MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ-ÜSKÜDAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Ceyda OLTULUGİL

İstanbul
Ocak, 2023

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ-ÜSKÜDAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Ceyda OLTULUGİL
Tez Danışmanı: Prof.Dr. Sibel CENGİZHAN

İstanbul
Nisan, 2023

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023

Onay

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans/Doktora Öğrencisi ELİF CEYDA OLTULUGİL 'in "ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ-ÜSKÜDAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)" başlıklı tez çalışması 26 Nisan 2023 tarihinde savunulmuş ve jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri

Prof.Dr. Sibel Cengizhan (Danışman)

Marmara Üniversitesi .....(İMZA) .....

Prof.Dr. Yaprak Türkan Yücelsin Taş (Üye)

Marmara Üniversitesi .....(İMZA) .....

Doç.Dr. İlker Cırık (Üye)

Mimar Sinan Üniversitesi .....(İMZA) .....

ONAY

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 31/05/2011 tarih ve 12345 sayılı kararı ile ELİF CEYDA OLTULUGİL'in ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM Programında Yüksek Lisans derecesi alması onanmıştır.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdürü

Prof. Dr. Mustafa USLU

ÖNSÖZ

Öncelikle tezimin her aşamasında, yoğun temposuna rağmen bana her daim destek olan, yaşadığım zorlu dönemde beni anlayışla karşılayan değerli hocam Prof. Dr. Sibel Cengizhan'a teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Ölçeklerini kullanmam konusunda bana iznini veren Doç. Dr. Kasım Karataş'a, yüksek lisansa tezimin her aşamasında bana destek olan aynı okulda görev yaptığım Ölçme ve Değerlendirme bölümünde çalışan tüm dostlarıma yardımları için teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden bu yana, akademik, sosyal ve duygusal anlamda bana her konuda ilham olan sevgili hocam Prof. Dr. Yaprak Türkan Yücelsin Taş'a,

Beni tezi bitirmem konusundaki yüreklendiren ve düzenleme konusunda yardımcı olan sınıf arkadaşım, canım meslektaşım Fulya Çelik'e,

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi bu zorlu dönemde de bana inanan ve beni destekleyen her konuda olduğu gibi yüksek lisans konusunda beni cesaretlendiren ve beni hiç yalnız bırakmayan ablam Sibel Göksoy'a sonsuz teşekkür ederim.

İstanbul, 2023

Elif Ceyda Oltulugil

ÖZGEÇMİŞ

2004	Özel İstek Acıbadem Lisesi
2009	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
2010	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Yan Dal Programından mezun olma
2018- ……	Özel Üsküdar SEV Ortaokulu Fransızca Öğretmenliği
2021	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uluslararası ve Karşılaştırmalı Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Elif Ceyda Oltulugil

26/04/2023

Özet

Bu araştırmanın temel amacı İstanbul ili, Üsküdar ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenler öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleki kıdemi, anadili, etnik kökeni, farklı etnik kökene sahip bir yakınının olup olmaması, branşı, herhangi bir yabancı dil bilip bilmediği, yurt dışı deneyimi, yurt dışında geçirdiği süre, farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışma durumu ve bu konuda hizmet içi eğitim alıp almama durumudur.

İlişkisel tarama modelinde yürütülmüş olan bu çalışmada araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak Üsküdar ilçesindeki ortaokullarda eğitim hizmeti veren öğretmenler oluşturmuştur. 282 katılımcının 163'ü (%57,8) kadın ve 119'u (%42,2) erkektir.

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış bilgilendirilmiş onam formu ve sosyodemografik bilgi formu ve Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği (KDDÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma verileri, SPSS 25.00 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

KDDÖ'nün demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Gruplar t Testi ve ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır. İlgili analizler sonucunda öğretmenlerin kültürel duyarlıklarının ilgili değişkenlere göre farklılaştığı gözlemlenmiş olup elde edilen anlamlı ve anlamsız sonuçlar alan yazın perspektifinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çokkültürlülük, Kültürel Değerlere Duyarlılık, Kültürel Farkındalık.*

Abstract

The main purpose of this research is to examine the sensitivity of secondary school teachers working in Üsküdar, Istanbul, to cultural values in terms of various variables. The demographic variables discussed within the scope of the research depend on teachers' gender, age, education level, professional experience, mother tongue, ethnic origin, having a relative with a different ethnic origin, branch, knowledge of any foreign language, experience in abroad, time spent in abroad, work experience with students who have different cultural values and professional developpement training in this area.

In this study, which was carried out in the relational screening model, the sample of the research was formed by a teacher who provides education in secondary schools in Üsküdar district by using the simple random sampling method. Of the 282 participants, 163 (57.8%) were female and 119 (42.2%) were male.

In the study, data were collected by using an informed consent form and a sociodemographic information form prepared by the researcher, the Culturally Sensitive Teacher Scale (CBS). Research data were analyzed using SPSS 25.00 program.

Independent Groups t-Test and ANOVA (One-Way Analysis of Variance) were used to determine whether CAS differs according to demographic variables. As a result of the related analyzes, it was observed that the cultural sensitivities of the teachers differed according to the relevant variables, and the meaningful and meaningless results obtained were discussed in the perspective of the literature.

Keywords: *Multiculturalism, Sensitivity to Cultural Values, Sensitivity to Cultural Differences.*

Tablolar Listesi

Tablo 3. 1 Sosyodemografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.... 32
Tablo 3. 2 Araştırma Verilerine Ait Normallik Analizi Bulguları 35
Tablo 3. 3. Ölçekten Elde Edilen Verilerle Değişkenler Arasında Yapılmış Analizler 36
Tablo 4. 1 Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Bulguları 37
Tablo 4. 2 Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları . 38
Tablo 4. 3 Yaş Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları 39
Tablo 4. 4 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları 41
Tablo 4. 5 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları 43
Tablo 4. 6 Branş Değişkeni Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları 45
Tablo 4. 7 Ana Dil Değişkeni İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları..... 49
Tablo 4. 8 Etnik Köken İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları 50
Tablo 4. 9 Farklı Etnik Köken Yakına Sahip Olma İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları 51
Tablo 4. 10 Herhangi Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları..... 53
Tablo 4. 11 Yurt Dışında Bulunma Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları 55
Tablo 4. 12 Yurt Dışında Bulunma Süresi Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları 56
Tablo 4. 13 Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları 57
Tablo 4. 14. Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları 59

Kısaltmalar

APA:	American Psychological Association
SPSS:	**S**tatistical Package for the **S**ocial **S**ciences
KDDÖÖ:	Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği

İÇİNDEKİLER

Onay i
Etik İlkelere Uygunluk Beyanı iv
Özet v
Tablolar Listesi vii
Kısaltmalar viii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı 5
1.5 Araştırmanın Önemi 6
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları 7
1.8 Tanımlar 8
BÖLÜM II 9
KURAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1 Kültür Kavramı 9
2.1.1 Kültür Kavramına Yönelik Sınıflamalar 10
2.2 Kültürün Maddi ve Manevi Unsurları 11
2.2.1 Maddi Kültür 12
2.2.2 Manevi Kültür 12
2.3 Kültürün Davranışa Yansıması 12
2.4 Kültür ve Eğitim 14
2.5 Kültürün Eğitime Etkisi 15
2.6 Çok Kültürlülük ve Eğitime Etkileri 17
2.7 Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Yaklaşımlar 19
2.8 Çokkültürlü Yeterlik 25
2.9 Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Sistemi 26
2.10 Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen 27
2.11 Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimle ile İlgili Araştırmalar 27
BÖLÜM III 31

YÖNTEM 31
3.1. Araştırmanın Yöntemi 31
3.2. Araştırma Modeli 31
3.3 Araştırmanın Evren ve Örneklemi 31
3.4. Veri Toplama Araçları 33
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 34
3.4.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği 34
3.7. Verilerin toplanması 35
3.8. Verilerin Analizi 35
BÖLÜM IV 37
BULGULAR VE YORUMLAR 37
4.1. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular 37
4.2. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 38
4.2.1. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 38
4.2.2. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 39
4.2.3 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 41
4.2.4 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 43
4.2.5 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 44
4.2.6 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Ana Dil Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 49
4.2.7 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Etnik Köken Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 49
4.2.8 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Farklı Etnik Kökene Sahip Yakını Olma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 50
4.2.9 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 52
4.2.10 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yurt Dışında Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 54
4.2.11 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yurt Dışında Bulunma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 55
4.2.12 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 56

4.2.13 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 58
BÖLÜM V 60
SONUÇ VE TARTIŞMA 60
5.1. Sonuç ve Tartışma 60
5.1.1 Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 61
5.1.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi 62
5.1.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi 63
5.1.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Eğitim Durumu ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından İncelenmesi 64
5.1.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi 65
5.1.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Dil Değişkeni Açısından İncelenmesi 67
5.1.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Etnik Köken ve Farklı Etnik Köken Yakına Sahip Olma Değişkeni Açısından İncelenmesi 68
5.1.8. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Herhangi Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Açısından İncelenmesi 69
5.1.9. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Yurt Dışında Bulunma Değişkeni ve Yurt Dışında Bulunma Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesi 70
5.1.10. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma Değişkeni Açısından İncelenmesi 72
5.2 Öneriler 73
KAYNAKÇA 76
EKLER 87

BÖLÜM I
GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde; problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına, araştırmada kullanılan tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan diğerleriyle kurduğu etkileşimler ve kültür aktarımıyla kendi kimliğini var etmekte ve bu etkileşimlerle benlik oluşumunu şekillendirmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Bu yönüyle kültür kavramı içeriğinde; bilgi, inanç, sanat, örf, adet, gelenek, hukuk, adalet ve ahlak gibi faktörleri barınmakta ve toplumca benimsenen alışkanlıkların bireyin benliğince özümsenmesinde önemli bir rol oynayarak, bireyin kimlik gelişimini sağlamaktadır (Haviland, McBride, Prins ve Walrath, 2008; Oğuz, 2011). Kültür, kavramsal açıdan evrensel bir niteliğe sahip olsa da toplumsal perspektifte şekillenmektedir. Bu sebeple kültür, toplumlar arası farklılıklar barındıran bir kavram olarak açıklanmasına rağmen, bireysel niteliklere de yön veren temel bir unsur olarak da değerlendirilmektedir (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991). Toplumsal ve sosyal bir miras olarak da nitelenen kültür kavramı, kuşaklar arası devamlılık göstermektedir (Page, 1969; Schein, 1991). Bu devamlılıkta bireyin, gen ve çevre etkileşimiyle inşaası devam ederken dış dünyaya ilişkin algı ve içselleştirmeleri ise kültürel bağlamda var olur. Toplumu var eden insanlar, kültürün devamlılığını sağlayan temel unsur olmakla birlikte birçok sosyoekonomik faktör, zorunlu göç, savaş gibi etmenler bireylerin farklı kültürlerle etkileşim kurmasına sağlamaya devam etmektedir. Bu nedenle günümüzde de çok kültürlü bağlamların varlığından söz edilmektedir (Aksoy, 2012). Sadece bireysel nitelikleriyle sınırlı kalmayan kültür kavramı, toplumsal gücün oluşumunda ve toplum ile birey arasındaki etkileşimde de temel yordayıcıdır. Bu bağlamda toplum ve birey arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur ve kültürün insanı var ettiği gibi insan da kültürü var eden temel bir unsurdur (Çotuksöken, 2001; McCort ve Malhotra, 1993).

Farklı kültürden gelen bireylerin ortak yaşamı paylaşmasıyla da çokkültürlü bir ortam oluşmaktadır. Çokkültürlülük kavramı bireylerin etnik köken, ırk, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim, sosyal statü, engelli olma, dini inanç, eğitim gibi kültürel boyutlarında farklılıklar olması şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2003). Ancak burada önem arz

eden nokta bu kültürel farklılıkların toplumlar arasında gözlemlenebileceği gibi aynı toplumu var eden bireyler arasında da gözlemlenebilir nitelikte olmasıdır. Günümüz modern dünyasında ulaşımsal kolaylıklar ve sınırların esnekliği kültürel etkileşime imkân tanımaktadır ve bu da etkileşimsel ve dinamik bir kültürel yapının var olmasını sağlamaktadır. Birey kendi kültürel kimliğinin var ettiği algı dünyasından farklı bir görüş ve algının var olduğunu keşfettiğinde bu farklılıklarla ilişki kurarak ortak bir bağlam oluşturabileceği gibi uyum içerisinde varlığını da devam ettirebilmektedir. Artan kültürlerarası etkileşim sonucunda bireyin kültürel yeterliği arttığı gibi ön yargılarından arınarak kültürel duyarlılık ve farkındalık kazandığı ifade edilmektedir (Chen ve Starosta, 1996; Eğinli, 2011). Çokkültürlü bir toplumsal yapıdan söz edebilmek adına farklı kültürlere duyarlılığın söz konusu olması gerekmektedir. Böylelikle kültürel farklılıklara saygı ile yaklaşan, empati kurabilen ve uyum gösterebilen bireyler çokkültürlü toplumsal bir yapıyı var etmektedir (Bhawuk ve Brislin, 1992; Fritz vd., 2002). Eğitim konusunda kültürün anlamlı etkisine değinen Pai ve diğerleri (2006), bilgi edinim sürecinde kültürün temel bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Bireylerin öğrenme sürecinde bireysel düşünceleriyle birlikte sosyolojik unsurlar da özne ve ötekileri arasındaki sürece şekil veren, yeniden yapılanmasına imkân tanıyan temel noktadır. Birey ve çevre arasındaki etkileşimde kültür olgusu öğrenme sürecine etki etmektedir (Bruner, 1996; Schunk, 2014). Eğitim süreci bir sosyokültürel eylem olarak değerlendirilmekle birlikte içeriğinde öznel, bağlamsal ve durumsal etmenleri de barındırmaktadır (Bayram, 1992). Çocukların içinde bulunduğu bağlamsal faktörler, ailenin gelir durumu, inançları, değerleri, ırksal kökeni, kültürel değerleri ve cinsiyeti de öğrenim süreçlerine ve başarılarına etki etmektedir (Taylor ve Sobel, 2011). Bu nedenlerle söz konusu öğrenme süreci olduğunda kültürel etkilerin anlamlı katkısının yadsınamaz olduğu düşünülebilir. Çokkültürlü toplumsal yapılanmalarda eğitim süreci de çokkültürlülükten etkilenmektedir. Bu durumun kökeninde temel etkileşimin gerçekleştiği ve her çocuğun var olduğu sosyal bir alan olan okulların etkisi büyüktür (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Sosyal statü, cinsiyet, etnik köken ve kültürel farklılıkları içinde barındıran çokkültürlülük kavramının eğitim sürecine yansıması ise kültür fark etmeksizin tüm öğrencilerin okul hayatına eşit bir ulaşım imkânına sahip olmasının gerekliliğinin altını çizmekte ve bu da bir reform süreci olarak ifade edilmektedir (Banks, 2013; Polat, 2009). Kültürler arası duyarlılığı

artmış, farklı değer ve normlara saygı duyabilen öğrencileri topluma kazandırmak adına sorumluluk alan eğitim kurumları çokkültürlü toplumsal yapının değerlerine ulaşma ve uyum sağlama konusunda öğrencilere eşit fırsat sunmalıdır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Her birey kültürünün bir taşıyıcısı olarak ele alındığında, sınıf ortamına getirdikleri kültür temelli deneyim ve yaklaşımlar öğrenme süreçlerine olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilmektedir. Bu noktada öğreticinin dikkat etmesi gereken husus olumlu etkilerin belirlenmesidir (Ansari, 2012).

Çokkültürlülük kavramının eğitim sisteminde de yer edinmesinin en temel sebebi eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılan vurgulardır. Kültürel olarak dışlanılan bir bağlamda eğitim ve öğrenim sürecinin olumsuz yönde etkileneceği açık olmakla birlikte kabul kavramının baş göstermesi sonucunda sağlanan uyum ve hissedilen aidiyet, çocuğun akademik başarısına da doğrudan etki etmektedir (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011). Aynı zamanda kültür, öğrenmenin farklı şekillerde gerçekleştiğinin göstergesi olmakla birlikte, tercih edilen yöntem ve tekniklerin de belirleyicisi olarak değerlendirilir (Ültanır, 2003). Bu belirleyicilikte kültürün anlamlı etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrenim sürecinin yapılanması ve planlanmasında kültürel faktörlerin dikkate alınması önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere tutum ve yaklaşımları, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim tüm öğrenme sürecinde etkisini göstererek bağlamın biçimlenmesinde temel nokta olarak değerlendirilmektedir (Masemann, 2003). Bu noktada çokkültürlü bir toplumsal yapı olan Türkiye'de eğitim sisteminin ana unsuru olan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının sürece anlamlı bir etkisi ve katkısı olacağı öngörülmekle birlikte bu durumun ortaokul öğretmenlerinin cinsiyeti, kıdemi, eğitim düzeyi, branşı, dili, etnik kökeni gibi özelliklerinin de kültürel duyarlıklarına etki edeceği düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde eğitimde kültür etkisi, kültürel değerler ve kültürel değerlere duyarlılığı konu alan bir çok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Akbaba ve Kılcan, 2013; Akın, 2016; Alyılmaz ve Er, 2022; Aslan, 2017; Başol, Toprak ve Yazıcı, 2009; Baysal, 2013; Bölükbaşı, 2020; Buyruk, Güngör ve Özdemir, 2018; Coşkun ve Yıldırım 2009; Çalışkan ve Gençer, 2016; Çalışkan ve Duran, 2020; Dil ve Özdemir, 2013; Gültekin ve Kasa, 2019; Kirişçi, 2010; Kotluk ve Kocakaya, 2019; Nayır, 2009; Polat, 2009;Ünlü ve Kaşkaya, 2018;Vangölü ve Sak, 2022;). Ayrıca kültürel farklılıkların birlikteliğinin incelendiği (Aslan, 2017; Cırık,

2008; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Dil ve Özdemir, 2013) çalışmalara da rastlanmaktadır. Şengül ve Yaprak'ın (2022) araştırmalarında, araştırma örneklemi Türkçe öğretmenleriyle sınırlandırılmış ve Türkçe öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıkları bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler, cinsiyet, yaş, deneyim ve yabancı öğrencilerle çalışıp çalışmama durumlarıdır, ancak çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin kültürel duyarlılık düzeylerinin anlamlı derecede farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Çalışkan ve Karaseyfioğlu (2021) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarını ele alarak cinsiyet, kurum, eğitim durumu ve yaş gibi değişkenler ile kültürel duyarlılık arasındaki etkileşimi de incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel duyarlılıklarının anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenirken sosyodemografik niteliklerin anlamlı etkisine rastlanmamıştır. Demircioğlu ve Özdemir'in (2014) çalışmasında ise pedagojik formasyonun çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlar üzerindeki etkisine odaklanılmış ve araştırma örneklemi Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde eğitim gören 156 formasyon öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma sonucunda kadın katılımcıların kültürel duyarlılıklarının anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenirken, yaş değişkeninin ve mezun olunan fakültenin anlamlı bir etkisine rastlanılmamıştır. Pedagojik formasyon almanın çokkültürlü eğitime yaklaşımda ise görece olumlu tutumu yordadığı görülmüştür. Şahin Sak ve Kahraman Vangölü (2022) kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin yapmış oldukları metaanaliz çalışması sonucunda, kültürel değerlere duyarlılığın eğitim olarak gerekliliğine vurgu yapılmasına karşın, yeterli düzeyde deneyimsel bilgi ve becerinin yadsındığı görülmüştür. Premier ve Miller'in (2010) ise farklı kültürlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda öğretmenlerin eğitimsel yeterliklerini incelediklerinde eğitimsel düzenin çokkültürlü yapıya ilişkin farkındalık oluşumuna gerekli önemi ve değeri vermediği sonucuna ulaşmışlardır. Acar-Çiftçi, (2015) İstanbul İlinde yürütmüş olduğu çalışmasında çokkültürlü eğitim sürecinde öğretmenlerin kültürel yeterliklerini farklı bir ölçüm aracı kullanarak ele almış ve öğretmenlerin kendilerine ilişkin kültürel yeterliklerinin olumlu olduğunu gösterirken, bu olumlu noktaların kültürel saygı, bilgi ve beceri alt boyutlarından kaynaklandığını gözlemlemiştir. Chicola (2007) ise öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin ön yargılarının kırılması sonucunda kültürel değerlere duyarlılık düzeylerinin arttığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada, incelenen araştırmalarda olduğu gibi sadece tek bir branşa odaklanılmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle örneklem açısından diğer çalışmalardan farklılaştığı görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde sıklıkla Türkçe dersine ve Türkçe öğretmenlerine odaklanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda araştırmacıların kültürel değerlerin en açık şekilde aktarılabileceği dersin Türkçe dersi olduğuna yönelik görüş bildirdikleri de saptanmıştır. Öte yandan bazı araştırmacılar ise sosyal bilgiler ve tarih gibi derslerin kültürel değerleri anlamlandırmada daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bu çalışmada ise eğitimin bütüncül bir süreç olduğu düşünülerek branş bazlı bir ayrışma yapılmamasına karar verilmiştir. Bu nedenle çalışmanın örnekleminde her branşın öğretmenlerine yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda sadece cinsiyet, yaş ve eğitim durumu gibi sıklıkla ele alınan kişisel bilgilerle sınırlı kalınmayarak, etnik köken, ana dil, yabancı dil bilme, yurt dışında bulunma gibi öznel sorulara yer verilmiştir. Son olarak sadece katılımcıya ilişkin bilgilerle sınırlandırılmadan çevre etkisinin de kültürel duyarlılık düzeyinde farklılıklara sebebiyet verebileceği öngörülerek, katılımcının farklı etnik kökene sahip bir yakının olup olmadığı ve farklı kültüre sahip öğrencilerle çalışıp çalışmadığının da kültürel duyarlılık düzeyinde farklılaşmaya sebebiyet verebileceği düşünülerek çalışma soruları içerisine dahil edilmiştir. Türk literatürü incelendiğinde hizmet içi eğitim almanın kültürel değerlere duyarlılık düzeyine etkisinin hiçbir çalışmada ele alınmadığı görülmesine karşın yabancı literatürün bu konudaki görüşlerinden de yola çıkarak katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin kültürel duyarlılıkları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılığı;
    a) Cinsiyet,
    b) Yaş,
    c) Mesleki kıdem,
    d) Eğitim durumu,

e) Branş,
f) Ana dil,
g) Etnik köken,
h) Farklı etnik kökene sahip yakını olma,
i) Yabancı dil bilip bilmeme,
j) Daha önce yurt dışında bulunmuş olma durumu ve süresi,
k) Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışıp çalışmama durumu,
l) Herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre analmlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5 Araştırmanın Önemi

Küresel bakış açısına sahip çokkültürlü eğitimde, tüm farklı grupların kendi dil, kültür, dil ile kimliklerini koruyarak toplumda var olabilmeleri, aynı zamanda baskın kültürün de birçok özelliğini benimsemeleri anlayışı vardır. Türkiye'de çeşitli sayıda farklı kültürden ve etnik kökenden insanlar yaşamaktadır. Tüm grupların harmoni içinde birlikte yaşayabilmesi için kültürel toleransı geliştirmesi gerekir. Bu konuda en önemli görev de eğitim sistemine düşmektedir.

