



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ORTAOKULLARDA KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI
OKUL KÜLTÜRÜ VE KÜLTÜREL YETKİNLİK DÜZEYİNİN
İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

Gürkan SARIDAŞ

Denizli - 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI ve EKONOMİSİ
BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**ORTAOKULLARDA KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI OKUL
KÜLTÜRÜ VE KÜLTÜREL YETKİNLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ:
KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

Gürkan SARIDAŞ

Danışman

Doç. Dr. Funda NAYİR

ETİK BEYANNAME

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Gürkan SARIDAŞ



Doktora eğitimine başladığımda
mutluluk gözyaşlarını tutamayan
fakat mezuniyetimi göremeyen
canım annem Hacer ve
canım babam Ziya'ya ithafen

TEŞEKKÜR

Kültürel değerlere duyarlılık söylemesi kolay gerçekleştirmesi zor becerilerden bir tanesi kanımca. Şimdiye kadar farkında olmadan yüzeysel olarak kullandığım bu becerinin derinlerine inmek ve bu beceriyi geliştirmeye çalışmak oldukça zorlu bir süreçti. Bu süreçte farkına vardığım diğer bir konu ise kendimi bu konuda geliştirmeye çalıştıkça çevrem de bu konuda geliştiğini ve sürecin giderek daha kolay hale geldiğini görmek oldu. Kendi değerlerini korurken karşıdaki kişinin değerlerine saygılı kalmayı başarmak ve evrensel değerlere daha çok önem vermek benim için önemli bir farkındalık oldu. Daha önce çıkmadığım bu yolculukta yeniden şekillendiğimi söyleyebilirim.

Bilim dünyasına ilk adım attığım günlerde çalışmaları, düşünceleri, davranışları ve yol göstericiliği ile rol model olan yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Levent DENİZ’e teşekkür etmeden geçmek istemiyorum. Akademik çalışma disiplininin oluşmasındaki katkılarından dolayı teşekkür ederim. Doktora eğitimi sürecinde gerek ders döneminde gerekse tez aşamasında bilimsel görüşleri, yorumlama şekilleri ve farklı bakış açıları ile gelişimime katkı sağlayan başta Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN olmak üzere Prof. Dr. Kazım ÇELİK ve Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU’na; tezin oluşması ve ilerlemesi esnasında değerli görüşleri ile zorlukları aşmamı sağlayan tez izleme jüri üyesi Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN’e; benim için zorlu anlarda konuya dahil olup rahatlatan konuşmaları için Doç. Dr. Tamer SARI’ya teşekkür ederim.

Böylesine farklı ve günlük hayatın içerisinde yer alan fakat fark edilmesi zor bir konuyu çalışmamı sağlayan, akademik hayata beni hazırlayan, görüşleri, akademik duruşu ve hayata bakış açısı ile ufkumu açan ve her seferinde farklı bir bakış açısı yakalamamı sağlayan sayın tez danışmanım Doç. Dr. Funda NAYİR için ne kadar teşekkür etsem az. Doktora eğitimi esnasında göstermiş olduğu sabrı, hoşgörüsü, bilgi, birikim ve deneyimlerini paylaşması, her konuda ders almamı sağlayan davranışları için; geçirmiş olduğumuz akademik süreç boyunca üretmemde destek olduğu, çeşitli imkanlar sunduğu, zihnimdeki sınırları kaldırmamı sağladığı için; çalışmalar esnasında desteğini, inancını ve güvenini her zaman hissettirdiği için teşekkür ederim.

Evliliğimizin ilk gününden beri yoğun çalışmalarımı anlayışla karşılayan, bu süreci sabırla yöneten, desteğini farklı bakış açısı sunan yorumları ile gösteren sevgili eşim Yasemin’e

teşekkürlerimi sunarım. Hayatımızın en güzel döneminde kendisine ayırmam gereken zamanı çalışmalarına ayırdığım halde heyecanlarıma, stresime, mutluluğuma ortak olarak hayatta yürünebilecek en güzel yollardan birisi olan aşk yolunu benimle yürüdüğü, hayatımın anlamı olduğu, annem ve babam adına bana sarıldığı için teşekkür ederim.

Üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime. Her öğretmenin bir katkısı olduğu, beni hedeflerime ulaşmam noktasında şekillendirdikleri için adını sayamayacağım ilkokul öğretmenimden başlayarak tüm öğretmenlerime ayrı ayrı teşekkür eder, şükranlarımı sunarım. Bana öğrettikleri, kazandırdıkları her şey için layık olmaya çalışacağım. Son olarak süreçte desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım ve öğrencilerime manevi desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Denizli 2023

Gürkan SARIDAŞ

ÖZET

Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması

SARIDAŞ, Gürkan

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Funda NAYİR

Ekim 2023, 276 sayfa

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulandığı kültürel değerlere duyarlı okul için belirlenmiş bir okul kültürü tipidir. Araştırmanın amacı kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü tanımlamak, bileşenlerini belirlemek, okul yöneticileri için okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne çevirmek için bir yol haritası belirlemek ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik becerisi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma karma yöntem ile tasarlanmıştır. Sıralı keşfedici tasarım gereği ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile nitel veriler toplanmış ve bilinmeyen bir durum üzerine derinlemesine araştırma yapılmıştır. Daha sonra geliştirilen Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeği ve Kültürel Yetkinlik Ölçeği aracılığı ile nicel veriler toplanmıştır. Karma yöntem gereği nitel verilerin nicel veriler ile genellenebilirliği incelenmiştir. Araştırma, Türkiye İstatistik Bölge Birimlerinden rastgele seçilen illerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri örneklemini ile gerçekleştirilmiştir. Nitel kısımda okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi olmak üzere toplam 91 katılımcı bulunurken nicel kısımda 541 öğretmen, 397 yönetici katılımcı bulunmaktadır. Araştırma sonucunda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün, teknik, kurumsal ve yönetsel olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ve başarı, gelişme, evrenselleşme olarak üç çıktısının olduğu, kültürel yetkinlik becerisinin merkezde yer aldığı bulgusu elde edilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne ait tanım geliştirilmiş ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün değerleri, varsayımları, öğeleri belirlenmiştir. Okullara yönelik kültürel değerlere duyarlı okul modeli

önerilmiş ve bu model kapsamında araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, model geliştirme, kültürel yetkinlik



ABSTRACT

Investigation of Culturally Responsive School Culture and Cultural Competence Level in Secondary Schools: A Mixed Method Study

SARIDAŞ, Gürkan

Ph.D. Dissertation in Educational Sciences,
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Supervisor: Assoc. Prof. Funda NAYİR

October 2023, 276 pages

Culturally responsive school culture is a type of school culture defined for a culturally responsive school where culturally responsive education is implemented. The purpose of the study was to define culturally responsive school culture, to identify its components, to determine a road map for school administrators to transform school culture into culturally responsive school culture and to examine the relationship between culturally responsive school culture and cultural competence skills. The research was designed with mixed method. In accordance with the sequential exploratory design, qualitative data were first collected through a semi-structured interview form and in-depth research was conducted on an unknown situation. Then, quantitative data were collected through the Culturally Responsive School Culture Scale and the Cultural Competence Scale. Through the mixed method, the generalizability of qualitative data with quantitative data was examined. The research was conducted on teachers working in randomly selected provinces from Statistical Regional Units. In the qualitative part, there were 91 participants in total, including school administrators, teachers, students, and student parents, while there were 541 teachers and 397 administrators in the quantitative part. As a result of the research, it was found that culturally responsive school culture consists of three dimensions: technical, institutional, and managerial, and has three outputs as success, development and universalization, and cultural competence skill is at the center. A definition of culturally responsive school culture was developed, and its values, assumptions and elements were

identified. A culturally responsive school model for schools was proposed and various suggestions were made to researchers and practitioners within the scope of this model.

Keywords: culturally responsive school culture, model development, cultural competence



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAME	iv
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	7
1.4. Araştırmanın Amacı	7
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.7. Sayıtlar	10
1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kültür	11
2.1.1. Kültürün Öğeleri.....	11
2.1.2. Kültür ve Öğrenme	12
2.2. Okul Kültürü	13
2.2.1. Okul Kültürü ve Çeşitlilik	14
2.2.2. Okul Kültürünün Gücü	15

2.2.3. Okul Kültürü Sınıflandırmaları	17
2.2.4. Bütünleştirici ve Kapsayıcı Okul Kültürü	18
2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim.....	20
2.3.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Kuramsal Temelleri.....	20
2.3.2. Kültürlerarası eğitim ve çokkültürlü eğitim	23
2.3.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Temel İlkeleri.....	25
2.3.4. Kültürel Yetkinlik ve Etnik Merkezilik	28
2.3.5. Bütünleştirici, Kapsayıcı ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim	30
2.3.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Temelleri	33
2.3.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Sınırlılıkları	35
2.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul	36
2.4.1. Okul İçerisinde Okul Kültürü.....	37
2.4.2. Sağlıklı Okul.....	39
2.4.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürünün Boyutları	41
2.4.3.1. Yönetimsel boyut.....	41
2.4.3.2. Teknik boyut.	42
2.4.3.3. Kurumsal boyut.....	42
2.4.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü	43
2.5. Okul Kültürünü Değiştirmek.....	47
2.5.1. Okul Kültürünü Değiştirme Stratejileri	47
2.5.2. Okul Kültürünü Değişime Zorlayan Güçler	48
2.5.3. Okul Kültürünü Değiştirme	50
2.6. Okulu Kültürel Değerlere Duyarlı Yönetmek.....	56
2.6.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Liderlik	57
2.6.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Lidere Düşen Görevler	59

2.7. Sınıfta Kültürel Değerlere Duyarlı Olmak	60
2.7.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi	61
2.8. Kültürel Yetkinlik	64
2.9. İlgili Araştırmalar	69
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırma Deseni.....	72
3.1.1. Nitel Araştırma Deseni	73
3.1.2. Nicel Araştırma Deseni	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.2.1. Nitel Çalışma Grubu.....	74
3.2.2. Nicel Örneklem Grubu	79
3.3. Veri Toplama Araçları	82
3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları.....	82
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları	83
3.3.2.1. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi.	83
3.3.2.2. Kültürel yetkinlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi.....	96
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	99
3.4.1. Nitel Kısım Geçerlik ve Güvenirlik	99
3.4.2. Nicel Kısım Geçerlik ve Güvenirlik.....	100
3.4.2.1. Kapsam Geçerliği.	100
3.4.2.2. Güvenirlik.	100
3.4.2.3. Ölçüt geçerliği.....	101
3.4.3. Karma Kısım Geçerlik ve Güvenirlik.....	102
3.5. Veri Toplama Süreci	103
3.5.1. Nitel Veri Toplama Süreci.....	103

3.5.2. Nicel Veri Toplama Süreci	104
3.6. Verilerin Analizi.....	104
3.6.1. Nitel Veri Analizi	104
3.6.2. Nicel Veri Analizi.....	105
3.6.3. Karma Yöntem Veri Analizi	108
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	110
4.1. Nitel Yönteme Ait Bulgular	110
4.1.1. Okul Yöneticilerine Ait Bulgular	115
4.1.1.1. Geleceğe bakış temasına ait bulgular.....	115
4.1.1.2. Okul kültürü temasına ait bulgular.	116
4.1.1.3. Okul kaynakları temasına ait bulgular.	119
4.1.1.4. Öğrenci gelişimi temasına ait bulgular.	120
4.1.1.5. Öğretmen gelişimi temasına ait bulgular.	122
4.1.1.6. Farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait bulgular.	124
4.1.1.7. Okuldan/Çevreden fayda sağlama temasına ait bulgular.....	126
4.1.2. Öğretmenlere Ait Bulgular	129
4.1.2.1. Farkındalık oluşturma temasına ait bulgular.	129
4.1.2.2. Sınıf içi uygulamalar temasına ait bulgular.	130
4.1.2.3. Davranış temasına ait bulgular.	132
4.1.2.4. Hedefler temasına ait bulgular.	134
4.1.2.5. Gerçekleştirilen çalışmalar temasına ait bulgular.	135
4.1.2.6. Okul kültürü temasına ait bulgular.	136
4.1.2.7. Okul ile uyum temasına ait bulgular.....	139
4.1.3. Öğrenci Velilerine Ait Bulgular	139
4.1.3.1. Kendini ifade etme temasına ait bulgular.	140

4.1.3.2. Etkinlikler temasına ait bulgular.....	140
4.1.3.3. Farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait bulgular.	142
4.1.3.4. Sınıf toplum uyumu temasına ait bulgular.....	142
4.1.3.5. Hedefler temasına ait bulgular.	143
4.1.3.6. Okul dışı süreçler temasına ait bulgular.	145
4.1.3.7. Aile okul uyumu temasına ait bulgular.....	146
4.1.4. Öğrencilere Ait Bulgular	146
4.1.4.1. Öğrenci odaklılık temasına ait bulgular.....	146
4.1.4.2. Okul içi iletişim temasına ait bulgular.	147
4.1.4.3. Aileyi yansıtmaya temasına ait bulgular.	148
4.1.4.4. Ders içi tartışma temasına ait bulgular.	149
4.1.4.5. Farklılıklar temasına ait bulgular.	150
4.1.4.6. Hedefler temasına ait bulgular.....	151
4.1.4.7. Farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait bulgular.	152
4.2. Nicel Yönteme Ait Bulgular	155
4.2.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin KDDOK ve KY Görüşleri	155
4.2.1.1. Okul yöneticilerine ait bulgular.	156
4.2.1.2. Öğretmenlere ait bulgular.	158
4.2.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürüne Etki Eden Değişkenler	160
4.2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü İle Kültürel Yetkinlik Arasındaki İlişki	163
4.3. Karma Yönteme Ait Bulgular	165
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	175
5.1. Tartışma.....	175
5.1.1. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma	175

5.1.1.1. Okul yöneticileri.	175
5.1.1.2. Öğretmenler.	179
5.1.1.3. Öğrenci velileri.	182
5.1.1.4. Öğrenciler.	184
5.1.1.5. Nitel bulgulara yönelik genel tartışma.	187
5.1.2. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma	189
5.1.2.1. Okul yöneticilerine ait görüşler.	189
5.1.2.2. Öğretmenlere ait görüşler.	193
5.1.2.3. KDDOK etki eden değişkenler.	198
5.1.2.4. KDDOK ve KY arasındaki ilişki.	200
5.1.2.5. Nicel bulgulara yönelik genel tartışma.	202
5.1.3. Karma Yöntem Bulgularına İlişkin Tartışma	204
5.2. Sonuç.....	207
5.2.1. KDDOK Detayları.....	215
5.3. Öneriler	220
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	223
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	224
KAYNAKÇA.....	226
EKLER	243
Ek-1: Nitel Yöntem Görüşme Soruları	243
Ek-2: Nicel Yöntem Ölçek Maddeleri	251
Ek-3: Ölçek Kullanım İzni	254
ÖZGEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Okul Kültürü Sınıflandırmaları Özeti</i>	17
Tablo 2.2. <i>Kültürel değerlere duyarlı eğitim ve diğer teoriler arasındaki ilişki</i>	23
Tablo 2.3. <i>Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Anlayışları</i>	24
Tablo 2.4. <i>Kapsayıcı Eğitim ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Arasındaki Fark ve Benzerlikler</i>	31
Tablo 2.5. <i>Bütünleştirici Eğitim ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar</i>	33
Tablo 2.6. <i>Kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik varsayımlar</i>	33
Tablo 2.7. <i>Sağlıklı Okulun Özellikleri</i>	39
Tablo 2.8. <i>Sağlıklı Okul Kültürü ile Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Arasındaki Farklılıklar</i>	40
Tablo 2.9. <i>Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü</i>	45
Tablo 2.10. <i>Kültürel Değerlere Duyarlı Liderlik Davranışları</i>	58
Tablo 2.11. <i>Kültürel Değerlere Duyarlı Okulda Görevler</i>	59
Tablo 2.12. <i>Sınıf Yönetimi Boyutları Açısından KDD Sınıf Yönetimi</i>	62
Tablo 2.13. <i>Kültürel yetkin bir okul için öneriler</i>	67
Tablo 2.14. <i>Kültürel Yetkinlik Stratejilerinin İncelenmesi</i>	68
Tablo 3.15. <i>Nitel Kısımındaki Ortaokul Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Ait Bilgiler</i>	75
Tablo 3.16. <i>Nitel Kısımındaki Ortaokul Öğrenci ve Öğrenci Velilerine Ait Bilgiler</i>	78
Tablo 3.17. <i>İBB'ne Göre Ortaokul Öğretmen, Yöneticileri ve Örneklem Sayıları</i>	80
Tablo 3.18. <i>Nicel bölümde örneklem grubuna ait bilgiler</i>	81
Tablo 3.19. <i>Veri Grubuna Ait Betimsel İstatistikler</i>	84
Tablo 3.20. <i>Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü (KDDOK) Ölçeği İstatistikleri</i>	85
Tablo 3.21. <i>KDDOK Ölçeği Açıklanan Toplam Varyanslar Tablosu</i>	85
Tablo 3.22. <i>KDDOK Ölçeği Madde İstatistikleri</i>	89
Tablo 3.23. <i>Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri</i>	91
Tablo 3.24. <i>KDDOK Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları</i>	92
Tablo 3.25. <i>Toplam veri doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri</i>	94
Tablo 3.26. <i>İkinci düzey DFA uyum indeksleri</i>	96

Tablo 3.27. <i>Kültürel Yetkinlik Ölçeği Betimsel İstatistikler</i>	97
Tablo 3.28. <i>Kültürel Yetkinlik Ölçeği Uyum İndeksleri</i>	98
Tablo 3.29. <i>Güvenirlilik testi sonuçları</i>	101
Tablo 3.30. <i>Ölçüt geçerliği sonuçları</i>	102
Tablo 3.31. <i>Ölçeklere ait betimsel istatistikler</i>	107
Tablo 3.32. <i>KDDOK ve KY Alt Boyutları Pearson Korelasyon Analizi</i>	108
Tablo 4.33. <i>Okul yöneticilerinin geleceğe bakış temasına ait kodları</i>	116
Tablo 4.34. <i>Okul yöneticilerinin okul kültürü temasına ait kodları</i>	117
Tablo 4.35. <i>Okul yöneticilerinin okul kaynakları temasına ait kodları</i>	119
Tablo 4.36. <i>Okul yöneticilerinin öğrenci gelişimi temasına ait kodları</i>	120
Tablo 4.37. <i>Okul yöneticilerinin öğretmen gelişimi temasına ait kodları</i>	122
Tablo 4.38. <i>Okul yöneticilerinin farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait kodları</i>	124
Tablo 4.39. <i>Okul yöneticilerinin okuldan/çevreden fayda sağlama temasına ait kodları</i>	127
Tablo 4.40. <i>Öğretmenlerin farkındalık oluşturma temasına ait kodları</i>	130
Tablo 4.41. <i>Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar temasına ait kodları</i>	131
Tablo 4.42. <i>Öğretmenlerin davranış temasına ait kodları</i>	132
Tablo 4.43. <i>Öğretmenlerin hedefler temasına ait kodları</i>	134
Tablo 4.44. <i>Öğretmenlerin gerçekleştirilen çalışmalar temasına ait kodları</i>	135
Tablo 4.45. <i>Öğretmenlerin okul kültürü temasına ait kodları</i>	137
Tablo 4.46. <i>Öğretmenlerin okul ile uyum temasına ait kodları</i>	139
Tablo 4.47. <i>Öğrenci velilerinin kendini ifade etme temasına ait kodları</i>	140
Tablo 4.48. <i>Öğrenci velilerinin etkinlikler temasına ait kodları</i>	141
Tablo 4.49. <i>Öğrenci velilerinin farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait kodları</i>	142
Tablo 4.50. <i>Öğrenci velilerinin sınıf toplum uyumu temasına ait kodları</i>	142
Tablo 4.51. <i>Öğrenci velilerinin hedefler temasına ait kodları</i>	143
Tablo 4.52. <i>Öğrenci velilerinin okul dışı süreçler temasına ait kodları</i>	145
Tablo 4.53. <i>Öğrenci velilerinin aile okul uyumu temasına ait kodları</i>	146
Tablo 4.54. <i>Öğrencilerin öğrenci odaklılık temasına ait kodları</i>	147
Tablo 4.55. <i>Öğrencilerin okul içi iletişim temasına ait kodları</i>	147
Tablo 4.56. <i>Öğrencilerin aileyi yansıtırma temasına ait kodları</i>	148
Tablo 4.57. <i>Öğrencilerin ders içi tartışma temasına ait kodları</i>	149

Tablo 4.58. Öğrencilerin farklılıklar temasına ait kodları	150
Tablo 4.59. Öğrencilerin hedefler temasına ait kodları	151
Tablo 4.60. Öğrencilerin farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait kodları.....	153
Tablo 4.61. KDDOK ve KY Ölçek Puan Aralıkları	156
Tablo 4.62. KDDOK ve KY Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler	156
Tablo 4.63. KDDOK ve KY Okul Yöneticileri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	158
Tablo 4.64. KDDOK ve KY Öğretmen Demografik Bilgileri	159
Tablo 4.65. KDDOK ve KY Öğretmen Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	160
Tablo 4.66. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürüne Etki Eden Değişkenler	161
Tablo 4.67. KDDOK ve KY Ölçeği Alt boyutları.....	163
Tablo 4.68. Kanonik Analiz Sonuçları.....	164
Tablo 4.69. Kanonik Analiz Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri.....	164
Tablo 4.70. Yönetimsel boyut karma analiz bulguları.....	166
Tablo 4.71. Kurumsal boyut karma analiz bulguları.....	168
Tablo 4.72. Teknik boyut karma analiz bulguları.....	171
Tablo 4.73. Karma yöntemde incelenemeyen tema ve alt temalar	172
Tablo 5.74. KDDOK Standartları.....	218

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin ilkeleri (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011).....	27
Şekil 3.2. Araştırma adımlarının görselleştirilmesi.....	73
Şekil 3.3. KDDOK ölçeği yamaç-birikinti grafiği	86
Şekil 3.4. Taslak ölçek yamaç-birikinti grafiği	88
Şekil 3.5. KDDOK Ölçeği modeli	93
Şekil 3.6. KDDOK ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi	95
Şekil 3.7. Kültürel yetkinlik ölçeği DFA modeli	99
Şekil 3.8. Karma yöntem analiz şeması	109
Şekil 4.9. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci veline ait temalar.....	111
Şekil 4.10. Okul yöneticileri tema ve alt temaları.....	112
Şekil 4.11. Öğretmen tema ve alt temaları	113
Şekil 4.12. Öğrenci velisi tema ve alt temaları	114
Şekil 4.13. Öğrencilere ait tema ve alt temalar	115
Şekil 4.14. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etki eden değişkenler.....	162
Şekil 4.15. Kanonik analiz modeli	165
Şekil 4.16. Nitel temaların nicel boyutlara dağılmış hali	174
Şekil 5.17. KDDOK Modeli.....	220

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Türkiye'nin doğu ve batı kültürleri arasında bir köprü görevi gördüğü düşünüldüğünde ülke içerisindeki kültürel farklılıkların önemli ölçüde çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye'de artan iç ve dış göçler nedeniyle kültürel farklılıklar belirli bölgelerde belirgin bir şekilde gözlenmeye başlamıştır. Bu konuda yapılan çalışmalar ülke içindeki çokkültürlü yapıyı ve göçlerle gelen farklı kültürleri ortaya koymaktadır. Örneğin KONDA (2019) raporunda; Türkiye'de Türkçe, Kürtçe, Arapça gibi dillerin konuşulduğunu, Müslümanlık, Hristiyanlık veya Yahudilik gibi din farklılıklarının olduğunu, hatta Müslümanlık içerisinde bile Sünni, Alevi gibi ayrımların olduğunu belirtmektedir. Türkiye içerisindeki çokkültürlü yapı bu şekilde iken UNHCR (2019) raporunda; Suriye, Afganistan, İran ve Somali başta olmak üzere çeşitli ülkelerden dış göçlerin yaşandığını da belirtmektedir.

Türkiye'deki bu iç ve dış göçler Türkiye'nin sahip olduğu çokkültürlü yapıyı ortaya koymaktadır. Buna karşın ilgili literatür tarandığında aynı ailede yetişmiş iki çocuğun dahi farklı kültürel kodlara sahip olduğu ilgili literatür tarafından savunulmaktadır (Sarıdaş ve Nayir, 2020). Eğitimsel anlamda bu durum düşünüldüğünde sınıf içerisindeki her öğrencinin göç ile gelmiş olsun veya olmasın çeşitlilik oluşturduğu kabullenilmelidir. Böylesine çokkültürlü bir yapının bir arada bulunması ile eğitim öğretim süreci içerisinde kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının gerekliliği belirgin bir şekilde ortadadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim; kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlanmaktadır (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Bu kapsamda sınıf içerisindeki öğrencilerin sosyal ve kültürel ihtiyaçları karşılanırken aynı zamanda yüksek bir beklenti içerisinde akademik gelişmeleri de sağlanmalıdır.

Okul genelinde düşünüldüğünde ise kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün oluşturulması öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimi için oldukça önemli görülmektedir. Okul kültürü her ne kadar iklim, değerler sistemi veya efsane gibi birçok kavram ile eşanlamalı gibi kullanılsa da (Glover ve Coleman, 2005) aslında paylaşılan dünya görüşü, ideoloji, inanç, duygu, varsayım, beklenti, norm ve değerleri de kapsar (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu bakımdan okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı düzenlenmesi gerekir. Okul kültürünün çokkültürlü bir yapı içerisinde kültürel değerlere duyarlı, evrensel değerlere sahip, yüksek akademik beklenti içerisinde olması beklenmektedir. Okulun etkileşim içinde olduğu etkili

aktörlerin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli olduğunu düşünürsek okul kültürünün de bu aktörleri etkileyecek biçimde kültürel değerlere duyarlılığa sahip olması gerekir.

Okul kültürü ile doğrudan etkileşim içinde olan ve okul kültürünün pozitif yönde değişmesinde ve gelişmesinde etkisi olan gruplar okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri olarak incelenebilir. Okul yöneticisi; okul kültürü üzerinde en çok etkiye sahip kişidir. Okul müdürü ve diğer yöneticiler, konumları gereği okul kültürüne öncülük etme, onu yönetme ve destekleme sorumluluğunda olan (Çelikten, 2003), gerektiğinde kültürü olumlu yönde değiştirmesi gereken (Barth, 2002) kişilerdir. Okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı bir şekilde değiştirilmesi, yöneltmesi ve evrilmesinin sağlanması okul yöneticilerinin sorumluluğunda ve liderliğinde gerçekleşmektedir.

Okul kültürü, öğretmen davranışları üzerinde oldukça büyük etkiye sahiptir. Öğretmenlerin motivasyonuna (Çevik ve Köse, 2017), iş doyumuna (Kadioğlu, 2018), sınıf yönetimi ve öğretmen performansına (Deniz ve Demirdağ, 2020), sınıf içerisindeki kültür yönetimine (Nayir ve Taşkın, 2020) kadar birçok değişken üzerinde etkilidir. Bu bağlamda okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı yöneltmesi, öğretmen davranışlarının da kültürel değerlere duyarlı gelişmesine etki edecektir.

Okul kültürü, öğrenci açısından incelendiğinde ise öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu (Demirtaş, 2010) görülmektedir. İlgili literatürde kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında öğrenciden yüksek akademik beklenti önerilmektedir (Ladson-Billings, 2009). Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürü öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okul kültürü, öğrenci velisi açısından incelendiğinde ise öğrenci velisinin okula karşı güvenini etkilediği (Şişman, Güleş, ve Dönmez, 2010), okul-veli ilişkisini düzenlediği (Zengin ve Çelik, 2019), öğretmenlere karşı veli yaklaşımlarını düzenlediği (Hatipoğlu ve Kavas, 2016) gibi çeşitli etkilere sahip olduğu belirtilmektedir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün, ilgili literatürde kapsayıcı bir bakış ile sadece öğrenci değil aynı zamanda öğrenci velisini de etkilediği belirtilmektedir (Gay, 2000). Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, okul çevresinin ve öğrenci velisinin de kültürel değerlere duyarlı, evrensel değerlere sahip olmasında etkiye sahip olacaktır.

1.1. Problem Durumu

Dünya genelindeki göç durumu incelendiğinde toplam nüfusun %3,6'sı olan 280,6 milyon göçmenin (IOM, 2021) bulunduğu ve göçmenlerin yaklaşık %13'üne denk gelen 36 milyonun (UNICEF, 2021) çocuk olduğu bilinmektedir. Dünya üzerindeki göçmenlerin durumu böyleyken Türkiye'de ise 6,1 milyon göçmen bulunmakta ve göçmenlerin %23,2'sine denk gelen 1,4 milyonun çocuk olduğu anlaşılmaktadır (IOM, 2021). Türkiye'deki göçmenlerle ilgili durum böyleyken ülke içinde de farklılıklar mevcuttur. Örneğin KONDA (2019) verilerine göre nüfusun %32'si köyde, %57'si şehir/kasabada, %11'i büyükşehirde yaşamaktadır. Aynı verilere göre nüfusun %26'sı doğduğu yerden göçmüş, %13'ünün ise babası göçmüştür. Veriler etnik kökene göre incelendiğinde nüfusun %79'u Türk, %14'ü Kürt, %3'ü Arap'tır. Veriler dini inanışa göre incelendiğinde ise nüfusun %92'si Sünni, %5'i ise Alevidir. Veriler kendini tarif ettiği hayat tarzına göre incelendiğinde ise nüfusun %29'u kendini modern, %45'i kendini geleneksel muhafazakâr, %26'sı ise kendini dindar muhafazakâr görmektedir. Gerek yabancı uyruklu bireylerden kaynaklanan gerekse ülke içindeki farklılıklardan kaynaklanan çeşitlilik ülke içerisinde olumlu bir zenginlik yaratsa da ülke genelinde politikaları ve geleceğe yönelik vizyonu etkilemektedir. Ülke içerisindeki insanların yaşam biçimlerini geliştirmek için kültürel değerlere duyarlı politikalar üretmek gerekir. Kültürel farklılıklara sahip bireylerin etnik veya kültürel özelliklerinin, normlarının, değer ve davranış biçimlerinin, inançlarının geliştirilmesi için kültürel değerlere duyarlı eğitime ihtiyacımız bulunmaktadır (Sarıdaş ve Nayir, 2020). Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları incelendiğinde insana ve insan haklarına saygılı olma amacı ile Türk Milli Eğitimin ilkeleri arasında yer alan genellik ve eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği ilkeleri birlikte düşünüldüğünde Türk milli eğitim sisteminin kültürel değerlere duyarlı eğitime işaret ettiği görülmektedir. Ülke içerisindeki farklılıklardan kaynaklı var olan çeşitliliği bir zenginlik olarak geliştirmek için kültürel değerlere duyarlı eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Yasin, 2021). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, okul kültürü aracılığı ile öğrencilere ve uzak hedef olarak topluma aktarılabilir. Böylece toplum içerisindeki farklılıkların bir zenginlik olarak görülerek çeşitli açılardan avantaj olarak görülebileceği düşünülmektedir.

Okul kültürünün, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli üzerindeki etkilerinin belirgin olmasına rağmen okul kültürlerinin kültürel değerlere duyarlı inşası noktasında bir belirsizlik bulunmaktadır. İlgili literatür doğrultusunda okul kültürlerinin kültürel değerlere duyarlı olarak yöneltmesi ve değiştirilmesi, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını değiştirirken aynı

zamanda öğretmenlerin okul içindeki davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu etkileşim doğrudan öğrenciyi, öğrencinin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının giderilmesini, yüksek bir akademik beklenti içerisinde öğrencinin gelişmesini sağlayacaktır. Aynı şekilde dolaylı olarak öğrenci velisini etkileyerek toplumun kültürel değerlere duyarlı, evrensel değerlere sahip, akademik açıdan gelişmiş, sosyal ihtiyaçları karşılanmış bir yapıya dönmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının artırılması, öğrencilere rol model olacağı için toplumsal duyarlılık noktasında olumlu katkı sağlayacağı gibi aynı zamanda sürekli öğrenme odaklı bir kültür öğrencilerin merak, araştırma, eleştirme ve sorgulama duygularını tetikleyerek gelişen bir toplum inşasında katkı sağlayacaktır.

İlgili literatürde kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını destekleyen oldukça çalışma bulunmaktadır (Kotluk ve Kocakaya, 2018; Kahraman-Vangölü ve Şahin-Sak, 2022; Karataş, 2020). Buna karşın kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturma'nın gerekliliği konusunda yapılmış çalışma sayısı kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kadar yoğun değildir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturmak isteyen uygulayıcılar için bir belirsizlik söz konusudur. Bu belirsizlik içerisinde öğretmen ve yöneticilerin nereden başlayacağı veya hangi adımlarla kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturacağı bilinmezlik içermektedir. Araştırma kapsamında bu bilinmezliğin de giderilmesine katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Bu nedenle geniş bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli açısından değerlendirilmiştir.

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü öğretmenler açısından bakıldığında kültürel farklılıklara duyarlılığın yanında farklılaşmış öğretim becerilerini geliştirme, öğrencilerin akademik becerilerini geliştirme noktasında mesleki gelişim süreçlerinde birbirlerine danışmanlık yapma, işbirliği içerisinde olma, müfredatı ve sınıf ortamını öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına göre düzenleme ve dönüştürme çabası içinde olma olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticileri açısından bakıldığında kültürel olarak duyarlı sınıf ortamları geliştirme için ipuçları veren, çeşitliliği bir değer olarak kabul edip bunu geliştirmek için politikalar uygulayan ve teşvik eden, personel gelişimine önem veren, iş birliği için öğretmenlerin öğrenmelerine fırsatlar sunan bir çerçeve çizilebilir. Öğrenci açısından bakıldığında, kültürel farklılığı nedeniyle düşük akademik beklentilerle karşılanmaması, okul içerisinde diğer öğrencilerle aynı imkân ve

fırsatlardan yararlanması, sınıf içerisinde olduğu gibi sınıf dışında da öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişiminin devam etmesinin sağlanması, bir topluluğun üyesi olduğunu düşünmesi, sosyal ve psikolojik olarak gelişiminin desteklenmesi şeklinde değerlendirilebilir (Brown, 2007). Öğrenci velisi açısından bakıldığında ise yaşadığı toplumun içinde varlığını sürdürme, toplum içinde saygı görme, kültürel farklılıklarının çeşitlilik olarak görülmesi, çocuğu ve kendisi için akademik ve sosyal gelişim beklentilerinin olması ile bu beklentileri gerçekleştirmek için çeşitli imkanlar sunulması şeklinde değerlendirilebilir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü bir bütün olarak incelendiğinde ise kültürel farklılıkların bir zenginlik aracı olarak görüldüğü, evrensel ve insan odaklı görüşlerde birleşildiği, öğretmen, öğrenci ve veli açısından öğrenen kişi yapısının oluşturulmaya çalışıldığı, sosyal ve psikolojik olarak bir bütün oluşturma çabası içinde bulunduğu bir kavram karşımıza çıkmaktadır. Bu da kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün insana saygı ve değer bakış açısı başta olmak üzere kişisel, toplumsal ve global gelişmenin ilk adımı olduğu söylenebilir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin benimsenmesinde kültürel esneklik önemli bir yer tutar. Bennett (1998), okulun ve paydaşların kültürel merkezilikten kültürel esneklik aşamasına geçmesi gerektiğini belirtmektedir. Her ne kadar kişi kültürel merkezilik davranışını farkında olmadan gerçekleştirse de kişiden kültürel esneklik davranışını bilinçli bir şekilde sergilemesi beklenir. Mason (1995), bu durumu kültürel yetkinlik olarak tanımlamıştır ve çeşitli seviyelere ayırmıştır. Bu seviyeler araştırmanın ilerleyen bölümlerinde tartışılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim felsefesinde ise kişilerin en üst seviye olan kültürel yeterlik seviyesinde olması beklenir. Kültürel yetkinlik seviyesinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin, kişiler arasındaki kültürel farkı kabul ettiği gibi aynı zamanda saygı duymaya başlaması, sürekli öz değerlendirmeler yaparak farklılıklara karşı esneklik geliştirmeye çalışması ve kendini sürekli geliştirerek öğrenen bir kişilik modelinde becerilerini sınıfa yansıtması beklenir. Kültürel yetkinliği sarmal bir yapı olarak düşünecek olursak süreklilik arz ettiğini ve niteliğin artması ile daha derinlemesine bir boyuta ulaşıldığı söylenebilir. Kültürel yetkinlik, *kültürel farkındalık* ile başlar bu seviyede kişi kendi kültürünü, önyargılarını ve kültürlerarası farklılık ile benzerlikleri fark eder. *Kültürel bilgi* seviyesinde ise diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olurken iletişim tarzları ve görgü kuralları arasındaki farklılık ve benzerlikleri de bilir. *Kültürel anlama* seviyesinde kültürün kişinin değer, inanç ve düşünce kalıplarını şekillendirdiğini anlar. Kalıp yargılardan kaçınırken aynı zamanda baskın kültürden farklı davranışlar sergilenebileceğini

anlar. *Kültürel duyarlılık* seviyesinde kişinin değer ve inançlarına saygı duyar. Diğer kültürlerin değer, inanç ve davranışlarını takdir ederken kendi kültürel geçmişinin davranışlarını nasıl etkileyebileceğini düşünerek bu davranışları kontrol altında tutar. *Kültürel etkileşim* seviyesinde kişi diğer kültürlerden kişiler ile etkileşim içine girerek diğer kültürel geçmişi farklı kişilerle birliktelik anındaki davranışlarını düzenler. *Kültürel beceri* seviyesinde kişi tüm bilgilerini günlük yaşama aktarır. Bu seviyede farklı kültürden kişilerle sözsüz iletişim ile değer verdiğini, insani değerlerde bulunduğunu belli eder. *Kültürel yeterlik* seviyesinde ise kişi diğer kültürlerden kişiler ile etkileşimi sonucu hayatına aktardığı bilgi ve becerisini diğer kişilere yayarak yeni bilgiler edinir. Sürekli değişimi ve öğrenmeyi kişilik haline getirir (Burchum, 2002). Kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerden/liderlerden beklenen kültürel yeterlik seviyesinde bir kişilik geliştirmesidir. Bu beklentinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı ve toplum içerisindeki farklılıklardan kaynakların sorunların çözümünde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Genel olarak incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı okul kültürü kavramının incelenmesi ve bileşenlerinin ortaya konulması, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlılık durumunun belirlenmesi, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için değişim stratejilerinin belirlenmesi, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne dönüştürülmesi ile ortaya çıkacak sonuçların ortaya konması gerektiği düşünülmekte ve bu problem durumuna çözüm aranmaktadır. Aynı zamanda öğretmen ve okul yöneticilerinin kültürel yetkinlik seviyelerinin belirlenerek kültürel değerlere duyarlı okul kültürü inşasındaki rolünün ortaya konması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda keşfedici karma yöntem çalışmanın amacı ortaokullarda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün bileşenlerini ve kültürel yetkinlik düzeyini ortaya çıkarmaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Okul kültürlerinin kültürel değerlere duyarlılık durumları, kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün inşası ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel yetkinlik seviyeleri noktasındaki belirsizlik araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumu kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün tanımı, nasıl oluşturulacağı ve yönetici, öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi üzerindeki etkisi ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel yetkinlik seviyelerinin belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Belirlenen problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Nitel yönteme ait alt problemler:

1. Okul yöneticileri kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü hangi kavramlarla açıklamaktadır?
2. Öğretmenler kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü hangi kavramlarla açıklamaktadır?
3. Öğrenciler kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü hangi kavramlarla açıklamaktadır?
4. Öğrenci velileri kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü hangi kavramlarla açıklamaktadır?
5. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün bileşenleri nelerdir?

Nicel yönteme ait alt problemler:

6. Okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik görüşleri ve kültürel yetkinlik becerileri nedir?
7. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik görüşleri ve kültürel yetkinlik becerileri nedir?
8. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etki eden değişkenler nelerdir?
9. Öğretmen ve okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü görüşleri ile kültürel yetkinlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Karma yönteme ait alt problemler:

10. Araştırmanın nitel verilerden elde edilen bulgular, nicel verilerden elde edilen bulgular ile ne ölçüde genellenebilir?
11. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün temel özellikleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Belirlenen problem durumu ve açıklanan problem cümlesi kapsamında araştırmanın konusu kültürel değerlere duyarlı okul kültürüdür. Araştırmada keşfedici sıralı karma desen kullanılmış olup önce nitel veriler toplanarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün tanımı, bileşenleri ve değişkenleri bulunmaya çalışılmıştır. Daha sonra nitel veriler kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği oluşturulmuş ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği aracılığı ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün bileşenleri ve değişkenlerinin

genellenebilirliği sınanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında istatistiki bölge birimlerine göre rastgele seçilen illerden öğretmen, öğrenci, yönetici ve öğrenci velileri görüşleri alınarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürü incelenmiştir. Nicel kısımda ise seçkisiz seçilen aynı illerden öğretmen ve yöneticilerden kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği aracılığı ile elde edilen veriler kültürel yetkinlik ölçeği aracılığı ile elde edilen veriler karşılaştırılarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak nitel kısımda elde edilen bulgular ve nicel kısımdan elde edilen bulgular birleştirilerek kültürel değerlere duyarlı okul kültürü bir bütün olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmalar kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü tanımlamak, kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün bileşenlerini ve çıktılarını belirlemek, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü standartlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Araştırmada kültürel değerlere duyarlı okul kültürü incelenmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul kültürü ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış buna karşın kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim kavramı Türkiye için oldukça yeni bir kavramdır (Kotluk ve Kocakaya, 2018). Bu nedenle araştırma, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü açısından ilgili literatüre katkıda bulunurken alt amaçlar bazında yapılan incelemeler ile de öğretmen, öğrenci, okul yönetimi ve veli açısından önem arz etmektedir. Okul kültürü, okul içerisinde açık ve yükseköğretim hedefleri belirlemek, öğrenmeye elverişli ortamlar oluşturmak, okul misyonu ve vizyonu etrafında birlik oluşturmak, öğretmen liderler yetiştirmek, öğrenci ve velilere karşı olumlu tutumları sürdürmek için önemli bir araçtır (Jones, 2009). Bu noktada farklı kültürlerden bir araya gelmiş kişilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katıldığı okulda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin sürekliliğinin sağlanması, öğrencilerin kültürel farklılıkların bir araç olarak kullanıldığı ortamlarda eğitim öğretim görmesi, velilerin topluma, okula ve içinde bulunduğu gruba karşı olumlu tutum geliştirmesi ve bu tutumu sürdürmesi, yöneticilerin kültürel ve dönüşümcü liderlik davranışları ile gelişim odaklı bir okul kültürü oluşturması açısından kültürel değerlere duyarlı okul kültürü önemli bir kavramdır. Bu kavramın okullarda işe

koşulması ve sürekliliğinin sağlanması, okullar temelinde öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin gelişimine işaret etmektedir. Bu çalışma ile de okullarda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün oluşturulması, kültürel değişimin nasıl sağlanacağı, öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik görüşleri, kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün geleceğe yönelik etkileri ortaya konulacağı için önemlidir.

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgular aracılığı ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili kavramsal bir literatür bütünlüğü, okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi açısından elde edilen değerlendirmeler ve bulgular kapsamında okullara kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturma, kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik kültürel değişme süreci ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün katkıları açısından literatüre katkıda bulunulmuştur. Gerçekleştirilen çalışma ile uygulayıcılar okullarda var olan kültür ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü arasındaki farkı hissedecek, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisine düşen görevleri belirleyecek, okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne dönüştürmede nasıl bir yol izleyeceklerine kadar verecek ve bu süreç sonunda okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisine katkıları gözlemleyeceklerdir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma önemlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada görüşmeler, çeşitli okullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin, bu okullarda öğrenim gören öğrencisi olan öğrenci velilerinin görüşlerini ve onlara yöneltilen soruları kapsamaktadır. Yönetim olarak sadece okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerinin alınması, Milli Eğitim Bakanlığındaki üst yönetim kademelerindeki yöneticilerin dahil edilememesi, okul personeli olarak sadece öğretmenlerin araştırmaya dahil edilerek hizmetli, memur gibi destek hizmetlerinin araştırmaya dahil edilememesi araştırmanın sınırlılığıdır. Türkiye’de gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin kültürel yetkinlikleri ile araştırma sayısı sınırlı olduğu için bu konunun değerlendirmesi bağlantılı olduğu diğer konular üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma bu yönüyle de sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

Araştırma kapsamında görüşleri alınan okul yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü ve farklılıklara sahip kişileri doğru anladıkları varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar

Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Kültürel olarak farklılık gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini kullanarak daha etkili öğrenme için kanallar oluşturmaktır

Bütünleştirici Okul Kültürü: Yabancı uyruklu öğrenciler ile yerel öğrencilerin birlikte eğitim öğretim görmesi sonucu kültürel etkileşime girerek mümkün olan en üst düzeyde öğrenmeleri sağlamasını hedefleyen okul kültürü.

Kapsayıcı Okul Kültürü: Farklılıklara sahip tüm öğrencilerin topluma aidiyet kazandırılması, topluma uygun yetiştirilmesi ve eğitilmesi hedefine sahip okul kültürü.

Sağlıklı Okul: Çeşitli baskılara karşı kendini koruyabilen, öğrenme odaklı, öğrencilere yönelik yüksek beklentileri olan, yüksek motivasyonlu okul.

KDDOK: Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü.

KY: Kültürel yetkinlik

KDDOK: Okul ve çevresinin kültürel yetkinlik seviyesinin yüksek olduğu, sürekli öğrenme anlayışının geliştirildiği, bireysel farklılıkların eğitim öğretim ortamını zenginleştiren bir araç olarak görüldüğü, evrensel değerlerin temel değerler kabul edildiği, başarı odaklı okul kültürü olarak tanımlanmaktadır.

KY: Bireylerin ve sistemlerin, sınıfların, etnik kökenlerin, dinlerin ve manevi geleneklerin veya diğer çeşitlilik unsurlarının üyelerine saygıyla ve etkili bir şekilde karşılık verme sürecini ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kültür

Kültür kavramı, tanımlaması oldukça zor olan bir tanım olmakla birlikte oldukça fazla tanımlama da gerçekleşmektedir. Geçmişten günümüze bakıldığında ilk olarak doğal ortamında yetişen anlamında kullanılan kültür (Oğuz, 2011) sonrasında ise uygarlık anlamında (Güvenç, 2002, s.96) kullanılmıştır. Kullanımdan kaynaklı bu farklılıklar nedeniyle genel bir tanım yapılmakta zorlanılmaktadır. Günümüzde ise kültür; belirli bir bölgede bulunan bireyleri diğer bireylerden ayıran ve bu kişiler tarafından paylaşılan bir anlam sistemi olarak ifade edilebilir (Robbins ve Judge, 2017). O halde kültür kavramı ile içerisinde bulunduğu bireyleri birleşik bir şekilde ifade etmek gerekmektedir.

2.1.1. Kültürün Öğeleri

Kültür, bu kadar karmaşık ve tanımlaması zor bir kavram olmasına rağmen içerisinde barındırdığı çeşitli öğeleri açıklayarak bu tanımın zorluğunu ve karmaşık yapısı daha net bir şekilde ortaya koyulabilir. İlk olarak tanımlardan yola çıkarak boyutlandırmak gerekirse; örgütün tarihi, değerleri ve inançları, örgütü açıklayan hikâye ve mitler, normlar, törenler ve adetler, kahramanlar şeklinde boyutlanabilir (Güçlü, 2003; Özdemir, 2006). Bu boyutlar aynı zamanda içerisinde çeşitli öğeleri de barındırmaktadır. Bu öğeler tanıma göre çeşitli farklılıklar göstermektedir.

Kültürün öğelerinden olan değerler, inançlar ve kişilerin amaçları örgütler tarafından uzunca bir süre dikkate alınmamış bir kavramdır. Bu durumu en net Weber'in bürokrasi kuramında görebiliriz. Weber, yapıyı kültürel ve sosyal olarak ikiye ayırmış (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve kültürel farklılıkları bürokrasinin işleyişinde dikkate almamıştır (Akçakaya, 2016). Hâlbuki kültür bireylerin davranışlarını etkileyen önemli bir etkidir.

Bu noktada Ziya Gökalp'in kültür anlayışını da incelemek yerinde olacaktır. Kültürü bir kimlik konusu olarak ele alan Ziya Gökalp, ortak değerler ve amaçlar etrafında yeni bir sosyal yapılanmayı ve millet anlayışını kapsayan birleştiriciliği ifade etmiştir (Çelik, 2006). Bu noktadan bakıldığında çokkültürlü yapı içerisinde ortak değerler etrafında birleşmiş kişileri ifade ettiğini de görebiliriz.

Kültürün diğer önemli bir özelliği ise bütünleştirici olmasıdır. Paylaşılan değerler ve normlar, inançlar, semboller, beklentiler gibi unsurlar bireylerin bütünleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Yiyit, 2017). Bu durum bireylerin belirli amaçlar etrafından toplanarak, dayanışma halinde hareket etmesini sağlayacaktır. Böylece kişilerin sosyal yapılanması sağlanacaktır. Genel anlamda kültürü ortak bir geçmişe sahip kişilerin deneyimlerini anlamlandırma olarak yorumlayabiliriz. Burada deneyimler farklılaştığı için anlamlandırmalar da farklılaşacak ve aynı anlam sistemi tam olarak iki farklı kişi tarafından aynı şekilde paylaşılmayacaktır (Jacobson, 1996). Fakat buna karşın kültür öğrenilebilen ve insanlar üzerinde etkisi olan bir kavramdır. Bu da toplumun organize olmasını ve yapılanmasını sağlamaktadır.

Toplumu bir arada tutan ve toplu hareket etmesini sağlayan kültür kavramı aslında toplumun bir kimliği olarak da açıklanabilir. Aynı bölgede yaşayan kişiler aynı olaylara benzer tepkiler verebiliyor, benzer tutum içinde olabiliyorsa bu durum dışarıdan bakıldığında bir kimlik, bir imaj olarak düşünülebilir. Kültür ile kimlik arasındaki bağlantı üç alt boyutta da incelenebilir. Bunlar sosyal yapı, etkileşim ve kişiliktir. Yani kültür, sosyal yapıyı etkilediği gibi daha alt boyutta kişiler arasındaki etkileşimi, bireysel boyutta da toplumu oluşturan bireylerin kişiliğini etkilemektedir (Cote, 1996). Kültür, bu bakış açısı ile incelendiğinde de bireylerin kişilikleri, bireyler arası etkileşimi ve sosyal yapıyı etkileyen ve böylece toplumun geneli hakkında bilgi veren ve kimliğini oluşturan bir kavramdır.

2.1.2. Kültür ve Öğrenme

Kültür her ne kadar kişilerin davranışlarını etkilese de kişilerin öğrenmeleri üzerinde de etkilidir. Kişinin çevresine bakıp, duyu organları aracılığı ile algıladıklarını zihinsel bir süreç olarak değerlendirmesi, organize etmesi ve özümsemesi için gerekli olan inanç, tutum, değer gibi kavramlar kültür olarak ifade edilmektedir (Shade, Kelly, ve Oberg, 1997). Bu durum aynı zamanda kişinin dünyaya anlam vermesi anlamında zihinsel model olarak da ifade edilmiştir (Senge, 2014). Buradan kültürün bireyin davranışlarını etkilediği ve öğrenmesi, dünyayı anlamlandırması üzerinde etkili olduğunu söylenebilir. Bu anlamlandırma aynı zamanda sosyal öğrenme yoluyla da gerçekleşmektedir. Sosyal öğrenme herhangi bir ortamda bir arada bulunan kişilerin çeşitli etkileşimlerde bulunarak birbirinden öğrenmesi olarak tanımlanmakta (Reed, ve diğerleri, 2010) ve bir arada bulundukları kişilerin kültürlerinden de etkilendikleri

gözlenmektedir. Bu noktada kültürel öğrenmeyi de tanımlamak önemlidir. Kültürel öğrenme, kısaca öğrenenin bir başkasının gözünden bakarak farklı bir perspektiften görmek olarak tanımlanabilir (Tomasello, Kruger, ve Ratner, 1993). O halde bireylerin öğrenmesinde kendi kültürlerinin, çevresindeki diğer kişilerin kültürlerinin ve bulunduğu ortam gereği diğer kişiler ile etkileşimlerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bireyin öğrenmesinin belirli bir düzen içerisinde ilerlediği ve şekillendiği yer olan okullar ise sosyal ve kültürel öğrenmenin en etkili olduğu yerler olarak belirtilebilir. Bu noktada okul kültürünü, okul kültürünün öğrenme üzerindeki etkisini, öğrenme motivasyonuna katkısını incelemek faydalı olacaktır.

2.2. Okul Kültürü

Bireylerin davranışları ile öğrenmeleri üzerinde bu kadar etkili olan kültür kavramının okullardaki durumu ile ilgili olan okul kültürü kavramını da tanımlamak oldukça zordur. Bu zorluk kültür kavramının tanımlanmasındaki zorluktan gelmektedir. Fakat okul kültürü, genel olarak okulun etkin bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan ve yeni üyelerce de kabul edilen, dışa karşı bütünleşme, içsel uyumlaşmayı sağlamaya yönelik yaklaşım şeklinde ifade edilebilir (Çelikten, 2003). Bu durum kültürün aslında örgüt üyeleri tarafından konuşulmayan fakat uyulması gereken kuralları da içerdiğini göstermektedir.

Bir örgüt olarak okulu incelemekten önce geçmişten günümüze okulun rolüne bakmak yararlı olacaktır. Geçmişte okul kavramı, kamu yararına halk eğitimi olarak düşünülmüştür. Böylece üst tabakanın veya kamusal düzenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere halkın eğitimini üstlenen kurum olarak belirli bir süre hizmet vermiştir. Fakat endüstriyel gelişmelerin etkisi ile fabrikalarda çalışacak kişilere meslek edinme ile ilgili eğitim veren kurum olarak hayatına devam etmiştir. Daha sonrasında ise toplumu ortak bazı değerler etrafında birleştirmek amacıyla, farklılıkları azaltmayı hedefleyen, ülkenin kanun, gelenek ve dilinin öğretilmesini sağlayan bir kurum haline gelmiştir. Bu süreç ile okullar kültür aktarımı görevini de üstlenmiştir. Fakat ilerleyen zamanlarda teknolojinin de hızla gelişmesi ile ekonomik sermaye yanında sosyal sermayenin de önemli olduğu görüşü ile öğrencileri hayata hazırlama görevi okullara verilmiştir. Günümüzde ise okul, bilgiyi işleyebilen, edindiği bilgi ile küresel anlamda rekabet edebilen, gelecekte başarılı olmasını sağlayabilecek becerilerle çocukları donatmayı hedefleyen bir kurum olarak işlevini sürdürmektedir (Yıldırım, 2012). Farklılıkları azaltma hedefini sürdürmekte ısrar eden okullar günümüzde ise farklılıkları bir zenginlik olarak görerek bu

farklılıkların yönetimine, kültürel etkilerine, farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri gidermeye, çeşitliliği insani değerlerde buluşmak için bir araç olarak kullanmaya başlaması önerilir.

2.2.1. Okul Kültürü ve Çeşitlilik

Okulun çeşitli rollerinde olduğu gibi eşitlik sağlama rolü de yine zamanla değişmiştir. Geçmişte alt sınıfa beceri kazandırarak ekonomik olarak diğer bireylerle eşitliğini sağlamak şeklinde olan bu amaç, sonrasında fırsat eşitliğine evrilmiş ve belirli becerilere sahip bireylerin belirli pozisyonlara gelmesinde eşit fırsatlarda rekabet etmesini sağlamıştır. Günümüzde ise bu durum öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarmak için gerekli tüm imkân ve fırsatların öğrenciye sunulması şeklindedir (Ulusoy, 1996). Dolayısıyla geçmişten günümüze doğru sürekli sorular değişmiştir. Eğitime erişimde mi eşitlik sağlanmalı, hayatta kalma mücadelesinde mi eşitlik sağlanmalı, sistemsal bir çıktı olarak mı eşitlik sağlanmalı yoksa sonuç olarak mı eşitlik sağlanmalı? Bu soruların değişmesi okul kültürü ve eğitim anlayışı üzerinde doğrudan etkiye sahip sorulardır. Çünkü sosyo-kültürel gelişme ekonomik gelişmeye etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Fakat günümüzde bu bakış açısı değişerek eğitimde çeşitlilik kavramının eğitimde eşitlik için önemli bir kavram haline geldiği söylenebilir.

Çeşitlilik kavramı ile eğitimde eşitlik kavramının ilişkilendirilmesine bakıldığında ise Lorella Terzi'nin görüşleri karşımıza çıkmaktadır. Terzi (2014), çocukların etkili bir şekilde toplumda rol üstlenebilmesi, refah seviyesine ulaşabilmesi, temel özgürlüklerine sahip olabilmesi için eğitimi önemli bir araç olarak görmektedir. Dolayısıyla tüm öğrencilerin hangi durumda olursa olsun temel eşik düzeyde eğitimi alması gerektiğini savunur. Toplum içerisinde nasıl bir farklılığa sahip olursa olsun öğrencinin topluma dahil olabilmesi için eğitim sisteminin uygulandığı okullarda da öğrencilerin farklılıklarına rağmen topluluğa dahil olması önemlidir. Bu durum okul kültürünün kapsayıcı, farklılıklara saygı duyan, çeşitliliği zenginlik olarak gören değerlere sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Okul sosyal bir sistem olarak düşünüldüğünde okul kültürünün yapı, insan kaynakları veya politika ile eşdeğer bir güce sahip olduğunu görebiliyoruz. Bu noktada öğrenci girdi olarak düşünüldüğünde okul kültüründen etkilenecek toplumda yer almaktadır. Bu nedenle okul kültürü misyon ve çevre koşullarına bağlı olarak okulun etkililiğini artırabildiği gibi aynı zamanda engelleyebilir de. Okul kültürünün sağlıklı olması, örgütün çevresel güçlerle baş

edebilen, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen, bireyler arasındaki ilişkinin şeffaf ve güvene dayalı olduğu, akademik ve sosyal olarak başarının yüksek olduğu bir ortam oluşturur (Turan, 2012). Bu ortam adil olması gerektiği gibi aynı zamanda imkân ve fırsat eşitliği de sağlamalıdır. Okulda bulunan tüm öğrencileri kapsayıcı bir şekilde bir arada tutarak bunu sağlamalıdır. Bu noktada okul kültürünü hesap verilebilirlik yönünden de incelemek gerekmektedir.

Okulun etkililiğini artırmak için hesap verilebilirliğin geliştirilmesi gerekir ki bu gereklilik birçok değişimin yapılması anlamına gelir. Fakat genel anlamda ve yüzeysel bir inceleme yapıldığında iki noktaya değinmek gerekir. Bunlardan birisi mesleki gelişim, diğeri de kapsamlı bir değişim için okul kültürü değişikliğidir. Mesleki gelişim açısından incelendiğinde öğrencilerin bulunduğu akademik ve sosyal durumdan hedeflenen akademik ve sosyal duruma giden yolda öğretmenlerin etkililiğini artırma, tüm öğrencilerin temel değerlere ve bilgiye sahip olmasını sağlama olarak bakılırken genel anlamda öğrenen birey olma olarak açıklanmıştır. Okuldaki tüm öğretmenlerin birlikte bu bilince sahip olmasının anlamlı olduğu görüşü ile yola çıkıldığında bu bilinci okul kültürü ile elde edebiliriz. Bunun için de okul kültürünün mesleki gelişime önem veren bir hale dönüştürülmesi gerekir. Gerçekleşecek bu kapsamlı değişiklik ise okulum tüm paydaşlarla bağlarını güçlendirmesi, farklılıklara rağmen tüm etkileşimi kapsamı, yüksek akademik ve sosyal beklentiye cevap verebilir bir şekilde standartlar belirlemesi anlamına gelir (Aypay, 2012). Dolayısıyla okulda hesap verilebilirliği geliştirmek, adil ve eşit bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak için okul kültürünün bireylerin öğrenen bireyler olması yönünde şekillenmesi, tüm bireyleri kapsayıcı bir şekilde içine alarak iletişim ve etkileşimi artırması, evrensel değerlerin öne çıkarılarak bu değerler etrafında eğitim öğretim uygulamalarını sürdürmesi haline gelmesi gerekir.

2.2.2. Okul Kültürünün Gücü

Okul kültürünü tanımlamanın bu kadar zor olmasının nedeni aslında etki alanının geniş, etki gücünün yüksek olmasıdır. Genel anlamda bakıldığında okula adım atan herkes okul kültürünü etkiler. Bu etkileşim kişinin kültürel değerleri, normları, değişim hakkındaki görüşleri, geçmiş eğitim hayatı ile okul kültürü arasında gerçekleşir. Dolayısıyla okul kültürünün güçlü olması bu etkileşimde karşıdaki kişiyi etkilemesi anlamına gelir. Okul kültürü etkisine giren kişi kültürel olarak uyum sağladığında örgütte var olmaya devam ederken, uyumsuzluk yaşandığında ya örgütten ayrılır ya da örgüte uyum sağlar (Hinde, 2004). Kişinin

örgütte kalması durumunda değerleri, normları, inançları, ritüelleri, düşünceleri, filtreleri, misyon ve vizyonu da okul kültürüne bağlı olarak değişecektir. Okul kültürü sadece öğrenci olmamakla birlikte öğretmen, üst yönetim kademesi, veli, sivil toplum kuruluşları gibi tüm paydaşları da etkilemektedir.

Okulun, hükümetlerin istedikleri insan tipini yetiştirmede etkili birer araç olduğunu düşünüldüğünde, okul kültürü ile ilgili geçmişte de çeşitli yorumlamalar yapılmıştır. Eğitim politikaları kapsamında kültürün etkisini en etkili kapsamda ortaya koyan yaklaşım eleştirel yaklaşım olmuştur. Eleştirel yaklaşım; insan kişiliğinin ve kimliğinin oluşmasında kültürün önemli bir rol oynadığını, okulların dönüşüm mekânı olduğunu, öğretmenlerin de dönüşümcü entelektüeller olduğunu belirtmektedir (Cemaloğlu, 2019). Bu kapsamda anlıyoruz ki, okul kültürü kişilerin davranışlarını, öğrenmelerini etkileyen ve toplumun geleceğini şekillendiren önemli bir kavramdır. Okul kültürü ile ilgili çıkarılan önemli bir diğer sonuç ise okullarda olup bitenler, okul kültürü bağlamında yorumlanmalı ve değerlendirilmelidir (Şişman ve Uysal, 2012). Okullarda yaşanan olayların, gelişen değerlerin ve inançların, tutum ve davranışların okul kültürü bağlamında incelenmesi için okulun iç yapısını da bilmek gerekir.

