

Makale Gönderim Tarihi: 18.03.2019
Makale Yayınlanma Tarihi: 15.08.2019

Makale Kabul Tarihi: 08.07.2019
Ağustos 2019 • 9(2) • 304-334

Türkiye' de Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Nihat KOTLUK**

Serhat KOCAKAYA***

Öz. Bu çalışmanın amacı, Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime (KDDE) ilişkin görüşlerini incelemektir. Açıklayıcı karma yöntem deseninin kullanıldığı çalışmanın nicel safhası tarama modeli, nitel safhası durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Örneklem, seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılının Güz döneminde Van, Diyarbakır, Konya, Antalya, İzmir, İstanbul ve Trabzon'da görev yapan 1302 öğretmenden, çalışma grubu ise maksimum çeşitleme ve aykırı uç örnekleme ile seçilen 28 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Öğretmen Görüş Ölçeği" ile nitel veriler ise nicel verilerin analizinin ardından ölçekten yüksek ve düşük düzeyde ortalamalara sahip 28 öğretmenle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler KDDE ile ilgili olumlu görüşlere sahiptirler; ancak orta düzeyde kaygı da yaşamaktadırlar. Türkiye'de öğrenci profilinin çeşitliliğinden dolayı KDDE'ye ihtiyaç duyulduğunu belirten öğretmenler kadar, bu anlayışın eğitim sistemini ve toplumun yapısını olumsuz etkileyeceğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin KDDE bağlamında incelemesinde faydalar olabilir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel değerlere duyarlı eğitim, Türkiye' de kültürel farklılıklar, öğretmen eğitimi.

* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4314-9492>, Dr., Eğitim Bilimleri, nihatkotluk@gmail.com

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5576-3780>, Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, skocakaya@gmail.com

1. GİRİŞ

Kültür ve Eğitim

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

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

Kültürel Değerler/Farklılıklar ve Eğitim Sistemleri

Chiu ve diğerleri (2017), Amerikan Ulusal Eğitim Derneği'nin öğrencilerin engellilik, cinsiyet, ırk, etnisite, dil, kültür, din, cinsel yönelim, sınıf, sosyoekonomik düzey, zihinsel ve fiziksel yetenek gibi özelliklerini eğitim sistemindeki farklılıklar olarak gördüğünü belirtmektedir. Eğitim sistemleri farklı değerlere sahip bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir (Banks ve Banks, 2010). Çünkü, her birey eğitim sistemlerine bir takım kültürel anlayışlar, perspektifler ve beklentilerle katılır. Eğitim sistemlerinin beklentileri karşılayabilmesi için, bireylerin sahip olduğu kültürel değerler ve kültürel farklılıklar eğitim sistemlerinde dikkate alınmalıdır. Eğitim sistemleri bütün bireylere eşit ve adil derecede eğitim fırsat ve imkanı sağlayan ve herkesi kapsayan bir yapıda (kapsayıcılık ilkesi) olmalıdır (Kotluk ve Kocakaya, 2018a).

Türkiye'de Kültürel Farklılıklar

Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de kültürel farklılığa sahip birçok öğrenci bulunmaktadır. Örneğin bir araştırma şirketinin 2006 yılında yaptığı araştırmada; Türkiye'de insanların Türkçe, Kürtçe, Arapça, Lazca, Çerkezce, Ermenice, Rumca gibi 15'ten fazla dili konuştuğu; Türkiye'nin 36 farklı etnik kökeni barındırdığı ve Türkiye'de birçok dinin ve inancın olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2013). Diğer taraftan, Türkiye'de farklı engellerden dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye, son yıllarda 3 milyondan fazla mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Başta Suriyeli olmak üzere Irak, Afganistan gibi ülkelerden gelen sığınmacı sayısı ise hızla artmaktadır. Örneğin Türkiye'de Geçiş Eğitim Merkezleri ve devlet okullarında 1

milyona yakın mülteci-sığınmacı öğrenci bulunmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2017).

Kültürel Farklılıklar ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Araştırmacılar, öğrencilerin bireysel veya kültürel farklılıklarını dikkate almadan eğitimi dengeleştirme veya eğitimde fırsat eşitliği sağlama çabalarının neredeyse sonuçsuz kalacağını vurgulamaktadır (Benson ve Borman, 2010). Gay (2002) ve Ladson-Billings'e (1995a) göre, öğretmenler ve öğrenciler birbirlerinden farklı kültürel değerlere sahip şekilde sınıf ortamlarında bir araya gelmektedir. Bu tür durumlarda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini öğrencilerin kültürel değerleriyle ve bireysel farklılıklarıyla bütünleştirmeleri istenmektedir. Bunun sonucunda, öğrencilerle iyi iletişim kurulabileceği, eğitim-öğretim aktivitelerine tüm öğrencilerin katılabileceği ve ayırım yapmaksızın tüm öğrencilerin bir bütün olarak gelişebileceği belirtilmektedir (Banks ve Banks, 2010; Gay, 2002b, 2018; Ladson-Billings, 1992b, 1992c, 1995a, 1995b).

Nitekim Türkiye'de de yapılan çalışmalarda, evde konuştukları dilleri eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin, eğitim-öğretim süreçlerinde kendilerini ifade etmede zorlandıkları, anlama ve algılamada ciddi sorunlarla karşılaştıkları ve akademik olarak başarısız oldukları ifade edilmektedir (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Diğer taraftan Türkiye'de öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde başta dil ve iletişim problemleri olmak üzere, uygun öğretim içeriği hazırlama, öğretme stratejileri geliştirme, uygun ders araç gereçleri seçme, ölçme ve değerlendirme gibi konularda birçok problemle karşılaştıkları belirtilmektedir (Aydın; 2012; Aydın ve Kaya, 2019; Aydın, Gündoğdu ve Akgül, 2019). Bu durumların çoğu zaman öğrenciler için eğitim sisteminden ayrılmakla, okulu terk etmekle sonuçlandığı bilinmektedir (Blanchett, 2006).

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

Öğrencilerin duygusal, sosyal, dilsel, ekonomik vb. farklılıklarından hareketle; öğrencilerin altyapılarını, bilişsel şemalarını ve deneyimlerini, kısacası dil, din, inanç, etnik kimlik, sosyo ekonomik düzey gibi farklı kültürel değerlerini, kültürel referans çerçevelerini ve bireysel farklılıklarını eğitim sistemlerinde, öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alarak, ayırım gözetmeksizin "*tüm*" öğrencileri üst düzey becerilere sahip bir şekilde yetiştirmeyi amaçlayan eğitim, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim (KDDE) olarak tanımlanmaktadır (Akt: Kotluk ve Kocakaya, 2018a). Bu eğitim anlayışı, farklılıklara sahip öğrencilerin anadil gibi farklı kültürel değerlerinin korunup sürdürülmesine (Paris, 2012) yönelik; etkili bir eğitim (Aronson ve Laughter, 2016), pedagoji (Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Paris ve Alim, 2017) ve öğretim (Gay, 2018) olarak tanımlanmaktadır.

KDDE, sadece akademik başarıyı değil aynı zamanda sosyal ve kültürel anlamda yetkinliği ve eleştirel bakış açısını da geliştirmeyi amaçlar. Ladson-Billings'e (1995a, 1995b) göre, bütün farklılıklarına ve dezavantajlarına rağmen tüm öğrenciler; a) akademik açıdan başarılı olmalı, b) kültürel açıdan yetkinlik kazanmalı ve c) eleştirel sosyopolitik bilince sahip olmalıdır. Bu yaklaşım sayesinde kültürel olarak birbirinden

farklı öğrenciler; akademik olarak başarılı olmanın yanında eleştirel bir bakış açısıyla eğitim süreçlerini, toplumsal sorunları, eşitsizlik ve ayrımcılık gibi konuları inceleyebilmeli, kendi kültürlerini korurken başka kültürleri de öğrenerek farklılıklara değer verebilmeli, aynı zamanda kültürel değerleri ve toplumu eleştirel süzgeçlerden geçirerek örneğin töre gibi dogmatik/yanlış değerlerle mücadele edebilmeli ve demokratik, çokkültürlü bir toplum oluşturmada kendi rollerini sorgulayabilmelidirler.

