüre değerlere duyarlı veya çokkültürlü eğitim ile ilgili ders, kurs, seminer, hizmet öncesi veya sonrası eğitimlerden olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, McKoy, MacLeod, Walter ve Nolker (2017) yaptıkları çalışmada kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalıştayın öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin bakış açılarını etkilediğini belirtmiştir. Chu ve Garcia (2014), Kavel (2017) ise öğretmenlerin kültürel farklılıklarla ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin öğretmenlerin görüşlerini etkilediğini belirtmektedir. Yine Tuncel (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı eylem araştırmasında, öğretmen adaylarının başlangıçta yeterince kültürel değerlere duyarlılık sergilemediklerini ancak, kültürel değerlere duyarlı öğretim ile ilgili çeşitli stratejileri sınıfında uyguladıktan sonra öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili farkındalık kazandığını ve çeşitli etkinlikleri tasarlamaya başladığını belirtmektedir. Sclafani (2017) ise, hem yeni öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim stratejileriyle ilgili eğitim almalarını önermektedir. Benzer şekilde Booker ve Campbell-Whatley (2016) ve Olson (2003), kültürel farklılıklarla ilgili eğitimlerin öğretmen adaylarının tutum ve bakış açılarında değişiklikler oluşturduğunu belirlemiştir.

- Görev Yaptığı Şehir ve Yaşamının Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölge Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında öğretmenlerin görev yaptığı şehir değişkenine göre; Van'da görev yapan öğretmenler ile Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Van'da görevli

öğretmenlerin lehine, Diyarbakır'da görevli öğretmenler ile Van, Konya, İzmir, İstanbul, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında Diyarbakır'da görevli öğretmenlerin lehine, Antalya'da görevli öğretmenler ile Konya'da görevli öğretmenler arasında Antalya'da görevli öğretmenler lehine, İstanbul'da görevli öğretmenler ile Konya, İzmir, Antalya ve Trabzon'da görevli öğretmen arasında İstanbul'da görevli öğretmenler lehine ve İzmir'de görevli öğretmenler ile Konya'da görevli öğretmenler arasında İzmir'de görevli öğretmenlerin lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek duyarlılık Diyarbakır'da görevli öğretmenlerde iken, en düşük duyarlılık ise Konya'da görevli öğretmenlere aittir.

Kaygılar boyutunda ise Antalya, Konya, İzmir, Trabzon ile Van'da görevli öğretmenler arasında Antalya, Konya, İzmir, Trabzon'da görevli öğretmenler lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En az kaygıya sahip öğretmenler Van'da görevli iken en fazla kaygıya sahip öğretmenler ise İzmir'de görevli öğretmenlerdir.

Araştırmada, hem ölçeğin birinci boyutunda hem de toplamında öğretmenlerin yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği coğrafi bölge bağlamında; Doğu'da daha fazla yaşamış öğretmenler ile Akdeniz, İç Anadolu, Ege, Marmara ve Karadeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Doğu'da daha fazla yaşamış öğretmenlerin lehine, Güneydoğu'da daha fazla yaşamış öğretmenler ile diğer 6 bölgede daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Güneydoğu'da daha fazla yaşamış öğretmenlerin lehine, Akdeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Akdeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenler lehine, Marmara'da daha fazla yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Marmara'da daha fazla yaşamış öğretmenler lehine ve Ege'de daha fazla yaşamış öğretmenler ile İç Anadolu ve Karadeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Ege'de daha fazla yaşamış öğretmenlerin lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek duyarlılık Güney Doğu Anadolu'da daha fazla yaşamış öğretmenlerde iken, en düşük duyarlılık Karadeniz'de daha fazla yaşamış öğretmenlere aittir.

Kaygılar boyutunda ise, Akdeniz, İç Anadolu, Ege ve Karadeniz ile Doğu'da daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Akdeniz, İç Anadolu, Ege ve Karadeniz lehine

ve Ege'de daha fazla yaşamış öğretmenler ile Marmara'da daha fazla yaşamış öğretmenler arasında Ege'de daha fazla yaşamış öğretmenler lehine öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. En yüksek kaygı Ege Bölgesi'nde daha fazla yaşamış öğretmenlerde iken, en düşük kaygı Doğu Anadolu'da daha fazla yaşamış öğretmenlere aittir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı şehir ve daha fazla yaşadıkları coğrafi bölge bağlamında elde edilen bu sonuçlar birçok çalışmanın (Polat, 2013; Başarır, 2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan görev yapılan şehir ve içinde yetişilen coğrafi bölge değişkenleri açısından bu sonuçların elde edilmesinin birden çok nedeni olabilir:

Birincisi, öğretmenlerin görev yaptığı şehrin veya yaşadığı coğrafi bölgenin demografik yapısından dolayı kültürel farklılıklarla daha fazla karşılaşmış olma ihtimalinin yüksekliği veya kendilerinin de benzer demografik özelliklere sahip olma ve gözlemlenen veya deneyimlenen durumların etkisi olabilir. Çeşitli kültürel farklılıklarla ve farklı öğrencilerle karşılaştıkça öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ihtiyaç olduğunu düşündüğü, daha duyarlı hale geldiği söylenebilir. Nitekim alan yazın incelendiğine, kültürel farklılıklara yönelik öğretmen görüşlerinin, bakış açılarının, tutumlarının veya karşılaştığı zorlukların görev yapılan şehir (Kozikoğlu, 2016), yetişilen coğrafi bölge (Polat, 2013; Başarır, 2012), lisans eğitiminin alındığı şehir veya bölge (Polat, 2013; Yazıcı vd, 2009), görev yapılan yerleşim yeri (şehir merkezi, ilçe, köy) (Kozikoğlu, 2016; Bulut ve Başbay, 2015; Polat, 2013; Yazıcı vd., 2009), öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının etnik kökenleri (Yiğit, 2014; Alanay ve Aydın, 2016; Acar-Çiftçi, 2015), anadilleri (Kaya, 2013; Acar-Çiftçi, 2015) ve siyasi görüşleri (Polat, 2013; Nadelson vd., 2012) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar ve bu çalışmadan elde edilen bulgular ikinci nedeni destekler niteliktedir. Ancak alan yazında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2017)

İkincisi, bazı şehirlerde görevli veya bazı bölgelerde daha fazla yaşamış öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının ve öğretmenlerin görüşlerindeki farklılaşmaların nedenleri arasında, öğretmenlerin etnik kimlikleri, anadilleri, inançları,



siyasi görüşleri gibi birçok faktör yer alabilir. Her ne kadar Türkiye'de henüz öğretmenlerin etnik köken, dil, din, inanç, siyasi görüş gibi kültürel farklılıklarına ilişkin demografik bilgileri ile ilgili veriler neredeyse yok denilecek kadar az olsa da Türkiye'de öğretmenlerin yaşadıkları ve büyüdüğü şehirde görev yapmak istedikleri, KPSS ardından yeterli puan alınması durumunda kendi şehirlerini veya kendi şehirlerine yakın şehirleri öğretmenlik yapmak için tercih ettikleri, farklı bölgelere atanan öğretmenlerin ise belli bir süre sonra bir şekilde şehirlerine veya daha yakın şehre tayin istedikleri bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla, coğrafi bölgelerin demografik yapısı ve coğrafi bölgelerde yetişen öğretmenlerin demografik özellikleri çerçevesinde öğretmenlerin bir nevi kendi kültürüne yakın kültürde çalıştığı gerçeği ve ülkede devam eden politik tartışmalar göz önüne alındığında araştırmada bu sonuçların alınması şaşırtıcı değildir. Nitekim, Polat (2013) ve Nadelson vd. (2012) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri üzerinde siyasi görüşlerinin, etnik kimliklerinin, dillerinin ve inançlarının da etkili olduğunu belirtmektedir.

## **5.2. Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algıları Ne Düzeydedir Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, kültürel olarak farklı öğrencilerle çalıştıklarında, öğretim süreçlerini etkili bir şekilde bu farklılıklara sahip öğrencilere göre hazırlayabileceklerine inanırlar (Siwatu, 2007; 2008; 2011; Siwatu, Chesnut, Alejandro & Young, 2016). Alan yazında, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlere oranla, öğrencilerin farklı kültürel değerlerini öğretim süreçlerinde daha fazla dikkate aldıkları ve farklı kültürel değerleri öğretim etkinliklerine daha iyi yansıttıkları belirtilmektedir (Siwatu, 2008; Snider, 2015; Evans, 2017). Diğer taraftan, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretim etkinliklerini ve öğrencilerle ilişkilerini etkileyebileceğinden (Gay, 2002a, Ladson-Billings, 2006; Siwatu, 2007) kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmaları istenen bir durumdur. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Türkiye'nin kültürel zenginliği göz

önüne alındığında eğitim-öğretim süreçleri ve kültürel olarak farklı öğrenciler açısından olumlu olarak görülebilir.

Ancak, bu araştırmanın nicel sonuçlarına göre, Türkiye'de öğretmenlerin öz-yeterlik algıları; farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleyecek ölçme araçları geliştirebilme, sınıf ortamlarını tüm öğrencilerin farklı kültürel değerlerini yansıtacak şekilde düzenleyebilme, ölçme-değerlendirme etkinliklerini öğrencilerin farklı kültürel değerlerini göz önüne alarak yürütebilme, öğretim materyallerini (kitap, dergi vb.) öğrencilerin kültürel değerlerini daha iyi yansıtacak şekilde önyargılı düşüncelerden, ifadelerden ve örneklerden arındırarak revize edebilme, hangi kültürden olursa olsun okullarda ebeveyn katılımını arttırabilme ve öğretim materyallerini, öğrencilerin Türkiye' deki farklı kültürleri tanımalarını sağlayacak şekilde geliştirebilme açısından diğer durumlara oranla daha düşük düzeyde bulunmuştur. Siwatu (2007) ve Siwatu, Polydore ve Starker (2009) tarafından yapılan çalışmalar, bu çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Sözü geçen çalışmalarda, öğretmenlerin İngilizce dışında bir dil konuşan öğrencilerle etkili iletişim kurma, öğretim faaliyetlerini kültürel olarak farklı öğrencilere göre yürütme, bu öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma ve aile katılımını sağlayarak işbirliği geliştirme konusunda bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde daha düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın nitel sonuçları ve diğer çalışmalar (Ladson-Billings, 1992;1995a) doğrultusunda, öğretmenlerin bahsedilen konularda daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olmalarının nedenleri arasında; öğretmenlerin farklı dilleri bilmemeleri, farklı dilden velileri iletişim sürecine katamamaları (genelde, öğrencinin kendisini veya dili bilen bir öğretmeni tercüman olarak kullanması), doğal olarak kültürel açıdan farklı veliler ile işbirliği yapamamaları ve bu velilerin okula katılımlarını sağlayamamaları yer alabilir. Örneğin, Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları çalışmada, Türkçe dışında bir dil ile okula başlayan kültürel olarak farklı öğrencilerle ilgili eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlerin birçok zorlukla karşılaştıklarını ve yetersiz kaldıklarını saptamışlardır. Öte yandan özellikle ölçme-değerlendirme süreçlerini düzenleme konusu üst düzey bir pedagojik yeterlik iken birbirinden farklı kültürel değerlerin de bu süreç de göz önüne alınmaya çalışılması öğretmenler açısından zor olabilir. Bir diğer durum ise

öğretmenlerin programları ve materyalleri revize etme konusunda diğer durumlara oranla daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olmalarının sebepleri arasında resmi, zorunlu müfredat ve yönetmelikler yer almış olabilir. Nitekim araştırmanın nitel aşamasında, öğretmenlerin bir kısmı revizyon yapabileceklerini söylerken bunun önünde resmi engellerin, yönetmeliklerin veya idarecilerin olduğunu ya da özellikle bazı olumsuz tepkilerden çekindikleri için bu revizyonları yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Diğer taraftan bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'de öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını inceleyen birçok çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmekle birlikte araştırma sonuçlarının örtüşmediği çalışmalar da mevcuttur. Başarır (2012), Yıldırım (2016), Acar-Çiftçi (2015), Bulut (2014) ve Polat (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşırken, Tonbuloğlu, Aslan ve Aydın (2016), öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin yeterli algıya sahip olduklarını fakat bu durumun uygulamalara yansıtılmadığını belirtmektedir. Ayrıca Tuncel (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılık açısından kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmektedir.