Okul kültürü, güçlü bir şekilde inşa edildiğinde akademik ve sosyal gelişmeyi önemli derecede etkileyen bir faktördür (Çelikten, 2003). Okul kültürü çeşitli öğelerden oluşur ve çeşitli sınıflandırmalara sahiptir. Örneğin Confeld (2016) okul kültürünün öğelerini misyon ve vizyon olarak belirlerken, Hoy ve Miskel (2015) gizli sayılıtlar, normlar ve değerler olarak belirlemiştir. Owens ve Steinhoff (1989) ise bu öğeleri daha da detaylandırarak okulun tarihi, ortak değer ve inançlar, hikâye ve mitler, normlar, gelenekler, kahramanlar olarak belirlemiştir. Deal (1985)'de benzer şekilde okulun tarihi, kahramanları, ritüelleri, törenleri, hikayeleri ve kültürel ağı olarak okul kültürünün öğelerini belirlemiştir. Genel anlamda inceleyecek olursak okul kültürünün temel öğeleri, okulun gelecekteki amaçlarına ve gelecek hayaline ulaşmak için okul içerisinde yer alan yazısız kurallar, ortak değerler ve inançlar ile geçmişten aktarılan kültürel bilgiler olarak söylenebilir. Bu noktada okul içerisinde bulunan her kişinin benzer kültüre sahip olması durumunda dahi kişisel inançları ve değerleri farklı olabileceğinden okul kültürü içerisindeki yazısız kuralların, kahramanların, ritüellerin veya seremonilerin, insanlar arasındaki ilişkilerin kültürel değerlere duyarlı olması önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliğin temelinde daha önce de bahsettiğimiz sosyal öğrenme kavramı yer almaktadır. Çünkü okullarda öğrenme

geçmiştekinden farklı bir şekilde gerçekleşmektedir. Geçmişte, taklit etme yoluyla gerçekleşen öğrenme, sonraları yapılandırılmış bir şekilde öğrenen, öğretene etkileşimine dönüşmüş, günümüzde ise okul içindeki tüm paydaşların etkileşimi şeklinde devam etmektedir. Okullarda bulunan farklı kültürel geçmişe sahip öğrenenler de gerçekleşen bu etkileşim nedeniyle farklı bakış açıları ile karşılaşmakta ve bu bakış açıları ile öğrenmenin çeşitliliğini gözlemlemektedir. Bu durum da kültürel öğrenme kavramını ortaya çıkarmaktadır (Tomasello, Kruger, ve Ratner, 1993). Okul kültürü, gerçekleşen etkileşime yön vererek kültürel öğrenmeye geniş açıda bir perspektif sunmaktadır.

2.2.3. Okul Kültürü Sınıflandırmaları

Okul kültürünün sınıflandırmalarına bakıldığında ise pozitif veya negatif (Peterson ve Deal, 1998), temel inançlar ve varsayımlar (Shafer, 2018), işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişim, amaç birliği, meslektaş desteği ve öğrenme ortaklığı (Gruenert, 1998), etkinlik ve özerklik, mesleki işbirliği, meslektaş ilişkileri (Wagner, 2006), paylaşılan liderlik, okul öğretimi ve öğrenmesi, mesleki bağlılık (Olivier, 2001), mesleki değerler, öğrenmeye vurgu, meslektaş dayanışması, işbirliği, paylaşılan planlama, dönüşümcü liderlik (Cavanagh ve Dellar, 1998) şeklinde çeşitli görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu görüşlerden bazıları Tablo 2.1’de özetlenmiştir.

Tablo 2.1. *Okul Kültürü Sınıflandırmaları Özeti*

Yazar	Sınıflama	Tanım
Peterson ve Deal (1998)	Pozitif Okul Kültürü	Okulda neyin önemli olduğuna dair ortak bir anlayışla birlikte öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir bağlılık vardır.
	Negatif Okul Kültürü	Öğretmenler birbirinden kopuktur. Öğrencilere hizmet etmek yerine yetişkinlerin beklentilerinin karşılanması tercih edilmiştir.
Oliver (2001)	Paylaşılan Liderlik	Kişilerarası rollerde öğretmenlerin birbirlerini desteklemesi, cesaretlendirmesi ve birbirleri ile paylaşımlarını yansıtan süreçlerdir.
	Okul Öğretimi ve Öğrenmesi	Tüm öğretmenlerin sürekli öğrenmeye devam etme ihtiyaçları ve tüm öğretmenlere fayda sağlama isteğidir.
	Mesleki Bağlılık	Mesleki etkinlik sağlamak için öğrenme süreçlerinin ilerlemesi ve meslektaşlara yardım etmeye isteklilik durumu.
Steinhoff ve Owens (1989)	Aile Kültürü	Okulun aile, ev ortamı olarak görüldüğü işbirlikçi ve arkadaşça ilişkilerin yoğunluklu olduğu okul kültürüdür.
	Makine Kültürü	Okul, öğretmenlerin görevlerini başarmak için kullandıkları bir makinedir.

(devamı arkadadır)

Tablo 2.2. *Okul Kültürü Sınıflandırmaları Özeti (devamı)*

Yazar	Sınıflama	Tanım
Hoy ve Miskel (2013)	Kabare Kültürü	İlişkiler ve çalışmalar, performanslara ve izleyicilerin tepkilerine odaklanır.
	Küçük Korku Dükkânı Kültürü	Okul kapalı kutu veya hapishane olarak görülür. Yönetici, işleri düzeltmek için vardır ve pozisyonunu devam ettirebilmek için birilerini feda etmeye hazırdır.
	Yeterlik Kültürü	Okul kültürünün önemli bir parçası, öğretmenlerin ve yöneticilerin kapasite ve yeteneklerine ilişkin paylaşılan inançlardır.
	Güven Kültürü	Öğretmenler arasında güven ortamının olduğuna dair öğretmenlerin ortak bir inancının olduğu kültürdür.
	Akademik İyimserlik Kültürü	İyimserliğin, yeterlilik ve güveni akademik vurguyla birleştiren kapsayıcı bir tema olduğu okul kültürüdür.
	Kontrol Kültürü	Öğretmen ve yöneticilerin, öğrencilerin kontrol edilmesine yönelik bir inanca sahip olduğu kültürdür.

Tablo 2.1'deki görüşler genel olarak incelendiğinde okulda olumlu bir okul kültürü oluşturulması gerektiği, her öğrencinin akademik ve sosyal olarak geliştirilebileceğine yönelik inanç ve değerlerin oluşturulması gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini ve öğrenen öğretmen olma becerilerini iş birliği içinde geliştirmeleri gerektiği gözlenmektedir. Yapılan bir çalışma bu özelliklerin güçlü bir okul kültürünün özellikleri olduğunu ve sürdürülebilir okul kültürü için bu özelliklerin önemli olduğu bulgusu elde etmiştir (Lee ve Louis, 2019). Bu özellikler gelişim açısından sürdürülebilir okul kültürünü destekleyen özelliklerdir.

2.2.4. Bütünleştirici ve Kapsayıcı Okul Kültürü

Sürdürülebilir eğitim, sosyal, ekonomik ve ekolojik açıdan refaha ulaşma ve bunu sürdürme ihtiyacıyla insan potansiyelini geliştirme çabasındaki paradigmadır. Sürdürülebilir eğitim açısından okul kültürüne bakıldığında ise enerji ve kaynak kullanımı üzerindeki etkisini, yüksek başarı beklentisini, alınan kararlarda artan öğretmen ve öğrenci katılımını, öğrenci davranışlarının değişimini, okul içerisindeki ve dışarısındaki öğrenci beklentilerini, öğrenen birey davranışının yanında farklı bakış açılarına saygı görülebilir (Tonguç ve Özbayraktar, 2017). Okul kültürünün sürdürülebilir eğitimi desteklemesi, okulun akademik ve sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin de bu sürdürülebilirliği desteklemesi için sürdürülebilir lider olması önerilmektedir. Sürdürülebilir liderlik kısaca eşitlik, barış, hoşgörü, çevrenin korunumu, sosyal adalet, insani değerlere odaklanma gibi ilkeleri kapsayan liderlik çeşididir (UNESCO, 2012). Dolayısıyla liderlerin yönetim esaslı yönetim şeklini benimsemeleri önerilir. Bu durumda okul kültürünün de insani değerlere odaklı, kişilerin benimsedikleri kültürlerin üzerinde, öğrenmeyi temel almış, başarı hedefi yüksek bir

halde olması gerekir. Bu gereklilik altında okul kültürü çeşitli bakış açılarına göre farklı kavramlarla tanımlanmıştır. Bu kavramlar bütünleştirici okul kültürü ve kapsayıcı okul kültürüdür.

Bütünleştirici okul kültürü olarak bilinen ve ülkedeki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime katılımı ve kültürel uyumu açıklamaya çalışan tanımlama, bu öğrencilerin yerel öğrenciler ile eğitim öğretim görmesi sonucu kültürel etkileşime girerek mümkün olan en üst düzeyde öğrenmeleri sağlamasını hedeflemektedir (Sakız, 2016). Dolayısıyla bütünleştirici okul kültüründe kültürel farklılıkları bulunan öğrencilerin bu farklılıklarını uygulama zenginliğini artıracak bir fırsat olarak görerek öğrenme düzeylerinde artış sağlama düşüncesi yer almaktadır. Bütünleştirici okul kültürünün farklılıkların olduğu okullarda eksik kalmasının nedeni sadece yabancı uyruklu öğrencilerin akademik gelişimine odaklanmasıdır. Halbuki okul içinde var olan bu öğrenciler, topluma entegre olduklarında akademik başarılarının yanında iletişim ve etkileşim becerileri ile de varlıklarını sürdüreceklerdir. Bu nedenle bütünleştirici okul kültürünün odaklanmadığı bireyin sosyal yanı zayıf kalmaktadır.

Farklılıklara odaklanılmış bir başka bakış açısı da kapsayıcı okul kültürüdür. Kapsayıcı okul kültürü fiziksel engeli bulunan bireyler ile böyle bir engeli bulunmayan bireylerin aynı eğitim öğretim ortamında eğitim görmesini önerir. Her ne kadar özellikle fiziksel veya davranışsal farklılığı olan öğrencilere odaklansa da farklılıklara sahip tüm öğrencilerin topluma aidiyet kazandırılması, topluma uygun yetiştirilmesi ve eğitilmesi temel önermesine sahiptir (Polat, 2020). Kapsayıcı okul kültürü, başarısız olma riski altında olan öğrencilerin bu başarısızlıklarını giderme yönünde çalışmalar yaparken onlardan yüksek bir beklenti içine girmemesi ile sınırlı kalmaktadır. Temel eğitim eşiğinin aşılmasının kapsayıcı okul kültürü için yeterlidir.

Okul kültürünün tüm boyutlarını ve okul kültürüne yönelik farklı bakış açılarını incelendiğinde gelişmeye yönelik gerçekleştirilen, toplum ile uyumu sağlamada aracı olan, farklılıkları bir araç olarak kullanan, eşitlik ve adalet sağlamaya odaklanan, akademik ve sosyal olarak etkileşimi ve bir arada olmayı sağlayan yazılı olmayan fakat tüm çalışanlar ve paydaşlar tarafından bilinen kurallar ve işaretler bütünü olarak bir yorum yapılabilir. Öğrenme noktasında ise tüm bu boyutların bir felsefi anlayışa bürünmesi gerekir. Bu anlayış, okul içerisinde öğrenmenin sürekliliğinin ve hayat boyu gerçekleşmesinin yanında sosyal olarak da gelişimi ve

ilerlemeyi destekler. Sadece belli bir grubun uyumunu ve aidiyet duygusu geliştirmesini değil toplumu bir bütün olarak ele alıp farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve belirlenen misyon doğrultusunda hedeflere ulaşmakta araç olarak kullanan bir olgu olmalıdır. Okul kültüründe önemle vurgulanan bu noktalar kültürel değerlere duyarlı eğitim bakış açısından da önemli noktalar olarak yer almaktadır. Bu nedenle okul kültürünün içerisinde yer alan, diğer felsefi görüşlere göre daha kapsamlı olan ve akademik, sosyal ve toplumsal gelişmeyi destekleyen kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını incelemek yerinde olacaktır.

2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

En basit tanımı ile kültürel olarak farklılık gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini kullanarak daha etkili öğrenme için kanallar oluşturmaktır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim öğrencinin kültürel farklılıkları eğitim öğretim sürecinde bir araç olarak kullanılırken öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini sağlayan öğretmenin de mesleki gelişimine katkıda bulunan bir tasarımdır (Sarıdaş ve Nayir, 2020). Kültürel olarak farklılık gösteren öğrenciler olarak ifade edilen bu öğrencilerin aslında sadece yabancı uyruklu öğrenciler olmadığını aynı ülke veya bölge içerisindeki iki öğrencinin bile farklı kültüre sahip olabileceğini de unutmamak gerekir. Bunun temel nedeni ise Senge (2014) tarafından ifade edilen zihinsel modeller olarak söylenebilir.

2.3.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Kuramsal Temelleri

Genel olarak incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı eğitim üç kuram üzerinde temellendirilmiştir. Bunlar eleştirel teori, ırksal kimlik teorisi ve sosyal bilişsel teoridir. Bu teorilerden beslenmesinin nedenlerinin, ilişkilerinin ve etkilerinin incelenmesi kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının tarihsel geçmişi, ortaya çıkış nedenleri ve eğitime bakış açısının anlaşılması açısından önemlidir. Eleştirel teori, ilk olarak bilginin belli bir bağlamda ortaya çıkması ve bu bağlamlara göre konumlanmasına karşı duruş sergilemesiyle ortaya çıkmıştır. Bilginin evrensel olduğu belirli bir gruba, kitleye veya bakış açısına göre değişmeyeceği görüşü eleştirel teorisinin ilk adımları olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle eleştirel teoriye göre kişiler elde ettiği bilgiyi sorgulamalı ve bu sorgulama esnasında özgür bir şekilde düşünebilmelidir (Devetak, 2013). Kültürel değerlere duyarlı eğitim bu noktada öğrencilerin bilimin ışığında ilerlemesini ve öğrencilerin bilimsel bilgi eşliğinde günceli yorumlamasını savunmaktadır. Aynı zamanda sınıfta öğrencinin özgürce fikirlerini

savunabilmesi ve düşüncelerini özgürce dile getirmesi de kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında önemli bir gerekliliktir (Gay, 2000). Eleştirel teori ilk olarak eleştirel bakış açısının yerleştirilmesi gerektiğini savunur. Bu ütopyik olarak görülen bir görüş veya imkansızı savunmak olarak karşımıza çıksa da eleştirel düşünme döngüsü kişide yer aldığı sürece doğru olanı kolaylıkla bulabilecektir. Eleştirel teori, bu döngüde sürekli sorgulama, eleştirme ve inceleme odaklı olduğu için eşitlik, adalet ve ötekileştirmeme görüşlerini direkt olarak benimsemiştir (Blake ve Masschelein, 2002). Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim ise öğrenen olma, sürekli öğrenme döngüsüne dikkat çekmektedir (Villegas ve Lucas, 2002). Kültürel değerlere duyarlı eğitimde öğrenciler için sürekli öğrenen kavramı yer alırken öğretmenler için sürekli öğrenme odaklı mesleki gelişim süreçleri, okul yöneticileri için dönüşümcü liderlik dikkat çekmektedir. Eleştirel teori aynı zamanda sosyal adalet, kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim, insan haklarına dayalı eğitim modelini savunur (Dehler, Welsh, ve Lewis, 2001). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise kapsayıcı eğitim ve bütünleştirici eğitim modellerinden daha geniş kapsamlı bir çerçevededir. Kapsayıcı eğitim ve bütünleştirici eğitim ile farklılıkları, benzerlikleri ve ortak noktaları daha sonra incelenecektir.

Irksal kimlik teorisi, siyahi vatandaşların ırkçı bir toplumda nasıl yaşayacaklarını açıklamak için ortaya atılmış bir teoridir. Kimlik sorunlarını çözmek için oluşturulan aşamalar ise duygu, tutum, inanç, davranış ve biliş arasındaki karmaşık etkileşim ile tanımlanmıştır. Aslında dünya görüşü olarak aktarılan bu durum insanların olayları nasıl tanımladığını belirler (Helms, 1986). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise kültürel farklılıkların dünya görüşü olarak öğrenme üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır (Villegas ve Lucas, 2007). Bu durum aynı zamanda Senge (2014) tarafından ortaya atılan zihinsel modeller kavramı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Eski bilgilerin yeni bilgiler ile bağlantı kurarken kültür aracılığı ile şekillenmesi de kültürün öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Irksal kimlik teorisi aynı zamanda şefkatli davranışları destekleyen, zulmü reddeden bir anlayışa sahiptir. Bu nedenle sınıflarda uyumlu topluluklar yaratma ve bireylerde eleştirel bilinci teşvik etmeye yönelik müfredat önerilir. Böylece tüm toplulukların uyumu için barış beklenir (Thompson, 2003). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise bunu evrensel değerlerde birleşme, uyumlu topluluk oluşturma yerine koşulsuz kabul ile bir bütün olmayı hedeflemektedir (Gay, 2002). Sınıf içerisinde öğrencilerin farklılıklara saygılı, evrensel değerlerde birleşmiş, çevresindeki herkesi farklılıkları

ile koşulsuz kabul eden ve kapsayıcı bir bakış açısına sahip bir şekilde eğitim öğretim uygulamalarına katılmaları beklenmektedir.

Sosyal bilişsel teori insanın gelişimini, adaptasyonunu, değişimini temsil eden bir bakış açısını temsil etmektedir. Teori, öğrencilerin akademik öğrenme aktivitelerini düzenleme ve uzmanlaşma konusundaki algılarının, kişilerarası iletişimini geliştirme ve yönetme konusundaki algılarını ve sosyal baskı karşısında direnme yönündeki algılarını içermektedir (Bandura, 2002). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise öğrenci için belirlenmiş yüksek fakat ulaşılabilir hedeflere ulaşmak için öğrenme aktivitelerini düzenlemeyi, koşulsuz kabul ile herkesle iletişim kurmayı ve ötekileştirmemeyi, sınıf, kişi veya okul üzerindeki kişi, zümre, topluluk veya siyasal otoritenin baskısını kabul etmeyip evrensel bakış açısı ile ilerlemeyi savunmaktadır (Villegas ve Lucas, 2007). Sosyal bilişsel teori aynı zamanda motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisine de değinmektedir. Yüksek özyeterlik sağlayan öğrenciler, olumlu çevresel etkilerle üretken davranışlarda bulunmaya devam etmektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2019). Kültürel değerlere duyarlı eğitim bu durumu öğrencinin kültürel geçmişini bilmenin önemi olarak bahsetmektedir. Öğrencinin değerlerine saygılı, öğrencinin kendini özgürce ifade edebildiği, öğrencilerin hobilerinin, ilgi alanlarının, güçlü özelliklerinin, yaşam tarzlarının sınıf ortamına aktarıldığı, dolayısıyla öğrencinin kendini fark edilmiş hissetmesi öğrencinin motivasyonunu artıracak ve dolaylı olarak öğrenme üzerinde olumlu bir etki gösterecektir (Villegas ve Lucas, 2007). Sosyal bilişsel teoriye göre insanlar dışarıdan düzenlenmiş öğrenme ortamlarına katıldıklarında bilgileri direkt olarak almak yerine deneyimleme, kendi filtrelerinden geçirme ve duyguları, tutumları ve inançları ile yorumlama şeklinde alırlar (Bandura, 1999). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise bu durumu kişilerin kültürleri ve diğer kültürler ile etkileşimleri sonucu öğrenme olarak almıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışına göre kişiler kendi kültürleri aracılığı ile öğrenmelerini düzenlemekte ve yorumlamakta, aynı zamanda diğer kültürler ile etkileşimlerinin artması sonucu farklılıklara saygı becerisini geliştirmekte ve evrensel değerlerde düşünme, başka kültürün bakış açısına göre değerlendirme becerisine ulaşmaktadır (Gay, 2000). Kültürel değerlere duyarlı eğitim, sosyal bilişsel teoriden sosyal ortamların öğrenme üzerine etkisi, sınıf içerisindeki sosyal ortamın öğrenci üzerindeki etkisi gibi konularda etkilendirilmiştir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim kuramının diğer kuramlardan etkilenmesi veya diğer kuramları temel kabul etmesi nedeniyle bu kuramlardan aldığı içerik Tablo 2.2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.3. *Kültürel değerlere duyarlı eğitim ve diğer teoriler arasındaki ilişki*

Teori	Kültürel değerlere duyarlı eğitim
Eleştirel Teori	Bilimin ışığında ilerleme Özgür düşünme ve düşüncelerini özgürce ifade etme Sorgulama ve sonuçları açıklama Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisi için sürekli öğrenme yoluyla mesleki, akademik ve kişisel gelişim Sosyal adalet ve farklılıkların kapsayıcı bir şekilde eğitim öğretim uygulamalarına, sosyal hayata dahil edilmesi
İrksal kimlik teorisi	Kültürün, öğrenme üzerindeki etkisini kabul etme Herkesi koşulsuz kabul etme, dışlamama ve evrensel değerlerde buluşma Tüm toplumlarla uyum sağlama Farklılıklara saygı
Sosyal bilişsel teori	Öğrenci için belirlenmiş yüksek fakat ulaşılabilir hedefler için çalışma Ötekileştirmeden, farklılıklara saygı göstererek, önyargısız iletişim Kişi, sınıf veya okul üzerindeki baskılara karşı eleştirel bakış açısı ile doğruyu sorgulama Öğrencinin kültürel geçmişini sınıf içine yansıtmamanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisi Öğrencinin görüşlerini özgürce ifade edebileceği bir sınıf ortamı oluşturma

Tablo 2.2 incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı eğitimin diğer teorilerle ilişkisi, onlardan nasıl etkilendiği ve diğer teoriler ışığında nasıl şekillendirildiği özet olarak gözlenebilmektedir. Eleştirel teori, bilimi yol gösterici olarak alma ve özgür düşünme, sürekli öğrenme açısından etkilerken ırksal kimlik teorisi, kültür ve öğrenme ilişkisi, uyum ve saygı açısından etkilemiştir. Sosyal bilişsel teori ise iletişim, birlikte çalışma, öğrenci için bireysel hedefler belirleme açısından kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını etkilemiştir.

2.3.2. Kültürlerarası eğitim ve çokkültürlü eğitim

Kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını derinlemesine incelemekten önce çok yakın ve genellikle karıştırılan iki kavramı da açıklamak yerinde olacaktır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kendisinden önce ortaya çıkmış, tartışılmış ve belirli bir kuramsal altyapıya sahip olan çokkültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim ile farklılıklar göstermektedir (Nayir ve Sarıdaş, 2020). Çok kültürlü eğitim, herkes için eğitimi savunan, demokratik esaslar çerçevesinde farklılıklara saygı ile yaklaşan, bireylerin farklı kültürler ile iletişimlerini sağlayan, kültürel farklılıklara sahip öğrenciler için çeşitli eğitim öğretim materyalleri veya programları içeren anlayıştır (Gay, 1994). Bu açıdan incelendiğinde kültürel farklılığa sahip bir öğrencinin baskın kültür içerisinde var olma çabasını destekleyen, akademik olarak başarı elde etmesine odaklanan bir eğitim anlayışı olarak ifade edilebilir. Bunun nedeni olarak ise çokkültürlü eğitim anlayışının

Amerika çıkışlı olması ve farklı kültürlerin farklı bölgelerde yaşaması nedeniyle kültürel baskının azaltılmaya çalışılması olduğu söylenebilir. Kültürlerarası eğitim ise baskın kültür görüşü reddedilerek kültürlerarası bir etkileşimin gerçekleştirilmesi gerektiği savunulur. Kültürlere saygı, evrensel değerlerde buluşma, barış, adalet, saygı, doğruluk gibi kavramların içeriğinde olduğu eğitim anlayışıdır (Portera, 2010). Bu açıdan incelendiğinde kültürlerarası eğitim diğer kültür ile etkileşim içinde olarak kültürlerarası çatışmayı önlemeye odaklanmış ve öğrencinin bu çatışmadan göreceği zararı en aza indirmeye odaklanmıştır. Bunun nedeni olarak ise kültürlerarası eğitimin Avrupa çıkışlı olması ve farklı kültürlerin aynı ortamlarda bulunması nedeniyle kültürlerarası etkileşimin kaçınılmaz olması, dolayısıyla kültürlerarası çatışmaların da gözlenmesi nedeniyle bu çatışmayı azaltma çabası içinde olunması söylenebilir. Daha önce de yapılan tanıma dayanarak kültürel değerlere duyarlı eğitim ise kültürel farklılıkların akademik ve sosyal gelişme için bir araç olarak kullanıldığı, bireylerin kendi kültürlerinin beslenildiği ve diğer kültürlere saygı duyularak onların bakış açısında eğitimde kullanıldığı, sosyal adalet, özgürlük, kültürel yetkinlik kavramlarının içeriğine olduğu eğitim anlayışıdır (Gay, 2000). Diğer eğitim anlayışları ile karşılaştırıldığında kültürel değerlere duyarlı eğitim ne baskın kültüre uyum sağlama ne de kültürel etkileşimi artırma çabası içerisindedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim daha üst bir bilişsel bakış açısı ile öğrencinin entelektüel gelişimine odaklanmış, yüksek sosyal ve akademik beklentiler içerisinde olan bir anlayıştır. Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitimi bir arada daha net görebilmek için Nayir ve Sarıdaş (2020) tarafından oluşturulmuş içeriğin uyarlanması ile oluşturulmuş Tablo 2.3. incelenebilir.

Tablo 2.4. *Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Anlayışları*

Çokkültürlü Eğitim	Kültürlerarası Eğitim	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
Etnik merkezden uzak farklılıklara saygı gösterme	Farklı kültürdeki bireyleri anlamaya çalışma, saygı duyma	Sosyal olarak bütünleşme ve entegrasyon sağlama
Herkese eşit eğitimi sunma, yasal hakları eşitleme	Farklılıkları göz ardı ederek eşit eğitim almayı sağlama	Farklılıkları sürece dahil bir araç kullanarak üst düzey beceri sağlama
Farklı kültür içerisinde var olma çabasını geliştirme	Evrensel değerlerde buluşma çabasını geliştirme	Entelektüel gelişimi destekleme, yüksek akademik ve sosyal beklenti

(Nayir ve Sarıdaş, 2020)

Tablo 2.3'te üç eğitim anlayışı sosyal yapı üzerinde, eğitim anlayışında ve eğitim öğretim uygulamalarında farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar incelendiğinde kültürel değerlere

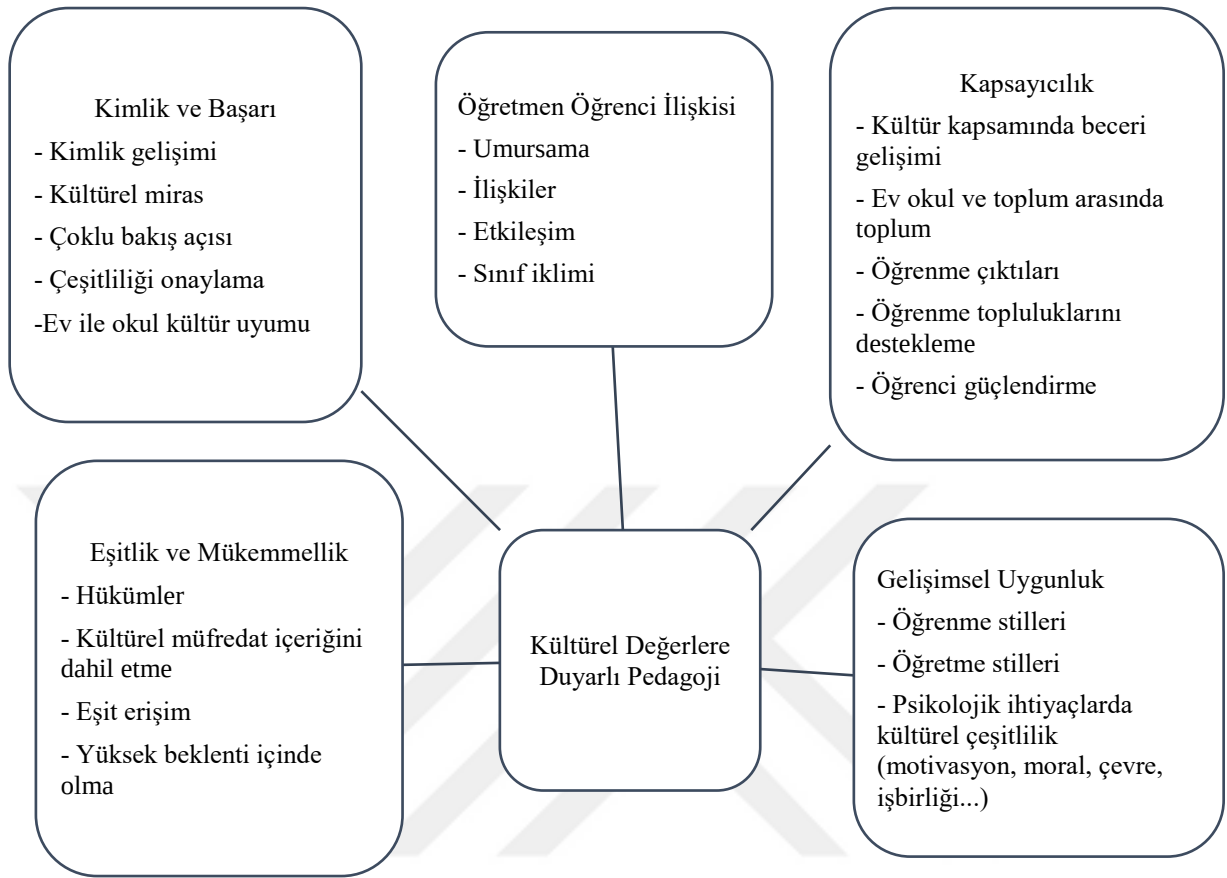
duyarlı eğitim anlayışının diğerlerine göre sosyal açıdan daha kapsamlı ve öğrenci başarısı üzerine etkili olduğu söylenebilir.

Bir eğitim felsefesi olarak kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları düşünüldüğünde okulda aktif görev alan veya okulla etkileşim içinde olan tüm paydaşları kapsadığı gözlenebilir. Güncelin sürekli değişmesi nedeniyle öğretmenlerin kendini sürekli güncelleyen bir hale gelmesi ve mesleki gelişim süreçlerini öğrenen öğretmen olarak düzenlemesi, öğrencilerin akademik olarak yüksek hedeflere sahip olmasının yanında eleştirel düşünme becerisine sahip, evrensel değerlere önem veren ve bu değerlerde birleşmiş, farklılıklara sahip kişileri farklı bir bakış açısı olarak gören kültüre sahip olması, eğitim yöneticilerinin sürekli gelişen ve öğrenen bir kurum olarak okulu tasarlamasının yanında topluma öncülük edecek bir misyon ve vizyona sahip olması, öğrenci velilerinin ise toplumun bir parçası olan çocukları için okulun misyon ve vizyonuna uygun bir şekilde okul yaşantısını evde veya toplum içerisinde devam ettirmesini desteklemesi kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında değerlendirilebilir. Tüm bunların yanında okulun genel işleyişi içinde farklılıkları hedeflenen noktaya ulaşmada bir araç olarak görmek, çeşitliliği zenginlik olarak değerlendirmek, gerçekleştirilen ritüel ve seremonileri farklılıklara saygı çerçevesinde kapsayıcı bir şekilde gerçekleştirmek, akademik ve sosyal başarı hedeflerini bir değer olarak belirlemek, özgüveni yüksek, girişimci, eleştirel ve bilimsel bilgiye güvenen bireyler yetiştirmek, okul ve sınıf üzerindeki tüm baskıları kaldırarak özgürce düşünmeyi sağlamak okul kültürü içerisindeki unsurlardan olmalıdır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretim uygulamalarını detaylı bir şekilde hem eğitimsel anlamda hem de okuldaki uygulamalar anlamında incelemek gerekir.

2.3.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Temel İlkeleri

Kültürel değerlere duyarlı eğitimi anlamak için ortaya çıkışını ve yüklendiği anlamları anlamak yerinde olacaktır. İlk olarak okul ile öğrencilerin evlerinde yaşadıkları kültür arasındaki uyumsuzluk ilgilenilen bir konu olarak gündeme geldiğinde dile getirilmiştir. Eğitim antropolojisi alanında çalışılmaya başlanan (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011) konu birçok isimle dile getirilmiştir. Kültürel olarak ilgili pedagoji (Ladson-Billings, 1995), kültürel olarak duyarlı öğretim (Gay, 2000), kültürel olarak uygun (Au ve Jordan, 1981; akt. Gay, 2000), kültürel süreksizliği hafifletmek (Macias, 1987; akt. Ladson-Billings, 1995), kültürel olarak uyumlu

(Jordan, 1985) gibi çeşitli terimlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. İlk dikkat çekici ifade ise şu şekilde olmuştur; “*Kültürel olarak ilgili pedagojide öğrenciler akademik başarıyı deneyimlemeli, kültürel yetkinliklerini sürdürmeli veya geliştirmeli, eleştirel bir bilinç geliştirmelidir.*” (Ladson-Billings, 1995, 1995a). Dikkat edildiği üzere burada kültürel yetkinlik ve eleştirel düşünme becerisine daha çok vurgu yapılmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim özgürleştirici, onaylayıcı ve kapsayıcı bir şekilde ilerlerken (Gay, 2000) öğrencinin kendi kültürünü yıpratmadan baskın kültürü öğrenmesinin yolları aranmaktadır (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011). Okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı bir hale getirilmesi çabası içinde akademik başarılar arasındaki dengesizliğin de giderilmesinin bir diğer ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu nedenle sadece müfredattaki kültürel değişimlerin yanında uygulama ve politika değişiklikleri de önerilmektedir (Gay, 2000). Böylece kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı, uygulamaları ve politikaları da kapsaması için kültürel değerlere duyarlı eğitim şemsiyesi altında toplandığı gözlenmektedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim kimlik ve başarı, eşitlik ve mükemmellik, gelişimsel uygunluk, tüm öğrencileri kapsama ve öğretmen-öğrenci ilişkisi olmak üzere beş başlık altında incelenebilir (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011). Bu başlıklara ait detaylar Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin ilkeleri (Brown-Jeffy ve Cooper, 2011)

Şekil 2.1’de *kimlik ve başarı* ilkesinde, öğrencinin ve öğretmenin kimliğinin gelişmesini, çoklu bakış açısını geliştirmeyi, çeşitliliğin varlığını kabul etmeyi, tüm kültürel değerleri tanımayı ve onamayı kapsarken ev ile okul arasında kültürel bir uyum yakalamaya çalışır. *Eşitlik ve mükemmellik* ilkesinde öğrencilerin eşit erişim imkanlarına sahip olmasını, kültürel değerleri müfredata dahil etmeyi, öğrencilere karşı yüksek bir beklenti içerisinde olurken öğrencilere ihtiyaç duydukları şeyi vermeyi hedefler. *Gelişimsel uygunluk* ilkesinde bilişsel, duygusal ve psikososyal gelişimleri desteklerken kültürün öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisini ve kültürel çeşitliliğin gelişimi nasıl etkilediğine odaklanır. *Kapsayıcılık* ilkesinde öğrencilerin sahip oldukları bilgi kaynakları ile kültürel miraslarını kullanarak kültür temelli davranış kalıplarını kabul edilir, çocuğun tüm ihtiyaçları karşılanmaya çalışılır. Tüm paydaşları dahil etmek için yüksek kültürel duyarlılık gerekir. *Öğretmen ve öğrenci ilişkisi* ilkesinde farkındalık, takdir ve kabul ihtiyaçları ele alınır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, ilkeleri gereği bir ders, bir eğitim, bir uygulama, bir eğitim programı değildir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin felsefi bir bakış açısı olduğu söylenebilir. Bu nedenle belirli kalıplar içerisinde ele alınmaması gerekir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğrenci, öğretmen, müfredat, öğrenci velisi, toplum ve diğer paydaşlar olmak üzere tüm eğitim yapılarına yansıtılması gereken bir anlayıştır. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitim, eğitim alanının yanında sosyal, kültürel ve politik alanları da etkilemektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim her ne kadar Türkiye için oldukça yeni bir kavram olsa da bu ihtiyaç giderek gözle görülür bir şekilde artmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim öğrencilerin, sorunları çokkültürlü bakış açısı ile görmesi, edindiği bilgileri farklı bakış açıları ile yorumlaması, farklı düşünme yolları geliştirmesi, kendi öğrenmelerini şekillendirmesi, sınıfta ve nihayetinde toplumda aktif bir katılımcı olması (Gay, 2000) için oldukça önemlidir. Bu katılım öğrencinin özgüvenini geliştireceği gibi aynı zamanda öğrencinin özgürce düşünmesini de sağlayacaktır. Aynı zamanda kültürel duyarlılık toplumsal gelişim için de önemli bir nokta olduğundan okullarda uygulanması önerilen bir modeldir.

2.3.4. Kültürel Yetkinlik ve Etnik Merkezcilik

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel esneklik ile başlar. Kişinin kültürel merkezcilikten kültürel esneklik aşamasına geçmesi gerekir (Bennett, 1998). Her ne kadar kişi kültürel merkezcilik davranışını bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirse de kişiden kültürel esneklik davranışını bilinçli bir şekilde sergilemesi beklenir. Mason (1995), bu durumu kültürel yetkinlik olarak tanımlamıştır. Kültürel yetkinlik seviyesinde öğretmenlerin, kişiler arasındaki kültürel farkı kabul ettiği gibi aynı zamanda saygı duymaya başlaması, sürekli öz değerlendirmeler yaparak farklılıklara karşı esneklik geliştirmeye çalışması ve kendini sürekli geliştirerek öğrenen bir kişilik modelinde becerilerini sınıfa yansıtması beklenir. Kültürel yetkinliği sarmal bir yapı olarak düşünecek olursak süreklilik arz ettiğini ve niteliğin artması ile daha derinlemesine bir boyuta ulaşıldığı söylenebilir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerden/liderlerden beklenen kültürel yeterlik seviyesinde bir kişilik geliştirmesidir. Bu kişilik modelinin geliştirilmesi için ise sınıf içerisinde çeşitli uygulamalar yapılmalıdır. Fakat öncesinde sınıf içerisindeki durum düzenlenmelidir.

Kültürel yetkinlik kavramı ile etnik merkezcilik kavramı da kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında ilişkilendirilen diğer bir kavramdır. Etnik merkezcilik, kişinin kendi

kültürünü, diğer kültürlerin üzerinde görmesi ve kültürüne ait özelliklerin evrensel olarak uygulanabileceğine dair inanç olarak tanımlanmaktadır. Etnik merkezcilik kavramı genellikle ırkçılık, yabancı düşmanlığı, kültürel kapalılık kavramları ile işlenmekte ve birçok alanda kendisine karşılık bulmaktadır (Hooghe, 2008). Kültürel değerlere duyarlı eğitim felsefesinde etnik merkezcilik davranışının sergilenmemesi beklenmektedir. Her ne kadar etnik merkezcilik kavramı ırkçılık gibi ayrımcılık içeren kavramlar ile birlikte anılsa da aşağılanmaması gereken bir kavramdır ki vatanseverler etnik merkezci düşünceleri sayesinde vatanlarını korumaktadır. Buna karşın kültürel değerlere duyarlı eğitim bireylerin evrensel değerlerde birleşmesi, farklılıklara saygı görüşünü savunmaktadır (Gay, 2000). Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının etnik merkezcilik görüşüne karşı çıkmasının nedeni olarak farklı kültürlerin bakış açısı ile olayları, durumları veya görüşleri değerlendirememesi şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte etnik merkezcilik kültürlerarası iletişimin önünde bir engel olarak görülmektedir. Bu nedenle kişilerin konuşmalarında etnik merkezci düşünceden uzak kalması önerilmektedir (Neuliep ve McCroskey, 1997). Halbuki farklı kültürlerle konuşma günümüz globalleşme çabası içinde oldukça olası ve normal bir durum olarak karşılandığı gözlenmektedir. Etnik merkezcilik düşüncesi kendisini üç iletişim davranışı ile gösterir. Bunlar; kayıtsızlık mesafesi, kaçınma mesafesi ve aşağılama mesafesidir (Neuliep ve McCroskey, 1997). *Kayıtsızlık mesafesi*, kişinin kendi kültürünü her şeyin merkezinde gördüğünü herkese iletmesi olarak açıklanabilir. Örneğin, kişinin dilini bilmediği bir yabancıya kendi dilinde ve abartılı bir şekilde bağırarak konuşması onun kayıtsızlık mesafesinde olduğunu gösterir. *Kaçınma mesafesi*, kişinin farklı kültürdeki kişiler ile iletişimini kültür içi veya grup içi argo veya iç jargon ile dışlaması olarak açıklanabilir. Örneğin, çokkültürlü bir ortamda kendi yöresel şivesini kullanarak diğer gruplarla etkileşimini en aza indiren kişi kaçınma mesafesinde olduğunu gösterir. *Aşağılama mesafesi* ise farklı kültürlerden grupları açıkça aşağılama yoluyla dışlama olarak açıklanabilir. Örneğin, kişi karşısındaki kişiyi “zenci”, “Hristiyan”, “kadın” gibi farklılığa bağlı özellikler kullanarak dışlar. Bu durumda kişi aşağılama mesafesindedir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ise okul içerisinde ve çevresinde bu davranışların hiçbirisinin gerçekleşmemesini istemektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim kültürel yetkinlik ve etnik merkezcilik kavramları ile ilişkili bir şekilde ele alınmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitimde bireylerin kültürel yetkinlik seviyelerinin kültürel yeterlik seviyesinde olması hedeflenirken etnik merkezcilik davranışının

ise gerçekleşmemesi hedeflenmektedir. Villegas ve Lucas (2007) bu durumu öğrencilerin farklılıklara saygılı, farklı kültürlerin bakış açısı ile durumları anlayabilen, evrensel değerlere sahip, özgürce görüşlerini ifade edebilen, kendi kültürünü korurken farklı kültürlerin özelliklerini de bilen bir yapıda olması şeklinde ifade etmiştir.

Gay (2000) ise kültürel değerlere duyarlı eğitimi incelerken sınıf üzerindeki otoritenin veya mutlak gücün kalkması, öğrencilerin özgürce görüşlerini paylaşması, bilimin ışığında gerçeği bulması olarak görmektedir. Böylece öğrencilerin farklı bakış açılarına, farklı görüşlere maruz kalması farklı bilgiler ve çözüm yolları geliştirebileceği, öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenleyebileceği, sınıfta ve toplumda aktif bir rol alabileceği anlamına gelir. Villegas (1991), çalışmasında kültürel değerlere duyarlı eğitimin, kültür ile akademik başarıyı ayırma şeklinde anlaşılmaması gerektiğini, öğrencilerin kültürlerinin eğitim öğretim sürecinin tamamına dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla ilgili olarak kültürel değerlere duyarlı pedagojide Ladson-Billings (2009), ebeveynlerin olumlu bakış açısı geliştirmede gerekli ortamın hazırlanması, yüksek akademik beklentilerin teşvik edilmesi, kültür temelinde öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının gerçekleşmesi, kültür aracılığı ile öğretimin gerçekleşmesi, gerekli müfredat düzenlemelerinin yapılması, öğretmenin kendini rehber olarak görmesi şeklinde önemli özelliklere yer vermiştir.

2.3.5. Bütünleştirici, Kapsayıcı ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim

Kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili çalışmalara bütün olarak bakıldığında ise eğitim öğretim sürecine dahil olan tüm paydaşlara görevler ve sorumluluklar düştüğü gözlenebilmektedir. Örneğin okul yöneticilerinin olumlu ve gelişmeye odaklı bir okul kültürü oluşturma, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine destek olma şeklinde görev ve sorumlulukları varken, öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmelerine imkan sağlama, kültürel farklılıkları eğitim öğretim sürecine dahil etme, müfredatı öğrencilerin değer, inanç ve geçmişlerine göre güncelleme, sürekli öğrenme becerisi geliştirme, öğrenci velisini topluma ve okul ortamına dahil etme gibi görev sorumlulukları vardır. Öğrencilerin yüksek bir akademik çaba içinde olma, çevresindeki farklı kişilere, fikirlere ve kültürlere karşı saygılı olma, toplumda ve sınıfta aktif rol alma gibi görev ve sorumlulukları vardır. Öğrenci velisinin ise öğrencisinin topluma uyumunda yardımcı olma, okul ile iş birliği içinde olma, okulun misyon, vizyon ve kültürü dahilinde hareket etme gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim diğer eğitim modelleri ile farklılıklar göstermektedir. Daha önce de tartışıldığı gibi kapsayıcı eğitim ile çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitim (Stubbs, 2008); engelli çocuklardan özellikle bahsetmek, çocuğun hayatta kalma ve gelişme hakkını elde edebilmesi, ayrımcılık yapılmaması noktasında ortaya çıkmıştır. Ayrımcılığa maruz kalan belirli gruplara odaklanır. Engellilik ve eğitim için özel ihtiyaçlar odak noktasıdır. Her ne kadar kültürel farklılıklar, cinsiyet veya ırk ayrımcılığı söz konusu olsa da kaynaştırma odaklı özel eğitim ihtiyacı ağırlıklıdır. Kapsayıcı eğitim toplum veya topluluktaki uç kısımlara odaklanarak onların da kapsanması gerektiği, eğitime dahil edilmesi gerektiğine dikkat çeker. Bu noktada okulda oluşan zorlukları ve sorunları çözmeye çalışır. Farklılık bakımında diğerlerini anlama, dezavantajlı grubun zorluklarının farkına varma, bu sorunları çözme noktasında bilinçlenme eylemleri kilit adımlardır. Kapsayıcı eğitim bu şekilde ifade edilirken kültürel değerlere duyarlı eğitim ile karşılaştırıldığında çeşitli benzerlik ve farklılıklara sahip olduğunu görebiliriz. Kapsayıcı eğitim her ne kadar çokkültürlü eğitimin daha ileri aşaması olarak görülse de (Şimşek, ve diğerleri, 2019) kültürel değerlere duyarlı eğitim, kapsayıcı eğitimden daha geniş ve daha etkili bir yaklaşımdır. En büyük farklılık; kapsayıcı eğitim farklılıkları eğitime dahil etmeyi hedeflerken, kültürel değerlere duyarlı eğitim farklılıkları bir araç olarak kullanarak sosyal ve akademik beceri geliştirmeye odaklanır. Kapsayıcı eğitim ile kültürel değerlere duyarlı eğitim arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri Tablo 2.4'te özetlenmiştir.

Tablo 2.5. *Kapsayıcı Eğitim ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Arasındaki Fark ve Benzerlikler*

Kapsayıcı Eğitim	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
Farklılıkları eğitim öğretim içerisine almaya odaklanır.	Farklılıkların eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde yer alması gerektiğine odaklanır.
Engelli bireyler özel ilgi alanıdır.	Çeşitlilik özel ilgi alanıdır.
Çocuğun hayatta kalma ve gelişme hakkını savunur.	Çocuğun evrensel değerler etrafında beceri geliştirmesi gerektiğini savunur.
Ayrımcılığa karşı çıkar.	Ayrımcılığa karşı çıkarak çeşitliliği bir zenginlik olarak görür.
Ayrımcılığa maruz kalan grupların kaynaştırılması gerektiğini savunur.	Farklılıklara sahip herkesin bir arada önyargısız eğitim alabileceğini savunur.
Farklılıkları anlama ve bu farklılıklardan kaynaklı sorunları çözme noktasında eylemde bulunur.	Farklılıkları anlama, farklılıklara saygılı olma ve farklılıklardan kaynaklı bir sorun oluşmaması yönünde eylemde bulunur.
Eğitimsel anlamda temel eşik düzeyinde beceri sahibi olmayı hedefler.	Her öğrenci için öğrencinin ulaşabileceği en yüksek beklenti içindedir.
Farklılıklara sahip öğrencilerin topluma uygun yetiştirilerek aidiyet kazanmasını ister.	Farklılıkların bir gelişme aracı olarak görüldüğü bir toplum hayal eder.

Tablo 2.4'te kapsayıcı eğitim ile kültürel değerlere duyarlı eğitim arasında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitimin kapsayıcı eğitime göre daha geniş ve etkili olduğunu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitim söz konusu olduğunda kapsayıcı mükemmellik kavramı da kültürel değerlere duyarlı eğitim ile çeşitli benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Kapsayıcı mükemmellik, demokratik kültürün refahı için kritik bir öneme sahip olan çeşitlilik, kapsayıcılık ve eşitliği ele almak için yükseköğrenim gerekliliğini öne çıkaran, öğrenci gelişimi, bir işleyiş ve yerel/küresel topluluklara katılım ile öğrenme ve öğretme sürecinde mükemmelliğe ulaşmak için gerekli olan aktif süreç olarak tanımlanmaktadır (AACveU, 2021). Buradaki temel farklılık öğrenim seviyesindeki farklılıktır. Her ne kadar kapsayıcı mükemmellik yükseköğrenime işaret etse de kültürel değerlere duyarlı eğitim tüm eğitim kademelerini içerisine almaktadır. Farklılıkların ve çeşitliliğin öğrenmeye katkısı olduğuna yönelik inanç her iki kavram için geçerlidir. Bununla birlikte farklılıklara sahip olsun olmasın tüm öğrencilerin başarılı olduğunda ve kendisi için belirlenen hedeflere ulaştığında başarılı bir yönetim oluşturulduğu anlayış iki kavram için de kesişim kümesini oluşturmaktadır (UNL, 2020). Kapsayıcı mükemmellik kavramı da kültürel değerlere duyarlı eğitim kavramına göre sadece üniversiteleri uygulama alanı seçmesi nedeniyle daha dar kapsamlı görülmektedir.

Aynı şekilde bütünleştirici eğitim ile kültürel değerlere duyarlı eğitim arasında da çeşitli fark ve benzerlikler bulunmaktadır. Bütünleştirici eğitim, tek bir tanımlama altında açıklanamayacak kadar zor bir kavram olmasına rağmen, öğrencilerin öğrenmelerini bölme, müfredatı küçük parçalar halinde ilişkilendirme, gerçek dünyayı yansıtmaya şeklinde ifade edilebilen bir modeldir. Bu modelde akademik gelişmenin yanında öğrencilerin sezgileri, duyuları, duyguları, bedeni ve düşünceleri de önemli bir yer kaplamaktadır. Amaç bütünsel bir kavram oluşturarak öğrenciyi hayata hazırlama, yaşamın karmaşıklığını yansıtan zenginleştirilmiş bir ortamda öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmeye çalışır (Walker, 1995). Bütünleştirici eğitim her ne kadar güncel yaşamdaki farklılıkların sınıf ortamında taşınması ile sınıf ortamında da benzer problemler oluşturarak bu problemleri öğrencilerin çözmesine odaklansa da kültürel değerlere duyarlı eğitim bu farklılıkları öğrencilerin akademik ve sosyal öğrenmesi veya gelişmesi için bir araç olarak kullanmaktadır. Bütünleştirici eğitim ile kültürel değerlere duyarlı eğitim arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 2.5'te özetlenmiştir.

Tablo 2.6. *Bütünleştirici Eğitim ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar*

Bütünleştirici Eğitim	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
Müfredatın küçük parçalara bölünerek disiplinlerarası ilişkilendirmeyi önerir.	Müfredatta farklılıklara ve çeşitliliğe dikkat çekerek evrensel değerlerde birleşmeyi önerir.
Öğrenciye sınıf içerisinde hayatın simülasyonunu sunar.	Toplumu, sınıf içerisine yansıtır.
Öğrencinin hatırlama, anlama ve problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışır.	Öğrencinin sosyal ve akademik becerilerini geliştirmeye çalışır.
Öğrencilerin duygu, düşünce, sezgi ve inançlarını sınıf ortamında kullanmasını ister.	Öğrencilerin duygu, düşünce, sezgi ve inançlarının dünyayı anlamlandırma şekli olduğunu ifade eder.
Sınıfı hayatın bir kopyası olarak görür.	Sınıf ortamını hayatın küçük bir kısmı olarak görür.

Tablo 2.5’te bütünleştirici eğitim ile kültürel değerlere duyarlı eğitim arasında çeşitli benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Bütünleştirici eğitim, daha çok hayatın provasını sınıfta yaparken kültürel değerlere duyarlı eğitim temel değerlerde öğrencileri buluşturarak hayata hazırlamaktadır. Tüm bunların yanında kapsayıcı eğitim anlayışında veya bütünleştirici eğitim anlayışında kullanılan, engelli, dezavantajlı, eksik, yetersiz, farklı dile sahip, göçmen, mülteci gibi kelimeler kültürel değerlere duyarlı eğitimde eksik kalmaktadır. Çünkü kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışında öğretmen, farklılıkları tanır, onaylar ve savunur. Bu nedenle diğer eğitim modellerine göre daha kapsamlı ve etkili olduğu düşünülen kültürel değerlere duyarlı eğitimin temel varsayımlarını, felsefesini incelemek kültürel değerlere duyarlı eğitimi anlamak için faydalı olacaktır.

2.3.6. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Temelleri

Kültürel değerlere duyarlı eğitim çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiş ve çeşitli varsayımlar üzerine temellendirilmiştir. Bu varsayımlar Tablo 2.6’da özetlenmiştir.

Tablo 2.7. *Kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik varsayımlar*

Banks (2006)	Öğrenciler kendilerini daha iyi anlarlar
	Öğrencilere kültürel alternatifler sunulur
	Öğrencilerde tüm kültürlerle yönelik bilgi, beceri ve olumlu tutum geliştirilir
	Bireylerin farklılıkları nedeniyle ayrımcılığa maruz kalmasına engel olunur
	Öğrenciler akademik beceriler kazanırlar
Howard (2010)	Öğrencilerin kültürel kimlikleri tanınır, kabul edilir ve kültürel kimliklerine karşı hoşgörü sağlanır
	Öğrenciler akademik, sosyal, psikolojik, duygusal ve kültürel anlamda desteklenir
	Eleştirel düşünme becerisi geliştirilerek kişi üzerindeki baskının kaldırılması sağlanır
	Farklılıklara karşı saygının geliştirilir
	Belirli kültürlerdeki genel kabullerin doğru olmayabileceği bilinci geliştirilir

(devamı arkadadır)

Tablo 2.8. *Kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik varsayımlar (devamı)*

Gay (2000)	Kişilerin kültürel mirasları değerli bir içerik ve araçtır Ev ile okul arasında kültürel bir bağ kurulur Öğrenme stillerine göre öğretim stratejileri çeşitlendirilir Kültürel miras tanınır ve saygı duyulur Öğretilen bilgiler çokkültürlü bakış açısı ile incelenir
------------	--

Tablo 2.6’da kültürel değerlere duyarlı eğitimin temelleri incelendiğinde öğrencinin kültürel kimliğini ve kültürel geçmişini tanıma, farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme, okul olarak kültürel olarak toplum ve öğrenci ailesi ile bağ kurma, öğrencilerin akademik olarak yüksek beceriler kazanması için ihtiyaçlarını giderme, çokkültürlü eleştirel bakış açısı ile ayrımcılıkları giderme şeklinde başlıklar çıkarılabilir. Elde edilen bu varsayımların davranışa dönüşmesi için de çeşitli uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu noktada ideal eğitim anlayışı geliştirmek için kültürel değerlere duyarlı pedagojinin önemine de değinmek gerekir.

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin, sosyal-psikolojik, kültürel, dilsel veya aile geçmişinden kaynaklı yaşadığı farklılıklar nedeniyle farklı öğrendikleri düşünülmektedir. Zihinsel modeller (Senge, 2014) ile açıklanan durum nedeniyle öğrencilerdeki entelektüel gelişmenin temelini kültürün oluşturduğu söylenebilir. Hammond (2015) tarafından oluşturulan okul çapında entelektüel gelişmeyi destekleyecek kültürel değerlere duyarlı eğitim çerçevesi dört uygulama alanını kapsar. Bunlar; farkındalık, öğrenme ortaklıkları, bilgi işleme ve topluluk oluşturmaktır. Bu çerçeveyi kültürel değerlere duyarlı okul kültürü bakış açısı ile yorumlandığında şu şekilde detaylandırılabilir. *Farkındalık*, öğretmenlerin kültürün doğasını anlaması, önyargılara yol açabilecek çeşitli kabulleri ayırt etmek olarak değerlendirilir. Bu noktada öğretmen kültürel yetkinlikte son aşamaya ulaşması ve öğretmenin elde ettiği kültürel değerlere duyarlılık becerisini çevresine yayması beklenmektedir. İkinci uygulama olan *öğrenme ortaklıkları* ise öğrencilerin kültürel olarak desteklenmesini ve ihtiyaçlarının giderilmesini gerekli kılar. Bu gereklilik ise okul-aile iletişimi, etkileşimi ve bağı ile gerçekleştirilir. Yani öğrenme ortaklığı veli ile kurularak, desteği alınır. Okul-ev bağının kurulması öğrencinin kendini değerli hissetmesine neden olurken sosyal ve akademik olarak motive olmasını sağlar. Üçüncü uygulama olan *bilgi işleme* ise öğrenme, hatırlama ve transfer etme sürecinde kültürün etkisine dikkat çeker. Bu noktada öğrenci, çevrenin negatif etkisinden kurtularak özgürce, eleştirel, düşünme becerilerini derse aktararak, çokkültürlü bakış açısı içerisinde akademik gelişimini organize eder. Mevcut dünyanın ve geleceğin

şekillendirilmesinde bilgi kaynaklarını birleştirir. Dördüncü uygulama olan *topluluk oluşturma* ise okul içerisinde baskın kültürün olmadığı, saygının ve özgürlüğün önemsendiği, herhangi bir grup veya zümrenin baskısının sınıf, okul veya topluluk üzerinde hissedilmediği, öğrencilerin kültürel geçmişlerinin birer okul açısından birer zenginlik olarak görüldüğü ortamlar oluşturmaya önerir (Hammond, 2015). Bu durum okul yöneticileri tarafından sağlanmalı ve okul yöneticileri kültürel değerlere duyarlılığı okul çapında yaygınlaştırmalıdır.

Öğrencilerin belirsiz bir gelecekte var olma çabasına yönelik beceri kazandırma çalışmalarında öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bunun yanında öğrencilerin düşüncelerini özgürce aktarabilmesi, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi, herhangi bir grup, düşünce veya zümre baskısı altında kalmadan hareket edebilmesi, kişilerin görüşlerine saygılı, farklı bakış açılarına sahip, insani temellere dayalı görüşleri çevresine yayın bir hale gelebilmesi açısından kültürel değerlere duyarlı eğitim önemli bir felsefi anlayıştır. Bu durum sadece öğrenciler üzerinde etkili olmamakla birlikte okulların açık sistem gereği topluma kazandıracakları her fert açısından değerli olup toplumunda kültürel yetkinlik açısından kültürel değerlere duyarlı hale gelmesi için kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları hayata geçirilmelidir.

2.3.7. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitimin Sınırlılıkları

Daha önce bahsedilen tüm olumlu yönlerine rağmen kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili çeşitli sorunlar, problemler ve engeller bulunmaktadır. Bunlar Gist, Jackson, Nightengale-Lee ve Allen (2019) tarafından öğretmenlerin hazır bulunuşluk, adanmışlık ve bilgi eksiklikleri şeklinde ifade edilmiştir. Bu eksiklikleri gidermek için oluşturulmuş hizmet içi eğitimlerin veya uygulama örneklerinin azlığı da kültürel değerlere duyarlı eğitim için bir diğer zayıf noktadır. Diğer bir zayıf nokta da yerel vatandaşların yerel kültür ile ilgili normlarının herkesçe doğru ve geçerli olduğu görüşünden sıyrılmanın zorluğudur. İfade edilmiş diğer bir zayıf nokta ise kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili etki-tepki hızının yavaşlığıdır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı kapsamında yapılan çalışmaların sonuçlarının uzun süreler sonrasında gözlenmesi de bu noktada zayıflık olarak kabul edilmektedir (Gist, Jackson, Nightengale-Lee ve Allen, 2019). Phuntsog (1999) ise politika yapımcıların genel hedefleri doğrultusunda sınıf ve okul üzerindeki baskısını kaldırmak istememesini, stratejik olarak kültürel değerlere duyarlı eğitime geçiş yolunun belirlenmemesini, kültürün öğrenme üzerindeki etkisinin hafife

alınmasını, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini kültürel değerlere duyarlı şekilde yönetebilmesi için okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlılık konusunda daha üst düzey bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini, okulun kültür aktarma rolünü baskın kültür üzerinden yapmasının asimilasyoncu bir yapıdan çıkmasının zor olduğunu vurgulamaktadır. Her felsefi anlayış gibi kültürel değerlere duyarlı eğitimin de çeşitli sınırlılıkları ve problemleri bulunmaktadır. Bu problemlerin bilinmesi ise giderilmesi için çeşitli çözüm yolları oluşturulacağı anlamına gelmektedir.

2.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul

Okullar, her ne kadar tek bir kültüre sahip ve okul ile etkileşimde bulunan yönetici, öğretmen ve öğrenciler de bu kültüre sahip gibi görünse de aslında her kişinin farklı kültürel değerlere sahip olduğu düşünüldüğünde okullar çokkültürlü bir yapıdadır. Bu çokkültürlülük içerisinde okulların da kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını gerçekleştirmesi beklenir. Bu beklenti öğrencinin yüksek sosyal ve akademik gelişim içerisinde evrensel değerlere sahip, eleştirel düşünme becerisini kazanmış bir şekilde yetişmesi içindir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını gerçekleştirmek, öğrencileri evrensel değerlere sahip yetiştirmek için okul kültürünün buna uygun yapılanması gerekir. Bu gereklilik içerisinde okul kültürünün öğeleri arasında bulunan okul vizyonunu da buna bağlı olarak değiştirilmesi önerilir. Bu noktada okuldaki yöneticileri kültürel değerlere duyarlı lider olarak betimlediğimizde ise kültürel değerlere duyarlı bir vizyon geliştirmesi, öğrenci, öğretmen ve okul deneyimlerini birleştirmesi, gelenekleri veya sosyokültürel geçmişi yeni bilgiler edinmek için kullanması, öğrenmeye odaklı bir okul ortamı oluşturması beklenir (Madhlangobe ve Gordon, 2012). Okul kültürünün belirli bir vizyon etrafında bireyleri birleştirdiği düşünüldüğünde okul vizyonunun da kültürel değerlere duyarlı anlayışta belirlenmesi önemlidir. Okul yöneticileri (liderleri) örgütün nasıl görünmesi gerektiğini, paydaşlarla nasıl bir etkileşim içinde olacağını, gelecek hayalinin nasıl olacağını ifade eden bir vizyon belirleyerek bu vizyona uygun okul kültürünü teşvik ederler (Leithwood, 1994). Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı okul için ilk adım okul vizyonunun kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını içeren bir şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Böylece okul paydaşları belirlenen vizyon etrafında birleşerek okul kültürünün etkisini artıracaktır.