KDDE anlayışında; eğitim ortamlarında dil, etnik kimlik gibi farklılıklara değer vermek, farklı bireylerden oluşan demokratik öğrenme toplulukları oluşturmak, öğrencilerin kültürel değerlerini, bilgilerini, yaşantılarını ve bilişsel şemalarını dikkate alarak çokkültürlü plan ve programlar geliştirmek, farklılıkları önemseyen sınıf ortamları oluşturmak, farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanmak büyük önem taşımaktadır. Bu şekilde eğitimde eşitsizlikle, toplumda kültürel önyargılarla, ırkçılıkla, hoşgörüsüzlük, ötekileştirme ve diğer istenmeyen durumlarla mücadele edilebileceğine inanılmaktadır (Gay, 2018).

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Nedir, Ne Değildir?

KDDE, tüm eğitim-öğretim süreçlerini tamamen öğrencilerin kültürlerine göre düzenlemek anlamına gelmediği gibi, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin kültürel değerlerini tamamen yok saymak anlamına da gelmemektedir. Diğer bir deyişle, KDDE, ne tamamen kültüre göre yapılır ne de KDDE' de kültürel değerler tamamen göz ardı edilir. Çünkü her öğrenci okul ortamına ailesinin ve sosyal çevresinin sahip olduğu dil, din, inanç gibi değerlerin etkisiyle oluşan farklı bilişsel şemalarla gelir (Kotluk ve Kocakaya, 2018a) ve yeni öğrenmeler için farklı bilgi çerçevelerine sahip olduklarından, belirli bir bilgiyi aynı şekilde yapılandırmazlar (Villegas ve Lucas, 2002). Bu yüzden kültürel değerlerden kaynaklı önceki bilgileri göz ardı etmek, çocukların bilgiyi yapılandırma sürecini reddetmektir (Kotluk ve Kocakaya, 2018a; Villegas ve Lucas, 2002). Diğer taraftan tamamen kültüre dayalı bir eğitim anlayışı da öğrencileri bilimsel bilgidan uzaklaştırabilir ve öğrencilerin kültür içerisinde yer alan yanlışlarla da mücadele etmelerini engelleyebilir. Kısaca söylemek gerekirse, KDDE yanlış da olsa kültürü savunmak ve kültürel değerleri olduğu gibi kabul etmek, öğretmek veya sürdürmek demek değildir. Aksine, KDDE' nin önemli amaçlarından biri de kültürlerde ve toplumlarda görülen her türlü eşitsizlikle, ayrımcılıkla, ötekileştirmeyle mücadele etmek ve öğrencilerde bu tür yanlışları fark edecek eleştirel sosyokültürel bir bilinç geliştirmektir (Kotluk ve Kocakaya, 2018a, 2018b; Ladson-Billings, 1995a, 1995b).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye'nin sahip olduğu kültürel farklılıklar, eğitim sisteminde bulunan engelli ve mülteci-sığınmacı öğrenci sayısı, Türkiye'de çokkültürlü yapı, öğretmenlerin atanma şekli, eğitimde eşitsizlik raporları, öğretmenlerin herhangi bir şehirde görev yapma ve sınıflarda kültürel olarak farklı öğrencilerle karşılaşma ihtimallerinin yüksekliği ve "Eğitimde feda edilecek tek bir fert yoktur" anlayışı doğrultusunda KDDE anlayışı Türkiye için uygun bir anlayış olabilir (Kotluk ve Kocakaya, 2018a, 2018b). Ancak Türkiye'de bu konu hakkında yapılan çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır.

Özellikle neredeyse her gün sınıflarında farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle iç içe olan öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmadığından bu konu hakkında kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, bu karma yöntem araştırmasının amacı, Türkiye'de öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşlerini incelemektir ve araştırmada "*Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?*" sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinde kültürel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik görüşleri, beklentileri, inanç ve tutumları yürüttükleri tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyebileceğinden (Gay, 2002a, 2014, Ladson-Billings, 2006; Siwatu, 2007; Snider, 2015, Evans, 2017), bu karma yöntem araştırması ile Türkiye'de ilk defa 7 farklı coğrafi bölge ve 7 büyük şehirde görev yapan öğretmenlerin, KDDE hakkındaki görüşlerinin farklı bakış açılarından incelenmiş olması ve birbiri ile karşılaştırılması öğretmen eğitimi açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Bu araştırma ile elde edilecek verilerin, Türkiye'de daha sonrasında oluşturulacak hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikirler sunması, herkes için eğitim ve eğitimde fırsat eşitliği ilkeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla araştırmanın; kültürel değerlere duyarlı öğretmen eğitim programlarının düzenlenmesi ve Türkiye'de eğitim sisteminin kültürel açıdan daha duyarlı hale getirilmesi çabalarına hizmet etmesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, araştırmaya önce nicel bir aşamayı yöneterek başlar ve ikinci bir nitel aşamaya özel sonuçlar arar. İkinci nitel aşama, birinci nicel aşamayı daha derinlemesine açıklama amacıyla uygulanır (Creswell ve Clark, 2014). Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması bir arada kullanılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmış, bunun devamında ölçekten elde edilen nicel verileri daha ayrıntılı açıklayabilmek için ölçeği yüksek ve düşük düzeyde derecelendiren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının Güz döneminde Türkiye'de MEB'e bağlı her tür ve derecedeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından nicel aşama için örneklem ve nitel aşama için çalışma grubu ayrı ayrı belirlenmiştir:

Örneklem

Araştırmada, tabakalı-örnekleme yöntemi kullanılmış ve nicel örneklem üç aşamada belirlenmiştir: Birinci aşamada, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesi ayrı tabakalar olarak belirlenmiştir. Ardından her coğrafi bölgede yer alan büyükşehirler belirlenmiştir. Büyükşehirlerin seçilmesinin nedeni nüfusun daha fazla olması, göç vb. nedenlerle kültürel farklılıkları daha fazla barındırdığının düşünülmesidir. 7 farklı bölgede toplam 30 büyükşehir belirlendikten sonra ikinci aşamada her bölgeden rastgele bir şehir seçilmiştir (Tablo 1). Şehirler belirlendikten sonra hangi okullarda veri toplanacağıyla ilgili üçüncü ve son aşamada okullar, düşük, orta ve üst sosyoekonomik tabakaya ayrılmış ve verilerin toplanacağı okullar bu tabakalardan optimum çeşitlilik sağlanarak seçilmiştir.

Tablo 1.

Coğrafi Bölgelere Göre Büyükşehir Belediyeleri ve Örnekleme Seçilen Şehir

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

Şehirler belirlendikten sonra araştırmacılar tarafından toplamda 2700 ölçek çoğaltılmış ve veri toplanmaya başlanmıştır. Veri toplama işleminin ardından 1600 ölçek geri toplanmıştır. Eksik işaretlenen, yarım bırakılan ya da ölçeğin tamamında tüm maddelerde aynı derecelerin kodlandığı ölçekler elenmiştir. Sonuç itibarıyla örneklem; Van, Diyarbakır, Antalya, Konya, İzmir, İstanbul ve Trabzon şehir merkezlerinde bulunan okullarda görev yapan toplam 1302 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Çalışma grubu

Çalışmanın birinci safhasında ölçek aracılığıyla veriler toplanıp analiz edildikten sonra araştırmanın ikinci safhası olan nitel aşama için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve aykırı uç örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada, KDDE'ye yönelik öğretmen görüş ölçeğinden öğretmenlerin aldıkları puanlar aykırı uç örnekleme bağlamında düşük ve yüksek olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Alt gruptan 40 ve üst gruptan 40 öğretmen olmak üzere toplam 80 öğretmen seçilmiştir.

İkinci aşamada, düşük ve yüksek ortalamalı iki gruptan yani aykırı uçlardan araştırmada maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. 80 öğretmenden; olası çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve aykırılıkları ortaya çıkarmak, bütüncül bir resim elde etmek (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için her kategoriden öğretmenden görüş alınmaya çalışılmış ve görüşme için gönüllü olan alt gruptan 14 ve üst gruptan 14 öğretmen olmak üzere toplam 28 öğretmen seçilmiştir (Tablo 2). Üst grupta yer alan öğretmenlerin ölçek ortalamaları $X=4.20$ ile $X=5.00$ arasında değişirken, alt grupta yer alan öğretmenlerin ortalamaları ise $X=1.00$ ile $X=2.96$ arasında değişmektedir. Bu aşamaların ardından, öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak derinlemesine görüşler alınmıştır.