Türkiye'nin coğrafi konumu, onun sosyal yapısını belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Konumu nedeniyle birçok kitlesel göç hareketine de maruz kalan Türkiye, son yıllarda göçmenler için "transit ülke" konumundan çıkıp "hedef ülke" durumuna gelmiştir. Son yıllarda binlerce mülteciye ev sahibi olan Türkiye ve okullara kaydolan mülteci çocuklar nedeniyle Türkiye çok kültürlü eğitim konusunun odağındaki bir ülke haline gelmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuda formasyon eğitiminin ve çokkültürlü bir sınıfta öğretmenlik deneyiminin olmamasının, okullarda ve bunun yansıması olarak toplumda sorun yaratabileceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin tüm kültürleri ve etnik kökenleri kapsayıcı, eşit bir sınıf ortamı oluşturması beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmada İstanbul'un en kalabalık ilçelerinden biri olan Üsküdar'da bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının alt başlıklar kapsamında belirlenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçların incelenmesiyle alanda daha detaylı bilgi edinilecektir. Alanda yapılacak gelişmelerde ve hizmet içi eğitimlerde bu veriler içerik hazırlanmasında yardımcı olacak ve ışık tutacaktır. Bu amaçla öncelikle araştırmanın konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra ise çokkültürlü

eğitim, mülteci çocukların eğitimi ve öğretmenlerin kültürlerarası algıları ve farkındalıkları ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmuştur. Bu çalışmalar detaylı bir şekilde incelendiğinde branş sınırlamasının olmadığı ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılığı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bu yönüyle de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılan çalışmaların sıklıkla 2020 senesi öncesine ait olduğu gözlemlenmiş olması da güncel çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Pandemi döneminde mültecilere ve farklı kültürlere yönelik dışlama dünyanın her yerinde artmıştır. Pandemi sürecinde mevcut eşitsizliklerin daha da görünür olduğu alanlardan en önemlisi de eğitim olmuştur. Dolayısıyla pandemi sonrası yapılan çalışmalarla, kültürel algılar adına farklı veriler elde edilerek bulgulara ulaşılabilir. Bu amaçla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla ortaokul öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet sonrası aldıkları eğitimlerdeki programların geliştirilmesi ve planlama çalışmalarına katkı sağlayacağı ve öğretmenlerin kültürel değer algılarını ve duyarlılığı konusundaki yeni çalışmalara kaynaklık edip, yön gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın örneklemi Üsküdar'da bulunan devlet ortaokullarında çalışan 282 öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri Kasım 2022 ve Ocak 2023 yılları arasıyla sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında elde edilen demografik bilgiler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar Kişisel Bilgi Formu'nda ele alınan sorularla kısıtlıdır.
- Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği"nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.7 Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma kapsamında katılımcılara sunulan tüm soruların içtenlikle cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

1.8 Tanımlar

Kültür: İçeriğinde bilgi, inanç, sanat, örf, adet, gelenek, hukuk, adalet ve ahlak gibi faktörleri barındıran ve toplum tarafından benimsenen alışkanlıklar olarak tanımlanır (Haviland, McBride, Prins ve Walrath, 2008; Oğuz, 2011).

Kültür ve Eğitim: İnsanın öğrenme süreçlerinde temel ve doğal bir faktör olarak tanımlanan kültür, duygu, biliş ve davranışsal süreçlere etki ederek insanları biçimlendirmektedir. Aynı zamanda anlamlandırma süreçlerinde de kültürün etkisi yadsınmadığı gibi kültürün sosyal ve fiziksel nitelikleri önemlidir (Asutay, 2012).

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Kültürler arası farklılıklara sahip öğrencilerin değerlerinin sosyal ve akademik gereksinimlerine yansıdığı noktalarda karşılanmasına duyarlı bir eğitim sistemi (Rengi, 2014).

Çokkültürlülük: Kültürel farklılıkların ortadan kaldırılması, asimile edilmek yerine, hoşgörü ile karşılandığı ve kültürel farklılıklara anlayışı savunan bir yaklaşımdır (Rengi, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kültür Kavramı

Kültür kavramının tanımlanmasına ilişkin farklı açıklamalar olmasına karşın günümüzde de halen tanımlanmaya devam ettiği görülmektedir. Burada farklı tanımlamaların da geçerli olmasının ana sebebi olarak kültürün hem çok boyutlu yapısı hem de soyut bir kavram olması rol oynamaktadır (Güvenç, 1991). İlgili literatürde kültür kelimesine ilişkin ilk detaylı tanımlamanın Klemn'e (1843) ait olduğu görülmüş ve bu tanımlamada toplumsal beceri, ilgi, yetenek, gelenek ve göreneklerin hepsini kapsayan bir üst başlık olduğuna değinilmiştir (Eroğlu, 2015). Ancak kültür kavramına yönelik ilk detaylı tanımlama Tylor (1871) tarafından yapılmıştır. Bu tanımlamada ise kültürün içeriğinde bilgi, inanç, sanat, örf, adet, gelenek, hukuk, adalet ve ahlak gibi faktörleri barındıran ve toplum tarafından benimsenen alışkanlıklar olduğu vurgulanmıştır (Haviland, McBride, Prins ve Walrath, 2008; Oğuz, 2011).

Kültür kavramının sosyal ve toplumsal yaşamın temellendiği nokta olarak gösteren Ellwood (1916) ise bu kavramın toplumsal açıdan kazanılan ve kuşaklarası aktarılan tüm davranışları kapsadığını ifade etmektedir. Tüm bu yönleriyle kültür antropolojik bir unsur olarak toplumsal karakterin analizinde rol oynamaktadır (Jeager, 1945). İnsanlar içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayarak sosyal varlıklarını devam ettirir. Bu nedenle belirlenen inanç, düşünce ve duygu kavramları bireyler tarafından benimsenmektedir (Meriç, 2016; Özkan, 2006).

Toplumsal ve sosyal bir miras olarak da nitelenen kültür kavramı, kuşaklar arası devamlılık göstermektedir (Page, 1969; Schein, 1991). Her ne kadar soyut bir kavram olarak değerlendirilse de kültür, içeriğinde üretim - tüketim kavramlarını barındıran aynı zamanda fizyolojilerine de yön veren bir bütündür ve toplumun yaşama biçimine yön veren ana unsur olarak nitelenebilmektedir (Hofstede, 2003; Malinowski, 1992;). Turhan (1997) ise kültürü maddi ve manevi unsurların bir bütünü olarak tanımlayarak bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren bir genelleme şeklinde değerlendirirken, farklı bir araştırmacı kalıplaşmış ve sorgulanmadan kabul görme eğilimini içinde barındıran ve öğrenilen bir süreç olduğunu ifade etmekte ve toplulukların kendi içinde bir bütün olmasına yardımcı

olduğuna değinmektedir (Meriç, 2016). Kültür, süreç içerisinde kendi varlığını birikimli olarak sürdüren ve etkileşimlerle var olan bir örüntüsel düzen olarak değerlendirilebilir (Bock, 2001; Mitchell, 1995).

2.1.1 Kültür Kavramına Yönelik Sınıflamalar

2.1.1.1 Kroeber ve Kluckhohn'un Yaklaşımı

Kroeber ve Kluckhohn (1952) kültür kavramının tanımlanmasının sınıflandırılmasına yönelik yapmış oldukları çalışmada şu noktalara değinmişlerdir;

- Kültür hem bireysel hem de toplumsal yaşamın devamlılığı için gereken tüm unsurları içeriğinde barındırmaktadır.
- Kültür toplumsal mirasın bireye yansımasıdır.
- Kültür bireylerin duygu, düşünce ve inançlarının yordayıcısıdır.
- Kültür bireylerinin davranışlarının temellendiği noktadır.
- Kültür insanların öğrenme süreçlerine etki etmektedir.
- Kültür bireylerin problemlerine yaklaşımlarında ve çözüm yollarında etkilidir.
- Kültür bireylerin davranışlarına yön vererek düzenleyici bir rol üstlenir.

Bu tanımlamada da görüldüğü üzere kültürün çok boyutlu yapısı kabul görmektedir. Bu nedenle içeriğinde barındırdığı, kültürü var eden tüm bu olgular insanların davranışlarını ve yaşamlarını da şekillendiren bir sürecin parçalarıdır (Boroch, 2018; Li, 2003).

Kültür insanlık tarhinin başlangıç noktasından bu yana temellenerek devam eden ve süreç içerisinde bazı noktalarda değişim göstermesine karşın kararlı yapısını süreğenleştiren bir kavramdır (Robert, 2016). Bireylerin kimlik ve kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olduğu gibi toplumsal yapının siyasetine de etki eden bütüncül ve dinamik bir yapıdır (Gezon ve Kottak, 2016; Liggett ve Finley, 2009).

Bireyleri anlamanın, dünyaya yönelik algılarının anlamlandırılmasının yolu olduğu kadar toplumsal yapının ve kitlesel davranışlarında anlamlandırma sürecinin bir belirleyicisidir (Haviland vd., 2008). En yalın hali ile kişinin bireysel gelişim süreçlerinde etkisini gösteren kültür, sosyal bir süreçtir (Li, 2003; Seel, 2000.).

2.1.1.2 Güney'in Yaklaşımı

Bu yaklaşımda kültür kavramının kuşaklar arası geçişkenliği temel gösterilerek süreç içerisinde kısmi olarak değişime uğradığına da değinilmektedir (Güney, 1997; Güney ve Nurmakhamatuly, 2007).

- Bu toplumsal miras kuşaklar arası bağın varlığında rol oynadığı gibi toplumsal bütünleşmenin de sağlanmasına imkân tanıyan unsurlar barındırmaktadır.
- Toplumu oluşturan bireyler arasında kabul görmüş duygu, düşünce, tutum ve davranışlar toplumsal fikir birliğinin sağlanmasını ve kabul görerek kalıplaşmasını sağlayarak bireylerin yaşam şekillerine de etki etmektedir.
- Kültürün dinamik yapısı gelişim gösteren davranış ve tutumların varlığını vurgulamaktadır.
- Kültür, toplumsal açıdan kabul gören öğrenilmiş davranışlar ve bu davranışların sonuçlarından bağımsız düşünülemeyen yaşam ile bir bütünlük oluşturan yapı olarak değerlendirilir.
- Bireylerin topluluğu var etmesinde benzer inanç, adalet, bilgi, dil, davranış ve tutumların benzerliği kuşaklar arası bağlılığın gelişimsel sürecidir.
- Bireylerin kendi gereksinimlerini karşılamak adına var ettiği maddi ve manevi bütün unsurlar yaşam süreci içinde öğrenilen ve süreğenlik gösteren ortak paylaşımsal kalıplar ve alışkanlıklardır.

2.1.1.3 Güvenç'in Yaklaşımı

Güvenç (1991; 1995) kültürün çok boyutlu yapısından söz ederek insanı insan yapan tüm özgü niteliklerin bir bütünü olarak değerlendirmektedir. Bi nevi sosyal miras olarak değerlendirilen kültür kavramı, bireyin toplumsal uyumunun en anlamlı yordayıcısıdır. Bireylerin sadece yaşam şekillerine etki etmekle kısıtlı kalmayan kültür kavramı değer algıları, idealleri ve davranışlarının temellendiği nokta olarak gösterilmektedir. Aynı zamanda biyopsikososyal yapısıyla açıklanabilen kültür kavramı bireyin psikolojik açıdan sağlıklı düşünmesinde de rol oynar.

2.2 Kültürün Maddi ve Manevi Unsurları

Kültür ana bir başlık olarak değerlendirilir ve içeriğinde maddi kültür ve manevi kültüre ilişkin öğeler barındırır.

2.2.1 Maddi Kültür

Maddi kültür bireylerin fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında ve dünya ile mücadele etme kapasiteleri ile dünyaya uyum sağlama kabiliyetlerinde rol oynayan tüm teknik, yöntem, araç ve işlemleri barındırmaktadır (Classen, 2016; Eroğlu, 2015; Walker, 2013).

2.2.2 Manevi Kültür

Toplumu var eden bireylerin psikolojik ve sosyolojik gereksinimlerini karşılamalarına ilişkin unsurlar olarak değerlendirildiği gibi kişiler arası ilişkileri ve toplumsal düzeni var eden tüm sosyal kural ve normları barındırmaktadır (Khafızova, 2018). Bu noktada inanç sistemi, ahlaki değer yargıları, gelenek ve görenekler, edebi eserler ve sanat eserleri manevi kültüre örnek gösterilebilmektedir (Eroğlu, 2015; Walker, 2013).

2.3 Kültürün Davranışa Yansıması

İnsanın davranışlarına yön veren bir olgu olarak değerlendirilen kültür kavramında bir süreğenlikten söz edilse de dinamik yapısı gereği değişim ve gelişim gösterebilmektedir (Erdentuğ, 1981). Her insan, doğumuyla birlikte bir kültürel yapıda var olur ancak bu yapı üzerinde seçim hakkına sahip değildir. İnsan doğum anıyla birlikte var olan simgeler ve anlamlar dünyasına istemsizce adım atmaktadır (Özlem, 2015; Segal, 1986). Bu nedenle insanın anlama ve anlamlandırma süreçlerinde kültürel öğelerin kullanımıyla dış dünya şekillenmektedir (Pelto ve Pelto,1997).

Sadece bireysel nitelikleriyle sınırlı kalmayan kültür kavramı toplumsal gücün oluşumunda ve toplum ile birey arasındaki etkileşimde de temel yordayıcıdır. Birey kültür aracılığıyla algılarını oluşturduğu gibi bu algıları da kültürel öğeler aracılığıyla diğerlerine ve dünyaya yansıtmaktadır. Ancak burada karşılıklı bir etkileşimden söz edilmektedir, kültürün insanı var ettiği gibi insan da kültürü var edendir (Çotuksöken, 2001; McCort ve Malhotra, 1993).

İnsanı insan yapan ve diğer canlılardan ayrıştıran değerler bütünü olarak tanımlanabilen kültür kavramı, kolektif unsurların oluşmasıyla ortak yaşamı ve uyumu oluşturur. Kültürel değer ve normlar bir anlamlar bütünüdür (Zijderveld, 2013). Söz konusu insan olduğunda uyum kavramı sosyal yaşamın bir belirleyicisi olarak değerlendirilir. Bu nedenle kültürün içinde şekillenen duygu, düşünce, tutum ve davranışlar farklı kişiler arasında tutarlılık oluşumunu sağlayarak toplumsal bütünlüğü oluşturur (Gezon ve Kottak, 2016; Tsai, 2011).

En yalın tanımı ile kültür aynı toplum içerisinde var olan bireylerin birbirlerine hem uyum sağlamasını hem de ortak bir pencereden dünyayı anlamlandırmalarının kilit noktasıdır. Her birey öznel olmakla birlikte her kültür de kendisine özgü nitelikler barındırır. Bu sebeple kültür kavramının özgünlüğü devreye girmektedir. Toplumlar duyguların ve düşüncelerin dışa vurumu konusunda, davranış ve tutumlarda farklılaşmakta ve bir kültürel değer diğer kültürel değerlerle çatışma gösterebilmektedir. Bu farklılıklar toplumun sanat, düşünce, bilim, inanç, değer ve ekonomilerinde de etkisini gösterir (Özlem, 2015, Turgut, 1990).

Coğrafi nitelikler ve iklimsel farklılıklar da insanın dış dünyaya uyum sağlama konusunda temel aldığı noktalar olmakla birlikte kültürün oluşmasında ve kabul görmesinde etkilidir. Aynı zamanda nüfus yoğunluğu da kültürel öğelere etki eden bir diğer faktör olarak değerlendirilir (Engin, 1990; Yüksel, 2013).

Spiro (1986) kültürün öğrenme ile ilişkisine değinerek bireylerin hem algılama hem de düşünme süreçleri üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Aynı zamanda kültürün semboller aracılığıyla var olduğunu ifade ederek bu sembollerin bilişsel düzlemdeki yansımalarda oynadığı role değinmiştir (Spiro, 1986). Bu nedenle insanı anlamanın ve anlamlandırmanın yolu olarak, kültürel perspektifte değerlendirme yapılması mümkündür. Kültür, yaşam biçimini ve insanın dünya ile ilişkisini var eden, sınırlarını oluşturmasına imkân tanıyan bir güç olgusudur (Matters, 2008; Williams, 1993).

Bireyin kişilik ve kimlik özelliklerinin de oluşumunda rol oynayan kültür faktörü davranışların açıklanmasında ve davranışın toplumsal açıdan kabul görmesinde ya da görmemesinde açıklayıcı rol oynamaktadır (Benedict, 2011; Karanfil, 2015). İnsan doğduğu kültüre ait öğeleri benimseyerek uyum sağlayan bir canlıdır. Bu noktada kültürün öğrenilme unsuru devreye girer ve öğrenme en temelde etkileşimlerle sağlanır ve içselleştirme süreciyle kabul görür. Kültürel norm ve

değerlerin bireye sunulan kültürel imkanlar dahilinde kimlik ile bütünleşmesi olasıdır (Gezon ve Kottak, 2016; Karanfil, 2015).

Kültür sadece insanın ne yaptığı ile sınırlı olmayan, düşüncelerine ve duygularına etki eden bir unsurdur. Aynı zamanda kültürel gelenek, görenek ve değerler, bireyin hayatına etki ederek eylemlerin anlamlandırılmasına imkân tanır (Demirtaş ve Emekyapar, 2012; Macionis, 2015). Baum (2017) bu durumu bireyin davranışlarını tetikleyen güç olarak kültürü gösterdiği gibi kontrol ve denetimin de kültür aracılığıyla var olduğuna değinmektedir.

2.4 Kültür ve Eğitim

İnsanın öğrenme süreçlerinde temel ve doğal bir faktör olarak tanımlanan kültür, duygu, biliş ve davranışsal süreçlere etki ederek insanları biçimlendirmektedir. Aynı zamanda anlamlandırma süreçlerinde de kültürün sosyal ve fiziksel nitelikleri önemlidir (Asutay, 2012). İnsanın öğrenme sürecinde bireysel düşüncelerle birlikte sosyolojik unsurlar da özne ve diğerleri arasındaki sürece şekil veren, yeniden yapılanmasına imkân tanıyan temel noktadır. Birey ve çevre arasındaki etkileşimde kültür olgusu öğrenme sürecine etki etmektedir (Bruner, 1996; Schunk, 2014).

Sosyokültürel açıdan değerlendirildiğinde kültür, birey ve çevre arasındaki etkileşimler sonucu var olan ve deneyimlerle şekillenen bir olgudur (Lantolf, 2000). Sosyokültürel faktörler bilişsel yapının şekillenmesinde önemli bir role sahip olmakla birlikte bireyin var olan kapasitesini de sergilemesine ya da engellenmesine imkân tanımaktadır. Bireyin anlamsal çıkarımlarının kültür ile uyum göstermediği anlarda kaçınma göstermesi ya da uyum düzeyinin düşmesi olasıdır. Bu nedenle düşünceler sıklıkla kültürel düzlemde değerlendirilerek yargılanır (Berry vd., 2015; Duncum, 2002).

Toplumsal süreçlerin ve kültürel faktörlerin, bilgi ediniminde ve anlamlandırma süreçlerine etkilerini açıklayan Vyotsky, bireylerin ortak kullandığı dil, mantık, sembol, düşünce, kalıp yargılar, sayılar gibi etmenlerin kültürel bağlamda toplum tarafından biçimlendiğini ifade etmektedir (Aydın, 2012; Horvat vd., 2014).

Eğitim süreci bir sosyokültürel eylem olarak değerlendirilmekle birlikte içeriğinde öznel, bağlamsal ve durumsal etmenleri de barındırmaktadır (Byram, 1992).

Bu nedenle söz konusu öğrenme süreci olduğunda, kültürel etkilerin anlamlı etkisinin yadsınması doğru olmamaktadır.

2.5 Kültürün Eğitime Etkisi

Nieto ve Bode (2011) kültürün temellendiği dört ana noktaya vurgu yapmaktadır. Bu noktalar;

1. İstisnasız her birey doğmuş olduğu toplumun kültüründe var olan bir katılımcıdır (Taylor ve Sobel,2011).
2. Kültürü var eden her bir boyut farklı an ve durumlarda kimliğe etki etmektedir (Taylor ve Sobel,2011).
3. Kültürü var eden toplumsal olgular süreç içerisinde inşa edilmektedir (Taylor ve Sobel,2011).
4. Kültür durağan olmadığı gibi hapsedilememektedir (Taylor ve Sobel,2011).

Eğitim sürecinde kültürün anlamlı etkisine değinen araştırmacılar, bilgi edinim sürecinde kültürün temel bir faktör olduğunu ifade etmektedir (Pai, Adler ve Shaidow, 2006). En temelde kültür, öğrenmenin farklı şekillerde gerçekleştiğinin göstergesi olmakla birlikte, tercih edilen yöntem ve tekniklerin de belirleyicisi olarak değerlendirilir (Ültanır, 2003). Eğitim süreci her ne kadar okul ile özdeşleşse de öğrenmenin ve eğitim başlangıç noktası ailedir. Ailenin çocuğa tutum ve yaklaşımları da kültürün yansımalarını içerir ve çocuk bu deneyimlerle şekillenmeye başlayarak eğitim sürecine katılır. Öğrencinin sınıf ortamına getirdiği bilgi, kültür ve deneyim birikimleri eğitim sürecine doğrudan etki eden unsurlardır (Erdem ve İşbaşı, 2001). Çocukların büyümekte olduğu bağlamsal faktörler, ailenin gelir durumu, inançları, değerleri, ırksal kökeni, kültürel değerleri ve cinsiyeti de öğrenim süreçlerine başarılarına etki etmektedir (Taylor ve Sobel, 2011).