2.4.1. Okul İçerisinde Okul Kültürü

Okul kültürünün etkisinin artırılması için yapılması gereken bir diğer çalışma da çalışanlara okul kültürünü öğretmektir. Okul kültürünün çalışanlarda yerleşmesini sağlamak için en etkili yollar hikayeler, törenler, semboller ve dildir (Robbins ve Judge, 2017). Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü inşa etmek için bunların kullanılması önerilir. Okul içerisinde oluşturulacak, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının övüldüğü çeşitli hikayelerin öğretmenlerin ve öğrencilerin kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne bağlılıklarını artıracak beklenir. Günümüzden geçmişe bağlarla kurulacak hikayeler çeşitli uygulamaların doğruluğunu kanıtlayarak öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulamasını sağlar Aynı şekilde bu hikayeler çeşitli törenlerle de desteklenmelidir. Törenler, çeşitli kilit değerleri ifade eden ve bunları pekiştiren faaliyetlerdir (Robbins ve Judge, 2017). Gerçekleştirilecek çeşitli faaliyetlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışına bağlı olarak gerçekleştirilmesi, hangi hedeflerin daha önemli olduğu, hangi uygulamaların hoş karşılanıp hangi uygulamaların istenmediği konusunda önemli mesajlar vereceklerdir. Okullarda genellikle kullanılmayan kültürel mesajlar içeren bir diğer aracın da semboller olduğu söylenebilir. Semboller, öğretmenlere ve öğrencilere kimin önemli olduğunu, nasıl bir adalet istendiğini, uygun davranışların neler olduğunu gösteren maddi araçlardır (Robbins ve Judge, 2017). Maddi semboller genellikle hediyeler, belgeler, giyim kuşam tarzı şeklinde karşımıza çıkar. Öğretmen ve öğrencilerde istedik davranışları geliştirmek ve pekiştirmek için verilen maddi araçlardır. Son olarak dil ise okul içerisinde kültürel farklılıklara rağmen bütünleşmeyi sağlayan, kültürel değerlere duyarlılığı tasdik eden ve bu kültürel anlayışı korumaya yardım eden okul içerisinde oluşturulmuş ortak ifade şeklidir (Robbins ve Judge, 2017). Her okula göre değişen bu dil öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsenir.

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü oluşturmak ve sürdürmek ise tüm paydaşların önemli eylemlerde bulunması ile gerçekleşir. Vizyonu kültürel değerlere duyarlı hale getirmek, okul kültürünün benimsenmesi için hikâye, tören, sembol ve dilin işe koşulması yeterli olmayabilir. Örgüt kültürünün oluşturulması için gerekli anahtar roller değerler, kahramanlar, kutlamalar ve iletişim ağları olarak belirtilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu rolleri açıklamak gerekirse; *değerler*, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına yol gösteren genel kriterler, ilkeler veya standartlar olarak tanımlanabilir. Değerler, okulun ulaşmayı hedeflediği ve okulun gerektirdiği davranış biçimleridir. *Kahramanlar*, doğan veya yaratılan olmak üzere

okulun değerlerini sürdüren, örnek olan, temsil eden, performans standartları ortaya koyan kişilerdir. Özellikle resmi okullarda doğan kahramanlar bulmak oldukça zordur. Bu nedenle okul içerisindeki öğretmen ve öğrencilerin davranışları incelenerek kahramanlar yaratılır. *Kutlamalar*, çeşitli davranışları övmek ve öne çıkarmak için kullanılan faaliyetlerdir. Okullar genellikle kendi kutlamalarını kendisi oluşturur. Örneğin ayın öğrencisi, ayın temiz sınıfı gibi çeşitli kutlamalar ile istendik davranışların okul kültürü içerisine yerleşerek devam etmesini sağlar. *İletişim ağları* ise okul içerisinde neler olduğuna yorumlar getiren kişiler aracılığı ile iletilen mesajlardır. Bu mesajlar genellikle diğer kişiler üzerinde derin etkiler bırakır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin iletişim ağları üzerinde etkisi olan bu kişileri etkileyerek kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün istediği mesajları iletmesini sağlamalıdır.

Okul kültürünü sürdürmek için ise personel seçimi, oryantasyon, iş uzmanlığı, ödül ve kontrol sistemleri, değerlere bağlılık, toplumsal kültürün pekiştirilmesi, tutarlı rol modeller şeklinde bir döngü gerçekleştirilir (Nayir, 2013). Resmi okullar düşünüldüğünde personel seçimi merkezi yönetim tarafından yapıldığı için bu aşama gerçekleşmemektedir. Buna karşın zaten okul kültürüne uyum sağlayamayan öğretmenin veya öğrencinin kurumdan uzaklaşacağı da bilinmektedir. Personel seçiminden sonra gelen oryantasyon okul kültürünün hissettirilmesi açısından önemli bir adımdır. İş uzmanlığı da yine Türkiye’de bulunan resmi okullarda uygulanamayan bir adımdır. Öğretmenlerin okul içerisinde kariyer adımları işlenmemektedir. Ödül ve kontrol sistemleri daha önce de bahsettiğimiz maddi semboller olarak işe koşulmaktadır. Böylece okul kültürünün devamlılığını sağlayan davranışlar pekiştirilirken diğerleri söndürülür. Değerlere bağlılık ise kişinin davranışlarının örgütsel değerlere dayanmayı ve örgütsel davranışlarla uyum sağlamasıdır. Artık toplumsal kültür sağlanmış ve tutarlı rol modeller oluşturulmuştur. Fakat örgüt hayatındaki yeni personel gelmesi, personelin ayrılması, çevrenin değişmesi, yöneticilerin değişmesi gibi değişimler okul kültürünün sürekliliğini tehdit eden durumlardır. Bu nedenle okul kültürünün sürekliliğini sağlamak döngüsel olarak tekrar eden bir çalışma bütünüdür. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün devamlılığı için okul kültürü oluşturulmalı ve kültürel değerlere duyarlı sürekliliği sağlanmalıdır. Bu noktada okul kültürünün güçlü kalması önemlidir.

Okul kültürünün güçlülüğü ile ilgili çeşitli teoriler bulunmaktadır. Bunlar arasında bulunan sağlıklı okul kültürü, kuvvetli ve çevredeki baskılara karşı kendini koruyabilen okul

kültürü olarak tanımlanmaktadır. Diğer güçlü okul kültürü teorilerine göre sağlıklı okul kültürünün, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile çeşitli benzerlikleri olduğu için kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün açıklanmasında sağlıklı okul kültürü referans alınacaktır.

2.4.2. Sağlıklı Okul

Okul için kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını gerçekleştirmesi beklenirken okulun kendi içinde kuvvetli bir okul kültürüne sahip olması gerekir. Bu durum literatürde sağlıklı okul kavramı ile açıklanmaktadır. Sağlıklı okul, çeşitli baskılara karşı kendini koruyabilen, öğrenme odaklı, öğrencilere yönelik yüksek beklentileri olan, yüksek motivasyonlu okul olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Uysal, 2012). Detaylı bir şekilde incelendiğinde sağlıklı okul ile kültürel değerlere duyarlı eğitim uyuşan konulardır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının uygulandığı okul sağlıklı okul kültürü referans alınarak açıklanabilir. Sağlıklı okulun özellikleri üç farklı boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar ve özellikleri Tablo 2.7.'de verilmiştir (Şişman ve Uysal, 2012).

Tablo 2.9. Sağlıklı Okulun Özellikleri

Yönetimsel boyut	- Okul müdürleri üstlerini etkileyebilir - Okul müdürü öğretmenlerin sadakat ve güvenini geliştirir - Okul müdürü öğretmeni motive eder - Okul müdürü öğretmenlere destekleyici liderlik yapar - Okul müdürü açık bir şekilde performans standartlarını belirler - Okul müdürü okul kaynaklarını ihtiyaçları giderecek şekilde kullanır
Teknik boyut	- Öğretmenler öğrenmeye adanmıştır - Öğretmenler öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler koyar - Öğretmenler okul içerisinde güven, coşku ve başarıya duygusu verir - Öğretmenler öğrenci başarısı için baskı uygular - Öğrenme çevresini ciddi ve düzenli bir şekilde tutar
Kurumsal boyut	- Öğrenci velileri makul olmayan taleplerde bulunmaz - Okul, toplumsal baskılar yerine bilimsel hedefi seçer - Okul, misyonu ve vizyonu dahilinde hareket eder - Öğrenci, öğrenci velisi ve toplum okulun başarıları ile gurur duyar

(Şişman ve Uysal, 2012)

Tablo 2.7 incelendiğinde sağlıklı okulun, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları ile benzerlik gösterdiğini görebiliriz. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarında okul müdürünün liderliği, öğretmenin yüksek akademik ve sosyal beklentisi ile mesleki gelişim sürecine verdiği önem, öğrencinin başarı hedefleri ile evrensel bakış açısı, öğrenci velilerinin okula karşı olumlu algı, beklenti ve davranışları sağlıklı okul ile benzerlik göstermektedir.

Bu kapsamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürü Tablo 2.7’de verilen sağlıklı okul özelliklerine benzer bir şekilde boyutlandırılabilir. Öğrenci ve öğrenci velileri kurumsal boyutta, okul müdürü ve okul müdür yardımcıları yönetsel boyutta ve öğretmenler ile diğer görevliler teknik boyutta incelenebilir. Böylece üç boyut aracılığı ile kapsamlı bir bakış açısı elde edilebilir.

Sağlıklı okul kültürü her ne kadar kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile benzerlik gösterse de çeşitli farklılıklara sahiptir. Fakat bu farklılıklar boyutlar üzerinde çok etkili olmadığı için sağlıklı okul kültürünün boyutları referans olarak alınabilir ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü bu boyutlar üzerinden incelenebilir. Tablo 2.8’de sağlıklı okul kültürü ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü arasındaki farklar incelenmiştir.

Tablo 2.10. *Sağlıklı Okul Kültürü ile Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Arasındaki Farklılıklar*

Sağlıklı Okul Kültürü (Hoy ve Miskel, 2015)	Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü (Gay, 2000; Khalifa, Gooden, ve Davis, 2016; Ladson-Billings, 1995a; Shade, Kelly, ve Oberg, 1997; Villegas ve Lucas, 2007; Weinstein, Curran, ve Tomlinson-Clarke, 2003)
Okul, çevresiyle baş etme çabasıdır. Çevresindeki değişimlere karşı kendisini günceller.	Okul çevresi ile etkileşim içine girerek çevredeki kültürel farklılıkları sınıf içerisinde prova yaptırır.
Okul, hedeflerine ulaşmak için kaynakları etkin kullanır.	Okul, kaynaklarını gelişim ve değişim için kullanır.
Okulun bir hedefi toplum tarafından kabul edilmek, toplumdan destek almaktır.	Okulun bir hedefi toplumun yansımasını yansıtmak, toplumun aynası olmak, toplumla entegre olmaktır.
Okul, toplumdan gelen uygunsuz isteklerden korunur.	Okul, toplumdan gelebilecek istekleri analiz ederek buna uygun gelişim yolları üretir.
Okulun yönetsel hedefi öğretmenlerin güvenini ve bağlılığını artırmaktır.	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çalışmalar yapar, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekler.
Okulun teknik hedefi, öğretmenler arasında güven ve dostluğu sağlamaktır.	Öğretmenlerin evrensel ve insani değerlerde buluşmasını sağlar.
Öğrencilerde akademik başarı için baskı yapar.	Öğrenciler tarafından ulaşılabilir ve yüksek hedefler oluşturur.

Tablo 2.8’de sağlıklı okul kültürü ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü arasında her ne kadar çeşitli farklılıklar olsa da bu farklılıklar küçük farklılıklar olduğu için sağlıklı okul kültürü referans noktası alınarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürü boyutlandırılabilir.

2.4.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürünün Boyutları

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için sağlıklı okul kültürü dışında çeşitli boyutlandırmalar mevcuttur. Örneğin Glickman, Gordon, ve Ross-Gordon (2014) bu boyutları öğretmen geliştirme, okul geliştirme, aile ve çevre ile iş birliği olarak ele almaktadır. Bu boyutlar araştırma kapsamında seçilen boyutlar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen geliştirme teknik boyutu, okul geliştirme yönetsel boyutu, aile ve çevre ile iş birliği ise bir boyutu işaret etmektedir. İlgili literatür ve sağlıklı okul kültürü referans alındığında okul kültürü boyutlandırmalarının öğretmen, yönetici ve çevre olarak ele alındığı, bazen bu boyutların da kendi içerisinde çeşitli başlıklara ayrıldığı, bazı başlıkların birden çok grup (öğretmen, yönetici çevre) içerisinde ele alınması nedeniyle gruplandırmanın çeşitlendirildiği gözlenmiştir. Çeşitli ele alış biçimlerini genelleyerek seçilen boyutlandırma şu şekilde detaylandırılabilir.

2.4.3.1. Yönetimsel boyut. Yönetimsel boyut okul müdürü ve okul müdür yardımcıları ile kısıtlı kalmamak şartıyla il, ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapanlar ile bakanlık düzeyinde görev yapan kişileri de içermektedir. Fakat buna karşın odak noktası eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulandığı nokta olan okulların yönetimindedir. Okul müdürü ile okul müdür yardımcıları yönetimsel boyutun önemli kahramanlarıdır (Şişman ve Uysal, 2012). Yönetimsel boyutta dört önemli özellik göz çarpar bunlar; müdürün etkisi, nezaket ve cana yakınlık, teşvik edici yapı ve kaynak desteğidir (Hoy ve Fedman, 1987). Bu özelliklerden müdürün etkisi, öğretmen yararı için müdürün üstlerini ve çevresini etkileme olarak, nezaket ve cana yakınlık, okul yönetiminin destekleyici ve açık davranışlar sergilemesini, teşvik edici yapı, okul yönetiminin başarı amaçlı davranışlarını, kaynak desteği ise eğitim öğretim faaliyeti için yeterli materyal ve donanımın bulunduğunu daha fazlasının da kolayca sağlanabileceğini ifade eder. Yönetimsel boyutta okul müdürünün okul kültürüne yönelik çalışmaları, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenine karşı çalışmaları, öğretmenlere yönelik gerçekleştirdiği liderlik davranışları ve okul içerisindeki ilişkilerin politik yönlendirilmesi yer almaktadır. Kültürel değerlere duyarlılık kapsamında incelendiğinde ise okul yönetiminin sürekli gelişim ve başarı odaklı çalışmaları, tüm öğretmenleri tüm özellikleri ile tanıması, farklılıklarına saygı duyması ve desteklemesi, akademik ve sosyal olarak üst düzey fakat ulaşılabilir beklentiler belirleyerek bu beklentilerden paydaşları haberdar etmesi ve bu beklentilere ulaşmak için destekleyici olması, belirlediği bu beklentilere ulaşmak için gerekli kaynağın sağlanması ve devamlılığının

getirilmesi için gerekli desteğin sağlanması şeklinde yorumlanır. Bu yorum Gay (2000) tarafından okul yönetiminin öğrenci ve öğretmen üzerindeki geniş etkisi olarak belirtilmiştir.

2.4.3.2. Teknik boyut. Teknik boyut öğretmen, hizmetli, muhasebe elemanı, bilişim uzmanları gibi okulda görev yapan destek personel de dahil olmak üzere hepsini kapsar. Fakat yönetsel boyutta olduğu gibi teknik boyutta da öğretmenler odak noktasıdır (Şişman ve Uysal, 2012). Teknik boyutta iki önemli özellik göze çarpar bunlar; moral ve akademik vurgudur (Hoy ve Fedman, 1987). Bu özelliklerden moral, öğretmenler arasındaki güven, rekabet, arkadaşlık ve dürüstlük duyguları ile birbirleri arasındaki ilişkiyi, akademik vurgu ise okulun başarıya yönelik beklentilerini, öğrencilere karşı inancı, akademik hedefleri ifade eder. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme şekilleri, okul kültürüne uyumları, diğer kurum içindeki ve dışındaki kişilerle ilişkileri bu boyutta incelenmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini ciddi bir iş olarak görerek öğrencilerin karşı inançlarını yüksek tutup, öğrenciler için belirlenen bireysel yüksek fakat ulaşılabilir hedeflere ulaşmasını sağlamaya çalışır. Kültürel değerlere duyarlılık kapsamında incelendiğinde ise öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki bilimsel etkisi, öğrencilere saygısı, eğitim öğretim faaliyetlerini ve müfredatı düzenleme şekli ile öğretmenin bireysel mesleki gelişim sürecinde öğrenen öğretmen olma faaliyeti şeklinde yorumlanabilir. Villegas (1991) bu durumu akademik başarı ile kültürel farklılıkları dahil ederek öğretmen ve öğrenci açısından sürekli gelişme olarak belirtmektedir.

2.4.3.3. Kurumsal boyut. Kurumsal boyut okulun içerden ve dışarıdan görünüşünü ifade eder. Öğrenci velileri ve öğrenciler başta olmak üzere okul ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişki içerisinde olan herkes bu boyutta incelenir. Okul ile çeşitli ilişkiler içerisinde olma durumu aslında tüm toplumu ifade etmesine rağmen bir boyutun da odak noktası öğrenciler ve öğrenci velileridir (Şişman ve Uysal, 2012). Kurumsal boyutta göze çarpan en önemli özellik bir bütünlüktür (Hoy ve Fedman, 1987). Kurumsal bütünlük özelliği, toplumsal etkilere maruz kalmama, dışarıdan gelen yıkıcı güçlere karşı dirençli olma ve toplum ile uyum içinde olma şeklini ifade eder. Kurumsal boyutta öğrencilerin okul ile ilgili görüşleri, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-müfredat etkileşimi ile öğrenci velilerinin birbirleri ve okul ile ilişkileri incelenmektedir. Okul, dışarıdan gelen etkilere açık olduğu gibi makul olmayan ve engelleyici isteklere ve etkilere karşı da direncini göstermektedir. Kültürel değerlere duyarlılık kapsamında

incelendiğinde ise evrensel bakış açısı içerisinde insancıl bir biçimde bütünlük kurma, özgür düşünme, bilimin ışığında ilerleme olarak yorumlanabilir. Bu durum Gay (2000) tarafından sınıf ve okul üzerindeki siyasi ve mutlak otoritenin kalkması, toplum ile uyum ve iş birliği içinde olma şeklinde belirtilmiştir.

Tüm boyutlar kültürel değerlere duyarlılıklar kapsamında değerlendirildiğinde; okul yöneticileri açısından okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı şekilde değiştirmek, geliştirmek ve uygulamak, öğretmenler açısından mesleki gelişim süreçlerinin devamlılığı ile birlikte okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinde kültürel değerlere duyarlı uygulamalara yer vermek, kültürel farklılıkları eğitim öğretimi güçlendirici bir araç olarak kullanmak, öğrenci açısından belirlenen akademik ve sosyal hedeflere ulaşmak, evrensel bakış açısına sahip olmak, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerisi kazanmak, öğrenci velisi açısından sınıfta öğrencinin kazandığı kültürel değerlere duyarlılığı aile ve toplum içerisinde devamlılığını sağlamak, öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşması için gerekli tedbirleri almak şeklinde açıklanabilir.

2.4.4. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturmak ve okulu kültürel değerlere duyarlı hale getirmek için başlangıç noktası okul yöneticisi yani yönetsel boyuttur. Okul yöneticisinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü bir ihtiyaç olarak görmesi ve bu ihtiyacı gidermek için çeşitli çalışmalar başlatması gerekir. Farklılıklara sahip öğrencilerle zaman geçtikçe çeşitliliğin daha da arttığı gözlemlenebilmektedir. Bu çeşitlilik ırksal, dini, siyasi açısı gibi çeşitli büyük ve belirgin etkenlerin yanında hayata bakış açısı, hayatı anlamlandırma, yaşam felsefesi oluşturma gibi çeşitli küçük ama etkili farklılıkları da içermektedir. Young, Madsen, ve Young (2010) tarafından yapılan araştırma ise okul yönetimlerinin çeşitlilik içeren okullarda liderlik yapmaya ve okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı hale getirmeye hazır olmadıklarını göstermektedir. Bu durum aynı zamanda onların bir rehber ihtiyacı olduğunu da göstermektedir.

Kültürel değerlere duyarlı okul yönetimi için Khalifa, Gooden, ve Davis (2016) tarafından şu aşamalar önerilmektedir. Öz farkındalık oluşturma, kültürel değerlere duyarlı müfredat ile uygulamaları düzenleme ve öğretmen duyarlılığını artırma, kültürel değerlere duyarlı ortamlar hazırlama, öğrenci ve ailelerini içeriğe dahil etme. Bu dört katman döngüsü okulun kültürel değerlere duyarlı hale gelmesi için gereklidir. Öz farkındalık oluşturma katmanı;

okul yönetiminin kültürel yetkinliğinin en üst seviyeye çıkmasını ifade eder. Kültürel değerlere duyarlı müfredat ile uygulamaları düzenleme ve öğretmen duyarlılığını artırma katmanı; eğitim öğretim uygulamaları esnasında değiştirilebilecek müfredat değişikliklerini, eğitim öğretim uygulamalarını ve bunlarla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde kültürel duyarlılık seviyelerinin yükselmesini ifade eder. Kültürel değerlere duyarlı ortamlar hazırlama katmanı; okul içerisinde farklılıklara sahip öğrencilerin kendilerini toplum içerisindeki gibi özgür, cesaretli ve yaratıcı hissetmesi için, diğer öğrencilerin ise farklılıklara saygılı bir süreç yaşaması için gerekli ortamların hazırlanmasını ve uygulanmasını ifade eder. Son katman olan öğrenci ve ailelerin içeriğe dahil edilmesi katması ise öğrenci, aile ve diğer paydaşların okul ile etkileşimin artırılması, okul hedeflerinin okul sonrası zamanlarda da devam ettirilmesi için gerekli desteğin alınmasını ifade eder. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı okul yönetiminde öncelikle okul yönetimi kültürel duyarlılık seviyesini artırmalı, daha sonra okul içerisinde gerekli hazırlıkları yapmalı, öğretmenlerin ve okul içi ortamların hazırlıkları için gerekli desteği sağlamalı, sonrasında da öğrenci ve aileler ile etkileşime geçerek gerekli dönüşümü sağlamalıdır.

Daha önce de bahsedildiği gibi okul yöneticileri, okulu kültürel değerlere duyarlı yönetme, okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü şeklinde değiştirme, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını geliştirme noktasında kendilerini hazır hissetmedikleri gibi aynı zamanda nereden başlayacakları konusunda da karmaşa yaşadıkları düşünülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ve kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları için okullarını kontrol edebilecekleri ve başlangıç noktalarını belirleyebilecekleri bir form oluşturulmaya karar verilmiştir. Bu form aracılığı ile okul yöneticileri, okullarının kültürel değerlere duyarlılıklarını, okul kültürünü değiştirmede öncelikli olarak odaklanılması gereken noktaları ve boyutlara göre neleri değiştirmeleri gerektiğini görebileceklerdir. Kuramsal çerçeve kapsamında ve sağlıklı okul kültürünün boyutları referans alınarak oluşturulmuş kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün özellikleri Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.11. *Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü*

Boyut	Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü özelliği	Evet	Kısmen	Hayır
Yönetimsel Boyut	1. Okul yönetiminin kültürel yetkinlik seviyesi en az kültürel duyarlılık düzeyindedir.			
	2. Okul müdürü, öğretmenlerin yararına yönelik çalışmalar yapmaya isteklidir.			
	3. Okul müdürü, okul yararına üstlerini veya çevresini etkilemeye çalışır.			
	4. Okul yönetimi, nazik ve cana yakındır.			
	5. Okul yönetimi, çalışmaları destekleyicidir.			
	6. Okul yönetimi, yenilikçi çalışmaları teşvik edicidir.			
	7. Okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerden yüksek ve ulaşılabilir beklenti içerisinde.			
	8. Okul yönetimi, okul kaynaklarının çoğunluğunu eğitim öğretim faaliyetlerine ayırır.			
	9. Okul müdürü, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlar.			
	10. Okul müdürü, öğretmenleri kültürel farklılıklara karşı davranışları ile etkiler.			
	11. Okul yönetimi, okul içerisindeki ilişkilerin dengeli olmasını sağlamaya çalışır.			
	12. Okul yönetimi, sürekli gelişimi esas alır.			
	13. Okul yönetimi, tüm öğretmenleri tüm özellikleri ile tanır.			
	14. Okul vizyonu kültürel değerlere duyarlılığı destekler.			
	15. Okul misyonu kültürel değerlere duyarlılığı destekler.			
Teknik Boyut	1. Öğretmenler arasında güven ortamı mevcuttur.			
	2. Öğretmenler yapıcı rekabet içerisinde.			
	3. Öğretmenler, okul saatleri dışında da arkadaşlık ilişkilerini sürdürmektedir.			
	4. Okul yönetiminin akademik ve sosyal hedefleri öğretmenler tarafından benimsenmiştir.			
	5. Öğretmenler, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabileceğine inanır.			
	6. Öğretmenler, mesleki gelişim süreçlerini kültürel değerlere duyarlı halde yönetir.			
	7. Öğretmenler, okul kültürüne uyum sağlama çabasındadır.			
	8. Öğretmenler, öğrencilerin bilimsel bir bakışa sahip olması için çabalar.			
	9. Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarına karşı saygılıdır.			
	10. Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini kültürel değerlere duyarlı olarak düzenlerler.			
	11. Öğretmenler, müfredat üzerinde farklılıklara yönelik düzenlemeler yaparlar.			
	12. Öğretmenler, sürekli öğrenen olma hedefi ile mesleki gelişim süreçlerini yönetirler.			
	13. Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin özgür bir biçimde görüşlerini ifade etmesine izin verir.			
	14. Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin evrensel değerlerde buluşmasını sağlar.			
	15. Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklara saygısını geliştirmeye çalışır.			

(devamı arkadadır)

Tablo 2.12. *Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü (devamı)*

Boyut	Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü özelliği	Evet	Kısmen	Hayır
Kurumsal Boyut	16. Öğretmenler, öğrencilerin sürekli öğrenen olması için gerekli zemini hazırlar.			
	17. Öğretmenler için çeşitlilik eğitim öğretimi güçlendirici bir araçtır.			
	18. Öğretmenler, sınıf üzerindeki siyasi veya mutlak otoritenin gücünü kaldırmak için çaba gösterir.			
	1. Öğrenci velileri okul içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilir.			
	2. Okul ile toplum uyum içerisinde.			
	3. Öğrenciler, okul ile ilgili olumlu görüşe sahiptir.			
	4. Öğrenciler kendi arasında olumlu bir iletişim içindedir.			
	5. Öğrenci velileri kendi arasında olumlu bir iletişim içindedir.			
	6. Öğrenci velileri okulun hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmalarına güvenir.			
	7. Öğrenciler evrensel değerlere sahip yetişmektedir.			
	8. Öğrencilerin okul içerisindeki eğitimini öğrenci velileri okul dışında destekler.			
	9. Öğrenciler, özgür düşünceye sahiptir.			
	10. Öğrenciler, bilim kendilerine yol gösterici olarak seçer.			
	11. Öğrenciler üzerinde siyasi veya mutlak otoritenin gücü yoktur.			
	12. Öğrenci velileri, okul ile iş birliği içinde olmak için isteklidir.			
	13. Öğrenciler, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme olarak belirtilen 21. yy. becerilerine sahip yetiştirilir.			
	14. Okulun, öğrencilere yönelik belirlediği hedeflere öğrencinin ulaşması için öğrenci velileri gerekli tedbirleri alır.			

Tablo 2.9’da kuramsal çerçeve dikkate alınarak hazırlanan maddeler okul yöneticisinin okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü kapsamında değiştirmesi için başlangıç noktası olması açısından hazırlanmış somut göstergeler şeklindedir. Okul yöneticisi bu maddeler doğrultusunda okulunu değerlendirebileceği gibi değişiklik için başlangıç noktasını belirleyebilecek veya değişiklik gerektiren öncelikli noktaları gözlemleyebilecektir.

Detaylı bir şekilde incelediğimiz kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün, kültürel değerlere duyarlı öğretmen, öğretim, eğitim, liderlik gibi konuları kapsayan bir şemsiye/çatı konu olduğunu görebiliyoruz. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün tanımı da bu konuların birleşimini şeklinde olmalıdır. Aynı zamanda yönetsel, teknik ve bir boyutları da karşılamalıdır. Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oldukça kalabalık bir tanım ile karşımıza çıkmaktadır. Bu karışıklık içerisinde olabildiğince bir tanım yapmak gerekirse kültürel değerlere duyarlı okul kültürü; okulun ve paydaşların kültürel yetkinlik seviyelerinin yüksek olduğu, sürekli öğrenme temelinde bir anlayışın oluşturulduğu, farklılıkların eğitim

öğretim ortamını zenginleştiren bir araç olarak görüldüğü, evrensel değerlerin temel değerler kabul edildiği okul kültürüdür.

2.5. Okul Kültürünü Değiştirmek

Okullarda gerçekleşen karmaşık ve iç içe girmiş problemler hakkında çok az bilgiye sahip olduğumuzu ve değişkenlerin tam olarak gözlenebilen olmadığı düşünüldüğünde okul kültürünü değiştirmenin de kolay ve çabuk olmayacağını tahmin etmek gerekir. Kültürel değerlere duyarlılık kapsamında okul kültürünü değiştirmek için yönetsel boyutta çeşitli strateji önerilerinde bulunabilir. Bu öneriler incelendiğinde üç başlığın öne çıktığı gözlenir. Bunlar, klinik strateji, gelişme merkezli strateji ve norm değiştirme stratejisidir (Şişman ve Uysal, 2012). Bahsedilen stratejilerde kliniksel strateji okulların alt grupları arasındaki ilişkiye odaklanır, gelişme merkezli strateji okuldaki kişisel gelişimin doğasına odaklanır, norm değiştirme stratejisi ise örgütsel normları değiştirmeye odaklanır.

2.5.1. Okul Kültürünü Değiştirme Stratejileri

Bahsedilen stratejileri açıklamak gerekirse klinik strateji gruplar ve kişiler arası etkileşimi, değişimi hızlandırır. Örgütsel bilgi kazanımı ile başlayan süreçte okul hakkında bilgi toplanır, okul kültürü ile ilgili teşhis ortaya konulur. Burada problemler veya problemli alanlar belirlenir. Okul yönetimi sonraki süreçte tahminler oluşturarak okul kültürünü değiştirmek için neler yapılabileceğini belirler. Sonraki aşama okul yönetiminin temel sayıltıları, öğretmenler tarafından paylaşılan norm ve değerleri değiştirecek reçetenin oluşturulmasıdır. Bu aşamadan sonra da gerçekleştirilen değişim değerlendirilir. Böylece okul kültürü değişim adımları yinelenerek sürekli bir döngü oluşturulur (Şişman ve Uysal, 2012).

Gelişim merkezli strateji, okuldaki değişimi normal olarak kabul ederek bu değişimi yönetmeye odaklanır. Değişim esnasında da kurum içerisindeki herkesin gelişimine odaklanır. Öğretmenlerin, okul kültürünün değişiminin gerçekleşmesinde ve ilerlemesinde yüksek bir potansiyele sahip olduğu görüşünden yola çıkarak profesyonel gelişimleri için fırsatlar yaratarak bu süreci yönetir (Şişman ve Uysal, 2012).

Norm değiştirme stratejisi ise okul içerisindeki normlar belirlenerek bunların değiştirilmesine odaklanılır. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle çeşitli çalıştaylar aracılığı ile normlar yüzeye çıkarılır. Bu aşamadan sonra okulun yönünün nereye gideceğine karar verilerek

hedefe ulaşmak için yeni yöntemler belirlenir. Öğretmenler tarafından bu yöntemler aracılığı ile oluşturulacak yeni normlar belirlenir. Bu noktada hedef normlar ile geçerli normlar arasındaki farklılık değerlendirilir. Bu farkın çok büyük olmamasına dikkat edilmelidir. Bu fark kültürel farklılıklardan kaynaklanacağı için kültürel farklılıklardan kaynaklanan aralık kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretim uygulamaları ile kapatılır (Şişman ve Uysal, 2012).

Sadece bu yöntemler olmamakla birlikte yönetsel boyutta bu stratejiler okul müdürlerine fikir verebilir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturmak ve mevcut kültürü değiştirmek uzun ve küçük adımlarla ilerleyen bir süreç olduğu için bu stratejilerden bir veya birkaç tanesi birlikte kullanılabilir. Her okulun kendine özgü özellikleri olduğu düşünüldüğünde bu stratejilerin yanında başka stratejilerin kullanılması da gerekebilir. Kültür değiştirme sürecinin sancılı ve zaman aldığı göz önünde bulundurulursa süreçte farklı stratejilerin denemesi beklenen bir sonuçtur.

Okul kültürünü değiştirmek için gerekli stratejiler bu şekilde verilmiş ve nasıl kullanılacağı kısaca açıklanmış olsa da okul kültürünü değiştirmenin önünde kişilerin sabit kalmaya yönelik tutumları, alışılmış bir düzenin olması, bazı kişilerin gidişattan çıkar elde ediyor olması gibi birçok engel vardır. Bu engellerin aşılması ise kimi zaman çok zor olabilir. Bunun aksine okulu, okul kültürünü değişime zorlayan güçler de bulunmaktadır. Okullar, açık sistem gereği toplumla ve çevreyle sürekli etkileşim içinde olduğu için okullar için değişim normal bir durumdur. Değişim için uyumlu, esnek ve yeniliklere açık okullar bu değişim sürecini daha hızlı ve sorunsuz atlatırken diğer okullar biraz daha sancılı geçirebilir.

2.5.2. Okul Kültürünü Değişime Zorlayan Güçler

Okul kültürünü değişime zorlayan en büyük güçlerin arasında hesap verilebilirlik kavramının geldiği düşünülmektedir. Eğitim denetiminin süreçleri incelendiğinde de günümüze doğru hesap verilebilir, açık, güvene dayalı bir çalışma şekline doğru geçildiği görülebilir. Geçmişte okul müdürünün yaptıkları doğru kabul edilip, öğretmenler tarafından uygulanırken günümüzde bu durum ortak karar alma ve kararı uygulama haline dönüşmüştür. Günümüzde yapılan iş ve eylemlerin şeffaf, hesap verilebilir ve üzerinde tartışmaya açık olması gerekliliği de gözlenmektedir. Hizmet verilen kitle ile hizmet veren kitle arasındaki hesap verilebilirlik ilişkisinin giderek artması okulları değişime zorlamaktadır. Bu durum aynı zamanda girdiye yönelik verilen hesap verilebilirlik durumunu çıktıya yönelik hale getirmiştir (Fidan, 2012).

Dolayısıyla bilinmez bir geleceğe doğru yetiştirilen gençlere yapılan her yatırım hesap verilebilir ve şeffaf olmalıdır. Geleceğe yönelik görüşlerin değişmesi ile de okulların çıktı üzerindeki müdahaleleri de değişmek zorunda kalmaktadır. Bu değişim ihtiyacı okulu, okul kültürünü ve çevreyi etkilemektedir.

Okul kültürünü değişime zorlayan bir diğer önemli güç ise demografik yapıdaki değişimlerdir. Araştırmanın problem durumunda da belirtildiği üzere ulusal veya uluslararası düzeyde çeşitli göçler yaşanmaktadır ve bu göçler toplumun veya toplulukların demografik yapılarında değişiklikler oluşturmaktadır. Sadece göçler olmamakla birlikte toplumu oluşturan bireylerin eğitim seviyesinin artması, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde toplum veya topluluklar arasındaki iletişim hızının veya ortamının artması, yaşam boyu öğrenme kavramının gündeme gelmesi gibi etkenler kişilerin demografik yapılarını sürekli değiştirmektedir. Bu değişim okulu dolayısıyla okul kültürünü de değiştirmektedir (Çelebioğlu, 1982). Toplumda değişen demografik yapının sınıfa yansması ile de sınıf içerisinde sürekli bir değişim olduğu söylenebilir.

Okulu ve okul kültürünü değişime zorlayan diğer bir önemli güç ise teknolojik değişimlerdir. Teknolojideki değişimlerin bilgi patlamasıyla eş zamanlı gerçekleşmesi, yeni teknolojilerin uygulanmasını sağlayacak bilginin geliştirilmesini de beraberinde getirmektedir. Böylece yeni teknolojinin gelişmesi ile bu teknolojinin okullarda uygulanması için gereken bilginin etkileşimi teknolojik değişmeye ek bir ivme kazandırmaktadır (Fidan, 2012). Bilgi ve teknolojik değişimlerin sınıfa yansması ile gerçekleşen değişim ise okul kültürünün değişmesini ve okul kültürünün içinde yenileşme, inovasyon, teknoloji bağımlılığı gibi çeşitli kavramların da yer almasına neden olmaktadır.

Son olarak okul kültürünü değişime zorlayan güçler arasında okul içerisindeki süreçlerden de bahsedilebilir. Okul içerisindeki iletişim, karar verme, liderlik ve güdüleme stratejilerini kapsayan süreçlerin bozulma, yenilenme ihtiyacı, değişme gibi durumları okulu ve okul kültürünü değişime doğru zorlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler veya öğrencilerde gerçekleşen değişim de insan kaynağının veya girdinin değişmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum da okul kültürünün değişmesi için okulu bir baskı oluşturacaktır (Fidan, 2012). Öğretmenler arasındaki iletişim bozuklukları, öğretmenlerin sürekli benzer öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması, öğrencilerin disiplin veya devamsızlık sorunları, okul ile toplum

arasındaki iletişim bozuklukları, kaynakların yanlış kullanımına yönelik inanç gibi etkenler içsel baskıyı artırarak okul kültürünün değişmesine neden olabilir.

2.5.3. Okul Kültürünü Değiştirme

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü oluşturmak, sürdürmek ve güncellemek için bütüncül bir bakış açısına sahip olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle okul ile ilgili her kesimin okul kültürünü değiştirme, kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışını benimseme noktasında desteği alınmalı ve paydaş olarak sürece dahil edilmesi önerilmektedir. Bu nedenle okul kültürü için öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetiminin tamamen sürecin içerisinde olması önemli bir noktadır. Araştırma kapsamında da tüm paydaşların dahil edilme çabası bu nedene dayanmaktadır. Okullar, belirsiz bir geleceğe, eylemlerin sonuçlarının uzun vadede alındığı bir süreçten geçerek hazırlandığı düşünülmektedir. Bu nedenle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler okullardaki problemleri ve süreçleri daha karmaşık ve belirsiz hale getirmektedir. Okul yöneticilerinin de bu karmaşık ve belirsiz problemlerin ileride daha büyük ve daha karmaşık problemlere yol açmaması için sistem düşüncesine göre hareket etmesi önerilir (Senge, 2014). Sistem düşüncesini kabaca tarif etmek gerekirse birbirinden bağımsız ve ayrı olabilen çoklu olayların birbirileri ile olan bağılıklarını görme becerisidir. Dolayısıyla farkında olmadığımız veya küçük olaylar ileride daha büyük bir olayın ilk adımları olabilir. Okul yöneticilerinin sistem düşüncesi penceresinden değişimi planlaması ve okul kültürünü bu pencereden bakarak değiştirme çalışmalarını gerçekleştirmesi önerilir. Sistem düşüncesindeki en önemli nokta sisteme ne kadar baskı yapılırsa sistemin de o kadar tepki vereceğidir. Bu nedenle bir değişim için gerçekleştirilecek adımı küçük ölçekte denemelerinin yapılması, sonuçlarının incelenmesi, deneyimlerin ve sonuçların paydaşlarla paylaşılması adımları takip edilir. Sistem için elde edilen geri bildirim sistemin kendisini düzeltmesi için de bir katalizör görevi görerek doğal bir parça haline gelecektir (Senge, 2014). Okul yöneticileri, okul kültürünün değişimini sistem düşüncesine göre planladıklarında olayları inceleme, tepki verme, sonuçlarını görme, değişimi planlama ve değişimi harekete geçirme döngüsünde ilerlerler. Daha önce de bahsedildiği gibi okul kültürünün değiştirilmesi kısa zamanda ve kolayca gerçekleşecek bir süreç olmadığı için belirli bir döneme yayılarak geri bildirimler alarak ve sistemin bütününi inceleyerek ilerlenmesi önerilir.

Okul yöneticilerinin sistem düşüncesine göre değişimi planlamasını önerilmesinin en önemli nedeni değişimin önündeki zorluklardır. Daha önce de belirtildiği üzere okul kültürünü değiştirme yönünde bir güç olabileceği gibi değişime direnç gösteren çeşitli zorluklar da olacaktır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için gerekli değişim önündeki en büyük zorluğun bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasına müdahale etmek olduğu düşünülmektedir. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasına müdahale Fidan (2012) tarafından; kişilerin sosyal ilişkilerinin, saygınlıklarının, ekonomik ihtiyaçlarının değişmesi, statü kaybının yaşanması nedeniyle kişilerin gösterdiği direnç olarak açıklanmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, daha önce de belirtildiği gibi evrensel değerlerde bileşme, kültürel yetkinliğe sahip olma, sınıf veya okul üzerindeki mevcut zümre veya iktidarın gücünün kalkması savunulduğu için öğretmenler veya veliler bu değişime direnç gösterebilir. Okul üzerindeki iktidarın gücünü kullanan öğretmenlerin direnç göstermesi, belirli bir gruba, zümreye veya düşünceye sahip kişilerin çoğunluk olması da bu gücü kaybetme nedeniyle direnç oluşturabilir. Aynı şekilde belirli bir görüşün okul üzerindeki etkisinin kalması da kişilerin değişime direnç göstermesine neden olabilir. Bu durum kişilerin istikrarı sevmesi, dolayısıyla bilinmeyene yönelik duyulan korku ile birleştiğinde direncin seviyesini artırabilir. Değişimle birlikte kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün kültürel yetkinlik seviyesinin artırılmasını bir önkoşul olarak kabul ettiği düşünülürse öğretmenlerin düşüncelerinin, filtrelerinin ve bakış açılarının değişeceği de öngörülebilir. Kısaca öğretmenlerin, öğrencilerin veya velilerin zihinsel modellerindeki değişimler de bireylerin bilgi ve becerilerinin eskimesi anlamına gelebilir. Bu nedenle kişiler değişime direnç gösterebilir. Örgütsel değişim önündeki engeller arasında sınırlı kaynaklar da gösterilmektedir (Fidan, 2012). Daha önce belirli bir grup, zümre, kişi, olay veya çalışma için kullanılan kaynaklar kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile birlikte eşit, adil ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılabilir. Bu da yine kişilerin kısıtlı kaynaklar nedeniyle değişime direnç göstermesine neden olabilir.

Okul yöneticilerinin okul kültürünü değiştirme sürecinde sistem düşüncesine göre planlama yaparak süreci yönetmelerini önerilmesinin nedeni de direnci azaltmak, değişime yönelik gücü desteklemek içindir. Bu noktada okul yöneticilerinin değişimin önündeki direnci azaltma stratejilerine değinmek gerekir. Değişime direnci azaltmak için önemli kabul edilen değişim sürecine katma, iletişim, destekleme, ödüllendirme, planlama, zorlama şeklinde altı adet strateji belirlenmiştir (Fidan, 2012; Yücel, 2011). Daha önce de belirtildiği üzere okul

yöneticileri sistem düşüncesi ile dönüşümü planladıklarında bu stratejileri de kullanacaklar ve değişimin önündeki direnci azaltabileceklerdir. Belirlenen stratejiler arasında yer alan zorlama ise diğer stratejiler işe yaramadığında uygulanacak bir stratejidir ki bu hem kuramsal açıdan hem de kültürel değerlere duyarlılık açısından önerilmeyen bir uygulama olarak düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin okul kültürünü değiştirme sürecinde öğretmen becerilerini geliştirmek, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine destek olmak, desteklemek kuramsal açıdan önerilen ilk adımlardır (Brown, 2007). Bu nedenle kültürel yetkinlik seviyesi yüksek olan okul yöneticileri öğretmenlerin de kültürel yetkinlik seviyelerini yükseltmek için çevrelerini etkileyeme başlarlar. Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün tanınması, kabul edilmesi ve olumlu tutum geliştirilmesi için öğretmenlerin bu konudaki mesleki gelişim süreçleri düzenlenir. Lider olarak okul yöneticisinin takipçilerinden bu konuda destek alması ve desteğini artırması da okuldaki direnci azaltacak diğer bir etkidir.

Okul yöneticisi için en önemli nokta değişimi yönetmektir. Okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı olarak değişimini yönetmek oldukça uzun ve zorlu bir süreç olduğu için iyi bir yönetim becerisi de gerektirdiği söylenebilir. Değişimi yönetme konusunda çeşitli yöntemler bulunmakla birlikte Lewin, Kotter ve Harris'in değişim modelleri incelenebilir. Kurt Lewin tarafından ortaya atılan üç aşamalı modele göre değişim aslında değişime zorlayan güçler ile değişime direnç gösteren güçler arasındaki dengedir. Dolayısıyla okul yöneticisi değişimi gerçekleştirebilmek için değişime zorlayan güçleri belirleyip desteklemeli, değişime direnç gösteren güçleri belirleyip engellemeli ve değişimi yol açan yeni güçler devreye sokmalıdır (Karabal, 2018). Burada yöneticinin değişimi yönetme becerisi önem kazanmaktadır. Çünkü değişime zorlayan güçler ile değişime karşı güçlerin iyi tanımlanması gerekir. Mevcut durum ile hedeflenen durum arasında denge sürekli bozulup ileri geri hareketler olacağı için güç dengesinin sürekli hedeflenen duruma doğru bozulması sağlanmalıdır. Değişim için önerilen ikinci model ise Kotter'in sekiz aşamalı planıdır. John Kotter, öncelikle yöneticilerin yaptıkları hataları sıralamış ve Lewin'in sürecini daha da detaylandırmıştır. Okul yöneticilerinin yaptığı hatalar ise; değişimin acil olduğu duygusunu yaratma, değişme süreci için gerekli koalisyonu sağlamama, değişim vizyonunun eksikliği, gerçekleştirilecek vizyonun önündeki engellerin ortadan kaldırılmaması, kısa vadeli hedeflerin belirlenmemesi, erken başarı ilan etme eğilimi, değişimleri örgüt kültürünün bir parçası haline getirme olarak sıralanmıştır (Fidan, 2012). Sıklıkla yapılan bu hatalardan kaçınılması değişim sürecinin daha sağlıklı olmasını

sağlayacaktır. Önerilen üçüncü model ise Ben Harris'in beş aşamalı modelidir. Harris'in modelinin diğerlerinden farkı, aşamaların doğrusal bir düzlemde sıralandığı fakat keskin sınırlarla ayrılmadığı görüşüdür. Değişimin amacının kararlaştırıldığı planlama ve başlama aşamasında uygun etkinlikler seçilir. Seçilen etkinlikler hareket aşamasında uygulanır. Değişime karşı olan ilgi giderek yükselmektedir. Bu süreçte liderlik daha çok ön plandadır. Uygulanan etkinlikler öngörülemeyen sorunlara yol açar ve sorunlar aşamasına geçilmiş olur. Sorunların ortaya çıkması yeni etkinliklerin uygulanmasına neden olur fakat yeterli kaynak yoktur. Bu aşamada değişime yönelik ilgi giderek düşmeye başlar. Etkili bir liderliğin ortaya koyulması gereken nokta burasıdır. Ortaya çıkan sorunların büyümesi veya ortadan kalkması sürecinde dönüm noktası aşamasına geçilir. Bu noktada çoğu örgüt başarısız olmaktadır. Başlangıçtaki planlamanın önemi bu aşamada ortaya çıkar. Ne kadar büyük bir grubun desteklediği veya kaynağın ayrıldığı bu aşamada önem kazanır. Son aşama olan sonlandırma aşamasında ise ya ilginin kaybolması ya da hedeflerin karmaşıklaşması nedeniyle değişimin sonlandırılması veya sorunların ortadan kaldırılması ile ilginin tekrar yükselmesi ve hedeflerin gözden geçirilerek ilerleme döngüsünün başa dönmesi gerçekleşir (Fidan, 2012). Sürekli dalgalı bir şekilde ilerleyen bu süreç farklı sıralamalar gösterebileceği gibi okullar arasında farklılık da gösterebilir.

Bahsedilen modellerden hangisi seçilirse seçilsin okul kültürünün değiştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin liderlik becerileri önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıktığı gözlenmektedir. Bu noktada kuramsal çerçeve dikkate alındığında okul yöneticisinin okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü olarak değiştirme sürecinde dikkat edilecek maddeler araştırmacı tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Okul yöneticileri kültürel değerlere duyarlı liderlik becerisine sahip olmalı ve bu becerisini geliştirmelidir
- Okul yöneticileri kültürel yetkinlik seviyelerini yükseltmeli ve bu konuda rol model olmalıdır.
- Okul kültürünü değiştirme süreci iyi analiz edilmeli, okul içerisindeki değişime zorlayan güçler ve değişime engel olacak zorluklar belirlenmelidir.
- Okul içerisindeki politik arena doğru bir şekilde analiz edilmeli ve değişim sürecinde aktif rol alacak, değişime destek olacak kişiler kuvvetlendirilmelidir.

- Okul kültürünün, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü haline getirilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğuna dair okul genelinde bir inanç oluşturulmalıdır.
- Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün okulu geliştirme, öğretmene destek olma, öğrencinin akademik başarısını yükseltme, okul-aile iş birliğini sağlama gibi özelliklerinin olduğu belirtilmeli ve okul paydaşları kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili bilgilendirilmelidir.
- Okul kültürünü değiştirme sürecindeki etkinlikler detaylı bir şekilde planlanmalı, bu etkinliklerin küçük ölçekli denemeleri sonucu elde edilen geri bildirim doğru analiz edilmelidir.
- Okul kültürünü değiştirme sürecinde elde edilecek veriler sürekli analiz edilmeli ve stratejik bir planlama yapılmalıdır.
- Okul kültürünü değişim sürecinde karşılaşılabilecek sorunların birlikte aşılması için kişilerarası ilişkiler kuvvetli bir hale getirilmelidir.
- Okul kültürünün değiştirilmesi sürecinde belirlenen hedefler ve alınan kararlar birlikte gerçekleştirilmeli ve kararların doğruluğuna yönelik inanç yükseltilmelidir.
- Okul kültürünün değiştirilmesi sonucunda oluşacak yeni okul kültürü ile ilgili vizyon oluşturulmalı ve vizyona bağlı bir misyon belirlenmelidir.
- Okul içerisinde görüşler özgürce açıklanmalı ve tüm görüşler münazara edilmelidir.

Sürekli belirtildiği üzere okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü olarak değiştirmek uzun zaman alan ve okul yöneticisinin liderlik becerisine bağlı olarak ilerleyen meşakkatli bir süreçtir. Bu noktada okul kültürünü neden kültürel değerlere duyarlı okul kültürü şeklinde değiştirmeliyiz sorusu gelebilir. Okul içerisinde kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün faydasına yönelik yüksek bir inanç oluşturulmalıdır. Bu inancı oluşturmak için çeşitli çıkış noktaları belirlenebilir. Bunlardan bir tanesi bireyler arasındaki çeşitliliğin artması nedeniyle bu çeşitliliğin anlaşılması, kullanılması ve çeşitliliğin artırılmasıdır (Gay, 2013). Bu durum okulların, toplumun bir parçası olması olarak açıklanabilir. Bir diğer gereklilik ise Çocuk Hakları Sözleşmesi 29. maddede yer alan ve Türkiye tarafından da kabul edilmiş olan “Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşeye ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;”

ifadesidir (UNICEF, 1989). Her ne kadar Türkiye, bu maddeyi Anayasasına uygun bir şekilde yorumlamayı saklı tutsa da çocuğun saygısını geliştirme ve kültürel duyarlılığını artırma için gerekli tedbirleri almaktadır. Villegas ve Lucas'a göre; öğretmenlerin, farklı kültürleri tanıma, öğrenme, kendi kültürünün farklılığının farkına varma ve diğer kültürlerle saygı gösterme davranışlarını içeren dersler tasarlaması için kültürel değerlere duyarlılığı yüksek olmalı, okul kültürünün de kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü desteklemesi beklenmektedir (Villegas ve Lucas, 2002). Dolayısıyla bireysel farklılıkların ön plana çıktığı günümüzde kültürel değerlerden bağımsız bir şekilde öğrencinin davranış ve düşünceleri geliştirilmemelidir. Eşitlik pedagojisi açısından bakıldığında da kültürel değerlere duyarlı okul kültürü önemli bir gereklilik arz etmektedir. Farklılıklara sahip öğrencilerin demokratik bir ortamda eğitim görmesi, dezavantajlı öğrencilerin güçlendirilmesi, farklılıklara karşı önyargıların azaltılması yönünde bir kültür oluşturulması beklenir (Banks, 1993). Bu durum öğretmen ve okul yöneticilerinin rol model olması ile gerçekleşecektir.

Okul kültürünü değiştirme ve sürdürme sürecinde okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı liderlik becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu durum kültürel değerlere duyarlı liderlik konusunu da önemli kılmaktadır. Fakat literatür incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı liderliğin kültürel değerlere duyarlı pedagojiden türetildiğini, etnik ve kültürel olarak farklı geçmişlerden gelen öğrenciler, öğretmenler ve aileler için kültürel değerlere duyarlı ortamlar yaratan liderlik felsefesini, uygulamalarını ve politikalarını içeren bir kavram olduğu belirtilmektedir (Johnson, 2014). Bu noktada kültürel değerlere duyarlı pedagoji göz önünde bulundurulduğunda kültürel değerlere duyarlı liderden; öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, öğrencilerin kültürel kimliğinin okul müfredatına dahil edilmesi, eşitsizlikleri yok etmek için eleştirel düşünme becerisini geliştirme, çeşitliliği desteklemek için okul yapısını güçlendirme şeklinde beklentilerin olduğu söylenebilir. Kültürel değerlere duyarlı liderin özellikleri incelendiğinde ise şu özellikler karşımıza çıkmaktadır; empati, saygı, yerel kültüre ilgi, esneklik, hoşgörü, teknik beceri, açık fikirlilik, sosyallik, olumlu benlik algısı, inisiyatif, öz saygı, kendini yansıtabilme, etkileşime katılım, yargısız olma (Bhawuk ve Brislin, 1992; Chen ve Starosta, 2000). Kültürel değerlere duyarlı okul lideri bu özellikler yönünden incelendiğinde aslında yerel kültürü koruma, yaşatma ve gelecek nesillere aktarma yönünde çevresini etkilerken aynı zamanda insanların farklılıklara saygılı, evrensel değerlerde buluşmuş bir bilince sahip olmasını da sağlamaya çalışmaktadır denilebilir. Okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı okul kültürü

olarak değiştirmeyi yönetme süreci de bu beceriler etrafında yürümektedir böylece kültürel değerlere duyarlı yönetim daha detaylı bir şekilde incelenmelidir.

2.6. Okulu Kültürel Değerlere Duyarlı Yönetmek

Kültürel değerlere duyarlı yönetim ile ilgili ihtiyaçların başında fırsat eşitliği sağlamak gelmektedir. Okul yöneticileri ise fırsat eşitliğini sağlamak için öğretimsel ve dönüşümcü liderlik tarzlarını benimsemelidir (Khalifa, Gooden, ve Davis, 2016). Kültürel olarak farklılık gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi için kaynakların doğru kullanılması, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine bu yönde katkı sağlanması, kurum kültürünü bu çeşitliliği bir zenginlik ve önemli bir araç olarak kullanacak şekilde yönlendirmesi okul yönetiminden beklenen davranışlardır. Bu davranışlar Khalifa, Gooden ve Davis (2016) tarafından kişisel farkındalık oluşturma, müfredatı ve öğretmenleri hazırlama, okul ortamını kültürel değerlere duyarlı ve kapsayıcı hale getirme, öğrencileri ve öğrenci velilerini bu kültüre dahil etme şeklinde başlıklar altında toplanmıştır. Bu başlıkların farklılaşması mümkündür. Örneğin kurum liderliği, eğitici liderliği ve kültürel değerlere duyarlılık şeklinde de (Jacobson, 2013) oluşturulabilir. Fakat içerik olarak aynı duruma değinilmektedir. Yönetimsel boyutta okul yöneticisi kurum kültürünü kültürel değerlere duyarlı hale getirmeli, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamalı, öğrencilerin yüksek akademik hedeflere ulaşmasını sağlamalı ve sınıf içerisindeki farklılıkları birer zenginlik olarak işe koşulacak uygulamaların desteklemelidir.

Kültürel değerlere duyarlı yönetimde çeşitliliğin yönetimi olarak bahsedilen ve kültürel değerlere duyarlı liderlikte de farklılıkları zenginlik olarak kullanma becerisi aslında daha önce de belirtildiği üzere yüzeysel demografik farklılıklar değildir. Derin çeşitlilik olarak bilinen ve insanların birbirlerini tanıdıkça keşfedecekleri ve benzerliklerini saptamakta giderek daha önemli hale gelecek olan değerler, kişilik ve çalışma tarzı, inançlar gibi konulardaki farklılıklar (Çolak, 2017) kültürel değerlere duyarlılıkta daha önemlidir. Çünkü gerek okulda gerekse toplumda demografik farklılıklar (ırk, cinsiyet, yaş, kıdem, din, engellilik durumu vs.) bireylerin birbirini tanınması ile önemsiz hale geldiği, diğer farklılıkların (entelektüel yetenek, fiziksel yetenek, dünya görüşü vs.) daha önemli olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle okulu kültürel değerlere duyarlı yönetmek için çeşitliliğin yönetimine yani herkesi diğerlerinin farklılıkları ve ihtiyaçları hakkında bilinçli ve duyarlı hale getirme sürecine önem verilmektedir.

Okulu kültürel değerlere duyarlı yönetmek için okul yönetiminin çeşitliliği en etkin bir şekilde kullanması, bunun için de çeşitliliğin faydalarını en üst noktaya çıkarırken zararlarını en alt seviyeye düşürmesi beklenir (Kutlualp ve Demir, 2020). Buradaki püf noktasının amaç olarak farklılıkları oluşturan bireylerin yeteneklerinden en yüksek düzeyde faydalanma olduğu söylenebilir. Bireylerin yeteneklerinden en yüksek düzeyde faydalanmak için de okul yöneticisinin öğretmenleri tanıması ve derin çeşitliliğe önem vermesi gereklidir. Bu noktadan hareketle kültürel değerlere duyarlı okul yönetiminde önyargıları hafifletmek ve kırmak için eğitimler düzenleme, ayrımcılıkla mücadele etme, çeşitliliği vizyona dahil etme, çeşitliliği üst yönetimde de barındırma gibi eylemler beklenmektedir. Burada ve çalışmanın tamamında da belirtildiği üzere örneğin farklılıklara yönelik verilen eğitim kişilerde farklılıklara yönelik bilginin eksik olduğu anlamına gelmemekte, farklılıklara karşı farkındalığı artırma, farklılıklara saygı becerisini geliştirme amacı gütmektedir. Bu nedenle okul yöneticisi çeşitliliğin yönetiminde öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini kültürel değerlere duyarlı olarak yeniden planlamasında gerekli eğitimleri veya çalışmaları sürekli olarak gerçekleştirmelidir.

2.6.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Liderlik

Okulun kültürel değerlere duyarlı yönetiminde veya kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün sürdürülmesinde okul kültürünü değiştirme sürecinde ön plana çıkan ve önemi ortaya konulan kültürel değerlere duyarlı liderlik kavramı tekrar önem kazanmaktadır. Daha önce de tanımı yapıldığı üzere kültürel değerlere duyarlı liderlik, okulun kültürel duyarlılık seviyesinin geliştirilmesi ve duyarlılığın artırılması, kültürel yetkinlik geliştirilmesi döngüsünde önemli bir araçtır (Johnson, 2014). Kültürel değerlere duyarlı liderliğin diğer liderliklere göre farklılık gösterdiği noktanın toplulukların birlikte geliştirilmesi yönündeki çaba olduğu söylenebilir. Liderlikler genel anlamda etkileme ve yön sağlama çabası olarak görülürken kültürel değerlere duyarlı liderlik eşitlik, adalet, kapsayıcılık, farklılıkların katılımı, entelektüel birikimin gelişimi gibi konularda etkiyi kullanma olarak görülmektedir (Johnson, 2014). Kültürel değerlere duyarlı liderlik farklı eylemlerle bu etkiyi kullanabilir. Çevresindeki kişileri etkileme ve takipçilerinin davranışlarını, düşüncelerini, bakış açılarını geliştirme noktasında liderin gerçekleştirmesi beklenen davranışlar Tablo 2.10'da verilmiştir (Khalifa, Gooden, ve Davis, 2016).