Tablo 2.

Örnekleme ve Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	f	%	Çalışma Grubu
Mezun Oldukları Program	Öğretmen Okulu	44	3,4	2
	Lisans Tamamlama	120	9,2	4
	Eğitim Fakültesi	755	58,0	14
	Mesleki-Teknik	87	6,7	2
	Fen Edebiyat	296	22,7	6
Görev Yaptıkları Şehir Sayısı	Bir şehir	782	60,1	13
	En az iki şehir	520	27,8	15
Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Coğrafi Bölge	Doğu A.B.	318	24,4	4
	Güneydoğu A.B.	153	11,8	4
	Akdeniz B.	165	12,7	4
	İç Anadolu B.	171	13,1	4
	Karadeniz B.	166	12,7	4
	Ege B.	188	14,4	4
	Marmara B.	141	10,8	4
Görev Yaptıkları Şehir	Van	344	26,4	4
	Diyarbakır	210	16,1	4
	Antalya	154	11,8	4
	Konya	144	11,1	4
	Trabzon	159	12,2	4

	İzmir	159	12,2	4
	İstanbul	132	10,1	4
Cinsiyet	Kadın	587	45,1	14
	Erkek	715	54,9	14
Toplam		1302	%100	28

Veri Toplama Araçları

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüş Ölçeği (KDDEG)

Araştırmada, araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme süreçleri dikkate alınarak KDDEG geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve paralel analiz yöntemi (PAY) işlemleri ile son hali 26 maddeden oluşan ölçeğin iki faktörlü ve ölçekteki maddelerin açıkladığı toplam varyansın %59,452 olduğu belirlenmiştir. 26 maddenin faktör yük değerleri birinci faktör (23 madde) için .836-.635, ikinci faktör (3 madde) için ise .943 ile .904 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan boyutların (faktörlerin) madde içerikleri incelendiğinde birinci faktörde yer alan maddeler, öğretmenlerin kültürel değerlere yönelik hassasiyetleri ve kültürel değerlerin dikkate alınması durumunda eğitim-öğretim süreçlerine olası katkıları ile ilgili olduğundan birinci faktöre "Duyarlılık ve Olası Katkıları", ikinci faktöre ise; maddeler öğretmenlerin KDDE' ye ilişkin endişeleri ile ilgili olduğundan "Kaygılar" adı verilmiştir.

Faktör analizlerinden önce ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere ilgili literatür taranmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGO) "0.86" olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlandığını ve görüşüne başvuru uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Veneziano ve Hooper, 1997). Ölçeğin görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla ölçeğin ilk sayfasının üst bölümünde "açıklama" başlığı adı altında ölçeğin adına, hangi amaçla kullanılacağına, neyi ölçeceğine, ölçekte kaç madde yer aldığına ve işaretlemelerin nasıl yapılacağına dair bilgilere yer verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ve PAY ile test edilmiştir. Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27'lik üst gruba %27'lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t-testi ile analiz edilmiştir ve fark anlamlı bulunmuştur.

Faktör analizleri ardından ölçek için güvenilirlik analizleri yapılmış ve KDDEG ölçeğinin birinci faktörü için güvenilirlik (Cronbach's Alpha) $\alpha=0.963$; ikinci faktör için .915 ve ölçeğin tamamı için .950 olarak bulunmuştur. Bu değerler, güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek iki bölümden (Demografik Bilgiler ve Maddeler) oluşmaktadır ve beşli Likert (Kesinlikle Katılıyorum-5, Katılıyorum-4, Kısmen Katılıyorum-3, Katılmıyorum-2, ve Kesinlikle Katılmıyorum-1) şeklindedir (Tablo 3).

Görüşme formu

Araştırmada, ölçekten elde edilen nicel sonuçların nedenlerini ortaya çıkarmak, araştırma sorusuna ilişkin nicel verilerin yanında daha derinlemesine bilgi elde etmek

(Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve farklı görüşlere sahip öğretmenlerin bakış açılarını belirlemek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, ölçeklerden düşük ve yüksek düzeyde ortalamalara sahip (aykırı uçlarda yer alan) öğretmenlere ayrı ayrı sorulmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Geliştirilen görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla üç uzmandan görüş alınmıştır. Görüşme formu için ön uygulama olarak dört öğretmen ile görüşme yapılmış ve soruların öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı test edilmiş ve birkaç küçük düzeltmenin ardından görüşmelerde sorulacak sorular netleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular şu şekildedir:

Görüş ölçeğinden yüksek ortalamaya sahip öğretmenlere:

"Türkiye Eğitim Sistemi, öğrencilerin farklı kültürel değerlerine göre; a) Neden düzenlenmelidir? ve b) Düzenlenmesi durumunda katkıları neler olabilir?" soruları sorulurken,

Görüş ölçeğinden düşük düzeyde ortalamaya sahip öğretmenlere:

"Türkiye Eğitim Sistemi, öğrencilerin farklı kültürel değerlerine göre; "Neden düzenlenmemelidir? Düzenlenmesine yönelik kaygılarınız nelerdir?" şeklinde sorular sorulmuştur.

Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin yanıtlarına göre temalar ve bu temalara ilişkin sıklık sayıları belirlenerek önce içerik analizi yapılmış ardından öğretmenlerin görüşlerinden öne çıkanlar doğrudan alıntılanarak betimsel analize uygun olarak sunulmuştur. Nitel verilerin güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası görüş birliği % 86 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın % 70 ve üstü olması çalışmanın güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3. BULGULAR

Açıklayıcı sıralı karma yöntem desenlerinde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edildiğinden (Creswell ve Clark, 2014), bu bölümde önce nicel bulgulara ardından nitel bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Ölçeğin "Duyarlılık ve Olası Katkıları" boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 3.

Ölçeğin "Duyarlılık ve Olası Katkıları" Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler (N:23)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama (X)	Standart sapma ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretmen eğitiminde ülkedeki kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır.	40	3.1	31	2.4	137	10.5	398	30.6	696	53.5	4.28	.96
2. Öğretmenler çokkültürlülük ve kültürel değerlere duyarlılık gibi konularda eğitim almalıdır.	13	1.0	27	2.1	95	7.3	409	31.4	758	58.2	4.43	.79
3. Öğretmenler farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerinin aileleri ve yaşamları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışmalıdır.	12	.9	16	1.2	80	6.1	477	36.6	717	55.1	4.43	.74
4. Öğretmenlerin toplumdaki farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması "tüm öğrencilerin" topluma kazandırılmasına hizmet eder.	12	.9	15	1.2	110	8.4	457	35.1	708	54.4	4.40	.76
5. Okullar öğrencilerin farklı kültürel değerlere sahip gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım etmelidir.	15	1.2	10	.8	84	6.5	438	33.6	755	58.0	4.46	.75
6. Okullarda öğrencilere birbirlerinin kültürel değerlerini öğrenebilecekleri ortam sağlanmalıdır.	14	1.1	12	.9	119	9.1	472	36.3	685	52.6	4.38	.77
7. Okullarda öğrencilerin kültürel yetkinliklerini geliştirecek ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.	9	.7	23	1.8	119	9.1	476	36.6	675	51.8	4.37	.77

8. Okullar öğrencileri toplumda var olan sosyal eşitsizlikleri eleştirel bakış açısıyla inceleyebilecek şekilde yetiştirmelidir.	13	1.0	22	1.7	129	9.9	444	34.1	694	53.3	4.37	.80
9. Sınıflarda bulunan farklılıklara önyargısız yaklaşılması öğrenci katılımını arttırabilir.	10	.8	10	.8	79	6.1	415	31.9	788	60.5	4.50	.71
10. Sınıf ortamlarının öğrencilerin kültürel değerleriyle uyumlu hale getirilmesi öğrencilerin okul motivasyonunu arttırabilir.	16	1.2	23	1.8	134	10.3	484	37.2	645	49.5	4.32	.82
11. Hangi kültürden olursa olsun ebeveynlerin sınıfın önemli bir parçası olduğuna dair mesajı iletmek. Okullarda ebeveyn katılımını arttırabilir.	9	.7	16	1.2	114	8.8	496	38.1	667	51.2	4.37	.75
12. Eğitim programlarında farklılıklara karşı bilinç ve saygı uyandıran kazanımlar yer almalıdır.	9	.7	15	1.2	72	5.5	469	36.0	737	56.6	4.46	.71
13. Eğitim programlarında farklı kültürel değerlerin dikkate alınması ile "kültürel önyargı ötekileştirme" gibi durumların önüne geçilebilir.	12	.9	24	1.8	157	12.1	471	36.2	638	49.0	4.30	.82
14. Öğrenciler derslerde kendi kültürel değerlerinden örnekler verme konusunda cesaretlendirilmelidir.	11	.8	18	1.4	105	8.1	460	35.3	708	54.4	4.41	.76
15. Öğrencilerin farklı kültürel değerlerinin dikkate alınması ile öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir iletişim gelişir.	11	.8	17	1.3	87	6.7	534	41.0	653	50.2	4.38	.74