Gelişim psikolojisinde yaptığı çalışmalarla tanınan Vygostky, öğrenme süreçlerinin sosyal yapı ve araçlarla belirlenen ve kültürel bağlamda gerçekleşen bir etkileşim olduğunu belirtmektedir (Aydın, 2012; Ocak, 2011). Bu yaklaşımda bilişsel eylemler, biyolojik unsurlar, kültürel etmenler psikolojik gelişim sürecinin belirleyicileri olarak değerlendirilirmekte ve semboller aracılığıyla kurulan toplumsal etkileşim ile anlamsal bütünlük oluşturmaktadır (Aydın, 2012).

Kültürün anlamlı etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrenim sürecinin yapılanması ve planlanmasında kültürel faktörlerin yordanması önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere tutum ve yaklaşımları, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim tüm öğrenme sürecinde etkisini göstererek bağlamın biçimlenmesinde temel nokta olarak değerlendirilmektedir (Masemann, 2003). Dil gelişimi aile ile başlayan bir öğrenme süreci olduğu gibi çocuğun kendini nasıl ifade edebileceği konusunda yeterlik algısını da biçimlendiren, sosyal etkileşimlerde etkisini gösteren etmendir. Bu nedenle bir nevi kültürel ve sosyal birikim olarak değerlendirilebilecek olan dil kavramı çocukların hem kişiler arası ilişkilerde hem de mesleki ve eğitim süreçlerinde başarı düzeylerine doğrudan etki etmektedir (Edgar ve Sedgwick, 2005; Sánchez, 1997).

Her bireyin öğrenme süreci ve yöntemleri değişim gösterebilir ancak en temelde kültürel faktörlerin ve yaşam birikimlerinin anlaşılması, sürece kolaylaştırıcı yönde etki etmektedir (Guild, 1994). Her insan kültürünün bir taşıyıcı olarak ele alındığında sınıf ortamına getirdikleri kültür temelli deneyim ve yaklaşımlar öğrenme süreçlerine olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilmektedir. Bu noktada öğreticinin dikkat etmesi gereken husus, olumlu etkilerin belirlenmesidir (Ansari, 2012).

Çok kültürlü eğitim söz konusu olduğunda ise öğreticinin tutum ve yaklaşımları bu kültürel farklılıkların temel alınmasıyla, farklılıkların da öğrenme sürecine katılmasının arz ettiği önem vurgulanmaktadır (Gee, 2008; Ardila ve Rosselli, 2003). Kültür bireyin ve toplumun gelişiminde kilit rol oynayan bir olgu olarak değerlendirilir ve kültürler arası fark birey ve toplumların yaşam biçimlerinde gözlemlenebilir. Kültüre ait öznel nitelikler farklılıklar kadar sınırların da belirleyicisidir. Bu nedenle insanın en net gözlemlenme unsuru olan davranışlarında herhangi bir değişim gerçekleştirmek istendiğinde kültürel etmenlerin rolünün yadsınmaması önerilmektedir (Tezcan, 2016; Woolfolk, 2015).

En yalın tanımı ile eğitim sürecine kültür kavramı değer, deneyim ve tecrübelerin etkileşimiyle yön vermekte ve öğrenim sürecine bu kültürel farklılıkların da göz ardı edilmeden sürece dahil edilmesi sonucunda çocukların duygu, düşünce ve davranışlarında uyumu da yordayarak öngörülen problemlerin yaşanmasına ket vurabilmektedir (Aydın, 2012; Banks, 2013; Gay, 2002; Stephens, 2007; Taylor ve Sobel, 2001; Vavrus, 2002;2008).

2.6 Çok Kültürlülük ve Eğitime Etkileri

Çok kültürlülük kavramı sosyal statü, cinsiyet, etnik köken ve kültürel farklılıkları içinde barındıran bir kavramdır. Bu çok kültürlü yapının eğitim sürecine yansımasında ise ait oldukları kültür fark etmeksizin tüm öğrencilerin okul hayatına eşit bir ulaşım imkanına sahip olmasının gerekliliğinin altı çizilen eğitime ilişkin bir reform sürecidir (Banks, 2013; Polat, 2009). Çok kültürlü eğitim sürecine ilişkin yapılmış tüm reform hareketlerinde odaklanılan nokta çoğunluk olarak benimsenen gruba yönelik planlamalarda azınlık olarak nitelenebilecek grubun ötekileştirilmeden her kültürel niteliğin eğitim sürecindeki varlığının önemi vurgulanmaktadır (Koçak ve Özdemir, 2015).

Günümüz küresel dünyasında farklı kültürlerden köken alan bireyler ortaklaşa bir yaşam sürerek kültürel farklılık ve çeşitliliklerin etkileşimine imkân tanımaktadır. Bu etkileşimin temelinde hem göç unsuru hem de küreselleşme süreci yatmaktadır (Cirik, 2008; Doytcheva, 2013).

Modern dünya düzeninde ülkelerin sınırlarının geçişkenlik kazandığı ve gerçekleşen göçler sonucunda ise bireyler arası etkileşim sonucunda kültürel farklılıkların etkisi söz konusu olmaktadır. Bu nedenle göç ve küreselleşme süreci sonucunda farklı kültürel değerlere sahip bireylerin oluşturduğu toplumsal ve sosyal yapı olağan bir durum olarak ifade edilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak oluşan çok kültürlü yapı sonucunda ülkelerin politikaları da biçimlenerek bu farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada yaşamasına zemin oluşturmaktadır. Ancak bu durumun yarattığı en büyük sorun tüm tarihsel süreç içerisinde siyasi bütünlük ve birlik halinin gerçekleşmesine engel olmasıdır (Özensel, 2012; Temel, 2008).

Aynı zamanda farklı kültürel değerlere sahip bireylerden oluşan topluluklarda bireylerin aşağılık ya da üstünlük hissetmesi ve kendi değerlerini yüceltme eğilimlerine sebep olabildiği gibi toplumsal uyumu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Tarhan, 2016).

Bu noktada devletlerin azınlıkları asimile etmeye ilişkin politikalar gütmesi sonucunda ise farklılıklar değerini ve önemini kaybetmeye ve çoğunluk içerisinde kaybolmaya itilmektedir (Bilgin ve Oksal, 2018). Ancak asimilasyon politikasının tam tersi yönünde farklılıkların öneminin korunmasını ve bu farklı kültürlerden uyum içinde yaşayan bir toplum yaratılmasını hedefleyen politikalar da söz konusu olmakla birlikte

çok kültürlü yapının toplumsal bir artı olduğu vurgulanmaktadır (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Kymlicka, 2015).

Modern ve küresel dünyada artık tek kültürlü bir yapının olmasının uzak bir olasılık olduğunu ifade eden çalışmacılar çok kültüre dayalı politikaların benimsenmesinin kültürel ve toplumsal uyumu yordadığını ifade etmektedir. Aynı zamanda politikalar toplumsal değişimler ile etkileşim halindedir ve bu değişimler politikaların dönüşümsel sürecine yön verir (Bilgin ve Oksal, 2018). Özellikle ekonomik unsurlar küresel dünyayı etkileyen ve çok kültürlü yapının oluşum sürecini hızlandıran temel nokta olmakla birlikte toplumsal farkındalık halinin de yordayıcısıdır. İçeriğinde farklı ırk, dil, din, statü, cinsiyet, etnik köken, yaş, engel durumu, eğitim seviyesi ve benzeri birçok unsuru barındıran çok kültürlülük bu farklılık yaratan boyutların anlaşılmasına imkân tanır (Apa, 2003).

Birçok çalışmacı çokkültürlülük kavramını açıklamaya ilişkin tanımlamalarda bulunmuştur. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır;

- Doytcheva (2013) çokkültürlülük kavramını günümüz modern politikaları perspektifinde şekillenen ve kültürler arası farklılıkları bir avantaj olarak ele alan bir kavram olarak değerlendirmiştir. Bireyler arası aktarımın sağlanmasıyla öznel kapasitenin de artacağını ve bu nedenle farklı kültürlerin de tanınmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir.
- Parekh (2002) çokkültürlülük kavramının içeriğini sadece kimlik ve farklılık unsurlarıyla sınırlı tutmadığı gibi farklılıkların bireylerin birbirini anlamasına ve dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.
- Banks ve Banks (2010) ise çokkültürlülük kavramının genele yayılarak, kurumsal yapılarda da etkisinin gösterilmesini öneren bir görüş sunmaktadır.
- Doytcheva (2013) ise çokkültürlü yapının insanın toplumsal süreçleri içerisinde ele alındığında üç basamaklı bir model perspektifinde değerlendirilmesinin önemine değinir. Bu noktada ilk basamakta farklı sosyal bağlamlar, inançlar ve ırklara mensup kişilerden oluşan bir toplumun çağdaş olduğu ifade edilmektedir. İkinci basamakta ise bu farklı kültürel değerlere tanınan hak ve sunulan teşvikler, ayrıcalıklık kavramını da beraberinde getirmektedir. Son olarak da çokkültürlü toplumlarda aidiyet hissinin oluşması,

toplumsal bir bütünlük oluşturmanın ana noktası olarak değerlendirilmekte ve bu doğrultuda toplumsal uyumdan söz edilmektedir.

Çokkültürlü toplumlarda bu farklılıklara saygı gösterilmesi aidiyet hissinin bir pekiştiricisi olmakla birlikte bu kültürün azınlık olarak asimile edilmek yerine varlığını korumasına imkân tanımaktadır (Aydın, 2012; Kaya, 2019).

Bazı politikalar tarafından benimsenmesine karşın çokkültürlülüğü reddeden politikaların da var olduğu açıktır. Bu noktada adalet, eşitlik, insan hakları ve hoşgörü temelli bir toplum oluşumunu destekleyen politikaların nihai hedefi ise toplumsal uyum ve huzurun sağlanmasıdır (Alanay, 2015). Ancak çok kültürlü yapıyı bir dezavantaj olarak değerlendirilen politikalar ise azınlık gruplara tanınan hak ve özgürlüklerin art niyet barındırdığını ve toplumsal uyum ve bütünlüğe zarar verme ihtimalinin olduğunu ifade etmektedir (Banks, 2013). Burada çokkültürlülüğün bir avantaj ya da dezavantaj olarak değerlendirilmesinde en temel unsur olarak toplumsal yapının içsel dinamikleridir. Ülkeler kendi çıkarları doğrultusunda hareket ederek varlıklarını korudukları için bu nokta önem arz etmektedir (Aydın, 2012; Söylemez ve Behçet, 2018).

Çokkültürlü yapının sadece politika ve ideolojilerle sınırlı kalmadığı görülmektedir. Bu nedenle devlet tarafından benimsenen politikalar eğitim sürecine de etki ederek toplumu oluşturacak bireylerin eğitim ve öğretim sürecine etki etmektedir (Sezer, 2017; Taştekin vd., 2016; Yazıcı vd. 2009).

2.7 Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Yaklaşımlar

1. Nieto (1996) çokkültürlü eğitim sisteminin temel niteliklerini ele alarak şu şekilde gruplamıştır;
    - Irkçılıktan uzak durduğu gibi karşı da çıkar,
    - Eğitim temel bir birleşim faktörüdür,
    - Azınlık ya da çoğunluk fark etmeksizin her çocuk için eğitim temel bir gereksinimdir,
    - Eğitim sadece okulla sınırlandırılmayan bütüne yayılan bir süreçtir,
    - Eğitim durağan değil süreğen yapıdadır,

- Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimde hiyerarşik bir düzen söz konusu olmamalıdır (Damgacı ve Aydın, 2013).

2. Banks (2013) ise çok kültürlü eğitim sisteminde cinsiyet, yaş, dil, inanç, sosyoekonomik statü ve ırk gibi unsurların bir ayrım noktası olmamasının gerekliliğini vurgulayarak her bireyin faydalanma hakkının eşit olduğunu ifade etmektedir. Farklı kültürel değerlere sahip olan bireylerin öğrenme süreçlerine ve bu süreçteki ihtiyaçlarına yanıt oluşturabilmek için öğrencilerin desteklenmesinin önemine değinerek, etkili yöntem ve tekniklerin eğitim sürecine dahil edilmesinin önemini vurgulanarak çokkültürlü yapının eğitim sisteminde de yer edilmesinin önemini açıklamaktadır (Banks, 2000; Gay, 2004; Gollnick ve Chin, 2017; Ladson-Billings, 2005;). İlgili literatür incelendiğinde çokkültürlü eğitim sistemine ilişkin uygulama, teknik, plan ve ilkelere yönelik yapılmış çalışmalarda verilen önemin olumlu etkileri gözlemlenmektedir (Aydın ve Günay; 2015).

Çokkültürlülük kavramının eğitim sisteminde de yer edinmesinin en temel sebebi eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin yapılan vurgulardır. Ancak burada öznel farklılıkların da anlamlı etkisi yadsınmamakla birlikte akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. Kültürel olarak dışlanılan bir ortamda eğitim ve öğrenim sürecinin olumsuz yönde etkileneceği açık olmakla birlikte kabul kavramının baş göstermesi sonucunda sağlanan uyum ve hissedilen aidiyet çocuğun akademik başarısına doğrudan etki etmektedir (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011).

Çokkültürlü eğitim sisteminin ilk kez Kanada tarafından yürürlüğe sokulduğu görülmekle birlikte devlet politikasında farklılıklara verilen önem ve farklılıkların etkileşimi sonucunda oluşabilecek toplumsal bütünlüğün dinamik yapısıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde hem kültürel farklılıklardan bir çeşitlilik yaratılması hem de kültürel değer, kimlik ve mirasın devamlılık sağlaması ve dinamik yapısını korumasıdır. Bu durumun sonucunda ise toplumsal uyum ve katılımın sağlanacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle çokkültürlülük kültürler arası iletişi ve etkileşimi arttırıcı yönüyle olumlu etkiler bırakmaktadır (Berry vd., 2015). En yalın tanımı ile çokkültürlü yapının benimsenmesi sonucunda sosyal bir birleşim ve bütünlük halinin yordanacağı öngörülmekte ve kültürler arası farklılıkları asimile etmek yerine farklılıklardan doğan bir bütünlük halinin benimsenmesinin önemine değinilmektedir (Tezcan, 1993).

3. Chinn ve Gollnick (2017) çokkültürlü eğitimin temellendiği noktalar olarak kabul ve inançları göstererek eğitim sisteminde yer edinmesi ve işlevsellik kazanması adına önem arz eden noktaları aşağıda sıralamıştır;
    - Okullarda verilecek olan eğitimde temel hak ve insan özgürlükleri perspektifinde temellenmeli ve kültürel farklılıklara saygı duyulmalıdır.
    - Eğitim programları hazırlanırken eşitlik ve adalet ilkeleri temel alınmalıdır.
    - Demokrasi temelli şekillenmesinin önemi vurgulanan eğitim sisteminde kültürler farklılıkların öznel değer ve tutumları yadsınmadan okul politikalarına dahil edilmelidir.
    - Okulların temel hedefi topluma yararlı ve üretken bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu nedenle eğitimde bilgi, değer, beceri, tutum ve uyum içeren davranışların kazandırılması hedeflenerek öğretmenlerin, öğrencilere rehberlik etmesi önemlidir.
    - Çokkültürlü eğitim sisteminin benimsenmesiyle adalet ve eşitlik temelli bir bağlamın oluşmasında sadece okul yönetimi ve öğretmenler rol oynamamaktadır. Bu süreçte ebeveynlerin ve toplumun da olumlu bir etkileşim halinde sürece katkı sağlaması önem arz etmektedir.

4. Howard (2003) ise çokkültürlü eğitim sisteminde temel noktayı oluşturan beş faktörün varlığını vurgulamıştır. Bu faktörler;
    - Öğrencilerin hem ırksal hem de kültürel kimlerinin farkında olması önemlidir.
    - Öğrencilerin kültürel farklılıklarından temel alan değerlerinin farkında olması önemlidir.
    - Sosyal ve toplumsal gerçekliğin çokkültürlü yapıdan temel aldığının görülmesi sonucunda eğitim sistemine o perspektiften yaklaşılmalıdır.
    - Öğrencilerin kültürlerini ve bu kültürden temel alan geçmiş deneyimlerini göz ardı etmeden eğitim sürecine yön verilmelidir.
    - Sosyal açıdan adaletten söz edebilmek için öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve yeni yetkinlikler edinmelerini desteklemek önemlidir.

5. Bank (2013) ise çokkültürlü eğitimde bütünlüğün oluşmasında bilgilerin harmanlanmasının ön koşulu olarak ön yargılardan arındırılmış ve eşitlikçi bir anlayış ile yapılandırılmış eğitim sisteminin olumlu katkılarına dikkat çekmektedir. Bu süreçte özellikle öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını şu şekilde sıralamıştır;
    - Öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik farkındalığının olması süreci etkili bir şekilde yönetebilmelerine imkân tanımaktadır.
    - Kültürel, etnik ve statü farklılıklar bilgilerin işlemlenme ve aktarılma sürecinde etkisini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgiyi şekillendirme ve öğrenciye aktarma sürecine hâkim olan tutumları belirleyici olmaktadır.
    - Okul yönetiminin ve öğretmenlerin ön yargılarından arınarak eğitim sürecine dahil olmaları ortak bir kültür yaratılmasında ve kültürel farklılıkların en aza indirilmesinde etkilidir.
    - Öğretmenlerin eşitlikçi tutumu çokkültürlü sınıf ortamında başarının sağlanmasını ve öğrencilerin ders içi aktif katılımını anlamlı derecede yordayan bir unsurdur.
    - Çokkültürlü yapının sistemli bir şekilde biçimlendirilmesi ortak bir okul kültürünün oluşturulmasına imkân tanıyan unsurdur.

6. Acar-Çiftçi (2014) çokkültürlü eğitimde dikkat edilmesi gereken yeterlik unsurlarına yönelik yaptıkları tanımlamalarda aşağıda yer verilen unsurların önemine değinmiştir;
    1. Bilgi ve Anlayış
        - Çokkültürün var ettiği çeşitlilik neticesinde hukuksal, yapısal ve siyasal bağlama yönelik anlayış ve bilgi birikimi mevcut olmalıdır.
        - Çokkültürlü yapının eğitim sistemine yansımasında uluslararası temel ilkeler esas alınmalıdır.
        - Öğrencilerin etnik kökenleri, özel gereksinimleri ve cinsiyetleri gibi faktöre ilişkin bilgi sahibi olunmalı ve tüm bu faktörlerin eğitim sistemine yansımalarına ilişkin anlayış benimsenmesi önemlidir.

- Çokkültürlü yapının içeriğinde barındırdığı çeşitliliğe uygun öğretim teknik ve yöntemlerine ilişkin bilgi sahibi olunması önemlidir.
- Öğrencilerin farklı kültürel faktörlere ilişkin anlayış ve sorgulama geliştirmesinin desteklenmesi önemlidir.
- Öğrencilerin kendiliklerine ve kimliklerine ilişkin farkındalık kazanmasına ek olarak farklılıklarla bağ kurmasına yardımcı olunması önemlidir.

2. İletişim ve İlişkiler

- Farklı kültürlere sahip öğrencilerle sınırlı kalmayan iletişime, öğretmenler arası etkileşimler ve veli etkileşim de dahil olmaktadır. Bu nedenle olumlu etkileşimi yordayacak hoşgörülü tutum eğitim ve öğretim sürecine olumlu yönde etki etmektedir.
- Okulda var olan farklı kökenlere, inançlara ve dillere karşı hoşgörülü bir tutum benimsenmelidir.
- Okul bağlamında var olan farklı kültürlere, düşüncelere ve inançlara ön yargısız bir şekilde yaklaşmak ve saygı duymak önemlidir.
- Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin tutum ve yaklaşımları işbirliğini destekleyici nitelikler barındırmalıdır.
- Öğretmenlerin tutum ve yaklaşımları hoşgörü ve destek temelli olmalıdır.
- Eğitim ve öğretim süreçlerine velilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Oluşabilecek aksiliklere karşı önlem alınarak, çocukların akademik başarısının olumsuz yönde etkilenmemesi amaçlanmalıdır.

3. Öğretim ve Yönetim

- Okul bağlamının tüm eğitsel ve ortamsal nitelikleri kültürel farklılıklara ihtap etmelidir.
- Okul bağlamında güven ve aidiyet hissini pekiştirmek adına güvenlik ve kapsayıcı nitelikleri barındıran bir ortam oluşturulmalıdır.

- Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun yöntem ve tekniklerle süreci ilerletmesi önemlidir.
- Eğitim ve öğretim materyallerinde de kültürel farklılıklara ilişkin çeşitliliğin olması, sürece önemli ve olumlu katkılar sağlamaktadır.
- Öğretim ve eğitim sürecinde kültürel farklılıklara odaklı yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.
- İlgili uygulama ve tekniklerin öğrencilere etkileri sistemli bir biçimde değerlendirilmeli ve olumlu etkilere odaklanılmalıdır.

7. Cırık (2008) çok kültürlü eğitim sisteminde öğrenmenin temel ilkelerini şu şekilde açıklamıştır;

- Irkçı bir tutum benimsenmeden, cinsiyetler arası ayrım yapılmadan ön yargısız bir biçimde sürdürülmelidir.
- Öğrenmenin bağlamsal nitelikleri kültürel öğeler barındırmalıdır.
- Kültürel çeşitlilik farklı deneyimlerin ve farklı bakış açılarının bir birleşimi olarak ele alınmalıdır.
- Kültürel çeşitlilikten temel alan farklılıklar gündelik yaşama uyarlanabilir nitelikleriyle birleştirilmelidir.
- Her öğrencinin eşit düzeyde eğitim hakkı olduğu unutmamalı ve eşitlik ilkesi temel alınmalıdır.
- Çokkültürlü eğitim sistemine olumlu katkılar sağlamak adına araştırmalar yapılarak süreç desteklenmelidir.
- Farklı kültürlere ön yargısız bir biçimde yaklaşmak adına hümanist bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Kültürlerarası farklılıkların sürece yansımasının dinamik bir süreç olduğu yadsınmamalı ve gelişimsel süreci anlamlı kılacak girişimlerde bulunulmalıdır.
- Öğretmenlerin ve okul yönetiminin farklı etnik gruplara ilişkin özelliklerinin öğrencilerin tutum ve yaklaşımlarına yansıması değerlendirilmelidir.
- Çokkültürlü yapının eğitim sistemini zenginleştirici niteliklerine ilişkin farkındalık kazanılmalıdır.
- Öğrencilerin ön yargılarını azaltıcı bir eğitim sistemi benimsenerek hoşgörü temelli eğitim politikaları güdülmelidir.