Bu çalışmada nicel verilerin ardından elde edilen nitel veriler birbiriyle karşılaştırıldığında birbirini destekleyen veriler kadar birbiriyle çelişen durumlar da bulunmaktadır. Örneğin hem nitel hem de nicel bulgular, öğretmenlerin kültürel farklılıklar bağlamında özellikle ölçme araçları geliştirebilme, sınıf ortamlarını düzenleyebilme, öğretim materyallerini (kitap, dergi vb.) revize edebilme ve okullarda ebeveyn katılımını arttırabilme konusunda çok fazla zorlandıklarını ve yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, ölçekten elde edilen nicel bulgular bağlamında öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına rağmen, nitel veriler ışığında öğretmenlerin bu inancı pratikte eğitim öğretim süreçlerine yansıtamadıkları, kültürel farklılıklardan kaynaklı birçok sorunla karşılaştıkları ve bu sorunların üstesinden gelmede yetersiz kaldıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, kültürel farklılıklardan kaynaklı öğretmenlerin yaşadığı birçok güçlük bulunmaktadır ve yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına rağmen öğretmenler yetersiz kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını desteklemelerinden ve fakat pratikte nasıl uygulayacaklarını bilmemelerinden

kaynaklı olabilir. Nitekim, Thompson (2012), öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi desteklediklerini fakat bu konuda yeterli eğitim almadıkları için kültürel değerlere duyarlı eğitim süreçlerini yürütme konusunda birçok zorluk yaşadığını ve kendilerini yetersiz hissettiklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Namatovu (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ve öğretime yönelik yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını fakat öğretim süreçlerinde kültürel değerlere duyarlı eğitimin önemle üzerinde durduğu, tüm öğrencileri akademik açıdan başarılı kılma, öğrencilere kültürel yetkinlik ve eleştirel kültürel bilinç kazandırma, aile katılımı sağlama konusunda bazı uygulamaları yeterince yapamadıklarını ve zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer bir bulgu da James (2004) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmacı yaptığı çalışmada öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin olumlu tutuma sahip olduğunu fakat kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin nicel anlamda öz-yeterlik algısının düşük veya yüksek düzeyde olmasına bakılmaksızın, tüm öğretmenlerin farklı kültürel değerlere sahip veliler, öğrenciler ve öğretmenler ile yaşadıkları birçok zorluğun ve karşılaştıkları sorunların benzer hatta aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normalde, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlere oranla karşılaştıkları zorlukların daha az veya daha farklı olması beklenirken bu çalışmanın nitel verileri ışığında öğretmenlerin değindikleri kültürel zorluklar hemen hemen aynıdır. Bu benzerliğin birçok sebebi olabilir:

Birinci sebep, araştırma desenlerinin ve seçilen veri toplama araçlarının sınırlılıkları olabilir. Nitekim Polat ve Kılıç (2013), genellikle olumlu sonuçların nicel araştırmalarda, olumsuz sonuçların ise nitel araştırmalarda alındığını, bu durumun gözden kaçırılmaması gerektiğini, nitel araştırmalarda daha derinlemesine bilgilerin toplandığını, çünkü katılımcıların daha gerçekçi cevaplar verdiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde eğitim alanında yapılan araştırmalarda kullanılan nicel yöntemlerin hem teorik hem de yöntem olarak yetersiz olduğunu belirten araştırmacılar da vardır (Sherman & Webb, 1988). Nitekim, Türkiye'de özellikle öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik nicel çalışmaların çoğunda öğretmenler farklı öğrencilere öğretimle ilgili yüksek öz-yeterlik inancına sahip bulunurken (Yıldırım, 2016; Acar Çiftçi, 2015;

Bulut, 2014; Polat, 2013; Başarır, 2012;), nitel araştırmalarda (Yılmaz ve Şekerci, 2016; Esen, 2009; Karaçam ve Koca, 2012) öğretmenlerin bir çok konuda yetersiz kaldıklarını belirttikleri görülmüştür.

İkinci sebep, öğretmenlerin şu ana kadar büyük oranda kültürel farklılıklarla karşılaşmamaları olabilir. Bu çalışmada öz-yeterlik algısı nicel anlamda yüksek olan ve nitel aşamada kültürel farklılıklardan kaynaklı herhangi bir zorluk yaşamadığını ya da yaşamayacağını belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%71) yapılan görüşmelerde öğrencileriyle aynı kültürden oldukları ve henüz kendi kültürlerinden çokta farklı bir kültürde çalışmadıkları belirlenmiştir.

Üçüncü sebep ise öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimi tam olarak anlayamamaları olabilir. Çünkü yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerden sadece bazıları (%10), çokkültürlü anlayışı benimsemenin, insanları var oldukları kültürel yapıları içinde kabul etmenin, eşit eğitim fırsatı sunmanın ve ortak evrensel değerleri benimsemenin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler kültürel olarak farklı öğrencileri koşulsuz kabul edip yok saymadıktan ve rahatça kendilerini ifade etmelerine olanak tanındıktan sonra aradaki farklılıkların anlam ifade etmeyeceğini, iyi bir öğrenme ortamının gerçekleşebilmesi için öğrenci-öğretmen-veli bütünlüğünün samimi bir şekilde oluşması gerektiğini, güven ortamının gerçekleşmesi durumunda sorun yaşanmayacağını düşünmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin farklılıklara ve yeniliklere açık olup gittikleri yerin kültürel değerlerini öğrenmeleri durumunda hem akademik başarının hem de iletişimin olumlu yönde etkilendiğini, öğretmen olarak farklılıklara ötekileştirmeden ve önyargısız yaklaşıldığında, ayrıca farklı kültür ve değerler hakkında donanımlı olmaya ve farklılıkların zenginlik olarak görülmesi durumunda herhangi bir kültürde çalışıldığında sorun yaşanmayacağını belirtmektedirler. Bu sonuçlar, kültürel değerlere duyarlı eğitimi benimseyen kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin özellikleri kapsamındadır ve kültürel değerlere duyarlı eğitimin ilkeleriyle uyumaktadır (Gay, 2002a; Villegas & Lucas, 2002).

Dolayısıyla bu durum, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunda yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü

bu yaklaşım, kültürel değerleri ve kültürel farklılıkları eğitim süreçlerinde benimsemekte ve öğretmenlerin bu yönde inanç geliştirmesini amaçlamaktadır (Banks & Banks, 2010; Gay, 2014; Ladson-Billings, 1992a). Diğer taraftan farklı kültürel ortamda çalışmış, çalışan ya da çalışacağını belirten diğer yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerden bazıları (%19) ise, farklı kültürel ortamlarda temel eğitimin ve milli eğitimin ilkelerini esas alarak çalıştıkları için hiçbir sorun yaşamadıklarını ya da yaşamayacaklarını, temel ilkelerin bağlayıcı ve bütünleştirici olduğunu düşünmektedir.

Bununla birlikte, sınıfın fiziksel ortamını öğrencilerin kültürel değerlerine göre hazırlayıp, öğrencinin kendinden bir şey bulması sağlandığında, koşulsuz kabul ilkesiyle hareket edildiğinde ve derslerde öğrencileri sürece aktif olarak katmak amacıyla onların günlük hayatlarından örnekler verildiğinde farklılıkların sorun olmadığını ya da olmayacağını belirten yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Bu düşünceler, kültürel değerlere duyarlı eğitim ilkeleriyle örtüşmektedir. Çünkü KDDE, kültürel değerleri ve kültürel farklılıkları eğitim süreçlerinde benimser ve öğretmenlerin yukarıda belirtilen yönde inanç geliştirmesini amaçlar (Gay, 2002a; Ladson-Billings, 1992b). Ancak Gay (2014) öğretmenlerin bu tür düşüncelere sahip olmalarının önemli fakat yeterli olmadığını aynı zamanda öğretim uygulamalarına bu düşüncelerin yansıtılması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim, Tonbuloğlu, Aslan ve Aydın (2016) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin algılarının olumlu olduğu fakat bu algının öğretmenlerin yıllık planlarına, öğretim uygulamalarına ve ölçme değerlendirme süreçlerine yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, düşük düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduğu belirlenen öğretmenlerin bakış açıları da incelenmiştir. Dolayısıyla ölçekten elde edilen verilerin analizin ardından düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin görüşleri de nitel olarak incelenmiştir ve özellikle öğretmenlerin karşılaştığı kültürel farklılıklardan kaynaklı zorluklara odaklanılmıştır. Çünkü öğretmenlerin birinci elden yaşantıları öz-yeterlik algılarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Arseven, 2016). Bu açıdan, öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algılarının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan görüşmeler sonrasında nicel anlamda düşük düzeyde

öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin kendilerinden farklı kültürel değerlere sahip veliler, öğrenciler ve öğretmenlerle yaşadıkları ya da yaşayacaklarını düşündükleri birçok zorluk olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmalarının nedenleri arasında kültürel anlamda karşılaşıldığı belirtilen ve aşağıda değinilen zorlukların önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir:

- Öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algılarının nedenleri arasında, veliler ve öğrenci ebeveynleri ile yaşanan zorlukların önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu özellikle veli katılımını sağlamaya yönelik zorluklar yaşadığını ya da yaşayacağını ve bu yüzden düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle farklı dilleri konuşan veya farklı anadillere sahip veliler ile iletişim sorunları (%79) göze çarpmıştır. Öğretmenler, bu sorunun çözümü için genellikle öğrencinin kendisini veya o dili bilen bir öğretmeni tercüman olarak kullandıklarını fakat yine de tam olarak etkili bir iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Siwatu (2007) benzer şekilde öğretmenlerin, İngilizce dışında bir dili konuşan öğrencilerle çalışma ve ayrıca bu öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma ve işbirliği geliştirme konusunda düşük yeterlik algısına sahip olduklarını belirlemiştir.
- Diğer bir önemli sorun da Ö9'un belirttiği gibi (*Ağrılı olduğumu öğrendikleri için çoğu veli öğrencisinin dersine girmemi istemedi*) ailelerin farklı dini inanca, dile, cinsiyete ya da etnik kökene sahip öğretmenlere karşı önyargılı düşünce, duygu veya davranışlarıdır. Ailelerin bazı gerekçelerle kendi kültürlerinden farklı kültüre sahip öğretmenlere öğrencilerini vermek istemedikleri, öğrencilerinin sınıflarını değiştirmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Yine bazı velilerin, özellikle kadın öğretmenlere ve kız öğrencilere yönelik cinsiyete dayalı önyargılı tutumları velilerle yaşanan bir diğer zorluk olarak görülmektedir.
- Öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algılarının nedenleri arasında öğretmenlerin kültürel olarak farklı öğrencilerle yaşadıkları zorluklar da bulunmaktadır. Birbirlerinden farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar, gruplaşmalar, öğrencilerin farklı kültürden öğretmenlere yönelik önyargılı ve ötekileştirici tutumları da dikkate değer olarak görülmektedir. Öğretmeni kabul etmeyen öğrencilerin derslerde sorun çıkardıkları ve hem öğretmene karşı soğuk davrandıkları hem de derse düşük ilgi gösterdikleri

öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere ilişkin yaşadıkları zorluklar içerisinde farklı dil konuşan ve okula anadiliyle (Lazca, Kürtçe, Arapça vb.) gelen öğrenciler ile yaşadıkları zorluklar neredeyse görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bu tür kültürel uyumsuzluklarla ve kültürel uyumsuzluklarla baş etme konusunda zorlandıkları görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür şekilde, öğretmenlerin öğrenciler arasında görülebilen kültürel uyumsuzlukların etkilerini azaltma konusunda daha düşük bir öz-yeterlik algısına sahip olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Siwatu, Polydore & Starker, 2009).

- Öğretmenler, özellikle anadilleri farklı olan öğrencilerin, Kürtçe ya da Arapça düşünüp Türkçe cevaplar vermeye çalıştıklarını, okuma, yazma, anlama ve kavrama konusunda sıkıntı yaşadıklarını, bu sıkıntıların özellikle 1.sınıf düzeyinde görüldüğünü, bu durumun öğrencilerin söz hakkı isteme, konuşma, tahtaya çıkma gibi derse aktif katılım süreçlerini etkilediğini, çünkü doğru cevapları bilseler bile utanıp çekindikleri için sustuklarını, bu tür olumsuz davranışların ise süreç içerisinde Türkçe öğrenmeleriyle birlikte azalsa bile hiç bitmediğini belirtmişlerdir.
- Yine öğretmenler, özellikle kültürel olarak farklı öğrencilerin farklı davranışları olduğunu, özellikle öğrencilerde düşük gelecek beklentisi, okula yönelik düşük motivasyon, uyum sağlayamama, akademik açıdan başarısızlık, özgüven eksikliği, dışlanmışlık, eziklik, değersiz hissetme ve kültürünü dile getirmekten çekinme gibi davranışların sıklıkla görüldüğünü ve bu zorluklara yönelik ne tür stratejiler geliştirebileceklerini bilmediklerini, bu yüzden düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de Yılmaz ve Şekerci (2016) yaptıkları çalışmada, benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırmacılar, özellikle bazı çocukların Türkçeyi yeterince bilmeden ilkokula başladığını ve bu durumun çeşitli sıkıntılara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, evde konuştuğu dil ile eğitim dili birbirinden farklı olan öğrencilerin bazı sorunlar yaşadığı alan yazında belirtilmektedir. Benzer şekilde Deveci ve Gündüz (2012) yaptıkları çalışmada, Danimarka'da ilköğretime başlayan Türk öğrencilerin başarılarının diğer öğrencilere oranla daha düşük olduğunu bunun nedenleri arasında öğrencilerin Danca dilini yeterince bilmemesi ve ailelerin de bu konuda öğrencilere destek olamaması yer almaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin temellerini kuran



birçok araştırmacı da, öğrencilerin ana dillerinden örneklerin sınıf ortamına dahil edilmesi durumunda, öğrencilerin akademik başarı elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Jordan, 1985; Vogt, Jordan, & Tharp, 1987).

- Öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algılarının nedenleri hakkında belirttikleri zorluklar arasında; birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğrenciler ile öğretmenler arasındaki çatışmalar, kültürel olarak farklı öğrencilere karşı önyargılı öğretmenler, veli ve dolayısıyla öğrencilerin düşük sosyoekonomik yapıları ve veli katılımını sağlamada yaşanan zorluklar yer almaktadır. Saatçioğlu (2010), sosyoekonomik zorluklardan ve günlük geçim ihtiyacından dolayı anlaşılır bir şekilde, velilerin daha çok geçim odaklı bir yaklaşım içinde olduğunu, Ford (2011) ise bu geçim odaklı yaklaşımın çocuğun eğitim gereksinimi karşılamaktan, çocukla yeterince kaliteli vakit geçirmekten ve eğitimiyle ilgilenmekten daha baskın hale gelebildiğini belirtmektedir.
- Öğretmenlerin düşük öz-yeterlik algılarının nedenleri hakkında belirttikleri diğer zorluklar arasında; Türkiye'deki çokkültürlü yapıya rağmen farklılıklara ilişkin öğretmen eğitiminin yetersizliği, birbirinden farklı kültürel değerlere sahip öğretmenlerin kendi aralarındaki çatışma, gruplaşma ve ötekileştirmeler, tüm öğrencilere dair yüksek beklenti oluşturamayan ve özellikle farklı kültürden öğrencilerin zaten başarısız olacağına dair beklenti geliştiren öğretmenler de bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik performansları üzerinde öğretmen beklentilerinin güçlü bir etkisi olduğunu belirten birçok çalışma vardır (Weinberger & McCombs, 2001; Brophy, 2008; Irvine, 2009). Araştırmacılar, kendileri hakkında öğretmen tarafından yüksek ve olumlu beklenti oluşturulduğunu hisseden öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmektedirler (Moore, 2014; Gershenson, Holt & Papageorge, 2016). Benzer şekilde Ladson-Billings (1995a), ABD'de okullarda giderek artan kültürel farklılığa rağmen öğretmenlerin genellikle öğrencilerin kültürlerinden farklı kültürde yetiştiğini, öğretmen eğitiminin bu konuda yetersiz kaldığını, birçok beyaz öğretmenin siyahi öğrencilere yönelik zaten başarısız olacaklarına dair beklenti geliştirdiklerini belirterek, kültürel değerlere duyarlı pedagojiyi bu duruma karşıt/eleştirel bir pedagojik anlayış olarak geliştirmiş ve tüm öğrencilerin bütün

farklılıklarına rağmen başarılı olabileceklerine yönelik bir anlayışı benimseyerek bu anlayışı (high expectation) geliştirdiği pedagojinin birinci ilkesi haline getirmiştir.

- Son olarak düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler, farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere uygun örnekler verme, öğretim yapma ve uygun materyal geliştirme ve günlük yaşamlarıyla bağlantı kurma, kültürel olarak farklı öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimi, Türkçe bilmeyen öğrencilere okuma yazma öğretme, kültürel farklılıklar doğrultusunda programları, kitapları vb. materyalleri revize etme konusunda zorluklar yaşadıklarını ya da yaşayacaklarını, bu yüzden düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir.
- Özellikle öğretmenler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretimin ilkeleri gibi konularda zorlandıklarını, bunun nedenleri arasında ise öğretmen eğitiminin yetersizliği gibi nedenler üzerinde durmuşlardır. Yine öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntılar olduğu için sağlıklı sınıf ortamı oluşturma konusunda sorunlar yaşadıklarını bu yüzden düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada, düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerle ilgili sonuçlar alan yazında birçok araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Siwatu, Polydore & Starker, (2009) çalışmalarında ilk öğretim öğretmenlerinin kültürel olarak farklı öğrencilerin öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanma konusunda daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Snider (2015) ise, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algıları, sonuç beklentileri ve kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ile öğrencilerin okuma düzeyleri arasında önemli bir ilişki saptamıştır

Bu araştırmanın sorularından bir diğeri, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu amaçla aşağıda sırasıyla çalışmada karşılaştırılan değişkenlere değinilmiştir.

### 5.2.1. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

- Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı fark, erkek öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında nitel verilerden elde edilen bilgiler doğrultusunda; kadın öğretmenlerin bir taraftan kültürel farklılıklardan kaynaklı zorluklarla mücadele ederken bir yandan da toplumdaki cinsiyet ayrımcılığıyla mücadele etmek zorunda kalmaları, bu konuda veli ve öğrencilerin cinsiyet temelli, önyargılı, ötekileştirici tutumlarına maruz kalması ve kitaplarda kullanılan görsellerde veya materyallerde kadına yüklenen rollerin taraflı olması, özellikle toplumsal cinsiyet açısından cinsiyet ayrımcılığı yapılması ve tüm bu durumların olumsuz etkileri gösterilebilir. Bununla birlikte alan yazında bu çalışmanın sonuçlarına karşın, cinsiyetin öz-yeterlik algısını etkilemediğini belirten çalışmalar (Vasallo, 2012; Bulut ve Başbay, 2015) bulunmakla birlikte öz-yeterlik inancının öğretmenlerin cinsiyeti açısından farklılaştığını belirten ve kadınların veya erkeklerin öz-yeterlik algılarını daha yüksek düzeyde saptayan çalışmalar da vardır (Leighton, 2010; Demir ve Başarır, 2013).

- Görev Yaptığı Şehir Sayısı Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları il sayısına göre istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark tek ilde görev yapmış öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç, tek şehirde çalışmış öğretmenlerin iki ilde çalışmış öğretmenlere oranla daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Normalde öğretmenlerin kültürel olarak farklı şehirlerde çalışmış olmasının ve kültürel olarak farklı öğrencilerle bir arada bulunmasının öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemesi beklenebilir bir durumdur. Nitekim, alan yazında öğretmenlerin, daha önce kültürel olarak farklı öğrencilerle çalışmış olmasının öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Evans, 2017).

Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu durumla örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni olarak öz-yeterlik algıları üzerinde birinci elden yaşantıların etkili olması gösterilebilir. Çünkü öğretmenlerin birinci elden yaşantıları öz-yeterlik algılarını etkilemektedir (Arseven, 2016). Nitel veriler de bu durumla uyumaktadır ve yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin henüz kendi kültürleri dışında

çalışmamış olduğu bulgusu bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla iki farklı şehirde çalışmış öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kültürel farklılıklar bağlamında karşılaştıkları zorluklar öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

- Çokkültürlü Yaşantı Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının çokkültürlülük veya kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir seminere katılma, ders veya kurs alma, kitap-makale okuma dolayısıyla bu konularda yaşantısı olma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu fark, çokkültürlülükle ilgili yaşantısı olan öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç, çokkültürlülükle ilgili yaşantısı olan öğretmenlerinin KDDE'ye yönelik daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Frye, Button, Kelly ve Button (2010), kültürel çeşitlilikle ilgili eğitimlerin öğretmen adaylarının, kültürel değerlere duyarlı öz-yeterlik algılarını ve kültürel olarak farklı öğrencilerin öğretimine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Evans (2017) yaptığı doktora çalışmasında, öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca veya daha sonraki süreçlerde kültürel farklılıklarla ilgili ders ya da kurs almış olmasının, öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Çalışmada bir diğer önemli bulgu ise, kültürel farklılıklarla ilgili alınan ders veya kurs sayısının öz-yeterlik algısı ile doğru orantılı olmasıdır. Benzer şekilde Silverman (2010), kültürel farklılıklara yönelik öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecek öğretmen eğitimi programlarının, kültürel farkındalık kazandıracak kursların geliştirilmesi gerektiğini önermekte ve bu şekilde öğretmenlerin sosyal adaletin savunucuları ve toplumsal değişimin temsilcileri olacağını savunmaktadır. Maasum, Maarof ve Ali (2014) ise, ilkökul öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmenlere yönelik hazırlanan çalıştayın öğretmenlerin çokkültürlü farkındalık ve yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

- Kıdem ve Yaş Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları süre (kıdem) ve yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu

çalışmada olduğu gibi alan yazında görev yapılan sürenin ve yaşı öz-yeterlik algısını etkilemediğini belirten benzer çalışmalar (Yıldırım, 2016; Määttä, 2008) bulunmakla birlikte öz-yeterlik inancının öğretmenlerin görev yaptıkları süre açısından farklılaştığını belirten çalışmalar da vardır (Park, Chu & Martin, 2016; Özdemir ve Dil, 2013; Bulut ve Başbay, 2015; Snider 2015). Normalde, öğretmenin görev yaptığı süre arttıkça ve yaşı ilerledikçe olumlu veya olumsuz deneyimlerinden dolayı öz-yeterlik inançları üzerinde bu faktörlerin etki oluşturması beklenirken bu çalışmada böyle bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, eğitim sisteminde kültürel farklılıkların özellikle Türkiye de son zamanlarda gündeme gelmesi (Günay ve Aydın, 2015), öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının bir taraftan deneyimle orantılı olarak artarken (Park, Chu & Martin, 2016) diğer taraftan görev yapılan süre arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyine bağlı olarak öğretmenlerin tutumlarını olumsuz yönde etkilenmesi (Bulut ve Başbay, 2015) ile açıklanabilir.

- Mezun Oldukları Program Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mezun olunan program türüne göre istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu fark, öğretmen okulu ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin en düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler ise mesleki-teknik eğitim ve fen-edebiyat mezunlarıdır. Bu sonuçlar Özdemir ve Dil'in (2013) bulgularıyla örtüşürken, Acar-Çiftçi (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulgularından farklı olmakla birlikte bu durum, özellikle eğitim fakültelerinin eğitim programlarında yer alan derslerin ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının öğretmen eğitiminde dikkate alınmış olmasıyla ilgili olabilir.

- Görev Yaptığı Kademe Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının görev yapılan kademeye göre istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu fark, ortaokul öğretmenlerinin lehinedir. Bu durumun sebepleri arasında, öz-yeterlik inancında önceki yaşantıların etkili olmasından hareketle; özellikle ilkokul ve okul öncesi kademedeki birçok öğrencinin okula anadiliyle ve ev kültürüyle gelmesinden dolayı okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çok fazla sayıda kültürel zorlukla karşılaşması ve bu durumun öz-yeterlik inançlarını etkilemiş olması yer alabilir.

Öte yandan kimlik oluşturma dönemi olarak adlandırılan lise yıllarında özellikle öğrencilerin "ben kimim", "değerlerim neler", "ben buyum, böyleyim" şeklindeki dünyayı algılama süreci ve kültürüyle bütünleşmiş kimlik algısından hareketle dışlanma ve ötekileştirmeye yönelik tepkilerini fiziksel, duygusal veya sosyal olarak açığa çıkarmasından kaynaklı bazı durumların lise öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını etkilediği söylenebilir. Nitekim, araştırmanın nitel kısmında lise öğretmenlerinin özellikle kültürel olarak farklı öğrenciler arasında meydana gelen çatışma, gruplaşma ve ötekileştirme gibi zorluklarla mücadele etmekte yetersiz kaldıkları ifade edilmiştir. Öte yandan, bu çalışmada olduğu gibi, alan yazında görev yapılan kademenin kültürel farklılıklara ilişkin düşünce, duygu, davranışlarını veya yeterlik algılarını etkilediğini belirten çalışmalar (Bulut ve Başbay, 2015) bulunmakla birlikte tutumlarının öğretmenlerin görev yaptığı kademeye göre farklılaşmadığını belirten çalışmalar da vardır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, Toprak (2008) tarafından yapılan çalışmaya benzer şekilde diğer kademelerde görevli öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunurken, Bulut ve Başbay (2015) ise, lise öğretmenlerinin yeterlik algılarını daha yüksek bulmuştur.

- Son Mezuniyet Derecesi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, mezuniyet derecesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmamıştır. Bu sonuçlar, Özdemir ve Dil'in (2013) yaptığı çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Normalde, lisansüstü süreçte alınan dersler ve hazırlanan tezler sürecinde alan yazın taraması vb. gibi faktörlerin özellikle öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olması beklenirken, bu çalışmada görece ortalamalar yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık oluşturan böyle bir bulguya ulaşılamamıştır. Araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında, özellikle tezli yüksek lisans ve doktora öğrencileriyle yapılan çokkültürlülük çalışmalarının sınırlı olduğundan hareketle; bu durumun nedenleri arasında, öğretmenlerin lisans eğitim süreçlerinde olduğu gibi lisansüstü eğitim süreçlerinde de çokkültürlülük, kültürel değerlere duyarlı eğitim vb. konularda yeterince kurs, ders, seminer vb. almaması ve farkındalık kazanmaması yer alabilir. Araştırma sürecinde Türkiye'de, Aydın ve Tonbuloğlu'nun (2014) 9 doktora öğrencisi-öğretmen yürüttükleri çalışma ve Başarır, Sarı ve Çetin'in (2014) 12 master öğrencisi-öğretmen

dışında lisansüstü öğrencilerin görüşlerini veya yeterlik algılarını inceleyen çalışmalara denk gelinmemiştir. Yurtdışı alan yazında, lisansüstü programlarda kültürel farklılıklarla ilgili derslerin lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin kültürel yeterlikleri üzerinde olumlu etkilerini saptayan çalışmalar mevcuttur (Durant-Jones, 2009 ).

- Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğretmenlerin içinde yetiştiği ailenin sosyoekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetişmiş öğretmenler görece daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olsa da bu durum istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Bu çalışmanın birinci sorusu doğrultusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde düşük gelirli ailelerde yetişen öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime daha duyarlı olduğu belirlenmekle birlikte öz-yeterlik algılarının farklılaşmamasının sebebi öğretmen eğitiminin yetersizliği olabilir. Bu çalışmanın bulgularına karşın, Pehlivan (2014) Ankara'da lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yeterlik algılarının ailesinin sosyoekonomik düzeyine göre değiştiğini ve düşük gelirli ailelerde yetişen öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ve en düşük düzeyde yeterlik algısının ise yüksek gelire sahip ailelerde yetişen öğretmenlerde olduğunu belirlemiştir.

- Branş (Alan) Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının branşa göre istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu fark, PDR ve sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerinin lehinedir. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin en düşük öz-yeterlik algılarına sahip öğretmenler ise fen bilimleri branş öğretmenleridir. Bu sonuçlar, PDR ve sosyal bilimler öğretmenlerinin KDDE' ye yönelik daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında, özellikle PDR öğretmenlerinin lisans eğitimi süresince ve meslekleri gereği benimsedikleri "koşulsuz kabul, koşulsuz değer, bireysel farklılıklara saygı" gibi ilkeler ve "empati, saydamlık, tutarlılık" gibi sahip oldukları beceriler yer alabilir. Benzer şekilde görüşmelerde de PDR alan öğretmenleri öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde oluşunu lisans döneminde aldıkları eğitime ve meslekleri gereği sahip oldukları "koşulsuz kabul, empati, saydamlık vb." terapötik becerilerle ilişkilendirmişlerdir.

Buna karşın fen bilimleri öğretmenlerinin düşük öz-yeterlik algısı, bu alanda yer alan konuların genellikle formüller içermesi, pozitivist bakış açısıyla deneysel neden ve sonuç ilişkilerine dayalı olması ve öğretmenlerin fen bilimleriyle kültürel farklılıkları birbiriyle nasıl ilişkilendireceğini bilememesinden kaynaklı olabilir. Ayrıca, bu çalışmada olduğu gibi, alan yazında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının branşa göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yine alan yazında Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle fen bilimleri alanlarında öğretmenlerin daha düşük yeterlik algısına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Polat ve Kılıç (2013), Başarır (2012) ve Acar Çiftçi (2015), fen bilimleri alanındaki öğretmenlerin yeterlik algılarının farklılaştığını belirtmişlerdir.

- Görev Yaptığı Şehir ve Yaşamının Büyük Çoğunluğunu Geçirdiği Coğrafi Bölge Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları şehir değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu fark Diyarbakır veya Van' da görevli öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin en düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler sırasıyla İzmir, Trabzon ve Konya'da görevli öğretmenlerdir. Bu sonuçlar, Diyarbakır'da görevli öğretmenlerinin KDDE' ye yönelik daha yüksek öz-yeterlik algısına İzmir'de görevli öğretmenlerin daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğretmenlerin hayatlarının büyük bölümünü yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu fark, Güneydoğu, Doğu Anadolu ve Marmara'da daha fazla yaşamış öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin en düşük öz-yeterlik algılarına sahip öğretmenler sırasıyla Karadeniz, Ege ve İç Anadolu'da daha fazla yaşamış öğretmenlerdir. Bu sonuçlar, Güneydoğu' da daha fazla yaşamış öğretmenlerin KDDE' ye yönelik daha yüksek öz-yeterlik algısına Karadeniz Bölgesi'nde daha fazla yaşamış öğretmenlerin ise daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada, görev yapılan şehir ve yaşanılan coğrafi bölge değişkenleri açısından bu sonuçların elde edilmesinde birçok faktör etkili olmuş olabilir:



Birincisi, Türkiye'de hemen hemen tüm öğretmenlerin sosyal, kültürel, ekonomik vb. imkanlardan dolayı kendi şehirlerinde veya görev yapmak istedikleri veya bir şekilde şehirlerine veya şehirlerine en yakın şehre tayin istedikleri bilinen bir gerçektir. Bu durumdan hareketle aslında öğretmenlerin çoğunun kendi kültüründen öğrenciyle çalışıyor olması ve kültürün tanıdık olması yüksek öz-yeterlik algısına sebep olabilir. Nitel verilerden de görüldüğü üzere genellikle yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin çoğunun öğrencileriyle benzer kültürel değerlere sahip olmasından dolayı çok fazla zorluk yaşamaması ("*...çünkü bu dili bildiğim ve sınıf öğretmeni olduğum için özellikle bu durum 1.sınıflarda benim için çok avantajlı oluyor. Kendileriyle ve aileleriyle rahatlıkla iletişim kurabiliyorum. fakat bu konuda çok zorlanan öğretmen var."*Ö1), henüz kendi kültürü dışında çok farklı bir kültürde çalışmamış olması (*Ben! İzmir'de yetişmiş biri olarak Hakkari'ye atansaydım zorlanmaz mıydım? Gerçekten bir öğretmen olarak ilk defa karşılaştığım, benim yetiştiğim kültürden farklı bir kültüre sahip olan onları öğrenmeye nasıl teşvik edebilirdim, sahi onların kültürel değerlerini fen bilimleriyle birleştirebilir miydim? Bence zorlanırdım... Bilemedim şimdi"* Ö14), öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmasında etkili olmuş olabilir.