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

Öğretmenlerin bu boyutta yer alan tüm maddelere yönelik toplam ortalamaları ($X=4.37$) dikkate alındığında öğretmen görüşlerinin "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en düşük katıldığı madde ($X= 4.19$) 16. madde iken, en yüksek oranda katıldıkları madde ($X=4.50$) ise 9. maddedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretmen eğitiminde ülkedeki kültürel farklılıkların dikkate alınması (%84,1), okullarda öğrencilerin farklı kültürel değerlere sahip gruplara karşı demokratik bir tutum geliştirmelerine yardım edilmesi (%91,6), eğitim sistemlerinde öğrencilerin; dil, din, inanç, etnik köken ve sosyoekonomik düzey gibi farklı kültürel değerleri dikkate alınması (%85,7) ve etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan farklı kültürel değerlerin bilincinde olmak gerektiği (%92,2) görüşündedirler.

Ölçeğin "Kaygılar" boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.

Ölçeğin Kaygılar Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler (N: 3)	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama (X)	Standart Sapma ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
24. Farklı kültürel değerlerin, eğitim süreçlerine dahil edilmesi toplumsal bütünlüğü <u>olumsuz</u> etkiler.	258	19,8	203	15,6	145	11,1	239	18,4	457	35,1	3.33	1.5
25. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerini dikkate almak mümkün <u>değildir</u> .	223	17,1	224	17,2	157	12,1	267	20,5	431	33,1	3.35	1.5
26. Öğretmen ile öğrenci arasındaki farklı kültürel değerler eğitim-öğretim sürecini <u>olumsuz</u> etkiler.	211	16,2	210	16,1	163	12,5	274	21,0	444	34,1	3.40	1.4
Toplam											3.36	1.4

Öğretmenlerin "Kaygılar" boyutunda yer alan tüm maddelere yönelik toplam ortalamaları dikkate alındığında ($X=3.36$), öğretmen görüşlerinin "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası farklı kültürel değerlerin, eğitim süreçlerine dahil edilmesi halinde toplumsal bütünlüğün olumsuz

etkileneceği (%53.5), eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerini dikkate almanın mümkün olmadığı (%53.6) ve öğretmen ile öğrenci arasındaki farklı kültürel değerlerin eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediği (%55.1) görüşündedirler.

Nitel Bulgular

Öğretmenlere uygulanan KDDEG ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinin ardından ölçekten yüksek (4.20-5.00) ve düşük (1.00-2.96) düzeyde ortalamaya sahip 14'er öğretmenle görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin farklı bakış açılarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

KDDEG ölçeğini yüksek derecelendiren öğretmenlere ait nitel bulgular

Ölçekten yüksek puan ortalamasına sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu iki tema oluşmuştur. Araştırmacılar tarafından temalara; öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde neden desteklenmesi gerektiği ve buna yönelik görüşlerini gerekçelendirdikleri "1. Nedenler ve Gereklilikler" teması (Tablo 5), KDDE 'nin desteklenmesi durumunda ne tür yansımaları olacağına yönelik görüşleri de "2. Muhtemel Katkıları" teması (Tablo 6) olarak isimlendirilmiştir. Birinci temanın beş, ikinci temanın yedi alt teması bulunmaktadır.

Nedenler ve Gereklilikler

Tablo 5.

Nedenler-Gereklilikler ve Referans Sayıları

Alt Tema	Görüş: f(139)	Kodlar	Öğretmen (N:14)
1. Eğitimin Temel İlkeleri	22	Herkes için eğitim	4
		Eğitimde İmkan ve Fırsat Eşitliği	2
		Demokratiklik	7
		Çoğulculuk	5
		İnsancıl anlayış	2
		Kapsayıcılık	2
2. Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapı	44	Farklı etnik kökenler	7
		Farklı anadiller	6
		Farklı dinler-inançlar	7
		Farklı cinsiyetler	2
		Farklı sosyoekonomik yapılar	5
		Bölgesel ve demografik farklılıklar	5
		Diğer kültürel zenginlikler-farklılıklar	12

		Kültürlerin korunması-sürdürülmesi	2
3. Eğitim-Kültür İlişkisi	9	Kültürel yozlaşma	1
		Kültürel yabancılaşma	1
		Kültürel asimilasyon	5
		Kültürel şemalar	2
4. Öğrenme-Kültür İlişkisi	17	Ön bilgiler	5
		Öğretimin ilkeleri (Açıklık, Yaşama Yakınlık vb.)	8
		Kültürel sermaye	2
		Önyargıyla mücadele	8
5. Eleştirel-Sosyokültürel Bilinç	47	Ötekileştirmeyle mücadele	9
		Tek tipçilikle mücadele	12
		Baskın-egemen anlayışla mücadele	3
		Merkezi-genel anlayışla mücadele	5
		Kültürel yanlışlarla mücadele	10

Tablo 5 incelendiğinde, "Nedenler ve Gereklikler" temasına ilişkin; "Eğitimin Temel İlkeleri", "Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapı", "Eğitim-Kültür İlişkisi", "Öğrenme-Kültür İlişkisi" ve "Eleştirel-Sosyokültürel Bilinç" olmak üzere beş alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin 139 görüşünden 22'si eğitimin temel ilkeleriyle, 44'ü Türkiye'nin çokkültürlü, çok dilli ve heterojen yapısıyla, 9'u eğitim-kültür ilişkisiyle, 17'si öğrenme-kültür ilişkisiyle ilgili iken 47'si eleştirel-sosyokültürel bilinç alt temasıyla ilgilidir.

Eğitimin Temel İlkeleri

Görüşme yapılan 14 öğretmenden 4'ü herkes için eğitim, 2'si eğitimde imkan ve fırsat eşitliği, 7'si demokratiklik ve 2'si kapsayıcılık ilkesi gereği ve öğretmenlerden 5'i çoğulcu ve 2'si ise insancıl (hümanist) anlayıştan dolayı eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

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

Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapı

14 öğretmenden 7'si Türkiye'deki farklı etnik kökenlere, 6'sı farklı anadillere, 7'si farklı din ve inançlara, 2'si cinsiyet farklılığına, 5'i farklı sosyoekonomik düzeye, 5'i bölgesel ve demografik farklılıklara, 12'si kültürel zenginliğe-çeşitliliğe vurgu yaparak eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye, birçok farklı etnik kökeni barındırmaktadır. Farklı etnik kökenden öğrenci ve öğretmenler var. Türkiye'de hatta dünyada farklı kültürel değerlerin öğrenciler tarafından tanınması gerekir. Ö2

Eğitim-Kültür İlişkisi

14 öğretmenden 5'i kültürel asimilasyonu, 1'i kültürel yabancılaşmayı ve yine öğretmenlerden 1'i kültürel yozlaşmayı engellemek, öğretmenlerden 2'si kültürlerin korunması ve kültürün devamlılığını eğitim aracılığıyla sağlamak amacıyla eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerimizin kültürel anlamda yabancılaşmasının önüne geçmiş oluruz. Kendi kültürünü bilen birey yozlaşmaz. Kendi kültürünü korur. Ö14

Öğrenme-Kültür İlişkisi

14 öğretmenden 5'i kültürel önbilgileri, 2'si kültürel şemaları ve yine öğretmenlerden 2'si kültürel sermayeyi, öğretmenlerden 8'i ise öğrenmede etkili olan ve öğretim ilkeleri olarak bilinen somuttan soyuta, yakından uzağa, yaşama yakınlık, iş vb. kavramlara vurgu yaparak eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenci kendi kültüründen örneklerle karşılaştığında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Ö4

Eleştirel Sosyokültürel Bilinç

14 öğretmenden 8'i kültürel farklılıklara yönelik önyargıyla, 9'u ötekileştirmeyle, 12'si tek tipçilikle, 3'ü baskın-egemen anlayışla, 5'i merkezîyetçi-genel anlayışla ve 10'u farklı kültürlerde yer alan dogmatik, yanlış gelenek, görenek, töre vb. durumlarla mücadele edebilmek amacıyla eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

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

Muhtemel Katkılar, Etkiler, Yansımalar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde dikkate alınması durumunda muhtemel yansımalarına ve ne tür katkıları olabileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucu yedi alt tema oluşturulmuştur (Tablo 6).