- Okul bağlamının ortak değerleri öğretmesine ek olarak farklılıklara ilişkin saygı temelli bir yaklaşım benimsemesi önemlidir.
- Öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımlarında kültürel duyarlılığı yordayan teknik ve yöntemleri benimseyerek süreci kolaylaştırması önerilmektedir.

2.8 Çokkültürlü Yeterlik

Çokkültürlü yeterlik ve kültürlerarası iletişimde yeterlik kavramları, ilgili alan yazında sıklıkla birbiri yerine kullanılmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Ancak temelde farklı kültürler arasındaki yeterlikten söz edebilmek adına iletişim unsuruna ihtiyaç olduğu açıktır (Eğinli, 2011; Polat ve Rengi, 2014; Rengi, 2014).

Ruben (1976) çokkültürlü yeterlik kavramını var eden yedi alt boyutun varlığını ifade etmektedir. Bu boyutlar;

1. Empati
2. Davranışsal etkiler
3. Etkileşim
4. Bilgiye yönelim
5. Etkileşime ilişkin tutumlar
6. Belirsiz durumlara ilişkin hoşgörü ve anlayış
7. Kişisel uyum becerisidir.

Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000) ise çokkültürlü yeterlik kavramının bileşenlerini şu şekilde sıralamıştır;

1. **Kültürel Empati**: her bireyin empati kapasitesi farklı olmakla birlikte kültürel değer, inanç ve tutumlara ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarıyla anlama ve anlamlandırmaya ilişkin kabiliyetleridir.
2. **Açıklık:** bireyler kendilerine ait kültürel değerlere ilişkin farkındalıklarına ek olarak farklı kültürel değer, inanç ve tutumları da anlamaya istekli olduklarında ön yargıdan arınarak farklı kültürlere ait bireylerle etkileşim içine girmektedir.
3. **Duygusal Denge Hali**: bireyin var olduğu topluma ve kültüre uyum sağlamakta zorlandığında, azınlık olarak tanımlandığında ve stresli uyaran ve durumlarla karşılaştığında kendi dinginliğini koruyabilme halidir.

4. **Sosyal Girişim:** Uluslararası nitelikleriyle ön plana çıkan çokkültürlü yapının yönetiminde olumlu sonuçlar almak adına çözüm yolları geliştirmeye yönelik politikalardır.
5. **Esneklik:** bireylerin belirsizliğe ve yeniliğe uyum sağlama yeteneği olarak esneklik kavramı, toplumsal uyumun anlamlı bir yordayıcısıdır.
6. **Merak:** bireyler değişime açıklıkları, maceraya ve yeniliklere olan tutkularıyla farklı kültürlere ve yeni deneyimlere yönelmektedir.
7. **Dışadönüklük:** bireyin içinde bulunduğu yeni ve farklı kültürde ön planda olmak adına benimsediği tutum ve yaklaşımlardır.

2.9 Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Sistemi

Farklı kültürlere ve etnik kökene sahip öğrencilerin okullarda dışlanma sürecinin ilk dikkat çektiği ilk ülke 1960'ların Amerikasıdır. Öğrencilerin okul başarılarına doğrudan yansıyan bu ayrımcı politikalara müdahale edilerek, her çocuğun temel hakkı olan eğitime doğrudan ve yansız bir şekilde katılmasına ek olarak sağlanacak olan akademik başarının da topluma artıları değişim sürecinin ana tetikleyicisi olarak değerlendirilebilmektedir. Çocuklar belirli deneyimler sonrasında okul sürecine başladıkları için bu noktada geçmiş deneyimlerine ait yaşantılarının da anlamlandırılması, süreci doğrudan etkileyen bir unsur niteliğindedir (Ladson, 1992; 2006).

Kültürel alt yapı bireyin bilişsel becerilerini, sosyalleşme süreçlerini ve duygularını anlamlandırmalarını yordayan temel faktör olarak hem eğitim hem de öğretim sürecinin temel yordayıcısıdır. Bu noktada eğitimin temel odağı, becerilerini üst düzey kullanabilen yetkin bireyleri topluma kazandırmaktır (Aronson ve Laughter, 2015; Dover, 2013; Gay, 2002; Howard, 2001; Ladson, 1995;Paris ve Alim, 2014; Paris, 2012).

Bu nedenle kültürel farklılıkların eğitim sistemine olumsuz yansımalarının önüne geçmek adına tüm öğrencilerin gereksinimlerinin giderilmesine yönelik düzenlemeler yapılarak etkili bir öğrenme sağlanabilmektedir (Gay, 2002). Bu sayede hem kültürel birlik ve uyum sağlanarak hem de akademik başarının artması hedeflenmektedir. Uyumun olduğu bir ortamsal koşulda öğrenme süreçleri de kolaylaşır. Kültürel farklılıklara verilen değer, öğrencilerden demokratik bir sınıf

ortamı oluşturulmasında ve empati yeteğinin gelişmesine imkân tanıyarak ortak bir kültür oluşumunu desteklemektedir. Irkçılığın, ayrımcılığın, adaletsizliğin, hoşgörünün olmadığı bir sınıf bağlamında akademik başarıya, toplumsal bütünlüğe ek olarak ortak bir kültür de oluşmaktadır (Gay, 2010).

2.10 Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen

Kültürel değerlere duyarlılık söz konusu olduğunda öğretmenler sınıf ortamında ortak motivasyonu sağlamaya, saygı ve hoşgörü temelli bir ortam yaratmaya odaklanmalıdır. Kültürel farklılıklara ön yargı ile yaklaşılmayan ve aidiyet hissini pekiştiren bir sınıf ortamı, bütünlük ve eşitliğin öğrenmeye yansıdığı noktalardır (Gay, 2002; Karataş, 2020; Phuntsog, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin kendi kültürel değer, tutum ve inançlarının farkında olması, eğitim sürecine duyarlı bir biçimde yaklaşmalarını yordayan olumlu bir nitelik olarak değerlendirilir. Aynı zamanda adalet ve eşitlik temelli bir yaklaşım benimsendiğinde çoğulcu bir yaklaşımda reddedilerek kültürel bir bütün oluşturulmaktadır (Gay, 2002; Kotluk ve Kocakaya, 2018).

Brown (2017) çokkültürlülüğe duyarlı öğretmenleri tanımlarken şu noktalara değinmiştir;

- Öğretmenlerin ırkçı düşüncelerine ve farklı kültürlere ilişkin ön yargılarının farkında olması
- Öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel kimlik ve geçmişlerine ilişkin bilgi sahibi olması
- Öğretmenleri öğrencilerinin politik, sosyal ve ekonomik bağlamlarını anlamaya ilişkin çaba sarf etmesi
- Öğretmenler sınıf bağlamını kültürel farklılıklara duyarlı bir şekilde yönetebilmesi
- Öğretmenlerin öğretme sürecinde kültürel değerlere hoşgörülü yaklaşımı sürece olumlu katkılar sağlamaktadır.

2.11 Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimle ile İlgili Araştırmalar

Yapılan bir çalışmada kültürlere yönelik bakış açıları, çokkültürlülüğe ilişkin temel yaklaşımların saptanmasıyla, öğrenimin çokkültürlü yapıya uygun biçimde

planlanma sürecinde öğretmenlerin yeterlilikleri ele alındığında, çokkültürlü sınıf bağlamının oluşmasında öğretmenlerin yetkinlik ve yeterliklerini arttırmak adına hizmet içi eğitim süreci ile farkındalık kazandırılmasının önemine değinilmiştir (Başbay ve Bulut, 2015). Aynı zamanda çokkültürlü eğitim sürecine olumlu etki eden yöntem ve tekniklerin de sürece dahil edilmesinin anlamlı etkisi vurgulanmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Ünlü ve Örten'in (2013) yürüttüğü çalışmada araştırma örneklemini öğretmen adayları oluşturmuştur. çokkültürlülük ve çok kültürlü eğitim sistemine ilişkin öğretmen adaylarının algılarına odaklanılan bu çalışmada temel nokta öğretmen adaylarının tutumları ve bilgi birikimleridir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitim sistemine ilişkin algılarının hem doğru hem de yanlış yönleri olduğu görülmüştür. Ancak doğru bilgi birikimine sahip olan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim sistemine ilişkin tutum ve yaklaşımlarının olumlu nitelikler olduğu gözlemlenmiştir. Bu olumlu nitelikler ise zenginlik, barış ve hoşgörüdür. Sürece ilişkin olumsuz nitelikleri ise yanlış bilgilerin yordadığı görülürken bu olumsuz niteliklerin korku, kaygı, çatışma hali ve asimilasyon unsurları olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu eksik bilgiler çokkültürlü eğitim sisteminin bir parçalayıcı unsur olarak değerlendirilmesinin önünü açmaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bir çalışmada kültürlerarası duyarlılık kavramı çeşitli demografik nitelikler perspektifinde ele alınmıştır. Bu demografik değişkenler ise; cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve yerleşim birimidir. Yapılan çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılığında bu ilgili değişkenlerin anlamlı bir etkisi saptanmamıştır (Yılmaz ve Göçen, 2013).

Rengi ve Polat'ın (2014) çalışmalarında da araştırma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara ilişkin algıları ve duyarlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Toplam 286 öğretmenin katılımı ile yürütülen bu çalışma sonucunda katılımcıların kültürel duyarlılıklarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken, kültürel farklılıklara ilişkin algılarında dilsel farklılıklarının odak noktaları olduğu saptanmıştır.

Karataş ve Oral'ın (2015) çalışmalarında araştırma örneklemini oluşturan yüksek lisans eğitimi gören öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim sistemine ilişkin bakış açıları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların kültürel

değerlere önem verdikleri ve eğitim sürecinde ele alınması gerekli bir kavram olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu nedenle de öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine çokkültürlü yapıya ve farklı kültürel değerlere ilişkin eğitimin eklenmesinin önemine değindikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim sürecinde kültürel yeterliklerinin ele alındığı bir çalışmada araştırma örneklemini İstanbul'da görev yapmakta olan 736 farklı branş öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendilerine ilişkin kültürel yeterliklerinin olumlu olduğunu gösterirken, bu olumlu noktaların kültürel saygı, bilgi ve beceri alt boyutlarından kaynaklandığı görülmüştür. Ancak kültürel farkındalık ile kültürel tutum alt boyutlarındaki yeterlik algısının düşük olduğu saptanmıştır (Acar-Çiftçi, 2015).

Devereaux ve Prater'in (2009) yapmış oldukları derleme çalışmasında, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı bir biçimde yetiştirilmesinde uzmanların sorumluluklarına dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda bu noktada kültürel farklılıkları anlamlandırmanın ilgili programlar tarafından desteklenmesinin gerekliliğine ek olarak pedagojik unsurların da sürece dahil edilmesiyle kültürel duyarlılığın arttırılabileceği ifade edilmektedir.

Miller ve Premier'in (2010) çalışmasında ise farklı kültürlere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda öğretmenlerin eğitimsel yeterlikleri ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili eğitimsel düzenin çokkültürlü yapıya ilişkin farkındalık oluşumuna gerekli önemi ve değeri vermediğini göstermektedir.

Yapılan bir derleme çalışmasında kültürel değerlere duyarlı eğitimin zenginleştirilmesi için sınıf bağlamında öğrencilerin akademik başarılarına etkileri değerlendirildiğinde eğitim sisteminde yapılacak olan içerik zenginleştirmelerinin ve kültüre duyarlı yöntem ve tekniklerin, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda kültürel farklılıklara duyarlı eğitimin olumlu yönlerinin sadece akademik başarı ile sınırlı kalmadığı gibi ders motivasyonunu arttırarak sınıf içi iletişim ve etkileşimi de arttırdığı görülmüştür (Aronson ve Laughter, 2016).

Chicola (2007) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlılıklarını ele aldığı çalışmasında deneyimsel farkındalığı ele almıştır. Elde edilen sonuçlar,

öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin ön yargılarının kırılması sonucunda kültürel değerlere duyarlılık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve veri toplama yöntemi ile verilerin analizine ilişkin bilgilendirmelere yer verilmiştir.

3.2. Araştırma Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki değişkenin ölçülmesi ve aralarındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesi hedeflenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu sebeple ilişkisel model çerçevesinde yürütülmüş çalışmalar, değişkenlerin karşılıklı etkileşimlerinin tanımlanmasına, değişimin var olup olmadığının belirlenmesine ve değişim var ise nereden kaynaklandığını göstermesi yönüyle tercih edilmektedir. Aynı zamanda ilişkisel tarama modelinden elde edilen sonuçlar daha üst düzey çalışmaların yapılmasının da önünü açmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

3.3 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri, örneklemini ise evrenden basit tesadüfi yöntemler seçilen farklı branşlardaki 282 öğretmen oluşturmuştur. Basit tesadüfi örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi, evreni temsil eden örneklemin belirlenmesinde her bireyin seçime dahil edilme olasılığının eşit olmasıdır. Evrende var olan bütün birimlerin örnekleme seçilmesi için bağımsız ve eşit bir şans söz konusu olmakla birlikte araştırmacıya kaynaklardan ve zamandan tasarruf ettirmesi yönüyle de ekonomiktir (Büyüköztürk vd. 2010). Araştırmanın örneklemi belirlenirken ilk olarak Üsküdar ilçesindeki ortaokul düzeyinde devlet okullarının ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı belirlenmiştir. Üsküdar ilçesinde toplam 31 ortaokul ve bu okullarda görev yapan 952 öğretmen olduğu saptanmış ve örneklem belirlenirken evrenin varyansının bilindiği ve birinci tür hatanın dikkate alındığı n=N.ð2.Zα/(N-1).d2 formülü kullanılmıştır (Özdamar, 2003). Excel programı kullanılarak gerçekleştirilen hesaplamada %5 kabul edilebilir

hata ile %99 güven seviyesinde ulaşılması gereken örneklem sayısı 274 olarak belirlenmiş ve 282 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 282 ortaokul öğretmenine ilişkin özellikler Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1 Sosyodemografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**Frekans**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	163	57,8
	Erkek	119	42,2
Yaş	25-35 yaş arası	84	29,8
	36-45 yaş arası	79	28,0
	46-55 yaş arası	69	24,5
	56 yaş ve üzeri	50	17,7
Mesleki Kıdem Yılı	1-10 yıl arası	85	30,1
	11-20 yıl arası	58	20,6
	21-30 yıl arası	90	31,9
	31 yıl ve üzeri	49	17,4
Eğitim Durumu	Lisans tamamlama	41	14,5
	Lisans	154	54,6
	Yüksek Lisans	87	30,9
Branş	Sosyal Bilgiler	29	10,3
	Türkçe	18	6,4
	Matematik	31	11,0
	Yabancı Dil	56	19,9
	Görsel Sanatlar	10	3,5
	Fen Bilimleri	26	9,2
	Rehberlik	14	5,0
	Müzik	6	2,1
	Kimya	6	2,1
	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	6	2,1
	Sınıf Öğretmenliği	11	3,9
	Özel Eğitim	6	2,1
	Beden Eğitimi	9	3,2
	Bilişim Teknolojileri	10	3,5
	Diğer	44	15,6
Ana Dil	Türkçe	273	96,8
	Diğer	9	3,2
Etnik Köken	Türk	260	92,2
	Diğer	22	7,8
Farklı etnik köken yakına sahip olma	Evet	121	42,9
	Hayır	161	57,1
Herhangi bir yabancı dil bilme	Evet	218	77,3
	Hayır	64	22,7
Yurt dışında bulunma durumu	Evet	175	62,1
	Hayır	107	37,9
Yurt Dışında Bulunma Süresi	0-11 ay	106	37,6
	1-2 yıl	32	11,3
	3 yıl ve üzeri	37	13,1
Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışma	Evet	191	67,7
	Hayır	91	32,3
Kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	60	21,3
	Hayır	222	78,7

Tablo 3.1 incelendiğinde; çalışmaya 163 kadın (%57,8) ve 119 erkek (%41,3) olmak üzere toplam 282 kişinin katıldığı görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında, 25-35 yaş arası 84 (%29,8), 36-45 yaş arası 79 (%28,0), 46-55 yaş arası 69 (%24,5), 56 yaş ve üzeri ise 50 kişi (%17,7) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları incelendiğinde; 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 85 (%30,1), 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 58 (%20,6), 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip 90 (%31,9) ve 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip 49 kişi (%17,4) olduğu bulunmuştur. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde, lisans tamamlama ile mezun olmuş 41 (%14,5), lisans mezunu 154 (%54,6) ve yüksek lisans mezunu 87 kişi (%30,9) olduğu görülmüştür. Branşlar incelendiğinde, Sosyal Bilgiler branşında 29 (%10,3), Türkçe branşında 18 (%6,4), Matematik branşında 31 (%11,0), Yabancı Dil branşında 56 (%19,9), Görsel Sanatlar branşında 10 (%3,5), Fen Bilimleri branşında 26 (%9,2), Rehberlik branşında 14 (%5,0), Müzik branşında 6 (%2,1), Kimya branşında 6 (%2,1), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında 6 (%2,1), Sınıf Öğretmenliği branşında 11 (%3,9), Özel Eğitim branşında 6 (%2,1), Beden Eğitimi branşında 6 (%3,2), Bilişim Teknolojileri branşında 10 (%3,5) ve diğer branşlarda 44 kişi (%15,6) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden; anadili Türkçe olan 273 (%96,8) ve Türkçe dışında farklı bir anadile sahip olan 9 kişi (%3,2) olduğu belirlenmiştir. Etnik köken değişkeni incelendiğinde; etnik kökeni Türk olan 260 (%92,2), diğer farklı etnik kökene sahip olan ise 22 kişi (%7,8) olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda farklı etnik köken yakına sahip olan 121 (%42,9), farklı etnik köken yakına sahip olmayan 161 kişi (%57,1); olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil bilgisine ilişkin elde edilen bulgularda; herhangi bir yabancı dil bilen 218 (%77,3), herhangi bir yabancı dil bilmeyen 64 kişi (%22,7); daha önce yurt dışında bulunmuş olan 175 (%62,1), bulunmamış olan 107 kişi (%37,9) olduğu tespit edilmiştir. Daha önce yurt dışında bulunan katılımcıların yurt dışında bulunma süreleri incelendiğinde; 106 (%37,6) kişinin 0-11 ay, 32 kişinin (%11,3) 1-2 yıl arasında, 37 kişinin (%13,1) ise 3 yıldan daha uzun süredir yurt dışında bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca daha önce farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan 191 (%67,7), çalışmayan ise 91 kişi (%32,3) olduğu saptanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır

(Ek-2). İkinci bölümde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarını ölçmek amacıyla "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği" yer almaktadır (Ek-3).

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş, ana dil, etnik köken, yabancı dil bilgisi, daha önce yurt dışında bulunma durumu, farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışma durumu ve konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almama durumu gibi kültürel duyarlılıkla ilişkili olabilecek sorular yer almaktadır.

3.4.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği

Karataş (2020) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış 24 maddelik "Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği" araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarını saptamak üzere kullanılmıştır. 14 maddelik ölçek; Pedagojik (5 ifade), Farkındalık (4 ifade) ve Duyarlılık (5 ifade) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek için yapılan faktör analizi sonucunda alt boyutlarda yer alan 14 maddenin toplam varyansın %61.53'ünü açıkladığı belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 3 alt boyutlu yapı doğrulanmıştır. Son olarak ölçek toplam puanı için Cronbach Alpha değeri 0.89, Pedagojik alt boyutu için 0.84, Farkındalık alt boyutu için 0.74, Duyarlık alt boyutu için ise 0.78 olarak hesaplanmıştır.

Ters madde barındırmayan bu ölçek, beşli likert tipindedir. Ölçeğin puanlaması "Kesinlikle katılmıyorum (1)" , " Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", " Kesinlikle katılıyorum (5)" biçimindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14'tür. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenin kültürel değerlere duyarlılığının arttığı ifade edilmektedir.

Ölçeğin bu çalışma için Cronbach Alpa değerleri ise; toplam puan 0.88, Pedagojik alt boyut için 0.86, Farkındalık alt boyut için 0.77, Duyarlık alt boyutu için ise 0.85 olarak hesaplanmıştır.

3.7. Verilerin toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanması için ilk olarak gerekli izinler alınmıştır. İlgili ölçüm aracının kullanım izni EK-4'te yer almaktadır. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ise EK-5 de yer almaktadır. Araştırma verileri Aralık 2022 ve Ocak 2023 arasında ilgili okullarda görev yapan öğretmenlere Google form üzerinden oluşturulan online link aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, uygulama tarihinin başlangıcından itibaren dağıtılmaya başlanmış ve öğretmenlere iletilen ilgili linkte araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi, Bilgilendirilmiş Onam Formu aracılığıyla katılımcılara iletilmiştir. Bilgilendirilmiş Onam Formu'nun ardından katılımcılara Kişisel Bilgi Formu ve Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği sunulmuş olup, toplam 284 öğretmene ulaşılmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde SPSS 25.00 Programı kullanılmıştır. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş olup normallik dağılımı basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek test edilmiştir. Çarpıklık değeri, -2 ile +2 aralığında olması temel alınmıştır. (Hair vd., 2014). Aynı zamanda normallik testlerinden olan Kolmogorov Simirnov Normal Dağılıma uygunluk testi de yapılmıştır. Verilerin normallik analizine ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3. 2. Araştırma Verilerine Ait Normallik Analizi Bulguları

	Ortalama	Medyan	Çarpıklık	Standart Hata	Basıklık	Standart Hata	Kolmogorov Simirnov Z	p	Sd
Farkındalık	17,50	18,00	-1,350	0,145	1,737	0,289	0,166	0,095	282
Pedagojik	21,90	22,00	-1,327	0,145	-0,950	0,289	0,163	0,093	282
Duyarlılık	21,50	21,00	-1,160	0,145	0,558	0,289	0,200	0,100	282
Toplam	60,89	61,00	-1,425	0,145	0,567	0,289	0,144	0,090	282

Kullanılan ölçek ve alt boyutlar için normallik varsayımının incelenmesinde iki kriter göz önüne alınmıştır. İlk olarak ortalama ve medyan değerleri arasındaki farkın az olması kriteri incelenmiştir. Son olarak çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hata değerleri ile çarpımı sonucu elde edilen değerin ±2,00 aralığında olması beklenmektedir. Yapılan incelenmeler sonucunda çalışma ölçek ve alt boyutlarının

ilgili iki kriteri de sağladığı görülmüş ve normal dağılım varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yapılan Kolmogorov-Simirnov testinde de ölçek toplam puanı ve alt boyutlarına ilişkin anlamlılık değeri 0,05'den büyük çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada; 0,05 anlamlılık düzeyinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeğinden alınan puanlar hem alt boyutlarında hem de ölçeğin genel toplam puanında arttıkça, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılığının arttığı ifade edilmektedir. Bu nedenle yapılan tüm analizlerde alınan puanların anlamlı derecede yüksek olması, kültürel değerlere duyarlılığın yüksek olması anlamına gelmektedir (Karataş, 2020).