Tablo 2.13. *Kültürel Değerlere Duyarlı Liderlik Davranışları*

Liderlik davranışları üzerine öz eleştiri yapma	Kültürel bilgi ve bağlamların sürekli öğrenilmesine kendini adanma Uygulama noktasında okul içinde ve dışında eleştirel bir bilinç sergileme Liderliğini etkililiğini belirlemek için okul verilerini ve göstergelerini kullanma Okuldaki kültürel değerlere duyarlılığı ölçmek için okul çevresini ve velilerin görüşlerini alma Okulda baskın görüşlere meydan okuma Öğrenci kapsayıcılığını, eşitliğini ölçmek için eşitlikçi katılımı kullanma Cesaretle liderlik etmek Sosyal adalet ve kapsayıcılık için dönüşümcü lider gibi davranma
Kültürel değerlere duyarlı öğretmen geliştirme	Öğretmen yetkinliklerini kültürel değerlere duyarlı pedagojiye göre geliştirme İşbirlikçi düşünceler geliştirme Kültürel değerlere duyarlı mesleki gelişim fırsatları oluşturma Akademik başarı, disiplin, iyileştirme ve geliştirmedeki kültürel boşlukları görmek için okul verilerini kullanma Öğretmenleri kültürel değerlere duyarlı hale getirmek için onlara yol gösterecek kültürel değerlere duyarlı liderlik takımı kurma Okul müfredatını daha çok kültürel değerlere duyarlı hale getirme Kültürel değerlere duyarlı öğretim için örnek olma Öğrenciler için kültürel değerlere duyarlı ödevler ve çalışmalar geliştirme
Kültürel değerlere duyarlı okul ortamını teşvik etme	Yerel kültür, kimlik ve geçmişi kabul eder Farklılıklar arasında ilişkiler oluşturup, farklılıklar arasındaki stresi azaltma Etkileşimler oluşturarak çalışanlar arasında kültürel değerlere duyarlı liderliği yaygınlaştırma Kültürel değerlere duyarlı vizyon oluşturma Dışlayıcı öğretmenler veya davranışlarla mücadele etme Öğrencilerin kültürel ve sosyal miraslarını tanıma, değer verme ve kullanma Öğrencilerin görüşlerine önem verme
Öğrenci, okul ve toplum arasında bağlantı kurma	Eşitsizlik, akademik ve disiplin sorunları keşfetmek ve izlemek için okul verilerini kullanma Okul içinde ve çevresinde anlamlı ve olumlu ilişkiler kurma Okul içerisinde entelektüel birikimi artırmak için hizmetkar liderlik davranışı sergileme Okul ve toplum için örtüşen alanlar bulma Okul, toplum veya diğer toplumların sorunları için aktivist olma Öğrenci ve ailelerde olumlu anlayış geliştirme için toplumu bilgi merkezi olarak kullanma Öğrenci ve ailelerin dışlayıcı görüşlerine direnme Başkalarının da yararlanması için bilgi paylaşımında bulunma Öğrencilerle doğrudan bağlantı kurma

Tablo 2.10’da kültürel değerlere duyarlı okul liderinin davranışları dört ana başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklar; liderin davranışlarını sürekli geliştirmesi için gerçekleştireceği öz eleştiri, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılığını geliştirmesi için öğretmenlere yönelik göstereceği davranışlar, okul ortamını kültürel değerlere duyarlı hale getirmek için sergileyeceği davranışlar, öğrenci, öğrenci velisi, okul ve toplum arasındaki bağları güçlendirmek için sergileyeceği davranışlar şeklinde gruplanmıştır. Bu başlıklar çalışma kapsamında kullanılacak boyutlar açısından incelendiğinde benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okul yönetiminin sergilemesi gereken davranışlar yönetsel boyutta, öğretmenlere yönelik sergilenmesi gereken davranışlar teknik boyutta, öğrenci ve öğrenci velileri ile topluma yönelik sergilenmesi gereken davranışlar ise bir boyutta incelenebilir.

2.6.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Lidere Düşen Görevler

Kültürel değerlere duyarlı okul yönetimi anlaşılabileceği üzere iş birliği içerisinde gerçekleşen bir durumdur. Okul liderinden sergilemesi gereken davranışlarda da bu oldukça açık bir şekilde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve toplumun kültürel değerlere duyarlılığını artırmak ve gerekli tedbirleri almak, okulun kültürel değerlere duyarlı işleyişini sürdürmek için okul paydaşlarının ve okulun iş birliği içinde çalışması gerektiği söylenebilir. Bu noktada yönetsel boyutta okul yöneticilerine, teknik boyutta öğretmenlere, bir boyutta öğrenci ve öğrenci velilerine çeşitli görevler düştüğü gözlenmektedir. Bu görevler Tablo 2.11'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 2.14. *Kültürel Değerlere Duyarlı Okulda Görevler*

Yönetsel boyut	Kültürel değerlere duyarlılık seviyesini yükseltmek için öz eleştiri yapmak
	Güncel bilgiye ulaşmak, entelektüel birikimi artırmak veya yeni uygulamalardan haberdar olmak için sürekli öğrenen olmak
	Öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi ve okulun içinde bulunduğu toplum yararına çalışmalar yapmaya istekli olmak
	Anlayışlı, nazik, cana yakın, farklılıklara saygılı, evrensel değerler üzerine kurulmuş bir yönetim anlayışı geliştirmek
	Yenilikçi, inovatif ve güncel uygun çalışmalar yapmak ve bu çalışmalarını desteklemek
	Akademik ve sosyal olarak öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri üzerinde yüksek fakat ulaşılabilir beklentiler oluşturmak
	Okul içi ilişkileri düzenlemek ve bu ilişkilerin kültürel değerlere duyarlı olmasını sağlamak
	Okul misyonunu, vizyonunu, hedeflerini, stratejik planını, kültürel değerlere duyarlı ve sürekli gelişim esasına göre belirlemek
	Meslektaşları ile güvenli, samimi bir iletişim kurmak, yapıcı ve eleştirel bir rekabet ortamı oluşturmak
Teknik boyut	Okul misyon, vizyon ve hedeflerine uygun olarak eğitim felsefesini, misyonunu ve vizyonunu geliştirmek, okul stratejik planına uygun davranışlar sergilemek
	Sürekli öğrenme ve gelişmeyi esas alan bir mesleki gelişim süreci planlamak ve bu süreçte güncel bilgiye ulaşarak bu bilgiyi kendi alanında uygulamak
	Müfredatı, eğitim öğretim uygulamalarını ve sınıf içi ortamı kültürel değerlere duyarlı olarak düzenlemek
	Öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve okulun içinde bulunduğu toplumun evrensel değerlerde buluşması, herhangi bir sınıf, zümre veya otoritenin baskısı altında kalmaması için çalışmalar yapmak
	Okulun misyon, vizyon, stratejik plan ve hedeflerinin okul sonrasında da devamlılığını sağlamak için okula destek olmak
Kurumsal boyut	Okul ile ilgili olumlu, tutarlı, işbirlikçi ve yapıcı bir görüş içerisinde olmak
	Okul içerisinde öğrencinin kurduğu iletişimi desteklemek için öğrencinin arkadaşları ve çevresi ile yakın ilişkiler geliştirmek
	Okulun kendisi için belirlediği yüksek fakat ulaşılabilir hedefler için bilimi kendisine yol seçerek çaba göstermek
	Okul içerisinde özgürce görüşlerini ifade etmek ve bu ortamın devamlılığını sağlamak için çaba göstermek
	Evrensel değerlere sahip olma, farklılıklara saygılı olma ve herkesin görüşüne saygı duyma noktasına çaba göstermek

Tablo 2.11’de okulun kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne sahip olması ve kültürel değerlere duyarlı yönetilmesi iş birliği içinde gerçekleşmesi gereken bir durum olarak görülmelidir. Aynı zamanda okulun çevresini, paydaşlarını ve içinde bulunduğu toplumu etkilemesi için de iş birliği içinde çalışması gerektiği gözlenmektedir. Yönetimsel, teknik ve bir boyutta yer alan görevlerin ilgili kişilerce yerine getirilmesi bu iş birliğini sağlama ve okulu kültürel değerlere duyarlı bir şekilde yönetmede önemli bir nokta olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar okul yönetimi kültürel değerlere duyarlı olsa da sınıf içerisinde de bu yönetim şekli benimsenmeli ve kültürel değerlere duyarlı uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Bu noktada sınıfta kültürel değerlere duyarlı olmak da okulu kültürel değerlere duyarlı yönetmek kadar önemlidir.

2.7. Sınıfta Kültürel Değerlere Duyarlı Olmak

Sınıfta uygulanması beklenen kültürel değerlere duyarlı uygulamalar incelendiğinde ise etkin benmerkezci görüşten ve önyargılardan kurtulmak, öğrencilerin kültürel geçmişini bilmek, sosyal, ekonomik ve politik anlamda farkındalık sağlamak, kültürel değerlere duyarlı yöntem ve teknik kullanmak, şefkatli sınıf ortamı oluşturma (Weinstein, Tomlinson-Clarke, ve Curran, 2004) şeklinde başlıklar ile karşılaşabiliyoruz. Teknik boyutta öğretmenlerden beklenen davranışlar, öğrencilerin önyargılardan kurtulmasını sağlamak, evrensel bakış açısını oluşturmak, öğrencilerin kültürel geçmişlerini eğitim öğretim yöntemlerinde bir araç olarak kullanmak, sınıf içerisinde öğrencilerin özgür olduğunu bilmesini sağlamak şeklinde derinleşebilir. Bunu sağlamak için fiziksel ortamın düzenlenmesi, beklenen davranışların belirlenmesi, kültürel değerlere duyarlı iletişimin geliştirilmesi, kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturulması, öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi, sorunlu davranışların önlenmesi için çeşitli tedbirlerin alınması şeklinde adımlar belirlenebilir (Weinstein, Curran, ve Tomlinson-Clarke, 2003). Genellemek gerekirse teknik boyutta öğretmen, sınıf içi düzeni kültürel değerlere duyarlı hale getirmekle başlamalı, öğrencileri hakkında derin bilgiler edinerek onların kültürel geçmişleri hakkında fikir sahibi olmalı, sınıf ortamını önyargıların olmadığı kapsayıcı halde düzenlemeli, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için kendini geliştirmeli ve bu gelişim ihtiyacını hissetmeli, öğrenci velilerini eğitim öğretim sürecine dahil etmelidir.

2.7.1. Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi

Daha önce de bahsedildiği üzere kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öğretmenin kendi kültürünü tanıması, öğrencinin kültürünü bilmesi, daha geniş sosyal, ekonomik ve politik bakış açısı ile eğitim görme, duyarlı bir sınıf ortamı geliştirme ve uygun sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesi şeklinde beş farklı temel üzerine kurulmuştur (Milner, 2019). Dikkat edilebileceği üzere bu temellerin öğretmenlerin, öğrencilerin, öğrenci velilerinin veya yöneticilerin hemen ortaya koyabilecekleri bilişsel veya davranışsal sonuçlar olmadığı söylenebilir. Bu nedenle sınıfın kültürel değerlere duyarlı hale getirilmesi ve kültürel değerlere duyarlı yönetilmesi için öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi ve okul yöneticilerinin belirli bir bilişsel ve davranışsal süreçten geçmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin sınıfta herhangi bir zümre, statü veya iktidarın baskısını ortadan kaldırmak isteyen bir öğretmen, bilişsel olarak adil, kapsayıcı ve koşulsuz kabul eden bir düşüncede olmalı, davranışsal olarak da bunu sınıfında göstermelidir. Sınıf içerisinde tüm öğrencilere eşit davranışlarda bulunmalıdır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim veya kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi hizmet öncesi dönemde ağırlıklı bir şekilde öğretilmeye de Türkiye’de mesleki bilgi alanında “Kültür ve Dil”, genel kültür alanında “Karakter ve Değer Eğitimi” dersleri aracılığı ile öğretmen adayları çok kültürlü topluluklara yönelik yapılar konusunda (YÖK, 2018) Avrupa Birliği ülkelerinde ise öğretmen adayları çeşitli zorunlu dersler aracılığıyla kültürel duyarlılık konusunda eğitimler almaktadır (Donlevy, Mejerbord, ve Rajania, 2016). Özellikle Türkiye’de seçmeli dersler aracılığı ile çok kültürlü topluluklara yönelik bir farkındalık oluşturulsa da kültürel değerlere duyarlı sınıf noktasında yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğretmenin davranışı gerçekleştirme sorumluluğu yanında davranışı yansıtmaya sorumluluğu da olduğu için öğretmenin bir çerçeve görüşe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu çerçeve Dray ve Wisneski (2011) tarafından altı adımda açıklanmıştır. Bu adımlar (1) öğrencinin sahip olduğu özellikleri ortaya çıkarmak, (2) öğrencinin duygu ve düşüncelerini iyi analiz etmek, öğrencide bulunan önyargı veya aşırı genelleme gibi görüşleri yakalamak, (3) öğretmenin öğrenci üzerindeki iletişim ve algısını test etmesi, (4) elde edilen bilgi, düşünce ve davranış kalıplarının meslektaş, yönetici, öğrenci velisi veya diğer toplum üyeleri ile paylaşma, (5) söndürülmesi gereken davranış veya istenmeyen düşünce için planlama yapılması, (6) ilerlemeyi ve değişimi görmek için sürekli kontrol ve gözden geçirme şeklindedir. Belirtilen aşamalardan da dikkat edildiği üzere kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi döngüsel bir durumda olmakla birlikte

öğretmenin kendini ve öğrencisini sürekli analiz ettiği, diğer paydaşlarla sürekli bir şekilde görüş alışverişi içinde olduğu bir durumdur. Döngü şeklinde verilmesinin nedeni ise tek seferde kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminin oluşturulamayacağı, bununla birlikte kültürel farklılıkların da kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimini etkileyeceğidir.

Sınıf yönetimi beş alt boyutta incelenen bir durumdur. Bunlar fiziksel çevrenin yönetimi, öğretimin yönetimi, zamanın yönetimi, ilişkilerin yönetimi ve davranışların yönetimidir (Başar, 2005; Kıran ve Çelik, 2020). Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimini de bu beş alt boyut açısından değerlendirdiğimizde çeşitli sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi öğretmen sınıf yönetimi esnasında fiziksel çevreyi farklı kültürleri kapsayacak, farklılıklara saygı gösterecek şekilde düzenlemesi, müfredatı kültürel değerlere duyarlı bir şekilde düzenlemesi, zaman yönetimini iyi yapıp farklılıklara sahip öğrencilerin özel günlerini de içine alacak şekilde genişletilmiş bir planlama yapması, sınıf içerisindeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik iletişim ve etkileşimini evrensel değerlere dayalı, kapsayıcı ve farklılıklara saygılı bir şekilde yapılandırması ve davranışları özgürlük, evrensellik ve saygı temelinde geliştirmesi önerilmekteydi. Bu kapsamda sınıf yönetimi alt boyutları açısından öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve öğrenci velilerine düşen sorumluluklar Tablo 2.12'deki gibi özetlenebilir. Özetleme işlemi araştırmacı tarafından kuramsal çerçeve incelemesi sonucu oluşturulmuştur. Her bir boyut kendi içinde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci velisi olarak ayrılmıştır.

Tablo 2.15. *Sınıf Yönetimi Boyutları Açısından KDD Sınıf Yönetimi*

Fiziksel Çevrenin Yönetimi	Öğretmen	Sınıf panolarını belirli bir kültür, zümre veya düşünceye göre düzenlememek
		Farklı kültür, inanç veya görüşteki öğrencilerin düşüncelerini sınıf panolarında da paylaşmak
	Öğrenci	Farklılıklara sahip öğrencilerin özel gün ve kutlamalarına sınıf içerisinde görsel olarak yer vermek
		Genel ve özel amaçlar kapsamında sınıfın fiziki çevresini farklılıklara duyarlı bir şekilde düzenlemek
Okul Yöneticisi	Öğrenci	Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilerin dengeli dağılımını sağlamak, belirli bir bölgede toplanmasını engellemek
		Farklı kültürlere karşılıklı saygılı olarak değerlerine saygı göstermek
	Öğretmen	Farklı kültürlere ait fiziksel araçları korumak kollamak
		Sınıf içerisinde fiziksel olarak farklılıklara sahip öğrencilerin yalnız kalmamasına özen göstermek
Okul Yöneticisi	Öğrenci	Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilerin özel gün veya kutlamalarına yönelik yardımda bulunmak
		Kendi kültürünü yansıtan çeşitli fiziksel araçları sınıf ortamında paylaşmaya gönüllü olmak
	Öğretmen	Sınıf içerisinde farklılıkların sergilenmesi için kaynak ayırmak
		Sınıf içerisinde gerçekleşen farklılıkların okul içerisinde yaygınlaştırılmasını ve bu farklılıklara saygılı davranılmasını desteklemek

(devamı arkadadır)

Tablo 2.16. *Sınıf Yönetimi Boyutları Açısından KDD Sınıf Yönetimi (devamı)*

Öğretimin Yönetimi	Öğretmen	Müfredatı kültürel değerlere duyarlı bir şekilde düzenlemek Sınıf içi etkinlikleri kültürel değerlere duyarlı bir şekilde düzenlemek Farklılıklara sahip topluluklara yönelik gezi, gözlem düzenlemek Dersin işleniş esnasında çeşitli görüşler açısından konuyu ele alarak farklı görüşlere saygıyı geliştirmek
	Öğrenci	Bir konu ile ilgili farklı görüşlerin olabileceğini bilmek Farklı görüşlere sahip insanların dünya görüşünü yakalamaya çalışmak Farklılıklara sahip öğrencilerin görüşlerini özgürce dile getirmesine izin vermek
	Öğrenci Velisi	Farklılıklara sahip öğrencilerin bakış açısının evde de anlam bulduğunu hissettirmek Öğrencinin sınıf içerisinde kazandığı kültürel değerlere duyarlılık davranışını takdir etmek Öğrencinin farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili öğrendiği bilgileri genişletmek Sınıf içerisindeki müfredat geliştirme çalışmalarının tüm okula yaygınlaştırılmasına destek olmak
Zamanın Yönetimi	Okul Yöneticisi	Öğretmenlerin planlama yapma noktasında çalışmalarını desteklemek, meslektaş desteğini geliştirmek Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemek Zamanı, farklılıklara sahip öğrencilere de söz hakkı verecek şekilde planlamak
	Öğretmen	Farklılıklara sahip öğrencilerin özel gün, kutlama ve seremonilerine yer verecek şekilde planlamak Farklılıklara yönelik çeşitli gezi, gözlem vs. etkinlikler yapacak şekilde planlamak
	Öğrenci Velisi	Ders dışı etkinliklere zaman ayırmak Ders dışında davranışları sürdürecektik etkinliklere zaman ayırmak Farklılıklara sahip toplulukların düzenlediği etkinliklere katılmak Öğrencinin ders dışı zamanlarını kültürel değerlere duyarlı olarak planlamak Öğrencinin okulda kazandığı bilgi ve becerinin devamlılığı için çeşitli etkinliklere zaman ayırmak
İlişkilerin Yönetimi	Okul Yöneticisi	Öğrenci ve öğretmenlerin ders dışı etkinliklerine destek olmak Öğretmen ve öğrencilerin ders dışı etkinlikleri için kaynak ayırmak Kültürel değerlere duyarlı ders dışı etkinlikler için planlama yapmak Farklılıklara sahip öğrencilerin olumlu ilişkiler kurmasına aracı olur
	Öğretmen	Öğrencilerin iletişimlerini yönetir Farklılıklara sahip öğrencilerin iletişim yöntemlerini analiz eder İletişimde ve etkileşimde çeşitliliği bir araç olarak kullanır İletişim ve etkileşimde çeşitliliğin önemine vurgu yapan örnekler sunar
	Öğrenci Velisi	Farklılıklara sahip kişilerle iletişim kurmaya istekli olmak Farklı kültüre sahip geleneksel gün, kutlama ve seremonilerle etkileşim içinde olmaya istekli olmak Farklı kültürlerle karşı meraklı olmak Öğrencinin farklı kültürleri öğrenmesini desteklemek Öğrencinin dünya vatandaşlığını desteklemek Çeşitliliğin bir zenginlik olduğu bilincini desteklemek Farklılıklara karşı saygıda örnek davranışlar sergilemek Okulun uluslararası ilişkilerini desteklemek için uluslararası projelere ortak olmak Okul diğer ülkelerden, kültürlerden öğrenci ve öğretmen davet etmek Öğrenci değişimlerine yönelik istekli olmak Okul içinde farklılıkların kaynaşmasına ortam hazırlamak Evrensel değerleri ortaya çıkaran, görüşlere saygıyı pekiştiren etkinliklerin düzenlenmesine destek olmak

(devamı arkadadır)

Tablo 2.17. *Sınıf Yönetimi Boyutları Açısından KDD Sınıf Yönetimi (devamı)*

Davranışların Yönetimi	Öğretmen	Okulda yüksek kültürel duyarlılık seviyesinde davranışlar sergiler Öğrencilerin kültürel duyarlılık seviyesi yüksek davranışlarını pekiştirir Kültürel değerlere duyarlı pedagojiye aykırı davranışların sönmesi için çaba harcar Farklı davranışların, farklı bakış açıları ile farklı anlamda anlaşılabilirliğini gösterir
	Öğrenci	Farklı davranışları empati kurarak anlamaya çalışır Farklılık gösteren davranışlara karşı saygılı olur Farklı kültürlerin davranışlarını anlamaya çalışır
	Öğrenci Velisi	Evrensel davranış kalıplarını hayatında uygulamaya çalışır Öğrencinin farklı davranışlarla karşılaşması için çaba harcar Öğrencinin farklılıklara sahip toplulukların davranışlarını anlamasında yardımcı olur
	Okul Yöneticisi	Farklı davranışları evrensel değerlere göre yargılamasını sağlamaya çaba harcar Evrensel değerlere sahip davranışların sergilenmesinde öğrenciye destek olur Farklılıklara sahip öğrencilerin davranışlarına saygı gösterilmesini destekler Okul içerisinde adil, eşitlikçi kapsayıcı bir davranış geliştirilmesini destekler Evrensel değerlere sahip davranışları destekler, ödüllendirir, pekiştirir Farklılıklara sahip kişilerin kendilerine özgü davranışlarını okul içerisinde anlatmasına, gerçekleştirmesine ve saygı görmesine imkân sağlar

Tablo 2.12 incelendiğinde eğitim öğretimin uygulandığı sınıfları kültürel değerlere duyarlı hale getirmek için öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi ve okul yöneticisine düşen görevler açıklanmaya çalışılmıştır. Sınıfın kültürel değerlere duyarlı hale gelmesi, yakın vadeli hedefte okulun kültürel değerlere duyarlı hale gelmesini, uzun vadeli hedefte toplum kültürel değerlere duyarlılığının artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca tablodan da anlaşılacağı üzere kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi bir dizi strateji, birkaç eğitim metodu ve bir düşünce kalıbı olmaktan öte öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin hayata bakış açılarını etkileyen pedagojik bir yaklaşımdır. Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetiminde öğretmenler, öğrenci velileri ve okul yöneticileri öğrencilerin kültürel geçmişini bilir, öğrencinin önyargılarının farkındadır, öğrencinin değerlerini kabul eder ve öğrencilerdeki bu farklılıkların öğrencinin davranışlarına, eğitimine, öğrenmesine etki ettiğini bilir. Fakat kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi konusu incelendiğinde müfredat ve öğrenim konularına odaklanırken yönetim konularına odaklanmaz (NYU Steinhardt, 2008). Bu kapsamda sınıf yönetimi boyutları başta olmak üzere araştırma kapsamında yönetim alanında kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne odaklanılmıştır.

2.8. Kültürel Yetkinlik

Kültürel yetkinlik kavramı son zamanlarda oldukça gözlenebilen bir kavram olmaya başlamıştır. Kültürel yetkinlik kavramının özellikle kültürel farklılıkların yaşandığı okul ortamlarında kültürden veya diğer farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Fakat ilgili literatür incelendiğinde kültürel

yetkinlik kavramının genellikle sağlık alanında çalışıldığı, eğitim alanında çok fazla çalışılmadığı gözlenmektedir. Halbuki eğitim alanındaki kültürel farklılıkların toplum üzerinde daha çok etkili olduğu düşünülmektedir.

Kültürel yetkinlik kavramını incelemekten önce kültürel bilgi, kültürel farkındalık, kültürel duyarlılık ve kültürel yetkinlik kavramlarına kısaca bakmak yerinde olacaktır. Kültürel bilgi, başka bir grubun bazı kültürel özelliklerini, değerlerini, inançlarını ve davranışlarını bilmek anlamına gelir. Kültürel farkındalık ise, kültürel tutumları değiştirme noktasında açık olmak demektir ki kültürel bilgiden sonra gelir. Kültürel duyarlılık, kültürel farklılıkların olduğunu bilmek, kültürel farklılıklara karşı yeni fikirler edinmeye açık olmak ve bu edinilen fikirlere değer atamamak (iyi, kötü, doğru, yanlış gibi) şeklinde ifade edilir. Kültürel yetkinlik ise diğer kavramların üzerine bir de operasyonel anlamda etkinliği ekler. Yani kişi veya sistem farklılıkları etkin bir şekilde işleyerek bir fırsat olarak kullanır (University of Kansas, 2022). Dolayısıyla tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim sisteminin kültürel değerlere duyarlı, bireylerin ise kültürel yetkin olmasının gerektiği gözlenebilir.

Kültürel yetkinlik kavramı, bireyin bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve çevresel boyutlarını ele aldığı için oldukça karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Garneau ve Pepin, 2015). Bu durum sistemler üzerinde düşünüldüğünde daha da karmaşık hale gelmektedir. Kültürel yetkinlik kavramının genel tanımına bakıldığında bireylerin ve sistemlerin, sınıfların, etnik kökenlerin, dinlerin ve manevi geleneklerin veya diğer çeşitlilik unsurlarının üyelerine saygıyla ve etkili bir şekilde karşılık verme sürecini ifade etmektedir (Chiarenza, 2012). Kültürel yetkinlik bir süreç olduğu gibi aynı zamanda bir sonuç olarak görülebilir. Bu noktada NASW (National Association of Social Workers) (2001) mikro, mezzo veya makro düzeyde etkin uygulama davranışlarının yanı sıra farklılıklara saygı ve öz farkındalığı da içeren süreç ve sonuç olarak kabul etmektedir. Verilen iki tanımdan da anlaşılabilceği üzere etkin davranışlar, saygı ve öz farkındalık kültürel yetkinliğin temelini oluşturan bileşenlerdir.

Kültürel yetkinlik kavramı geçmişten günümüze eğitim yaklaşımlarının değişimi ile çeşitli değişik bakış açıları ile ele alınmıştır. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse ilk olarak kültürel yetkinlik kavramı post-pozitivist yaklaşımdan etkilenecek somut farklılıklara ve somut yöntemlerle elde edilmiş gerçeklere odaklanmıştır (Williams, 2006). Bu yaklaşım çeşitliklerin somut olarak ele alınmasına, soyut ve değerler bakımından ortaya konulan farklılıkların

incelenememesine neden olmuştur. Çalışma kapasitesinin artırılması amacıyla çeşitliliklerin ele alınması olarak da yorumlanabilir. Yapılandırmacı yaklaşıma geçildiğinde ise kültürel yetkinlik kavramı bireylerin dünyayı nasıl yönlendirdiğine dair gerçek bilgi ve anlayış sunan alternatif bir gerçeklik yorumlarının olduğunu kabul eder (Martinez-Brawley, 2020). Bu yaklaşım ile kültürün aslında dünyayı anlamlandırmak için bir deneyimler bütünü olduğunu kabul ettiği söylenebilir. Böylece kültürel öğelerin kişinin hayata bakışı üzerinde etkili olduğu gözlenmeye başlamıştır. Eleştirel bakış açısında ise bireylerin yaşadıkları sorunlar ile mevcut politik güçler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve baskın kültürün üyelerinin diğerleri üzerindeki etkisinin kaldırılması, azınlık kültür üyelerinin bilinçlendirilmesi ve bu bireylere saygının geliştirilmesi amaçlanmıştır (Husband, 2000). Dolayısıyla eleştirel teori ile kültürel yetkinlik kavramının dezavantajlı grupların bilinçlendirilmesi, özgürleştirilmesinin teşvik edilmesi, sosyal adaletsizliğin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmaların yapılması olarak anlamlandırıldığı söylenebilir. Postmodern yaklaşıma geçildiğinde ise karşılıklı olarak önyargılardan ve varsayımlardan kurtulma, güç dengesizliklerinin giderilmesi, evrensel değerler üzerinden anlayış geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Dean, 2001). Postmodern yaklaşıma göre bireylere kültür üzeri bir anlayışla yaklaşılması gerektiğini kabul ettiği söylenebilir.

Kültürel yetkinlik kavramının toplum içerisinde anlaşılmasının kültürel farklılıklar arasında köprüler kurulması, eşitlik ve mükemmelliğin kişiler tarafından içselleştirilmesi, kişilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara göre çeşitli uygulamaların gerçekleştirilmesi, farklı kültür veya unsurlara sahip kişilerin akademik veya sosyal gelişimlerinin sağlanması, toplum içerisinde ayrımcılığın azaltılması, hoşgörünün gelişmesi, demokratik ortamların güçlenmesi şeklinde faydası olacağı söylenebilir. Kültürel yetkinliği geliştirmek, farklı kültürlerden insanları anlamamız, onlarla etkili bir iletişim kurmamız ve farklılıkları daha iyi anlamamız noktasında yeteneğimizi destekler (Hofstede, Pedersen, ve Hofstede, 2002). Bu nedenle kültürel yetkinlik aslında hiç bitmeyen ve sürekli genişleyen, doğrusal olmayan dinamik bir süreçtir. Kişinin nitelikleri ve becerileriyle ilgili gelişimindeki artışlarla ilgilidir (Burchum, 2002).

Eğitimsel açıdan incelendiğinde ise genellikle sınıf düzeyinde çalışmalar yapıldığı veya sınıf ile sınırlandırıldığı söylenebilir. Bu sınırlama ise müfredat ve sınıf yönetimi olarak gözlenmektedir. Halbuki eğitimsel açıdan kültürel yetkinliğin geliştirilmesi için çeşitli

politikaların geliştirilmesi noktasında okul yönetimine, sınıf uygulamaları için öğretmenlere, belirlenen becerilerin kazanılması ve devamlılığının sağlanması için öğrencilere, toplumsal yansımının gerçekleştirilmesi için ebeveynlere çeşitli görevlerin düştüğü gözlenmektedir.

Kültürel yetkin olarak okul düşünüldüğünde ise okul yöneticilerinin bireysel farklılıkları anlamayı ve saygı ile yaklaşmayı teşvik edici olması, akademik ve sosyal açıdan gelişmeyi destekleyen yüksek eğitim standartları belirlemesi ve bu standartların takibini gerçekleştirmesi önerilir.

Klotz (2006), bir okulun kültürel olarak yetkin hale getirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler Tablo 2.13'te özetlenmiştir:

Tablo 2.18. *Kültürel yetkin bir okul için öneriler*

Personel gelişimi	Tüm personelin mesleki gelişim süreçlerini kültürel değerlere duyarlı ve kapayıcı olarak planlama Farklılıkların öğrenme üzerindeki zorlukları hakkında bilgi sahibi olma Personelin kültürel ve etnik yapıyı temsil edebilecek şekilde niteliklerini geliştirme
Erken müdahale ve değerlendirme	Öğrenci davranışları ve başarısı üzerine erken müdahale desteği için problem çözme modeli geliştirme Öğrencileri benzer kültürel geçmişe sahip danışmanlarla eşleştirme Problem çözme ekibi oluşturma ve bu ekipte kültürel farklılıklara önem verme Tarafsız, kültürel açıdan hassas ve savunuculuk yapan değerlendirmelerde bulunma Sonuca dayalı veriler kullanarak karar verme
Yapı ve müfredat	Öğrencilere zenginleştirici ve kanıta dayalı eğitim fırsatı verme Kültürel olarak kapsayıcı bir müfredat sunma Öğretmenleri çeşitli konularda kültürel değerlere duyarlı tartışma ortamları oluşturmaya teşvik etme Evrensel değerleri sınıf içerisinde öğretme ve modelleme
Toplum ve veli katılımı	Farklı dillerde veli iletişimine imkân sağlama Ebeveynlere yönelik çocuk bakım hizmeti sağlama Öğrencilerin sivil sorumluluk duygusunu geliştirme Diğer toplum üyeleri ile iş birliği yaparak kendi kültürlerini paylaşma imkânı sağlama

Klotz (2006)'dan özetlenmiştir.

Tablo 2.13'te verilen öneriler veya ilgili literatür incelendiğinde okul yönetiminin okul içerisinde kültürel yetkinlik becerisini geliştirmesi gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini kültürel değerlere duyarlı olarak düzenleyerek bireysel kültürel yetkinlik seviyelerini artırması ve bu davranışları çevresinde de gösterilmesi için çaba göstermesi gerektiği, öğrencilerin kültürel yetkinlik davranışlarını öğrenme noktasında istekli olması, farklılıklara saygı ve anlayışla yaklaşması gerektiği, velilerin ise kültürel yetkinlik becerilerinin devamlılığı için okulu ve öğrenciyi desteklemesi gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileri için gerekli stratejileri belirlemek ve bu stratejilerin

uygulanmasını, faydalarını ve sınırlılıklarını toplu bir bakış açısı ile Tablo 2.14 şeklinde inceleyebiliriz.

Tablo 2.19. *Kültürel Yetkinlik Stratejilerinin İncelenmesi*

	Okul Yönetimi Düzeyinde	Öğretmen Düzeyinde	Öğrenci Düzeyinde	Veli Düzeyinde
Strateji	Okul bütününde kültürel yetkinlik seviyesini artırmak.	Kültürel yetkinlik davranışlarını sergilemek ve bu davranışların sergilenmesi için örnek olmak.	Kültürel yetkinlik davranışları sergilemek.	Kültürel yetkinlik davranışlarının aile içerisinde geçerliliğini sağlamak. Toplumsal adaptasyona katkı sağlamak.
Örnek uygulama	Kurumsal eşitlik, ırkçılık karşıtı, kültürel çeşitliliğe hoşgörü ve uygulamalar gerçekleştirmek. Yönetim ve personelin hizmet verilen toplulukların kültürel bileşimini temsil etmek. Toplulukları politika oluşturma, planlama ve hizmetlerin düzenlenmesine dahil etmek.	Öğretmenlerin kültürel olarak bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmesi, evrensel değerler üzerinden çalışmalar yürütmesi, öğrencilerin saygı odaklı düşünce geliştirmeleri için uygulamalar ve örnekler gerçekleştirmesi. Kültürel olarak kapsayıcı ve benimseyici davranışlar sergilemek.	Diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişimde hoşgörü temelli davranmak. Kültürel adaptasyon için benimsemek. Kültürel farklılıklara karşı ilgili ve bilgi sahibi olmak. Benzerliklere odaklanarak diğer öğrencilerle ortak noktalar bulmaya odaklanmak.	Öğrencinin kültürel yetkinlik davranışlarının onaylanmasını, toplum içinde de sergilenmesini sağlamak. Diğer kültürlerle etkileşim ve iletişim içerisinde olmasına imkân sağlamak. Kültürel saygı ve evrensel değerler üzerinden görüş geliştirmek için örnek davranışlar sergilemek.
Faydaları	Güç ve ayrımcılık, eşitsizlikleri gidermek noktasında toplumu güçlendirir. Toplum üzerinde eşitlik, güven ve saygı kültürü oluşturur. Toplumun uyum ihtiyacına cevap verir.	Öğrenci için aileden sonra ilk güvenli ortamı oluşturur. Öğrenciler arası karşılıklı anlayışı geliştirir. Benzer geçmişe sahip çeşitli öğrencilerin birbirlerine karşı saygısını geliştirir. Akademik ve sosyal gelişim için rol model davranışlar sergiler.	Karşılıklı saygı, anlayış ve evrensel değerlerde iletişim ve etkileşimi kalıcı davranış haline getirir. Toplumsal düzenin eşitlik üzerine kurulmasını sağlar.	Toplumsal kültürün saygı, anlayış, güven, eşitlik gibi kavramlar üzerinde aktarılmasını sağlar. Kapsayıcı ve bütünleştirici uygulamaların, uyarlanabilirliğini ve kabul edilebilirliğini artırır.
Sınırlılıkları	Kurumsal politikalar personel ve paydaşlar üzerinde etkili olmayabilir. İstendik davranış dönüşümü sağlanamayabilir. Uygulanan programlar kişilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir.	Öğretmen, örtük kültürel birikimini sınıf içerisine istemsiz yansıtabilir. Kültürel yetkinlik davranışlarını nasıl sergileyebileceğini bilemeyebilir. Öğretmen kendinin bu konuda profesyonel olmadığını düşünebilir.	Öğrenciler, kendilerine uygulanan çeşitli uygulamalarda kendilerini dışlanmış hissedebilir. Kültürel olarak farklı öğrenciler kendilerini bir deney malzemesi olarak görebilir. Öğrenciler kendilerini kategorize edilmiş ve farklılıkları ortaya çıkarılmış hissedebilir.	Veliler kendi kültürel mahremlerinin açığa çıkarılmasından rahatsız olabilir. Topluma entegrasyon, adaptasyon veya kapsayıcılık yüzeysel olabilir. Veliler, kültürel olarak farklı kişiler için çekici olmadığını düşünebilir. Kültürel melezlik ile ilgili sorunlar ele alınmayabilir.

Tablo 2.14'e göre kültürel yetkinlik becerisi için belirlenen okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi için stratejilerin detaylı incelemesi yapılmıştır. Belirlenen stratejinin uygulanması için gerçekleştirilebilecek örnek bir uygulama, belirlenen stratejinin faydaları ve sınırlılıkları bir arada çeşitli boyutlarda ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kültürel yetkinlik konusunda hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının sınıfta karşılaşacakları çeşitliliği öğretme konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır (Jones, 2004). Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının kültürel becerileri ve deneyimleri yanında kültürel bilgi ve kültürlerarası benzerlik ve farklılıkların anlamlandırılması ve çeşitlilik konusunda deneyim sağlaması için yardımcı olunmalıdır. Kısaca belirtmek gerekirse öğretmenlerin sınıfta öğrenciler tarafından temsil edilen çeşitliliği anlamaları ve yönetmeleri gerekmektedir (Smith, 2005). Bu noktada öğrencilerin kültürel değerlerini anlayan bir pedagojiden bahsedilebilir. Bu durum öğretmen adaylarının çeşitlilik hakkında yanlış inançlara, kavram yanılgılarına, klişelere veya hatalı tutumlara sahip olması ile de ortaya çıkmıştır (Vaughan, 2005). Bu durum çeşitlilikle etkileşime girmemiş öğrenciler için de geçerli olabilir. Bu nedenle öğrencilerin de farklılıklarla veya farklı kültürlerle etkileşim içinde olması önerilebilir. Kültürel olarak yetkin öğrencilerin yetişmesi için kültürel olarak yetkin öğretmenlerin profesyonel olarak bilgi, beceri ve tutum modellemesi yapması gerekir. Sınıfta başarılı öğretmenlere bakıldığında ise yine kültürel olarak yetkin olduklarını da görebiliriz (Moule, 2005).

2.9. İlgili Araştırmalar

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı eğitim kavramının incelendiği (Sarıdaş ve Nayir, 2020a), kültürel değerlere duyarlı eğitimin bir ihtiyaç olduğu (Kotluk ve Kocakaya, 2018) ve öğretmen görüşlerinin alındığı (Kotluk ve Kocakaya, 2019), öğretmen özelliklerinin belirlendiği (Sarıdaş ve Nayir, 2021), kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk ölçeği (Karataş ve Oral, 2017), kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği (Nayir, 2019) ve kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği (Karataş, 2020a) geliştirildiği, kültürel değerlere duyarlı pedagojinin incelendiği (Karataş, 2020; Karataş ve Oral, 2016), kültürel değerlere duyarlı eğitimin stratejik planlar doğrultusunda incelendiği (Sarıdaş ve Nayir, 2022) öğretmenlerin (Karataş, 2018; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Şengül ve Yaprak, 2022) kültürel değerlere duyarlı eğitim ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (Altunova ve Kalender, 2022; Ersoy ve Körükçü, 2022) kültürel

değerlere duyarlı hazır bulunuşluk düzeyinin incelendiği, kültürel değerlere duyarlı sınıf standartlarının ortaya koyulduğu (Nayir, 2022), kültürel değerlere duyarlı eğitim, öğretim, öğretmen kavramlarının literatür taraması ile ortaya konulduğu (Güzelergene ve Tanrıöğen, 2022), Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim konusunda yapılan çalışmaların incelendiği (Kahraman-Vangölü ve Şahin-Sak, 2022) gözlenmektedir. Bununla birlikte araştırmalara ek olarak kültürel değerlere duyarlı eğitim kitabı yayımlanmıştır (Nayir, 2020). Yurtiçi çalışmalar tarandığında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yurtdışı literatür incelendiğinde ise Türkiye literatürüne göre daha fazla yayın ve araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Bu yayınların başlıcaları arasında kültürel değerlere duyarlı öğretim (Gay, 2000) gelmektedir. Bunun dışında kültürel değerlere duyarlı eğitim kitabı (Lehtomäki, Janhonen-Abruquah, ve Kahangwa, 2017), kültürel değerlere duyarlı matematik öğretimi kitabı (Greer, Mukhopadhyay, Powell, ve Nelson-Barber, 2009), Covid-19 pandemi sonrası okullarda kültürel değerlere duyarlı disiplin stratejileri kitap bölümü (Wei-Ling, 2023), kültürel değerlere duyarlı liderlik kitap bölümü (Kozleski ve Huber, 2012) bulunmaktadır. Yapılan başlıca araştırmalar ise kültürel değerlere duyarlı eğitimin geçmişi (Harmon, 2012), kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırlanma (Gay, 2002), kültürel değerlere duyarlı eğitimin çeşitli branşlarda incelenmesi (Alaca, 2017; Bond ve Russell, 2019; Eglash, Gilbert, ve Foster, 2013; Porto, 2010), kültürel değerlere duyarlı liderlik (Khalifa, Gooden, ve Davis, 2016), kültürel değerlere duyarlı okul (Roux, 2001), kültürel değerlere duyarlı öğretim (Wlodkowski ve Ginsberg, 1995), kültürel değerlere duyarlı öğretmen (Villegas ve Lucas, 2007) şeklindedir. Yurtdışı kaynaklar tarandığında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte farklılıkların olduğu okullardaki okul ikliminin incelendiği (Duncan, 2022), göçmen öğrencilerin olduğu okullardaki okul kültürünün pedagojik adalet açısından incelendiği (Seung-Hwan, Wei, ve Yisu, 2022) gözlenmiştir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim ile ilgili çeşitli tezler üretilmiş olsa da kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü konu alan bir teze rastlanmamış buna rağmen kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne liderlik üzerinden değinen çalışmalara rastlanmıştır (Dupree, 2023). Hepburn (2023) gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde de okul yöneticilerinin kültürel değerlere duyarlı liderlik davranışlarını incelemiş ve okul kültürüne değinerek okul kültürünü de bu yönde etkilediğine dair yüzeysel bilgiler vermiştir.

Her ne kadar yapılan araştırma ve yayımların başlıcaları incelense de kültürel değerlere duyarlı okul kültürü yönünde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar öğretmen, öğrenci, okul, yönetim, liderlik açılarından kültürel değerlere duyarlı eğitimi incelemiş, bunlara ek olarak sınıf yönetimi, sınıf ortamı ve eğitim politikaları olarak da çalışmalar yapılmıştır. Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik bir araştırmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulandığı ortam olan okulu bir bütün olarak düşünerek okul kültürünü, kültürel değerlere duyarlı hale getirme ve çeşitli araştırmalar ile önerilen uygulamaları bir bütün olarak gerçekleştirme yönünde bir çalışmanın olmaması gerçekleştirilen bu araştırmanın güçlü yönlerinden birisidir. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle tek bir paydaş üzerinden incelendiği ve bütüncül bir bakış açısının yakalanamadığı gözlenmektedir. Öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve öğrenci velisi olarak gerçekleştirilecek bu araştırmada okuldan direkt olarak etkilenen tüm paydaşların dahil edilmesi ile bütüncül bir bakış açısı elde edilmeye çalışılacaktır. Bunlara ek olarak bir okul yöneticisinin okulu birtakım olarak organize ederek okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı bir hale geçirme yolları incelenecek ve okul yöneticilerine bir rehber sunulacaktır. Böylece uygulayıcılara sunulacak öneriler ve yollar ile araştırmanın okullar tarafından uygulanabilirliği artırılacak ve araştırma esnasında ortaya çıkan diğer problem durumları da not alınarak gelecek araştırmalara ışık tutması planlanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine yönelik bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem deseni hem nitel hem de nicel verilerin toplanarak birlikte kullanıldığı desendir. Tek bir araştırmada nitel ve nicel desenin birlikte tercih edilmesinin amacı bu desenlerin güçlü yönlerini kullanarak araştırmayı daha kapsamlı hale getirmektir (Creswell, 2009). Bryman, (2006) tarafından karma yöntemlerin kullanılmasında çeşitleme ve daha geniş geçerlik, denge, tamlik, süreç, farklı araştırma soruları, açıklama, beklenmeyen sonuçlar, araç geliştirme, örnekleme, güvenilirlik, bağlam, örnekleme, işe yararlık ve bulguların yararlılığının geliştirilmesi, teyit etme ve keşfetme, görüş çeşitliliği, nitel ve nicel bulguları geliştirme ve bunlara dayalı olma başlıklarında bir şema oluşturulmuştur. Bu şemadan hareketle gerçekleştirilen araştırmada araştırma bulgularının karşılıklı doğrulanması (daha geniş geçerlik), kültürel değerlere duyarlı okul kültürü alanına daha kapsamlı bir izahat getirilmesi (tamlik), nitel verilerden elde edilen bulgulardan yararlanarak bir ölçek geliştirilebilmesi (araç geliştirme), bulguların bütüncül bakış açısı ile yorumlanabilmesi (güvenirlik), daha çok genelleştirilebilmesi (bağlam), daha niteliksel bir araştırma olması (örnekleme açıklama), daha kullanışlı bir araştırma olması için (işe yararlık) karma yöntem seçilmiştir.

Araştırmada karma yöntem içerisinde sıralı keşfedici tasarım kullanılmıştır. Bu tasarımda nitel veriler, nicel verilerden önce gelir ve amaç bir teoriyi test etmek veya yeni bir teori ortaya koymaktır. Sıralı keşfedici tasarım değişkenler arasındaki ilişkinin bilinmemesi nedeniyle kullanılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırma kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne ait değişkenler bilinmediği ve değişkenler arasındaki ilişki tam tespit edilemediği için sıralı keşfedici tasarımda karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem gereği nitel veriler ile nicel verilerin birleştirilerek yorumlanması gerekir. Bu noktada nitel verilerden elde edilen bulgular kapsamında nicel veriler elde etmek için bir ölçek geliştirilecek ve daha genellenebilir bir şekilde yorumlanması sağlanacaktır. Nitel ve nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel ve nicel veriler birleştirilerek kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili bulgular karşılıklı doğrulanarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürü daha kapsamlı bir şekilde ele

alınmıştır. Böylece kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili daha kullanışlı bir sonuç elde edilmiştir. Araştırma adımları Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma adımlarının görselleştirilmesi

3.1.1. Nitel Araştırma Deseni

Araştırmanın birinci kısmı için nitel araştırma desenlerinden gömülü teori deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Grounded theory olarak literatürde yer alan bu teori Türkçede gömülü teori, temellendirilmiş kuram (Attar, 2017), ampirik temele dayalı kuram (Bulduklu, 2019) gibi çeşitli isimler almaktadır. Araştırma kapsamında yaygın kullanıma uymak amacıyla gömülü teori isminin kullanılması tercih edilmiştir. Gömülü teori, katılımcıların görüşlerine göre elde edilen verilerin sistematik bir şekilde analiz edilerek bir açıklama çıkarma, bir fikir oluşturma sürecidir (Creswell, 2009). Araştırma esnasında okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri ile görüşmeler yapılarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne özgü değişkenler ortaya çıkarılmaya ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili bir fikir oluşturulmaya çalışıldığı için gömülü teori tercih edilmiştir.

3.1.2. Nicel Araştırma Deseni

Araştırmanın ikinci kısmı için kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla değişkenin arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeye yarayan araştırma modelidir (Karasar, 2014). Nicel veriler kullanılarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik değişkenlerinin arasındaki ilişki ve genellenme durumu incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sırasında çeşitli aşamalarda farklı sayılarda veriler toplandığı için evren örneklem ile ilgili bir özet verilme gereği duyulmuştur. Araştırmada nitel yönetime yönelik 25

okul yöneticisi, 27 öğretmen, 15 öğrenci velisi ve 24 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmada nicel yönetime yönelik 541 öğretmen, 381 okul yöneticisinden veri toplanmış ve uç veriler atıldıktan sonra 479 öğretmen ve 378 okul yöneticisine ait normal dağılıma sahip veri elde edilmiştir. Çeşitli geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirildikten sonra 120 ek veri toplanarak 556 öğretmen, 421 okul yöneticisi olmak üzere toplam 977 veri ile öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. KY ölçeği için 812 veri toplanmış, uç değerler atıldıktan sonra 670 öğretmen ve okul yöneticisine ait normal dağılımlı veri ile DFA gerçekleştirilmiştir. Tekrar 120 ek veri toplanarak 463 öğretmen ve 327 okul yöneticisine ait toplam 790 veri ile öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir.

3.2.1. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel kısmı içerisinde gerçekleştirilen görüşmeler için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç araştırmacı tarafından belirlenen bir veya bir dizi ölçüt için kapsanan durumları çalışmaktır. Araştırma kapsamında ölçüt araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında belirlenen ölçüt okul yöneticileri için görev yaptıkları okulda sürekli devamsız olmayan yabancı uyruklu öğrenci olması, öğretmenler için ders işledikleri sınıflarda sürekli devamsızlık yapmayan, Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenci olması, öğrenciler için sınıflarında sürekli devamsız olmayan, Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenci olması ve öğrenci velileri için ise çocuklarının sınıfında sürekli devamsız olmayan, Türkçe bilen yabancı uyruklu öğrenci olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt kapsamında maksimum çeşitlilik sağlama ve araştırmanın nicel kısmı ile uyumlu olması amacıyla İstatistiki Bölge Birimleri içerisindeki iller arasından rastgele seçilen bir ildeki ortaokullardan veri toplanmıştır. Türkiye İstatistiksel Bölge Birimleri, Avrupa Birliği (AB) İstatistik Bürosu (Eurostat) tarafından AB’de üretilecek bölgesel istatistiklerde belli bir yapı oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu sınıflama yapısal fonlar üzerine 24 Haziran 1988 tarihinde kabul edilip 15 Temmuz 1988’de resmî gazetede yayımlanan (EEC) 2052/88 Sayılı Topluluk Mevzuatından bu yana kullanılmaktadır (Şengül, Eslemian, ve Eren, 2013). Türkiye İstatistiksel Bölge Birimleri Türkiye’nin 12 bölgeye ayrılmış halini göstermektedir. Tarafsız olarak seçilen iller şu şekildedir; İstanbul (TR1), Tekirdağ (TR2), İzmir (TR3), Bursa (TR4), Ankara (TR5), Antalya (TR6), Kayseri (TR7), Samsun (TR8), Trabzon (TR9), Erzurum (TRA), Van (TRB) ve Mardin (TRC). Bu illerde görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenler, bu illerde eğitim öğretim gören öğrenciler ve bu illerde eğitim öğretim gören öğrencilerin aileleri nitel

kısımın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgileri ayırt etmek amacıyla her bir görüşmeye bir kod verilmiştir. Kodlama ise Yöneticiler için “Y”, öğretmenler için “Ö”, veliler için “V” ve öğrenciler için “ö” ile başlanmış ve yanına cinsiyetlerini belirlemek amacıyla erkekler için “E”, kadınlar için “K” harfi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen görüşme numarası ise 1’den başlayarak ilerletilmiştir. Örneğin “ÖE2” kodlu katılımcı öğretmenler arasında ikinci görüşmenin yapıldığı erkek katılımcıdır, “YK1” ise yöneticiler arasından ilk görüşmenin gerçekleştirildiği kadın katılımcıdır, “öE4” ise öğrenciler arasında dördüncü görüşmenin gerçekleştirildiği erkek katılımcıdır ve “VK3” ise veliler arasından üçüncü görüşmenin gerçekleştirildiği kadın katılımcıdır. Araştırmanın nitel kısmındaki okul yöneticileri ve öğretmenlere ait bilgiler Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.20. *Nitel Kısımdaki Ortaokul Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Ait Bilgiler*

Kod	Şehir	Okuldaki/ Sınıftaki Yabancı Uyruklu	Öğrenim Düzeyi	Hizmet Eğitim Durumu	Kıdem	Yöneticilik Deneyimi	Okulunda Çalışma Süresi	Branş
YE1	İstanbul	37	Lisans	Evet	16	4	4	Matematik
YE2	Samsun	7	Lisans	Hayır	11	3	3	Türkçe
YK3	Samsun	11	Lisans	Hayır	13	5	1	Türkçe
YK4	Antalya	51	Lisans	Hayır	15	1	1	Fen Bilimleri
YK5	Tekirdağ	34	Yüksek Lisans	Evet	17	3	3	Görsel Sanatlar
YE6	Bursa	21	Lisans	Evet	12	6	6	Teknoloji Tasarım
YK7	Erzurum	5	Lisans	Hayır	16	3	3	Matematik
YE8	Kayseri	14	Lisans	Evet	18	5	5	Müzik
YE9	Ankara	41	Yüksek Lisans	Hayır	11	1	1	Beden Eğitim
YE10	İzmir	32	Lisans	Hayır	19	7	4	Bilişim Teknolojileri
YE11	Mardin	4	Lisans	Hayır	12	4	4	Matematik
YE12	İstanbul	25	Lisans	Hayır	15	6	2	Türkçe
YE13	Erzurum	14	Lisans	Evet	16	3	3	Sosyal Bilgiler
YE14	Kayseri	12	Yüksek Lisans	Hayır	17	9	8	İngilizce
YK15	Tekirdağ	29	Yüksek Lisans	Evet	15	4	4	Türkçe
YE16	Ankara	15	Lisans	Hayır	11	4	4	DKAB
YE17	Antalya	29	Lisans	Hayır	10	1	2	Görsel Sanatlar
YE18	Mardin	16	Yüksek Lisans	Hayır	10	2	2	Matematik
YE19	İstanbul	34	Lisans	Evet	15	2	2	Türkçe

(devamı arkadadır)

Tablo 3.21. Nitel Kısımdeki Ortaokul Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Ait Bilgiler (devamı)

Kod	Şehir	Okuldaki/Sınıftaki Yabancı Uruklu Sayısı	Öğrenim Düzeyi	Hizmet içi Eğitim Durumu	Kıdem	Yöneticilik Deneyimi	Okulunda Çalışma Süresi	Branş
YK20	Van	15	Lisans	Evet	16	3	3	Sosyal Bilgiler
YE21	Trabzon	10	Lisans	Hayır	19	4	4	Teknoloji Tasarım
YE22	Van	12	Yüksek Lisans	Hayır	11	3	3	Sosyal Bilgiler
YE23	İzmir	28	Lisans	Hayır	19	9	5	Müzik
YK24	Trabzon	16	Lisans	Evet	10	1	1	Türkçe
YE25	Bursa	26	Lisans	Hayır	15	2	3	Fen Bilimleri
ÖK1	İzmir	5	Yüksek Lisans	Hayır	7		1	Beden Eğitimi
ÖE2	Mardin	1	Lisans	Evet	7		2	DKAB
ÖE3	İzmir	3	Yüksek Lisans	Hayır	9		9	Matematik
ÖE4	Van	1	Lisans	Hayır	3		3	Türkçe
ÖE5	Van	2	Lisans	Hayır	2		2	Müzik
ÖE6	Erzurum	2	Lisans	Hayır	7		7	Görsel Sanatlar
ÖK7	Bursa	3	Lisans	Evet	11		1	Matematik
ÖK8	Kayseri	2	Yüksek Lisans	Evet	13		3	Sosyal Bilgiler
ÖK9	Samsun	1	Lisans	Hayır	14		2	İngilizce
ÖE10	Antalya	3	Lisans	Hayır	20		11	İngilizce
ÖK11	Ankara	5	Yüksek Lisans	Hayır	15		3	Müzik
ÖK12	İzmir	3	Yüksek Lisans	Evet	9		4	Sosyal Bilgiler
ÖK13	İstanbul	4	Yüksek Lisans	Hayır	5		5	Türkçe
ÖE14	Trabzon	1	Yüksek Lisans	Hayır	8		2	Fen Bilimleri
ÖK15	Erzurum	1	Lisans	Hayır	12		6	Bilişim Teknolojileri
ÖK16	Tekirdağ	3	Yüksek Lisans	Evet	11		2	Müzik
ÖE17	Samsun	2	Lisans	Hayır	4		4	Teknoloji Tasarım
ÖE18	Antalya	4	Yüksek Lisans	Evet	7		7	Fen Bilimleri
ÖK19	İstanbul	4	Lisans	Evet	9		4	Sosyal Bilgiler

(devamı arkadadır)

Tablo 3.22. Nitel Kısımdeki Ortaokul Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Ait Bilgiler (devamı)

Kod	Şehir	Okuldaki/Sınıftaki Yabancı Uyruklu Sayısı	Öğrenim Düzeyi	Hizmet içi Eğitim Durumu	Kıdem	Yöneticilik Deneyimi	Okulunda Çalışma Süresi	Branş
ÖK20	Tekirdağ	4	Lisans	Hayır	11		3	Sosyal Bilgiler
ÖK21	Kayseri	2	Yüksek Lisans	Hayır	4		4	Matematik
ÖE22	Bursa	1	Lisans	Hayır	3		3	Matematik
ÖE23	Ankara	3	Lisans	Hayır	5		5	Türkçe
ÖE24	İstanbul	5	Yüksek Lisans	Hayır	8		8	İngilizce
ÖK25	Mardin	1	Lisans	Hayır	9		1	İngilizce
ÖK26	İstanbul	3	Lisans	Hayır	7		2	Fen Bilimleri
ÖK27	Trabzon	2	Yüksek Lisans	Hayır	8		8	DKAB

Tablo 3.15'e göre İstatistiki Bölge Birimleri içerisinde seçilen rastgele illerden ulaşılan 25 ortaokul yöneticisinin okullarında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 4 ile 51 arasında değişmektedir. Görüşülen yöneticilerin %72'si (f=18) erkek, %28'i (f=7) kadındır. Yöneticilerin %24'ü (f=6) yüksek lisans, %76'sı (f=19) lisans eğitim düzeyine sahiptir. Yöneticilerin %36'sı (f=9) yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim aldığını belirtirken %64'ü (f=16) bu konuda hizmet içi eğitim almadığını belirtmektedir. Yöneticilerin kıdemleri 10 ile 19 yıl arasında, yöneticilik deneyimleri ise 1 ile 9 yıl arasında değişmektedir. Görüşme yapılan okullarında görev yapma süreleri ise 1 ile 8 yıl arasında değişmektedir.

Çalışma grubunda bulunan 27 ortaokul öğretmenin sınıflarında ortalama 1 ile 5 arasında yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenlerin %44,4'ü (f=12) yüksek lisans, %55,6'sı (f=15) lisans öğrenim durumuna sahiptir. Öğretmenlerin %25,9'u (f=7) yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtirken %74,1'i (f=20) hizmet içi eğitim almadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 2 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Görüşme yapılan okullarında görev yapma süreleri ise 1 ile 11 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 3.23. Nitel Kısımdeki Ortaokul Öğrenci ve Öğrenci Velilerine Ait Bilgiler

Kod	Şehir	Okuldaki/Sınıftaki Yabancı Uyruklu Sayısı	Öğrenim Düzeyi / Sınıf	Ülke
VE1	İstanbul	2	İlköğretim	T.C.
VE2	Tekirdağ	3	Lise	T.C.
VE3	İzmir	4	İlköğretim	Suriye
VE4	Bursa	2	Lisans	T.C.
VE5	Ankara	3	İlköğretim	T.C.
VE6	Antalya	5	Lise	Rusya
VE7	Kayseri	2	Lise	T.C.
VE8	Samsun	1	İlköğretim	T.C.
VK9	Trabzon	3	Lisans	T.C.
VK10	Erzurum	1	İlköğretim	T.C.
VK11	Van	1	Lise	İran
VE12	Mardin	1	İlköğretim	T.C.
VE13	İstanbul	2	Lise	T.C.
VE14	Tekirdağ	3	Lisans	T.C.
VE15	İzmir	2	Yüksek Lisans	T.C.
ök1	İstanbul	2	8. sınıf	Suriye
ök2	Antalya	2	6. sınıf	T.C.
ök3	Tekirdağ	2	7. sınıf	T.C.
ök4	Ankara	3	7. sınıf	T.C.
ök5	Kayseri	1	6. sınıf	T.C.
ök6	Tekirdağ	3	7. sınıf	T.C.
ök7	Bursa	2	7. sınıf	T.C.
ök8	Trabzon	1	8. sınıf	T.C.
ök9	Mardin	1	8. sınıf	Afganistan
ök10	Samsun	1	8. sınıf	T.C.
ök11	İzmir	2	7. sınıf	T.C.
ök12	Erzurum	1	6. sınıf	İran
ök13	Samsun	3	7. sınıf	T.C.
ök14	Mardin	2	7. sınıf	T.C.
ök15	Antalya	3	8. sınıf	Rusya
ök16	Bursa	3	8. sınıf	T.C.
ök17	Erzurum	2	7. sınıf	T.C.
ök18	Van	1	7. sınıf	T.C.
ök19	Van	1	8. sınıf	T.C.
ök20	Ankara	5	7. sınıf	T.C.
ök21	Kayseri	2	6. sınıf	T.C.
ök22	İstanbul	3	8. sınıf	T.C.
ök23	İzmir	2	8. sınıf	Suriye
ök24	Trabzon	2	7. sınıf	T.C.

Tablo 3.16'ya göre İstatistikî Bölge Birimleri içerisinde seçilen rastgele illerden ulaşılan 15 velinin öğrencisinin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Velilerin eğitim durumları incelenirken 8 yıla kadar öğrenim görenler ilköğretim olarak, 8 ile 12 yıl arasında öğrenim görenler lise olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda velilerin %40'ı (f=6) ilköğretim, %33,3'ü (f=5) lise, %20'si (f=3) lisans ve %6,7'si (f=1) yüksek

lisans öğrenim düzeyine sahiptir. Velilerin %6,7'si (f=1) Suriye, %6,7'si (f=1) Rusya, %6,7'si (f=1) İran ve %80'i (f=12) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır.

Çalışma grubunda bulunan 24 ortaokul öğrencisinin sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %37,5'i (f=9) 8. sınıf öğrencisi, %45,8'i (f=11) 7. sınıf öğrencisi ve %16,7'si (f=4) 6. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden %8,3'ü (f=2) Suriye, %4,2'si (f=1) Afganistan, %4,2'si (f=1) İran, %4,2'si (f=1) Rusya ve %79,2'si (f=19) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır.