Tablo 6.

Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınması Durumunda Olası Katkılara Yönelik Görüşler ve Referans Sayıları

Alt Tema	Görüş: f(216)	Kodlar	Öğretmen(N:14)
1. Öğrenme Süreçleri Ve Derslere İlişkin	35	Güdülenme	2
		Aktif Katılım	2
		İlgi	4
		Motivasyon	1
		Akademik başarı	7
		Özgüven	4
		Üst düzey Beceriler	2
		Somut öğrenme	2
		Anlamlı öğrenme	2
		Kalıcı öğrenme	3
		Öğrenme stili	2
Öğrenme düzeyi ve süresi	3		
1. Farklılıklara/Farklı Kültürlere/ Kendi Kültürüne İlişkin	69	Önyargıyı azaltır	9
		Ötekileştirme yapmaz	9
		Saygı- hoşgörü artar	11
		Olumlu tutum bakış açısı	6
		Değer verir	4
		Eşit eğitim fırsatı	3
		Kültürler arası etkileşim artar	4
		Çatışmalar Azalır.	5
		Kültür korunur-asimile olmaz	3
		Eleştirel bilinç	7
Kültürler hakkında bilgi	8		

		Uyum kolaylaşır	5
		Olumlu bakış açısı- tutum	5
		Devam durumu	8
2. Okula-Sınıfa İlişkin	36	Okul ve sınıf yönetimi	4
		Bilimsel ve huzurlu ortam	2
		Okul-sınıf içi etkileşimi	6
		Motivasyon artar	4
		Disiplin sorunları azalır.	2
		Öğretmen-öğrenci iletişimi	6
		Öğrenci-öğrenci iletişimi	2
3. Kişiler Arası İlişkilere ve İletişime İlişkin	22	Öğretmen-ebeveyn iletişimi	4
		Öğretmen-öğretmen iletişimi	2
		Empati duygusu	2
		Anlayış-saygı	4
		Resmi dili öğrenmeye teşvik	2
		Bilinç oluşur	2
		Huzur ve mutluluk	5
4. Topluma/Ülkeye İlişkin	29	Birlik, bütünlük ve beraberlik	10
		Özgün bir toplum	2
		Eşit bir toplum	3
		Demokratik bir toplum	4
		Evrensel değerler	3
		Çatışmalar azalır	8
		Gelişim	1
5. Bireye İlişkin	11	Mutluluk	2
		Özgüven	1

		Özgür	1
		Özgün	1
		Eleştirel-sorgulayıcı	1
		Demokratik	1
		Saygılı	1
		Üst düzey beceri	1
		Benlik algısı	1
		Okula	3
6. Aidiyet-Sahiplenme	14	Sisteme	3
Duygusuna İlişkin		Ülkeye-Devlete	5
		Topluma	3

Öğretmenlerin görüşlerinin tamamından yani 216 görüşten 35'i öğrenme ve derslere yönelik, 69'u farklılıklara-kültürlere-farklı kültürel değerlere, 36'sı okula ve sınıfa, 22'si iletişim ve etkileşime, 29'u topluma, 11'i bireye ve 14'ü de bireyin ülkeye, topluma, sınıfa ve okula yönelik aidiyet hissine ilişkin alt temasıyla ilgilidir.

Öğrenme süreçleri ve derslere ilişkin katkılar

Görüşme yapılan 14 öğretmenden 2'si kültürel farklılıkların, farklı kültürel değerlerin dikkate alınması ile; öğrencilerin derslere daha fazla güdüleneceğini, somut ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşeceğini, bu durumun öğrenme stilleriyle uyumlu olacağını ve öğrencilere üst düzey becerilerin kazandırılabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerden 3'ü, öğrencilerin derslere ilişkin aktif katılım oranlarını arttıracaklarını ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceğini, 4'ü derslere yönelik ilginin, öğrenme düzeylerinin ve öğrenme süreçlerinin olumlu etkileneceğini ve öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal anlamda özgüvenlerinin artacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla (7 öğretmen) değindikleri nokta ise kültürel farklılıkların dikkate alınması ile öğrencilerin akademik başarılarında artış olacağı beklentisidir. Öğretmenlerden 1'i ise öğrencilerin motivasyonunun artacağını düşünmektedir.

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

Farklılıklara-kültürlere ilişkin katkılar

14 öğretmenden 11'i öğrenci ve öğretmenlerde farklı kültürel değerlere ilişkin saygının, hoşgörünün ve tahammülün, 6'sı bakış açısının-tutumun, 7'si eleştirel bilincin, 8'i kültürler hakkında bilgi birikiminin, 4'ü kültürel etkileşimin, yine 4'ü farklı kültürel değerlere verilen önemin/değerin artacağını düşünmektedir. Öğretmenlerden 9'u farklılıklara ilişkin öğrencilerde ötekileştirme ve önyargının, 5'i kin ve nefret duygularının ve çatışmaların azalacağını belirtirken, 3 öğretmen bütün öğrencilere eşit

eğitim fırsatı verilmiş olacağını, yine 3 öğretmen böylece hiç bir kültürün asimile olmayacağını ve öğrencilerin hem kendi kültürlerini hem de başka kültürleri korumuş olacağını, bu şekilde kültürel farklılıkların sürekliliklerinin sağlanacağını düşünmektedir.

Kendini öteki hissetmez, asimile olmamış olur...farklılıkları reddetmek yerine kabullenme gelişir. Tahammül düzeyi gelişir. Kültürel etkileşim oluşur. Ötekileştirme azalır. Bu şekilde... ..insanlar birbirine daha anlayışlı ve saygılı olur. Birbirimizi anlamak korkuyu ve şiddeti azaltır. Çünkü insanlar bilmedikleri şeylerden korkar. Ö13

Okula ve sınıfa ilişkin katkılar

14 öğretmenden 8'i kültürel farklılıkların dikkate alınması ile özellikle baskın kültürden olmayan öğrencilerin okula, okul ve sınıf ortamına daha fazla katılacağını ve öğrencilerin okulu terk etme davranışının azalacağını, 6'sı okul ve sınıf içi etkileşimin olumlu yönde etkileneceğini ve öğrenciler arası etkileşimin yükseleceğini, 5'i okula yönelik olumlu bir bakış oluşacağını ve kültürel olarak farklı öğrencilerin okula ve sınıfa uyum süreçlerini kolaylaştıracağını, 4'er öğretmen farklı kültüre sahip öğrencilerden oluşmuş okul ve sınıfların bu şekilde yönetimlerinin kolaylaşacağını ve öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarının artacağını, 2'ser öğretmen de okul ve sınıf içi disiplin sorunlarının azalacağını ve daha bilimsel, huzurlu bir okul-sınıf ortamının oluşacağını düşünmektedir.

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

Kişiler arası ilişkilere ve iletişime ilişkin katkılar

14 öğretmenden 6'sı öğretmen-öğrenci iletişimin ve etkileşimin, 4'ü öğretmen-ebeveyn, 2'si öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişim ve etkileşiminin olumlu yönde etkileneceğini düşünmektedir. Öğretmenlerden 2'si öğrenci ve öğretmenlerde empati duygusunun gelişeceğini, 4'ü eğitim ortamında yer alan kişiler arasında anlayışlı ve saygılı bir etkileşim oluşacağını ve 2 öğretmen de farklı kültürel değerlerinin, örneğin öğrencilerin anadillerinin, dikkate alınmasının resmi dilin (Türkçe) öğrenilmesine de öğrencileri teşvik edeceği görüşündedirler.