İkincisi, bu coğrafi bölgelerde yetişmiş veya bu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılıkların bariz bir şekilde kendini hissettirmesinden kaynaklı olarak karşılaştıkları zorluklara yönelik geliştirdikleri baş etme stratejileriyle birlikte öz-yeterlik inançları artmış olabilir. Örneğin, diğer illerle kıyaslandığında özellikle Van'da görev yapan ilk yılındaki öğretmenlerin, düşük sosyoekonomik düzey, çok çocuklu aile, ailenin düşük eğitim seviyesi, öğrencilerin farklı anadillerinden dolayı Türkçeyi bilmeme veya geç öğrenme, bundan kaynaklı okuduğunu anlamakta zorlanma gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Kozikoğlu, 2016). Ayrıca bu araştırmada coğrafi bölgeler değişkenine göre ulaşılan sonuçlar, Başarır (2012) ve Polat (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Polat (2013), Van'da lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, çokkültürlülük ve kültürel farklılıklar bağlamında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğretmenlerin diğer bölgelerden gelen öğretmenlere oranla daha yüksek yeterlik algısına, Ege Bölgesinden gelen öğretmenlerin ise daha düşük yeterlik algısına sahip olduğunu belirtirken, bu durumu Marmara ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin kültürel olarak birçok farklılığı barındırmasına bağlamaktadır.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1. Eğitim Politikacıları, Planlayıcıları, Yöneticileri, Programcıları ve Uygulayıcılarına Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin de değindiği gibi eğitim politikacıları ve uygulayıcılarına; tüm farklılıkları daha da iyi kapsayacak yeni bir eğitim sistemi geliştirmeleri veya var olan sistemi revize etmeleri, evrensel değerleri daha fazla benimseyen bir anlayış için farklı kültürel değerlere sahip paydaşların da görüş ve talepleri alınarak eğitim politikalarını gözden geçirmeleri ve bu politikaları kararlı ve kapsayıcı bir şekilde zamana yayarak, sağlam bir alt yapı oluşturmaları önerilebilir.

Öğretmenler; öğretim programlarının, materyallerinin ve kitapların merkezden hazırlanmasından dolayı öğrencilerin yaşamlarını, kültürel değerlerini ve farklılıklarını yansıtmakta yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bilgiler ışığında eğitim programlarında farklılıklara karşı bilinç ve saygı uyandıran kazanımların daha fazla yer alması, programların, materyallerin ve özellikle ders kitaplarının ilgili komisyonlarca gözden geçirilerek, Türkiye'nin farklı kültürel değerlerine daha fazla değinilmesi, derslerde öğrencilerin kültürel farklılıklarından daha fazla örnekler verilmesini sağlayacak kaynaklar geliştirilmesi, kaynaklarda farklı kültürlerden sanatçı, bilim adamı, edebiyatçı, yazar vb. önemli şahsiyetlere yer verilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, program ve materyallerde kendi kültüründen kişileri gören öğrencilerin aidiyet duygusu arttırılabilir, kültürel değerleri daha fazla dikkate alan eğitim uygulamaları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin "*farklılıklara*" yönelik önyargıları azaltılabilir ve eğitim programlarında farklı kültürel değerlerin daha fazla dikkate alınması ile "*kültürel önyargı*", "*ötekileştirme*" gibi durumların önüne geçilebilir.

Bu araştırmanın önemli sonuçları arasında, öğretmenlerin atandıkları ve görev yaptıkları bölgelerde yaşadıkları kültürel farklılıklardan kaynaklı zorluklar da bulunmaktadır. Dolayısıyla MEB bünyesinde Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından kültürel çalışmaların yapıldığı, örneğin yeni atanan öğretmenlere 6 aylık seminer vb. çalışmalar ile görev yaptıkları yere yönelik oryantasyon eğitimi verildiği bilinmektedir. Ancak bu araştırmada, öğretmenler bu etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla özellikle, il ve ilçe bazında öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik

aldıkları oryantasyon ve seminer eğitimlerinin yeniden gözden geçirilerek kültürel değerlere daha duyarlı hale getirilmesi önerilebilir.

### 5.3.2. Öğretmen Eğitimcilerine ve Öğretmen Eğitim Programlarına Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konulardan biri de, üniversitede, lisans dönemlerinde veya daha sonraki süreçlerde aldıkları eğitimlerin yetersizliğidir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise çoğunun henüz kendi kültüründen farklı bir kültürde çalışmamış olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin KPSS ile Türkiye'nin herhangi bir yerine atanabileceği gerçeğinden hareketle, öğretmen eğitiminin, eğitim programlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın nicel safhasında kullanılan ölçekte de öğretmenlerin özellikle *"öğretmen eğitiminde ülkedeki kültürel farklılıkların dikkate alınmalı, çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlılık gibi konularda eğitim verilmeli"* şeklindeki maddelere yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarına Türkiye'de kültürel farklılıklar, çokkültürlü eğitim, kültürel değerlere duyarlı; eğitim, öğretim, ölçme ve değerlendirme gibi derslerin daha fazla konulması önerilebilir.

Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin ve yeterliklerinin dinamikliği göz önüne alınarak sadece aday öğretmenlerin değil atanmış ve görev başında olan öğretmenlerin de mesleki açıdan kendilerini geliştirebilecekleri, kültürel değerleri eğitim öğretim sürecine daha iyi yansıtabilecekleri programlar da öğretmen eğitimcileri tarafından düzenlenmelidir. Yurtdışı alan yazında öğretmenlere veya öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen kültürel değerlere duyarlı eğitim programlarının (intervention programs) etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Ritosa, 2017). Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin özellikle farklı kültürlerden velilerin katılımını sağlama, materyalleri kültürel açıdan revize etme ve kültürel değerlere duyarlı ölçme ve değerlendirme yapma konusunda diğer durumlara oranla daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik kültürel değerlere duyarlı hizmet içi veya hizmet öncesi programların bu eksikliklere yönelik tasarlanması etkili olabilir.

### 5.3.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları; çokkültürlü eğitim, kültürel farklılıklar, kültürel değerler gibi konularda, herhangi bir seminer veya ders alan, bu konuda bilimsel alan yazını takip eden veya bu konuyla alakalı kitaplara ilgi duyan/okuyan öğretmenlerin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının farklılaştığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve kültürel değerlere duyarlı öğretmen eğitim programlarının eksiklikleri/yetersizlikleri ve güncellenen öğretmenlik mesleği yeterlikleri (MEB, 2017) doğrultusunda bireysel olarak bu alana yönelik okumalar yapmaları, ilgili seminer, etkinlik ve çalıştaylara katılmaları herkes için eğitim ilkesi açısından önemle önerilmektedir.

Araştırmada, öz-yeterlik inancı yüksek olan, kültürel anlamda sorun yaşamadığını ya da yaşayacağını düşünmeyen öğretmenlerin çoğunun, öğrencileri kültürel yapıları içinde kabul etmenin ve eşit eğitim fırsatı sunmanın etkili olduğunu, iyi bir öğrenme ortamının gerçekleşebilmesi için öğrenci-öğretmen-veli bütünlüğünün samimi bir şekilde oluşması gerektiğini, güven ortamının gerçekleşmesi durumunda sorun yaşanmayacağını, öğretmenlerin farklılıklara ve yeniliklere açık olup gittikleri yerlerin kültürel değerlerini öğrenmeleri durumunda hem akademik başarının hem de iletişimin olumlu yönde etkilendiğini, öğretmen olarak farklılıklara ötekileştirmeden ve önyargısız yaklaşıldığında sorunların azaldığını veya azalacağını belirtmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenler;

- Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerinin aileleri ve ev yaşamları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışmalı, sınıf ortamlarını tüm öğrencilerin farklı kültürel değerlerini daha iyi yansıtacak şekilde düzenlemelidir. Bu şekilde öğrencilerin kendi kimliğiyle barışık olmalarına ve farklı kültürleri tanımalarına katkı sağlayacaklarından "*tüm öğrencilerin*" topluma kazandırılmasına ve ötekileştirmeyle mücadeleye de hizmet edebilirler.
- Kültürel olarak farklı öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemek, sınıf içinde var olan farklı kültürel değerlerin bilincinde olmak, öğrencilerin akademik yeteneklerine olan güvenlerini arttırabilir. Dolayısıyla öğrencileri, derslerde kendi kültürel değerlerinden örnekler verme konusunda cesaretlendirmelidirler. Öğrencilerin kültürel değerlerine dayalı önceki bilgileri ile yeni öğreneceği bilgiler arasında

bağlantılar kurmalı, etkinlikleri öğrencilerin farklı kültürel değerlerini göz önüne alarak, kültürel farklılıklara rağmen *"tüm öğrencilere"* üst düzey becerileri kazandırabileceklerine inanmalı ve bu yönde çaba göstermelidirler.

- Farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerden oluşan öğrenme gruplarının oluşturulması, birbirinden kültürel olarak farklı öğrenciler arasında etkileşimi olumlu etkileyeceğine dair çalışmalarda belirtildiği gibi, kültürel olarak farklı değerlere sahip öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme ortamları düzenlenmelidirler. Bu şekilde öğretmenler, görüşmelerde sözü edilen çatışmaları azaltabilirler.
- Öğrencilerin, Türkiye'deki farklı kültürel değerleri tanımalarını sağlayacak çalışmalar yürütmeli, farklı kültürel değerlere ve kendi kültürel değerlerine ilişkin önyargılara eleştirel gözle bakabilmelerine katkıda bulunarak öğrencileri toplumda var olan *"eşitsizlikleri"* eleştirel bakış açısıyla inceleyebilecek şekilde yetiştirmeye özen göstermelidirler.

#### 5.3.4. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın önemli sonuçları arasında kültürel farklılıkların okul ortamına yansıtılmasında ve farklılıkların yönetilmesinde okul müdürlerinin önemine yapılan vurgu da yer almaktadır. Dolayısıyla okullarda yöneticiler; öğrencilerin kültürel yetkinliklerini geliştirecek ders dışı etkinliklere daha fazla yer verilmesini, öğrencilerin birbirlerinin kültürel değerlerini öğrenebilecekleri ortamlar oluşturulmasını ve hangi kültürden olursan olsun ebeveynlerin/ailelerin/velilerin okula katılımını veya işbirliğini sağlamaya yönelik çalışmaları yapmalı veya öğretmenleri bu amaç doğrultusunda daha fazla teşvik etmelidirler. Bunun yanında farklı kültürel değerlere sahip öğretmenlerin görevlerini rahatlıkla yapabilecekleri bir yönetim anlayışına sahip olmalıdırlar.