3.2.2. Nicel Örneklem Grubu

Araştırmanın nicel kısmı için oranlı tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklem, evrendeki alt grupların belirlenip bu alt grupların oranına göre temsil edilmelerini sağlayan örnekleme yöntemidir (Özen ve Gül, 2007). Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler için uygulanan ölçeklere ait örneklem belirlemesi Türkiye İstatistiksel Bölge Birimlerine göre yapılmış ve oranlanmıştır. Türkiye İstatistiksel Bölge Birimleri, Avrupa Birliği (AB) İstatistik Bürosu (Eurostat) tarafından AB'de üretilcek bölgesel istatistiklerde belli bir yapı oluşturmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu sınıflama yapısal fonlar üzerine 24 Haziran 1988 tarihinde kabul edilip 15 Temmuz 1988'de resmî gazetede yayımlanan (EEC) 2052/88 Sayılı Topluluk Mevzuatından bu yana kullanılmaktadır (Şengül, Eslemian, ve Eren, 2013). Türkiye İstatistiksel Bölge Birimleri Türkiye'nin 12 bölgeye ayrılmış halini göstermektedir. Türkiye İstatistiksel Bölge Birimleri kapsamında 12 bölgeden seçkisiz belirlenen illerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ve ortaokul okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Tarafsız olarak seçilen iller şu şekildedir; İstanbul (TR1), Tekirdağ (TR2), İzmir (TR3), Bursa (TR4), Ankara (TR5), Antalya (TR6), Kayseri (TR7), Samsun (TR8), Trabzon (TR9), Erzurum (TRA), Van (TRB) ve Mardin (TRC). Bu iller tabaka olarak belirlenmiş ve bu tabakalara göre oranlı olarak örneklem belirlenmiştir. Örneklem belirlemede Cochran (1962; akt. Balcı 2013) tarafından önerilen formül (1) kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + \left(\frac{1}{N}\right)t^2(PQ)/d^2} \quad (1)$$

Yukarıdaki formülde N evren büyüklüğünü, n örneklem büyüklüğünü, d tolerans düzeyini (0.05), t güven aralığını (1.96), PQ ise (.50)(.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesini göstermektedir. İstatistiksel Bölge Birimlerinde görev yapan öğretmen

sayısı (MEB, 2021) doğrultusunda araştırmanın nicel kısmı için elde edilen örneklem sayısı 383 olarak belirlenmiştir. Gönderilecek ölçeklere geri dönmeme ihtimali de düşünülerek örneklem büyüklüğü 450 olarak kabul edilmiş ve bölgeler orantılı bir şekilde dağıtılmıştır. Okul yöneticileri için evren büyüklüğü bilinmediğinden Türkiye genelinde yaklaşık bir değer olarak kurum sayısının (MEB, 2021) her birinde ortalama 1 müdür, 2 müdür yardımcısı görev yaptığı düşünülerek 51627 kişi evren olarak tahmin edilmiştir. Bu tahmin üzerinden örneklem büyüklüğü hesaplandığında 381 kişi olarak örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü ilgili bölgelere doğru orantılı dağıtılmıştır.

İstatistiksel Bölge Birimlerine göre ortaokul öğretmen sayıları, tahmin edilen ortaokul yönetici sayıları ve ulaşılmak istenen örneklem sayısı ilgili bölgelere doğru orantılı olarak dağıtılmıştır. Örneklem alınması gereken öğretmen ve yönetici sayıları ile örneklem alınan öğretmen ve yönetici sayılarının ilgili bölgelere göre dağıtılmış hali Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.24. İBB’ne Göre Ortaokul Öğretmen, Yöneticileri ve Örneklem Sayıları

Bölge	Öğretmen	Örneklem Alınması Gereken Öğretmen	Örneklem Alınan Öğretmen	Yönetici	Örneklem Alınması Gereken Yönetici	Örneklem Alınan Yönetici
TR1	160644	64	79	7119	52	58
TR2	42356	17	23	3675	28	30
TR3	138200	56	61	3960	29	29
TR4	104701	42	51	4758	35	36
TR5	113018	46	55	4521	33	36
TR6	155222	63	69	4749	35	36
TR7	59139	24	31	3681	27	25
TR8	60849	25	29	3504	26	26
TR9	36843	15	22	3297	25	29
TRA	35004	14	21	3465	25	28
TRB	65015	26	31	3924	29	23
TRC	144851	58	69	4974	37	41
Toplam	1115842	450	541	51627	381	397

Tablo 3.17’de verilen bilgilere göre İstatistiksel Bölge Birimlerinde görev yapan öğretmen sayısı doğrultusunda araştırmanın nicel kısmı için elde edilen örneklem sayısı 450’dir. Okul yöneticileri için belirlenen örneklem sayısı 381’dir. Ancak ölçek sonuçlarının değerlendirilememesi durumu, ölçeklerin doğru doldurulmamış olma olasılığı ve uç değerlerin atılma olasılığı nedeniyle 541 öğretmen ve 397 yönetici örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Örnekleme ait demografik değişkenlere ilişkin veriler Tablo 3.18’de verilmiştir. Bu veriler araştırmacı tarafından analiz sırasında kategorilendirilmiştir.

Tablo 3.25. *Nicel bölümde örneklem grubuna ait bilgiler*

Demografik Bilgi		Öğretmen		Yönetici	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	234	43,3	299	75,3
	Kadın	307	56,7	98	24,7
Okul Türü	Ortaokul	324	59,9	301	75,8
	İ.H.O.O.	217	40,1	96	24,2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	384	71,0	324	81,6
	Lisansüstü	157	29,0	73	18,4
Kıdem	1-5 Yıl	21	3,9	8	2,0
	6-10 Yıl	218	40,3	174	43,8
	11-15 Yıl	250	46,2	201	50,6
	16+ Yıl	52	9,6	14	3,5
Okuldaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	1-5 Öğrenci	27	5,0	9	2,3
	6-10 Öğrenci	213	39,4	152	38,3
	11-15 Öğrenci	255	47,1	213	53,7
	16+ Öğrenci	46	8,5	23	5,8
Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı	1-250 Öğrenci	138	25,5	88	22,2
	251-500 Öğrenci	211	39,0	196	49,4
	501-750 Öğrenci	181	33,5	108	27,2
	750+ Öğrenci	11	2,0	5	1,3
Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	10-29 Öğretmen	220	40,6	149	37,5
	30-49 Öğretmen	245	45,3	217	54,7
	50-69 Öğretmen	62	11,5	28	7,1
	70+ Öğretmen	14	2,6	3	0,8

Tablo 3.18 incelendiğinde öğretmenlerin %43,3’ünün erkek (n=234), %56,7’sinin kadın (n=307), yöneticilerin ise %75,3’ünün erkek (n=299), %24,7’sinin kadın (n=98) olduğu görülmektedir. Okul türüne göre bakıldığında öğretmenlerin %59,9’unun ortaokulda (n=324), %40,1’inin imam hatip ortaokulunda (n=217), yöneticilerin ise %75,8’inin ortaokulda (n=301), %24,2’sinin imam hatip ortaokulunda (n=96) görev yaptığı görülmektedir. Öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin %71’i lisans (n=384), %29’u lisansüstü (n=157), yöneticilerin ise %81,6’sının lisans (n=324), %18,4’ünün lisansüstü (n=73) eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kıdeme göre incelendiğinde öğretmenlerin %3,9’u 1-5 yıl arasında (n=21), %40,3’ü 6-10 yıl arasında (n=218), %46,2’si 11-15 yıl arasında (n=250) ve %9,6’sının 16 yıldan fazla (n=52), yöneticilerin ise %2’si 1-5 yıl arasında (n=8), %43,8’i 6-10 yıl arasında (n=174), %50,6’sı 11-15 yıl arasında (n=201) ve %3,5’i 16 yıldan fazla (n=14) kıdeme sahip olduğu gözlenmektedir. Okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı incelendiğinde öğretmenlerden %5’i 1-5 öğrenci arasında (n=27) olduğunu, %39,4’ü 6-10 öğrenci arasında (n=213) olduğunu, %47,1’i 11-15

öğrenci arasında (n=255) olduğunu ve %8,5'i 16'dan fazla öğrenci (n=46) olduğunu belirtmektedir. Yöneticilerden ise %2,3'ü 1-5 öğrenci arasında (n=9) olduğunu, %38,3'ü 6-10 öğrenci arasında (n=152) olduğunu, %53,7'si 11-15 öğrenci arasında (n=213) olduğunu ve %5,8'i 16'dan fazla öğrenci (n=23) olduğunu belirtmektedir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı incelendiğinde öğretmenlerin %25,5'i 1-250 öğrenciye (n=138), %39'u 251-500 öğrenciye (n=211), %33,5'i 501-750 öğrenciye (n=181) ve %2'si 750'den fazla öğrenciye (n=11) sahip olduklarını, yöneticilerin ise %22,2'si 1-250 öğrenciye (n=88), %49,4'ü 251-500 öğrenciye (n=196), %27,2'si 501-750 öğrenciye (n=108) ve %1,3'ü 750'den fazla (n=5) öğrenciye sahip olduğunu belirtmektedir. Okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı incelendiğinde öğretmenlerin %40,6'sı 10-29 arası öğretmen (n=220), %45,3'ü 30-49 arası öğretmen (n=245), %11,5'i 50-69 arası öğretmen (n=62) ve %2,6'sı 70'den fazla öğretmen (n=14) görev yaptığını, yöneticilerin ise %37,5'i 10-29 arası öğretmen (n=149), %54,7'si 30-49 arası öğretmen (n=217), %7,1'i 50-69 arası öğretmen (n=28) ve %0,8'i 70'den fazla öğretmen (n=3) görev yaptığını belirtmektedir.

Örneklem grubundan elde edilen veriler incelenip uç değerler atıldıktan sonra geriye 479 öğretmen ve 378 yöneticiye ait toplam 857 veri kalmıştır. Uç değerlerin atılması ve veri grubunun dağılımına ait betimsel veriler açıklayıcı faktör analizi aşamasında detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel kısmında kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün özellikleri, uygulanması, okul kültürünün bu yönde değiştirilmesi ve yönetilmesi, kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi uygulamaları ve öğrenci velisine yansımalarını ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile nitel veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden hazırlanmış sorulara ek olarak yan ya da alt sorular sorabilir. Bu durum görüşme esnasında içeriğin derinleştirilmesi amacıyla yapılır (Türnüklü, 2000). Araştırma kapsamında okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır.

Literatür taraması ile elde edilen bilgiler ışığında görüşme formu hazırlanmış, hazırlanan görüşme formu üç dil uzmanı ve on dört alan uzmanına gönderilmiştir. Sekiz alan uzmanı ve üç

dil uzmanından gelen geri bildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formlarına son hali verilmiştir. Elde edilen görüşme formları ikişer okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliye uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Görüşmeler esnasında soruların anlaşılmması, yanlış anlaşılması veya istenilen düzeyde cevap verilememesi nedeniyle işaretlenen sorular tekrar düzenlenerek elde edilen görüşme formları veri toplama amacıyla katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme formlarının son hali Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi ve doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilmesi şeklindedir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları raporun geçerlik ve güvenilirlik kısmında verilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan kuramsal çerçeve oluşturma aşamasında kültürel değerlere duyarlı eğitim ile kültürel yetkinlik kavramları arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda Perng ve Watson (2012) tarafından geliştirilen ve Çakır ve Güngör (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan kültürel yetkinlik ölçeğinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin kullanılabileceğine dair izin Ek-3’te verilmiştir. Kültürel yetkinlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği ile arasındaki ilişki kanonik olarak incelenmiştir. Kanonik analiz sonuçları raporun bulgular kısmında verilmiştir.

3.3.2.1. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi. Araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeği ile ilgili kapsam geçerliği raporun nicel kısım geçerlik ve güvenilirlik bölümünde detaylı olarak verilmiştir. Kısaca bahsetmek gerekirse nitel kısımdan elde edilen bulgular sonucu 47 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuş ve ön inceleme, uzman incelemesi, son inceleme ve pilot uygulama aşamalarından geçirilerek 40 maddelik taslak ölçek olarak son halini almıştır.

3.3.2.1.1. Açımlayıcı faktör analizi. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek ve faktör gruplarını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Şekercioğlu, ve

Büyüköztürk, 2018). İstatistiki bölge birimlerine göre tabakalandırılmış 938 öğretmen ve yöneticiden toplanan veriler incelenmiş ve tüm sorulara aynı cevabın işaretlendiği veriler analizden çıkarılmıştır. Geri kalan 933 veri açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmak üzere ikiye ayrılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine başlamak için taslak ölçekteki madde sayısının 10 katı kadar verinin kullanılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Bu nedenle 40 maddelik taslak ölçek için 400 veri gerekmektedir.

Verilerin dağılımının normalliğinin incelenmesi için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterme durumunu incelemek için Mahalanobis Uzaklık Katsayısına bakılmıştır. Mahalanobis Uzaklık Katsayısı sonucu elde edilen uç değerler veri grubundan çıkarılarak normal dağılıma yakın bir dağılım elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin verdikleri cevapların toplam puanları üzerinden yapılan incelemede de verilerin mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $-1 \leq x \leq +1$ şeklinde olması normal dağılıma yakın olduğunu (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018) göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan 40 olmak üzere verilere ait betimsel istatistikler Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.26. *Veri Grubuna Ait Betimsel İstatistikler*

Tanımlayıcı İstatistikler	
Mod	166
Medyan	168
Aritmetik Ortalama	167,14
Basıklık	-1,042
Basıklık Standart Hatası	,084
Çarpıklık	1,001
Çarpıklık Standart Hatası	,167

Tablo 3.19’a göre toplam puanlar üzerinden dağılım incelendiğinde verilere ait mod 166, medyan 168, aritmetik ortalama 167,14 olarak gözlenmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ise kabul edilebilir aralıktadır. Böylece dağılım normal kabul edilerek açımlayıcı faktör analizine başlanmıştır.

Uç değerlerin çıkarılmasından sonra kalan 479 öğretmen ve 378 yöneticiden elde edilen toplam 857 veriden ilk 400 veri seçilerek açımlayıcı faktör analizine başlanmıştır. Geriye kalan 457 veri doğrulayıcı faktör analizi için ayrılmıştır. İlk olarak verilerin açımlayıcı faktör analizi

için uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi incelenmiştir. KMO değeri ,878 bulunmuştur. KMO değeri gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir. KMO değerinin 1'e yakın olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin ,80 ile ,90 arasında olması "iyi" düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Aynı zamanda KMO değerinin ,50'den büyük olması beklenmektedir. Elde edilen veriler için Bartlett's Küresellik Testi de anlamlı bulunmuştur. Bartlett's testinin anlamlı olması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Verilere ait KMO ve Bartlett's istatistikleri Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.27. *Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü (KDDOK) Ölçeği İstatistikleri*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğunun Ölçüsü	,878
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare Değeri
	7011,622
	Sd
	780
	p
	,000

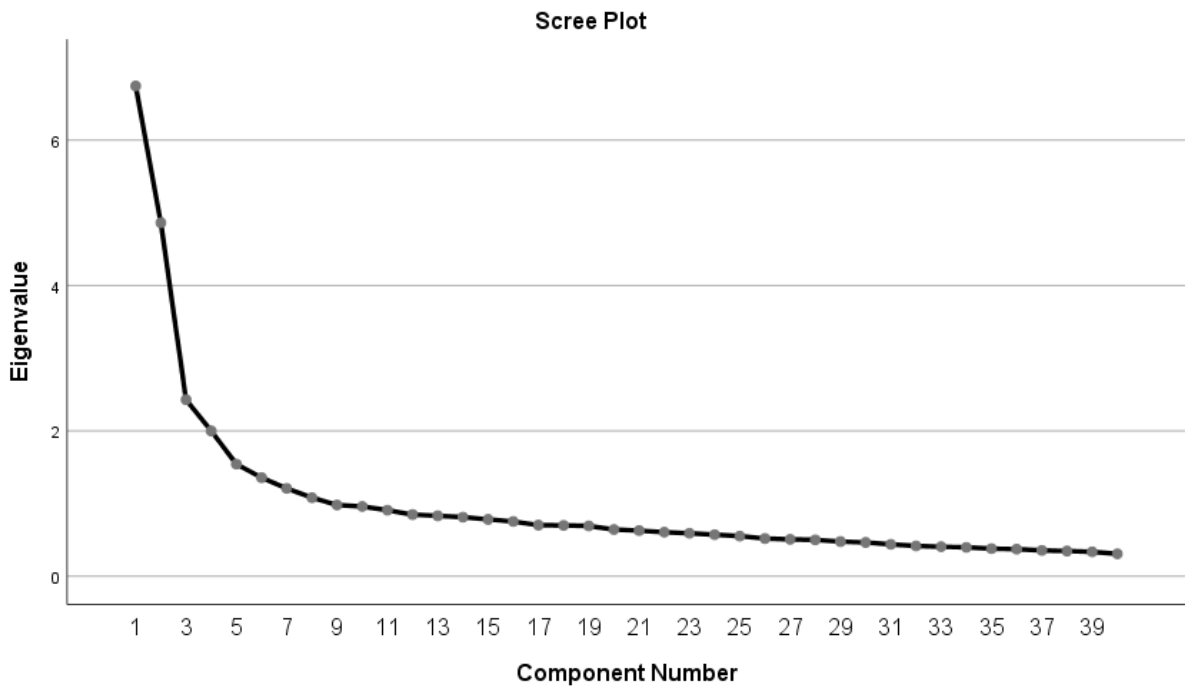
Tablo 3.20 incelendiğinde KMO örneklem uygunluk ölçüsünün ,878 olduğu, Bartlett's küresellik testinin anlamlı olduğu [$\chi^2_{(780)}=7011,622$; $p<.01$] görülmektedir. Bu durum verilerin faktör analizi için uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Faktör analizine uygun olan verilerin kaç faktör olduğunu belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktörlere göre açıklanan toplam varyanslar Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.28. *KDDOK Ölçeği Açıklanan Toplam Varyanslar Tablosu*

Faktör	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Yükleri Kareler Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	6,745	16,863	16,863	6,745	16,863	16,863
2	4,863	12,159	29,022	4,863	12,159	29,022
3	2,429	6,073	35,094	2,429	6,073	35,094
4	1,999	4,997	40,091	1,999	4,997	40,091
5	1,543	3,857	43,948	1,543	3,857	43,948
6	1,356	3,389	47,337	1,356	3,389	47,337
7	1,208	3,020	50,357	1,208	3,020	50,357
8	1,081	2,702	53,060	1,081	2,702	53,060

Tablo 3.21'e göre öz değeri 1 üzerinde olan 8 faktör olduğu toplam açıklanan varyansın ise %53,060 olduğu gözlenmektedir. Ölçek faktörlerinin öz değerleri 1. faktör için 6,745, 2. faktör için 4,863, 3. faktör için 2,429, 4. faktör için 1,999, 5. faktör için 1,543, 6. faktör için 1,356, 7. faktör için 1,208, 8. faktör için 1,081'dir. Açıklanan varyanslar ise 1. faktör için

16,863, 2. faktör için %12,159, 3. faktör için %6,073, 4. faktör için %4,997, 5. faktör için %3,857, 6. faktör için %3,389, 7. faktör için %3,020, 8. faktör için %2,702'dir. Toplam varyansın en az %5'ini açıklayan ve öz değeri 1 üzerinde olan faktör sayısının 3 olduğu gözlenmektedir. Öz değerlerin ve açıklanan varyansların tablosuna bakmak yeterince sağlıklı değildir. Bu nedenle yamaç-birikinti grafiği ile incelemek daha sağlıklı karar vermek için tavsiye edilir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Verilere ait yamaç-birikinti grafiği Şekil 3.3'te verilmiştir.

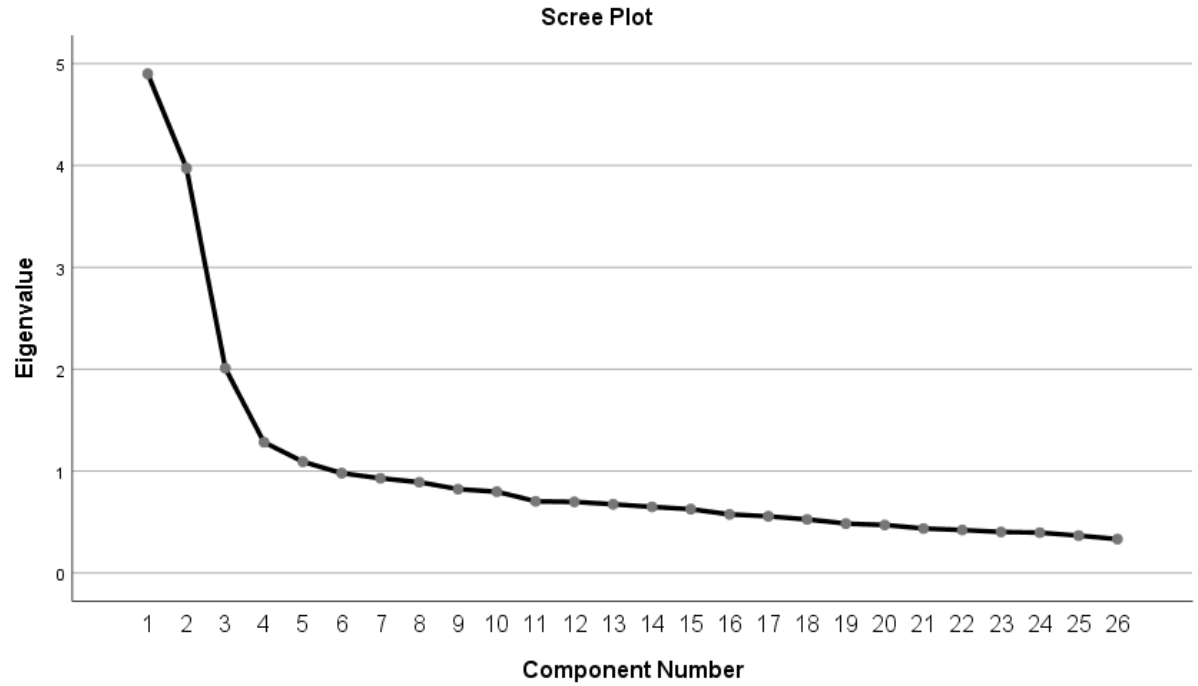


Şekil 3.3. KDDOK ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 3.3'ten de anlaşılacağı üzere 8. faktörden sonra şekil plato yapmaya başlamış ve toplam varyansa yaptıkları katkının küçük ve birbirine yakın değerler şeklinde olduğu gözlenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği de ilk 3 faktörün öz değerlerinin ve açıklanan toplam varyansa yaptıkları katkıların büyük olduklarını göstermektedir.

Faktörler altındaki maddeleri belirlemek için faktör yük değerlerindeki varyansların maksimum olmasını sağlayan çok kullanılan bir dik döndürme tekniği olan varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Varimax döndürme yöntemi basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir ve faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlayacak

şekilde bazı yük değerlerini 1'e yaklaştırırken diğerlerini 0'a yaklaştırır (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Döndürme sonucu maddelerin 4 faktör altında toplandığı, diğer maddelerin ise iki veya bir madde olmak kaydıyla diğer faktörlere dağıldığı gözlenmiştir. Dolayısıyla 4 faktörlü yapıyı test etmek için özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 faktörlü yapı test edilmiş ve faktör yük değeri .45 olarak alınmıştır. Faktör yük değerinin ,32'den büyük alınması önerilmektedir ancak bu büyüklüğün ,40'tan büyük olması gerektiğini savunan kuramcılar da bulunmaktadır. Faktör yük değerinin belirlenmesi araştırmacının kararına bırakılmaktadır. Analiz sürecinde faktör yük değeri .45 olarak alınmıştır. Çünkü faktör yük değeri .45 olan bir maddenin açıkladığı varyans %20'dir ve bu da maddenin ölçmek istenen özelliği "orta" derecede ölçtüğünün göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Faktör yük değerinin altında kalan ve birbiri ile binişiklik gösteren maddeler (m39, m38, m40, m9, m37, m16, m12, m10, m18, m17, m24, m13, m11, m15) tek tek ölçek taslağından çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi baştan tekrarlanmıştır. Geriye kalan 26 maddenin 3 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Son olarak kalan 26 madde, 3 faktör olarak tekrar düzenlenmiştir. Taslak ölçeğin 3 faktörlü, 26 maddeli ve varyansın %41,856'sını açıkladığı gözlenmiştir. Toplam açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Bu aralık bazı kaynaklarda ise %30 ile %60 olarak belirlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri tabloda gösterilmiştir. Taslak ölçeğin son haline ait yamaç-birikinti grafiği Şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Taslak ölçek yamaç-birikinti grafiği

Madde analizlerini yapabilmek için madde ile toplam puan arasındaki korelasyonun incelenmesi önerilir. Madde toplam puan korelasyonu .30 altında olan maddelerin aynı yapıyı ölçemediği kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Aynı zamanda çoklu bağlantı probleminin olmaması için maddeler arasındaki korelasyona bakılması önerilir. Çoklu bağlantı problemi yaratan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir. Madde toplam puan korelasyonu incelendiğinde .30 değerinin altında kalan veya çoklu bağlantı problemi oluşturan madde olmadığı gözlenmiştir.

Taslak ölçek, kalan maddeler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapıldığında açıklanan toplanan varyansın %41,856 olduğu, kalan 26 maddenin öz değeri 1 üzerinde olan 3 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Kalan maddelere ait yük değerleri, belirlenen faktör ve madde toplam puan korelasyon değerleri Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.29. *KDDOK Ölçeği Madde İstatistikleri*

Faktör	Madde	İfade	Faktör Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyonu
1	M36	Veliler, okulun çeşitlilik bakımından hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmalarına güvenir.	,764	,792
	M32	Okul, toplumdaki farklı kültürel değerlerle uyum içerisinde.	,726	,775
	M33	Kültürel farklılıklara sahip öğrenciler, okulda aldıkları eğitimin kendilerini geliştireceğine inanır.	,722	,738
	M23	Öğretmenler, ders içi etkinlikleri farklılıklara yönelik düzenler.	,717	,715
	M22	Öğretmenler, ders dışı etkinlikleri kültürel değerlere duyarlı olarak düzenler.	,662	,724
	M34	Tüm öğrenciler olumlu bir iletişim içindedir.	,662	,752
	M21	Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarına karşı saygılıdır.	,644	,764
	M31	Farklılıklara sahip veliler okul içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilir.	,634	,850
	M35	Tüm veliler olumlu bir iletişim içindedir.	,622	,763
	M20	Öğretmenler, öğrencilerin bilimsel bir bakışa sahip olması için gayret gösterir.	,572	,782
	M19	Öğretmenler, okulun kültürel çeşitliliğini benimser.	,547	,866
2	M8	Okul yönetimi, kültürel farklılıklara yönelik olumlu davranışları ile öğretmenleri etkiler.	,648	,698
	M7	Okul yönetimi, okul ile ilgili akademik ve sosyal alanlarda yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyar.	,600	,694
	M1	Okul yönetimi bireysel farklılıklara duyarlıdır.	,598	,407
	M2	Okul yönetimi, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapar.	,581	,460
	M6	Okul yönetimi, kültürel değerlere yönelik yenilikçi çalışmaları teşvik eder.	,579	,552
	M4	Okul yönetimi, farklılıklara sahip öğrencilere karşı nazik ve cana yakın davranır.	,560	,427
	M3	Okul yönetimi, okul çevresinin kültürel farklılıklara duyarlı olmasına yönelik çaba gösterir.	,523	,560
	M5	Okul yönetimi, farklı kültürleri okul içerisinde zenginlik olarak gören çalışmaları destekler.	,503	,752
	M14	Okulda farklılıklara sahip öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam vardır.	,460	,627
3	M27	Öğretmenler, öğrencilerinde farklılıklara saygıyı geliştirmeye çalışır.	,739	,777
	M26	Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin evrensel değerlerde buluşmasını sağlar.	,715	,413
	M28	Öğretmenler, öğrencilerin sürekli öğrenen olması için gerekli şartları sağlar.	,701	,693
	M29	Öğretmenler için bireysel farklılıklar, eğitim öğretimi güçlendirici bir araçtır.	,665	,674
	M25	Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin görüşlerini özgür bir biçimde ifade etmesini destekler.	,617	,654
	M30	Öğretmenler, sınıf içerisinde kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan bir eğitim öğretim ortamı hazırlar.	,545	,646
Toplam açıklanan varyans %41,856				

Tablo 3.22 incelendiğinde toplam açıklanan varyansın %41,856 olduğu ve öz değeri 1 üzerinde olan 3 faktöre sahip bir yapıdan meydana geldiği gözlenmektedir. Maddelerin yük değerleri ,460 ile ,764 arasında değiştiği, madde toplam puan korelasyonlarının ise ,407 ile ,866 arasında değiştiği gözlenmektedir.

Bu noktada maddelerin toplandığı faktörleri etiketlemek gerekmektedir. Birinci faktör “Kurumsal”, ikinci faktör “Yönetimsel” ve üçüncü faktör “Teknik” olarak isimlendirilebilir. Belirlenen faktör isimleri literatür taraması yoluyla elde edilen ve referans olarak alınan sağlıklı okul kültürü boyutları ile uyumlu olduğu için seçilmiştir. Böylece 11 maddeli kurumsal, 9 maddeli yönetimsel ve 6 maddeli teknik boyuta sahip bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek için açımlayıcı faktör analizi tamamlandığı için doğrulayıcı faktör analizi sürecine geçilmiştir.

3.3.2.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi. Açımlayıcı faktör analizinin ortaya çıkardığı modeli test etmek için çeşitli analizler kullanılmaktadır. Bu analizlerden bir tanesi de doğrulayıcı faktör analizidir. Doğrulayıcı faktör analizinde faktör modelinin istatistiksel anlamlılığı, yani örneklem verisinin modeli doğrulama derecesi test edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Öğretmen ve yöneticilerden toplanan 938 veriden uç değerler atıldıktan sonra kalan 857 veri arasından ilk 400 veri açımlayıcı faktör analizi için kullanıldığından geriye kalan 457 veri doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde ilk olarak t değerlerine bakılmıştır. t değerinin 1,96’dan yüksek olması ,05 düzeyinde, 2,56’dan büyük olması ise ,01 düzeyinde anlamlılık ifade eder (Şimşek, 2007). Maddelerin t değerleri incelendiğinde genelinin 1,96 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Daha sonra uyum indeksleri incelenmiştir. İncelenen uyum indeksleri açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin doğrulandığını ortaya koymaktadır. Geliştirilen ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri ve kriterlerin uyum durumunu gösteren referanslar Tablo 3.23.’de verilmiştir.

Tablo 3.30. *Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri*

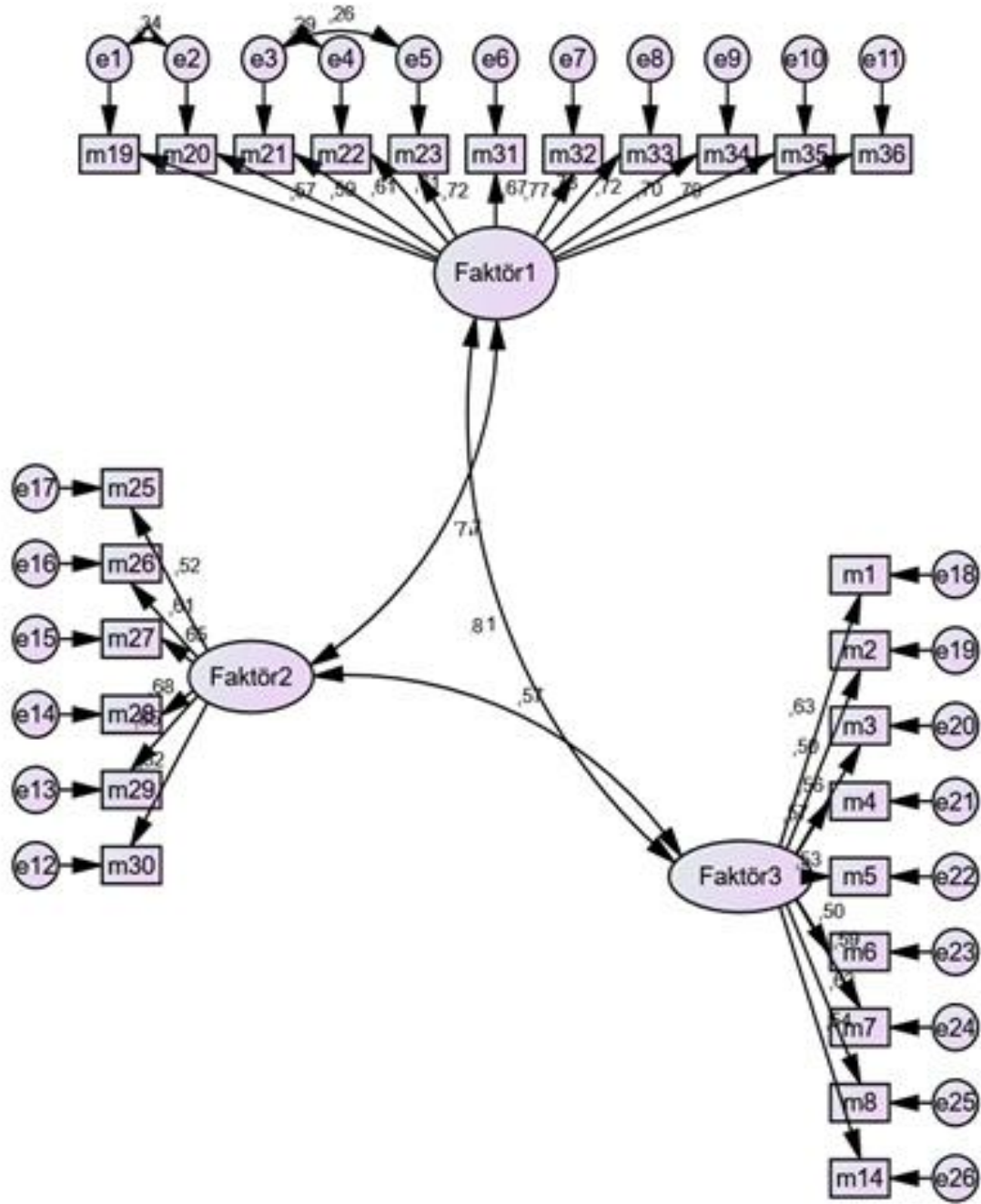
Uyum İyiliği Testleri	Ölçüm Modeli	Kriterler	Uyum Durumu	Referanslar
X ²	514,996	-	-	-
sd	288	-	-	-
X ² /sd	1,79	X ² /sd ≤ 2	Mükemmel Uyum	Sümer (2000)
RMSEA	,042	RMSEA≤0.05	Mükemmel Uyum	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)
GFI	,928	≥0.90	Normal değer	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)
AGFI	,091	≥0.90	Normal değer	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008)
SRMR	,049	SRMR≤0.05	Mükemmel uyum	Brown (2006)
CFI	,946	≥0.90	Normal değer	Sümer (2000)
NFI	,885	≥0.90	Kabul edilebilir	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)
NNFI	,097	≥0.97	Mükemmel uyum	Sümer (2000)

Tablo 3.23 incelendiğinde bazı değerlerin (CMIN/DF=1,79, RMSEA=,042, SRMR=,049, NNFI=,097) mükemmel uyum seviyesinde, bazı değerlerin ise (GFI=,928, AGFI=,091, CFI=,946) normal kabul edilen değerde olduğu gözlenmektedir. NFI değerinin ise normal değer altında kabul edilebilir düzeyde (NFI=,885) olduğu gözlenmektedir. NFI değeri, normalleştirilmiş uyum indeksi olup CFI'a alternatif olarak ortaya atılmış ve örneklem sayısı ile ilişkili olan bir değerdir. İç içe model karşılaştırmasına katkı sağlayan bu değer temel hipotezin uygunluğunu araştırır (Bentler, 1990). Bu nedenle NFI değerinin normal değer altında olması ölçeğin uyum indekslerine zarar vermemektedir. Elde edilen uyum indekslerine göre Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir. Faktörler altındaki maddelere ait standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.31. *KDDOK Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları*

Madde	Yol	Faktör	Regresyon Katsayısı
M19	<---	Kurumsal	,568
M20	<---	Kurumsal	,588
M21	<---	Kurumsal	,612
M22	<---	Kurumsal	,614
M23	<---	Kurumsal	,724
M31	<---	Kurumsal	,667
M32	<---	Kurumsal	,773
M33	<---	Kurumsal	,782
M34	<---	Kurumsal	,723
M35	<---	Kurumsal	,702
M36	<---	Kurumsal	,787
M30	<---	Teknik	,520
M29	<---	Teknik	,649
M28	<---	Teknik	,682
M27	<---	Teknik	,647
M26	<---	Teknik	,608
M25	<---	Teknik	,517
M1	<---	Yönetimsel	,631
M2	<---	Yönetimsel	,499
M3	<---	Yönetimsel	,557
M4	<---	Yönetimsel	,566
M5	<---	Yönetimsel	,533
M6	<---	Yönetimsel	,495
M7	<---	Yönetimsel	,591
M8	<---	Yönetimsel	,631
M14	<---	Yönetimsel	,543

Tablo 3.24'te kurumsal boyutta 11 madde, yönetimsel boyutta 9 madde ve teknik boyutta yer alan 6 maddenin regresyon katsayıları ,499 ile ,787 arasında değişmektedir. Regresyon katsayıları ile gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının da incelenmesi gerekmektedir. KDDOK Ölçeğinin modelinin standardize edilmiş değerleri Şekil 3.5'te verilmiştir.



Şekil 3.5. KDDOK Ölçeği modeli

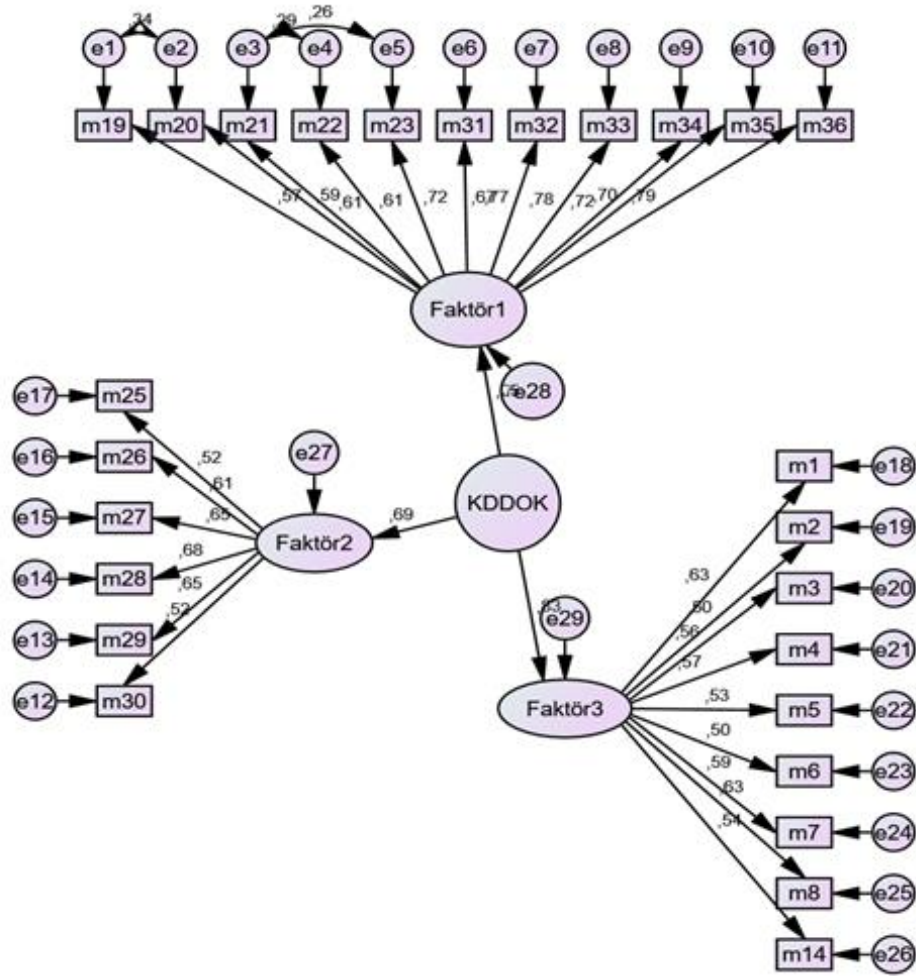
Model, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan veriler birleştirilerek toplam 857 veri ile doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında uyum iyiliği indekslerinde bariz bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Toplam veri doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.32. *Toplam veri doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri*

Uyum İyiliği Testleri	Ölçüm Modeli	Kriterler	Uyum Durumu	Referanslar
X ²	486,224	-	-	-
sd	268	-	-	-
X ² /sd	1,81	X ² /sd ≤ 2	Mükemmel Uyum	Sümer (2000)
RMSEA	,048	RMSEA ≤ 0.05	Mükemmel Uyum	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)
CFI	,914	≥ 0.90	Normal değer	Sümer (2000)
NFI	,876	≥ 0.90	Kabul edilebilir	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)

Tablo 3.25'e göre toplam 857 veri üzerinden model tekrar test edildiğinde NFI değerinin normal değer altında fakat kabul edilebilir düzeyde olduğu (NFI=,876), diğer değerlerin ise uygun değerlerde olduğu gözlenmektedir.

Modelin testine ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile devam edilmiştir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için en az üç faktör ve bu faktörlere ait en az üç göstergesi olması gerekir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi faktörlerin ölçek ile arasındaki ilişkiyi görmek için önemlidir. Ayrıca ölçek üzerinde toplam puana göre analiz yapabilmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Ölçeğe ait ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modelinin standardize edilmiş değerleri Şekil 3.6'da verilmiştir.



Şekil 3.6. KDDOK ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 3.6’da ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında modelin doğrulandığı ve faktörlerin standartize regresyon katsayılarının faktör1 için ,75, faktör2 için ,69 ve faktör3 için ,83 olduğu gözlenmektedir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi 457 kişilik doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı veri grubu ve toplam 857 kişilik veri grubu ile ayrı ayrı yapılmış ve uyum indeksleri Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.33. İkinci düzey DFA uyum indeksleri

Uyum İyiliği Testleri	Ölçüm Modeli (457 veri)	Ölçüm Modeli (857 veri)	Kriter	Uyum Durumu	Referanslar
X^2	342,169	321,224	-	-	-
sd	187	166	-	-	-
X^2 / sd	1,830	1,935	$X^2 / sd \leq 2$	Mükemmel Uyum	Sümer (2000)
RMSEA	0,47	,049	$RMSEA \leq 0.05$	Mükemmel Uyum	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)
CFI	,924	,922	≥ 0.90	Normal değer	Sümer (2000)
NFI	,890	,892	≥ 0.90	Kabul edilebilir	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)

Tablo 3.26'daki uyum indeksleri incelendiğinde modelin doğrulandığı gözlenmektedir. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeği “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beşli likert tipinde 26 maddeli ve 3 faktörlü bir yapıda geliştirildiği söylenebilir. Elde edilen ölçek Ek-2’de verilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği raporun nicel kısım geçerlik ve güvenirlik bölümünde detaylı olarak verilmiştir. Kısaca bahsetmek gerekirse Cronbach’s Alfa katsayısı ,807 olarak bulunmuş ve eşdeğer yarılar testi güvenilir olduğunu, alt üst %27’lik gruplar testi ise bu gruplar arasında toplam puan üzerinden anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

3.3.2.2. Kültürel yetkinlik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi. Veri toplama sürecinde iki ölçek için birlikte veri toplanmıştır. Dolayısıyla nicel örneklem grubunda başlığında bahsedilen 938 veri kültürel yetkinlik ölçeğini için toplanan veriyi de ifade etmektedir. Fakat 40 maddelik ilk taslak ölçek ve 20 maddelik kültürel yetkinlik ölçeği birlikte toplandığı için katılımcılardan 60 maddelik soru cevaplama istenmesi katılımcıların bazılarının ölçekte aynı maddeye cevap vermesine neden olduğu gözlenmiştir. Toplam 938 katılımcının bir kısmının aynı cevabı vermek suretiyle cevaplama yaptığı gözlenmiştir. İlk olarak bu veriler ölçekten temizlenmiş ve kalan 812 veri uç değerlerin belirlenmesi için analize alınmıştır.

Uç değerlerin belirlenmesi için ilk olarak Z puanlarına bakılmıştır. Z puanları $-3 < x < +3$ aralığında olmalıdır. Fakat örneklem grubunun büyük olması durumunda ± 4 olarak da alınabilir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Z puanlarına göre ± 4 aralığı dışında olan veriler

örneklem grubundan çıkarılmıştır. İkinci olarak Mahalanobis Uzaklık Katsayısı sonucu uç değer olarak belirlenen veriler örneklem grubundan çıkarılmıştır. Kalan veri sayısının 670 olduğu gözlenmiştir. Mod, medyan, aritmetik ortalama, basıklık ve çarpıklık değerleri bize grubun normalliği ile ilgili fikir vermektedir. Normal dağılım gösteren bir veri grubunda mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise $-1 < x < +1$ aralığında olması beklenir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 20 olmak üzere veri grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.34. Kültürel Yetkinlik Ölçeği Betimsel İstatistikler

Tanımlayıcı İstatistikler	
Mod	55
Medyan	53
Aritmetik Ortalama	51,782
Basıklık	-,354
Basıklık Standart Hatası	,094
Çarpıklık	-,233
Çarpıklık Standart Hatası	,189

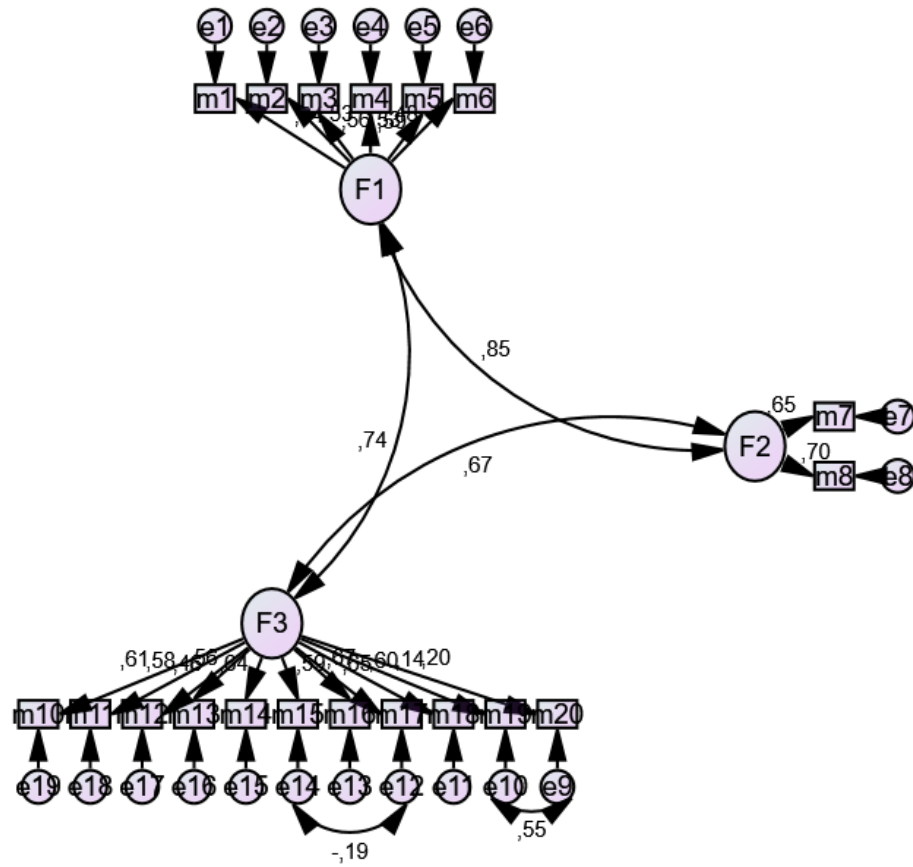
Tablo 3.27 incelendiğinde 670 veriye ait mod 55, medyan 53 ve aritmetik ortalamanın 51,782 olduğu gözlenmektedir. Basıklık -,354 ve çarpıklık -,233 olarak hesaplanmıştır. Mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen 670 veri ile doğrulayıcı faktör analizine başlanmıştır. Perng ve Watson (2012) tarafından geliştirilen ve Çakır ve Güngör (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan kültürel yetkinlik ölçeğinin üç alt boyutu olduğu ortaya konulmuştur. Bunlar bilgi (m1-m6), duyarlılık (m7-m8) ve beceri (m9-m20)’dir. Belirlenen alt boyutlar AMOS paket programında modellenmiş ve veriler tanımlanarak analize başlanmıştır. İlk sonuçlar elde edildiğinde 9 numaralı maddenin standartlaştırılmış regresyon katsayısının negatif olduğu gözlenmiştir. Regresyon katsayısının 0 ile 1 arasında olması gerektiği (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018) bilindiğinden 9 numaralı madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 19 madde ile doğrulayıcı faktör analizi tekrar uygulandığında modelin doğrulandığı gözlenmiştir. Ölçeğe ait uyum indeksleri Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.35. *Kültürel Yetkinlik Ölçeği Uyum İndeksleri*

Uyum İyiliği Testleri	Ölçüm Modeli	Kriterler	Uyum Durumu	Referanslar
X ²	321,269	-	-	-
sd	147	-	-	-
X ² /sd	2,186	X ² /sd ≤ 2	İyi Uyum	Sümer (2000)
RMSEA	,051	RMSEA ≤ 0.05	İyi Uyum	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)
CFI	,924	≥ 0.90	Normal değer	Sümer (2000)
NFI	,870	≥ 0.90	Kabul edilebilir	(Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018)

Tablo 3.28 incelendiğinde CMIN/df değerinin iyi uyum düzeyinde ($X^2/sd = 2,186$) olduğu, seçilen örneklemin ana külte ile olan uyumunu gösteren RMSEA değerinin iyi uyum düzeyinde (RMSEA= 2,186) olduğu CFI değerinin normal değerde olduğu buna karşın NFI değerinin (NFI=0,0870) beklenen değerden düşük olduğu fakat kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde Kültürel Yetkinlik ölçeğinin doğrulandığı söylenebilir. Kültürel Yetkinlik ölçeğine ait model Şekil 3.7’de verilmiştir.



Şekil 3.7. Kültürel yetkinlik ölçeği DFA modeli

Şekil 3.7’deki modelin doğrulanması ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ölçeği ile Perng ve Watson (2012) tarafından geliştirilen ve Çakır ve Güngör (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Kültürel Yetkinlik ölçeğinin birlikte kullanılarak ölçüt geçerliliğinin kontrol edilmesi sürecine geçilmiştir. Ölçüt geçerliliğine ilişkin detaylı bilgiler raporun nicel kısım geçerlik ve güvenirlik bölümünde verilmiştir.

3.4.Geçerlik ve Güvenirlik

3.4.1. Nitel Kısım Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, araştırmaların geçerlik ve güvenirliği inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabilirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve onaylanabilirlik (dış güvenirlik) ölçütleri ile karşılanmaktadır (Guba ve Lincon, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın inandırıcılığı için araştırmacı ve danışmanı tarafından kodlamalar ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği için temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla

verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için araştırmanın tüm süreçleri ayrıntılı olarak belirtilmiş, katılımcılar, kullanılan yöntem, verilerin kodlanması açık olarak tanımlanmıştır. Son olarak araştırmanın onaylanabilirliği için toplanan veriler dışarıdan bir araştırmacıya kontrol ettirilmiştir. Araştırmacı ve danışmanı dışında belirlenen dış gözlemcinin yorumları dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.4.2. Nicel Kısım Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde geliştirilen ölçek ile ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Geliştirilen ölçeğe ait yapı geçerliği veri toplama araçları kısmında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi başlıkları ile detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.2.1. Kapsam Geçerliği. Araştırmanın nicel kısmında, nitel kısmından elde edilen bulgular incelenerek kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün bileşenleri ve özellikleri ortaya çıkarılmış ve elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenler için kültürel değerlere duyarlı okul kültürü uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koyacak bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Geliştirilen ölçeğe ait maddeler okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgular ve alanyazın doğrultusunda oluşturulmuştur. İlk aşamada oluşturulan taslak ölçek 47 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin oluşturulmasından sonra ön inceleme için iki alan uzmanı ve bir dil uzmanından görüş alınmıştır. Ön inceleme sonrası gerekli düzenlemeler yapıp 2 madde atıldıktan sonra tekrar 2 dil uzmanı ile 14 alan uzmanından görüş alınmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıp 3 madde taslaktan çıkarıldıktan sonra 3 farklı öğretmen ile görüşme yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği ve maddelerin alandaki karşılığı üzerine geri bildirim alınmıştır. Öğretmen görüşmelerinden gelen geri bildirimler ışığında maddelere bu yorumlar eklenerek tekrar 3 farklı alan uzmanı ile 2 dil uzmanından görüş alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda 2 maddenin daha atılmasına karar verilmiştir. Son halini alan ölçek 40 madde olarak İstatistiksel Bölge Birimlerine göre 541 öğretmen ve 397 yöneticiye uygulanmıştır.

3.4.2.2. Güvenirlik. Maddeler üzerindeki açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirildikten sonra güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir. İlk olarak Cronbach's Alfa katsayısına bakılmıştır. Daha sonra maddeler tek sayılı ve çift sayılı olmak üzere ikiye ayrılmış ve eş değer yarılar testi yapılmıştır. Son olarak ise toplam puana göre alt üst %27'lik gruplar testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen güvenirlik testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 3.29'da verilmiştir.

Tablo 3.36. *Güvenirlilik testi sonuçları*

	Test	Kurumsal Boyut	Teknik Boyut	Yönetimsel Boyut	KDDOK Ölçeği
	Cronbach's Alfa	,887	,770	,751	,807
Eşdeğer	1. Yarı	,749	,770	,811	,765
Yarılar	2. Yarı	,819	,842	,770	,840
Testi	Spearman-Brown Katsayısı	,908	,795	,768	,820
Alt üst t		-22,843	-12,752	-14,089	-43,822
%27'lik gruplar testi	p	<,001	<,001	<,001	<,001

Tablo 3.29 incelendiğinde Cronbach's Alpha testi sonucu ölçeğin güvenirliği ,807 olarak ölçülmüştür. Bu değer .70 üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2018). Ayrıca ölçeğe eşdeğer yarılar güvenirlik testi uygulandığında da yarılar için Cronbach's Alfa değerleri ,765 ve ,840 olarak elde edilmiştir. Bu durum ölçek maddeleri tek sayılı maddeler ve çift sayılı maddeler olarak ikiye ayrıldığında da iyi düzey güvenirlikte bir sonuç ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir. Spearman-Brown katsayısının ise ,820 olduğu gözlenmiştir. Spearman-Brown katsayısı ile tek sayılı 13 madde ile çift sayılı 13 madde arasında eşit uzaklıkta iyi düzeyde eş değer yarılar güvenirlik sağlandığı söylenebilir. Toplam puana göre alt-üst %27'lik gruplar testi yapıldığında ise toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık ($p<,01$) olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.2.3. Ölçüt geçerliği. Ölçüt geçerliği bir ölçme aracının daha önce geliştirilmiş geçerli ve güvenirliği kanıtlanmış benzer özelliklerdeki bir ölçme aracı ile karşılaştırılması sonucu korelasyon sonuçlarının elde edilmesidir (Gömleksiz ve Erkan, 2010; Tavşancıl, 2010). İlgili literatür taramasında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili bir ölçeğe rastlanmadığı için literatür taramasında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilişkili olduğu gözlenen kültürel yetkinlik kavramı ile ölçüt geçerliği çalışılmıştır. Bu nedenle Perng ve Watson (2012) tarafından geliştirilen, Çakır ve Güngör (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan, geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış Kültürel Yetkinlik ölçeği ile aralarındaki korelasyona bakılmak suretiyle ölçüt geçerliği hesaplanmıştır. Ölçeklere ait toplanan veri sayıları eşitlendikten sonra toplam puanlar üzerinden iki ölçek arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 3.30'da verilmiştir.

Tablo 3.37. Ölçüt geçerliği sonuçları

	Kültürel Yetkinlik
KDDOK Pearson r	,595*
p	,000
n	670

* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.30 incelendiğinde Kültürel Yetkinlik ölçeği ile Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ölçeği arasında orta düzeyde ($r=0,595$) anlamlı ($p<0,001$) bir korelasyon bulunmuştur. Bu durum daha önce güvenilirliği kanıtlanmış Kültürel Yetkinlik ölçeği ölçüt olarak alındığında geliştirilen Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ölçeğinin de geçerli ve güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçüt geçerliği analizi sonrasında açıklanan varyans (ilişki katsayısının karesi) hesaplandığında %35,40 olarak bulunmuştur. Bu durumun kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün %35,40'ının kültürel yetkinlik tarafından açıklandığı anlamına geldiği şeklinde yorumlanabilir.

3.4.3. Karma Kısım Geçerlik ve Güvenirlik

Karma yöntemlerde geçerlik dört başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; içerik geçerliği, iç geçerlik, fayda kriteri ve dış geçerliktir (Zohrabi, 2013). Kısaca açıklamak gerekirse; *içerik geçerliği*, araştırma araçlarının uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi; *iç geçerlik*, araştırma bulgularının gerçekte uygunluğu; *fayda kriteri*, araştırma bulgularının sahip olduğu yarar derecesi; *dış geçerlik*, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğidir (Zohrabi, 2013). Bu kapsamda araştırmada içerik geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçları alan uzmanlarından ve dil uzmanlarından görüş alınarak geliştirilmiştir. İç geçerliği sağlamak amacıyla araştırma esnasında kullanılan veri toplama araçları çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Fayda kriterini sağlamak amacıyla araştırma bulgularının uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Dış geçerliği sağlamak amacıyla veriler İstatistik Bölge Birimlerine göre toplanmış ve genellenebilirliği yüksek düzeyde bir çalışma ortaya çıkması sağlanmıştır.

Creswell (2021) ise karma yöntemlerde geçerlik için çeşitli stratejiler önermiştir. Bunlar; kişiye kontrol ettirme, çeşitleme, olumsuz durum analizi, akran denetimi, dış denetimci, alanda bulunma gibi stratejilerdir. Araştırma kapsamında geçerliği sağlamak için nitel bulgular üçüncü bir araştırmacı tarafından kontrol ettirilmiştir (kişiye kontrol ettirme). Aynı zamanda tüm süreç çeşitli araştırmacılar tarafından izlenerek gerekli düzeltmeler yapılarak ilerletilmiştir (dış

denetimci). Araştırmacının öğretmen olması ve araştırma konusu ile temas halinde olması nedeniyle verilen cevapların alandaki karşılığı kontrol edilmiştir (alandaki bulunma). Araştırma genelinde nitel ve nicel veriler birleştirilmiş, nitel ve nicel veriler çeşitli kişilerden çeşitli veri toplama araçları ile toplanmıştır (çeşitleme).

Karma yöntemlerde güvenilirlik, dış güvenilirlik ve iç güvenilirlik olarak ele alınmaktadır (Zohrabi, 2013). Dış güvenilirlik; çalışmanın tekrarlanması durumunda benzer sonuçlar elde edilmesidir. İç güvenilirlik ise; verilerin toplanması ve analizi esnasındaki tutarlılık ile ilgilidir (Zohrabi, 2013). Bu kapsamda araştırma esnasında dış güvenilirliği sağlamak için veri toplama araçları çeşitli seçilmeye çalışılmış ve gerçekleştirilen tüm adımlar raporda belirtilmiştir. Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için araştırmacı ve danışman tarafından analizler tekrar gerçekleştirilmiş ve aradaki tutarlılık incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya bağımsız bir araştırmacı dahil edilerek benzer bulgulara ulaşılma durumu denetlenmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın Türkiye geneli veri toplama süreci Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardan veri toplamak için Millî Eğitim Bakanlığından alınan 28/03/2023 tarih ve E-70297673-605.01-73265586 sayılı izin ile gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Nitel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nitel kısmı Pamukkale Üniversitesinin 09/03/2022 tarih ve 68282350/2022/G05 sayılı etik kurul izni ile katılımcılarla görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler katılımcı kişilerin tercihlerine bırakılmıştır. Araştırmacı ile katılımcının farklı illerde olması nedeniyle katılımcıların iletişim bilgileri alınarak çevrimiçi ortamda veya telefonla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kayıtların daha kaliteli ve izlenebilir olması açısından Zoom, Facebook Messenger, Whatsapp Messenger, Google Meet gibi uygulamalara yönlendirilmiş ve görüşmelerin bu ortamlarda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür ve verilerin toplanması 2 aylık bir zaman almıştır.

Pilot çalışma esnasında katılımcılardan 2 öğretmen, 2 öğrenci ve 2 veli yüz yüze görüşmeyi tercih etmiştir. Ayrıca araştırma esnasında katılımcılar arasından 1 öğretmene ait görüşmede, “farklılıklara sahip öğrenci” kavramı ile ilgili görüşmecinin yönlendirmesine bağlı kalındığı için görüşme veri analizinden çıkarılmıştır.

Katılımcılara ait bilgileri ayırt etmek amacıyla her bir görüşmeye bir kod verilmiştir. Kodlama ise Yöneticiler için “Y”, öğretmenler için “Ö”, veliler için “V” ve öğrenciler için “ö” ile başlanmış ve yanına cinsiyetlerini belirlemek amacıyla erkekler için “E”, kadınlar için “K” harfi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen görüşme numarası ise 1’den başlayarak ilerletilmiştir. Örneğin “ÖE2” kodlu katılımcı öğretmenler arasında ikinci görüşmenin yapıldığı erkek katılımcıdır, “YK1” ise yöneticiler arasından ilk görüşmenin gerçekleştirildiği kadın katılımcıdır, “öE4” ise öğrenciler arasında dördüncü görüşmenin gerçekleştirildiği erkek katılımcıdır ve “VK3” ise veliler arasından üçüncü görüşmenin gerçekleştirildiği kadın katılımcıdır. Veri doyumuna ulaşmak için katılımcıların farklı bakış açıları ile konuyu ele almaları sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Nicel Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel kısmı Pamukkale Üniversitesinin 27/02/2023 tarih ve 68282350/2023/04 sayılı etik kurul izni ile gerçekleştirilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği ve kültürel yetkinlik ölçeği maddelerinin ve demografik bilgilerin yer aldığı ölçek formu Google Forms aracılığıyla oluşturulmuş ve hazır hale getirilmiştir. Oluşturulan form İstatistiki Bölge Birimleri içerisindeki iller arasından rastgele seçilen bir ilde bulunan okullara gönderilmiştir. Tarafsız olarak seçilen iller şu şekildedir; İstanbul (TR1), Tekirdağ (TR2), İzmir (TR3), Bursa (TR4), Ankara (TR5), Antalya (TR6), Kayseri (TR7), Samsun (TR8), Trabzon (TR9), Erzurum (TRA), Van (TRB) ve Mardin (TRC). Bu illerde görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlere ulaşmak amacıyla okullara e-posta gönderilmiş, ertesi gün ise okullar telefonla aranarak ölçek ve e-posta hakkında bilgi verilmiş, öğretmen ve yöneticilerin formu doldurması talep edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel kısmı için iletişim kurulan öğretmenlerden yardım istenerek ölçek formlarını meslektaşları ile paylaşmaları ve okullarına gönderilen e-postanın okullarında doldurulması için çaba göstermeleri talep edilmiştir. Gerekli sayıya ulaşılamayan illerde ise farklı okullara da tekrar gönderilerek belirlenen örneklem sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel kısmı için elde edilen veriler gömülü teori aşamalarına uygun olarak analiz edilmiştir. Gömülü teori üç aşamadan oluşur (Charmaz, 2006; Charmaz, 2008); Birinci

aşama olan *başlangıç kodlaması* (initial coding): verilerde yer alan ifade, cümle veya veri kümelerinin kodlara dönüştürülmesi aşamasıdır. İkinci aşama olan *odaklanılmış kodlama* (focused coding), birinci aşamada belirlenen kodlar arasında en çok ön plana çıkan ve en sık kullanılan kodların seçilerek kavramsallaştırılmasıdır. Üçüncü aşama olan *kuramsal kodlama* aşamasında ise (theoretical coding) sofistike bir şekilde kodlar ve kodlar arasındaki ilişkiler düşünülmek istenen fikir veya kuramla ilgili bilgiler ortaya konulur.