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

Topluma ilişkin katkılar

14 öğretmenden 10'u kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla toplumsal birlik, beraberlik ve bütünlüğün sağlanacağını, 8'i Türkiye' de var olan etnik, dini, dilsel farklılıklardan kaynaklı toplumsal çatışmaların azalacağını, 5'i kültürel anlamda toplumsal huzura katkı sunacağını, 4'ü daha demokratik bir toplum oluşacağını, 3'ü eşit bir toplum yine 3'ü evrensel değerleri benimseyen bir toplum oluşacağını düşünürken,

2'şer öğretmen de daha özgün ve kültürel farklılıklara yönelik daha bilinçli bir toplum oluşacağını belirtmektedir.

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

Bireye/öğrenciye ilişkin katkılar

14 öğretmenden 2'si kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla eğitim ortamlarında bireysel mutluluğun artacağını, 1'er öğretmen, öğrencilerin benlik algılarının, gelişmelerinin, özgüvenlerinin, özsaygılarının olumlu yönde etkileneceğini ve özgür, özgün, demokratik, eleştirel, sorgulayıcı ve üst düzey becerilere sahip öğrencilerin yetişeceğini belirtmektedir.

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

Aidiyet-sahiplenme duygusuna ilişkin katkılar

14 öğretmenden 5'i eğitim sistemlerinde kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla öğrencilerde ülkeye ve devlete yönelik olumlu bir bakış açısı oluşacağını, bununla birlikte öğrencilerde aidiyet ve sahiplenme duygusunun gelişeceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 4'ü okula yönelik aidiyet, okulu benimseme ve sahiplenme duygusunun, 3'ü topluma aidiyet hissinin ve 2 öğretmen de öğrencilerin kültürel değerlerine yer verilmesi durumunda öğrencilerde eğitim sistemine yönelik aidiyet ve sahiplik duygusunun gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Çünkü Türkiye' de birçok farklı kültür iç içe yaşamaktadır. Daha iyi bir vatandaş olur. Daha çok Türkiyeli olur... kendini dışlanmış, kültürü yok sayılmış hisseden bir bireyin içinde bulunduğu sistemi sevmesi mümkün değildir. Ö2

KDDEG ölçeğini düşük derecelendiren öğretmenlere ait nitel bulgular

Ölçekten düşük puan ortalamasına sahip öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ardından yapılan içerik analizi sonucu, bir tema ve dört alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin kültürel farklılıkların eğitim sisteminde neden dikkate alınmaması gerektiğine dair görüşlerini gerekçelendirdikleri ve kültürel farklılıkların eğitim sisteminde dikkate alınması durumunda ne tür olumsuz yansımaları ve/veya etkileri olacağına yönelik görüşleri "Kaygılar ve Nedenleri" teması olarak isimlendirilmiştir (Tablo 7).

Kaygılar ve Nedenleri

Tablo 7.

Eğitimde Kültürel Farklılıkların Dikkate Alınmaması Gerektiğine Yönelik Kaygılar Ve Nedenleri İle İlgili Referans Sayıları

<i>Alt tema</i>	<i>Görüş: % f(105)</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Öğretmen(N:14)</i>	
1. Toplumsal Etkiler	36	34	Birlik ve Beraberlik	12
			Karışıklık-Karmaşa	7
			Bölünme-Gruplaşma- Kutuplaştırma-Çatışma	13
			Eşitsizlik	4
			Ötekileştirme	2
2. Çokkültürlülük, Çok Dillilik ve Heterojen Yapının Fazlalığı	11	11	Farklı Etnik Kökenler	2
			Farklı Anadiller	1
			Farklı Dinler-İnançlar	1
			Farklı Cinsiyetler	1
			Farklı Sosyoekonomik Yapılar	5
			Bölgesel ve Demografik Farklılıklar	1
3. Eğitim Öğretim Süreçlerine Etkiler	23	22	Zaman Kısıtlılığı	1
			Eğitim Dilinde Birlik	8
			Eğitimde Kalite Düşer	4
			Ortak Değerler Oluşturulamaz	3
			Bilimsellikten Uzaklaştırır.	2
			Standart Sağlanamaz	5
4.Diğer Gerekçeler	35	33	Siyasete Alet Edilir.	2
			Su İstimale Uğrar	5
			Yeterince Dikkate Alınmaktadır.	3
			Üniter Devlet Yapısı Zarar Görür	7
			Egemen Kültür Dikkate Alınmalı	8
Türkiye'de Çokkültürlü Yapı	9			

Yok

Fen Derslerine Uygun Değil

1

"Kaygılar ve Nedenleri" temasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda; "Toplumsal Etkiler", "Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapının Fazlalığı", "Eğitim-Öğretme Etkileri" ve "Diğer Etkiler" olmak üzere dört alt tema oluşmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin (105) 36'sı toplumsal etkilerle, 11'i Türkiye'nin çokkültürlü, çok dilli ve heterojen yapısının fazlalığıyla, 23'ü eğitim ve öğretim sürecine olumsuz etkileriyle ve 35'i de öğretmenlerin belirttiği farklı neden ve kaygıları içeren "Diğer" alt temasıyla ilgilidir.

Toplumsal etkiler

Görüşme yapılan 14 öğretmenden 12'si toplumsal birlik ve beraberliğin bozulacağını ve 13'ü toplumun bölüneceğini, eğitim farklılıklarından kaynaklı gruplaşmaların, kutuplaşmaların ve çatışmaların yaşanabileceğini, 7'si eğitimde karışıklık-karmaşa oluşturabileceğini ve 4'ü eşitsizlik yaratabileceğini ve 2'si böyle bir durumda bazı öğrencilerin ötekileştirilebileceğini, bu yüzden eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınmaması gerektiğini düşünmektedir.

Düzenlendiği takdirde gruplaşmalar oluşabilir. Bu durum üniter devlet yapısına zarar verir. Eğitim kültüre göre yapılamaz. Objektiflik ve eşitlik olmaz. Ö13

Çokkültürlü, Çok Dilli ve Heterojen Yapının Fazlalığı

14 öğretmenden 5'i farklı sosyoekonomik yapıda öğrencilerin fazlalığından, 2'si etnik köken çeşitliliğinden ve 1'er öğretmen de Türkiye'deki farklı anadil, din, inanç fazlalığından ve bölgesel/demografik yapılardan dolayı eğitimde kültürel farklılıkların dikkate alınmaması gerektiğini düşünmektedir.

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

Eğitim Öğretim Süreçlerine Etkiler

14 öğretmenden 8'i eğitim dilinde (Türkçe) birliğin bozulacağını, 4'ü eğitimde kalitenin düşeceğini, 3'ü farklı insanları bir arada tutan ortak değerlerin zarar göreceğini, 2'si eğitimde bilimsellikten uzaklaşılacağını ve 1 öğretmen de zaman kısıtlılığından dolayı sınıfta veya okulda bulunan farklı öğrencilerin farklı kültürel değerlerine değinilemeyeceğini, bu yüzden eğitim sistemlerinde birden fazla kültür yerine tek kültürlü yapının devam ettirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

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

Diğer Etkiler

14 öğretmenden 9'u Türkiye'de çokkültürlü yapının olmadığını, 8'i egemen kültürün dışına çıkılmaması gerektiğini, 7'si farklılıkların dikkate alınması ile üniter devlet yapısının zarar göreceğini, 5'i iyi niyetle yapılsa bile bazı kesimlerce su istimale uğratılacağını, 3'ü zaten yeterince dikkate alındığını, 2'si siyasete alet edilebileceğini ve 1 öğretmen de kültürel farklılıkların özellikle fen bilimleri derslerinde dikkate alınmasına gerek olmadığını düşünmektedir.