Araştırmada cinsiyet gibi ikili gruplarda Bağımsız Örneklemler T-Testi kullanılmıştır. Yaş gibi ikiden daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucu anlamlı çıkan bulgularda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için Tukey B testi kullanılmıştır. Tablo 3.3'de ölçekten elde edilen verilerle değişkenler arasında yapılmış analizlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. 3. Ölçekten Elde Edilen Verilerle Değişkenler Arasında Yapılmış Analizler

Değişkenler	**Kulanılan Veri Analizi Yöntemi**
Kültürel duyarlılık düzeyi verileri	Ortalama
Cinsiyet	Bağımsız Örneklemler T-Testi
Yaş	Tek Yönlü Varyans Analizi
Mesleki kıdem	Tek Yönlü Varyans Analizi
Eğitim durumu	Tek Yönlü Varyans Analizi
Branş	Tek Yönlü Varyans Analizi
Ana dil	Tek Yönlü Varyans Analizi
Etnik köken	Bağımsız Örneklemler T-Testi
Farklı etnik kökene sahip yakını olma	Bağımsız Örneklemler T-Testi
Herhangi bir yabancı dil bilme	Bağımsız Örneklemler T-Testi
Yurt dışında bulunma durumu	Bağımsız Örneklemler T-Testi
Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışma	Bağımsız Örneklemler T-Testi
Kültürel farklılıklarla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	Bağımsız Örneklemler T-Testi

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunularak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Ortaokul öğretmenlerinin kültürel duyarlılıkları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1 Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Bulguları

Ölçek	Alt Boyutlar/Genel Toplam	En Küçük Değer	En Büyük Değer	$\bar{x}$	ss
Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği	Farkındalık	4	20	17,50	2,25
	Pedagojik	5	25	21,90	2,78
	Duyarlılık	5	25	21,50	2,85
	Toplam Puan	14	70	60,89	7,377

Tablo 4.1 incelendiğinde; Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplamından alınan en düşük puanın 14, en yüksek puanın 70; farkındalık alt boyutundan alınan en düşük puanın 4, en yüksek puanın 20; pedagojik alt boyutundan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın 25; duyarlılık alt boyutundan alınan en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25 olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde; ölçek toplam puanının ortalamasının 60.89, farkındalık alt boyutunun ortalamasının 17.50, pedagojik alt boyutun ortalamasının 21.90, duyarlılık alt boyutunun ortalamasının ise 21.50 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutlarında ortalamaların katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum da araştırmaya katılan öğretmenlerin; kültürel değerlere duyarlılıklarının,

farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş, ana dil, etnik köken, farklı etnik kökene sahip yakını olma, yabancı dil bilgisi, daha önce yurt dışında bulunmuş olma durumu ve süresi, farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre kültürel duyarlılık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2 Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Kadın	163	17,58	2,330	0,697	280	0,486
	Erkek	119	17,39	2,163			
Pedagojik	Kadın	163	21,99	2,814	0,656	280	0,512
	Erkek	119	21,77	2,757			
Duyarlılık	Kadın	163	21,58	2,963	0,553	280	0,581
	Erkek	119	21,39	2,697			
Ölçek Toplam	Kadın	163	61,15	7,671	0,675	280	0,500
Puan	Erkek	119	60,55	6,972			

*p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=0,697], pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=0,656], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=0,553] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$=0,675], arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür (p>0,05).

4.2.2. Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Yaş değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4. 3 Yaş Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Yaş Grupları	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Farkındalık	25-35 yaş arası	84	17,79	1,687			
	36-45 yaş arası	79	17,54	2,049	3,440	3	0,017*
	46-55 yaş arası	69	16,78	3,280		278	
	56 yaş ve üzeri	50	17,92	1,338			
Pedagojik	25-35 yaş arası	84	22,32	2,470			
	36-45 yaş arası	79	22,24	2,021	3,879	3	0,010*
	46-55 yaş arası	69	20,94	3,985		278	
	56 yaş ve üzeri	50	21,98	1,974			
Duyarlılık	25-35 yaş arası	84	21,74	2,118			
	36-45 yaş arası	79	21,77	2,253	2,184	3	0,090
	46-55 yaş arası	69	20,74	4,293		278	
	56 yaş ve üzeri	50	21,70	2,063			
Ölçek Toplam Puan	25-35 yaş arası	84	61,85	5,630			
	36-45 yaş arası	79	61,56	5,553	3,413	3	0,018*
	46-55 yaş arası	69	58,46	11,223		278	
	56 yaş ve üzeri	50	61,60	4,840			

Tablo 4.3 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$F_{(3,278)=}3,440$; $p<0,05$], pedagojik alt boyutu ortalaması [$F_{(3,278)=}$ 3,879; $p<0,05$], duyarlılık alt boyutu ortalaması[$F_{(3\text{-}278)=}2,184$; $p>0,05$].ve ölçek toplam puan

ortalaması [$_{F(3-278)=}$3,413; p<0,05]. arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05).

Yaş grupları kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3,278)=}$3,440; p<0,05]. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun saptanması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; 56 yaş ve üzerinde olan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamasının ($\overline{x}$=17,92), 25-35 ($\overline{x}$=17,79), 36-45 ($\overline{x}$=17,54) ve 46-55 yaş aralığında olan ($\overline{x}$=16,78) katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenniştir. Elde edilen bulgular, 56 yaş ve üzeri katılımcıların diğer yaş grubundaki katılımcılara göre kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yaş grupları kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3,278)=}$ 3,879; p<0,05]. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun saptanması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; 25-35 yaş aralığında olan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamasının ($\overline{x}$=22,32), 36-45 ($\overline{x}$=22,24), 46-55 yaş aralığı ($\overline{x}$=20,94), 56 yaş ve üzerinde olan katılımcıların ortalamasına ($\overline{x}$=21,98) göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular 25 ile 35 yaş arasında olan öğretmenlerin pedagojik duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yaş grupları kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(3-278)=}$2,184; p>0,05].

Yaş grupları kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$_{F(3-278)=}$3,413; p<0,05]. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun saptanması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; 25-35 yaş aralığında olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamasının ($\overline{x}$=61,85), 36-45 ($\overline{x}$=61,56), 46-55 yaş aralığı ($\overline{x}$=58,46), 56 yaş ve üzerinde olan katılımcıların ortalamasına ($\overline{x}$=61,60) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan 25-35 yaş grubu arasında olan

öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.3 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4. 4 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	**Mesleki Kıdem**	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**	**F**	**sd**	**p**
Farkındalık	1-10 yıl arası	85	17,89	1,520			
	11-20 yıl arası	58	16,78	3,642	2,935	3	0,034*
	21-30 yıl arası	90	17,54	2,062		278	
	31 yıl ve üzeri	49	17,57	1,137			
Pedagojik	1-10 yıl arası	85	22,38	2,435			
	11-20 yıl arası	58	21,07	4,254	3,064	3	0,028*
	21-30 yıl arası	90	22,16	2,223		278	
	31 yıl ve üzeri	49	21,59	1,731			
Duyarlılık	1-10 yıl arası	85	21,79	2,122			
	11-20 yıl arası	58	20,17	4,100	5,922	3	0,001*
	21-30 yıl arası	90	22,06	2,658		278	
	31 yıl ve üzeri	49	21,53	1,938			
Ölçek Toplam Puan	1-10 yıl arası	85	62,06	5,560			
	11-20 yıl arası	58	58,02	11,607	4,207	3	0,006*

21-30 yıl arası	90	61,76	6,264	278
31 yıl ve üzeri	49	60,69	4,234	

Tablo 4.4 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$F_{(3,278)}$ = 2,935; p<0,05] pedagojik alt boyutu ortalaması [F(3,278) = 3,064; p<0,05], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$F_{(3,278)}$ = 5,922; p<0,05]. ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$F_{(3,278)}$ = 5,922; p<0,05]. arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05).

Mesleki kıdem kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3,278)}$ = 2,935; p<0,05]. Bu farklılığın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunun saptanması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=17,89) mesleki kıdemi 11-20 yıl arası ($\overline{x}$=16,78), 21-30 yıl arası, ($\overline{x}$=17,54) ve 31 yıl ve üzerinde ($\overline{x}$=17,54) olan katılımcılara göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan katılımcıların kültürel farkındalıklarının diğer kıdem yılına sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3,278)}$ = 3,064; p<0,05]. Bu farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=22,38), mesleki kıdemi 11-20 yıl arası ($\overline{x}$=21,07), 21-30 yıl arası ($\overline{x}$=22,16) ve 31 yıl ve üzerinde ($\overline{x}$=21,59) olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan katılımcıların Pedagojik duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3,278)}$ = 5,922; p<0,05]. Bu farklılığın hangi kategoriden

kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, mesleki kıdemi 21-30 yıl arası olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=21,59), mesleki kıdemi 1-10 yıl arası ($\overline{x}$=20,17), 11-20 yıl arası ($\overline{x}$=22,06) ve 31 yıl ve üzerinde ($\overline{x}$=21,53) olan katılımcıların Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular mesleki kıdemi 21-30 yıl arası olan bireyler kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Mesleki kıdem kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(3,278)}$ = 4,207; p<0,05]. Bu farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=62,06), mesleki kıdemi 11-20 yıl arası ($\overline{x}$=58,02), 21-30 yıl arası ($\overline{x}$=61,76) ve 31 yıl ve üzerinde ($\overline{x}$=60,69) olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan katılımcıların kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.4 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Eğitim durumu değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4. 5 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	$\overline{x}$	ss	F	sd	p
Farkındalık	Lisans tamamlama	41	17,90	1,685	1,297	2	0,275
	Lisans	154	17,54	1,715		279	
	Yüksek Lisans	87	17,23	3,157			

Pedagojik	Lisans tamamlama	41	22,10	2,267	0,121	2	0,886
	Lisans	154	21,88	2,327		279	
	Yüksek Lisans	87	21,85	3,652			
Duyarlılık	Lisans tamamlama	41	21,90	2,364	1,434	2	0,240
	Lisans	154	21,62	2,318		279	
	Yüksek Lisans	87	21,09	3,756			
Ölçek Toplam Puan	Lisans tamamlama	41	61,90	5,774	0,825	2	0,439
	Lisans	154	61,03	5,754		279	
	Yüksek Lisans	87	60,17	10,118			

Tablo 4.5 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$F_{(2,279)}$ = 1,297; p>0,05] pedagojik alt boyutu ortalaması [$F_{(2,279)}$ = 0,121; p>0,05], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$F_{(2,279)}$ = 1,434; p>0,05] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$F_{(2,279)}$ = 0,825; p>0,05] arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür (p>0,05).

4.2.5 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Branş değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6 Branş Değişkeni Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Farkındalık	Sosyal Bilgiler	29	17,55	1,549	2,148	14 267	0,010*
	Türkçe	18	15,89	5,687			
	Matematik	31	17,29	2,163			
	Yabancı Dil	56	17,63	1,722			
	Görsel Sanatlar	10	17,70	2,058			
	Fen Bilimleri	26	16,77	2,388			
	Rehberlik	14	18,14	1,099			
	Müzik	6	19,00	1,095			
	Kimya	6	15,50	0,548			
	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	6	18,50	0,548			
	Sınıf Öğretmenliği	11	16,91	1,300			
	Özel Eğitim	6	18,00	2,191			
	Beden Eğitimi	9	18,78	1,641			
	Bilişim Teknolojileri	10	18,40	1,430			
	Diğer	44	17,82	1,386			
Pedagojik	Sosyal Bilgiler	29	22,07	2,137	3,145	14 267	0,000*
	Türkçe	18	19,00	6,607			
	Matematik	31	21,90	2,773			
	Yabancı Dil	56	22,11	2,006			
	Görsel Sanatlar	10	21,00	,816			
	Fen Bilimleri	26	22,19	2,450			
	Rehberlik	14	24,79	0,426			
	Müzik	6	22,50	0,548			
	Kimya	6	20,50	0,548			
	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	6	21,00	3,286			
	Sınıf Öğretmenliği	11	21,36	2,873			
	Özel Eğitim	6	22,50	2,739			

	Beden Eğitimi	9	22,44	2,455			
	Bilişim Teknolojileri	10	21,80	0,789			
	Diğer	44	22,02	1,947			
Duyarlılık	Sosyal Bilgiler	29	21,93	2,604			
	Türkçe	18	19,39	6,835	2,460	14	0,003*
	Matematik	31	21,13	3,423		267	
	Yabancı Dil	56	21,09	1,552			
	Görsel Sanatlar	10	20,30	0,483			
	Fen Bilimleri	26	21,85	2,723			
	Rehberlik	14	23,64	0,842			
	Müzik	6	24,50	0,548			
	Kimya	6	20,50	2,739			
	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	6	22,00	2,191			
	Sınıf Öğretmenliği	11	21,09	1,973			
	Özel Eğitim	6	22,00	3,286			
	Beden Eğitimi	9	21,00	1,936			
	Bilişim Teknolojileri	10	22,40	0,516			
	Diğer	44	21,82	1,980			
Ölçek Toplam Puan	Sosyal Bilgiler	29	61,55	5,572			
	Türkçe	18	54,28	19,047	2,361	14 267	0,004*
	Matematik	31	60,32	8,199			
	Yabancı Dil	56	60,82	4,648			
	Görsel Sanatlar	10	59,00	3,266			
	Fen Bilimleri	26	60,81	6,847			
	Rehberlik	14	66,57	1,910			
	Müzik	6	66,00	0,000			
	Kimya	6	56,50	2,739			
	Din Kültürü ve Ahlak bilgisi	6	61,50	6,025			
	Sınıf Öğretmenliği	11	59,36	5,482			
	Özel Eğitim	6	62,50	8,216			

Beden Eğitimi	9	62,22	5,495
Bilişim Teknolojileri	10	62,60	1,430
Diğer	44	61,66	4,660

Tablo 4.6 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$F_{(14,262)}$ = 2,148; p<0,05] pedagojik alt boyutu ortalaması [$F_{(14,262)}$ = 3,145; p<0,05], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$F_{(14,262)=}$ 2,460; p<0,05] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$F_{(14,262)}$ = 2,361; p<0,05] arasında branş göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05).

Branş kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(14,267)}$= 2,148; p<0,05]. Bu farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, branşı Müzik olan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=19,00), branşı Sosyal Bilgiler($\overline{x}$=17,55), Türkçe ($\overline{x}$=15,89), Matematik($\overline{x}$=17,29), Yabancı Dil($\overline{x}$=17,63), Görsel Sanatlar ($\overline{x}$=17,70), Fen Bilimleri($\overline{x}$=16,77), Rehberlik ($\overline{x}$=18,14), Kimya ($\overline{x}$=15,50), Din Kültürü ve Ahlak bilgisi($\overline{x}$=18,50), Sınıf Öğretmenliği ($\overline{x}$=16,91), Özel Eğitim($\overline{x}$=18,00), Beden Eğitimi($\overline{x}$=18,78), Bilişim Teknolojileri($\overline{x}$=18,40) ve Diğer branşlarda ($\overline{x}$=17,82) olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular branşı Müzik olan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Branş kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(14,267)}$ = 3,145; p<0,05]. Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, branşı Rehberlik olan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=24,79), branşı Sosyal Bilgiler ($\overline{x}$=22,07), Türkçe ($\overline{x}$=19,00), Matematik ($\overline{x}$=21,90), Yabancı Dil($\overline{x}$=22,11), Görsel Sanatlar($\overline{x}$=21,00), Fen Bilimleri($\overline{x}$=22,19), Müzik($\overline{x}$=22,50), Kimya($\overline{x}$=20,50), Din Kültürü ve Ahlak bilgisi($\overline{x}$=21,00), Sınıf Öğretmenliği($\overline{x}$=21,36), Özel Eğitim($\overline{x}$=22,50), Beden Eğitimi($\overline{x}$=22,44), Bilişim Teknolojileri ($\overline{x}$=21,80) ve Diğer branşlarda ($\overline{x}$=22,02) olan katılımcıların Pedagojik

alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular branşı Rehberlik olan katılımcıları Pedagojik duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Branş kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(14,267)}$ = 2,460; p<0,05]. Bu farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, branşı Müzik olan katılımcıların Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=24,50), branşı Sosyal Bilgiler ($\overline{x}$=21,93), Türkçe ($\overline{x}$=19,39), Matematik ($\overline{x}$=21,13), Yabancı Dil ($\overline{x}$=21,09), Görsel Sanatlar($\overline{x}$=20,30), Fen Bilimleri ($\overline{x}$=21,85), Rehberlik ($\overline{x}$=23,64), Kimya ($\overline{x}$=20,50), Din Kültürü ve Ahlak bilgisi ($\overline{x}$=22,00), Sınıf Öğretmenliği ($\overline{x}$=21,09), Özel Eğitim ($\overline{x}$=22,00), Beden Eğitimi ($\overline{x}$=21,00), Bilişim Teknolojileri ($\overline{x}$=22,40) ve Diğer branşlarda ($\overline{x}$=21,82) olan katılımcıların Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular branşı müzik olan katılımcıların kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Branş kategorilerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(14,267)}$ = 2,361; p<0,05]. Farklılığın hangi kategoriden kaynaklandığının bulunması için yapılan Tukey-B (Post Hoc) çoklu karşılaştırma sonucuna göre, branşı Rehberlik olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalaması ($\overline{x}$=66,57), branşı Sosyal Bilgiler ($\overline{x}$=61,55), Türkçe ($\overline{x}$=54,28), Matematik ($\overline{x}$=60,32), Yabancı Dil($\overline{x}$=60,82), Görsel Sanatlar($\overline{x}$=59,00), Fen Bilimleri($\overline{x}$=60,81), Müzik($\overline{x}$=66,00), Kimya($\overline{x}$=56,50), Din Kültürü ve Ahlak bilgisi($\overline{x}$=61,50), Sınıf Öğretmenliği($\overline{x}$=59,36), Özel Eğitim($\overline{x}$=62,50), Beden Eğitimi($\overline{x}$=62,22), Bilişim Teknolojileri ($\overline{x}$=62,60) ve Diğer branşlarda ($\overline{x}$=61,66) olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamalarından daha yüksektir. Elde edilen bulgular branşı Rehberlik olan katılımcıları kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.6 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Ana Dil Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ana dil değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4. 7 Ana Dil Değişkeni İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Ana Dil	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Türkçe	273	17,46	2,280	-1,583	280	0,114
	Diğer	9	18,67	1,000			
Pedagojik	Türkçe	273	21,86	2,806	-1,203	280	0,230
	Diğer	9	23,00	1,936			
Duyarlılık	Türkçe	273	21,44	2,856	-1,854	280	0,065
	Diğer	9	23,22	2,108			
Ölçek Toplam Puan	Türkçe	273	60,76	7,417	-1,656	280	0,099
	Diğer	9	64,89	4,781			

Tablo 4.7 incelendiğinde; ölçeği farkındalık alt boyutu ortalaması[$t_{(280)}$=-1,583] , pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$ =-1,203], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$ =-1,854] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$ =-1,656] arasında ana dile göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

4.2.7 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Etnik Köken Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Etnik köken değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8 Etnik Köken İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Etnik Köken	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Türkçe	260	17,48	2,309	-0,302	280	0,763
	Diğer	22	17,64	1,590			
Pedagojik	Türkçe	260	21,89	2,855	-0,253	280	0,800
	Diğer	22	22,05	1,838			
Duyarlılık	Türkçe	260	21,47	2,903	-0,473	280	0,637
	Diğer	22	21,77	2,159			
Ölçek Toplam Puan	Türkçe	260	60,85	7,582	-0,371	280	0,711
	Diğer	22	61,45	4,350			

Tablo 4.8 incelendiğinde; ölçeği farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$ =-0,302], pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$ =-0,253], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$ =-0,473] ve toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$ =-0,371], arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

4.2.8 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Farklı Etnik Kökene Sahip Yakını Olma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Farklı etnik köken yakına sahip olma değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9'de sunulmuştur.

Tablo 4. 9 Farklı Etnik Köken Yakına Sahip Olma İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Farklı Etnik Köken Yakına Sahip Olma	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Evet	121	18,05	1,825	3,641	280	0,000*
	Hayır	161	17,08	2,462			
Pedagojik	Evet	121	22,24	2,199	1,777	280	0,077
	Hayır	161	21,65	3,141			
Duyarlılık	Evet	121	21,80	2,290	1,563	280	0,119
	Hayır	161	21,27	3,195			
Ölçek Toplam Puan	Evet	121	62,09	5,708	2,382	280	0,018*
	Hayır	161	59,99	8,321			

*p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde; ölçeğin duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=1,563] ile ölçeğin pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=1,777] arasında farklı etnik köken yakına sahip olma göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken (p>0,05), ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=-3,641] ve toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$=-2,382] ile farklı etnik kökene yakına sahip olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir (p<0,05).

Farklı etnik köken yakına sahip olan ve farklı etnik köken yakına sahip olmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [$t_{(280)}$= 3,641; p<0,05]. Bu farklılığın farklı etnik köken yakına sahip olan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=18,05), farklı etnik köken yakına sahip olmayan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarından ($\bar{x}$=17,08), daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar farklı etnik köken

yakına sahip olmayan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Farklı etnik köken yakına sahip olan ve farklı etnik köken yakına sahip olmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur; [$t_{(280)}$= 1,777; p>0,05].

Farklı etnik köken yakına sahip olan ve farklı etnik köken yakına sahip olmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur; [$t_{(280)}$= 1,563; p>0,05].

Farklı etnik köken yakına sahip olan ve farklı etnik köken yakına sahip olmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır; [$t_{(280)}$= 2,382; p<0,05]. Bu farklılığın farklı etnik köken yakına sahip olan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}$=62,09), farklı etnik köken yakına sahip olmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamalarından ($\bar{x}$=59,99), daha yüksektir. Elde edilen sonuçlar farklı etnik köken yakına sahip olan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.9 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Yabancı dil bilme değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10'de sunulmuştur.