Gömülü teori gereği ilk olarak elde edilen bulgular öğretmen, yönetici, öğrenci ve öğrenci velisi şeklinde ayrı ayrı çeşitli kodlar aracılığı ile analiz edilmiştir. Bu kodlar görüşmelerdeki cümle veya ifadelerden yola çıkarak elde edilmiştir. İkinci aşama olarak birbirine benzeyen veya birbirini kapsayan kodlar birleştirilmiş, araştırmanın amacına uygun olan kodlar, diğerlerine göre daha fazla tekrar eden kodlar ve çarpıcı bir görüş oluşturan kodlar alınarak odaklanılmış kodlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ise araştırmada bir sonuç elde etmek için öğretmen, yönetici, öğrenci ve öğrenci velisinden odaklanılmış kodlama sonucu elde edilen kodlar birlikte düşünülmek kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik bir fikir ortaya koymak amacıyla kodlar tekrar düzenlenmiştir. Teorik kodlama olarak belirtilen bu aşamada kodların birbirleri ile ilişkisi düşünülmek kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik bir fikir oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.6.2. Nicel Veri Analizi

Araştırmanın nicel kısmı için uygulanan ölçekler dahilinde elde edilen veriler SPSS, LISREL ve AMOS paket programları aracılığı ile araştırmanın amacına yönelik çeşitli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, okul türü, kıdem, öğrenim düzeyi, okuldaki toplam öğrenci sayısı, okuldaki toplam öğretmen sayısı, sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı gibi çeşitli değişkenler istenmiştir. Geliştirilen ölçeğin, açıklayıcı faktör analizi sonucu boyutları belirlenmiş ve amacına hizmet etmeyen maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra elde edilen ölçeğin son hali, birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile son halini almıştır.

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü yordayan bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla karar ağaçları yöntemlerinden birisi olan CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) Analizi uygulanmıştır. CHAID analizi veri setinin tekrarlı olarak iki veya daha fazla

düğüme (node) ayrılması ile gerçekleşen bir analizdir. Bu analizde bir tane bağımlı değişken, birden fazla bağımsız değişken ile analiz edilir (Kayri, Boysan, 2007). Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinin kişisel bilgiler formunda yer alan demografik sorulara verilen cevaplar kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği toplam puana (bağımlı değişken) karşı yordayıcı değişkenler olarak (bağımsız değişken) belirlenmiştir. CHAID analizinde, bağımsız değişkenler karşılaştırılarak bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişkene göre tekrar düğümlere bölünmesi ile gerçekleşir. Oluşan düğümler diğer tüm bağımsız değişkenler için yeni değişkenler oluşturmayı sürdürür (Şengül, Avşar, ve Yalçın, 2015). Kişisel bilgiler formunda bulunan cinsiyet, okul türü, görev, kıdem, bulunduğu il gibi bağımsız değişkenler kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği toplam puan üzerinden en iyi açıklayandan başlamak üzere düğümler oluşturarak devam edecektir.

CHAID analizi ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği toplam puanı en iyi şekilde açıklamak amacıyla örneklem veri seti gruplar arasında maksimum ve grup içinde minimum değişkenliğe sahip olacak şekilde alt gruplara bölünecektir. Bu işlem en iyi sonuca ulaşana kadar değişkenler bağımsız bir şekilde yeniden kategorileştirilir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü en iyi açıklayan bağımsız değişken bulunduktan sonra bu değişkene göre yeni başlangıç değişkenleri belirlenerek bölünmeler gerçekleştirilir. Bu işlemler sırasında Ki-kare analizi ve kategori birleştirme algoritması kullanılır. Böylece bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimler ortaya çıkarılacaktır.

CHAID analizinde normallik, doğrusallık ve varyansların homojenliği gibi varsayımların bir önemi bulunmamaktadır (Horner, Fireman, ve Wang, 2010). Her ne kadar gerekli varsayımlara sahip olmasa da veri setindeki uç değerlerin atıldığı ve normalliğinin belirlendiği 857 kişilik veri seti ile CHAID analizi gerçekleştirilmiştir.

Kültürel yetkinlik ölçeği ile geliştirilen kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği Birlikte uygulanarak kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik arasındaki ilişki kanonik olarak incelenmiştir. Kanonik analiz, çoklu regresyon analizi ile benzerlik göstermesine rağmen, kanonik analizin farkı birden fazla var olan değişkenlerin arasındaki ilişki eş zamanlı olarak bakılabilesidir (Manly, 2005; Bordens ve Abbott, 2011; Akt. Kuru-Çetin, 2018). Kültürel yetkinlik ölçeği ile geliştirilen kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğine

ait alt boyutlar arasındaki ilişki kanonik olarak incelenmiş ve raporun bulgular kısmına yazılmıştır.

Kanonik analizin çeşitli varsayımları bulunmaktadır. Bunlar çoklu doğrusal bağlantı sorunun olmaması, normal dağılım göstermesi ve doğrusallık sağlamasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). İlk olarak veriler üzerinden çoklu doğrusal bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı probleminin olması için değişkenler arasındaki korelasyonun en az ,90 olması beklenmektedir. Ancak sadece bu değişkene bakmak yeterli değildir. Tolerans değerinin ,10'dan büyük, VIF değerinin 10'dan küçük, CI değerinin 30'dan küçük olması beklenmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeklerdeki değişkenler incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyonun ,90'dan küçük olduğu, tolerans değerinin ,760 ile ,969 arasında olduğu VIF değerinin 1,032 ile 1,316 arasında değiştiği ve CI değerinin 25,514 ile 10,312 arasında olduğu gözlenmektedir. Bu durum değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir.

Ölçeklerin normal dağılım gösterme durumlarını belirlemek için mod, medyan ve aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. Mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise ± 1 aralığında olması önerilmektedir. Ölçeklere ait mod, medyan, aritmetik ortalama değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıdaki Tablo 3.31'de verilmiştir.

Tablo 3.38. Ölçeklere ait betimsel istatistikler

	n	Mod	Medyan	Aritmetik Ortalama	Basıklık	Çarpıklık
KDDOK	790	120	118	116,61	,342	-,342
KY	790	80	82	83,77	,737	,657

Tablo 3.31 incelendiğinde ölçekler için mod, medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın ve basıklık ile çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu gözlenmektedir. Bu durumda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Böylece normallik varsayımı da sağlanmıştır.

Doğrusallık varsayımını test etmek için değişkenler arasındaki saçılma diyagramları incelenmiştir. Saçılma diyagramlarının doğrusallık gösterdiğine kanaat getirilmiştir. Böylece veri grubunun kanonik analiz için varsayımları sağladığı ve analizler için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeklere ait alt boyutların birbirleri ile ilişkisini görmek için Pearson Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Korelasyon sonuçları Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3.39. *KDDOK ve KY Alt Boyutları Pearson Korelasyon Analizi*

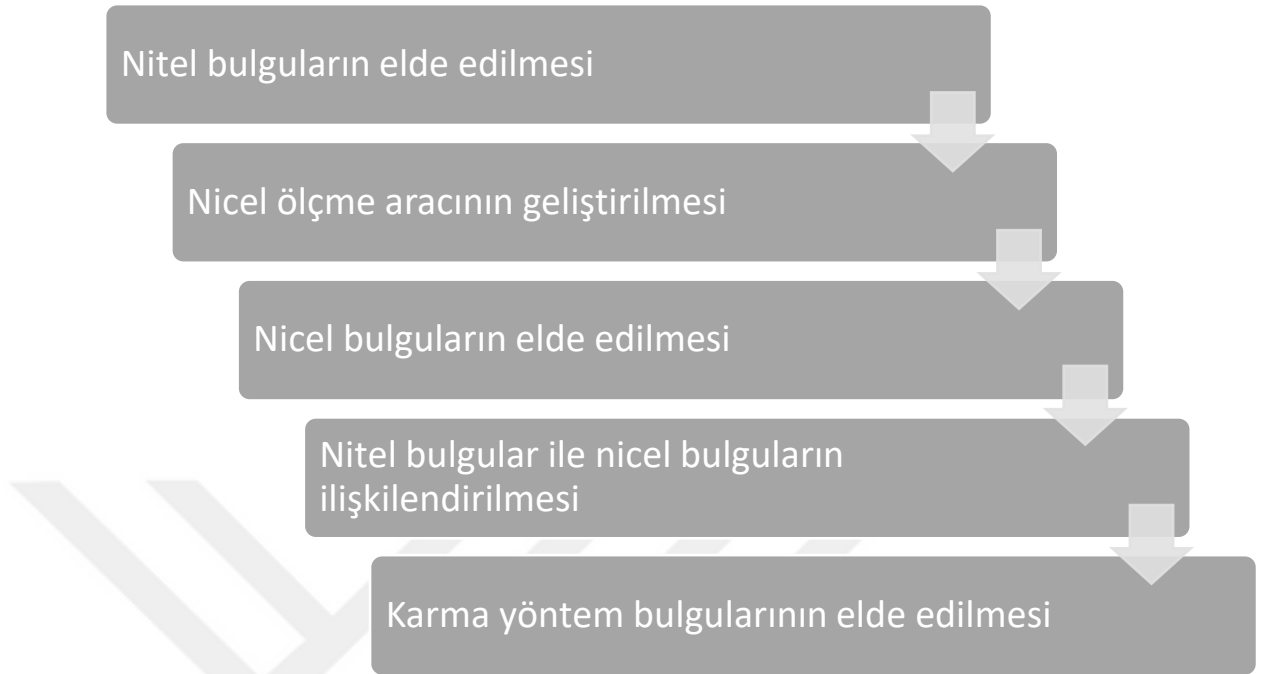
	Kurumsal	Yönetimsel	Teknik	Bilgi	Beceri	Duyarlılık
Kurumsal	1					
Yönetimsel	,713*	1				
Teknik	,520**	,647*	1			
Bilgi	,731*	,834*	,590*	1		
Beceri	,631*	,583*	,538*	,499*	1	
Duyarlılık	,612*	,614*	,580*	,484*	,483*	1

**p<,05 *p<,01

Tablo 3.32 incelendiğinde KDDOK Ölçeği kurumsal ve teknik alt boyutları arasında orta düzeyde ($r=,520$) $p<,05$ anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu, diğerlerinin ise orta, yüksek ve çok yüksek düzeyde $p<,01$ anlamlılık düzeyinde bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmektedir.

3.6.3. Karma Yöntem Veri Analizi

Karma yöntem veri analizi çeşitli şekillerde yapılabilir. Bunlar birleştirme, ilişkilendirme ve gömme olarak üç farklı şekilde açıklanmaktadır. Creswell (2021) analizleri şu şekilde açıklamaktadır; *birleştirme* nicel ve nitel sonuçların bir araya getirilerek karşılaştırma yoluyla analiz edilmesidir, *ilişkilendirme*, nicel verilerin açıklanmasında nitel verilerin kullanılması yoluyla analiz edilmesidir bu yöntem aynı zamanda ölçek geliştirme sürecinde de kullanılır ve *gömme*, nitel verinin nicel veri içerisine gömülerek nicel veriyi desteklemek amacıyla kullanılan analizdir. Araştırma keşfedici desen üzerine kurgulandığı için keşfedici desenler için önerilen ilişkilendirme şeklindeki analiz kullanılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili öğretmen, öğrenci, yönetici ve öğrenci velisi görüşleri kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesinde ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinden elde edilen verilerin açıklanmasında kullanılmıştır. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili öğretmen, öğrenci, yönetici ve öğrenci velilerinin görüşlerinin genellenebilirliği de incelenmiştir. Karma yöntem analizine ait şema Şekil 3.8’de verilmiştir.



Şekil 3.8. Karma yöntem analiz şeması

Şekil 3.8’de araştırma nitel ölçme araçları ile elde edilen bulgular nicel ölçme aracının geliştirilmesi için kullanılmış, nicel ölçme aracının geliştirilmesi ile nicel bulgular elde edilmiştir. Nicel bulgular ile nitel bulgular birleştirilip ilişkilendirildikten sonra karma yöntem bulguları elde edilmiştir. Karma yöntem bulgularının elde edilmesinde sık sık nitel ve nicel bulgular arasında geçiş yapılmış ve nitel ve nicel bulgular birbirleri ile ilişkilendirilerek nitel bulguların genellenebilirliği, nicel bulguların doğrulanabilirliği test edilmiştir. Karma yöntem analiz bulguları nitel ve nicel bulguların ilişkileri şeklinde raporun bulgular kısmında verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular nitel, nicel ve karma yöntem olarak üçe ayrılmıştır.

4.1. Nitel Yönteme Ait Bulgular

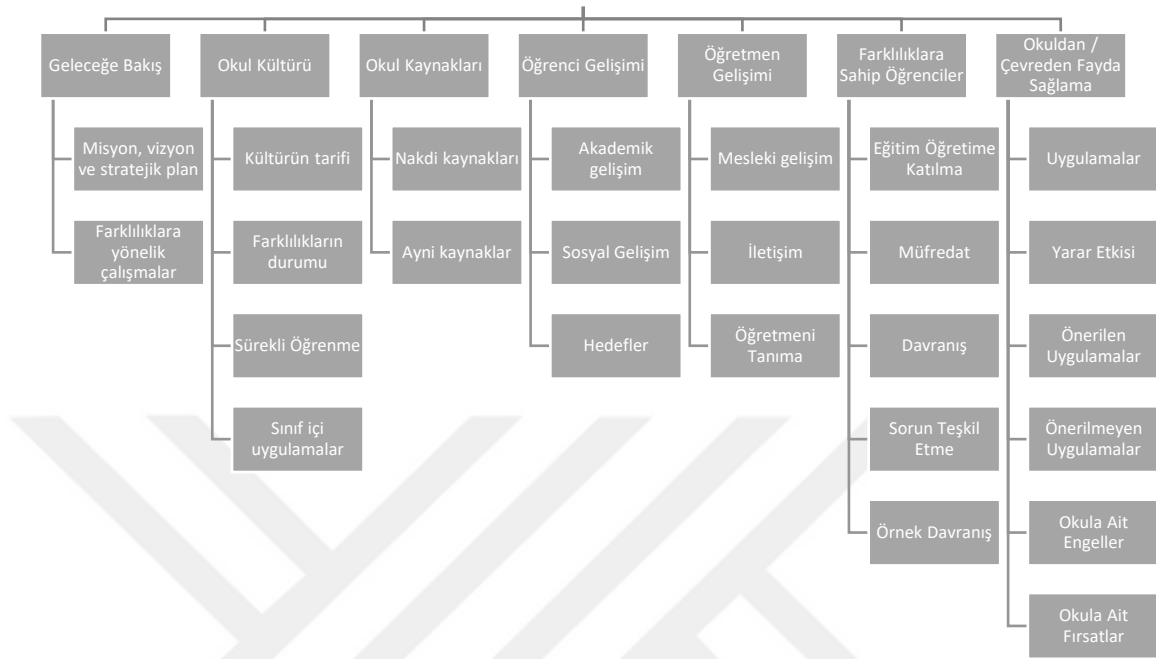
Araştırma kapsamında çeşitli illerde yöneticilik yapan ve okulunda yabancı uyruklu öğrenci bulunan 25 yönetici, yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren çeşitli illerde görev yapan 27 öğretmen, çocuğunun sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve çeşitli illerde yaşayan 15 veli ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan çeşitli illerde öğrenim gören 24 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci velisi ve öğrenci olarak ayrıştırılarak verilmiştir.

Oluşturulan tema ve alt temalar ise bütünlük içerisinde anlamlılık kazanması amacıyla aşağıda şekiller halinde gösterilmiştir.



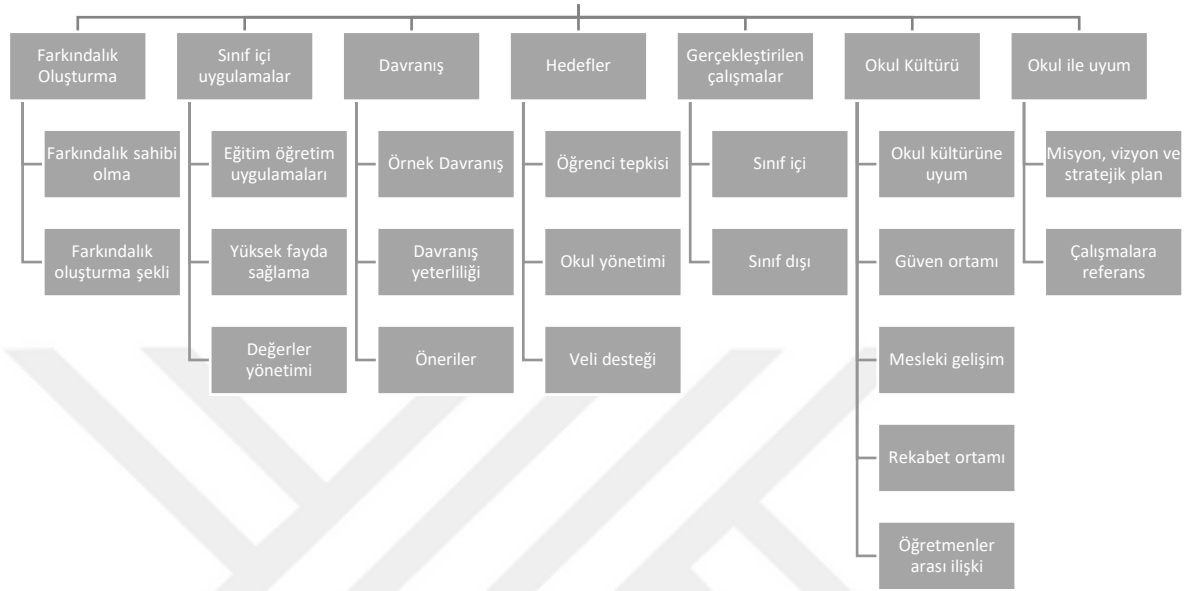
Şekil 4.9. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci veline ait temalar

Şekil 4.9’da belirtildiği üzere gerçekleştirilen görüşmeler sonucu gömülü teori deseninde gerçekleştirilen analiz ile ortaya çıkan temalar okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrenciler olarak ayrılmıştır. Her bir grup için yedi farklı tema ortaya çıkmıştır.



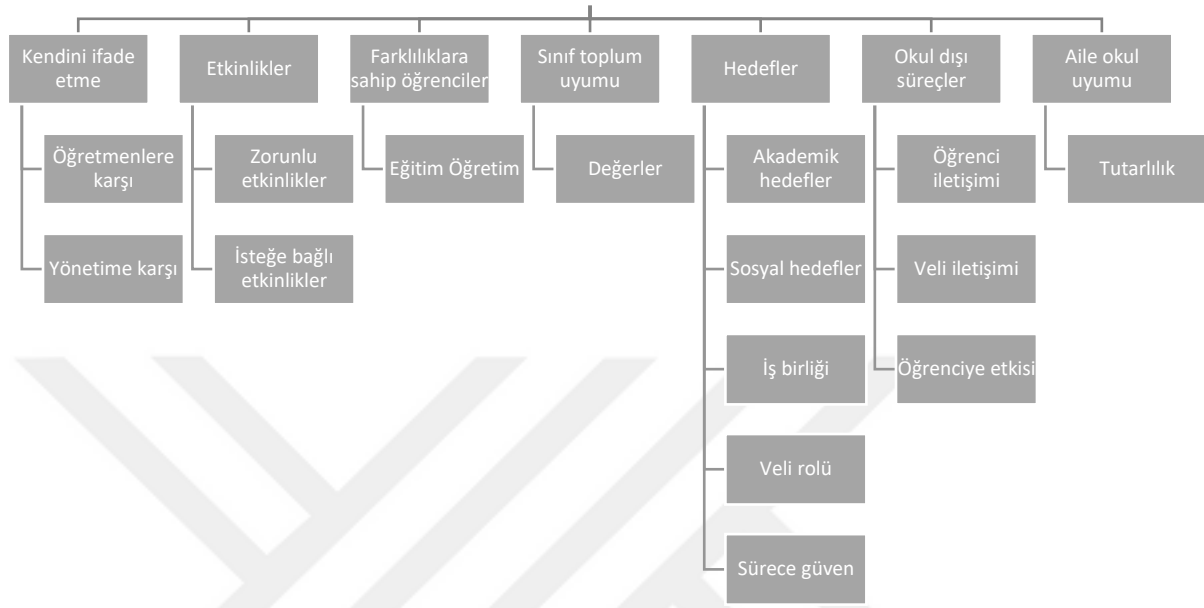
Şekil 4.10. Okul yöneticileri tema ve alt temaları

Okul yöneticilerine ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan geleceğe bakış, okul kültürü, okul kaynakları, öğrenci gelişimi, öğretmen gelişimi, farklılıklara sahip öğrenciler, okuldan/çevreden fayda sağlama temalarına ait alt temalar Şekil 4.10’da gözlenmektedir.



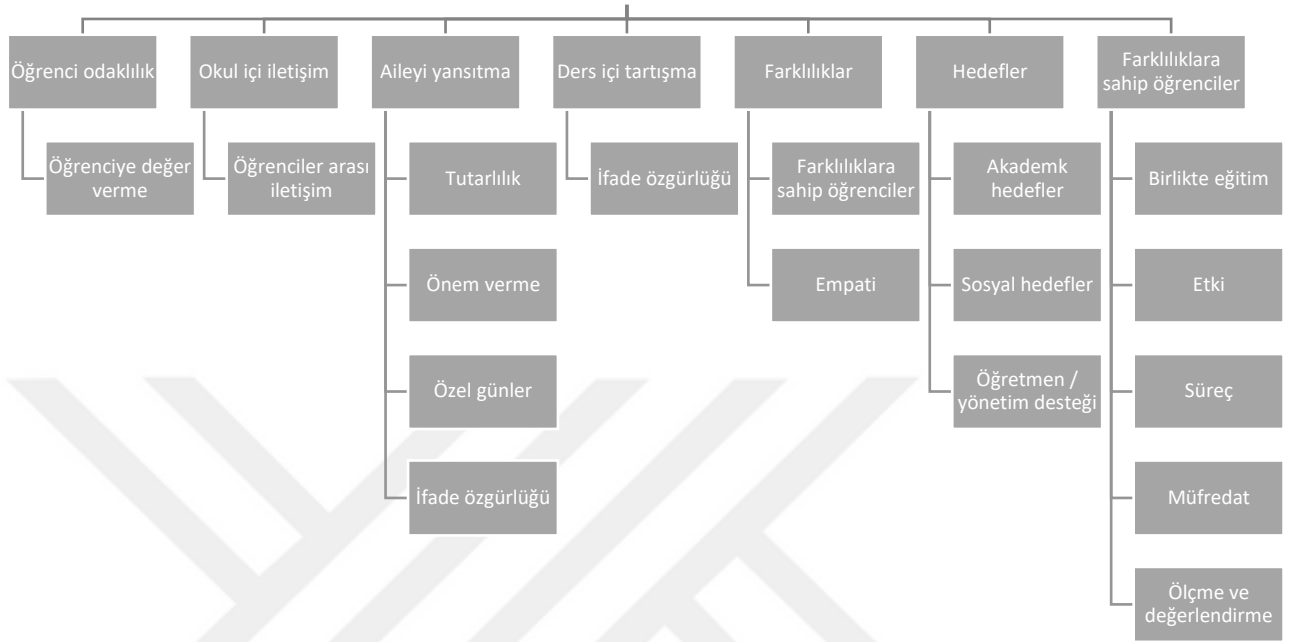
Şekil 4.11. Öğretmen tema ve alt temaları

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan farkındalık oluşturma, sınıf içi uygulamalar, davranış, hedefler, gerçekleştirilen çalışmalar, okul kültürü, okul ile uyum temalarına ait alt temalar Şekil 4.11’de gözlenmektedir.



Şekil 4.12. Öğrenci velisi tema ve alt temaları

Öğrenci velileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan kendini ifade etme, etkinlikler, farklılıklara sahip öğrenciler, sınıf toplum uyumu, hedefler, okul dışı süreçler, aile okul uyumu temalarına ait alt temalar Şekil 4.12’de gözlenmektedir.



Şekil 4.13. Öğrencilere ait tema ve alt temalar

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan öğrenci odaklılık, okul içi iletişim, aileyi yansıtmı, ders içi tartışma, farklılıklar, hedefler ve farklılıklara sahip öğrenciler temalarına ait alt temalar Şekil 4.13’te gözlenmektedir.

4.1.1. Okul Yöneticilerine Ait Bulgular

4.1.1.1. Geleceğe bakış temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre elde edilen tema, alt tema, kod ve frekanslar bu bölümde verilmiştir.

Okul yöneticilerinin “Okul misyonunun/vizyonunun/stratejik planının oluşturulması ve güncellenmesi süreci nasıl gerçekleştirildi?” sorusu ve “Bu süreçte farklılıklara sahip öğrenci/öğretmen için bir çalışmanız oldu mu?” alt sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.40. *Okul yöneticilerinin geleceğe bakış temasına ait kodları*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Geleceğe bakış	Misyon, vizyon ve stratejik plan	Merkezi yönetim	23
		Okul temelli karar	2
	Farklılıklara yönelik çalışmalar	Yapılmıyor	25

Tablo 4.33'e göre okul yöneticileri (f=25) büyük çoğunlukla okula ait misyon, vizyon ve stratejik planın belirlenmesinde merkezi yönetim (f=23) kararlarını takip etmektedir. Çok az bir kısmı ise okul temelli karar (f=2) almaktadır. Merkezi yönetim kararlarına yönelik YE11, *"Okul olarak bu belgelerin hazırlanmasında ilçe milli eğitim müdürlüğünden yazı geliyor zaten. İlçe milli eğitim müdürlüğü bizden önce bir stratejik plan hazırladığı için bir de ona göre bir plan hazırlıyoruz."* ifadesi ile merkezi yönetim kararlarının uygulandığını vurgulamaktadır. YK4'te aynı şekilde *"Bu belgeler silsile yolu ile hazırlanan belgelerdir. Yukarıdan aşağıya doğru ilerler. En son okullar bir üst kurumun belgesine bakarak hazırlanan belgeyi ilçeye gönderir ve yayınlar."* ifadesi ile merkezi yönetim kodunu vurgulamaktadır. Okul temelli karar alındığını belirten okul yöneticilerinden YE9 ise *"Okulumuzda her sene başında okul stratejik plan ekibi toplanarak stratejik planı hazırlama veya güncelleme çalışması yapar. Bu ekip öğretmenlerle görüşerek gerekli çalışmaları yapar. Okulun güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek önümüzdeki 5 yılın rotasını çizer."* ifadesi ile okul merkezli bir çalışma yapıldığını belirtmektedir.

Farklılıklara yönelik misyon, vizyon veya stratejik planda bir çalışma yapıp yapılmadığı sorulduğunda ise okul yöneticilerinin tamamı (f=25) bir çalışma yapılmadığını belirtmektedir. YE13 bu konuda *"Kendi çocuklarımız için bir planlama yapamazken tüm çocukları kapsayan bir plan yapılması çok zor"* ifadesi ile bir çalışma yapılmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde YE21 *"Stratejik plan hazırlarken okulun ortalamasını alıyoruz. Detaylara inecek kadar vaktimiz olmuyor ne yazık ki."* ifadesi ile farklılıklara sahip öğrenciler için bir çalışma yapılmadığını belirtmektedir.

4.1.1.2. Okul kültürü temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin "Okulunuzun kültürünü nasıl tarif edersiniz?" sorusu ve "Okul kültürü farklılıklara sahip öğrenci/öğretmen/veli ile ilgili nasıl tepki vermektedir? Okul kültürü öğrenci/öğretmen için sürekli öğrenmeyi teşvik etmekte midir? Nasıl? Okul kültürü farklılıklara saygı kapsamında

sınıf içi uygulamaları desteklemekte midir? Nasıl?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.41. *Okul yöneticilerinin okul kültürü temasına ait kodları*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okul kültürü	Okul kültürünün tarifi	Sorunsuzluk	12
		Çalışmaya odaklılık	11
		Sosyal	5
		Eğlence	2
	Farklılıkların durumu	Kapsayıcı	17
		Önemsiz	10
		Dikkat edilmiyor	4
		Destekliyor	21
	Sürekli öğrenme	Desteklemiyor	4
		Etkinlikler	19
		Kapsayıcı eğitim	5
		Desteklemiyor	4

Tablo 4.34’e göre okul yöneticileri (f=25) okul kültürünü tarif ederken sorunsuzluk (f=12) ve çalışmaya odaklılık (f=11) kodlarına vurgu yapmışlardır. YK7 bu konuda “Okulumuz oldukça sakin ve sessiz bir şekilde çalışan bir okuldur. Teneffüslerde dahi gürültü duyulmaz. Okulumuza gelen öğretmenler de bunun için çaba gösterir. Disiplin kurulu neredeyse hiç çalışmaz.” ifadesi ile sorunsuzluk koduna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YE1 de “İstanbul gibi kozmopolit bir yerde her kesimden insanın bulunduğu bir bölgede hiçbir sorun yaşamadan bir seneyi bitirmek oldukça zor olsa da biz okul olarak bunu başarıyoruz.” ifadesi ile yine sorunsuzluk koduna vurgu yapmaktadır. YK15 ise “Tek kelime ile ifade etmek gerekirse okul çalışkan kelimesi ile ifade edilebilir. Proje okulu olması nedeniyle en çok önem verdiğimiz konu başarı. Başarı için elimizden gelen her şeyi yapıyoruz.” ifadesi ile çalışmaya odaklılık koduna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YE16 da “Amacımız okulda başarıyı en üst seviyede tutmak ve öğrencilerin gelecekte gururla bahsedeceği bir okul olmak bu nedenle tüm öğretmenlerimizle birlikte çalışırız.” cümlesi ile çalışmaya odaklılık koduna vurgu yapmaktadır. YE23 ise “Öğrenciyi tüm yönüyle geliştirmek için çalışıyoruz. Okul kültürümüz bu yönde. Gerek derslerde gerek sosyal aktivitelerde her yerde kendimizi göstermek istiyoruz.” ifadesi ile akademik başarının yanında sosyal gelişmeyi de ekleyerek çalışmaya odaklılık koduna katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte YE18 “Okulumuz varoş sayılan bir bölgede yer aldığı için akademik başarı oldukça düşük. Bunu yükseltmek için öğretmenlerin de bir çabası yok açıkçası. Temel şeyleri öğrenmesi yeterli. Fakat akademik başarı elde edemiyoruz diye bırakmıyoruz. Öğrencileri spor ve diğer alanlarda geliştirmeye çalışıyoruz. İnsan ilişkileri iyi olsun, topluma

yararlı çocuklar olsunlar diye uğraşıyoruz.” ifadesi ile sosyal gelişmeye (f=5) odaklı bir okul kültürü olduğundan bahsetmektedir. YE14 ise okul kültürüne farklı bir bakış açısı getirerek *“Eğitimin amacının mutluluk olduğuna inanıyoruz. Bu nedenle öğrencilerin okulu severek gelmeleri, okulda eğlenceli vakit geçirmeleri için çalışıyoruz. Okulu kötü hatırlamamaları nihai amacımız.”* ifadesi ile eğlence odaklı (f=2) bir okul kültürüne sahip olduklarını belirtmektedir.

Okul kültüründe farklılıklara sahip öğrencilere yönelik bir durum olup olmadığı sorulduğunda ise çoğunluk kapsayıcı (f=17) koduna vurgu yapmaktadır. YE10 *“Bu tür öğrencilerin sınıf içerisinde kaynaşması bizim için önemlidir.”* ifadesi ile kapsayıcı koduna vurgu yapmaktadır. YK5 ise *“Farklılıklara sahip öğrenciler önem verdiğimiz bir konu. Zaten bu konuda tüm öğretmenlerimiz eğitim aldı. Rehberlik öğretmenin koordinasyonunda onlara yönelik çalışmalar yapıyoruz.”* ifadesi ile kapsayıcılık koduna vurgu yapmaktadır. YE2 bu konuda farklı bir görüş belirtmektedir. *“Bu konuda okulumuzun kanayan yarası diyebilirim. Bu öğrenciler okulda gereksiz öğrenciler olarak görülüyor ve hiçbir şey yapılmıyor. Bu öğrencilere yönelik çalışma yapma konusunda öğretmenlerimiz isteksiz.”* ifadesi ile önemsiz (f=10) koduna vurgu yapmaktadır. YE25 de aynı şekilde *“Farklılıklara sahip öğrenciler için silik olduklarını söyleyebilirim. Odak noktamızda değiller açıkçası. O yüzden ne yapıldığı konusunda da bir bilgim yok.”* ifadesi ile önemsiz koduna vurgu yapmaktadır. YK20 ise *“Göçmen öğrenci sayımız çok az sayıda olduğu için diğer öğrenciler arasında kaynayıp gidiyorlar. Çok dikkat ettiğimiz söylenemez.”* ifadesi ile dikkat edilmiyor (f=4) koduna vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde YE17 de *“Farklılıklara sahip öğrencilerimiz kendilerini farklı görmediği için biz de diğer öğrencilerin dikkatini çekecek eylemlerde bulunmuyoruz.”* ifadesi ile dikkat edilmiyor koduna vurgu yapmaktadır.

Okul kültürünün sürekli öğrenme noktasındaki durumu sorulduğunda ise büyük çoğunluk desteklediğini (f=21) belirtmektedir. YE18 bu konuda *“Gerek öğretmenlerimizin gerekse öğrencilerimizin kendini geliştirmesi öğrenen bireyler olması için çok çabalıyoruz.”* ifadesi ile okul kültürünün desteklediğini belirtmektedir. YE19 ise *“Okulumuzun genel kültürü çalışma ve öğrenme üzerine oluşturulmuştur. Okulda öğretmen, öğrenci ve idareciler sürekli kitap okuma gibi etkinliklere katılmaktadır.”* ifadesi ile öğrenme noktasında desteklediğini belirtmektedir. Desteklemediğini (f=4) belirten yöneticilerden YE6 *“Öğretmenlerimiz, genellikle tecrübenin daha önemli olduğunu düşündüğü için öğrenmeye meyilli değiller. Bu*

konuda çalışmıyoruz.” ifadesi ile desteklemiyor koduna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YE1 de *“Yenilik ve farklı çalışmalar konusunda çok ısrarcı olsak da her sene aynı şeyler yapılıyor. Bu konuda engelleri aşamıyoruz.”* ifadesi ile desteklemediğini belirtmektedir.

Okul kültürünün farklılıklara sahip öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamaları destekleyip desteklemediği sorulduğunda ise büyük çoğunluk etkinliklerle (f=19) desteklendiğini belirtmektedir. YE9 *“Farklılıklara sahip öğrenciler için sınıf içi etkinlikler düzenleniyor ve biz de bu durumu destekliyoruz. Okul genelinde bir çalışmamız yok ama.”* ifadesi ile sınıf içi etkinliklere vurgu yapmaktadır. YE2 de *“Bu öğrenciler için sınıfta yeterince etkinlik yapılıyor.”* ifadesi ile sınıf içi etkinliklere vurgu yapmıştır. YK4 ise *“Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bilgilerinin yerinde olduğunu düşünüyorum. Bu konuda gerekeni yapıyorlar.”* ifadesi ile kapsayıcı eğitim (f=5) koduna vurgu yapmaktadır. YE8 de *“Kaynaştırma öğrencileri için gerekli beceriye sahip öğretmenler sınıf içerisinde ne gerekiyorsa yapıyorlar.”* ifadesi ile kapsayıcı eğitim koduna vurgu yapmaktadır. Farklı olarak YK7 ise *“Bu öğrenciler için bir çalışmamız yok.”* ifadesi ile okul kültürünün desteklemediğini (f=4) belirtmektedir.

4.1.1.3. Okul kaynakları temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin “Okul kaynaklarının (nakdi veya ayni) kullanım dağılımı nasıldır? (Eğitim öğretim, inşaat, sosyal etkinlik vs.)” sorusu ve “Okul kaynakları farklılıklara sahip öğrenciler için nasıl kullanılmaktadır?” alt sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.42. Okul yöneticilerinin okul kaynakları temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okul kaynakları	Nakdi kaynaklar	İnşaat	22
		Sosyal etkinlikler	3
	Ayni kaynaklar	Sosyal etkinlikler	25

Tablo 4.35’e göre okul yöneticilerinin (f=25) nakdi kaynakların kullanımında inşaat işlerini (f=22) işaret etmektedir. Bu konuda YK4 *“Temel eğitime bağlı okullara herhangi bir kaynak gelmez. Fakat okullar kendi kaynaklarını oluşturabilir. Okul aile birlikleri veya bağışlar aracılığı ile elde ettikleri maddi kaynakları da genellikle tamirat tadilat için kullanırız. Çok az bir kısmı da geziler, etkinlikler için kullanılıyor.”* ifadesi ile inşaat koduna vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde YE11 de *“Elde ettiğimiz gelirin tamamı okulda kırılan dökülen yerleri yaptırmak için harcanyor. Gezi gibi diğer etkinlikler için öğrencilerden para toplayarak onların paraları*

ile gerçekleşiyor.” ifadesi ile inşaat için harcanan nakdi kaynaklara vurgu yapmaktadır. YE14 ise bu konuda “Kendi mali kaynaklarımızı kendimiz oluşturuyoruz. Bu nedenle gerçekleşen tüm gelir okulu daha iyi bir hale getirmek için kullanılıyor. Gerçekleştirdiğimiz sosyal etkinliklerden çok okulun nasıl görüldüğü ile daha çok ilgilenildiği için bu konuda harcama yapıyoruz.” ifadesi ile inşaat alanındaki çalışmalara dikkat çekmektedir. Bu görüşlerin aksine çok küçük bir grup olan ve sosyal etkinlikler (f=3) koduna vurgu yapan okul yöneticileri ise “Okul aile birliği veya diğer kanallardan elde ettiğimiz tüm geliri öğrenciler için harcarız. Okulda projeler yapar, geziler düzenler veya diğer çalışmaları gerçekleştiririz. Okulun tamir, bakım ve onarım işlemleri için sürekli ilçe milli eğitim ile iletişim içinde oluruz. Biraz yavaş ilerlese de bu konuda ihtiyacımız karşılanıyor.” (YE23) şeklinde görüş belirtmektedir.

Okul için elde ettikleri aynı katkılar sorulduğunda ise okul yöneticilerinin tamamı sosyal etkinliklere (f=25) işaret etmektedir. Bu konuda YE19 “Aynı katkı genelde bize belediyeden veya üst kurumlardan gelir. Bunlar da genellikle sosyal etkinliklerde kullanırız. Örneğin belediye araba gönderir sinemaya gideriz gibi.” ifadesi ile sosyal etkinliklere vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YE17 de “Aynı katkı çok az karşımıza çıkar. Bunlar da genelde salon tahsisi, araç hizmeti, yemek hizmeti gibidir. Bunları da sosyal etkinliklerde kullanırız. Aynı katkı ile okulu boyatan bir kişi çıkmıştı karşımıza onun dışında kimse yok.” ifadesi ile de sosyal etkinliklere vurgu yapmaktadır.

4.1.1.4. Öğrenci gelişimi temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin “Okul yönetimi olarak öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim süreçlerine yönelik çalışmalarınız nelerdir?” sorusu ve “Öğrencilere yönelik konulan hedefler ve bu hedeflere ulaşma durumları nelerdir?” alt sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.43. Okul yöneticilerinin öğrenci gelişimi temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğrenci gelişimi	Akademik gelişim	Kurslar	25
		Denemeler	15
	Sosyal gelişim	Gezi-gözlem	25
		Spor müsabakaları	21
		Yarışmalar	3
	Hedefler	Belirli hedefler	25

Tablo 4.36’ya göre okul yöneticileri (f=25) öğrenci gelişimi ile ilgili akademik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda kurslar (f=25) yoğunluklu olarak belirtilmiştir. YE8 bu konuda “Okul sonrası süreçte öğrencilerin isteğine bağlı olarak Destekleme ve Yetiştirme Kursu

açılmakta ve öğrencilerimiz ücretsiz bir şekilde yararlanabilmektedir.” ifadesi ile kurslara vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YK15 *“Okulumuz okul sonrası süreçte oldukça aktiftir. Örneğin DYK kursları, egzersizler, dans ve spor kursları açılmakta ve öğrenciler istediği çalışmalara katılabilmektedir.”* ifadesi ile kurslara vurgu yapmaktadır. Bazı okul yöneticileri ise denemeler (f=15) koduna vurgu yapmıştır. YE6 *“Okulumuzda düzenli olarak çeşitli yayınlardan denemeler yapılmaktadır. Öğrencilerin akademik gelişimini bu şekilde izleme altında tutuyoruz. Raporlar öğretmenler ile değerlendiriliyor.”* ifadesi ile denemeler koduna vurgu yapmaktadır. Bazı yöneticiler ise deneme ve kurslar koduna birlikte vurgu yapmaktadır. YE2 *“Bizim için akademik gelişim önemli bir konu. Bu noktada kurslar açıp bu kurslar sonucu gelişmeyi okul geneli testler ve Türkiye geneli denemeler ile inceleriz. Böylece gerçek seviyemizi görürüz.”* ifadesi ile kurslar ve denemeler kodlarına vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin sosyal gelişimleri ile ilgili incelendiğinde ise büyük yoğunluk gezi gözlem (f=25) ve spor müsabakalarına (f=21) toplanmıştır. Çok az bir kısmı da yarışmalar (f=3) koduna vurgu yapmıştır. YK7 *“Sosyal etkinlik olarak gezi yapıyoruz çok fazla. Çevre illerde tarihi eser bakımından zengin bir içerik olduğu için sık sık gezi yapıyoruz. Ayrıca kış sporları bakımından da gelişmiş bir ilde yaşadığımız için spor çalışmalarımız da yoğun diyebilirim.”* ifadesi ile gezi gözlem ve spor müsabakaları kodlarına vurgu yapmıştır. YE9 ise *“Okullarda sosyal etkinlik olarak yapılabilecek çok fazla şey yok. Genellikle gezi yapılır, maçlara katılır veya okul içerisinde çeşitli maçlar yapılır.”* ifadesi ile yine gezi gözlem ve spor müsabakaları kodlarına vurgu yapmıştır. Bu görüşlere ek olarak YK15 *“Okulda her ay düzenli olarak gezi yaparız. Ayrıca baharın gelmesi ile birlikte öğrenciler yarışmalara katılır. Bu konuda çeşitli il birinciliklerimiz var. Ayrıca okul içerisinde bilgi yarışması gibi yarışmalar da yaparız. Kompozisyon yazma yarışması yapmıştık mesela en son.”* ifadesi ile gezi gözlem, spor müsabakaları ve yarışmalar koduna vurgu yapmaktadır.

Öğrencilere yönelik konulan hedefler sorulduğunda ise tüm katılımcılar belirli hedefleri (f=25) olduğundan bahsetmiştir. YE22 bu konuda *“Okul zaten belirli hedefler üzerine işler. Dönem sonunda, sene sonunda veya yıllar sonra nereye geleceğimiz belli.”* ifadesi ile belirlenmiş hedeflere vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YK5 *“Hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için varız. Fakat çoğu okulda gördüğüm eksiklik şu. Sorun hedef koymakta değil hedeflere ne kadar yaklaştığımızı, ulaştığımızı ölçmekte. İlimizde herkes il birinciliği*

hedefliyor fakat buna ulaşabilen öğrenci sayısı oldukça az.” ifadesi ile belirli hedefler koduna vurgu yapmakta aynı zamanda da bu konuya eleştiri getirerek okulların hedeflere ulaşma durumunu irdelemektedir. YE25 ise *“Her konuda hedefler belirliyoruz. Öğrencinin topluma katılımı için olsun, derslerinde başarılı olması için olsun veya çevresine uyum sağlaması için olsun hedefler belirli. Fakat bu hedefler hep genel ve uzak. Bireysel veya özel hedefler ne yazık ki çok az sayıda.”* ifadesi ile hedeflere eleştirel bir bakış açısı getirerek bireysel hedeflere önem verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

4.1.1.5. Öğretmen gelişimi temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin “Öğretmenler arasındaki ilişkilerin yönetimi ve öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yapılan çalışmalar nelerdir?” sorusu ve “Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri nasıl desteklenmektedir? Öğretmenleri daha yakından tanımak amacıyla gerçekleştirilen süreçler/uygulamalar nelerdir?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.44. Okul yöneticilerinin öğretmen gelişimi temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğretmen gelişimi	Mesleki gelişim	Seminerler	25
		Zümre, şube toplantıları	9
	İletişim Öğretmeni tanıma	Etkinlikler	25
		Görüşmeler	25
		İzleme, değerlendirme	20
		Okul sonrası paylaşım	3

Tablo 4.37’ye göre okul yöneticilerinin (f=25) öğretmen gelişimi konusunda görüşleri incelendiğinde mesleki gelişim noktasında seminerler (f=25) kodu yoğunluk olarak karşımıza çıkmaktadır. YK20 bu konuda *“Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmesi için hizmet içi eğitimler düzenleniyor. Bakanlık veya il milli eğitim müdürlüğü tarafından düzenlenir. Bu eğitimler yüz yüze veya internetten olabiliyor. Genellikle tek taraflı anlatım şeklinde gerçekleşiyor. Onun dışında okul içerisinde bir çalışmamız yok.”* ifadesi ile seminerler koduna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YE19 da *“Hizmet içi eğitim dışında herhangi bir çalışma yok. Özel okul gibi eğitimler düzenleyemiyoruz. Zaten bütçemizde buna ayıracak kadar büyük değil. Dolayısıyla isteyen öğretmenler MEBBİS üzerinden başvuru yaparak kendisini geliştiriyor.”* ifadesi ile seminerler koduna vurgu yapmaktadır. Bu görüşlerle birlikte YE18 *“Öğretmenler için ne yazık ki eğitimler düzenleyemiyoruz. Öğretmenlerin çoğunluğunun genç olması aslında bu eğitimlerin önemini gösteriyor fakat okul içerisinde böyle bir eğitim*

verilmiyor. Ancak zümre öğretmenler kurulunu buna örnek gösterebilirim. Branşlar kendi arasında iyi çalışmaları paylaşarak yaygınlaştırıyor.” ifadesi ile seminerler koduna ve zümre şube toplantıları (f=9) koduna vurgu yapmaktadır. YK20 ise “Okul bünyesinde bir eğitim düzenlememiz imkânsız. Hem öğretmen sayısı az hem de buna uygun maddi pay yok. Ama zümre toplantıları olmasından biraz daha uzun sürüyor bizim. Burada öğretmenler paylaşımlarda bulunuyorlar. Bununla birlikte şube öğretmenler kurulunda da genel eğitim üzerine tartışmalar gerçekleşiyor. Böylece bir eğitim anlayışı öne çıkmış oluyor.” ifadesi ile zümre, şube toplantıları koduna vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler arasındaki iletişim incelendiğinde ise tüm katılımcılar etkinlikler (f=25) koduna vurgu yapmıştır. Burada okul özelinde gerçekleştirilen eğlence etkinlikleri dışında bir görüş gelmemesi dikkat çekmiştir. YK3 “Ziya hocanın bakan olduğu zamanlarda daha iyi olmak şartıyla günümüzde de özel günlerde çeşitli etkinlikler düzenliyoruz. Bu şekilde okuldaki öğretmenler kendi arasında iletişimini güçlendiriyor.” ifadesi ile etkinliklere dikkat çekmektedir. Aynı şekilde YK15 “Öğretmenler kendi arasında okul dışında görüşüyorlar zaten. Fakat tüm öğretmenlerin iletişimi güçlendirmek için çok fazla çalışma yapmıyoruz. Öğretmenler günü olsun diğer özel günler olsun çeşitli eğlenceler düzenleyerek kaynaşmayı sağlamaya çalışıyoruz.” ifadesi ile etkinlikler koduna vurgu yapmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmeni tanınması için gerçekleştirdiği uygulamalar incelendiğinde ise yoğunluk görüşmeler (f=25) ile izleme ve değerlendirme (f=20) kodunda oluşmuştur. YE11 “Yıllarca öğretmenlik yaptıktan sonra idareci olduğumuzdan artık insanları kolayca tanıyabildiğimizi düşünüyorum. O yüzden öğretmeni tanımak için küçük görüşmeler yapmak yeterli oluyor. Teneffüs aralarında, öğle aralarında veya herhangi bir yerde karşılaştığımızda öğretmeni tanımak için küçük konuşmalar gerçekleşiyor.” ifadesi ile görüşmeler koduna vurgu yapmaktadır. YE18 ise “Okul yönetimi olarak öğretmeni tanımakta zorluk çektiğimizi düşünmüyorum. Boş vakitlerde öğretmenlerle yaptığımız konuşmalar onu tanımamıza yardımcı oluyor. Zaten ilk geldiğinde ailevi ve diğer bilgilerini de soruyoruz. Mesleki olarak tanımak için de ders gözlemleri yapıyoruz. Öğretmenlerin birkaç dersine girmemiz mesleki olarak tanımamıza yardımcı oluyor.” ifadesi ile görüşmeler ile izleme ve değerlendirme kodlarına vurgu yapmaktadır. Okul sonrası paylaşım (f=3) koduna vurgu yapan bazı okul yöneticilerinden YE22 ise “Okul sonrası çeşitli paylaşımlarda bulunmak için

etkinlikler düzenliyoruz. Bu şekilde öğretmenin kişiliğini de görebiliyoruz. Okulumuzdaki birkaç öğretmen bu etkinlikleri düzenleyerek müsait olan kişileri çağırıyor. Okul içerisinde ise öğretmenlerle sohbetler gerçekleştiriyoruz. Bu sohbetler derinlemesine anlama sağlıyor bize.” ifadesi ile görüşmeler ve okul sonrası paylaşım koduna vurgu yapmaktadır.

4.1.1.6. Farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin “Farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu ve “Her öğrencinin aynı müfredatla eğitim alması görüşüne katılıyor musunuz? Nasıl? Farklılıklara sahip öğrencilere okul içerisinde nasıl davranılmalı? Farklılıklara sahip öğrenciler sizce sorun teşkil etmekte midir? Evet ise nasıl? Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik davranışlarınızda öğrencilere örnek olmak adına ne tür davranışlar sergiliyorsunuz?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.45. Okul yöneticilerinin farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Farklılıklara sahip öğrenciler	Eğitim öğretime katılma	Katılabilir	18
		Farklı okullar	7
		Kontrollü katılım	2
	Müfredat	Direkt katılım	24
		Farklı müfredat	1
		Eşit davranış	25
	Davranış Sorun teşkil etme	Sorun değil	19
		Disiplin sorunu	11
		Davranış sorunu	7
		Eşit davranış	22
	Örnek davranış	İyimser	13
		Çözüm odaklı	5

Tablo 4.38’e göre okul yöneticilerinin (f=25) farklılıklara sahip öğrencilere yönelik görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu eğitim öğretime katılma noktasında katılabileceğini (f=18) belirtmiştir. YE25 “*Bu öğrencilerin eğitim öğretime katılabilir mi sorusunun bile sorulmaması gerek. Bu öğrenciler katılmadığında topluma zararlı hale gelecekler. Bizim eğitim öğretime katmamız gerek ki topluma uyum sağlayabilsinler.*” ifadesi ile eğitim öğretime katılabileceğini belirtmektedir. Aynı şekilde YE19 “*Bu öğrencilerin eğitime katılmaması durumunda ne olacağını bilmiyoruz. Fakat okulla kayıt yaptırdığında kayıt altında olacaklarını biliyoruz. O nedenle kesinlikle katılmalılar.*” ifadesi ile eğitim katılmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. YE16 ise “*Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerine özel okullarda okuması gerektiğini savunuyorum. Bunu bir tecrit gibi düşünmeyelim bu durum sadece onları kontrol altında tutmak için.*” ifadesi ile farklı okullarda eğitime katılmasını

belirtmektedir. YE11 ise yaşadığı bölgeyi örnek göstererek *“Burada yabancı uyruklu kişilerin topluma dahil olması zor oluyor. Ayrıca statü gereği onların ülkenin kenar bölgelerinde toplama kampı gibi bir bölgede eğitim görmesi gerektiğine inanıyorum.”* ifadesi ile farklı okullar koduna vurgu yapmaktadır. Bu görüşlere farklı bir bakış açısı ile YK5 *“Yabancı uyruklu öğrenciler ülkeye kontrollü bir şekilde girmeli. Örneğin dil yoksa dil öğrenmeli. Temel düzey eğitim yoksa okul öncesi eğitime katılmalı. Ya da seviyesine uygun sınıfın bir alt seviyesinden başlatılmalı. Bu öğrencilerin eğitimi sürekli kontrol altında tutulmalı. Böylece kültürel yozlaşma oldukça az olur.”* ifadesi ile kontrollü katılım (f=2) koduna vurgu yapmaktadır.

Farklılıklara sahip öğrencilerin müfredatı incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğun müfredata direkt katılımı (f=24) yönünde görüş belirttiği gözlenmektedir. YE9 *“Öğrencinin eğitim sistemine dahil olması ile birlikte öğrenci ülkenin hedefleri doğrultusunda geliştirilmeye başlanır. Bu nedenle öğrencinin aynı müfredata sahip olması gerekir.”* ifadesi ile müfredata direkt katılıma vurgu yapmaktadır. YK3 ise *“Öğrencilerin tüm yönlerini geliştirebilecek oldukça yoğun bir müfredata sahibiz bu nedenle bu müfredat ile kendilerini geliştirebilirler.”* ifadesi ile geçerli müfredata direkt katılıma vurgu yapmaktadır. YK5 ise bu görüşlere aykırı olarak *“Hocam farklılıklara sahip diyorsunuz ve müfredat durumunu soruyorsunuz. Farklılıklara sahipse farklı müfredata tabii olmalı diye düşünüyorum.”* ifadesi ile farklı müfredat (f=1) koduna vurgu yaparak bireysel müfredata dikkat çekmektedir.

Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik davranışlar incelendiğinde ise tüm katılımcılar eşit davranma (f=25) koduna vurgu yapmıştır. YE24 bu konuda *“Öğretmen olarak tüm öğrencilere eşit davranma dışında bir şey düşünemiyorum.”* ifadesi ile eşit davranma koduna vurgu yapmıştır. Aynı şekilde YK20 *“Eğitim sisteminin genel ilkeleri arasındaki eşitlik ilkesini doğru bir şekilde uygulamak gerekir.”* ifadesi ile eşit davranma koduna vurgu yapmaktadır.

Farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim sistemin içerisinde sorun teşkil edip etmediği incelendiğinde ise büyük çoğunluk sorun değil (f=19) koduna vurgu yapmıştır. YE6 *“Bu öğrenciler yeterli ilgi gördüğünde sorunsuz bir şekilde gelişirler. Yeter ki ilgilenelim.”* ifadesi ile sorun oluşturmadığını belirtmektedir. YE10 ise *“İstisnalar kaideyi bozmak şartıyla bunlar aslında çocuk. Hangi çocuk sorunsuz ki. Aslında ortalama olmayan çocuk mu sorunlu çocuk bir de bunu düşünelim.”* ifadesi ile sorun olmadığını belirtmektedir. Bu görüşlere rağmen YK4 ise *“Aslında bu çocuklar sorun yaratmıyorlar. Fakat sık sık olmasa da bazı davranış sorunları bizi*

çok zorluyor. Disiplini elden Bırakmamak gerek.” ifadesi ile sorun oluşturmadağı ve disiplin sorunu oluşturdğı (f=11) koduna vurgu yapmaktadır. YE18 de *“Bu öğrenciler genellikle bizi disiplin noktasında uğraştırıyor. Onun dışında herhangi bir sorun oluşturmuyor. Onlar da sorun bile diyemeyiz zaten.”* ifadesi ile disiplin sorunu koduna vurgu yapmaktadır. Disiplin sorununun aksine davranış sorunu (f=7) olarak gören okul yöneticileri de bulunmaktadır. YK20 *“Bu öğrencilerde en çok karşımıza çıkan sorun davranış sorunudur. Bu öğrenciler diğer öğrencilerin de davranışlarını etkilemektedir.”* ifadesi ile davranış sorununa dikkat çekmektedir.

Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik örnek davranışlar incelendiğinde ise büyük çoğunluk yine eşit davranış (f=22) koduna vurgu yapmıştır. Okul yöneticilerinin hem eşit davranma noktasında bir davranış gerçekleştirmesi hem de eşit davranma davranışını örnek davranış olarak göstermesi dikkat çekmektedir. YK7 *“Yapmamız gereken tek şey öğrencilerin sınıf içerisinde aynı olduğunu ve öğrencilerin bizim davranışlarımızı örnek almasından dolayı bizim onlara davrandığımız gibi davrandığını bilmek. Sonuçta biz öğrencilere eşit davranırsak onlar da arkadaşlarına eşit davranıyorlar.”* ifadesi ile eşit davranma koduna vurgu yapmaktadır. Bu çoğunluğun yanında iyimser olma (f=13) kodu da dikkat çekmektedir. YE9 bu konuda *“Öğrencilerin tümüne karşı iyimser olalım. Onlar kötü bir şey düşünmez. Sadece düşünemez belki. Onlara iyiliği hissettirmemiz ve herkesin eşit haklara sahip olduğunu göstermemiz yeterli.”* ifadesi ile iyimser olma ve eşit davranma kodlarına vurgu yapmaktadır. Bu görüşlere ek olarak YE12 *“Bu öğrencilerle amacımız nedir? Bağcıyı dövme mi üzüm yemek mi? O zaman çözüme giden yollar belirleyelim. Hepsi dünya vatandaşı ve bizim çocuklarımız. Hepsi bizim gözümüzde eşit. Hepsine iyi davranmalıyız.”* ifadesi ile eşit davranma, iyimser olma ve çözüm odaklı (f=5) olma kodlarına vurgu yapmaktadır.

4.1.1.7. Okuldan/Çevreden fayda sağlama temasına ait bulgular. Okul yöneticilerinin *“Farklılıklara sahip öğrencilerin okuldan ve çevreden daha iyi yararlanması için neler yapıyorsunuz?”* sorusu ve *“Gerçekleştirdiğiniz bu uygulamaların yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl daha yararlı hale getirilebilir? Yapılmasını önerdiğiniz/önermediğiniz uygulamalar nelerdir? Okulunuz için engeller/fırsatlar nelerdir?”* alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.46. *Okul yöneticilerinin okuldan/çevreden fayda sağlama temasına ait kodları*

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okuldan/çevreden fayda sağlama	Uygulamalar	Ekstra eğitim	19
		Maddi yardım	16
		Oryantasyon	1
	Yarar etkisi	Yararlı	25
		Merkezi destek	4
		Özel eğitim	13
	Önerilen uygulamalar	Alıştırma etkinlikleri	12
		Doğrudan kabul	21
		Dil eğitimi	4
	Önerilmeyen uygulamalar	Maddi kaynak	22
		Yönetmelik	11
		Uyumsuzluk	7
	Okula ait engeller	Fırsat yok	13
		Öğretmen kadrosu	6
		Veli desteği	5
		Çevre	2

Tablo 4.39’a göre okul yöneticileri (f=25) okuldan veya çevreden fayda sağlama noktasında yaptıkları uygulamalar incelendiğinde yoğunluk ekstra eğitim (f=19) ve maddi yardım (f=16) noktalarında oluşmuştur. YE23 bu konuda “*Farklılıklara sahip öğrencilere, istekleri ve ilgileri doğrultusunda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. İster ders, isterse spor... Ne isterse çalışmalar yapılıyor. Bu durumu aynı zamanda maddi olarak da desteklemek istiyoruz. Öğretmenlerin kendi aralarında topladıkları paralar bu öğrencilerden ihtiyaçları olanlara dağıtılıyor.*” ifadesi ile ekstra eğitim verildiğini ve gerektiğinde maddi yardımda bulunduklarını belirtmektedir. YE8 ise “*Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek istiyoruz. Bu ihtiyaçları belirledikten sonra da bu konuda çalışıyoruz. Ders, kurs, deneme, test veya çok farklı olarak giyim kuşam vs.*” ifadesi ile ekstra eğitim ve maddi yardım koduna vurgu yapmaktadır. YE1 ise bu görüşlere farklılık getirerek “*Öğrencilerin okula gelmesi ile birlikte çeşitli çalışmalar yapıyoruz. Okulu, mahalleyi veya öğretmenleri tanıtıyoruz. Giyim, kuşam konusunda ihtiyacı varsa onu desteklemeye çalışıyoruz ya da defter kitap gibi şeyler. Sonrasında da çalışmaya başlıyoruz. Özel ilgilendiğimiz için derslerdeki eksiklerini kapatmaya çalışıyoruz. Yavaş ilerliyor ama olsun.*” ifadesi ile oryantasyon (f=1) sürecini de katmıştır.

Gerçekleştirilen uygulamaların yararı konusundaki düşünceleri alındığında ise okul yöneticilerinin çoğunluğu gerçekleştirdiği çalışmaların yararlı (f=25) olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte çok az bir kısmı da merkezi destek (f=4) koduna vurgu yapmıştır. YE10 “*Çalışmalarımız yararlı ve sürekli düzenleme ile ilerliyoruz. Hatalarımızı eksikliklerimizi kapatıyoruz.*” ifadesi ile çalışmalarını faydalı bulduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde YE22

“Çalışmalarımız yararlı oluyor tabi ki fakat daha yararlı da olabilir.” ifadesi ile yararlı koduna vurgu yapmıştır. YE25 ise farklı bir görüş ile “Her okulun çalışması kendine göre faydalı fakat buna bakanlığın el atması gerek. Bizim küçük çalışmalarımız yeterli gelmez. Daha iyi çalışmayı bakanlık yapmalı.” ifadesi ile çalışmalarının faydalı ama yetersiz olduğunu, merkezi destek beklediğini belirtmektedir.

Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik okul yöneticilerinin önerileri incelendiğinde ise özel eğitim (f=13) ve alıştırmalı etkinlikleri (f=12) olarak katılımcılar ikiye ayrılmıştır. YE17 “Bu konuda ne yapılabilir bilmiyorum inanırım. Çünkü eğitim tek boyutlu bir şey değil maalesef. Her yönüyle incelemek lazım. Fakat bu öğrencilere yönelik bireysel eğitimler verilmesi bir başlangıç olabilir.” ifadesi ile özel eğitim koduna vurgu yapmaktadır. Farklı olan görüşlerden YE17 ise “Bu öğrencilerin okula, topluma, ülkeye alışması gerek. Diğer çalışmalar geçici çalışmalar. Bu nedenle kültüre uyum çalışmaları yapılmalı ki zorluk çıkarmasınlar.” ifadesi ile alıştırmalı etkinliklerine vurgu yapmaktadır.