Sonuç olarak yöneticilere; kültürel farklılıkları daha fazla içeren, yansıtan ve kapsayan okul ortamlarının düzenlenmesi, demokratik, okul ortamı oluşturularak, öğretmenlerin hem kendi kültürlerinden hem de öğrencilerinin kültürlerinden örnekler paylaşabilmesi adına, farklılıklara yönelik daha olumlu, samimi ve daha sıcak bir okul ortamı oluşturmaları önerilmektedir. Bu şekilde öğrencilerin ve öğretmenlerin okul ile bağlarının güçleneceği, okulun ayrıştırıcı değil bütünleştirici olacağı, Aronson ve Laughter (2015) gibi kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili çalışmalar yürüten

eğitimcilerin değindiği gibi sosyal adaleti yeniden sağlayacak veya güçlendirecek kurumların başında okulların önemli rolünü oynayacağı düşünölmektedir.

### 5.3.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine ve öz-yeterlik inançlarına odaklanılmıştır. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin "ben ve öteki" algılarının nitel çalışmalarla, derinlemesine görüşmelerle belirlenerek ve sınıfıçi eğitim-öğretim faaliyetleri gözlemlenerek, öğrencilerin kültürel değerlerini dikkate alıp almadıklarını, alıyorsa ne şekilde aldıklarını ve bu durumun olumlu olumsuz etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Özellikle öğretmenlerin veya öğrencilerin "ötekileştirme/ötekileştirilme" algıları incelenebilir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulamadaki zorluklarına, öğretmenlerin karşılaştığı problemlere ve problemlerin farklılığına yönelik çalışmalar yürütülebilir. Öğretmenliğin ilk yılında olan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenler arasında da bu farklılıkları dikkate alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle şu ana kadar kendi kültürü dışında çalışmamış öğretmenler ile çalışmış öğretmenlerin karşılaştırmaları yapılabilir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik öğretmen görüş ve inançlarının önceden belirlenerek, ardından bu görüş ve inançların sınıf ortamlarının düzenlenme şekline, öğretim etkinliklerine, sınıf yönetimine ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine nasıl yansıdığı gözlemlenebilir. Bu durumların öğrencileriyle benzer ve farklı kültürde yetişmiş öğretmenlere göre değişip değişmediğinin (farklılıkların ve benzerliklerin) belirlenmesi gerekmektedir.

Yurtdışı alan yazında öğretmenlere veya öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen kültürel değerlere duyarlı eğitim programlarının (intervention programs) etkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Ritosa, 2017). Dolayısıyla öğretmenlere yönelik kültürel değerlere duyarlı hizmet içi veya hizmet öncesi programlar tasarlanarak, ön-test ve son-test şeklinde tasarlanan deneysel çalışmalarla bu programların öğretmenlerin kültürel olarak farklılara yönelik, görüş ve inançlarını, öğretim süreçlerini tasarlama, planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini nasıl etkilediğini belirleyecek çalışmalar yapılabilir.

Özellikle kültürel olarak farklı öğrencilerin fazla olduğu okullarda görev yapan başarılı öğretmenlerin önceden belirlenerek; görüşme, gözlem vb. yöntemlerle, bu başarılarının öğrencilerin kültürel değerleriyle ilişkili olup olmadığını belirleyecek ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, Türkiye'de kullanılmak üzere öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını ve görüşlerini belirleyecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları geliştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik hazır bulunuşluklarını, tutumlarını belirlemede kullanılacak veya sınıf içi etkinliklerini kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından gözlemlenmede kullanılacak gözlem değerlendirme formu gibi ölçme araçları geliştirilebilir.

Bu araştırma yürütülürken karşılaşılan en büyük problemlerden biri de kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili Türkçe alan yazın yetersizliğidir. Dolayısıyla, araştırmacıların, bu alana odaklanarak, yeni araştırmacıların, öğretmenlerin, öğretmen eğitimcilerinin veya öğrencilerin yararlanabileceği şekilde kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili Türkçe yayınlar üretmeleri faydalı olacaktır. Özellikle, kültürel değerlere duyarlı; eğitim, öğretim, pedagoji, öğretmen yeterliği, sınıf yönetimi, okul, ölçme değerlendirme vb. konularda doküman analizi yapılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin belirttiği kültürel değerlerle ilgili problemlerden biri de ders kitaplarında yer alan cinsiyetçi, önyargılı metin ve ifadelerin, örneklerin, parçaların ve farklılıkları ayrıştırıcı, ötekileştirici durumların fazlalığıdır. Bu açıdan bakıldığında araştırmacıların, kendi alanlarıyla/branşlarıyla ilgili farklı sınıf ve kademelerde okutulan ders kitaplarını ve yardımcı materyalleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine tabi tutarak eleştirel sosyokültürel bir bilinçle gözden geçiren çalışmalara yönelmeleri faydalı olacaktır.

Eğitim sisteminin en önemli boyutlarından biri olan yönetim ögesi açısından, okul yöneticileriyle de nicel, nitel veya karma yöntem araştırmaları yapılarak, idarecilerin kültürel değerlere duyarlı yönetime veya farklılıkların yönetimine ilişkin görüş ve/veya algıları incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Acar-Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*, Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Aguirre, J. M., & del Rosario Zavala, M. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool, *Pedagogies: An international journal*, 8(2), 163-190.
- Alanay, H., ve Aydın, H. (2016). Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitime dair tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 41, (184).
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*, Taylor & Francis.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi/self-efficacy: a concept analysis. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (19), 63-80.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2015). The theory and practice of culturally relevant education a synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 1-44.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 729-737.
- Ataç, E. (2017). Türkiye'de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar, *Eğitim ve Bilim*, 42, (192).
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology & Education Quarterly*, 11 (2), 91-115.
- Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.). *Culture*



- and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*, 139-152, Rowley, MA: Newbury House
- Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, H. ve Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions' on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50.
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrant and native students in two "new immigration countries": Italy and Spain in comparison. *American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Banks, C. A. M & Banks, J. A. (1995) Equity pedagogy: An essential component of multicultural education, *Theory Into Practice*, 34:3, 152-158
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64,173-194.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Başarır, F., Sarı, M., ve Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. & Bektas, Y. (2009). Instructional environment and teacher competences in the context of multiculturalism. *Education and Science*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Benson, J., & Borman, G. (2010). Family, neighborhood, and school settings across seasons: When do socioeconomic context and racial composition matter for the

reading achievement growth of young children? *Teacher College Record*, 112(5), 1338-1390

- Blanchett, W. J. (2006). Disproportionate representation of African American students in special education: Acknowledging the role of white privilege and racism. *Educational Researcher*, 35(6), 24-28.
- Booker, K. C., Merriweather, L., & Campbell-Whatley, G. (2016). The effects of diversity training on faculty and students' classroom experiences. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1).
- Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Pearson/Allyn and Bacon
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 65-84.
- Brown, J. C., & Crippen, K. J. (2016). Designing for culturally responsive science education through professional development. *International Journal of Science Education*, 38(3), 470-492.
- Brown, J. C. (2017). A metasynthesis of the complementarity of culturally responsive and inquiry-based science education in K-12 settings: Implications for advancing equitable science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Brown, J. C., & Crippen, K. J. (2017). The knowledge and practices of high school science teachers in pursuit of cultural responsiveness. *Science Education*, 101(1), 99-133.
- Bulut, C. (2014). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bulut, C., ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cazden, C., & Leggett, E. (1976). *Culturally responsive education: A discussion of LAU remedies II. Prepared for the U.S. Department of Health, Education, and Welfare*. [Çevrim-içi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135241.pdf>], Erişim tarihi: 10 Kasım 2017.

- Chiu, C. L., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). Developing culturally competent preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47–52.
- Chu, S. Y., & Garcia, S. (2014). Culturally responsive teaching efficacy beliefs of in-service special education teachers. *Remedial and Special Education*, 35(4), 218-232.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Costello, J. W., & Osborne, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 9(11), 8.
- Creswell, J. W. & Plan Clark, V.L. (2014). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. USA: Sage Publications Inc.
- Çelik, S. (2014). *The undergraduate students' perception on multicultural education and democracy in Turkey*. Yildiz Technical University: Unpublished masters' thesis.
- Çırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çoban, A. E., Karaman, N.G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açısının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Damgaci, F. K., ve Aydın, H. (2014). An analysis of academicians' perceptions of multicultural education: A Turkish experience. *Anthropologist*, 18(3), 817-833.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641
- Demirel, K. (2016). *Psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Deveci, A., ve Gunduz, H. B. (2012). Educational and administrative problems encountered at schools by Turkish students in Denmark. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5805-5810.
- Dover, A.,G. (2013). Teaching for social justice: from conceptual frameworks to classroom practices, *Multicultural Perspectives*, 15:1, 3-11
- Durant-Jones, L. (2009). *The impact of a multicultural course on graduate students' formation of cultural competent dispositions in speech-language pathology*. University of Rochester: Unpublished PhD thesis.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6.baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Boğaziçi Üniversitesi:Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in hawaii*. Walden University: Unpublished PhD thesis.
- Fall, A-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self- perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Ford, T. N., & Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education?. *Multicultural Education*, 17(4), 18.
- Ford, D. Y. (2011). *Reversing underachievement among gifted black students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J. A. Banks & C. A.M. Banks (Eds.) , *Handbook of research on multicultural education* (pp . 570-581). New York : Macmillan
- Freire. P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. Çev: D. Hattatoğlu ve E.Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Frye, B., Button, L., Kelly, C., & Button, G. (2010). Preservice teachers' self-perceptions and attitudes toward culturally responsive teaching. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1), 5.
- Fulton, R. (2009). *A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics*. University of Denver: Unpublished PhD thesis.

- Garcia, E. (1993). Language, culture, and education. *Review of Research in Education*, 19 (1), 51–98.
- Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and urban society*, 20(4), 327-340.
- Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. [Çevrim-içi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386410.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2017.
- Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic education. *The Social Studies*, 88(1), 5–11.
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative studies in education*, 6, 613-629
- Gay, G. (2009). Similar concerns, different perspectives of social studies and multicultural education, *Social Studies Review*, 48(1), 25–27.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2010) Multicultural teacher education for the 21st century, *The Teacher Educator*, 36:1, 1-16
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity, *Curriculum Inquiry*, 43:1
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2. Baskı). Hasan Aydın (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gershenson, S., Holt, S. B., & Papageorge, N. W. (2016). Who believes in me? The effect of student–teacher demographic match on teacher expectations. *Economics of Education Review*, 52, 209-224.
- Giroux, H. A. (1984). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmaya giriş (2.Baskı). Ali Ersoy, Pelin Yalçınmoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gorsuch, R. L. (1990). Common factor analysis versus component analysis: Some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 33-39.
- Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in nursing & health*, 20(3), 269-274.