Tablo 4. 10 Herhangi Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni İçin Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Herhangi Bir Yabancı Dil Bilme	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Evet	218	17,41	2,426	-1,148	280	0,252
	Hayır	64	17,78	1,548			
Pedagojik	Evet	218	21,78	2,965	-1,346	280	0,179
	Hayır	64	22,31	2,038			
Duyarlılık	Evet	218	22,31	2,987	-2,068	280	0,040*
	Hayır	64	21,14	2,224			
Ölçek Toplam Puan	Evet	218	60,50	7,894	-1,659	280	0,098
	Hayır	64	62,23	5,073			

*p<0,05

Tablo 4.10 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=-1,148], ölçeğin pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=-1,346] ve toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$=-1,659] arasında yabancı dil bilme durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken (p>0,05), ölçeğin duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=-2,068] ile yabancı dil bilme durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir (p<0,05).

Herhangi bir yabancı dil bilen ve herhangi bir yabancı dil bilmeyen katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur; [$t_{(280)}$= -1,148; p>0,05].

Herhangi bir yabancı dil bilen ve herhangi bir yabancı dil bilmeyen katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(280)}$= -1,346; p>0,05].

Herhangi bir yabancı dil bilen ve herhangi bir yabancı dil bilmeyen katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= -2,068; p<0,05]. Herhangi bir yabancı dil bilen katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları ($\overline{x}$=22,31), herhangi bir yabancı dil bilmeyen katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamalarından ($\overline{x}$=21,14) daha yüksektir. Elde edilen bulgular herhangi bir yabancı dil bilen katılımcıların kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Herhangi bir yabancı dil bilen ve herhangi bir yabancı dil bilmeyen katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(280)}$= -1,659; p>0,05].

4.2.10 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yurt Dışında Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Yurt dışında bulunma değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4. 11 Yurt Dışında Bulunma Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Yurt Dışında Bulunma	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Evet	175	17,56	2,532	0,603	280	0,547
	Hayır	107	17,39	1,731			
Pedagojik	Evet	175	22,11	3,031	1,606	280	0,109
	Hayır	107	21,56	2,307			
Duyarlılık	Evet	175	21,62	2,982	0,909	280	0,364
	Hayır	107	21,30	2,621			
Ölçek Toplam Puan	Evet	175	61,29	8,105	1,142	280	0,254
	Hayır	107	60,25	5,981			

*p<0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=0,603], pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=1,606] ve duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=0,909] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$F_{(2,172)}$= 1,142; p>0,05] arasında yurt dışında bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür (p>0,05).

4.2.11 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Yurt Dışında Bulunma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Yurt dışında bulunma süresi değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4. 12 Yurt Dışında Bulunma Süresi Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği Varyans Analizi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Yurt Dışında Bulunma Süresi	n	$\bar{x}$	ss	F	sd	p
Farkındalık	1 yıldan az	106	17,47	2,302			
	1-2 yıl arası	32	17,41	2,939	0,551	2	0,578
	2 yıldan çok	37	17,95	2,808		172	
Pedagojik	1 yıldan az	106	21,97	2,561			
	1-2 yıl arası	32	22,25	3,724	0,287	2	0,751
	2 yıldan çok	37	22,38	3,631		172	
Duyarlılık	1 yıldan az	106	21,61	2,671			
	1-2 yıl arası	32	21,41	3,591	0,157	2	0,855
	2 yıldan çok	37	21,81	3,315		172	
Ölçek Toplam Puan	1 yıldan az	106	61,06	7,017			
	1-2 yıl arası	32	61,06	9,857	0,255	2	0,775
	2 yıldan çok	37	62,14	9,449		172	

*p<0,05

Tablo 4.12 incelendiğinde; ölçeğin farkındalık alt boyutu ortalaması [$F_{(2,172)}$ = 0,551; p>0,05]pedagojik alt boyutu ortalaması [$F_{(2,172)}$= 0,287; p>0,05] ve duyarlılık alt boyutu ortalaması [$F_{(2,172)}$= 0,157; p>0,05] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$F_{(2,172)}$= 0,255; p>0,05] arasında yurt dışında bulunma süresine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür (p>0,05).

4.2.12 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışma değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13'de sunulmuştur.

Tablo 4. 13 Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Evet	191	17,92	1,807	4,686	280	0,000*
	Hayır	91	16,62	2,808			
Pedagojik	Evet	191	22,47	2,117	5,205	280	0,000*
	Hayır	91	20,70	3,557			
Duyarlılık	Evet	191	21,98	2,344	4,242	280	0,000*
	Hayır	91	20,48	3,497			
Ölçek Toplam Puan	Evet	191	62,37	5,606	5,066	280	0,000*
	Hayır	91	57,80	9,451			

Tablo 4.13 incelendiğinde; ölçeği farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=4,686], pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=5,205], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=4,242] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$=5,066] arasında farklı etnik kökene sahip öğrencilerle çalışma değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$).

Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= 4,686; $p<0,05$]. Bu farklılığın Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları($\bar{x}$=17,92), farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların ortalamasından ($\bar{x}$=16,62), daha yüksektir. Elde edilen bulgular farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında

istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= 5,205; p<0,05]. Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları ($\overline{x}$=22,47), farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların ortalamasından ($\overline{x}$=20,70) daha yüksektir. Elde edilen bulgular farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların pedagojik duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= 4,242; p<0,05]. Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları ($\overline{x}$=21,98), farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların ortalamalarından ($\overline{x}$=20,48) daha yüksektir. Elde edilen bulgular farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$=5,066; p<0,05]. Farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları ($\overline{x}$=62,37), farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamalarından ($\overline{x}$=57,80) daha yüksektir. Elde edilen bulgular farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan katılımcıların toplam kültürel duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.13 Öğretmenlerin Kültürel Duyarlılık Düzeylerinin Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni ile Kültürel Duyarlılık ölçeği toplam puan ve alt boyut puanları arasında ilişkisiz grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.13'de sunulmuştur.

,

Tablo 4. 14. Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Kültürel Duyarlılık Ölçeği t-testi Bulguları

Ölçek/Alt Boyut	Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	P
Farkındalık	Evet	60	18,32	1,334	4,414	280	0,000*
	Hayır	222	17,27	2,405			
Pedagojik	Evet	60	23,15	1,635	5,495	280	0,000*
	Hayır	222	21,56	2,937			
Duyarlılık	Evet	60	22,47	1,770	3,014	280	0,003*
	Hayır	222	21,23	3,028			
Ölçek Toplam Puan	Evet	60	63,93	4,210	5,108	280	0,000*
	Hayır	222	60,07	7,828			

Tablo 4.14 incelendiğinde; ölçeği farkındalık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=4,414], pedagojik alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=5,495], duyarlılık alt boyutu ortalaması [$t_{(280)}$=3,014] ve ölçeğin toplam puan ortalaması [$t_{(280)}$=5,108] arasında hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$).

Hizmet içi eğitim alan ve almayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= 4,414; $p<0,05$]. Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamaları($\bar{x}$=18,32), hizmet içi eğitim almayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarından($\bar{x}$=17,27), daha yüksektir. Elde edilen bulgular hizmet içi eğitim alan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hizmet içi eğitim alan ve almayan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= 5,495; $p<0,05$]. Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan katılımcıların Pedagojik alt boyut toplam

puan ortalamaları($\overline{x}$=23,15), hizmet içi eğitim almayan katılımcıların Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarından($\overline{x}$=21,56), daha yüksektir. Elde edilen bulgular hizmet içi eğitim alan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hizmet içi eğitim alan ve almayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$= 3,014; p<0,05]. Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan katılımcıların Duyarlılık alt boyut toplam puan ortalamaları($\overline{x}$=22,47), hizmet içi eğitim almayan Farkındalık alt boyut toplam puan ortalamalarından($\overline{x}$=21,23), daha yüksektir. Elde edilen bulgular hizmet içi eğitim alan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hizmet içi eğitim alan ve almayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır [$t_{(280)}$=5,108; p<0,05]. Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamaları($\overline{x}$=63,93), hizmet içi eğitim almayan katılımcıların Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puan ortalamalarından($\overline{x}$=60,07) daha yüksektir. Elde edilen bulgular hizmet içi eğitim alan katılımcıların kültürel farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V
SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, ilgili literatür perspektifinde tartışılmıştır. Son yıllarda gerçekleşen göçlere ek olarak birçok etnik kökenden bireyin bir arada yaşadığı Türkiye'de kültürel değerlerin bölgeler arasında değişim gösterdiği açıktır. Aynı zamanda atama sistemi ile öğretmenler yetiştikleri kültürden farklı bir kültürel ortama da geçiş yaparak eğitim sürecinde o kültürde yetişmiş öğrencilere eğitim hizmeti verebilmektedir. Bu nedenle

kültürel değerlere duyarlılığın artmasının eğitim sürecine olumlu etkileri olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Başbay ve Bektaş, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklarını kabul etmesi ve önemsemesi öğrenme sürecini kolaylaştıran, sınıf içi aktif katılımı olumlu yönde yordayan bir unsur olarak değerlendirilir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin duyarlılıkları üç alt boyutta incelenmiştir. Bu alt boyutlar pedagojik, farkındalık ve duyarlılıktır.

5.1.1 Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

İlgili literatür incelendiğinde çalışmanın konusu kültürel duyarlılık, çokkültürlü eğitim sistemi, kültürel değerlere ve farklılıklara duyarlı eğitim sistemi olması fark etmeksizin kadın ve erkek katılımcıların farklılaştığı görülmekle birlikte bu anlamlı farklılığın kadın katılımcıların anlamlı derecede yüksek puanlar elde etmesinden kaynaklandığı görülmektedir (Alanay, 2015; Bayles, 2009; Göçen ve Yılmaz, 2013; Hammer vd., 2003; Polat, 2009; Üstün, 2011;). Ancak bu çalışmada araştırmanın örneklem dağılımı incelendiğinde 163 kadın öğretmen ve 119 erkek öğretmenden elde edilen veriler kadın ve erkek katılımcıların kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği'nin hem toplam puanında hem de farkındalık, pedagojik ve duyarlılık alt boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmadıkları gözlemlenmesine karşın araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin verdikleri puanların ortalaması baz alındığında, kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Çelik'in (2014) araştırmasında da çokkültürlü eğitime yaklaşım cinsiyet değişkeni perspektifinde ele alındığında kadın ve erkek katılımcıların anlamlı derecede farklılaşmaması bulgularımız ile örtüşmektedir. Karaseyfioğlu ve Çalışkan'ın (2021) çalışmasında da kadın ve erkek öğretmenlerin farkındalık, pedagojik ve duyarlılık alt boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır. İlgili alanyazında sıklıkla kadın katılımcılardan kaynaklanan anlamlı farklılıklara rastlanması toplumsal cinsiyet rollerinin de sürece etkisini düşündürmekle birlikte gelecek çalışmaların konusu olabilir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Keskin ve Sağlam, 2014). Çoban ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında ise araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olmasının kültürel farklılıklara bakış açıları üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanılmamış olması elde edilen sonuçlarla uyumludur. Çokkültürlü eğitime

yaklaşımda algılara odaklanılan çalışmalar literatürde mevcut olmakla birlikte kültürel farklılıklara ilişkin algılarda cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir (Bulut ve Başbay, 2014; Çalışkan ve Gencer, 2016; Polat, 2019). Aslan ve Kozikoğlu (2017) ise erkek katılımcıların kültürel duyarlılık düzeylerinin kadın katılımcılardan anlamlı derecede yüksek olduğunu saptarken, Aydın ve Damgacı'nın (2014), Hosoya ve Talib (2010), Rengi (2014) ve Yıldırım'ın (2016) ise cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiş olması sonuçları destekler niteliktedir. Cinsiyetin kültürel değerlere duyarlılık söz konusu olduğunda yapılan çalışmaların sonuçlarının tutarlılık göstermediği görülmektedir. İlgili araştırmaların sonuçlarının farklılaştığı görülmekle birlikte kültürel değerlere duyarlılığın ve kültürel farklılığa ilişkin algıların sadece cinsiyet değişkeni ile sınırlandırılamayacağı açıktır.

5.1.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer demografik değişken olan yaş değişkeni dört alt gruba ayrıştırılarak incelenmiştir. Bu gruplar; 25 ve 35 yaş arası, 36 ve 45 yaş arası, 46 ve 55 yaş arası ile 56 yaş ve üzeri yaşta olan katılımcılar oluşturmuştur.

Yaş değişkeninin anlamlı etkisi Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puanında ve Farkındalık ile Pedagojik alt boyutunda 25 ve 35 yaş aralığında olan katılımcıların puan ortalamasının yüksek olmasından kaynaklanırken, Ölçeğin Duyarlılık alt boyutunda yaşın anlamlı etkisi rastlanmamıştır. Ancak örneklemi oluşturan öğretmenlerin vermiş oldukları puanlar yaş değişkeni perspektifinde incelendiğinde katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum diyen katılımcıların yoğunlukta olduğu gözlemlenerek kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının ele alındığı bir çalışmada ise yaşın anlamlı etkisine rastlanılmazken Banos (2006) , Bayles (2009) ve Çalışkan ve Karaseyfioğlu (2021) artan yaşla birlikte kültürel duyarlılığın arttığını ifade etmektedir. Yaşın öğretmenlerin algı ve tutumlarında etkili olduğunu ifade eden Aslan ve Kozikoğlu (2017) yaşla birlikte duyarlılığın arttığını belirtmektedir. Ancak ilgili literatürde yaşın anlamlı etkisinin olmadığını ifade eden çalışmalar sayıca fazladır (Özdemir ve Dil, 2013; Işıklar, 2015; Yıldırım, 2016).

5.1.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Katılımcıların mesleki kıdemleri dört alt boyuta ayrıştırılarak analiz edilmiştir. Bu alt boyutlar 1 ile 10 yıl, 11 ile 20 yıl, 21 ile 30 yıl ve 31 yıl ve üzeridir. Mesleki kıdemin Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nden alınan puanlarda anlamlı farklılığa sebebiyet verip vermediği incelendiğinde ölçeğin toplam puanı ile Farkındalık ve Pedagojik alt boyutlarında mesleki kıdemi 1 ile 10 yıl arasında değişen öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenirken, duyarlılık alt boyutunda ise mesleki kıdemi 21 ile 30 yıl arasında değişim gösteren öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak mesleki kıdem değişkeni perspektifinde öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum arasında yoğunlaşması kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir, Kocakaya'nın (2018) kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerini ele aldığı çalışmasında ise öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürenin duyarlılık düzeylerine anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ladson (1994) mesleki kıdemin beraberinde bilgi ve deneyimi de getirerek kültürel farklılıklara ilişkin tutumları da olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bulut ve Başbay'ın (2015) ifade ettiğine göre de artan deneyim ve çalışma süresinin beraberinde tükenmişliği de getirerek öğretmenlerin farklılıklara ilişkin tutum ve duyarlılıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Başbay ve arkadaşlarının (2013) mesleki kıdemin çokkültürlülüğe ilişkin farkındalık üzerindeki etkisi ele alındığında meslekte geçirilen sürenin farkındalık ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rengi'nin (2014) çalışmasında da mesleki kıdemin kültürel duyarlılık düzeyinde anlamlı farklılığa sebebiyet vermediği görülmüştür. Çokkültürlülüğe duyarlılığı ele alan ve 415 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen farklı bir çalışmada ise 1 ile 5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olmasının görülmesi bu noktada söz konusu duyarlılık ve farkındalık olduğunda yaş ve mesleki kıdem değişkeninden ziyade öznel nitelikler ve bilgi birikimi gibi faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir (Yazıcı vd., 2009). Mesleki kıdemin beraberinde deneyim ve tecrübeyi de beraberinde getirmesi sonucunda öğretmenlerin farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışma oranını

da arttıracağı göz önünde bulundurulduğunda kıdemin anlamlı etkilerinin olacağı öngörülmektedir.

5.1.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Eğitim Durumu ve Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde lisans tamamlama, lisans ve lisansüstü mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Ancak bu üç grubun söz konusu kültürel değerlere duyarlılık düzeylerinin hem ölçeğin toplam puanında hem de tüm alt boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmasına karşın öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşması kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların gruplararası dağılımı incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olmasının bu duruma sebebiyet verebileceği öngörülmekle birlikte, her katılımcının öğretmen olmasının da etkili olabileceği varsayılmaktadır. Karaseyfioğlu ve Çalışkan'ın (2021) çalışmasında da duyarlılık, farkındalık ve pedagojik alt boyut ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmaması bu çalışmanın bulgularıyla uyum göstermektedir. Yapılmış farklı bir çalışmada da kültürel değerlere duyarlılıkta öğretmen algısı ele alındığında eğitim seviyesinin anlamlı bir etkisine rastlanılmadığı görülmektedir (Nayır, 2019). Ancak artan eğitim düzeyinin beraberinde bilgi birikimini ve farkındalığı da yordaması kültürel duyarlılığı olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmesine karşın bu çalışmanın sonuçlarıyla uyuşma göstermemektedir. İlgili literatür incelendiğinde yapılmış birçok çalışmada kültürel değerlere duyarlılık ile eğitim seviyesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilere rastlanıldığı görülmektedir (Helmer, 2007; Fretheim, 2007; Westrick ve Yuen, 2007). Texas'ta yürütülmüş farklı bir çalışmada ise eğitim düzeyinin kültürel duyarlılığa anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmesi elde edilen sonuçlarla uyum içindedir. Türkiye'de yürütülmüş ve öğretmenlerin kültürel duyarlılık düzeylerinde mezun oldukları lise türünün etkisini ele alan bir çalışmada ise lise türünün anlamlı etkilerine rastlanılmıştır (Üstün, 2011). Drant-Jones (2009) yurt dışındaki öğretmenlik fakültelerini ele aldığında özellikle yüksek lisans eğitiminde kültürel farklılıklara odaklı derslerin uygulama odaklı olmasının öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını ve kültürel farklılıklara ilişkin yeterliklerini olumlu yönde

yordadığını ifade etmektedir. Artan eğitim seviyesiyle doğru orantılı olduğu görülmekle birlikte eğitim seviyesiyle doğru orantılı olarak kültürel duyarlılığında paralel şekilde evrildiği açık olmakla birlikte yüksek lisans sürecinin beraberinde deneyimi ve ilgili alan yazın taramasını zorunlu kılan bir çalışma süreci olmasının da etkili olduğu düşünülebilmektedir. Gelecek çalışmalarda araştırma örnekleminin ortaokul öğretmenleriyle ve tek bir ilçe ile sınırlandırılmadan çalışılmasının ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Aynı zamanda araştırma kapsamında hizmet içi herhangi bir eğitim almış olmanın kültürel duyarlılık düzeyine etkisi de değerlendirilmiştir. Hizmet içi eğitim alan katılımcıların sayıca az olmasına karşın kültürel duyarlılık düzeyleri kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği'nin hem toplam puanında hem de farkındalık, pedagojik ve duyarlılık alt boyutlarında anlamlı derecede yüksek olmasına karşın, ölçeğin toplam puanında ve tüm alt boyutlarında ortalamaların katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında yoğunlaşması araştırmaya katılan öğretmenlerin; kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sclafani (2017) mesleki kıdem ve branş fark etmeksizin öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili eğitim almalarını önemine değinmektedir. Aynı şekilde Booker ve Campbell Whatley (2016) ve Olson (2003) da kültürel farklılıklarla ilgili eğitim almanın, öğretmenlerin tutum ve bakış açılarında olumlu değişikleri yordadığını ifade etmektedir. Bu noktada Thompson (2012) kültürel değerlere ve farklılıklara ilişkin eğitimlere yeterli değerin gösterilmediğini ve bu nedenle öğretmenlerin bu konuda tutum ve davranışlarının sınıf içi düzene yansıdığını belirtmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Türkiye'de yürütülmüş çalışmalarda demografik bilgi formlarına dahil edilmesine karşın analizlerde bu değişkene yer verilmediği görülmektedir. Bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmekte ve sonuçların gelecek çalışmalarla desteklenmesi beklenmektedir.

5.1.5. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin branşları incelendiğinde ise Sosyal bilgiler, Türkçe, Matematik, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri, Rehberlik, Müzik, Kimya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sınıf Öğretmeni, Özel

Eğitim, Beden Eğitimi, Bilişim Teknolojileri ve diğer branşlarda eğitim verdikleri görülmektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin kültürel duyarlılıkları incelendiğinde ise farkındalık ve duyarlılık alt boyutlarında Müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları gözlemlenirken, Rehberlik öğretmenlerinin ise Pedagojik alt boyut toplam puan ortalamasından daha fazla puan elde ettiği saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Ancak, branş fark etmeksizin ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında verilen yanıtların katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında değiştiği gözlemlenmiş olup, tüm öğretmenlerin; kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kotluk'un (2018) kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelediği çalışmasında duyarlılık alt boyutunda rehberlik öğretmenlerinin puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken Tan (2011), Brown ve Crippen (2016), Brown (2017), Mensah (2011) ve Nam ve arkadaşları (2013) ise Fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarının anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgularken, Hubert (2013), Fulton (2009) ve Aguirre ve Zavala (2013) ise matematik öğretmenlerinin kültürel duyarlılıklarının yüksek olduğunu bulgulamıştır. Onur-Sezer ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında ise öğretmenlerin branşlarının kültürel duyarlılıklarına etki etmediği gözlemlenmiştir. Farinde-Wu ve arkadaşları (2017) söz konusu kültürel değerlere duyarlılık söz konusu olduğunda öğretmenlerin branşlarından ziyade pedagojik uygulamalara ilişkin bilgi birikimleri ve uygulamalara ilişkin farkındalıklarının önem arz ettiğine değinmektedir. Demir ve Üstün (2017) ise İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenlerinin kültürel duyarlılıklarının diğer branşlara göre yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Yazıcı ve arkadaşları (2009) ise öğretmenlerin branşlarından ziyade deneyim sürelerinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu ifade ederken artan sürenin kültürel değerlere duyarlılığı negatif yönde etkilediğini ifade etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda sıklıkla tek bir branşa odaklanılması bir dezavantaj olarak değerlendirilebileceği gibi yapılan bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmekle birlikte gelecek çalışmalarla desteklenmesi beklenmektedir.