Buna karşın okul yöneticilerinin önermediği uygulamalar sorulduğunda ise büyük çoğunluk doğrudan katılım (f=21) koduna vurgu yaparken çok az bir kısmı dil eğitimi (f=4) koduna vurgu yapmaktadır. YE12 “Çocukların okula direkt başlaması bence çok saçma. Önce bir hazırlık aşamasından geçmeli. Dil biliyor mu bilmiyor mu uyum sağlayabilir mi bakılmadan kolundan tutulup direkt sınıfa sokuluyor.” ifadesi ile doğrudan katılım koduna vurgu yapmaktadır. YE10 ise “Bilindiği üzere karşılaşılan en büyük sorun dil sorunu dolayısıyla Türkçeyi öğrenmeden okula kaydı alınmamalı. Dil belgesi isteme de olabilir.” ifadesi ile dil eğitime vurgu yapmaktadır. YK3 ise “Dil bilmeyen bir öğrencinin sınıfa girmesi ile yaşayacağı travmayı düşünebiliyor musunuz? Türkçe eğitimi verilmeli ama ilk eğitim konuşma yönünde olmalı. Konuşmadan iletişim olmaz ki.” ifadesi ile dil eğitime vurgu yapmaktadır.

Okul yöneticilerinin okula ait engelleri incelendiğinde ise büyük çoğunluk maddi kaynak (f=22) koduna vurgu yapmıştır. YE9 bu konuda “Okullardan her şey bekleniyor ama hiç ihtiyaçları sorgulanmıyor. Bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için oldukça fazla maddi desteğe ihtiyacımız var. Bunun nasıl yapılacağını soran yok. Ödenek yok.” ifadesi ile maddi kaynak eksikliğini dile getirmektedir. Maddi yetersizlikle birlikte bazı okul yöneticileri yönetmelik (f=11) konusunda da engellerini dile getirmişlerdir. YK15 “Bu öğrencilerin kaydının alınması, sınıfa girmesi ve eğitime katılması isteniyor. Bunu yapmak kolay ama

sorunları aşmaya yetmiyor. Kanunla, genelge ile yönetmelik ile hemen resmi yazıyı gönderiyorlar fakat bu yazılar uygulamada tutmuyor bazen. Yine sorunlarla karşılaşmaya devam ediyoruz.” ifadesi ile yönetmelik konusundaki engelleri dile getirmektedir. YE14 ise bu konuya farklı bir bakış açısı getirerek *“Her şey birbiri ile çakışıyor bence. Sınıfa giriyor dil bilmiyor. Dil öğretiyorsun sınıfa girmiyor uyum sağlayamıyor. Etkinlik yapıyorsun maddi imkânı yok katılamıyor. Sen karşılamak istiyorsun ödenek yok. Nereden tutsan elinde kalıyor. O yüzden herkes sorumluluğu kendi üzerinden atmaya çalışıyor.”* ifadesi ile uyumsuzluk (f=7) yaşandığına değinmektedir.

Okula ait fırsatlara yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde büyük çoğunluk herhangi bir fırsat olmadığını (f=13) dile getirmektedir. YE6 *“Hocam okul olarak bir fırsatımız olmadığını düşünüyorum.”* ifadesi ile fırsat yok koduna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde YK14 *“Fırsatımız veya fırsatlarımız yok.”* ifadesi ile fırsat yok koduna vurgu yapmaktadır. Buna karşın bazı okul yöneticileri öğretmen kadrosunu (f=6) fırsat olarak görmektedir. YE21 *“Öğretmenlerimiz bizim en büyük fırsatımız. Onlar bu konuda kendini geliştirirken aynı zamanda yardımcı olmak için de ellerinden geleni yapıyorlar.”* ifadesi ile öğretmen kadrosu koduna vurgu yapmaktadır. YK20 ise *“Bu tür öğrencilerin velilerinin bilinçlendirilmesi gerek. Bizim okuldakiler sanırım ortalamaya göre biraz daha iyi bu nedenle bize destek oluyorlar. Öğretmenler ile uyumlu çalıştıkları için güzel sonuçlar alıyoruz.”* ifadesi ile veli desteği (f=5) koduna vurgu yapmaktadır. YE2 ise *“Aslında okul olarak fırsat oluşturmaya çalışıyoruz. Öğretmenlerimiz çalışıyor. Hepsi bir şeyler üretmeye ilerlemeye çalışıyor. Sonrasında eksik kaldığımız yerleri çevreden tamamlıyoruz. Diğer okullar, belediye, kaymakamlık vs. hepsi destek oluyor. Elimizden geleni yapıyoruz.”* ifadesi ile öğretmen kadrosu ve çevre (f=2) koduna vurgu yapmaktadır.

4.1.2. Öğretmenlere Ait Bulgular

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre elde edilen tema, alt tema, kod ve frekanslar bu bölümde verilmiştir.

4.1.2.1. Farkındalık oluşturma temasına ait bulgular. Öğretmenlerin *“Öğretmen olarak sınıf içerisindeki öğrencilerin farklılıklarının farkında olduğunuzu düşünüyor musunuz?”* sorusu ve *“Bu farkındalığı nasıl oluşturdunuz? (Hizmet içi eğitim, tecrübe vs.)”* alt sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.40’te verilmiştir.

Tablo 4.47. Öğretmenlerin farkındalık oluşturma temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Farkındalık oluşturma	Farkındalık sahibi olma	Farkında	25
		Farkında değil	2
	Farkındalık oluşturma şekli	Hizmet içi eğitim	27
		Özel ilgi	3

Tablo 4.40’a göre öğretmenlerin (f=27) çoğu öğrencilerinin farkındalık sahibi olduğu düşünülmektedir. ÖK1 bunu “*Evet mesleki olarak farklılıkların ne demek olduğunu biliyorum. Yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşınca farkına varıyorsunuz.*” cümlesi ile farklılıklara karşı farkındalık sahibi (f=25) olduğunu belirtmektedir. ÖE5 ise “*Kapsayıcı eğitim konusunda bir eğitim almıştık. Zorunlu gönüllü bir eğitimdi.*” ifadesi ile bu farkındalığı büyük çoğunluk gibi hizmet içi eğitim (f=27) sayesinde aldığını belirtmektedir. ÖK12 ise “*Hizmet içi eğitim almıştık bununla ilgili fakat ikinci üniversite olarak sosyoloji okuyorum orada daha çok dikkatimi çekmişti bu konuda çeşitli araştırmalar da yapıyorum.*” ifadesi ile hizmet içi eğitimin yanında özel ilgisi (f=3) olduğunu da belirtmektedir. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile belirli deneyimlemeler yaşamaları sonucu bu konuda araştırmalar yaptıkları gözlenmiştir. Örneğin ÖE22 “*Deneyimleme ile farkına vardım. Sınıfıma Suriyeli öğrenci gelmese bu eğitime katılmazdım.*” ifadesi ile deneyim geçmişinin etkisi olduğunu da belirtmektedir. ÖE3 ise belirtilen görüşlerin aksine “*Farklılıklar her zaman vardır farkında olmamızı gerektirecek kadar önemli olduğunu düşünmüyorum.*” ifadesi ile farkında olmadığını (f=2) belirtmektedir.

4.1.2.2. Sınıf içi uygulamalar temasına ait bulgular. Öğretmenlerin “Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilere yönelik eğitim öğretim uygulamalarını nasıl yönetiyorsunuz?” sorusuna ve “Farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretim uygulamalarından yüksek fayda sağlaması için nasıl bir süreç yönetiyorsunuz? Farklılıklara sahip öğrencilere saygı, evrensel değerlere sahip olma, kendini özgürce ifade etme ve insani değerleri kabul etme noktasında sınıf içerisinde nasıl bir süreç yönetiyorsunuz?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.48. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Sınıf içi uygulamalar	Eğitim öğretim uygulamaları	Ekstra çalışma yapmıyor	18
		Özel ilgi	6
		Ek çalışma	3
	Yüksek fayda sağlama	İş birlikli öğrenme	12
		Akran eğitimi	10
		Çalışma yapmıyor	5
	Değerler yönetimi	Değerler eğitimi	9
		Örnek gösterme	8
		Küresel bakış	6
		Çalışma yok	4

Tablo 4.41'e göre öğretmenlerin (f=27) büyük çoğunluğu herhangi bir çalışma yapmamaktadır (f=18). Bu durumu ise *"Eğitimde eşitlik olması gerektiğine inanıyorum o nedenle herkesle aynı eğitime giriyorlar."* (ÖE5) ifadesi ile belirtiyorlar. Aynı durum ÖK13 tarafından *"Ülkenin eğitim sistemine dahil olduklarında farklı bir çalışma beklememeleri gerekmiyor mu?"* sorusu ile herhangi bir farklı çalışma yapmadığını belirtmektedir. Bu görüşlerle birlikte ÖK1 *"Akran eğitimi ile daha çok başarı sağlıyorum. Dersi iyi olanlar da tekrar etmiş oluyorlar."* ifadesi ile farklılıklara sahip öğrencilere yönelik özel ilgi (f=6) gösterdiğini belirtmektedir. Aynı şekilde ÖK21 *"Ortak etkinlikler düzenliyorum. İşbirlikli öğrenmenin faydası olduğunu düşünüyorum"* ifadesi ile farklılıklara sahip öğrencilerle özel ilgilendiğini belirtmektedir. ÖK27 ise *"Bireysel çalışmaların önemli olduğunu düşünüyorum. Zaten gerideler. Daha fazla geride kalmaması için ek ödevler ve çalışma kağıtları veriyorum."* ifadesi ise ek çalışma (f=3) yaptığını belirtmektedir.

Eğitim öğretim uygulamalarından yüksek fayda sağlamak için ise iş birlikli öğrenme (f=12) ile akran eğitimi (f=10) kodu ön plana çıkmaktadır. ÖK19 *"Birbirlerinin eksiklerini tamamlamaları ve destek yoğunluğunu araştırma çok zamanımı alıyor. Hangisine ne kadar çalışma yapmalı ve kimle çalışmalı kararı çok ciddi şekilde beni yoruyor ama faydası yüksek."* ifadesi ile akran eğitimi ve iş birlikli öğrenmeye vurgu yapmaktadır. *"Küme çalışmaları, istasyon tekniği gibi çeşitli uygulamalar yapıyorum. Bunlar sayesinde verim artıyor. Eğlenceli de oluyor."* (ÖK11) ifadesi ile iş birlikli çalışma ile yüksek fayda sağlandığı belirtilmektedir. Bunların aksine ÖK20 *"Sınıfta yaptığım çalışmaların yeterli olduğunu düşünüyorum. Tüm öğrenciler için yüksek fayda sağlıyor."* ifadesi ile farklı bir çalışma yapmadığını belirtmektedir.

Değerlere yönelik sınıf içerisinde yönetilen süreç ile ilgili olarak günümüzde uygulanan değerler eğitimine (f=9) vurgu yapılmıştır. Örneğin ÖE15 “Okulumuzda değerler eğitimi çok ciddi bir şekilde uygulanmaktadır. Saygı, sevgi, arkadaşlık gibi konular düzenli olarak öğrencilere etkinliklerle aktarılmaktadır.” ifadesi ile değerler eğitimi koduna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte ÖK1 “Öğrencinin deneyimlemesine izin vermeye çalışıyorum. Özellikle sanal kültür turları düzenliyorum. Benzerliklere odaklanarak başlıyoruz ve devamı geliyor.” ifadesi ile örnek gösterme (f=8) koduna vurgu yapmaktadır. Diğer bir öğretmen ise “Reddetme ve kabullenmeyi saygı ve özgürlükler çerçevesinde yapmasını istiyorum. Sonuçta kendi uyruğundan bir öğrenciyi de sevmeyebiliyor.” (ÖK21) ifadesi ile örnek gösterme davranışı sergilediğini belirtmektedir. ÖE23 ise “Öğretmen de öğrenci de insan olmalı. Dünya üzerinde ortalama 60 sene yaşayıp gidiyoruz hepimiz insanız bir farklılık için bu yaşamı zehretmemeliyiz.” ifadesi ile küresel bakış (f=6) koduna vurgu yapmaktadır. ÖE24 ise “Saygılı öğrenciler yetiştirmeye çalışıyorum. Ben onlara karşı saygılı, onlar bana karşı saygılı. Böyle olunca bir çalışma yapmama gerek yok. Saygı varsa gerisi çözülür. Sınıflarda saygı değerini yükseltmek yetiyor.” ifadesi ile değerler eğitimine vurgu yapmakla birlikte bir çalışma yapmadığını da (f=4) belirtmektedir.

4.1.2.3. Davranış temasına ait bulgular. Öğretmenlerin “Öğretmen olarak farklılıklara sahip bireyler ile ilgili nasıl bir davranış sergiliyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?” sorusuna ve “Bu davranışınızı rol model olmak adına yeterli buluyor musunuz? Öğretmen, rol model olmak dışında neler yapabilir?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin davranış temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Davranış	Örnek davranış	Sevgi dolu davranma	22
		Fazla ilgi gösterme	17
		Ek mesai	3
	Davranış yeterliliği	Evet	24
		Hayır	3
		Özel ilgi	10
	Öneriler	Eşit davranma	8
		Anlayışlı olma	5
		İnsani değerler	4

Tablo 4.42’ye göre öğretmenler (f=27) örnek davranış sergileme noktasında yoğunlukla sevgi dolu davranma (f=22) koduna vurgu yapmıştır. ÖE17 “Okulumuzda Rus ve Suriyeli

göçmen öğrenciler var fakat Suriyeli öğrencilere daha kötü davranılıyor. Bu açığı ben de sevgiyle yaklaşarak çözmeye çalışıyorum." ifadesi ile sevgi dolu davrandığını belirtmektedir. ÖK11 ise *"Farklılıkların okulumuzda kişiye göre değiştiğini görüyorum. Aynı şeyleri yaşayan çocuklara eşit davranılmalı. Göçmen öğrencinin maddi durumu iyiye daha iyi davranılıyor. Böyle bir ayırım yapılmamalı. Bunu ben de şefkatle yaklaşarak çözmeye çalışıyorum."* ifadesi ile sevgi dolu davrandığını belirtmektedir. ÖK7 *"Ülkelerinden belli koşullarda çıkmış bu çocuklar bence ilgiyi hak ediyor. Kim ne derse dersin. Bence ilgili olmak bize bir şey kaybettirmez."* ifadesi ile fazla ilgi gösterdiğini (f=17) belirtmektedir. ÖK12 ise *"Eşim idareci olduğu için mecburen okulda onu bekliyorum. Bu sırada kursların olmadığı günler bu tarz geride kalmış öğrencilere ders veriyorum."* ifadesi ile (f=3) ek mesai harcadığını belirtmektedir. ÖK16 bu konuda *"Bir engelli bir de göçmen öğrenci var kendi sınıfımda. Bu öğrencileri daha çok seviyor, onlara ilgi gösteriyorum. Bazen diğer derslerden de ödevler hazırlıyorum onlara. Bence sınıfın en iyisi onlar olmalı."* ifadesi ile sevgi dolu davrandığı, fazla ilgi gösterdiği ve ek mesai harcadığı kodlarına vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlere rol model olarak davranışlarının yeterli olup olmadığı sorulduğunda ise çoğunluk yeterli olduğunu (f=24) belirtmiştir. Azınlık bir kısmı ise yeterli olmadığını (f=3) belirtmektedir. ÖK19 *"Sürekli kabullenmeyi öğretmek, insanca davranışı öğretmek oldukça zor. İnsana insan olduğu için insanca davranmasının yeterli olduğunu düşünüyorum. Ben de bu konuda elimden geleni yapıyorum."* ifadesi ile kendinin yeterli olduğunu belirtmektedir. ÖE14 ise *"Öğretmen insanlığın öğretmeni zaten. Yeterli düzeyde model olur."* ifadesi ile yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine ÖE23 *"Öğretmen olarak yeterli olduğumu düşünmüyorum. Toplum olarak da yeterli değiliz. Daha çok çalışmalıyız. Sadece benim yeterli olmam da yetmez."* ifadesi ile yeterli olmadığını belirtmektedir. ÖK16 ise *"Kimse yeterli olduğunu düşünemez bence. Yeterli değiliz. Yeterli değiliz ki bunları konuşuyoruz. Ağır bir müfredat ile baş etmek varken nasıl yeterli olalım."* ifadesi ile yeterli olmadığını belirtmektedir.

Rol model olmak dışında önerileri sorulduğunda ise ÖK7 *"Siz ne kadar rol model olursanız olun ilkokul dışında öğrenci sizi model olarak almıyor artık. Dolayısıyla bu çocuklarla özel olarak ilgilenilmeli."* ifadesi ile özel ilgi (f=10) koduna vurgu yapmaktadır. Bu ifadeyi ÖK9 *"Devlet ve toplum tarafından bu öğrencilerle birebir çalışmalar yapılmalı. Bu çocukların geleceği de önemli."* ifadesi ile desteklemektedir. ÖE5 ise farklı bir bakış ile *"Burada*

öğretmenler arasında ırkçılık yapanlar bile var. Bu nedenle tüm çocuklara eşit davranamıyoruz. Eşit davranma sağlandığında farklılıklar göze batmaz.” ifadesi ile eşit davranma (f=8) koduna vurgu yapmaktadır. ÖE3 bu konuda “Öğretmenlerin hatta insanlığın tek ihtiyacı olan şey anlayış. Anlayışlı davranın. Neden o davranışı gerçekleştirdiğini anlamaya çalışın” ifadesi ile anlayışlı olma (f=5) koduna vurgu yapmaktadır. ÖK19 ise “Daha önce de söylediğim gibi insana insanca davranmak, insan olduğu için değer vermek yeterli bence. Fazlasına gerek yok.” ifadesi ile evrensel değerler (f=4) koduna vurgu yapmaktadır.

4.1.2.4. Hedefler temasına ait bulgular. Öğretmenlerin “Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik belirlediğiniz akademik ve sosyal hedefler ile ilgili öğrencilerin tepkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ve “Okul yönetiminin görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Velilerin görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.50. Öğretmenlerin hedefler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Hedefler	Öğrenci tepkisi	Onaylama	21
		Umursamaz	6
	Okul yönetimi	Destekliyor	26
		Desteklemiyor	1
	Veli desteği	Destekliyor	18
		Desteklemiyor	9

Tablo 4.43’e göre öğretmenlerin (f=27) çoğu öğrencilerin akademik ve sosyal hedefleri onayladığını (f=21) belirtmektedir. ÖK8 “Öğrencilerimle teneffüslerde görüşmeler gerçekleştiriyorum. Bu görüşmeler sırasında onlara hedefler koyuyorum. Ama bu durum sanki daha çok beklenti halinde kalıyor.” ifadesi ile öğrencinin onayladığını fakat öğretmenin beklentisi olarak gözlenebildiğini belirtmektedir. ÖE2 “Özellikle şube öğretmenler kurulunda bu durumu konuşuyoruz. Sonuçları öğrencilerle paylaşıyoruz ve öğrenciler de buna ulaşmak için çaba gösteriyor.” ifadesi ile öğrencilerin sonuçları onayladığını belirtmektedir. ÖE4 ise “Akademik hedefler koyuyorum fakat sosyal hedefler belirlemiyorum. Ayrıca çalışmalarım da ekstra değil. İlişki düzeyinde kalıyor. Öğrenci izin verdiği sürece, yaklaşımına cevap verdiği sürece ilerliyoruz. Fakat iletişimde olduğum öğrencilerim hedefleri onaylıyor.” ifadesi ile öğrencilerin onayladığını fakat her öğrenci için bunu gerçekleştiremediğini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine ÖK9 “Öğrenciler artık bizi dinlemiyorlar. Görüşlerimize önem vermiyorlar.

Ancak velilerle iletişime geçerse öyle. Ama öğrenci de veli de umursamaz davranıyor.” ifadesi ile öğrencilerin belirlenen hedeflere yönelik umursamaz davrandığını belirtmektedir.

Okul yönetiminin desteği sorulduğunda ise ÖK11 *“İdarecilerimiz maddi ve manevi olarak destekliyorlar.”* ifadesi ile desteklediklerini (f=26) belirtmektedir. Aynı şekilde ÖK15 de *“Okul yöneticileri destekliyor ayrıca kendileri de bizler için hedefler belirliyorlar.”* ifadesi ile desteklediklerini belirtmektedir. ÖE18 ise farklı bir noktaya değinerek *“Okul yönetiminin bireysel hedeflerden haberi olmuyor. Onlar genel hedeflere bakıyorlar. Onları biliyorlar. Genel hedefe hizmet edecek konuları da desteklemeye çalışıyorlar.”* ifadesi ile destek aldığını belirtmektedir. Desteklemediğini (f=1) belirten öğretmen ise *“Okul idarecileri artık sadece evrak memuru olarak görev yapıyor. Okulların durumu ile ilgilenmiyorlar.”* (ÖK25) şeklinde görüş belirtmiştir.

Veli desteği sorulduğunda ise çoğunluk destekleyen (f=18) koduna vurgu yapmaktadır. ÖK26 *“Veliler destekliyor fakat bunu sadece para göndermek olarak görüyorlar. Sorumluluk almıyorlar.”* ifadesi ile veli desteğini aldığını belirtmektedir. ÖE3 ise *“Velilerle bir bağlantımız yok. Bu konuda ne diyeceğimi bilemiyorum. Sorun yaşarsak, farklı bir konu olursa destekliyorlar. Fakat biz iletişime geçemediğimiz sürece habersizler.”* ifadesi ile iletişim haline geçildiğinde desteklediklerini belirtmektedir. ÖK20 *“Velilerimiz her konuda destekçimiz. Belirlediğimiz hedeflere ulaşma noktasında ellerinden geleni yapıyorlar.”* ifadesi ile desteklediklerini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine ÖE17 *“Veliler maalesef başından savmak için okula gönderiyor öğrenciyi. Bu konuda yalnızız.”* ifadesi ile veli desteği alamadığını belirtmektedir. Aynı şekilde ÖE4 *“Veliler ekonomik olarak geçim sıkıntısı yaşadığı için bu konuda bize katkı sunamıyorlar.”* ifadesi ile destek alamadığını belirtmektedir.

4.1.2.5. Gerçekleştirilen çalışmalar temasına ait bulgular. Öğretmenlerin “Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilerin değerlerine yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir?” sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.51. Öğretmenlerin gerçekleştirilen çalışmalar temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Gerçekleştirilen çalışmalar	Sınıf içi	İletişim güçlendirme	17
		Destek sağlama	14
		Saygı gösterme	5
	Sınıf dışı	Kutlamalar	6
		Ziyaretler	2

Tablo 4.44'e göre öğretmenler (f=27) sınıf içinde veya sınıf dışında çeşitli etkinlikler gerçekleştirmektedir. ÖK1 *“Rol yapma veya empati kurma etkinlikleri gerçekleştiriyorum ki birbirlerini daha iyi anlasınlar.”* ifadesi ile iletişimi güçlendirme (f=17) koduna vurgu yapmaktadır. ÖK19 ise *“Bazı zamanlar dersi Bırakıp özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin katılabileceği ve etkin görev alabileceği oyunlar oynuyoruz. Sınıfı kaynaşması için iyi oluyor.”* ifadesi ile iletişimi güçlendirme ve destek sağlama (f=14) koduna vurgu yapmaktadır. ÖE10 *“Genellikle film izletip, film den sonuç çıkarıyoruz, filmi eleştiriyoruz. Böylece öğrenciler farklı kişilere nasıl davranması gerektiğini anlayabiliyor.”* ifadesi ile saygı gösterme (f=5) koduna vurgu yapmaktadır. ÖE18 *“Bazen herkesin kendi dilinden konuşmasını istiyorum. birbirlerinin çektikleri zorlukları anlamaları için.”* ifadesi ile iletişimi güçlendirme ve saygı gösterme koduna vurgu yapmaktadır.

Sınıf dışında gerçekleştirilen çalışmalara örnek veren öğretmen sayısı azdır (f=8). ÖE2 *“Sınıf içerisinde üçer kişilik farklı gruplar belirledim bu gruplarla o grupta bulunan öğrencilerin evlerini ziyaret ediyorum. Özellikle de doğum günlerine denk getirmeye çalışıyorum. Böylece tüm evleri farklı öğrencilerle gezmiş oluyorum.”* ifadesi ile kutlamalar (f=6) ve ziyaretler (f=2) koduna vurgu yapmaktadır. ÖK16 *“Okulumuzun karşısındaki parkta çeşitli etkinlikler yapıyoruz. Okuldan sonra buluşup eğlenceler düzenliyoruz. Bunun için sınıf içerisinde olmuş herhangi bir olay bahane olabiliyor. Sınıf içi bağlar güçleniyor.”* kodu ile kutlamalar koduna vurgu yapmıştır.

4.1.2.6. Okul kültürü temasına ait bulgular. Öğretmenlerin “Okul içerisinde öğretmenler okul kültürüne uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ve “Okul içerisinde öğretmenler arasındaki güven ortamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Okul içerisinde öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ve mesleki gelişim sürecine destek ortamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Okul içerisinde öğretmenler arasındaki rekabet ortamını nasıl değerlendiriyorsunuz? Okul dışarısında öğretmenler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.52. Öğretmenlerin okul kültürü temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okul kültürü	Okul kültürüne uyum	Uyum sağlıyor	25
		Uyumsuz	2
	Güven ortamı	Güvenli	14
		Nötr	10
		Güvenli değil	3
		Desteklemiyor	19
	Mesleki gelişim	Destekliyor	5
		Zümre desteği	3
	Rekabet ortamı	Yok	17
		Destekleyici rekabet	7
		Ezici rekabet	3
	Öğretmenler arası ilişki	Kuvvetli	15
		Destekleyici	11
		İş arkadaşlığı	7
		Zorunlu ilişki	3

Tablo 4.45'e göre öğretmenler (f=27) okul kültürüne uyum sağladıklarını (f=25) belirtmektedirler. ÖK19 “Okuldaki öğretmenler toplu olarak hareket eder. Okulumuz başarılı bir okul olduğu için dışarıdan gelen de hemen alışmak zorunda kalır.” ifadesi ile uyum sağladığını belirtmektedir. ÖE22 “Her okulda olduğu gibi burada da uyumsuz öğretmenler bulunmakta. Fakat genel anlamda öğretmenler uyumludur ve birbirine yardımcı olur.” ifadesi ile yine uyum sağlandığını belirtmektedir. ÖK27 “Bizim okulda her kafadan bir ses çıkıyor. Öğretmenler hep kendi istedikleri olsun istiyor. Yönetime yakın olan işini yaptırıyor. Adalet falan hiç yok.” ifadesi ile okul kültürüne karşı uyum sağlanmadığını (f=2) belirtmektedir.

Öğretmenler arasındaki güven ortamı sorulduğunda ise öğretmenlerin çoğunluğu güvenli (f=14) olduğunu belirtmektedir. Bu konuda ÖE18 “Okulda dedikodu oldukça az olur. Herkes işine bakar. İş dışında pek bir şey konuşulmaz. Özel hayat genellikle çok samimi kişiler arasında olur. Yani güvenilir bir ortam var.” ifadesi ile güvenilir ortama vurgu yapmaktadır. ÖK13 ise “Bu konuda ne diyeceğimi bilmiyorum. Kimine güvenebilirsiniz kimine güvenemezsiniz. Öğretmen diye sonsuz güven beklemek de yanlış olur zaten.” ifadesi ile nötr (f=10) koduna vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde ÖK11 “Yakın arkadaşlarım dışında bir şey paylaşmam genelde. Dedikodu olarak bana geri dönebilir. O yüzden sevdiklerimle güvenli sevmeliklerimle güvensiz diyebilirim.” ifadesi ile nötr koduna vurgu yapmıştır. ÖK12 ise “Diğer mesleklerle karşılaştırdığımız öğretmenler genellikle birbirlerinin kuyusunu kazar. Bu nedenle güvenli diyemem. Bence güvenilir bir ortam yok.” ifadesi ile güvensiz (f=3) koduna vurgu yapmaktadır.

Bilgi paylaşımı ve mesleki gelişim konusu sorulduğunda ise öğretmenlerin çoğunluğu desteklemiyor (f=19) görüşüne sahiptir. ÖE5 “*Genelde mesleğe yeni başlamış öğretmenler bulunuyor okulumuzda o yüzden desteklenmiyor diyeceğim.*” ifadesi ile desteklenmediğini belirtmektedir. ÖK1 ise “*Zümre olarak bilgi paylaşımı ve etkinlikleri paylaşıyoruz. İyi olduğumuz konularda birbirimizi destekliyoruz. Diğer öğretmenlerle de mesleki anlamda paylaşımda bulunuyoruz.*” ifadesi ile desteklendiğini (f=5) belirtmektedir. ÖK7 “*Okulumuzda zümreler kendi içinde paylaşım yapar. İki farklı zümrenin bilgi paylaşımında bulunduğuna şahit olmuyorum.*” ifadesi ile zümre desteği (f=3) koduna vurgu yapmaktadır.

Rekabet ortamı sorulduğunda ise öğretmenlerin çoğunluğu rekabetin olmadığını (f=17) belirtmiştir. ÖK9 “*Okulumuzda rekabet olmaz. Oldukça uyumluyuz.*” ifadesi ile rekabetin olmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde ÖE2 “*Rekabet ortamı oluşmasını istemiyor idarecilerimiz.*” ifadesi ile rekabetin olmadığını belirtmektedir. Detaya giren öğretmenlerden ÖE6 “*Okulumuzda birbirini yükselten bir rekabet ortamı var. Kim daha çok paylaşımda bulunacak tarzında. Bu güzel bir şey. Herkes birbirini iyi olduğu konuda destekliyor.*” ifadesi ile destekleyici rekabet (f=7) koduna vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde detaylı olarak ÖK8 “*Okul idaresi öğrenci kaydında para alıyor. Dolayısıyla öğretmenler arası rekabeti destekliyor. Öğretmenler de kendisinin daha iyi olduğunu göstermek için sürekli bir rekabet içinde oluyor.*” ifadesi ile ezici rekabet (f=3) koduna vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler arasındaki ilişki sorulduğunda ise öğretmenler ilişkinin kuvvetli (f=15) olduğu konusunda yoğunluk sağlamıştır. ÖK9 “*Okuldaki arkadaşlığımız okul sonrasında da devam ediyor. Arkadaşlıklar, dostluklar oldukça kuvvetlidir.*” ifadesi ile ilişkilerin kuvvetli olduğu yönünde görüş belirtmektedir. ÖK11 “*Öğretmenler arasındaki arkadaşlık iyi olduğu için herkes birbirinin iyiliğini ister. Herkes birbirine yardıma koşar.*” ifadesi ile destekleyici (f=11) bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlere uzak olarak ÖE3 “*Aslında iş arkadaşlığı veya sosyal arkadaşlık farklıdır. Okuldaki ile sosyal hayatta da buluşursan yine okul konuşursun. Bence ayrılmalı.*” ifadesi ile ilişkilerin iş arkadaşlığı (f=7) şeklinde olması gerektiğini belirtmektedir. ÖK19 da yine aynı şekilde “*Okuldaysan okulda arkadaşsındır. Arkadaşlığı taşıman gerekmez.*” ifadesi ile iş arkadaşlığına vurgu yapmaktadır. ÖE24 ise “*Okulda herkes birbirine yabancı gibidir. Gelir dersine girer ve gider. Dolayısıyla arkadaşlık kurmaz.*” ifadesi ile zorunlu ilişki (f=3) koduna vurgu yapmaktadır.

4.1.2.7. Okul ile uyum temasına ait bulgular. Öğretmenlerin “Okul misyon, vizyon ve stratejik plan ile çalışmalarınızın uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu ve “Okul içerisinde gerçekleştirdiğiniz çalışmalarınıza ait referans kaynaklarınız nelerdir?” alt sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.46’da verilmiştir.

Tablo 4.53. Öğretmenlerin okul ile uyum temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okul ile uyum	Misyona, vizyon ve stratejik plan ile uyum	Bilgi yok	17
		Uyumlu	7
		Uyumsuz	3
	Çalışmalara referans	Kişisel deneyimler	18
		İyi uygulamalar	12
		MEB kaynakları	3

Tablo 4.46’ya göre öğretmenlerin (f=27) misyon, vizyon ve stratejik plan ile ilgili yakında bir bilgisi bulunmamaktadır (f=17). Bu durumu ÖE23 “*Hocam doğru konuşmak gerekirse okulda duvarda yazıyor ama hiç okumadım.*” ifadesi ile belirtmektedir. Aynı şekilde ÖK20 “*Stratejik plan hazırlarken il milli eğitim planının aynısını yazmıştık.*” ifadesi ile bilgisi olmadığını belirtmektedir. ÖE3 “*Çalışmalarımız genellikle merkezi yönetimce belirlendiği için uyumlu oluyor.*” ifadesi ile uyumlu olduğunu (f=7) belirtmektedir. Bu görüşlerle birlikte ÖK1 “*Uyumlu değil. Standart hedefler belirlediğim için farklılıklara sahip bir hedefim olmuyor.*” ifadesi ile uyumsuz olduğunu belirtmektedir.

Çalışmalarını gerçekleştirirken aldığı referans sorulduğunda ise ÖE5 “*Her öğretmenin bir eğitim görüşü var. Bu görüşe göre eğitim çalışmalarını düzenliyor.*” ifadesi ile kişisel görüşlere (f=18) vurgu yapmaktadır. ÖK8 ise “*Üniversitede aldığım eğitimler bende ne iz bıraktıysa ona göre çalışmalar yapıyorum. Üniversiteler burada çok önemli diyebiliriz.*” ifadesi ile yine kişisel görüşlere vurgu yapmaktadır. Çoğunluğa yakın diğer bir kod ise iyi uygulamalar (f=12) şeklindedir. ÖE3 “*Eğitim alanında yapılan çalışmaları takip ediyorum. Orada rastladığım güzel çalışmalar olursa onları uyguluyorum sınıfımda.*” ifadesi ile iyi uygulamalara vurgu yapmaktadır. ÖK1 ise “*MEB kaynakları çok iyi. Yönergeler harika. Gelen resmi yazılar, projeler referans oluyor bana. MEB’in bakış açısını görmeye çalışıyorum.*” ifadesi ile MEB kaynaklarına (f=3) vurgu yapmaktadır.

4.1.3. Öğrenci Velilerine Ait Bulgular

Öğrenci velilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre elde edilen tema, alt tema, kod ve frekanslar bu bölümde verilmiştir.

4.1.3.1. Kendini ifade etme temasına ait bulgular. Öğrenci velilerinin “Okul yönetimine veya öğretmenlere karşı kendinizi rahatça ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusuna yönelik cevaplarına ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.54. Öğrenci velilerinin kendini ifade etme temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Kendini ifade etme	Öğretmenlere karşı	Evet	15
	Yönetime karşı	Evet	14
		Hayır	1

Tablo 4.47’ye göre öğrenci velilerinin (f=15) okulda kendini ifade etme durumları incelendiğinde katılımcıların tamamı öğretmenlere karşı (f=15) kendisini rahatça ifade edebildiğini belirtmiştir. VE2 “*Öğretmenlerle ders gruplarımız var. Oradan istediğimiz zaman iletişime geçebiliyoruz. Ya da telefon numarası olduğu için arayabiliyoruz. Okul gitmeye gerek kalmadan rahatça görüşebiliyoruz.*” ifadesi ile kendisini rahatça ifade edebildiğini belirtmektedir. VE6 ise “*Sınıf whatsapp grubunda tüm öğretmenler bulunmakta o yüzden dolayı hepsine ulaşabiliyoruz. Bir görüş bildirmek kolay oluyor. Öğretmenler çok anlayışlı her zaman bizi dinliyorlar.*” ifadesi ile öğretmenlerle kolayca iletişim kurabildiğini ve kendini ifade edebildiğini belirtmektedir.

Aynı şekilde okul idaresine karşı kendisini ifade etme durumu incelendiğinde ise büyük çoğunluk (f=14) kendini ifade edebildiğini söylerken çok az bir kısmı (f=1) kendini ifade edemediğini belirtmektedir. Bu konuda VK11 “*Okul idaresi bizim isteklerimizi yerine getirmek için elinden geleni yapıyor, bizi dinliyor.*” ifadesi ile kendini ifade edebildiğini belirtmektedir. Aksi görüş bildiren VE12 ise “*Okul bizi dinlemiyor. Kendine göre iş yapıyor. Hiç bizimle ilgilenmiyor.*” ifadesi ile kendini ifade edemediğini belirtmektedir.

4.1.3.2. Etkinlikler temasına ait bulgular. Öğrenci velilerinin “Farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili okul içerisinde yapılan etkinlikleri (piknik, veli toplantısı, gezi vs.) nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarına ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.55. Öğrenci velilerinin etkinlikler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Etkinlikler	Zorunlu etkinlikler	Çalışma yok	12
		Uygun	3
	İsteğe bağlı etkinlikler	Uygun	8
		Dışlayıcı	4
		Katılmıyorum	3

Tablo 4.48'e göre okullarda yapılan etkinlikler zorunlu (veli toplantısı, okul aile birliği toplantısı gibi) ve isteğe bağlı (piknik, gezi gibi) ikiye ayrılmıştır. Tabloya göre öğrenci velilerinin (f=15) büyük çoğunluğu zorunlu etkinliklerde farklılıklara sahip öğrencilerle ilgili bir çalışma yapılmadığını (f=12) belirtirken çok az bir kısmı uygun olduğunu (f=3) belirtmektedir. Zorunlu etkinlikler konusunda VK9 “Öğretmenler veli toplantılarında genel konuşmalar yapar. Öğrenciler ile ilgili özel bilgi almak isteyen sonra konuşur. Farklı çocuklara göre bir konuşma olmaz.” ifadesi ile bir çalışma olmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde VE3 ise “Öğretmenler bu toplantıları zor gördükleri için hemen yapma telaşına düşüyorlar. O yüzden yüzeysel konuşup gidiyorlar.” ifadesi ile bir çalışma olmadığını belirtmektedir. Aksi görüş belirten VE1 ise “Sınıf öğretmeni tüm öğrenciler ile ilgili görüşünü belirtir ve öğrencilerin ihtiyaçlarını, yapılması gerekeni ortaya koyar. Böylece tüm öğrenciler ile ilgili bilgi sahibi oluruz.” ifadesi ile farklılıklara sahip öğrencilere yönelik uygun çalışmalar yapıldığını belirtmektedir.

İsteğe bağlı etkinliklerde ise öğrenci velileri uygun (f=8) olduğunu belirtirken bazı veliler dışlayıcı (f=4) davranıldığını belirtirken bazı veliler ise bu etkinliklere katılmadığını (f=3) belirtmektedir. VE5 “Piknik gibi etkinliklerde tüm öğrencilerin kaynaşması hedeflendiği için yapılan çalışmaya uygun olarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun gerçekleşiyor.” ifadesi ile farklılıklara sahip öğrencilere uygun çalışmalar yapıldığı belirtilmektedir. VE4 ise aynı şekilde “Tüm öğrencilerin bir şeyler öğrenmesi amacıyla yapılan bu ekstra etkinlikler faydalı oluyor fakat katılamayan öğrenciler bunlardan eksik kalıyor.” ifadesi ile uygun olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlere farklı bir bakış açısı ile VK11 “Farklı çocuklar isteğe bağlı etkinliklere katılmıyor. Katılmak isteseler bile orada aralarına almıyorlar. Her zaman yalnız kalıyorlar.” ifadesi ile dışlayıcı davranıldığını belirtmektedir. Aynı şekilde VE15 de “Bu tür etkinlikler belirli veliler üzerinden gerçekleşir bu nedenle o velilerin çocuklarının iyi arkadaş olduğu diğer çocukların aileleri ile güçlü bir şekilde etkinlik yapılır. Bu nedenle diğer öğrenciler genellikle dışarıda kalır, veliler ne kadar istekli olsa da bu grupta yer edinemez.”

ifadesi ile dışlayıcı bir şekilde davranıldığını belirtmektedir. Bazı veliler ise VE6 gibi “*Ben okuldaki bu etkinliklere katılmayı tercih etmiyorum*” ifadesinde olduğu gibi katılmadıklarını belirtmektedir.

4.1.3.3. Farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait bulgular. Öğrenci velilerin “Farklılıklara sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim öğretim almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplarına ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.56. Öğrenci velilerinin farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Farklılıklara sahip öğrenciler	Eğitim öğretim	Birlikte olmalı	11
		Birlikte olabilir	3
		Ayrı olmalı	1

Tablo 4.49’a göre öğrenci velilerinin (f=15) büyük bir çoğunluğu farklılıklara sahip öğrencilerle aynı ortamda eğitim öğretim verilmesini (f=11) düşünürken bir kısmı birlikte eğitim almalarında sorun görmediğini (f=3) çok az bir kısmı da ayrı eğitim öğretim alması gerektiğini (f=1) savunmaktadır. VE2 bu konuda “*Öğrencilerin farklı ortamlarda eğitim almasını uygun görmüyorum. Temelden bir ayırıştırma olduğunu düşünüyorum böyle durumlarda.*” ifadesi ile birlikte olması gerektiğini savunmaktadır. Aynı şekilde VE12 “*Hepsi bu ülkenin çocukları neden farklı sınıflarda eğitim alsınlar ki*” ifadesi ile birlikte olması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşlere ek olarak VE6 “*Ayrı eğitim almasının faydası olacaksa olabilir. Fakat olmayacaksa, aynı eğitim alınacaksa aynı olmalı. Bunu öğretmenler daha iyi bilir.*” ifadesi ile eğitim alabileceklerini savunmaktadır. VE13 ise “*Her öğrenci farklıdır ve farklı eğitim almalıdır. Bu nedenle ayrı ortamlarda kendine uygun eğitim verilmelidir.*” ifadesi ile ayrı olması gerektiğini savunmaktadır.

4.1.3.4. Sınıf toplum uyumu temasına ait bulgular. Öğrenci velilerin “Öğretmenler ile görüşmeleriniz veya öğrenciniz ile paylaşımlar sonucu elde ettiğiniz bilgilere göre sınıf içerisinde önem verilen kavram, değer ve düşüncelerin toplum ile uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik cevaplarına ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.57. Öğrenci velilerinin sınıf toplum uyumu temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Sınıf toplum uyumu	Değerler	Uyumlu	15

Tablo 4.50'ye göre sınıf ile toplum arasındaki uyum değerler noktasında incelendiğinde tüm velilerin uyumlu (f=15) olduğu görülmektedir. Öğrenci velilerinden VE7 “*Sınıfımızdaki tüm etkinlikler aile tarafından da uygun olarak görülmektedir.*” ifadesi ile uyumlu bir sınıf belirtmektedir. Aynı şekilde yabancı uyruklu VE3 “*Sınıfta yapılanlardan rahatsız değiliz.*” ifadesi ile uygun olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlere ek olarak farklı bir görüş de VE15 tarafından “*Biz aslında alevi bir aileyiz. Bazı etkinlikler bizim için uygun değil fakat bu durum ailemiz tarafından hoşgörü ile karşılanıyor. Sınıf öğretmenimiz alevi olduğumuzu biliyor.*” tarafından belirtilmiştir.

4.1.3.5. Hedefler temasına ait bulgular. Öğrenci velilerinin “Öğrenciniz için oluşturulan akademik ve sosyal hedefleri nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ve “Öğrenciniz için oluşturulan bu hedefler için nasıl bir iş birliği içerisindesiniz? Bu hedeflere ulaşmak için kendi rolünüzü nasıl tanımlarsınız? Öğrenciniz ile ilgili oluşturulan eğitim öğretim sürecine güveniyor musunuz?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.58. Öğrenci velilerinin hedefler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Hedefler	Akademik hedefler	Ulaşılabilir	10
		Bilgi yok	5
	Sosyal hedefler	Bilgi yok	12
		Ulaşılabilir	3
	İş birliği	Destekliyorum	14
		İş birliği yok	1
	Veli rolü	Maddi/manevi destek	11
		Kontrol	8
		İzleme	2
	Süreçe güven	Evet	15

Tablo 4.51’e göre öğrenci velilerinin (f=15) büyük çoğunluğu öğrencileri için oluşturulan akademik hedefler için ulaşılabilir (f=10) olduğunu düşünürken bir kısmı da akademik hedefler konusunda bir bilgisi olmadığını (f=5) belirtmektedir. Akademik hedeflerin uygun olduğunu belirten velilerden VE4 “*Öğrencimizin iyi bir liseye yerleşmesi için yapması gereken çalışmalar öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Bu hedefler çocuğumuzun potansiyeli dahilindedir.*” ifadesini dile getirmektedir. Aynı şekilde VE14 de “*Çocuğum okulundan verilen bütün ödevleri yapmaya çalışıyor. Bunu iyi bir gelecek için yapıyor.*” ifadesi ile desteklemektedir. Bilgisi olmadığını belirten velilerden VE6 “*Okulda bir akademik hedef belirlenmiyor*” ifadesini sunmaktadır.

Öğrencilere yönelik sosyal hedefler incelendiğinde ise velilerin büyük çoğunluğu bilgisi olmadığını (f=12) belirtirken bir kısmı ulaşılabilir olduğunu (f=3) belirtmektedir. VE5 bu konuda “*Okullar derslere çok fazla önem verdiği için artık sosyallik aranmıyor. Eğer varsa da ben bilmiyorum*” ifadesi ile bilgisi olmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde VE6 “*Öğrencim sosyal hayatını okul dışında gerçekleştiriyor. Okulda böyle bir şey yok.*” ifadesi ile bilgisi olmadığını belirtmektedir. Ulaşılabilir olduğunu düşünen VK10 ise “*Okulda gerçekleştirilen futbol kursu sayesinde çocuğum sosyalleşiyor. Öğretmeni de uygun hedef koyuyor*” ifadesi ile ulaşılabilir olduğunu belirtmektedir.

Öğrenci velileri ile iş birliği durumu incelendiğinde ise velilerin büyük çoğunluğu iş birliği yapıldığını ve desteklediğini (f=14) belirtmektedir. Çok az bir kısmı ise iş birliği olmadığı (f=1) ifadesini savunmaktadır. İş birliği yapıldığını düşünen velilerden VK11 “*Öğretmen ile aramız çok iyi. Öğrenci ile ilgili bir şey olduğunda bizden yardım istiyor. Ne yapmamız gerektiğini söylüyor*” ifadesini dile getirmektedir. Aynı şekilde VE8 “*Öğretmen ile iş birliği yapıyoruz*” ifadesi ile iş birliğine dikkat çekmektedir. Aksi görüş olarak VE12 “*Okul sadece derslerde öğrencinin istedikleri gibi olmasını istiyor. Bize bir şey soran yok*” ifadesi ile iş birliği yapılmadığını dile getirmektedir.

Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenci velisinin rolü incelendiğinde ise büyük bir çoğunluğu maddi/manevi destek (f=11) noktasına değinirken, bazı veliler kontrol (f=8) noktasına değinmektedir. Öğrenci velilerinin çok az bir kısmı da izleme (f=2) rolünde olduklarını savunmaktadır. VE1 bu konuda “*Öğretmenler telefonda alınacak kitapları yazıyorlar biz de alıyoruz*” ifadesi ile maddi destek noktasında rol belirlediğini dile getirmektedir. VK9 ise “*Öğrencimizin başarısı için gerekli her şeyi yapıyoruz. Öğretmenlerin istediklerini alıyoruz, etkinlikler için istedikleri ücreti gönderiyoruz. Eve geldiğinde de çalışmalarını inceliyoruz*” ifadesi ile maddi/manevi destekte bulunduklarını aynı zamanda da kontrol ettiklerini dile getirmektedir. VK9 ise “*Öğrencimiz ile ilgili öğretmenler kontrol etmemizi ve öğrencimizi sürekli inceleyerek değişiklikleri onlara bildirmemizi istiyorlar. Bu nedenle biz de kontrol edip izliyoruz*” ifadesi ile kontrol ve izleme noktasında role sahip olduklarını belirtmektedirler.

Süreçe güven konusundaki düşünceleri incelendiğinde ise öğrenci velilerinin tamamı sürece güvendiklerini (f=15) belirtmektedirler. Bu konuda VE8 “*Öğretmenlerimize*

güveniyoruz. Onlar çocuğumuz için en iyisini bilir” ifadesi ile sürece güvendiklerini belirtmektedirler. Aynı şekilde VE4 de “*Öğretmenler konuda eğitim aldıkları için yanlış bir şey yapacaklarını düşünmüyorum*” ifadesi ile sürece güvendiklerini belirtmektedir.

4.1.3.6. Okul dışı süreçler temasına ait bulgular. Öğrenci velilerinin “Öğrencinizin diğer öğrencilerle okul dışındaki iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ve “Diğer öğrenci velileri ile iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?” ile “Öğrenci velileri ile okul dışında veya tatillerde görüşmeniz öğrencinizi nasıl etkilemektedir?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.59. Öğrenci velilerinin okul dışı süreçler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okul dışı süreçler	Öğrenci iletişimi	Oyun	8
		Ödev	4
		Gezi	3
	Veli iletişimi	Görüşmüyoruz	11
		Sosyal etkinlikler	4
	Öğrenciye etkisi	Olumlu	14
		Etkisi yok	1

Tablo 4.52’ye göre öğrenci velilerinin okul dışı süreçlere yönelik görüşleri incelendiğinde öğrenci iletişimi konusunda öğrencilerin oyun (f=8), ödev (f=4) ve gezi (f=3) için iletişim ve etkileşimde bulunduklarını düşünmektedirler. Bu konuda VE7 “*Öğrenciler okul dışında kendi içinde iletişim kuruyor. Genellikle oyun oynamak için bir araya geliyorlar. Okul bahçesinde buluşuyorlar*” ifadesi ile oyun aracılığı ile okul dışında iletişim kurduklarını dile getirmektedir. VE13 ise “*Çocuğumuz sınıf arkadaşları ile bir araya geliyor. Oyun oynuyorlar, ödev yapıyorlar...*” ifadesi ile oyun ve ödev kodlarına vurgu yapmaktadır. Yabancı uyruklu VK11 ise “*Çocuğum geziye gittiğinde okul dışında diğer öğrenciler ile görüşüyor*” ifadesi ile gezi koduna vurgu yapmaktadır.

Veli iletişimi konusu incelendiğinde ise velilerin büyük çoğunluğu iletişim kurmadığını (f=11) belirtmektedir. Bazı veliler ise sosyal etkinlikler aracılığı ile (f=4) iletişim kurduklarını belirtmektedir. VE8 “*Diğer ailelerle görüşmüyoruz*” ifadesi ile iletişim kurmadığını dile getirmektedir. VE12 ise “*Öğrenciler bir araya gelse de okulda karşılaşma dışında diğer velilerle görüşmüyoruz*” ifadesi ile iletişim kurmadıklarından bahsetmektedir. Farklı görüş olarak VE1 ise “*Okulda çeşitli sosyal etkinlikler oluyor. Bu sosyal etkinlikler aracılığıyla velilerle görüşüyoruz*” ifadesi ile sosyal etkinliklere dikkat çekmektedir.

Veli iletişiminin öğrenci üzerindeki etkisi incelendiğinde ise velilerin çoğunluğu olumlu bir etkisi olduğuna (f=14) değinirken çok az bir kısmı etkisinin olmadığını (f=1) düşünmektedir. VE8 “*Biz görüşmesek de öğrencilere olumlu etkisi olur*” ifadesi ile olumlu etkiye dikkat çekmektedir. VE14 ise “*Eğitimin içerisinde veliler de bulunmaktadır. Öğrenci velileri öğrenci üzerinde her zaman etkilidir*” ifadesi ile olumlu etkiye dikkat çekmektedir. Farklı bir görüş olarak VE7 “*Öğrencinin içinde yoksa olmaz. Velilerin bir araya gelmesi öğrencinin daha iyi olmasını sağlar*” ifadesi ile bir etkisi olmadığını belirtmektedir.

4.1.3.7. Aile okul uyumu temasına ait bulgular. Öğrenci velilerinin “Aile içerisindeki olağan akışın okulda da devam ettiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.53’te verilmiştir.

Tablo 4.60. Öğrenci velilerinin aile okul uyumu temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Aile okul uyumu	Tutarlılık	Uyum yok	12
		Uyumlu	3

Tablo 4.53’e göre öğrenci velileri (f=15) aile ile okul arasındaki uyumun tutarlı olduğu noktasında uyumlu olmadığını (f=12) düşünürken çok az bir kısmı uyumlu olduğunu (f=3) düşünmektedir. Yabancı uyruklu VE3 bu konuda “*Ailemizdeki birçok şey okulda yapılmıyor*” ifadesi ile uyumlu olmadığını belirtmektedir. Aynı şekilde VE13 de “*Öğrencilerin evde yaşadıkları ile okulda yaşadıkları çok farklı*” ifadesi ile okul ile aile arasında bir uyum olmadığını belirtmektedir. VK9 ise farklı olarak “*Aile neyse okul da o. Okul ile aile arasında bir uyum olduğunu düşünüyorum*” ifadesi ile aile ile okul arasında tutarlı bir uyum olduğunu belirtmektedir.

4.1.4. Öğrencilere Ait Bulgular

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre elde edilen tema, alt tema, kod ve frekanslar bu bölümde verilmiştir.

4.1.4.1. Öğrenci odaklılık temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Okulun öğrencilere değer verdiğini düşünüyor musunuz?” Bu düşüncenizin temeli nedir?” sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.54’te verilmiştir.

Tablo 4.61. Öğrencilerin öğrenci odaklılık temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğrenci odaklılık	Öğrenciye değer verme	Sorun çözme	18
		Maddi, manevi destek	11
		Öğretmen iletişimi	7

Tablo 4.54'e göre öğrenciler (f=24) kendilerine değer verildiğini belirtmektedir. Kendisine değer verilmediğini belirten herhangi bir öğrenci olmamıştır. Öğrencilerin okul tarafından kendisine değer verildiği düşüncesinin temeli sorulduğunda yoğunluk sorun çözme (f=18) kodunda oluşmuştur. öE20 “Öğretmenlere güveniyorum ve onlarla teneffüslerde veya boş vakitlerde dertleşiyorum. Herhangi bir sorunum olduğunda çözüyorlar.” ifadesi ile sorun çözme ve öğretmen iletişimi (f=7) koduna vurgu yapmıştır. öE15 bu konuda “Öğretmenler bizimle yakından ilgileniyor. Dertlerimizi dinliyor, istediğimiz zaman dersi tekrar ediyor, sorularımızı çözüyorlar.” ifadesi ile maddi, manevi destek (f=11) koduna vurgu yapmaktadır. öE5 ise “Öğretmenler bizim ikinci anne babamızdır. Onlar bizimle çok ilgileniyorlar. Ne istersek yapıyorlar.” ifadesi ile maddi, manevi destek ve öğretmen iletişimi kodlarına vurgu yapmıştır.

4.1.4.2. Okul içi iletişim temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Okul içerisinde öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.55'te verilmiştir.

Tablo 4.62. Öğrencilerin okul içi iletişim temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Okul içi iletişim	Öğrenciler arası iletişim	Sorunsuz	21
		Sorunlu öğrenci	3

Tablo 4.55'e göre öğrenciler (f=24) okul içerisinde öğrenciler arasındaki iletişimi çoğunlukla sorunsuz (f=21) bulmaktadır. öK18 “Öğrenciler kendi arasında kaliteli. Bazen kendi aramızda küfüler kavgalar olsa da sonra barışıyoruz.” ifadesi ile sorunsuz iletişime vurgu yapmaktadır. öK9 “Kendi aramızda çok iyi. Fakat Türkler farklı. Onlar kendi arasında çok iyi anlaşıyor.” ifadesi ile sorunsuz olduğunu belirtmektedir. öE11 “Okulda herkes bir garip. Herkesin görüşü farklı iki kişi aynı konuda anlaşamıyor.” ifadesi ile iletişimin sorunlu (f=3) olduğunu belirtmektedir. öK23 “Bence iyi değil. Öğretmenler ilgilenmese herkes birbirine girecek.” ifadesi ile sorunlu iletişime sahip olduklarını belirtmektedir.

4.1.4.3. Aileyi yansıtmaya temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Okulun, aile içindeki kavram, görüş ve değerler ile tutarlı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna ve “Ailenizde önem verilen kavram, düşünce ve değerlere okulda da önem verildiğini düşünüyor musunuz? Aile içindeki özel gün ve kutlamaları okulda da yapabiliyor musunuz? Aile içinde sahip olduğunuz görüşleri sınıf içerisinde özgürce ifade edebiliyor musunuz?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.56’da verilmiştir.

Tablo 4.63. Öğrencilerin aileyi yansıtmaya temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Aileyi yansıtmaya	Tutarlılık	Hayır	20
		Evet	4
	Önem verme	Evet	19
		Hayır	5
	Özel günler	Hayır	11
		Evet	4
	İfade özgürlüğü	Hayır	9
		Evet	6

Tablo 4.56’ya göre öğrencilerin (f=24) çoğunluğu aile içindeki kavram, görüş ve değerler ile okulun tutarlı olmadığını (f=15) düşünmektedir. öK10 “*Hayır. Evde çok rahatım ama okulda rahat değilim.*” ifadesi ile ev ve okul arasındaki tutarsızlığa işaret etmektedir. öE21 “*Evde çoğu zaman okulda yapılanların yanlış olduğu söyleniyor. Galiba okulla uygun değiliz.*” ifadesi ile yine tutarlı olmadığını belirtmektedir. öE15 “*Bizim yaşantımız okuldaki öğrencilerden çok farklı o yüzden okulda sadece bir şeyler öğrenmeye gidiyorum.*” ifadesi ile yine tutarsızlığa işaret etmektedir. öK3 ise görüşlerin aksine “*Evet tutarlı olduğunu düşünüyorum. Okul ile ailem aynı düşüncede.*” ifadesi ile tutarlı olduğunu (f=4) belirtmektedir.

Aile içindeki kavram ve düşüncelere okulda da önem verilip verilmediği sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu önem verildiğini (f=19) belirtmektedir. öE4 “*Okulda, ailemin düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilirim. Ayrıca öğretmenlerim de bunları dinler ve yaparlar.*” ifadesi ile önem verildiğini belirtmektedir. öK7 “*İsteklerim ailemde de okulda da yerine getiriliyor. Uyum sağlıyorum.*” ifadesi ile önem verildiğini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine öE20 “*Arkadaşlarımla daha iyiyim. Ailem her zaman okuldan farklı olmuştur. Değişikler.*” ifadesi ile uyumlu olmadığını (f=5) belirtmektedir.

Özel gün ve kutlamaların okulda yapıp yapılmadığı sorulduğunda bazı öğrenciler soruyu anlayamadığı, gerekli açıklamaların da yeterli gelmediği gözlenmiştir. Bu nedenle bazı

görüşler elenmiştir. öK18 “Okul, özel günleri kutlamak için değil bilgi öğrenmek içindir. O yüzden yapamıyoruz.” ifadesi ile yapılmadığını (f=11) belirtmektedir. öE16 “Okulumuz çok sıkıcı kutlama falan yapılmıyor. Biz genellikle evlerde toplanarak yapıyoruz onları.” ifadesi ile özel gün ve kutlamaları yapamadıklarını belirtmiştir. Bu görüşlerin aksine öE15 “Sınıf öğretmenimiz benimle ilgili özel günleri takip ediyor. Sınıfta kendimi yabancı hissetmemem için elinden geleni yapıyor.” önem verildiğini (f=4) vurgulamaktadır. öE22 de yine aynı şekilde “Öğretmenlerimiz etkinlikleri sever. Özel günleri sınıf içerisinde de ayrıca kutlarız.” ifadesi ile bu konuda etkin olduklarını belirtmektedir.

Sınıf içerisinde kendini özgürce ifade etme durumu sorulduğunda ise öğrencilerin soruyu anlayamadığı, gerekli açıklamalar ile yönlendirilmeye açık oldukları gözlenmiştir. Bu nedenle bazı görüşler elenmiştir. öK1 “Kavgalar vs. oluyor sınıfta o yüzden her istediğimi söyleyemiyorum. Ama iyi şeyler olursa o zaman sorun olmuyor.” ifadesi ile ifade edemediğini (f=9) belirtmektedir. Aynı şekilde öK12 “Sınıfta konuşmamız bazen sorun olabiliyor. Bizi anlamıyorlar zaten o yüzden susuyoruz.” ifadesi ile kendini ifade edemediğini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine öK19 “Sınıfta her düşündüğümüzü söyleyebiliyoruz. Bu konuda bir engel yok.” ifadesi ile kendini ifade edebildiğini (f=6) belirtmektedir.

4.1.4.4. Ders içi tartışma temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Sınıf içerisinde ders esnasındaki tartışma ortamında kendinizi özgürce ifade edebiliyor musunuz? İfade edemiyorsanız, ifade edebilmek nasıl bir değişikliğe neden olur?” sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.57’de verilmiştir.

Tablo 4.64. Öğrencilerin ders içi tartışma temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Ders içi tartışma	İfade özgürlüğü	Evet	18
		Hayır	6

Tablo 4.57’ye göre öğrencilerin (f=24) çoğunluğu sınıf içerisinde kendisini özgürce ifade edebildiğini (f=18) belirtmektedir. öE2 “Sınıf içerisinde konu ile ilgili her türlü görüşü paylaşmamıza öğretmenlerimiz izin veriyor. Konu dışında konuşmamıza kızıyorlar.” ifadesi ile müfredata göre kendini özgürce ifade edebildiğini belirtmektedir. öK9 “Öğretmenler bizi derse katmak için çok çalışıyor. Onları seviyorum. O yüzden istediğim gibi konuşabiliyorum.” ifadesi ile yine kendini sınıf içerisinde özgürce ifade edebildiğini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine öE13 “Sınıf içerisinde ne söylersem hemen yargılıyorlar. Dalga geçiyorlar. Zamanla sınıf

içerisinde konuşmak istemiyorum. Sessizleşiyorum.” ifadesi ile kendini özgürce ifade edemediğini (f=6) belirtmektedir.

4.1.4.5. Farklılıklar temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilere yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve “Farklılıklara sahip öğrenci siz olsaydınız size karşı nasıl davranılmasını isterdiniz?” alt sorusuna yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.65. Öğrencilerin farklılıklar temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Farklılıklar	Farklılıklara sahip öğrenciler	Olumlu	17
		Farklı okul	5
		Farklı sınıf	2
		Eşit davranma	21
	Empati	Özgür olma	8
		Ek ayrıcalık	4

Tablo 4.58’e göre öğrencilerin (f=24) büyük bir çoğunluğu farklılıklara sahip öğrencilere karşı olumlu (f=17) görüşlere sahiptir. öK10 bu düşüncesini “*Onlarla aynı sınıfta olmak bizim için değişiklik oluşturmuyor.*” ifadesi ile ortaya koymaktadır. Benzer bir görüş de öK17 tarafından “*Sınıfta bir şey değiştirmiyor. Zaten dışarıya çıktığımızda birlikte oynuyoruz.*” ifadesi ile belirtilmektedir. Yabancı uyruklu olan öK9 ise “*Benimle farklı bir şekilde davranmıyorlar. İyi geçiniyoruz.*” ifadesi ile olumlu görüş ifade etmektedir. Bu görüşlerin aksine öK18 “*İrkçi değilim fakat onların bizimle aynı sınıfta eğitim almasını istemiyorum. Onlara farklı okullar yapılsın.*” ifadesi ile farklı okulda (f=5) eğitim görmelerinin uygun olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde öK7 “*Burada onların sağlık ocağı farklı. O zaman okulları da farklı olsun. Ya da onlara okul yapamıyorlarsa farklı sınıflara alsınlar. Bizimle aynı sınıfa girmesinler.*” ifadesi ile farklı okul ve farklı sınıf (f=2) düşüncesini ortaya koymaktadır.