- Günay, R., ve Aydın, H. (2015). Inclinations in studies into multi cultural education in Turkey: A content analysis study. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Hollins, E. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407
- Howard, T.C. (2001). Powerful pedagogy for African American students: Conceptions of culturally relevant pedagogy, *Urban Education*, 36(2), 179-202.
- Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical reflection, *Theory into Practice*, 42(3), 159–202.
- Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness Scale: an exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 8(4), 541.
- Hubert, T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies*, 18, 324–336.
- Illich, I.D. (2013). *Okulsuz toplum* (7.Baskı). İstanbul: Şule Yayınları.
- Irvine, J.J. (1990). *Black students and school failure*. Westport,CT: Greenwood Press
- Irvine, J.J. (2009). Relevant beyond the basics. *Teaching Tolerance*, 36,41-44.
- Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- James, J. L. (2004). *Teachers' attitudes and perceptions of multicultural and diversity awareness in elementary schools*. University of Tennessee: PhD Thesis
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Jordan, C. (1985). Translating culture: From ethnographic information to educational program, *Anthropology and Education Quarterly*, 16(2), 102–123.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (3. Baskı), Ankara: Asil Press
- Karadağ, A. Cemil. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Karaçam, M. Ş., ve Koca, C. (2012). Preservice physical education teachers' awareness of multiculturalism, *Hacettepe J. Sport Sci*, 23(3), 89-103.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma ve yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2 (2), 47-57
- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (34), 431-447
- Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Cultural responsive teaching readiness scale validity and reliability study. *Journal of Educational Sciences Research (JESR)*, 7, (2), 245-256
- Kavel, R. L. (2017). *The impact of teachers' knowledge and professional development experiences on the culturally responsive teaching practices they implement in literacy*. The University of North Carolina: Unpublished PhD thesis.
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19).
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Dicle Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi
- Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde map testi, paralel analiz, k1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 330-359.
- KONDA. (2006). Biz Kimiz? Toplumsal Yapı Araştırması. Konda Araştırma ve Danışmanlık.[http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006\\_09\\_KONDA\\_Toplumsal\\_Yapi.pdf](http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf)
- KONDA. (2007). Gündelik hayatta din, laiklik ve türban araştırması. [http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2007\\_09\\_KONDA\\_Gundelik\\_Yasam.pdf](http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2007_09_KONDA_Gundelik_Yasam.pdf)
- KONDA. (2011). *Kürt meselesi'nde algı ve beklentiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2016). Culturally responsive/relevant pedagogy: Teachers' competencies, instruction and classroom management. *4.rd International Conference on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Teacher Education*, 27-30 October 2016, Antalya, Turkey.

- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2017a). A content analysis of graduate dissertations conducted in the field of multicultural education in Turkey (2001-2016). *26<sup>th</sup>International Congress on Educational Sciences (ICES)*, 20-23 April, 2017, Antalya, Turkey,
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2017b). Teachers' culturally relevant teaching self-efficacy beliefs in Turkey: A scale development study. *2nd Eurasian Conference on Language and Social Sciences (ECLSS 2017)*, 29September -October 1, 2017, Antalya, Turkey.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3,335-344.
- Ladson-Billings, G. (1991). Beyond multicultural illiteracy. *Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157
- Ladson-Billings, G. (1992a). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C.A. Grant(Ed.), *Research and multicultural education* (pp. 106-121). London: Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1992b). Liberatory consequences of Literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *Journal of Negro Education*, 61, 378-391.
- Ladson-Billings, G. (1992c) Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31(4), 312-320
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.



- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In E. Taylor, D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Eds.), *Foundations of critical race theory in education* (pp. 17-36). Abingdon, NJ: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2005). Is the team all right. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 229-234.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), p. 74-84.
- Leighton, L. (2010). *Teachers' perceptions of their cultural competencies: An investigation in the relationships among teacher characteristics and cultural competence*. Mount Saint Vincent University: Unpublished PhD thesis.
- Maasum, T. N. R., T. M., Maarof, N., & Ali, M. M. (2014). Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 134, 101-108.
- Marangoz, G. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı algısı*. Bahçeşehir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Määtä, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. University of Jyväskylä: Unpublished Pro Gradu-Thesis.
- MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017). Öğretim Programları. [Çevrim-içi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=174>], Erişim tarihi: 19 Aralık 2017.
- MEB. (2017). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. [Çevrim-içi: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)], Erişim tarihi: 29 Aralık 2017
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mensah, F. M. (2011). A case for culturally relevant teaching in science education and lessons learned for teacher education. *Journal of Negro Education*, 80(3), 296–309.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McKoy, C. L., MacLeod, R. B., Walter, J. S., & Nolker, D. B. (2017). The impact of an in-service workshop on cooperating teachers' perceptions of culturally responsive teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 50-63.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2<sup>nd</sup> edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milner, H.R. (2010). *Start where you are but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms*. Harvard Education Press. Cambridge, MA.
- Mohat, G. & Erickson, F. (1981). Cultural differences in teaching styles in an Odawa school: A sociolinguistic approach. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp.105-119). Rowley, MA: Newbury House.
- Moore, K. D. (2014). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Sage Publications.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A. & Shapiro, M. A. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- Nam, Y., Roehrig, G., Kern, A., & Reynolds, B. (2013). perceptions and practices of culturally relevant science teaching in American indian classrooms. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 11(1).
- Namatovu, W. K. (2015). *Middle school mathematics teachers' understanding of culturally relevant and responsive teaching practices: A qualitative study*. University of Toledo: Doctoral dissertation.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.1-19
- Olson, B. (2003). Attitudes toward multiculturalism and cultural diversity: The effects of multicultural training. A Research Paper, [Çevrim-içi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.6904&rep=rep1&type=pdf>], Erişim tarihi: 10 Aralık 2017.
- Onur-Sezer, G. ve Bağçeli-Kahraman. P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(2): 550-56
- Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı, araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Ortiz, M. (2012). Culturally Responsive Multicultural Education. *Education Masters*. [Çevrim-içi: [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/289/](https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/289/)], Erişim tarihi: 10 Aralık 2016.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578
- Parekh, B.(2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasal teori*. (Çev: Bilge Tanrıseven). Ankara. Phoenix Yayınevi.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41, 93–97.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2014). What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward, *Harvard Educational Review*, 84, 1, 85–100.
- Park, J., Chu, H. E., & Martin, S. N. (2016). Exploring how Korean teacher's attitudes and self-efficacy for using inquiry and language based teaching practices impacts learning for culturally and linguistically diverse students: Implications for science teacher education, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7).

- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research*. Harcourt Brace: Orlando, FL
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 95-111.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think?. *Intercultural Education*, 12(1), 51-64.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları (Van ili örneği)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1).
- Porter, R. E., & Samovar, L. A. (1991). Basic principles of intercultural communication. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (6th ed., pp. 5-22). Belmont, CA: Wadsworth.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the culturally responsive teaching survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 45-53.
- Ritosa, A. (2017). Interventions Supporting Mathematics and Science In-service and Pre-service Teachers' Cultural Responsiveness: A Systematic Literature Review from 1995-2017. [Çevrim-içi: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1104961/FULLTEXT01.pdf>], Erişim tarihi: 10 Eylül 2017.
- Robinson, G. (2010). *Culturally responsive beliefs and practices of general and special education teachers implementing Response to Intervention in diverse elementary schools*. The University of North Carolina at Greensboro: Unpublished PhD Thesis
- Saatcioglu, A. (2010). Disentangling school and student-level effects of desegregation and resegregation on the dropout problem in urban high schools: Evidence from

- the Cleveland municipal school district, 1977-1998. *Teachers College Record*, 112(5), 1391-1442
- Sclafani, C. (2017). Strategies for educators of bilingual students: A critical review of literature. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5, 1-8.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya (23.baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (Eds.). (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods* (Vol. 3). Psychology Press.
- Silverman, S.K. (2010). What is diversity? An inquiry into pre-service teachers' beliefs. *American Educational Research Journal*, 47, 292-329.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101
- Siwatu, K. O. (2008). Teaching in the era of no child left behind: Preservice teachers' self? efficacy beliefs and teaching concerns. *Multicultural Learning and Teaching*, 3 (2).
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L., & Starker, T. V. (2009). Prospective elementary school teachers' culturally responsive teaching self-efficacy beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1).
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369.
- Siwatu, K. O., Chesnut, S. R., Alejandro, A. Y., & Young, H. A. (2016). Examining preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy doubts. *The Teacher Educator*, 51(4), 277-296.
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862-888.
- Sleeter, C.E., & Grant, C.A. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (2nded.). New York: Macmillan.
- Snider, K.A. (2015). *The relationship between in-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs, instructional practices*

- (class), and student outcomes in the urban school setting. University of Missouri-Kansas City: Unpublished PhD thesis.
- Tan, A. (2011). Home culture, science, school and science learning: Is reconciliation possible?, *Cultural Studies of Science Education*, 6, 559–567.
- Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students*, University of Phoenix: Doctoral dissertation.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D., ve Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64).
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Toraman, Ç., Aydın, H., ve Ulubey, Ö. (2016). Exploring teacher candidates' attitudes towards pedagogical teacher training based on different variables. *International Education Studies*; 9, 9.
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1317–1344
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Ünlü, İ., ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013): s.287-302
- Vassallo, B. (2012). Am I culturally competent? A study on multicultural teaching competencies among school teachers in Malta. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8(1).
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1):67-70.
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vogt, L. A., Jordan, C., & Tharp, R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 276-286.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, E. & McCombs, B. L. (2001). The impact of learner-centered practices on the academic and non-academic outcomes of upper elementary and middle school students. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.*
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 229-242.*
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz-yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Balıkesir Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 12(3).*
- Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkökul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4(1), 47-63.*
- Yiğit, M. F. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye Örneği*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi

## EKLER DİZİNİ

### EK 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Kategori</i>	<i>Çalışma Grubu (N:28)</i>
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	14
Mezun Olduğu Program	Öğretmen okulu	2
	Lisans Tamamlama	4
	Eğitim Fakültesi	10
	Mesleki-Teknik Eğitim	2
	Fen Edebiyat-Formasyon	9
	Diğer	1
Son Mezuniyet	Yüksekokul	1
	Lisans	20
	Yüksek lisans	6
	Doktora	1
Okul Kademesi	Okulöncesi	3
	İlkokul	7
	Ortaokul	8
	Lise	10
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	9
	6-10	8
	11-15	6
	16-20	3
	21-+	2
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	12
	Orta	14
	Yüksek	2
Görev il sayısı	Tek il	13
	İki+il	15
Çokkültürlü Eğitim	Evet	13
	Hayır	15
Branş	Okulöncesi	2
	Sınıf Öğretmeni	4
	Sosyal Bilimler Dersleri	3
	Türkçe/Türk Dili	3
	Yabancı Dil	2
	Bilişim Teknolojileri	1
	Fen Bilimleri Dersleri	4
	Beden Eğitimi	1
	Sanat Dersleri	1
	Meslek Dersleri	1
	PDR	3
	Matematik Dersleri	3
	Yetiştirdiği Coğrafi Bölge	Doğu-Van
Güneydoğu-Diyarbakır		4
Akdeniz-Antalya		4
İç Anadolu-Konya		4
Karadeniz-Trabzon		4
Ege-İzmir		4
Marmara-İstanbul		4
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	