5.1.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Dil Değişkeni Açısından İncelenmesi

Dil gelişimi aile ile başlayan bir öğrenme süreci olduğu gibi çocuğun kendini nasıl ifade edebileceği konusunda yeterlik algısını biçimlendiren, sosyal etkileşimlerde etkisini gösteren ve uyum seviyesinde rol oynayan bir olgudur. Hem kültürel hem de sosyal bir birikim olarak değerlendirilebilecek olan dil kavramı çocukların hem kişiler arası ilişkilerde hem de mesleki ve eğitim süreçlerinde başarı düzeylerine doğrudan etki etmektedir (Edgar ve Sedgwick, 2005; Sánchez, 1997). Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların dilleri incelendiğinde 273 katılımcının anadilinin Türkçe görülürken, 9 katılımcının ise anadilinin diğer olduğu saptanmıştır. Araştırma örnekleminin verdiği yanıtlar incelendiğinde ise ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutlarında ortalamalarında katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında yoğunlaştığı görülmekte ve öğretmenlerin; kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Dil değişkeninin kültürel değerlere duyarlılığa etkisi incelendiğinde Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin hem toplam puanında hem de Farkındalık, Pedagojik ve Duyarlılık alt boyutunda anlamlı farklılıklara rastlanılmamış olmakla birlikte araştırma örnekleminde gözlemlenen bu orantısız dağılım, sonuçların anlamsız olmasının bir sebebi olarak gösterilebilir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ana dilinin ele alınmadığı görülmektedir ve bu çalışmanın literatüre katkısı olarak gösterilebilir. Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) çalışmasında ise Türkçe haricinde bir dil ile eğitim sürecine başlayan öğrencilere karşı öğretmenlerin yetersiz kaldıklarını ve çocukların kültürel farklılıklarından dolayı zorlandıklarını ifade etmektedir. Araştırmacılar kültürel değerlere duyarlılık söz konusu olduğunda öğrencinin ana dili ile eğitim almasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir (Vogt vd., 1987). Brown ve Crippen (2016) ise öğretmen adaylarının ikinci bir dil öğrenimine odaklanmasının eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmektedir. Banks (2009) ise öğretmenlerin, öğrencilerin ana dillerine saygı göstermelerinin önemini vurgulamaktadır. Dilin etkileşim ve iletişimlerdeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda sınıf içi birlik ve beraberliğe de etkisinin yadsınmayacağı açık olmakla birlikte yürütülen birçok çalışmanın örneklemini anadilde eğitim veren öğretmenlerin oluşturması bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmada ise çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğunun anadilinin Türkçe olması da anlamlı farklılıklar gözlemlenmemesinin bir sebebi olabilir.

5.1.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Etnik Köken ve Farklı Etnik Köken Yakına Sahip Olma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Günümüz modern dünyasında sınırların geçişkenliği söz konusu olduğu için tek ülke ve tek kültür gibi bir kavramdan söz edilmesi imkanlar dahilinde değildir. Toplumu oluşturan bireylerin farklı din, dil, etnik köken ve sosyoekonomik statüye sahip olduğu görülmekle birlikte yetiştikleri coğrafi niteliklerin de farklılaştığı açıktır (Aydın, 2013).

İlgili literatür incelendiğinde kültürel farklılıklara odaklanılan çalışmalarda görev yapılan ile (Kozikoğlu, 2016), öğretmenin yetiştiği coğrafi konuma (Başarır, 2012; Polat, 2013), üniversite eğitimini aldığı şehire (Polat, 2013; Yazıcı vd., 2009), öğretmenin görev yaptığı yerleşim bölgesi (Bulut ve Başbay, 2015; Kozikoğlu, 2016; Polat, 2013) ve siyasi görüşlerini (Nadelson vd., 2012; Polat, 2013) ele alan çalışmalara rastlanılmaktadır. Farklı kültürlere ve etnik kökene sahip öğrencilerin okullarda dışlanma sürecinin ilk dikkat çektiği ülke 1960ların Amerikasıdır. Amerikada uygulanan ırkçı politikaların önlenmesi sonucunda akademik başarının olumlu yönde seyrettiği ifade edilmektedir Çocuklar belirli deneyimler sonrasında okul sürecine başladıkları için bu noktada geçmiş deneyimlerine ait yaşantılarının da anlamlandırılması süreci doğrudan etkileyen bir unsur niteliğindedir (Ladson, 1992; 2006).

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin sadece 22 kişisinin farklı bir etnik kökene sahip olduğu görülmektedir. Etnik kökenin, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarına etkisi incelendiğinde ise Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puanında ve Farkındalık, Pedagojik ve Duyarlılık olmak üzere hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılıklara sebebiyet vermediği gözlemlenmiştir. Acar-Çiftçi (2015) çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında etnik köken değişkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde kültürel yeterlikleri ile öğretmenlerin kültürel saygı ve kültürel farkındalık alt boyutlarında anlamlı farklılıklara sebebiyet verdiğini bulgulamıştır.

Söz konusu Türkiye olduğunda ise geçmiş çağlardan günümüze birçok farklı medeniyete ev sahipliği yaptığı ve kültürel farklılıklar barındırarak kültürel farklılıklardan bir bütünlük oluşturmuştur (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Memduhoğlu, 2008). Bayles'in (2009) çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak farklı etnik kökene sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin deneyim sürelerinin anlamlı etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin etnik farklılıklara ilişkin ön yargılarının ise eğitim sürecine olumsuz etkisi saptanmıştır.

Öğretmenlerin farklı etnik kökenden yakına sahip olmasının kültürel değerlere duyarlılıkları üzerindeki etkisi incelendiğinde ise Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin hem toplam puanında hem de Farkındalık alt boyutunda bir yakını olan katılımcıların puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken, ölçeğin pedagojik ve duyarlılık alt boyutlarında yakını olan ve olmayan öğretmenlerin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu noktada farkındalık alt boyutundan elde edilen anlamlı farklılığın, ön yargıların azalması, aşina olma ve farklılıklara adapte olma süreciyle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Alanay (2015) çalışmasında araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim sisteminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklere karşı duyarlı olmalarının önemine değindiği gibi azalan ön yargının da süreci olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Farklı etnik kökene sahip öğrencilerine tutum ve yaklaşımları eşit olan öğretmenlerin akademik başarıyı yordayacağı gibi aidiyet hissini de pekiştireceği öngörülmektedir. Son olarak araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların etnik köken ve farklı etnik kökene sahip bir yakını olmasının değişkenleri perspektifinde kültürel değerlere duyarlılıkları değerlendirildiğinde ölçeğin toplam puanında ve tüm alt boyutlarında ortalamaların katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum da araştırmaya katılan öğretmenlerin; kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada öğretmenin farklılıklara ilişkin farkındalığının anlamlı bir etkisi olabileceği ifade edilebilir (Tran, 2015).

5.1.8. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Herhangi Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Açısından İncelenmesi

Kültürel ve sosyal birikim olarak değerlendirilebilecek olan dil kavramı çocukların hem kişiler arası ilişkilerde hem de mesleki ve eğitim süreçlerinde başarı

düzeylerine doğrudan etki etmektedir (Edgar ve Sedgwick, 2005; Kidd vd., 2008). Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer demografik değişken olan yabancı dil bilmenin öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı incelendiğinde Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puanında ve Farkındalık ile Pedagojik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa sebebiyet vermediği gözlemlenirken, duyarlılık alt boyutunda gözlemlenen anlamlı farklılığın herhangi bir yabancı dil bilen katılımcıların puan ortalamasının yüksek olmasından kaynaklandığı bulunmuştur. Ancak, verilen yanıtların geneli incelendiğinde tüm öğretmenlerin hem ölçeğin toplam puanında hem de alt boyutlarında katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerine yoğunlaştığnın görülmesi kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fretheim de (2007) yapmış olduğu çalışmasında yabancı bir dil bilmenin kültürel değerlere duyarlılık ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu gözlemleyerek yabancı dil bilmenin kültürel değerlere duyarlılığı arttırdığını ifade etmiştir. Banos (2006) da yabancı dil bilen öğrencilerin kültürel duyarlılıklarının anlamlı derecede yüksek olduğunu bulgularken, yabancı dil bilen öğrencilerin farklı etnik köken ve kültürden öğrencilerle arkadaşlık kurma eğilimlerinin de yüksek olduğunu saptamıştır. Türkiye'de yürütülmüş bir çalışmada ise yabancı dil olarak öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarına odaklanılmış ve çalışmada "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin kültürel duyarlılıklarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Saygılı ve Kana, 2018). Dil, kültürün temel taşıyıcısı olduğu için farklı diller bilmek öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkı sağlayacak bir unsur olarak değerlendirilebilir.

5.1.9. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Yurt Dışında Bulunma Değişkeni ve Yurt Dışında Bulunma Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Bireyin yurt dışına çıkma isteği bazen zorunlu bir göç nedeniyle olsa da çoğu zaman bireyin kendi isteği ile gerçekleşen bir eylemdir. Ancak göç davranışı dışında eğitim, sağlık gibi zorunlu bir eylem olabileceği gib bireyin kendi arzusu doğrultusunda da yurt dışı ziyaretlerinde bulunması, belirli bir süre yurt dışında kalmasında kültürel farklılıklara duyduğu merak cezbedici bir unsur niteliğindedir (Başbay vd., 2013; Davis ve Cho, 2005; Üstün, 2011). Kültürel farklılıklara ilişkin çalışmaların son yıllarda artış göstererek devam ettiği gözlemlenmesine karşın yurt

dışında bulunma ve yurt dışında bulunma süresini baz alan çalışmaların alan yazında kısıtlı olduğu görülmekle birlikte bu araştırma kapsamında ele alınmasının ilgili literatüre katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun yurt dışına çıktığı görülmesine karşın, yurt dışında bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin toplam puanı ile Farkındalık, Pedagojik ve Duyarlılık alt boyutlarında anlamlı derecede farklılaşmadıkları görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların yurt dışında geçirdikleri süre zarfı ele alınırken 1 yıldan daha az, 1 ve 2 yıl arası ile 2 yıldan daha çok zaman geçiren katılımcıların üç gruba ayrıştırılarak analiz edilmesine karşın söz konusu kültürel değerlere duyarlılık olduğunda öğretmenlerin anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak, hem yurt dışında bulunma hem de yurt dışında bulunulan süre açısından araştırma örnekleminin vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutlarında ortalamaların katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında yoğunlaşması öğretmenlerin; kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Erdoğan'ın (2018) sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarını ele aldığı çalışmasında ise öğretmen adayları çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının etnikmerkezcilik algılarının yurt dışında bulunma deneyimleri üzerinde etkisinin olup olmadığı incelendiğinde ise araştırmamız ile benzer sonuçlara ulaşılarak yurt dışına gitmiş ve gitmemiş öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaşmadıkları görülmüştür. Acar-Çiftçi'nin (2015) çalışmasında ise öğretmenlerin kültürel yetkinliklerine odaklanıldığında yurt dışında bulunan öğretmenlerin, çokkültürlü yeterlik algılarının yurt dışında bulunmayan öğretmenlere oranla anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken, yurt dışında geçirilen sürenin anlamlı bir etkisinin olmadığının saptanması bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Yürütülmüş olan farklı bir çalışmada ise araştırma örneklemini üniversitelerdeki akademisyenler oluşturmuş olup akademisyenlerin çokkültürlü farkındalıklarına, bilgi birikimlerine ve becerilerine odaklanılarak kendi yeterlik algıları ele alınmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenler arasında akademisyenlerin yurtdışı deneyimleri de incelenmiş olup, yurtdışı deneyimi olan ve olmayan akademisyenlerin anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (Başbay vd., 2013). Yurtseven ve Altun (2015) çalışmasında da yurt dışında bulunmuş olmanın anlamlı etkileri gözlemlenmezken, Üstün'ün (2010) çalışmasında ise

öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde daha önce önce yurt dışı deneyimlerinin olup olmamasının etkisi incelendiğinde ise daha önce yurtdışında bulunmuş öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğunun gözlemlenmesi hem bu çalışmadan hem de diğer çalışmalardan farklılaşan bir sonuç olmakla birlikte ilgili alan yazında kısıtlı araştırma olması yapılabilecek net yorumlamalara engel olmaktadır. Bu nedenle kültürel farklılıklara ve kültürel duyarlılığa odaklanılan çalışmalarda yurtdışında bulunmanın ve bulunma süresinin etkisinin incelenmesi önem arz eden bir noktadır.

5.1.10. Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nin Farklı Kültürlere Sahip Öğrencilerle Çalışma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Bireyler dünyayı anlamlandırırken kültürel değerlerden temel alarak değerlendirir. Aynı zamanda diğerleriyle olan iletişim ve etkileşimler de kültürden etkilenmektedir (Karataş, 2020). Bireylerin kültürel farklılıklara karşı hoşgörü ile yaklaşmasına eşlik eden duyarlılıkları, uyumu yordayan ve bütünlüğün oluşmasını sağlayan kilit nokta olarak değerlendirilir. Söz konusu çokkültürlü toplumsal yapı olduğunda farklı değerlerin korunmasıyla bu farklılıklar devamlılık arz etmektedir. Bu noktada bireylerin kültürel farklılıklara karşı duyarlılıkları hem sağlanacak olan etkileşimin hem de etkileşimi temellendirecek olan duyguların olumlu yönde seyretmesine imkân tanımaktadır (Chen, 1990). Araştırma kapsamında ele alınan son demografik değişken olan farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan ve farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışmayan öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği'nden aldıkları puanlar incelendiğinde ise ölçeğin toplam puanında ile Farkındalık, Pedagojik ve Duyarlılık alt boyutlarında farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülürken, verilen yanıtların ortalamalarının katılıyorum ile kesinlikle katıyorum arasında yoğunlaştığı görülmesi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının, farkındalıklarının ve pedagojik durumlarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu noktada insanın deneyimleri neticesinde farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının değişebileceği ifade edilebileceği gibi pedagojik açıdan da süreçte aktif gözlemci olan öğretmenlerin geçmiş bilgi birikimlerinin de etkili olabileceği düşünülebilir.. Eğinli (2011) kültürel yeterlik kavramının içeriğinde farklılıkları ve benzerlikleri kabul etmeyi barındırdığını ifade etmekte ve sınıf içi birliğin sağlanmasının da bu noktalarda temellendiğini

belirtmektedir. Böylelikle kültürel farklılıkları uyum içerisinde birleştirmek için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin yeterli olmasına ek olarak kültürlerarası iletişim ve etkileşimi sağlama konusunda da yetkin olmaları beklenmektedir (Chen, 1990). Farklı kültürleri anlamak ve anlamlandırmak uyum sağlamanın temel yordayıcısı olduğu gibi farklı kültürel temellere sahip bireylerin de birlikte yaşamasına olanak tanımaktadır (Davis ve Cho, 2005). Yurt dışında yürütülmüş bir çalışmada bu çalışmaya benzer olarak öğretmen adaylarının farklı kültürlerde yetişmiş öğrencilerin gereksinimlerini karşılamala becerilerine ilişkin aldıkları eğitimler ele alındığında alınan lisans eğitiminde kültürel farklılıklara yönelik uygulamalara yer verilmediği ve öğretmenlerin kendilerini bu alanda yetkin hissetmedikleri gözlemlenmiştir (Creswell ve Miller, 2000). Türkiye'de çokkültürlü eğitim kavramına odaklanılan çalışmalarda da vurgulanan temel noktanın hem mesleğini icra eden öğretmenlerde hem de eğitim görmeye devam eden öğretmen adaylarında sınıf içerisinde eğitim sürecini yönetebilmesi için yeterli bilgi ve farkındalık seviyesinin yeterli olmadığı gözlemlenmekle birlikte öğretmenlerin sürece ilişkin bilgi ve yetkinliklerini arttırmaya yönelik adımlar atılmasının gerekli olduğunun altı çizilmektedir (Karaçam ve Koca, 2012; Kotluk, 2018; Başarır vd., 2014; Karataş ve Oral, 2015; Hamurcu ve Demirçelik, 2015). Öğretmenlerin farklı kültürlere sahip öğrencileriyle iletişimlerinde kendi öznel inanç ve değerlerinin farkında olmasının olumsuz tutumlarıyla baş etmelerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Villegas ve Lucas, 2002). Gay (2014) öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin deneyimsiz olmasının yetersizliğin temel sebebi olduğunu ifade ederken, öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinde kültürel boşluğu var ettiğini ve eğitim sürecine de olumsuz etki ettiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin farklı kültürlerin birlikte olduğu sınıf ortamında var olmasının kültürel farkındalığı arttırdığı ve kültürel kimlik birliğinin gelişimini destekleyici tutumlar sergileyerek sınıfiçi birliği de olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Seeberg ve Minick, 2012). Bu nedenle sadece mesleki süreçte değil, eğitim sürecinde de kültürel farklılıklara duyarlılığı konu alacak bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla, gerekli staj deneyimlerinin zorunlu kılınmasıyla öğretmenlerin yetkinliklerinin arttırılması ilgili politikalar tarafından desteklenmesinin anlamlı katkıları olacağı öngörülmektedir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

- Yürütülen bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin İstanbul İlinin Üsküdar ilçesindeki ortaokullarla sınırlandırılmasına ek olarak tüm öğretmenlerin de ortaokullarda eğitim vermesi bir kısıtlılık niteliği taşımasına karşın ilgili alanyazının sıklıkla tek branşla sınırlandırıldığı görülmektedir. Gelecek araştırmacılara bu araştırmada olduğu gibi farklı branş öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarını ele almalarına ek olarak ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile akademisyenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarını karşılaştırmaları önerilebilir.
- Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde kültürel farklılıklara ilişkin deneyimlerinin kısıtlı kaldığı ve bu kısıtlılığında eğitim sürecine yansıdığı görülmektedir. Bu hususta çokkültürlü eğitime ilişkin yetiştirme programlarından temel alan derslerin verilmesi sürece olumlu katkılar sağlayabilir.
- Bu araştırma nicel yöntem ve tekniklerle yürütülmüştür. İlgili alanyazında nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılaştığı açıktır. Ancak söz konusu kültür ve insan olduğunda nitel faktörlerin de anlamlı birer yordayıcı olacağı öngörülmekle birlikte gelecek çalışmalarda nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanılması araştırmacılara önerilebilir.
- Araştırmanın örneklemini oluşturan tüm öğretmenlerin devlet okullarında hizmet vermesi çalışmanın bir kısıtlılığı olarak değerlendirilebileceği gibi gelecek çalışmalarda özel okullarda hizmet veren öğretmenlerin de örnekleme dahil edilmesi sonuçların karşılaştırılmasına ve genellenebilirliğine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.
- Araştırma kapsamında ele alınan demografik değişkenler bireylerin geçmiş yaşam deneyimlerini ve yetiştikleri bölgenin kültürel faktörlerini ele almamaktadır. Çevrenin kültüre etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yetiştikleri kültürel bölgelerin de kendi kültürel değer algılarının oluşumuna katkı sağlayacağı düşünülmekle birlikte bu demografik değişkeninin de bir karşılaştırma unsuru olarak çalışmalara dahil edilmesi önerilebilir.

- Öğretmenlik öğrencilerin sadece eğitim ve öğretim süreçlerinde bilgi aktarımı ile kısıtlı kalmayan bir meslektir. Birçok çocuk için okul yaşantısı olumlu ya da olumsuz anıların oluştuğu, kendilik algısının şekillendiği bir bağlam olmakla birlikte öğretmenler, öğrencileri için sıklıkla rol model alınmaktadır. Bu nedenle sosyal öğrenmenin etkisi yadsınmadan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının ve kültürel farklılıkların sınıf bağlamına yansımasının yönetiminde öğretmenlerin olumlu tutum ve farkındalıklarının sürecin sağlıklı bir şekilde biçimlenmesine imkân tanıyacağı açıktır. Bu nedenle ilk olarak öğretmenlerin kendi kültürel perspektiflerinni farkında olması ve kültürler arası iletişim kabiliyetlerini geliştirmeye odaklanması önemlidir.
- Kültürel farklılıklara duyarlılık beraberinde kültürel farklılıklara saygıyı da getiren bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime bakış açılarının kültürel norm ve değerlerle sınırlandırması süreci olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilir. Sınıf içerisinde azınlık olarak tanımlanabilecek kültüre özgü değerlerin yok sayılmadan, asimile edilmeden sürece dahil edilmesi hem çok kültürlü sınıf topluluğunu var edebileceği gibi kültürlerarası etkileşimi de yordayarak öğrencilerin kimlik gelişiminde de olumlu izleri gösterir.
- İlgili literatür incelendiğinde çokkültürlü sınıf ortamının yeni yeni araştırmaların konusu olduğu görülmekte ve bu durum alanyazındaki bir eksiklik olarak nitelenebilmektedir. Türkiye coğrafi konumu itibariyle geçmiş çağlardan günümüze dek birçok kültürün etkileşim merkezi olan bir yerleşim yeridir. Bu nedenle kültürel farklılıkların bir arada harmanladığı Türkiye'de yapılacak çalışmalarda farklı bölgelerde ikamet eden bireylerin çalışma örneklemini oluşturmasının da anlamlı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

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*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

Aguirre, J. M., ve del Rosario Zavala, M. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool. *Pedagogies: An international journal, 8(2),* 163-190.

Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt üniversitesi örneği*). International Periodical for the Languages, 11(3),* 29-42.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(20),* 292-303

Alanay, H. (2015). *Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin çokkültürlülüğe ve çokkültürlü eğitime dair görüşleri.* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. İstanbul.

Ansari, D. (2012). Culture and education: new frontiers in brain plasticity. *Trends in CognitiveSciences*, *16*(2),93-95.

Ardila, A. ve Rosselli, M., (2003). The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: *A critical review. Brain and cognition, 52(3),* 326-333.

Aronson, B. ve Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research, 86(1),* 163-206.

Aronson, B., ve 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, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2),* 231-253.

Aslan, M., ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 31,* 729-737.

Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2),* 231-253.

Asutay, H. (2012). *Dil kültür ve eğitim*. Eğitim Yayınevi.

Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Charasteristics and goals (7th Ed.). In Banks J. A. and Banks.* C. A. M. (Eds.), Multicultural Education Issues and Perspectives (pp. 3-32). USA: John Wiley ve Sons, Inc.

Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies, 15(2),* 16-22.

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. ve Bektas, Y. (2009). Instructional environment and teacher competences in the context of multiculturalism. *Education and Science, 34(152),* 30-43.