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

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de öğretmenlerin KDDE'ye ilişkin görüşleri yüksek oranda olumludur. Öğretmenlerin farklı kültürel değerlere duyarlılıkları yüksektir. Öğretmenler, eğitim ortamları, programlar, ders materyalleri gibi birçok konuda değişiklik yapılması, diğer bir deyişle KDDE anlayışının Türkiye'de mevcut durumdan daha fazla dikkate alınması durumunda eğitim-öğretim sürecine farklı şekillerde katkı sunacağı görüşündedir. Örneğin duyarlılık bağlamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, farklı kültürel değerlerin eğitim ortamlarında desteklenmesi (%87), dikkate alınması (%85) ve etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan farklı kültürel değerlerin bilincinde olunması gerektiği (%92) görüşündedirler. Katkı bağlamında ise öğretmenler; derslerde öğrencilerin kültürel değerlerinden örnekler vermenin öğrenmeleri olumlu yönde etkileyebileceğini (%88) ve tüm öğrencilerin topluma daha fazla kazandırılabilceğini (%89) belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın nitel sonuçları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu denli yüksek bir duyarlılığa sahip olmalarının ve KDDE'nin eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlayacağını düşünmelerinin sebebi, öğretmenlerin eğitim ortamlarında sık sık kültürel farklılıklarla karşılaşmaları ve öğrencilerle yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimler olabilir. Nitekim, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, kültürel farklılıklardan dolayı hem kendilerinin hem kültürel olarak farklı öğrencilerin hem de velilerin eğitim-öğretim sürecinde farklı zorluklar yaşadıklarını; fakat öğrencilerin kültürel değerlerini kısmen de olsa dikkate aldıklarında olumlu sonuçlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, eğitim sistemlerinde, öğretmen eğitiminde ve öğretim süreçlerinde kültürel farklılıkların daha fazla benimsenmesi, desteklenmesi gerektiğini ve Türkiye'nin kültürel farklılıklarından dolayı bu tür bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bu sonuçları, eğitimde kültürel değerler, farklılıklar ve çokkültürlülükle ilgili yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Phuntsog (2001) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %96'sının KDDE'yi kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitiminde etkili bir pedagoji olarak gördüğünü, Robinson (2010) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun KDDE uygulamalarının gerekli ve etkili olduğu konusunda hem fikir

olduğunu ve Thompson (2012) ise, öğretmenlerin bu anlayışı desteklediklerini belirtmiştir.

Diğer taraftan, Türkiye'de öğretmenler KDDE ile ilgili orta düzeyde ($X=3.36$) kaygı da yaşamaktadır. Kaygılı öğretmenler ya da başka bir deyişle Türkiye'de KDDE'ye ihtiyaç duyulmadığını belirten öğretmenlerin bir kısmı Türkiye'de çok fazla farklı kültürel değer olduğunu bu yüzden eğitim sisteminin düzenlenemeyeceğini düşünürken bir kısmı ise Türkiye'de kültürel farklılıkların olmadığını dolayısıyla düzenlenmesine ya da herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek olmadığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, farklı kültürel değerlerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesinin toplumsal bütünlüğü zedeleyeceği (%53), eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyeceği (%55), eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin farklı kültürel değerlerini dikkate almanın mümkün olamayacağı (%53), mevcut sistemin yeterli ve korunması gerektiği görüşündedirler. Bu çalışmanın sonuçları, çokkültürlü eğitim ve Türkiye'de uygulanma durumu ile ilgili öğretmenlerin kaygılı olduğunu belirten çalışmaların (Polat ve Kılıç, 2013) ve bu kaygıların nedenlerinin neler olabileceğini tartışan araştırmaların (Aydın, 2013; Çırık, 2008; Esen, 2009; Rengi ve Polat, 2014; Ünlü ve Örtten, 2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel bulguları da göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu şekilde kaygılı olmasının birçok nedeni olabilir: Birincisi, özellikle son 10-15 yılda Türkiye'nin kültürel farklılıklarını eğitim sistemine daha fazla yansıtmaya yönelik yapılan çalışmalara (bazı dillerde seçmeli dersler vb.) rağmen öğretmenlerin kültürel farklılıkları yeterince dikkate almayan bir eğitim sisteminde yetişmiş olmaları, kültürel farklılıkların eğitiminin veya kültürel olarak farklılıklara yönelik öğretimin nasıl yapılacağına dair bilgi, beceri, donanım veya deneyim eksikliği olabilir. Nitekim KDDE'ye ilişkin olumlu görüşe veya kaygıya sahip olunmasına bakılmaksızın tüm öğretmenlerde KDDE ile ilgili bilgi eksikliği olduğu ve KDDE'nin tam olarak ne anlama geldiği hakkında yanlış kavramların olduğu belirlenmiştir.

İkincisi, özellikle Türkiye genelinde yıllardır süregelen ve medyadan eğitime kadar yapılan siyasi tartışmalar, özellikle bölünme, çatışma, gruplaşma olacağına dair korku veya endişe duygusu ve üçüncüsü ise eğitimde kültürel farklılıklardan tam olarak neyin kastedildiğinin anlaşılabilmesi veya yanlış anlaşılması, farklılıklara yönelik önyargı, çokkültürlü eğitim ile ilgili olumsuz algılar veya çokkültürlü eğitimi farklı şekillerde algılamalar öğretmenleri kaygılandırmış olabilir. Oysa KDDE'nin amaçlarından biri de öğrencilerde kendilerinden farklı kültürel değerlere sahip bireylerin olabileceği ve tüm bireylerin bütün farklılıklarıyla birlikte ülkenin önemli bir değeri olduğu algısını geliştirmektir. Bu şekilde KDDE anlayışı ötekileştirme, ayrıştırma ile mücadele etmeyi ve kültürel değerlerin korunup sürdürülmesini de amaçladığından, KDDE'nin amacı bölmek, ayrıştırmak ya da ötekileştirmek değildir aksine eğitim süreçlerinde hiçbir fark gözetmeksizin tüm öğrencileri toplumun bir parçası haline getirmektir (Banks ve Banks, 2010; Gay, 2002a).

Araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar ise şu şekildedir:

1. Ölçekten farklı düzeyde ortalamalara sahip öğretmenlerin bakış açıları da birbirinden farklılaşmaktadır. Ölçekte yer alan olumlu maddeleri yüksek derecelendiren ya da başka bir deyişle Türkiye'de KDDE'ye ihtiyaç duyulduğunu belirten öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler bu eğitim anlayışının olası katkılarına değinirken, ölçekteki maddeleri düşük derecelendiren ya da başka bir deyişle Türkiye'de KDDE'ye ihtiyaç duyulmadığını belirten öğretmenler ise görüşmelerde daha çok olumsuz duruma ve Türkiye'ye ilişkin kaygılara değinmişlerdir.

2. Türkiye'de farklı kültürlerin olduğunu, öğrencilerin kültürel farklılıklarıyla sistemde var olması gerektiğini, öğrencilerin okullarda ya da sınıflarda kendi kültürlerinden bir şeyler bulmasının önemli olduğunu düşünen öğretmenler, diğer taraftan; Türkiye'de büyütülecek kadar birbirinden farklı kültürün olmadığını, olsa bile eğitim sistemini düzenlemek yerine bazı derslerde (sosyal bilgiler) öğretmenlerce ara sıra kültürlere değinmenin yeterli olacağını belirten, ya da tam aksine ülke sınırları içerisinde çok fazla farklı kültürün olduğunu, farklı her kültüre göre eğitim yapılamayacağını, dolayısıyla farklı kültürlerin eğitim sistemi dışında tutulması gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

3. KDDE'nin olumsuz toplumsal etkileri olabileceğini, toplumda ve eğitim sisteminde karmaşaya sebep olarak toplumsal bütünlüğü, birlik ve beraberliği zedeleyebileceğini, siyasete alet edilebileceğini, su istimale açık bir konu olduğunu düşünen öğretmenler, diğer taraftan; bu eğitim anlayışı ile öğrencilerde ülkeye ve devlete yönelik daha olumlu bir bakış açısı oluşacağını, topluma ve eğitim sistemine de aidiyet duygusunun daha da gelişeceğini belirten öğretmenler bulunmaktadır.

4. KDDE'nin öğrencilerin sınıflarda birbirleriyle kaynaşmasını engelleyeceğini, bazı bölgelerde özellikle ötekileştirmeyi ve önyargıyı arttıracığını düşünen öğretmenler, diğer taraftan; KDDE ile farklılıklara yönelik önyargının, ötekileştirmenin azalacağını, öğrencilerin eleştirel bir şekilde bilinçleneceğini ve aynı zamanda diğer kültürlerden bireyleri dışlamadan kabul edebileceğini belirten öğretmenler bulunmaktadır.

5. Kültürel farklılıkların eğitimde dikkate alınması ile bilimsel eğitimden uzaklaşabileceğini, öğrencilerin kültürel farklılıklarına gereksinim duyulmadan güvenli ve birleştirici bir bilim ortamının oluşturulması gerektiğini düşünen öğretmenler, diğer taraftan; öğrenme-kültür ilişkisi ve öğretimin açıklık, somutluk, yaşama yakınlık vb. ilkeleri bağlamında, öğrenme-öğretme süreçlerinde kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiğini, mevcut durumda bilgilerin bazen öğrenciler için çok yabancı ve soyut kalabildiğini, bu nedenlerle eğitim sisteminde farklı kültürel değerlerin dikkate alınması gerektiğini belirten öğretmenler bulunmaktadır.