## EK 2: KDDP Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi

Madde KDDP	Üst-Alt	Betimsel İstatistikler	t-test (sd:2010)
	27% (N:106)	X	p (sig-2 tailed)
M1	Alt Grup	3,4245	.000**
	Üst Grup	4,9623	.000**
M2	Alt Grup	3,6509	.000**
	Üst Grup	5,0000	.000**
M3	Alt Grup	3,3396	.000**
	Üst Grup	4,8302	.000**
M4	Alt Grup	3,6604	.000**
	Üst Grup	4,9528	.000**
M5	Alt Grup	3,8585	.000**
	Üst Grup	5,0000	.000**
M6	Alt Grup	3,5377	.000**
	Üst Grup	4,8868	.000**
M8	Alt Grup	3,6981	.000**
	Üst Grup	4,4811	.000**
M9	Alt Grup	3,5943	.000**
	Üst Grup	4,9811	.000**
M10	Alt Grup	3,9151	.000**
	Üst Grup	4,8679	.000**
M11	Alt Grup	3,5094	.000**
	Üst Grup	4,8962	.000**
M13	Alt Grup	3,4434	.000**
	Üst Grup	4,9528	.000**
M15	Alt Grup	3,6415	.000**
	Üst Grup	4,9811	.000**
M16	Alt Grup	3,5660	.000**
	Üst Grup	5,0000	.000**
M17	Alt Grup	3,6415	.000**
	Üst Grup	4,9906	.000**
M18	Alt Grup	3,5189	.000**
	Üst Grup	4,9245	.000**
M20	Alt Grup	3,7547	.000**
	Üst Grup	5,0000	.000**
M21	Alt Grup	3,5755	.000**
	Üst Grup	4,9906	.000**
M24	Alt Grup	3,3679	.000**
	Üst Grup	4,9717	.000**
M25	Alt Grup	3,7358	.000**
	Üst Grup	4,9434	.000**
M26	Alt Grup	3,7830	.000**
	Üst Grup	4,8962	.000**
M27	Alt Grup	3,6887	.000**
	Üst Grup	4,9623	.000**
M28	Alt Grup	3,7547	.000**
	Üst Grup	4,9057	.000**
M29	Alt Grup	3,6038	.000**
	Üst Grup	4,9811	.000**
M30	Alt Grup	3,6509	.000**
	Üst Grup	4,9717	.000**
M32	Alt Grup	3,5943	.000**
	Üst Grup	4,9717	.000**
M34	Alt Grup	3,4906	.000**
	Üst Grup	4,9811	.000**

\*\*Fark  $p < .001$

### EK 3: KDDPÖ Ölçeğinin Maddelerinin Ayırt Ediciliklerine İlişkin t-testi

Madde KDDPÖ	Üst-Alt	Betimsel İstatistikler	t-test (sd:2010)
	27% (N:106)	X	p (sig-2 tailed)
O2	Alt Grup	3,8962	.000**
	Üst Grup	4,8962	.000**
O3	Alt Grup	3,6792	.000**
	Üst Grup	4,5377	.000**
O4	Alt Grup	3,6509	.000**
	Üst Grup	4,6792	.000**
O5	Alt Grup	3,7736	.000**
	Üst Grup	4,7830	.000**
O6	Alt Grup	3,6887	.000**
	Üst Grup	4,7830	.000**
O7	Alt Grup	3,6226	.000**
	Üst Grup	4,7453	.000**
O9	Alt Grup	3,7830	.000**
	Üst Grup	4,7830	.000**
O11	Alt Grup	3,6981	.000**
	Üst Grup	4,7264	.000**
O12	Alt Grup	3,6981	.000**
	Üst Grup	4,6887	.000**
O14	Alt Grup	3,6604	.000**
	Üst Grup	4,7830	.000**
O19	Alt Grup	3,8679	.000**
	Üst Grup	4,7642	.000**
O22	Alt Grup	3,3208	.000**
	Üst Grup	4,4434	.000**
O23	Alt Grup	3,3962	.000**
	Üst Grup	4,2830	.000**
O24	Alt Grup	3,3302	.000**
	Üst Grup	4,3491	.000**
O25	Alt Grup	3,4245	.000**
	Üst Grup	4,3774	.000**
O26	Alt Grup	3,3585	.000**
	Üst Grup	4,5377	.000**
O28	Alt Grup	3,7830	.000**
	Üst Grup	4,6887	.000**
O30	Alt Grup	3,6509	.000**
	Üst Grup	4,5566	.000**
O31	Alt Grup	3,8774	.000**
	Üst Grup	4,6698	.000**
O32	Alt Grup	3,6887	.000**
	Üst Grup	4,6321	.000**
O34	Alt Grup	3,7547	.000**
	Üst grup	4,4340	.000**

\*\*Fark p<.001

**EK 4: İzin Belgesi**

- YYU Evrak Tarih ve Sayısı: 16/11/2017-32013



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/18737903  
Konu: Araştırma Uygulama İzin Talebi

08.11.2017

**VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

- İlgi: a) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün 31/10/2017 tarihli ve 75548883-605.01-E.17227 sayılı yazısı  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Doktora Programı öğrencisi Nihat KOTLUK'un "Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye İlişkin Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının Van, Diyarbakır, Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon illerinde bulunan her tür ve derecedeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul kurum idaresinde olmak üzere; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama aracının eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Bilal TIRNAKÇI  
Bakan a.  
Genel Müdür

Güvenli Elektronik İmza



Aslı ile Aynıdır

08.11.2017

Erdoğan GÜRLER  
Bilgisayar İşletmeni

Ek: Veri Toplama Aracı (6 sayfa)

## EK 5: Orijinallik Raporu

	<b>YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b> Eğitim Bilimler Enstitüsü
	<b>LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU</b>
<b>YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b> Eğitim Bilimler Enstitüsü	
27.02/2018	
Tez Başlığı / Konusu KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI EĞİTİME İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARININ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	
Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 215... sayfalık kısmına ilişkin, 27.02/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından TURNITIN...intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7 (Yedi) dir.	
<b>Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kabul ve onay sayfası hariç,</li> <li>- Teşekkür hariç,</li> <li>- İçindekiler hariç,</li> <li>- Simge ve kısaltmalar hariç,</li> <li>- Gereç ve yöntemler hariç,</li> <li>- Kaynakça hariç,</li> <li>- Alıntılar hariç,</li> <li>- Tezden çıkan yayınlar hariç,</li> <li>- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)</li> </ul>	
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.	
Gereğini bilgilerinize arz ederim.	
 27.02/2018 Nihat KOTLUK Adı, Soyadı, İmza	
Adı Soyadı : Nihat KOTLUK Öğrenci No : 139401078 Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Programı : Eğitim Programları ve Öğretim Statüsü : Y. Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>	
DANIŞMAN Doç. Dr. Serhat KOCAKAYA 27.02/2018	
ENSTİTÜ ONAYI UYGUNDUR 28.02/2018 Servet CAN Enstitü Sekreteri	

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nihat KOTLUK

Doğum Yeri ve Tarihi : Şırnak – 01.10.1986

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Yüzüncü Yıl Üniversitesi–Fizik Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

### *Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler*

1. Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: An application with pre-service physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education* 01/2016; 17(1). DOI:10.17718/tojde.59900  
<http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1263-published.pdf>
2. Kocakaya, S. & Kotluk, N. (2016). Classifying the standards via revised Bloom's taxonomy: A comparison of pre-service and in-service teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11297-11318.  
<http://www.ijese.net/makale/1503>
3. Kocakaya, S., Kotluk, N., & Karakoyun, F. (2016). Pre-service physics teachers views on designing and developing physics digital stories. *Digital Education Review*, Number 30 -December 2016.  
<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/16091/pdf>
4. Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2017). The effect of creating digital storytelling on secondary school students' academic achievement, self efficacy perceptions and attitudes toward physics. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, Vol 3 (1), 218-227. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/266879>
5. Memduhoğlu, H.B., Kotluk, N. & Yayla, A. (2017). The effect of focus group discussions on pre-service teachers' teaching experiences and practices: A mixed

methods study. *International Journal of Instruction*, 10(104):273-292 · October 2017, DOI: 10.12973/iji.2017.10416a, [http://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2017\\_4\\_16.pdf](http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2017_4_16.pdf)

### ***Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler***

1. Kotluk, N. & Yayla, A. (2016). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre modern fizik başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016,Cilt:XIII, sayı:I ,213-231 <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt13/epoabdyuefd04072015y.pdf>
2. Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, Mayıs 2015 Cilt:4 Sayı:2 Makale No: 36 [http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nihat\\_kotluk.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nihat_kotluk.pdf)
3. Kotluk, N. & Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9. Sınıf fizik öğretim programının tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1832-1852. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000209682>

### ***Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan veya bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler***

1. Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2012). Ortaöğretim 9.10. ve 11.sınıf fizik ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *3rd international conference on new trends in education and their implications*, 26- 28 April, 2012. Antalya-Turkey.
2. Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *6th International Conference on New Trends in Education*, 24- 26 April, 2015, Antalya-Turkey.
3. Kocakaya, S., Karakoyun, F., & Kotluk, N. (2015). Using digital storytelling in physics instruction. *VII. European Conference on Social and Behavioral Science*, June 11-13, 2015 Bucharest, Romania.
4. Kotluk, N. & Yayla, A. (2015). 9.sınıf fizik öğretim programının değerlendirilmesi. *3.rd International Conference on Curriculum and Instruction: Curriculum studies in higher education*, 22-24 October, 2015, Adana-Turkey.
5. Kocakaya, S., Kotluk, N., & Ensari, Ö. (2016). Analyzing of the secondary education curriculum in Turkey in terms of STEM education: 7th grade curriculum. *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST)*, May 19-22, Bodrum-Turkey, 2016.

6. Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Culturally responsive/relevant pedagogy: Teachers' competencies, instruction and classroom management. *4.rd International Conference on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Teacher Education*, 27-30 October, 2016, Antalya-Turkey.
7. Memduhoğlu, H.B., & Kotluk, N. (2016). The effect of focus group discussion on pre-service teachers' self efficacy perception and teaching practices. *4.rd International conference on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Teacher Education*, 27-30 October, 2016, Antalya-Turkey.
8. Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2017). A content analysis of graduate dissertations conducted in the field of multicultural education in Turkey (2001-2016). *26<sup>th</sup> International Congress on Educational Sciences (ICES)*, 20-23 April, 2017, Antalya-Turkey.
9. Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2017). Teachers' culturally relevant teaching self-efficacy beliefs in Turkey: A scale development study. *2nd Eurasian Conference on Language and Social Sciences (ECLSS 2017)*, September 29 - October 1, 2017, Antalya-Turkey.

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Van Gölü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2011-2016),  
Van, Türkiye.

### İletişim

E-Posta Adresi : nihatkotluk@gmail.com