Başbay, A., ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(161).

Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(3),* 47-60.

Bayles, P. B. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district.* Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.

Bhawuk, D. P. S., ve Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivisim. *International Journal of Intercultural Relations, 16(4),* 413-436.

Bilgin, A., ve Oksal, A. (2018). *Kültürel kimlik ve eğitim.* Academy Journal of Educational Sciences, *2*(1), 82-90.

Booker, K. C., Merriweather, L., ve 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).

Boroch, R. (2018). Antropological Theory of Culture—Research Report. *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology,* 2, 18.

Bölükbaşı, A. (2020). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının empatik eğilim, öznel iyi oluş ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1),* 44-62.

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., ve 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., ve Crippen, K. J. (2017). *The knowledge and practices of high school science teachers in pursuit of cultural responsiveness.* Science Education, 101(1), 99-133.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.

Bulut, C., ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3),* 957-978.

Bulut, C., ve Başbay, A. (2015*).* Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 957-978.*

Büyükkaragöz, S., ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi, 2(3), 353-365.*

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18 bs.). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demir F.(2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods in education].

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier: Didier.

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

Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity.*

Chicola, N. A. (2007). *A view beyond tolerance: Teacher candidate experiences with culturally responsive education.* International Journal of Learning, 14(8), 211-219.

Christensen, L.B., Johnson, R.B ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (Çev. Aypay, A.). Ankara:Anı Yayıncılık.

Cırık, İ. (2008). Multicultural education and its reflections. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 27-40.

Classen, A. (Ed.). (2016). *Death in the Middle Ages and early modern times: the material and spiritual conditions of the culture of death* (Vol. 16). Walter de Gruyter GmbH ve Co KG.

Creswell, J. W., ve Miller, D.N. (2000). *Determining validity in qualitative inquiry.* Theory Into Practice, 39(3), 124- 130.

Çalışkan, H., ve Gençer, R. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 52-63.

Çelik, S. (2014). *The undergraduate students' perception on multicultural education and democracy in Turkey.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Çoban, E.A., Doğan, T., ve Karaman, N.G. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(1),* 125-131.

Coşkun, Y., ve YILDIRIM, A. G. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),* 311-328.

Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45),* 325-341.

Davis, N., ve Cho, M. O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia. 10(April), 1-22.*

Delgado-Gaitan, C., ve Trueba, H. (2022). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America* (Vol. 6). Taylor ve Francis.

Demircioğlu, E., ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1), 211-232.

Demirtaş, Z., ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *4*(4), 523-554.

Dover, A.,G. (2013). Teaching for social justice: from conceptual frameworks to classroom practices, *Multicultural Perspectives, 15:1*, 3-11.

Duncum, P. (2002). Visual culture art education: Why, what and how. *International Journal of Art ve Design Education*, *21*(1), 14-23.

Duran, N. O. ve Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(1),* 198-218.

Edgar, A. ve Sedgwick, P. (2005). *Cultural theory: Key concepts*. London : Routledge.

Eğinli, A. (2011) Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi, 9(35),* 215-227.

Eğinli, A. T. ve Çakır, S. Y. (2011). Toplum kültürünün kurum kültürüne yansıması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 3(2),* 37-50.

Engin, İ. (1990). Kültür-kişilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *33*(1-2), 171-176.

Er, O. ve Alyılmaz, S. (2022). Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. İzmir: Duvar Yayınları.

Erdem, F., ve İşbaşi, J. Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü Ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İibf Dergisi*, *1*(1), 33-57.

Erdoğan, B., (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmış YüksekLisans Tezi.

Farinde-Wu, A., Glover, C. P. ve Williams, N. N. (2017). *It's Not Hard Work; It's Heart Work: Strategies of Effective, Award-Winning Culturally Responsive Teachers. The Urban Review, 49,* 279-299.

Fretheim, A. M. (2007). Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school*. University of Minnesota.*

Fritz, W., Mollenberg, A., ve Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies, 11(2),* 165- 176.

Fulton, R. (2009). A case study of culturally responsive teaching in middle school mathematics. University of Denver: Unpublished PhD thesis.

Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education, 61(1–2),* 143–152.

Güney, S., ve Nurmakhamatuly, A. (2007). Kültürün girişimciliğe etkisi: kazakistan ve türkiye üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik kültürlerarası araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(18), 62-86.

Güngör, S., Buyruk, H., ve Özdemir, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe karşı tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(66),* 816-837.

Güvenç, B. (1995). *Kültür ve Eğitim:(Derlemeler)* (Vol. 2). eren gündogan.

Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (7th ed.).* Pearson Education Limited.

Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations. 27,* 421–443.

Hamurcu, H. ve Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim – öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi. 207,*24-40.

Helmer, J. (2007). Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach. (Doctoral dissertation, University of Minnesota). *Dissertation Abstracts International, 68 (05).* (UMI No. 3263073.

Hofstede, G. (2003). What is culture? A reply to Baskerville. *Accounting, organizations and society*, *28*(7-8), 811-813.

Horvat, L., Horey, D., Romios, P., ve Kis-Rigo, J. (2014). Cultural competence education for health professionals. *Cochrane database of systematic reviews*, (5).

Hosoya, S., ve M. Talib. (2010). *Pre–service teachers' intercultural competence:Japan and Finland. In D. Mattheou (Ed.), Changing educational landscape*: Educational practice, schooling systems and higher education – a comparative perspective (pp. 241–260). New York, NY: Springer.

Hubert, T. L. (2013). Learners of mathematics: High school students' perspectives of culturally relevant mathematics pedagogy. *Journal of African American Studies, 18,* 324–336.

Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi: Yayımlanmamış 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.

Karanfil, N. (2015). Küreselleşmenin Tüketim Kültürü ve Davranışı Üzerine Etkisi.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]. *Ankara: Nobel Yayınları*.

Karaseyfioğlu, F., ve Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, *5*(3), 88-101.

Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(76), 1761-1775.

Karataş, K. ve Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2 (2),* 47-57.

Kasa A., B., ve Gültekin, M. (2019). İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(3),* 1735-1773.

Kaya, Ö. S. (2019). Çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık suriyelilere yönelik tutumu etkiler mi? Öğretmen adayları gözünden bir çalışma. *SDU International Journal of Educational Studies*, *6*(2), 86-100.

Keskin, U., ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 4(1),* 81-101.

Khafızova, A. (2018). Vernacular architectural preservation of material and spiritual ınterconnected cultural heritage. *Journal of Contemporary Urban Affairs*, *2*(3), 10-19.

Kılcan, B., ve Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 5(3),* 113-137.

Kidd, J. K., Sanchez S.Y. ve Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 24,* 316-329.

Kirişçi, A. (2010). Öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışma yaklaşımları. (Yüksek Lisans Tezi).

Kocakaya, S. ve 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.

Kocakaya, S., ve Kotluk, N. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: kültürel değerlere duyarlı eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1),* 749-789.

Koçak, S., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, *14*(4), 1352-1369.

Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 749-789.

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

Mujawamariya ve Moldoveanu (2003).*Les enseignants associés contribuent-ils à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres?* Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 175-203 [Çevrim-içi: https://ustboniface.ca/reefmm/file/08Mujuwamariya.pdf Erişim tarihi:10.04.2023

Masemann, V. L. (2003). Culture and education. *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, *2*, 115-132.

Matters, C. R. (2008). Countries and culture in behavioral finance. In *CFA Institute Conference Proceedings Quarterly* (Vol. 25, No. 3, pp. 38-44).

McCort, D. J., ve Malhotra, N. K. (1993). Culture and consumer behavior: toward an understanding of cross-cultural consumer behavior in international marketing. *Journal of international consumer marketing*, *6*(2), 91-127.

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.

Mitchell, W. J. T. (1995). What is visual culture? I Visual culture: Critical concepts in media and cultural studies. *Redigert av Joanne Morra og Marquard Smith*, 298-311.

Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A. ve 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., ve Reynolds, B. (2013). perceptions and practices of culturally relevant science teaching in American ındian classrooms. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11(1).*

Nayır, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences.14(6),* 3273-3292.

Ocak, G. (2011). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Journal of Human Sciences*, *8*(1).

Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *28*(2).

Olson, B. (2003). Attitudes toward multiculturalısm and cultural diversity: Theeffects of multıcultural training. A Research Paper, [Çevrim-içi: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.6904&rep=rep 1&t ype=pdf], Erişim tarihi: 10 Aralık 2017.04.2023

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.

Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46(2),* 215-232.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *14*(1), 29-38.

Pai, Y., Adler, S. A. ve Shadow, L. K. (2006). Cultural foundations of education. *Pearson Education, Inc.*

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41,* 93–97.

Paris, D., ve 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.

Pelto, P. J., ve Pelto, G. H. (1997). Studying knowledge, culture, and behavior in applied medical anthropology. *Medical anthropology quarterly*, *11*(2), 147-163.

Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. Teacher Education Quarterly, 97-111.

Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think? *Intercultural Education, 12(1),* 51-64.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarinin çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *ınternational Online Journal of Educational Sciences*, *1*(1).

Polat, S. ve Rengi, O. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift fur die Welt der Turken Journal of World of Turks, 6(3),* 135-156.

Prater, M. A. ve Devereaux, T. H. (2009). Culturally responsive training of teacher educators. *Action in Teacher Education, 31(3),* 19-27.

Premier, J. A. ve Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education, 35(2),* 34-48.

Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları.* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

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.

Robert, B. (2016). A Formal Concept of Culture in the Classification of Alfred L. Kroeber and Clyde Kluckhohn. *Analecta*, *25*(2).

Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation'. *Group and Organizational Studies, 1(3),* 334-354

Sánchez, G. I. (1997). History, culture, and education. *Latinos and education: A critical reader*, 117-134.

Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4),* 1041-1063.

Schein, E. H. (1991). What is culture. *Newbury Park, CA: Sage*, 243-253.

Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış.* (M. Şahin, M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, ve B. E. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sclafani, C. (2017). Strategies for educators of bilingual students: A critical review of literature. *International Journal of Education and Literacy Studies, 5,* 1-8.

Seeberg, V. ve Minick, T. (2012). Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: Transformation in Global Learning. *International Journal of Multicultural Education 14(3),* 1-22.

Seel, R. (2000). Culture and complexity: new insights on organisational change. *Organisations and People*, *7*(2), 2-9.

Segall, M. H. (1986). Culture and behavior: Psychology in global perspective. *Annual Review of Psychology*, *37*(1), 523-564.

Sezer, S. (2017). Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Dersi'nin Pdr Öğrencilerinin Çok Kültürlü Bakış Açıları Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Bilim Toplum*, *15*(57), 9-30.

Söylemez, N. H., ve Oral, B. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarını kullanma durumlarına göre çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri: Türkiye Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(68), 1745- 1764.

Stephens, D. (2007). *Culture in education and development: Principles, practice and policy.* Symposium Books Ltd.

Şengül, K., ve Yaprak, N. (2022) Türkçe öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, *11*(4), 1665-1679.

Tan, A. (2011). Home culture, science, school and science learning: Is reconciliation possible?, *Cultural Studies of Science Education, 6,* 559–567.

Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Journal Of Educational Research*, *2*(1).

Temel, A. B. (2008). Kültürlerarasi (çok kültürlü) hemşirelik eğitimi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 92-101.

Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students,* University of Phoenix: Doctoral dissertation.

Tran, Y. (2015). ESL pedagogy and certification: Teacher perceptions and efficacy. *Journal of Education and Learning, 4(2),* 28.

Tsai, Y. (2011). Relationship between organizational culture, leadership behavior and job satisfaction. *BMC health services research*, *11*(1), 1-9.

Turgut, H. (1990). *Kültür-davranış-mekan etkileşiminin saptanmasında kullanılabilecek bir yöntem* (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3).

Ünlü, İ., ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 7(4), 2656-2679.

Ünlü, İ., ve Örten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21 (2013): s.287-302.

Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerin etkileyen etmenler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Blimleri Enstitüsü, İstanbul.

Van Oudenhoven J. P., ve Van der Zee, K. I. (2000). The multicultural personality questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural efectiveness. *European Journal of Personality, 14,* 291-309.

Vangölü, S. K. ve Sak, İ. T. Ş. (2022). Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies, 1(Ö1),* 169- 181.

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

Vogt, L. A., Jordan, C., ve Tharp, R. G. (1987). Explaining school failure, producing school success: Two cases. *Anthropology and Education Quarterly, 18(4),* 276- 286.

Walker, S. (2013). Design and spirituality: Material culture for a wisdom economy. *Design Issues*, *29*(3), 89-107.

Westrick, J. M., ve Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education, 18(2),* 129-145.

Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education, 37,* 229-242.

Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve öz-yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi.

Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (15), 373-392.

Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4(1), 47-63.

Yurtseven, N. ve Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Pre-service teachers' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2(1),* 49-54.

EKLER

Ek 1: Bilgilendirme Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL İLİ-ÜSKÜDAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)" adıyla, Elif Ceyda Oltulugil tarafından 5-31 Aralık 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma O Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul, Üsküdar ilçesi

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme

O Gözlem O……..

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

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

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

Araştırmacı : Elif Ceyda Oltulugil

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim/ İmza:

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLILIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (İSTANBUL-ÜSKÜDAR İLÇESİ ÖRNEĞİ)
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim Yüksek Lisans Programı kapsamında tez çalışması olarak Prof. Dr. Sibel Cengizhan danışmanlığında Elif Ceyda Oltulugil tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı; ortaokul öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemek olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen tüm soruları eksiksiz ve size en uygun gelen şekilde cevaplamanızdır. Katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmada kişisel bilgilerin gizliliği önemli ve esastır. Verilen cevaplar yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Araştırma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınızı iletmek isterseniz email tarafıma ulaşabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

<u>Bölüm 1</u>

Lütfen size uygun olan seçeneğin yanına (x) işareti koyunuz.

Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:**

   ☐ Kadın ☐ Erkek

2. **Yaşınız** :

   ☐ 25'ten az ☐ 25-35 arası ☐ 36-45 arası ☐ 46-55 arası ☐ 56 yaş ve üzeri

3. **Mesleki kıdeminiz** :

   ☐ 1 yıldan az ☐ 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31 yıl ve üzeri

4. **Eğitim durumunuz:**

   ☐ Lisans tamamlama ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

5. **Branşınız:**

   ☐ Sosyal Bilgiler ☐ Türkçe ☐ Matematik ☐ Fen Bilimleri

   ☐ Yabancı dil ☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ☐ Görsel Sanatlar

   ☐ Bilişim teknolojileri ☐ Beden Eğitimi ☐ Müzik

   ☐ Rehberlik ☐ Teknoloji ve Tasarım ☐ Özel Eğitim
   ☐ Diğer (lütfen yazınız) ….....

6. **Anadiliniz** :

   ☐ Türkçe ☐ Diğer (lütfen yazınız) ……..

7. **Etnik kökeniniz:**

   ☐ Türk ☐ Diğer (lütfen yazınız) ……..

8. **Farklı etnik kökene sahip yakınınız (akraba, arkadaş, eş vb.) var mı?**

   ☐ Evet ☐ Hayır

9. **Herhangi bir yabancı dil biliyor musunuz ?**

   ☐ Evet ☐ Hayır

10. Kısa yada uzun dönem hiç **yurt dışında bulundunuz mu?** ☐ Hayır

    ☐ Evet ise bulunma amacınız ve kaldığınız süre ne kadardı lütfen yazınız

Amacınız	Süre

…….	…….

11. **Daha önce farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalıştınız mı ?**

    ☐ Evet ☐ Hayır

12. **Daha önce kültürel farklılıklarla ilgili herhangi bir hizmetiçi bir eğitim aldınız mı ?**

    ☐ Evet ☐ Hayır

Ek3: Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği

<u>Bölüm 2</u>

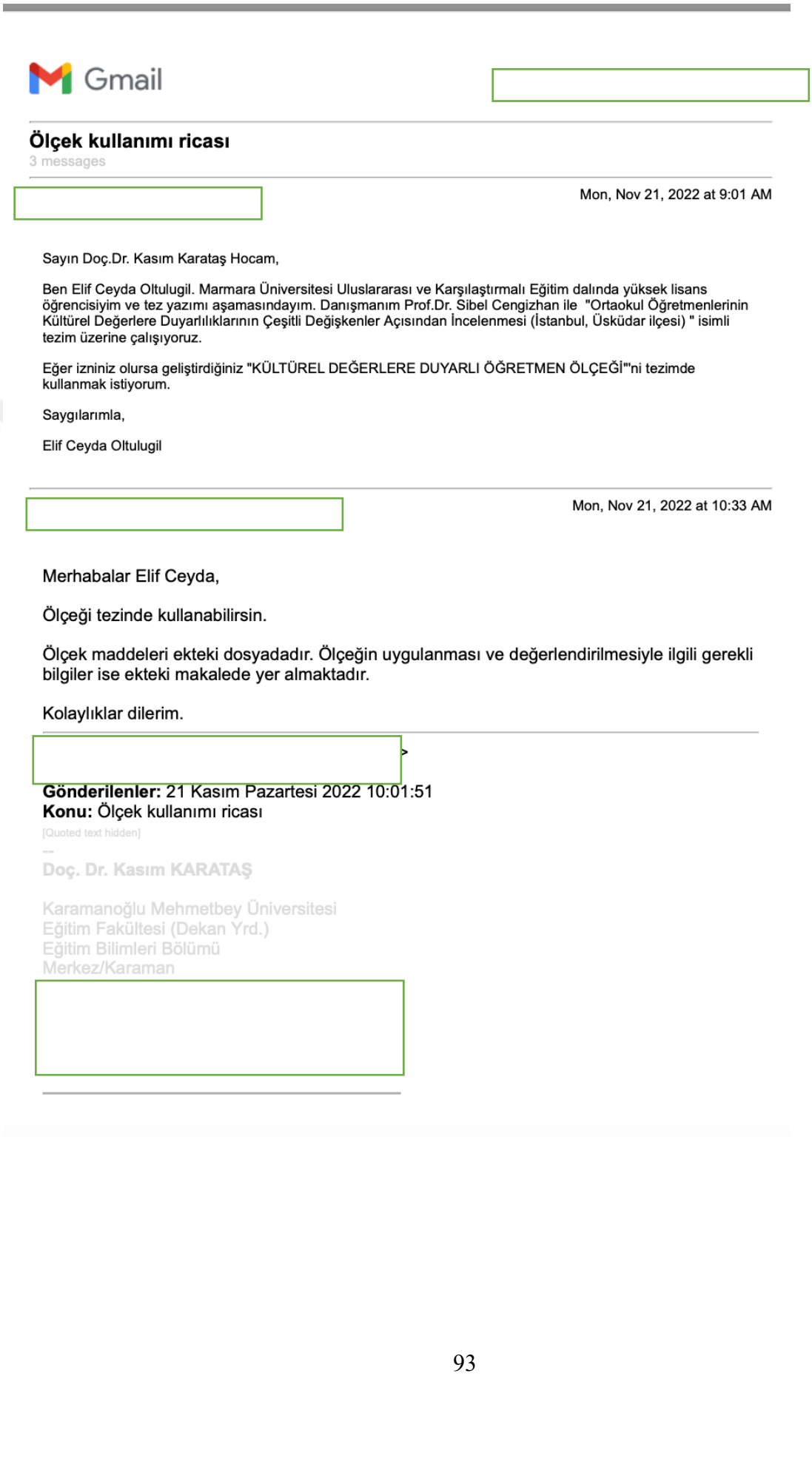
Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (X) koyarak cevaplayınız.

Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Grup çalışmalarında farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirmeye özen gösteririm.					
2. Yeri geldiğinde farklı kültürlere saygı duyulmasına yönelik açıklamalarda bulunurum.					

3. Öğrencilerimin kültürel birikimlerinin, öğrenme performanslarına etkisi olduğunu düşünürüm.					
4. Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıfta eğitim yapmak hoşuma gider.					
5. Öğrenme öğretme sürecinde sınıfımdaki kültürel çeşitliliği dikkate alarak öğrencilerimin kültürel değerlerinden örnekler sunarım.					
6. Öğrencilerimin kültürel değerlerinin farkındayım.					
7. Öğrencilerimin kültürel özelliklerini bilmek isterim.					
8. Kendi kültürel özelliklerimin farkındayım.					
9. Öğrenme sürecini farklı kültürlerden öğrencilere göre planlamam gerektiğinin farkındayım.					
10. Öğrencilerime sahip olduğu kültürel özelliklerden dolayı ayrımcılık yapılması beni rahatsız eder.					

11. Öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alarak ders işlemenin akademik başarılarını artıracağını düşünürüm.					
12. Hangi kültürel özelliklere sahip olursa olsun, öğrencilerimin aileleriyle olumlu ilişkiler geliştirmek için çaba gösteririm.					
13. Derste öğrencilerin kendi kültürel değerlerinden örnekler vermeleri için teşvik ederim.					
14. Öğrencilerimin kültürel farklılıklara karşı önyargılarını gidermek için çaba gösteririm.					

Ek 4: Ölçek Kullanım İzni



Gmail

Ölçek kullanımı ricası

3 messages

Mon, Nov 21, 2022 at 9:01 AM

Sayın Doç.Dr. Kasım Karataş Hocam,

Ben Elif Ceyda Oltulugil. Marmara Üniversitesi Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim dalında yüksek lisans öğrencisiyim ve tez yazımı aşamasındayım. Danışmanım Prof.Dr. Sibel Cengizhan ile "Ortaokul Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul, Üsküdar ilçesi) " isimli tezim üzerine çalışıyoruz.

Eğer izniniz olursa geliştirdiğiniz "KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ"'ni tezimde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Elif Ceyda Oltulugil

Mon, Nov 21, 2022 at 10:33 AM

Merhabalar Elif Ceyda,

Ölçeği tezinde kullanabilirsin.

Ölçek maddeleri ekteki dosyadadır. Ölçeğin uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili gerekli bilgiler ise ekteki makalede yer almaktadır.

Kolaylıklar dilerim.

Gönderilenler: 21 Kasım Pazartesi 2022 10:01:51
Konu: Ölçek kullanımı ricası

[Quoted text hidden]

--

Doç. Dr. Kasım KARATAŞ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Eğitim Fakültesi (Dekan Yrd.)
Eğitim Bilimleri Bölümü
Merkez/Karaman

Ek 5: Valilik İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-66986184 28/12/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Elif Ceyda OLTULUGİL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 09.12.2022 tarihli ve 428135 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.12.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Ortaokul Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Üsküdar İlçesi Örneği)
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: Üsküdar
Araştırma Kişiler	: Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi	: 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)