6. Programlarda ve kitaplarda farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını, kitaplarda kullanılan görsellerde veya materyallerde özellikle bazı ötekileştirici örnekler olduğunu, örneğin cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı ve kadına yüklenen rollerin taraflı olduğunu belirten öğretmenler, diğer taraftan; ders kitaplarında veya programlarda farklılıklara

yeterince yer verildiğini, sistemin tüm kültürleri yeterince kapsadığını belirten öğretmenler bulunmaktadır.

7. Farklılıkları daha fazla içeren ve yansıtan sınıf-okul ortamlarının düzenlenmesini, okullarda öğretmenlerin hem kendi kültürlerinden hem de öğrencilerinin kültürlerinden daha fazla örnekler paylaşabilmesini talep eden ve bu şekilde öğrencilerin okul ile bağlarının güçleneceğini, okul ve sınıf ortamlarının ayrıştırıcı veya ötekileştirici değil bütünleştirici olacağını düşünen öğretmenler, diğer taraftan; bu durumların okul ve sınıf ortamlarında ayrıştırmalara ve ötekileştirmelere sebep olacağını belirten öğretmenler bulunmaktadır.

8. Kültürel değerlerin yeterince dikkate alınmamasından kaynaklı birçok problem olduğunu düşünen öğretmenler, diğer tarafta ise; eğitim sisteminde çok fazla eksiklik olduğunu, fakat bu sorunların kültürel farklılıklardan kaynaklanmadığını belirten öğretmenler bulunmaktadır.

9. Farklı kültürel değerlerin dikkate alınmasının daha büyük sorunlar oluşturabileceğini, çünkü özellikle bazı bölgelerde kültürel yanlışların ve törelerin olduğunu belirten öğretmenler, diğer taraftan; özellikle öğrencilerin kendi kültürlerinde yer alan töre gibi yanlış kültürel değerlerle mücadele edebilmek için Türkiye'de KDDE'nin gerekli olduğunu belirten öğretmenler bulunmaktadır.

Öneriler

1. Türkiye'nin kültürel zenginliği, barındırdığı kültürel farklılıklar, engelli öğrenci sayısı, eğitim sistemindeki mülteci-sığınmacı öğrenci sayısı, eğitimde eşitsizlik raporları ve Türkiye'de öğretmenlerin atanma şekli doğrultusunda Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin KDDE temelinde zenginleştirilmesinde faydalar olabilir.

2. Öğretmenlerin üzerinde en çok durduğu konulardan biri de Türkiye'de yer alan kültürel farklılıklara rağmen öğretmen eğitiminin yetersizliği olmuştur. Dolayısıyla Türkiye'de öğretmen eğitimi anlayışının Türkiye'nin farklılıkları ve ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilmesi ve güncellenmesi etkili olabilir.

3. Alan yazında, öğretmenlere veya öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen hizmet içi veya öncesi KDDE programlarının (intervention programs) öğretmenlerin KDDE ve kültürel farklılıklar ile ilgili görüşlerini ve eğitim-öğretim becerilerini olumlu etkilediğini belirten çalışmalar mevcuttur (Ritosa, 2017). Dolayısıyla Tuncel'in (2017) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmaya benzer şekilde, Türkiye'de öğretmenlere yönelik bu tür araştırmalar tasarlanarak, bu programların öğretmenlerin kültürel olarak farklılıklara yönelik, görüş ve inançlarını, öğretim süreçlerini tasarlama, planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini nasıl etkilediğini belirleyecek çalışmalar yapılabilir.

4. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili Türkiye'de sınırlı sayıda çalışma olduğundan araştırmacıların bu konuya yönelmesi ile etkili araştırmalar yapılabilir. Örneğin, bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmıştır. Sonraki araştırmalarda öğretmenlerin sınıfıçi eğitim-öğretim faaliyetleri gözlemlenerek, öğrencilerin kültürel

değerlerini dikkate alıp almadıklarını, alıyorsa ne şekilde aldıklarını ve bu durumun olumlu olumsuz etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

5. Kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik öğretmen görüş ve inançlarının önceden belirlenerek, ardından bu görüş ve inançların sınıf ortamlarının düzenlenme şekline, öğretim etkinliklerine, sınıf yönetimine ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine nasıl yansıdığı gözlemlenebilir. Eğitim sisteminin en önemli boyutlarından biri olan yönetim ögesi açısından, okul yöneticileriyle de nicel, nitel veya karma yöntem araştırmaları yapılarak, idarecilerin kültürel değerlere duyarlı yönetime veya farklılıkların yönetimine ilişkin görüş ve/veya algıları incelenebilir.

Kaynaklar

- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri, *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- 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*, 1-44.
- Aydin, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydin, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydin, H. ve Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71.
- Aydin, H., Gundogdu, M. ve Akgul, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration & Integration*, 19(1), 1-12.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64,173-194.
- Benson, J. ve Borman, G. (2010). Family, neighborhood, and school settings across seasons: When do socioeconomic context and racial composition matter for the reading achievement growth of young children? *Teacher College Record*, 112(5), 1338-1390
- Blanchett, W. J. (2006). Disproportionate representation of African American students in special education: Acknowledging the role of white privilege and racism. *Educational Researcher*, 35(6), 24-28.
- Chiu, C. L., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M. ve Lusk, M. E. (2017). Developing culturally competent preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47-52.
- Creswell, J. W. ve Plan Clark, V.L. (2014). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). USA: Sage Publications Inc.
- Çırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Eğitim Reformu Girişimi-ERG, (Education Reform Initiative) (2017). Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek. <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf> adresinden 12.12.2017 tarihinde erişildi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. Boğaziçi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Evans, K. (2017). *Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in Hawaii*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University. <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4448&context=dissertations> adresinden erişildi.
- Gay, G. (1988). Designing relevant curricula for diverse learners. *Education and urban society*, 20(4), 327-340.
- Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. [Çevrim-içi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386410.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2017.
- Gay, G. (1997). The relationship between multicultural and democratic education. *The Social Studies*, 88(1), 5-11.
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative studies in education*, 6, 613-629
- Gay, G. (2009). Similar concerns, different perspectives of social studies and multicultural education, *Social Studies Review*, 48(1), 25-27.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity, *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama* (2. Baskı). Hasan Aydın (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd Ed.). Teachers College Press.
- KONDA. (2006). Biz Kimiz? Toplumsal Yapı Araştırması. Konda Araştırma ve Danışmanlık. http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018a). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018b). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98-117
- Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3,335-344.
- Ladson-Billings, G. (1991). Beyond multicultural illiteracy. *Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157
- Ladson-Billings, G. (1992a). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C.A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education* (ss. 106-121). London: Falmer Press.

- Ladson-Billings, G. (1992b). Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African American students. *Journal of Negro Education*, 61, 378-391.
- Ladson-Billings, G. (1992c) Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31(4), 312-320
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In E. Taylor, D. Gillborn, ve G. Ladson-Billings (Ed.), *Foundations of critical race theory in education* (ss. 17-36). Abingdon, NJ: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2005). Is the team all right. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 229-234.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paris, D. ve Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41, 93-97.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372
- Phuntsog, N. (2001). Culturally responsive teaching: What do selected United States elementary school teachers think?. *Intercultural Education*, 12(1), 51-64.
- 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.
- Ritosa, A. (2017). Interventions Supporting Mathematics and Science In-service and Pre-service Teachers' Cultural Responsiveness: A Systematic Literature Review from 1995-2017. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1104961/FULLTEXT01.pdf> adresinden erişildi.
- Robinson, G. (2010). *Culturally responsive beliefs and practices of general and special education teachers implementing Response to Intervention in diverse elementary schools*. The University of North Carolina at Greensboro: Unpublished PhD Thesis.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan Uygulamaya (23.baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.

- Snider, K.A. (2015). *The relationship between in-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs, instructional practices (class), and student outcomes in the urban school setting*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Missouri-Kansas City.
<https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/45943/SniderRelBetIns.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Phoenix.
<https://pqdtopen.proquest.com/doc/1691866672.html?FMT=AI> adresinden erişildi
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 17, 1317-1344
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Veneziano, L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Villegas, A. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- 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.