Öğrencilere farklılıklara sahip öğrencinin kendisi olması sorularak empati kurması istediğinde ise büyük çoğunluk eşit davranılması (f=21) yönünde görüş bildirmiştir. öE2 “*Bizim sınıftaki herkes çok iyi davranıyor. Ben de başka bir yerde olsam bana da iyi davranılmasını isterim. Farklı olduğum belli olmasın isterim.*” ifadesi ile eşit davranılmasını istediğini belirtmektedir. öK7 ise “*Hepimiz çocuğuz bu akıllarından çıkarmasın kimse. Biz birbirimizi ayırmıyoruz.*” ifadesi ile yine eşitliğe vurgu yapmaktadır. Yabancı uyruklu öE15 ise “*Oradaki okulunda da Türkler vardı. Biz onlara çok iyi davranıyorduk. Burada da bize çok iyi davranıyorlar. Değişen bir şey yok. Aynı durumdayız.*” ifadesi ile eşitlik vurgusu yapmaktadır.

öE8 soruya “Ben başka ülkeye gitsem orada özgür olmak isterim. Burada onlar çok özgür. O yüzden ben de özgür olmak isterim.” ifadesi ile özgür olma (f=8) vurgusu yapmaktadır. öE22 ise “Biz yabancılık çekeceğimiz için bize burada olduğu gibi farklı davranılmalı. Mesela ek dersler konulmalı. Kendimizi orada ezik hissetmemeliyiz. O ülkenin vatandaşı gibi olmalıyız.” ifadesi ile hem özgür olmak hem de ek ayrıcalıklar istediğini belirtmektedir.

4.1.4.6. Hedefler temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Öğretmenlerin sizin için koymuş olduğu akademik ve sosyal bireysel hedeflere yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusu ve “Bu hedeflerin ulaşılabilir olduğunu düşünüyor musunuz? Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin ve okul yönetiminin desteği nasıldır?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.66. Öğrencilerin hedefler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Hedefler	Akademik hedefler	Ulaşılabilir	14
		Hedef yok	10
		Yüksek beklenti	6
	Sosyal hedefler	Hedef yok	19
		Ulaşılabilir	5
		Yüksek beklenti	1
	Öğretmen / yönetim desteği	Destekliyor	17
		Destek yok	7

Tablo 4.59’a göre öğrenciler (f=24) öğretmenleri tarafından belirlenmiş akademik hedeflerin ulaşılabilir (f=14) olduğunu ve aynı zamanda bir hedef belirlemediklerini (f=10) belirtmektedirler. Yabancı uyruklu olan öK1 bu konuda “Öğretmenlerim benim daha iyi olmam için çok çalışıyor. Benim okumamı bitirmemi ve iyi bir şekilde Türkçe bilerek derslerimi geçmemi istiyorlar. Ben de bunun için çok çalışıyorum.” ifadesi ile öğretmenlerinin belirlediği hedefi ulaşılabilir bulmaktadır. Aynı şekilde öE8 ise “LGS’de iyi bir başarı elde etmek benim için çok önemli. Öğretmenlerimin emeğini boşa çıkarmak istemiyorum.” ifadesi ile öğretmenlerinin hedeflerinin ulaşılabilir olduğunu belirtmektedir. Fakat bu görüşlere ek olarak büyük bir çoğunluk da hedef koymadıkları yönünde bir görüş belirtmiştir. öK9 “Öğretmenlerim benim için bir hedef belirlemedi.” ifadesi ile bu durumu dile getirmektedir. Aynı şekilde öE13 “Öğretmenlerimin benim hakkımda bir hedef belirlediklerini düşünmüyorum.” ifadesi ile hedef yok koduna vurgu yapmaktadır. Bu görüşlere ek olarak öğrencilerden bazıları hedeflerin yüksek olduğunu (f=6) belirtmektedir. öE20 “Öğretmenlerimiz sürekli bizden çok iyi olmamızı istiyorlar. Fakat bu mümkün değil. Bizim de oynamaya eğlenmeye hakkımız var.” ifadesi ile

hedeflerin yüksek olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde öK23 *“Ailemin olduğu gibi öğretmenlerimin de benden beklentisi çok yüksek. Fakat bu beklenti beni daha çok strese sokuyor.”* ifadesi ile yüksek beklentiden bahsetmektedir.

Akademik hedeflerin yanında sosyal hedefler de incelendiğinde öğrenciler çoğunlukla bir hedef belirlenmediğini (f=19) belirtmektedir. öE24 *“Sosyal olarak bir hedef belirlenmiyor.”* ifadesi ile hedef belirlenmediğini vurgulamaktadır. Benzer olarak yabancı uyruklu öE15 *“Aslında bizim sosyal olarak arkadaşlıklar kurmamıza yardımcı olmaları gerekiyor. Fakat öğretmenlerimiz genellikle derslerle ilgileniyor.”* ifadesi ile hedef belirlenmediğini vurgulamaktadır. öK3 ise öğretmenler arasında farklılıklar olduğunu dile getirerek *“Kimi öğretmen bizim müzik aleti çalmamızı, spor yapmamızı isterken kimisi hiç ilgilenmiyor. Fakat bir yandan dersler bir yandan da bunlar olmuyor.”* ifadesi ile bazı öğretmenlerinin yüksek beklenti (f=1) içerisinde olduğunu belirtirken bazı öğretmenlerin hedef koymadığını belirtmektedir. öE4 ise *“Öğretmenlerim ve ailem çeşitli kurslara katılmamı istiyorlar. Ben de gidiyorum. Arkadaşlarımla güzel vakit geçiriyorum.”* ifadesi ile ulaşılabilir hedeflere (f=5) vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin veya okul yönetiminin akademik ve sosyal hedefleri destekleme durumları sorulduğunda ise öğrencilerin büyük çoğunluğu desteklendiğini (f=17) belirtmektedir. öE5 *“Okulda kurslar açılıyor sürekli. Bu kurslar öğrencileri geliştirmek için. Öğretmenler ve müdür elinden geleni yapıyor.”* ifadesi ile okulun kendisini desteklediğini belirtmektedir. öK12 ise *“Okulda Türkçe sınıfı açıldı, benim Türkçe öğrenmemi sağladılar.”* ifadesi ile yine okulun hedefler konusunda kendisini desteklediğine vurgu yapmaktadır. Aksi görüş sunan öE16 ise *“Okulda hiçbir şey yapılmıyor. Ben sürekli dışarıdan kursa gidiyorum. Ben ihtiyaçlarımı okuldan karşılayamıyorum.”* ifadesi ile kendisinin desteklenmediğini (f=7) belirtmektedir. Aynı şekilde öK10 da *“Okuldan hiçbir destek görmüyoruz.”* ifadesi ile desteklenmediğini belirtmektedir.

4.1.4.7. Farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait bulgular. Öğrencilerin “Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrenciler ile eğitim öğretim görmeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ve “Farklılıklara sahip öğrencilerle birlikte eğitim görmek sizi akademik, kişisel gelişim, değerler vb. yönden nasıl etkilemektedir? Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farklı eğitim öğretim süreci düzenlenmeli mi? Farklılıklara sahip öğrenciler için müfredat veya etkinlikler

(ders içi-dışı etkinlikler) değiştirilmeli mi? Farklılıklara sahip öğrenciler için farklı ölçme değerlendirme yapılmalı mı?” alt sorularına yönelik cevaplara ait içerik analizi sonuçları Tablo 4.60’ta verilmiştir.

Tablo 4.67. Öğrencilerin farklılıklara sahip öğrenciler temasına ait kodları

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Farklılıklara sahip öğrenciler	Birlikte eğitim	Uygun	14
		Uygun değil	10
	Etki	Olumlu	11
		Olumsuz	10
		Nötr	3
		Evet	14
	Süreç	Hayır	10
		Hayır	19
	Müfredat	Evet	6
		Hayır	19
	Ölçme değerlendirme	Evet	5

Tablo 4.60’a göre öğrenciler (f=24) farklılıklara sahip öğrenciler ile eğitim görme düşüncesinde birbirine yakın cevap vermişlerdir. Bazı öğrenciler birlikte eğitim görmeyi uygun (f=14) bulurken, bazıları ile uygun olmadığını (f=14) düşünmüşlerdir. öE4 bu konuda “*Tüm çocuklar aynı sınıfta eğitim alabilir. Bence sorun yok.*” ifadesi ile uygun koduna vurgu yapmaktadır. Yabancı uyruklu öK12 de “*Aynı ortamda ders işlemek benim için sorun değil. Onlara engel olduğumu da düşünmüyorum.*” ifadesi ile uygun koduna vurgu yapmaktadır. Aksi görüş bildiren yabancı uyruklu öK1 ise “*Biz onlara göre geride olduğumuz için bizi istemiyorlar. Onlar da benim ülkemde olsa geride kalırlardı.*” ifadesi ile uygun olmadığını belirtmektedir. öK6 ise “*Onların farklı sınıflarda bizden az kişiyle aynı dersleri görmesi bence daha doğru.*” ifadesi ile uygun olmadığını belirtmektedir.

Farklılıklara sahip öğrenciler ile eğitim görmenin etkileri sorulduğunda ise bazı öğrenciler olumlu etkiden (f=11) bahsederken bazı öğrenciler olumsuz etkiden (f=10) bahsetmiştir. Yabancı uyruklu öK9 bu konuda “*Ülkemizde savaş olmasa buraya gelmezdik zaten. Buraya geldiğim için mutluyum yeni arkadaşlarım oldu. Bana çok şey öğrettiler.*” ifadesi ile olumlu etkiden bahsetmektedir. öE24 ise “*Başka bir ülkeden çocuğun okulumuzda misafir olması çok güzel. Onlarla tanışma fırsatı bulduğum için mutluyum.*” ifadesi ile yine olumlu etkiden bahsetmektedir. öE20 ise “*Farklı insanlar tanımaktan çok mutluyum. Büyük bir şans olduğunu düşünüyorum. Annem veya babam böyle bir arkadaşlık kurmamışlar.*” ifadesi ile yine olumlu etkiye vurgu yapmaktadır. Aksi olarak ise yabancı uyruklu öK1 “*Arkadaşlarımın*

dışlamasından hiç hoşlanmıyorum. Beni sürekli dışlıyorlar. İtip kakıyorlar beni. Keşke ülkeme geri dönebilsem.” ifadesi ile olumsuz etkiyi vurgulamaktadır. öE5 de aynı şekilde *“Onların burada olmasını istemiyorum. Burası Türkiye artık evlerine geri dönsünler.”* ifadesi ile olumsuz etkiye vurgu yapmaktadır. öK7 ise *“Yabancıların burada olması kimseyi etkilemiyor. Evimize misafir geldiğinde bizi nasıl etkileyebilir ki? Biz dik durursak onların bir zararı olamaz.”* ifadesi ile nötr etkiden (f=3) bahsetmektedir.

Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farklı süreçlerin oluşturulması sorulduğunda ise bazı öğrenciler farklı bir sürecin yönetilmesi gerektiğini (f=14) belirtirken, bazı öğrenciler aynı sürecin devam ettirilmesini (f=10) belirtmektedir. Bu konuda öK10 *“Bizimle sınava girmeleri çok saçma. Onların okula gelme amaçları sınava girmek değil ki.”* ifadesi ile farklı bir süreç yönetilmesi gerektiğini belirtmektedir. öE2 *“Bazı arkadaşlarımız bizimle aynı şeyleri aynı zamanda öğrenemiyor. Onlar geride kalınca da öğretmenimiz onları beklemiyor.”* ifadesi ile farklı uygulamalar gerekliliğini belirtmektedir. öE16 *“Pandemiden önce onlara özel sınıf açılmıştı. Orada ayrıca ders alıyorlardı. O şekilde devam edebilirdi.”* ifadesi ile farklı uygulamaları vurgulamaktadır. Aksi görüş olarak ise öK19 *“Bizimle aynı sınıfta aynı şeyleri öğrenebilirler. Onlara daha basit sorularak daha yüksek not almaları haksızlık olur.”* ifadesi ile aynı eğitim öğretim uygulamalarını önermektedir. öE22 *“Onlara farklı bir şey yapılmasına gerek yok. Tüm herkes aynı dersleri görüyor. Onlar da bu derslere katılmak isterse katılabilir.”* ifadesi ile aynı uygulamaları desteklemektedir.

Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik müfredatın değiştirilmesi fikri sorulduğunda ise farklı bir müfredatın oluşturulmaması gerektiği (f=19) fikri ön plana çıkmıştır. öE22 *“Okuma yazma için konular değiştirilebilir fakat diğer konularda bence değiştirmeye gerek yok.”* ifadesi ile değişimi desteklememektedir. Aynı şekilde öK19 *“Eğer konuları onlara göre değiştirmeye kalkarsak bununla birlikte birçok şeyi de değiştirmemiz gerekir. Bence gereksiz.”* ifadesi ile aynı müfredata vurgu yapmaktadır. Karşı görüş olarak ise öE8 *“Ben başka ülkeye gittiğimde bana özel konuların anlatılmasını isterdim o yüzden bence onlara özel konular oluşturulabilir.”* ifadesi ile farklı müfredat konusuna (f=6) vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde öE11 de *“Eğer onlar sınıf geçerek meslek sahibi olmayacaksa farklı konular yapılsın. Ama daha basit konularla bizim önümüze geçeceklerse yapılmasın.”* ifadesi ile farklı müfredatı şarta bağlayarak hem olumlu hem de olumsuz yönüne dikkat çekmektedir.

Ölçme değerlendirme konusu sorulduğunda ise öğrencilerin çoğunluğu farklı bir ölçme değerlendirme uygulamasının gerçekleşmemesi ($f=19$) yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konuda öK14 “*Sınavlar bizim için çok önemli. Örneğin ben seneye sınava gireceğim. Tüm hayatım buna göre değişecek o yüzden herkes aynı sınava girmeli. Onlara farklı bir sınav yapılmamalı.*” ifadesi ile aynı ölçme değerlendirmeye vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde öE16 da “*Farklı sınav onların daha kolay sınava girmesi demek. Bizden daha yüksek puan almaları demek*” ifadesi ile aynı ölçme değerlendirme yönünde düşüncelerini belirtmiştir. Aksi görüş olarak yabancı uyruklu öE15 “*Biz onlarla aynı sınava girmemeliyiz. Onlar bize göre daha şanslı oluyor*” ifadesi ile farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına işaret etmektedir. öE13 ise “*Sadece onlar değil herkese kendi seviyesine göre sınav yapılmalı. Böylece herkes kendinin ne kadar öğrendiğini bilebilir*” ifadesi ile farklı ölçme değerlendirme sistemine dikkat çekmektedir.

4.2. Nicel Yönteme Ait Bulgular

Araştırmanın nicel kısmında, nitel kısımdan elde edilen bulgular kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamaları raporun veri toplama araçları kısmında verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testleri ise raporun geçerlik ve güvenirlik kısmında verilmiştir. Geliştirilen ölçek toplam 479 öğretmen ve 378 yöneticiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler açımlayıcı (400 veri) ve doğrulayıcı (457 veri) faktör analizlerinde kullanılmıştır. Bu süreçten sonra tekrar 120 kişilik veri toplanarak toplam 977 kişilik veri elde edilmiştir. Toplam 977 kişilik grubun 556’sı öğretmen, 421’i ise yöneticidir. Kültürel yetkinlik ölçeği için elde edilen 670 veri doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası toplanan 120 veri eklenerek 790 veriye ulaşılmıştır. Toplam 790 verinin 463’ü öğretmen, 327’si yöneticidir.

4.2.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin KDDOK ve KY Görüşleri

Elde edilen verilere ait bulgular okul yöneticileri ve öğretmenler olarak ayrıştırılarak verilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği ve kültürel yetkinlik ölçeğine verilen yanıtlar ile ölçeklerin alt boyutlarına verilen yanıtlar toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeklere ait alınabilecek en yüksek puan, en düşük puan ve likert ölçeğe yönelik puan aralıkları Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4.68. KDDOK ve KY Ölçek Puan Aralıkları

	KDDOK Ölçeği	Kurumsal Boyut	Yönetimsel Boyut	Teknik Boyut	KY Ölçeği	Bilgi Boyutu	Duyarlılık Boyutu	Beceri Boyutu
En yüksek puan	130	55	45	30	95	30	10	55
En düşük puan	26	11	9	6	19	6	2	11
Hiç Katılmıyorum	26-46,8	11-19,8	9-16,2	6-10,8	19-34,2	6-10,8	2-3,6	11-19,8
Katılmıyorum	46,9-67,6	19,9-28,6	16,3-23,4	10,9-15,6	34,3-49,4	10,9-15,6	3,7-5,2	19,9-28,6
Kararsızım	67,7-88,4	28,7-37,4	23,5-30,6	15,7-20,4	49,5-64,6	15,7-20,4	5,3-6,8	28,7-37,4
Katılıyorum	88,5-109,2	37,5-46,2	30,5-37,8	20,5-25,2	64,7-79,8	20,5-25,2	6,9-8,4	37,5-46,2
Tamamen Katılıyorum	109,3-130	46,3-55	37,9-45	25,3-30	79,9-95	25,3-30	8,5-10	46,3-55

Tablo 4.61’de KDDOK ölçeği 26 sorudan oluşmakta ve alınabilecek en yüksek puan 130, en düşük puan ise 26’dır. Buna göre 5’li likert tipi ölçekte 26-46,8 puan arası “Hiç Katılmıyorum”, 46,9-67,6 puan arası “Katılmıyorum”, 67,7-88,4 puan arası “Kararsızım”, 88,5-109,2 puan arası “Katılıyorum” ve 109,3-130 puan arası “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanacaktır. KY ölçeği 19 sorudan oluşmakta ve alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 19’dur. Buna göre 5’li likert tipi ölçekte 19-34,2 puan arası “Hiç Katılmıyorum”, 34,3-49,4 puan arası “Katılmıyorum”, 49,5-64,6 puan arası “Kararsızım”, 64,7-79,8 puan arası “Katılıyorum” ve 79,9-95 puan arası “Tamamen Katılıyorum” olarak yorumlanacaktır. Alt boyutlar da aynı şekilde hesaplanarak tabloda gösterilmiştir.

4.2.1.1. Okul yöneticilerine ait bulgular. Okul yöneticileri için 421 kişilik Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeğine (KDDOK) ait ve 327 kişilik Kültürel Yetkinlik Ölçeğine (KY) ait verilerden elde edilen demografik bilgiler Tablo 4.62’de verilmiştir.

Tablo 4.69. KDDOK ve KY Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgi		KDDOK		KY	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Toplam	421	100	327	100
	Erkek	314	74,6	248	75,8
Okul Türü	Kadın	107	25,4	79	24,2
	Ortaokul	272	64,6	199	60,9
Öğrenim Düzeyi	İ.H.O.O.	149	35,4	128	39,1
	Lisans	326	77,4	258	78,9
Kıdem	Lisansüstü	95	22,6	69	21,1
	1-5 Yıl	17	4	10	3,1
	6-10 Yıl	164	39	129	39,5
	11-15 Yıl	218	51,8	161	49,2
	16+ Yıl	23	5,5	27	8,3

(devamı arkadadır)

Tablo 4.70. KDDOK ve KY Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler (devamı)

			n	%	n	%
Okuldaki Yabancı	1-5 Öğrenci	11	2,6	8	2,4	
Uyruklu Öğrenci	6-10 Öğrenci	167	39,1	127	38,8	
Sayısı	11-15 Öğrenci	217	50,8	163	49,8	
	16+ Öğrenci	32	7,5	29	8,9	
Okuldaki Toplam	1-250 Öğrenci	88	20,6	79	24,2	
Öğrenci Sayısı	251-500 Öğrenci	201	47,1	142	43,4	
	501-750 Öğrenci	106	24,8	95	29,1	
	750+ Öğrenci	32	7,5	11	3,4	
	Okuldaki Toplam	10-29 Öğretmen	147	34,9	120	36,7
Öğretmen Sayısı	30-49 Öğretmen	222	52,7	174	53,2	
	50-69 Öğretmen	35	8,3	31	9,5	
	70+ Öğretmen	17	4	2	0,6	

Tablo 4.62 incelendiğinde KDDOK ölçeğini yanıtlayanların %74,6'sını erkek (n=314), %25,4'ünü kadın (n=107), KY ölçeğini yanıtlayanların ise %75,8'ini erkek (n=248), %24,2'sini kadın (n=79) yöneticiler oluşturmaktadır. Okul türüne göre bakıldığında KDDOK için %64,6'sının ortaokulda (n=272), %35,4'ünün imam hatip ortaokulunda (n=149), KY için %60,9'unun ortaokulda (n=199), %39,1'inin imam hatip ortaokulunda (n=128) görev yaptığı görülmektedir. Öğrenim düzeyine göre KDDOK için %77,4'ü lisans (n=326), %22,6'sı lisansüstü (n=95), KY için %78,9'sının lisans (n=258), %21,1'inin lisansüstü (n=69) eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kıdeme göre incelendiğinde KDDOK için %4'ü 1-5 yıl arasında (n=17), %39'u 6-10 yıl arasında (n=164), %51,8'i 11-15 yıl arasında (n=218) ve %5,5'i 16 yıldan fazla (n=23), KY için %3,1'i 1-5 yıl arasında (n=10), %39,5'i 6-10 yıl arasında (n=129), %49,2'si 11-15 yıl arasında (n=161) ve %8,3'ü 16 yıldan fazla (n=27) kıdeme sahip olduğu gözlenmektedir. Okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı incelendiğinde KDDOK için %2,6'sı 1-5 öğrenci arasında (n=11) olduğunu, %39,1'i 6-10 öğrenci arasında (n=167) olduğunu, %50,8'i 11-15 öğrenci arasında (n=217) olduğunu ve %7,5'i 16'dan fazla öğrenci (n=32) olduğunu belirtmektedir. KY için %2,4'ü 1-5 öğrenci arasında (n=8) olduğunu, %38,8'i 6-10 öğrenci arasında (n=127) olduğunu, %49,8'i 11-15 öğrenci arasında (n=163) olduğunu ve %8,9'u 16'dan fazla öğrenci (n=29) olduğunu belirtmektedir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı incelendiğinde KDDOK için %20,6'sı 1-250 öğrenciye (n=88), %47,1'i 251-500 öğrenciye (n=201), %24,8'i 501-750 öğrenciye (n=106) ve %7,5'i 750'den fazla öğrenciye (n=32) sahip olduklarını, KY için %24,2'si 1-250 öğrenciye (n=79), %43,4'ü 251-500 öğrenciye (n=142), %29,1'i 501-750 öğrenciye (n=95) ve %3,4'ü 750'den fazla (n=11) öğrenciye sahip olduğunu

belirtmektedir. Okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı incelendiğinde KDDOK için %34,9'u 10-29 arası öğretmen (n=147), %52,7'si 30-49 arası öğretmen (n=222), %8,3'ü 50-69 arası öğretmen (n=35) ve %4'ü 70'den fazla öğretmen (n=17) görev yaptığını, KY için %36,7'si 10-29 arası öğretmen (n=120), %53,2'si 30-49 arası öğretmen (n=174), %9,5'i 50-69 arası öğretmen (n=31) ve %0,6'sı 70'den fazla öğretmen (n=2) görev yaptığını belirtmektedir.

Okul yöneticilerinin KDDOK ve KY ölçekleri ve alt boyutları için verdikleri cevaplara ait toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları ve standart sapma hata değerleri aşağıdaki Tablo 4.63'te verilmiştir.

Tablo 4.71. *KDDOK ve KY Okul Yöneticileri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	KDDOK	Kurumsal	Yönetimsel	Teknik	KY	Bilgi	Duyarlılık	Beceri
n	421	421	421	421	327	327	327	327
$\bar{X}$	112,52	47,28	37,66	27,61	75,58	28,42	9,47	37,69
ss	14,17	11,04	3,59	3,63	7,08	2,48	1,02	4,69
ss hata	,69	,54	,18	,18	,39	,14	,06	,26

Tablo 4.63 incelendiğinde okul yöneticileri Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü (KDDOK) ölçeğine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =112,55) cevap vermişlerdir. KDDOK Ölçeğinin alt boyutları olan Kurumsal ($\bar{X}$ =47,28) ve Teknik ($\bar{X}$ =27,61) boyutlara “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, Yönetimsel ($\bar{X}$ =37,66) boyuta “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Kültürel Yetkinlik (KY) ölçeğine ise “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =75,58) cevap vermişlerdir. KY Ölçeğinin alt boyutları olan Bilgi ($\bar{X}$ =28,42) ve Duyarlılık ($\bar{X}$ =9,47) alt boyutlarında “Tamamen Katılıyorum”, Beceri ($\bar{X}$ =37,69) alt boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir.

4.2.1.2. Öğretmenlere ait bulgular. Öğretmenler için 556 kişilik Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeğine (KDDOK) ait ve 463 kişilik Kültürel Yetkinlik Ölçeğine (KY) ait verilerden elde edilen demografik bilgiler Tablo 4.64'te verilmiştir.

Tablo 4.72. KDDOK ve KY Öğretmen Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi		KDDOK		KY	
		N	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	246	44,2	201	43,4
	Kadın	310	55,8	262	56,6
Okul Türü	Ortaokul	338	60,8	278	60
	İ.H.O.O.	218	39,2	185	40
Öğrenim Düzeyi	Lisans	410	73,7	328	70,8
	Lisansüstü	146	26,3	135	29,2
Kıdem	1-5 Yıl	22	4	14	3
	6-10 Yıl	223	40,1	194	41,9
	11-15 Yıl	257	46,2	221	47,7
	16+ Yıl	54	9,7	34	7,3
Okuldaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	1-5 Öğrenci	29	5,2	32	6,9
	6-10 Öğrenci	218	39,2	179	38,7
	11-15 Öğrenci	259	46,7	235	50,8
	16+ Öğrenci	50	9	17	3,7
Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı	1-250 Öğrenci	141	25,4	109	23,5
	251-500 Öğrenci	219	39,4	196	42,3
	501-750 Öğrenci	184	33,1	148	32
	750+ Öğrenci	12	2,2	10	2,2
Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	10-29 Öğretmen	223	40,1	189	40,8
	30-49 Öğretmen	249	44,8	217	46,9
	50-69 Öğretmen	66	11,9	48	10,4
	70+ Öğretmen	18	3,2	9	1,9

Tablo 4.64 incelendiğinde KDDOK ölçeğini yanıtlayanların %44,2'sini erkek (n=246), %55,8'ini kadın (n=310), KY ölçeğini yanıtlayanların ise %43,4'ünü erkek (n=201), %56,6'sını kadın (n=262) öğretmenler oluşturmaktadır. Okul türüne göre bakıldığında KDDOK için %60,8'inin ortaokulda (n=338), %39,2'sinin imam hatip ortaokulunda (n=218), KY için %60'ının ortaokulda (n=278), %40'ının imam hatip ortaokulunda (n=185) görev yaptığı görülmektedir. Öğrenim düzeyine göre KDDOK için %73,7'si lisans (n=410), %26,3'ü lisansüstü (n=146), KY için %70,8'inin lisans (n=328), %29,2'sinin lisansüstü (n=135) eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kıdeme göre incelendiğinde KDDOK için %4'ü 1-5 yıl arasında (n=22), %40,1'i 6-10 yıl arasında (n=223), %46,2'si 11-15 yıl arasında (n=257) ve %9,7'si 16 yıldan fazla (n=54), KY için %3'ü 1-5 yıl arasında (n=14), %41,9'u 6-10 yıl arasında (n=194), %47,7'si 11-15 yıl arasında (n=221) ve %7,3'ü 16 yıldan fazla (n=34) kıdeme sahip olduğu gözlenmektedir. Okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı incelendiğinde KDDOK için %5,2'si 1-5 öğrenci arasında (n=29) olduğunu, %39,2'si 6-10 öğrenci arasında (n=218) olduğunu, %46,7'si 11-15 öğrenci arasında (n=259) olduğunu ve %9'u 16'dan fazla öğrenci (n=50) olduğunu belirtmektedir. KY için %6,9'u 1-5 öğrenci arasında (n=32) olduğunu, %38,7'si 6-10

öğrenci arasında (n=179) olduğunu, %50,8'i 11-15 öğrenci arasında (n=235) olduğunu ve %3,7'si 16'dan fazla öğrenci (n=17) olduğunu belirtmektedir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı incelendiğinde KDDOK için %25,4'ü 1-250 öğrenciye (n=141), %39,4'ü 251-500 öğrenciye (n=219), %33,1'i 501-750 öğrenciye (n=184) ve %2,2'si 750'den fazla öğrenciye (n=12) sahip olduklarını, KY için %23,5'i 1-250 öğrenciye (n=109), %42,3'ü 251-500 öğrenciye (n=196), %32'si 501-750 öğrenciye (n=148) ve %2,2'si 750'den fazla (n=10) öğrenciye sahip olduğunu belirtmektedir. Okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı incelendiğinde KDDOK için %40,1'i 10-29 arası öğretmen (n=223), %44,8'i 30-49 arası öğretmen (n=249), %11,9'u 50-69 arası öğretmen (n=66) ve %3,2'si 70'ten fazla öğretmen (n=18) görev yaptığını, KY için %40,8'i 10-29 arası öğretmen (n=189), %4,9'u 30-49 arası öğretmen (n=217), %10,4'ü 50-69 arası öğretmen (n=48) ve %1,9'u 70'ten fazla öğretmen (n=9) görev yaptığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin KDDOK ve KY ölçekleri ve alt boyutları için verdikleri cevaplara ait toplam puanların ortalamaları, standart sapmaları ve standart sapma hata değerleri aşağıdaki Tablo 4.65'te verilmiştir.

Tablo 4.73. KDDOK ve KY Öğretmen Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	KDDOK	Kurumsal	Yönetimsel	Teknik	KY	Bilgi	Duyarlılık	Beceri
n	556	556	556	556	463	463	463	463
$\bar{X}$	110,69	44,49	41,03	25,17	81,37	27,15	9,31	44,91
ss	9,84	8,91	3,49	3,99	7,27	2,62	1,18	5,20
ss hata	,42	,38	,15	,17	,34	,12	,05	,24

Tablo 4.65 incelendiğinde öğretmenler KDDOK Ölçeğine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =110,69) cevap vermişlerdir. KDDOK Ölçeğinin alt boyutları olan Kurumsal ($\bar{X}$ =44,49) ve Teknik ($\bar{X}$ =25,17) boyuta “Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken Yönetimsel ($\bar{X}$ =41,03) boyuta “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. KY Ölçeğine ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =81,37) cevap verirken ölçeğin alt boyutları olan Bilgi ($\bar{X}$ =27,15) ve Duyarlılık ($\bar{X}$ =9,31) boyutlarına “Tamamen Katılıyorum”, Beceri boyutuna ise “Katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =44,91) cevap vermişlerdir.

4.2.2. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürüne Etki Eden Değişkenler

Karar ağacı algoritmaları makine öğrenmesini temel alan analizlerdir. Bu analizler arasında en çok kullanılan ise CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection, Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme) analizidir. CHAID analizi bir bağımlı değişkene verilen

cevaplardan bu bağımlı değişken ile ilgili olduğu düşünülen diğer bağımsız değişkenlerin analiz edilerek bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenleri ortaya çıkarmaya yarar. Herhangi bir ön koşulu olmayan CHAID analizi, t testi veya ANOVA gibi parametrik testlerden daha güçlü olduğu düşünülmektedir (Horner, Fireman, ve Wang, 2010). Araştırma kapsamında örneklem grubunun Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeğine verdikleri cevaplar üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırmacı tarafından kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etki eden değişkenlerin cinsiyet, okul türü, kişinin bulunduğu il, görev, öğrenim düzeyi, okuldaki toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenleri olduğu düşünüldüğünden bağımsız değişken olarak bu değişkenler seçilmiştir.

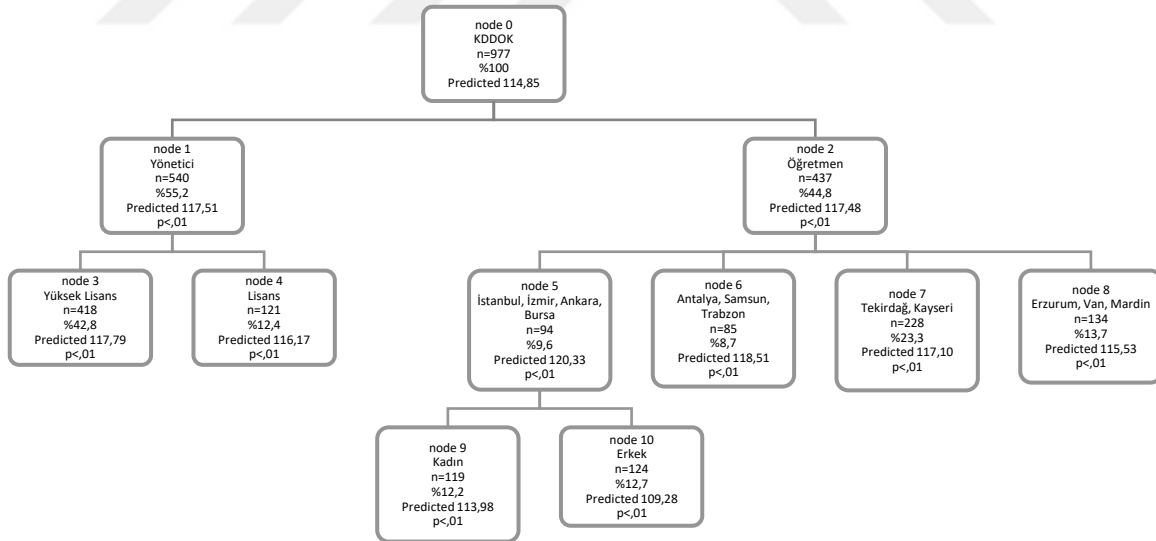
Analiz sürecinde çapraz doğrulama tercih edilmiş olup düğüm derinliği 3 olarak belirlenmiştir. Böylece üçüncü düzey değişkene kadar incelenebilecektir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevlerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültüründe ne kadar etkili olduğunu görmek için tüm veri birleştirilerek analiz edilmiştir. Toplam 977 veri üzerinden yapılan analiz sonucu Tablo 4.66’da verilmiştir.

Tablo 4.74. *Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürüne Etki Eden Değişkenler*

Düzye	Ortalama	Tahmin Edilen Ortalama	%	Değişken	p	F	Değer
0	114,84	114,85	%100	KDDOK			
1	117,57	117,51	%55,2	Görev	,000	406,102	Yönetici
1	111,48	117,48	%44,8	Görev	,000	406,102	Öğretmen
2	117,98	117,79	%42,8	Öğrenim Düzeyi	,000	7,033	Yüksek Lisans
2	116,14	116,17	%12,4	Öğrenim Düzeyi	,000	7,033	Lisans
2	120,06	120,33	%9,6	Şehir	,000	17,023	İstanbul, İzmir, Ankara, Bursa
2	118,50	118,51	%8,7	Şehir	,000	17,023	Antalya, Samsun, Trabzon
2	117,44	117,10	%23,3	Şehir	,000	17,023	Tekirdağ, Kayseri
2	115,48	115,53	%13,7	Şehir	,000	17,023	Erzurum, Van, Mardin
3	113,71	113,98	%12,2	Cinsiyet	,000	120,096	Kadın
3	109,04	109,28	%12,7	Cinsiyet	,000	120,096	Erkek

Tablo 4.66 incelendiğinde 0. Düzey olarak belirtilen kısım ölçeğe verilen toplam puanlar üzerinden alınan ortalamayı göstermektedir. 1. Düzey olarak belirtilen kısım ise kültürel

değerlere duyarlı okul kültüründe en etkili değişkeni göstermektedir. Bu değişken görev olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin ($\bar{X}=117,57$) kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etkisinin öğretmenlere ($\bar{X}=111,48$) göre daha yüksek olduğu ($F=406,102$, $p<,01$) gözlenmektedir. 2. Düzey olarak belirtilen kısım kültürel değerlere duyarlı okul kültüründe en etkili ikinci değişkeni göstermektedir. Bu değişken şehir olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin veya yöneticinin görev yaptığı il kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturmada etkili olmaktadır. İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa ($\bar{X}=120,06$) grubu en yüksek, sonra sırasıyla Antalya, Samsun, Trabzon ($\bar{X}=118,50$), Tekirdağ, Kayseri ($\bar{X}=117,44$) ve Erzurum, Van, Mardin ($\bar{X}=115,48$) grubu etkili ($F=17,023$, $p<,01$) olmaktadır. 3. Düzey olarak belirtilen kısım ise kültürel değerlere duyarlı okul kültüründe en etkili üçüncü değişkeni göstermektedir. Bu değişken cinsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadınların ($\bar{X}=113,71$), kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etkisi erkeklere ($\bar{X}=109,04$) göre daha yüksek olduğu ($F=120,096$, $p<,01$) gözlenmektedir. Tabloda elde edilen veriler Şekil 4.14'te verilmiştir.



Şekil 4.14. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etki eden değişkenler

Şekil 4.14 incelendiğinde KDDOK Ölçeği toplam puanı üzerinden ilk olarak görevin, ikinci olarak kişinin bulunduğu ilin ve son olarak da cinsiyetin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü üzerinde etkisi olduğu gözlenmektedir.

Analiz sürecinin başında bağımsız değişken olarak kabul edilen ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü üzerinde etkisi olduğu düşünülen okul türü, kişinin öğrenim düzeyi, okuldaki toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı gibi değişkenlerin KDDOK Ölçeği toplam puan üzerinden yapılan analizde en etkili üç değişken arasına girememiştir. Eğer analiz daha derinlemesine (3. Düzeyden daha fazla düzey içeren şekilde) yapılsaydı 4. Düzey olarak öğrenim düzeyi değişkeni çıkmaktadır. Fakat karşımıza çıkan değişken anlamlı olmadığı için ($p>,05$) bulgular kısmına alınmamıştır.

4.2.3. Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü İle Kültürel Yetkinlik Arasındaki İlişki

İlgili literatür taramasında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeğinin alt boyutları ile kültürel yetkinlik ölçeğinin alt boyutları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik alt boyutları aşağıdaki Tablo 4.67’de verilmiştir.

Tablo 4.75. *KDDOK ve KY Ölçeği Alt boyutları*

KDDOK Ölçeği	KY Ölçeği
Kurumsal	Bilgi
Yönetimsel	Duyarlılık
Teknik	Beceri

Tablo 4.67’ye göre KDDOK ve KY Ölçeği üç alt boyutlu bir yapıya sahiptir. KDDOK ölçeğinin alt boyutları olan Kurumsal boyut, okulun içerden ve dışardan görünüşünü ifade eden boyuttur. Öğrenci velileri ve öğrenciler başta olmak üzere doğrudan veya dolaylı olarak okul ile ilişki içerisinde olan herkesi kapsar. Yönetimsel boyut, başta okul müdürü ve okul müdür yardımcısı olmak üzere üst yönetim kademelerinde görev yapan herkesi de kapsayan okul yönetimini esas alan boyuttur. Teknik boyut ise öğretmen başta olmak üzere hizmetli, bilişim uzmanı gibi destek personeli kapsayan ve bu personellerin moral ve gelişimini esas alan boyuttur. KY ölçeğinin alt boyutları olan Bilgi boyutunda kişi karşısındaki kişinin kültürel değerleri ile ilgili bilgi sahibi olur. Duyarlılık boyutunda karşısındaki kişinin kültürel değerleri ile ilgili bilgisini genişletir aynı zamanda edindiği bilgiler ile ilgili yargılama yapmaz. Beceri boyutunda ise karşısındaki kişinin kültürel değerlerini bir araç/fırsat olarak kullanarak iletişim ve etkileşimini veya öğrenmelerini geliştirir.

Stevens (2012) kanonik analiz sırasında örneklem grubunun değişken sayısının en az 20 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu durumda altı alt boyut için en az 120 kişilik bir örneklem grubuna ihtiyaç vardır. KDDOK Ölçeği için 977, KY Ölçeği için 790 veri mevcut olduğu için örneklem grubunun yeterli olduğu gözlenmektedir. Fakat veri sayılarının farklı olması nedeniyle veri grubunun eşitlenmesi gerekmektedir. Her iki ölçek için de veri sayısı 790 olarak eşitlenmiş ve veriler birleştirilmiştir. Kanonik analiz için gerekli olan varsayımlar raporun Verilerin Analizi başlığı altında bulunan Nicel veri analizi başlığında açıklanmıştır. Değişkenlere ait kanonik analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.68’de verilmiştir.

Tablo 4.76. *Kanonik Analiz Sonuçları*

Kökler	rc	rc2	Özdeğer	Wilks’ Lambda	F	Sd	p
1	,989	,978	44,314	,118	763,347	9	,000
2	,446	,199	,249	,801	39,125	4	,014
3	,017	,000	,000	1	,198	1	,656

Tablo 4.68 incelendiğinde birinci köke ait kanonik değişkenin ($\lambda = .118$, $F(9) = 763,347$, $p < ,01$) anlamlı bir model oluşturduğu görülmektedir. Diğer modeller ise anlamlı değildir. Tabachnick ve Fidell’e göre (2013) anlamlı olan köklerin ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda birinci kanonik fonksiyon ele alındığında kanonik korelasyonun ,989 ve paylaşılan varyansın %98 olduğu gözlenmektedir.

Kanonik değişkenlere ait denklemleri oluşturulması için alt boyutların ölçekle olan ilişkisine bakılmalı ve standartlaştırılmış kanonik katsayıları incelenmelidir. Verilere ait korelasyon katsayıları ve yük değerleri aşağıdaki Tablo 4.69’da verilmiştir.

Tablo 4.77. *Kanonik Analiz Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri*

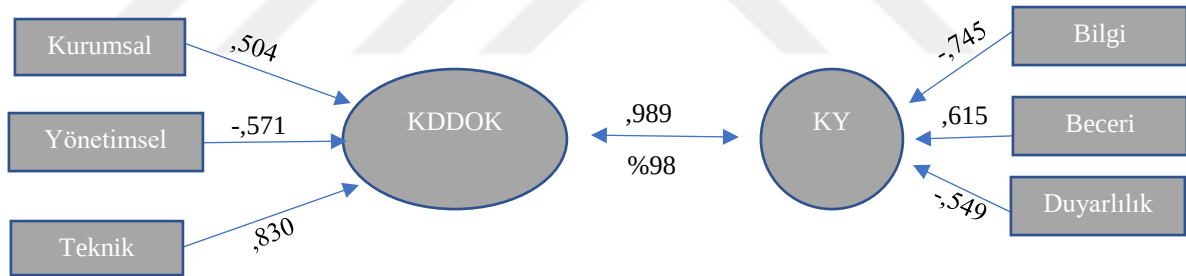
Ölçek	Değişken	Standartlaştırılmış Kanonik Katsayısı	Kanonik Korelasyon	Yük Değeri	Açıklanan Varyans
KDDOK	Kurumsal	,346		,504	,25
	Yönetimsel	-,566		-,571	,33
	Teknik	,350		,830	,69
KY	Bilgi	-,726		-,745	,56
	Beceri	,594		,615	,38
	Duyarlılık	-,328		-,549	,30

Bir değişkenin ölçeğin bir parçasını olduğu söyleyebilmek için kanonik yük değerinin ,30 değerinin üzerinde olması önerilmektedir. Sherry ve Henson, (2005) bu değer en az ,45 olması gerektiğini belirtmektedir. Tablo 4.69’da yük değerleri incelendiğinde değerlerin ,45

değerinden büyük olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla belirlenen değişkenlerin ölçeğin bir parçası olduğu söylenebilir.

Kanonik yük değerleri aynı zamanda değişkenlerin yönünü ve etkisini de göstermektedir. KDDOK Ölçeği için Yönetimsel değişkeni negatif yönlü, Kurumsal ve Teknik değişkenleri ise pozitif yönlüdür. Aynı zamanda Teknik değişkeninin katkısı diğer değişkenlere göre daha yüksektir. KY Ölçeği için ise Beceri değişkeni pozitif yönlü, Bilgi ve Duyarlılık değişkenleri negatif yönlüdür. Beceri değişkeninin KY Ölçeği için katkısı ise diğer değişkenlere göre daha yüksektir. Çapraz ilişkiler incelendiğinde ise kültürel yetkinliğe en güçlü etkiyi gösteren değişkenin yönetimsel değişkeni olduğu (,989), kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne en güçlü etkiyi gösteren değişkenin ise duyarlılık değişkeni olduğu (,934) gözlenmektedir.

Elde edilen analiz sonuçlarından yola çıkarak oluşturulan modeli görsel olarak açıklamak gerekirse Şekil 4.15 elde edilebilir:



Şekil 4.15. Kanonik analiz modeli

Şekil 4.15'te kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik arasındaki kanonik korelasyon katsayısının ,989 olduğu ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik veri setlerinin paylaştıkları varyansların %98 olduğu söylenebilir.

4.3. Karma Yönteme Ait Bulgular

Araştırmanın daha geniş bir geçerliğe sahip olması, bir ölçme aracının geliştirilebilmesi, güvenilirliği ve bağlamı yüksek, işe yarar olması için araştırma karma yöntemde sıralı keşfedici tasarımda tasarlanmıştır. Karma yöntem deseni, sıralı keşfedici tasarımda ilgili literatürde önerildiği üzere ilişkilendirme şeklinde analiz gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili görüşmelerle elde edilen öğretmen, öğrenci, yönetici ve

öğrenci velilerinin görüşlerinin genellenebilirliği, geliştirilen kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği ile elde edilen öğretmen ve yönetici görüşlerinin doğrulanabilirliği analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmı için geliştirilen ölçeğin kurumsal, teknik ve yönetsel olmak üzere üç boyutlu çıkması nedeniyle nitel görüşmelerden elde edilen tema ve alt temalar üç boyuta indirgenmiş ve bu üç boyutta incelenmiştir. İlişkilendirme işleminin sağlıklı ve anlaşılır olması için nitel tema ve alt temalar nicel ölçeğin maddeleri birlikte tablo şeklinde verilerek incelenmiştir. Nitel ve nicel kısım ilişkilendirilmesi yapılarak bulgular elde edilmiştir. Nicel ölçek maddelerinin ortalamasının yorumlanmasında 1 - 1,8 aralığı “Hiç Katılmıyorum”, 1,9 - 2,6 aralığı “Katılmıyorum”, 2,7 - 3,4 aralığı “Kararsızım”, 3,5 – 4,2 aralığı “Katılıyorum”, 4,3 – 5 aralığı “Tamamen Katılıyorum” olarak kabul edilmiştir.

Yönetsel boyutta bulunan ölçek maddeleri ile nitel görüşmeler arasındaki ilişki Tablo 4.70’te verilmiştir.

Tablo 4.78. *Yönetsel boyut karma analiz bulguları*

	Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Yönetsel Boyut	Okul yöneticilerine ait “Geleceğe Bakış” teması altında bulunan “Farklılıklara yönelik çalışmalar” alt teması, “Okul kültürü” teması altında bulunan “Farklılıkların durumu” alt teması	Okul yönetimi bireysel farklılıklara duyarlıdır. ($\bar{X} = 4,66$)	Görüşmelerde, okulda farklılıklara sahip öğrencilere yönelik bir çalışma yapılmadığını fakat okul kültürünün kapsayıcı olduğu görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesine ise okul yönetiminin farklılıklara duyarlı olduğu yönünde bir görüş ortaya çıkmıştır.
	Okul yöneticilerine ait “Öğretmen gelişimi” teması altında bulunan “Mesleki Gelişim” alt teması, öğretmenlere ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Sürekli öğrenme” alt teması.	Okul yönetimi, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapar. ($\bar{X} = 4,61$)	Görüşmelerde öğretmenlerin seminerler (hizmet içi eğitim) aracılığı ile mesleki gelişimlerine katkı sağlandığı, okul kültürünün de sürekli öğrenmeyi desteklediği yönünde görüş belirtilmiştir. Ölçek maddesinde ise farklılıklara yönelik mesleki gelişim çalışmaları yapıldığı görüşü ortaya çıkmıştır.
	Okul yöneticilerine ait “Okuldan/çevreden fayda sağlama” teması altında bulunan “Önerilen uygulamalar” alt teması.	Okul yönetimi, okul çevresinin kültürel farklılıklara duyarlı olmasına yönelik çaba gösterir. ($\bar{X} = 4,56$)	Öğrencilerin farklılıklara duyarlılıklarını artırmak amacıyla özel eğitim verilmesi ve oryantasyon eğitimlerine katılmasını önermekte, ölçek maddesinde okul yönetimlerinin çevrenin duyarlılığını artırmak için çaba gösterdiği yönünde bir görüş ortaya çıkmaktadır.

(devamı arkadadır)

Tablo 4.79. Yönetimsel boyut karma analiz bulguları (devamı)

Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Okul yöneticilerine ait “Farklılıklara sahip öğrenciler” teması altında bulunan “Eğitim Öğretime Katılma”, “Davranış” ve “Sorun Teşkil Etme” alt temaları.	Okul yönetimi, farklılıklara sahip öğrencilere karşı nazik ve cana yakın davranır. ($\bar{X} = 4,61$)	Görüşmelerde farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretime katılmasında bir sorun görmedikleri, öğrencilere eşit davrandıkları görüşü ortaya çıkmıştır. Ölçek maddesinde ise yönetimin öğrencilere nazik ve cana yakın davrandığı görüşü ortaya konmuştur.
Okul yöneticilerine ait “Okuldan/Çevreden Fayda Sağlama” teması altında bulunan “Uygulamalar”, “Yarar Etkisi” alt temaları.	Okul yönetimi, farklı kültürleri okul içerisinde zenginlik olarak gören çalışmaları destekler. ($\bar{X} = 4,66$)	Farklılıklara sahip öğrencilerin okuldan/çevreden daha iyi yararlanması için ekstra bir eğitim verildiği ve bu uygulamanın yararlı olduğu görüşü ortaya konmuştur. Ölçek maddesinde de okul yönetiminin farklılıkları bir zenginlik olarak gördüğü ortaya konmuştur.
Okul yöneticilerine ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Sürekli öğrenme” alt teması, öğretmenlere ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Rekabet ortamı” alt teması.	Okul yönetimi, kültürel değerlere yönelik yenilikçi çalışmaları teşvik eder. ($\bar{X} = 4,75$)	Görüşmelerde okul yönetiminin sürekli öğrenmeyi teşvik ettiği ve okul içerisinde öğretmenler arasında kötü rekabetin olmadığı aksine destekleyici rekabetin olduğu görüşü ortaya konmuştur. Ölçek maddesinde de yenilikçi çalışmaların teşvik edildiği ortaya konmuştur.
Okul yöneticilerine ait “Öğrenci gelişimi” teması altında bulunan “Akademik gelişim”, “Sosyal gelişim”, “Hedefler” alt temaları, öğretmenlere ait “Hedefler” teması altında bulunan “Okul yönetimi” alt teması, öğrenci velilerine ait “Hedefler” teması altında bulunan “Akademik hedefler”, “Sosyal hedefler” alt temaları, öğrencilere ait “Hedefler” teması altında bulunan “Öğretmen/yönetim desteği” alt teması.	Okul yönetimi, okul ile ilgili akademik ve sosyal alanlarda yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyar. ($\bar{X} = 4,71$)	Görüşmelerde öğrencilerin akademik gelişimi için kurslar açıldığı, sosyal gelişim için ise gezi-gözlem, spor müsabakası gibi etkinliklerin düzenlendiği, öğrencilere yönelik çeşitli hedeflerin konulduğu ve okul yönetiminin/öğretmenin bu hedefleri desteklediği öğrenci velilerinin de bu hedefleri ulaşılabilir bulduğu belirtilmiştir. Ölçek maddesinde de okul yönetiminin yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyduğu belirtilmiştir.
Okul yöneticilerine ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Kültürün tarifi” alt teması, “Öğretmen gelişimi” teması altında bulunan “Öğretmeni tanıma” alt teması. “Farklılıklara sahip öğrenciler” teması altında bulunan “Örnek davranış” alt teması	Okul yönetimi, kültürel farklılıklara yönelik olumlu davranışları ile öğretmenleri etkiler. ($\bar{X} = 4,69$)	Görüşmelerde okul kültürünün sorunsuzluk ve çalışma odaklı olduğu, öğretmeni tanımak için çeşitli görüşmeler ve izlemeler yapıldığı, öğrencilerde örnek davranışlar oluşturmak için eşit ve iyimser davranıldığı görüşü elde edilmiştir. Ölçek maddesinde ise okul yönetiminin olumlu davranışlar ile öğretmenleri etkilediği ortaya konmuştur.

(devamı arkadadır)

Tablo 4.80. *Yönetimsel boyut karma analiz bulguları (devamı)*

Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Okul yöneticilerine ait “Öğretmen gelişimi” teması altında bulunan “İletişim” alt teması, öğretmenlere ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Güven ortamı”, “Öğretmenler arası ilişki” alt temaları.	Okulda farklılıklara sahip öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam vardır. ($\bar{X} = 4,67$)	Görüşmelerde öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmek için çeşitli etkinliklerin yapıldığı, öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri ve öğretmenler arasındaki ilişkinin kuvvetli ve destekleyici olduğu görüşü ortaya konmuştur. Ölçek maddesinde de farklılıklara sahip öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam olduğu görüşü ortaya konmuştur.

Tablo 4.70 incelendiğinde görüşmeler ile ölçek maddeleri arasındaki ilişkilendirmeden nitel görüşme sonuçlarının nicel ölçek maddeleri ile uyumlu olduğu dolayısıyla nitel görüşmelerin genellenebilirliği ortaya konmuştur. Aynı şekilde nicel ve nitel kısmın uyumlu olmasına bağlı olarak nicel ölçek maddelerinin de doğrulandığı ortaya konmaktadır.

Kurumsal boyutta bulunan ölçek maddeleri ile nitel görüşmeler arasındaki ilişki Tablo 4.71’de verilmiştir.

Tablo 4.81. *Kurumsal boyut karma analiz bulguları*

	Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Kurumsal	Öğretmenlere ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Okul kültürüne uyum” alt teması, öğrencilere ait “Öğrenci odaklılık” teması altında bulunan “Öğrenciye değer verme” alt teması.	Öğretmenler, okulun kültürel çeşitliliğini benimser. ($\bar{X} = 4,13$)	Görüşmelerde öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağladığı, öğretmenlerin öğrencilere değer verdiği ve onların sorunları ile ilgilendiği, maddi, manevi destek verdiği ortaya konmuştur. Ölçek maddesinde ise öğretmenlerin okulun çeşitliliğini benimsedikleri “Katılıyorum” düzeyinde ortaya konmuştur.
	Öğrencilere ait “Hedefler” teması altında bulunan “Akademik hedefler” alt teması.	Öğretmenler, öğrencilerin bilimsel bir bakışa sahip olması için gayret gösterir. ($\bar{X} = 4,09$)	Görüşmelerde öğretmenlerin, öğrenciler için yüksek ama ulaşılabilir hedef koydukları fakat bilimsel bir bakışa sahip olmaları açısından net bir hedef belirledikleri belirtilmemiştir. Ölçek maddesinde ise öğretmenlerin bilimsel bir bakışa sahip olmaları açısından “Katılıyorum” düzeyinde bir görüş belirtilmiştir.

(devamı arkadadır)

Tablo 4.82. Kurumsal boyut karma analiz bulguları (devamı)

Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Öğretmenlere ait “Davranış” teması altında bulunan “Örnek davranış” alt teması, öğrencilere ait “Aileyi yansıtma” teması altında bulunan “Önem verme” alt teması, “Ders içi tartışma” teması altında bulunan “İfade özgürlüğü” alt teması.	Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarına karşı saygılıdır. ($\bar{X} = 4,54$)	Görüşmelerde öğretmenlerin, farklılıklara sahip öğrencilere karşı sevgi dolu davrandığı, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildiği ve ailesindeki değerlerin sınıf ortamında da yansıtıldığı görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde de öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarına karşı saygılı olduğu görüşü belirtilmiştir.
Öğretmenlere ait “Gerçekleştirilen çalışmalar” teması altında “Sınıf dışı” alt teması, öğrenci velilerine ait “Etkinlikler” teması altında bulunan “Zorunlu etkinlikler” ve “İsteğe bağlı etkinlikler” alt temaları.	Öğretmenler, ders dışı etkinlikleri kültürel değerlere duyarlı olarak düzenler. ($\bar{X} = 4,29$)	Görüşmelerde öğretmenlerin, sınıf dışı kutlama ve ziyaret gibi etkinlikler düzenlediği, bu etkinliklerden zorunlu etkinliklerin belirli bir plana bağlı olduğu fakat isteğe bağlı etkinliklerin farklılıklara sahip öğrencilere göre uygun olduğu görüşü elde edilmiştir. Ölçek maddesinde de sınıf dışı etkinliklerin farklılıklara duyarlı düzenlendiği görüşü elde edilmiştir.
Okul yöneticilerine ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Sınıf içi uygulamalar” alt teması, öğretmenlere ait “Sınıf içi uygulamalar” teması altında bulunan “Eğitim öğretim uygulamaları” ve “Yüksek fayda sağlama” alt temaları, “Gerçekleştirilen çalışmalar” teması altında bulunan “Sınıf içi” alt teması.	Öğretmenler, ders içi etkinlikleri farklılıklara yönelik düzenler. ($\bar{X} = 4,37$)	Görüşmelerde okul kültürünün sınıf içindeki farklılıklara karşı duyarlılığı desteklediği fakat öğretmenlerin iletişimi güçlendirme ve destek sağlama dışında bir uygulama gerçekleştirmediği görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde ise ders içi etkinliklerin farklılıklara yönelik düzenlendiği görüşü belirtilmiştir.
Öğrenci velilerine ait “Kendini ifade etme” teması altında bulunan “Öğretmenlere karşı” ve “Yönetime karşı” alt temaları.	Farklılıklara sahip veliler okul içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilir. ($\bar{X} = 4,00$)	Görüşmelerde öğrenci velileri öğretmenlere ve yönetime karşı kendilerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Ölçek maddesinde ise öğrenci velilerinin kendini rahatça ifade etmesi “Katılıyorum” düzeyinde belirlenmiştir.
Öğrenci velilerine ait “Sınıf toplum uyumu” teması altında bulunan “Değerler” alt teması, “Aile okul uyumu” teması altında bulunan “Tutarlılık” alt teması, öğrencilere ait “Aileyi yansıtma” teması altında bulunan “Tutarlılık” alt teması.	Okul, toplumdaki farklı kültürel değerlerle uyum içerisinde dir. ($\bar{X} = 4,07$)	Görüşmelerde öğrenci velileri okulun, toplumun değerleri ile uyumlu olduğunu fakat ailedeki kavram, görüş ve değerler ile tutarlı olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler de tutarlı olmadığını konusunda görüş belirtmiştir. Ölçek maddesinde de kültürel değerlerle uyumun “Katılıyorum” düzeyinde belirtildiği gözlenmektedir.

(devamı arkadadır)

Tablo 4.83. Kurumsal boyut karma analiz bulguları (devamı)

Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Öğretmenlere ait “Hedefler” teması altında bulunan “Veli desteği” alt teması, öğrenci velilerine ait “Hedefler” teması altında bulunan “Süreçe güven” alt teması.	Kültürel farklılıklara sahip öğrenciler, okulda aldıkları eğitimin kendilerini geliştireceğine inanır. ($\bar{X} = 4,23$)	Görüşmelerde öğretmenler farklılıklara sahip öğrencilere yönelik verilen eğitimin öğrenci velileri tarafından desteklendiği, öğrenci velilerinin ise sürece güvendiği görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde de öğrencilerin aldıkları eğitimin kendini geliştireceğine inandıkları görüşü elde edilmiştir.
Öğrenci velilerine ait “Okul dışı süreçler” teması altında bulunan “Öğrenci iletişimi” alt teması, öğrencilere ait “Okul içi iletişim” teması altında bulunan “Öğrenciler arası iletişim” alt teması.	Tüm öğrenciler olumlu bir iletişim içindedir. ($\bar{X} = 4,04$)	Öğrenci velileri öğrencilerin okul dışında oyun, ödev gibi nedenlerle bir araya geldiklerini belirtirken öğrenciler de okul içinde öğrenciler arası iletişimin sorunsuz olduğunu belirtmektedir. Ölçek maddesinde de olumlu bir iletişim içinde oldukları “Katılıyorum” düzeyinde ortaya konmuştur.
Öğrenci velilerine ait “Okul dışı süreçler” teması altında bulunan “Veli iletişimi” ve “Öğrenciye etkisi” alt temaları.	Tüm veliler olumlu bir iletişim içindedir. ($\bar{X} = 3,91$)	Görüşmelerde öğrenci velilerinin sosyal etkinlikler dışında görüşmedikleri fakat görüşmelerin öğrenci üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde ise velilerin olumlu bir iletişim içerisinde olduğu “Katılıyorum” düzeyindedir.
Öğrenci velilerine ait “Hedefler” teması altında bulunan “İş birliği” ve “Veli rolü” alt temaları.	Veliler, okulun çeşitlilik bakımından hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmalarına güvenir. ($\bar{X} = 4,38$)	Görüşmelerde öğrenci velilerinin hedeflere ulaşılması için iş birliği yaptığını, maddi/manevi destek ve kontrol noktasında destek verdiği görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde de bu çalışmalara güvendiği görüşü belirtilmiştir.

Tablo 4.71 incelendiğinde kurumsal boyutta öğrencilerin bilimsel bir bakışa sahip olması maddesi, okulun toplumdaki farklı kültürel değerler ile uyum içerisinde olması ve tüm velilerin olumlu bir iletişim içerisinde olması maddeleri net bir şekilde eşleşme olmasa da boyutun genelindeki ilişkilendirmede nicel maddelerin doğrulanabildiği söylenebilir. Aynı şekilde kurumsal boyutun geneli ele alındığında nitel kısmın genellenebilirliğinden söz edilebilir.

Teknik boyutta bulunan ölçek maddeleri ile nitel görüşmeler arasındaki ilişki Tablo 4.72’de verilmiştir

Tablo 4.84. *Teknik boyut karma analiz bulguları*

	Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Teknik	Öğrencilere ait “Aileyi yansıtma” teması altında bulunan “İfade özgürlüğü” alt teması, “Ders içi tartışma” teması altında bulunan “İfade özgürlüğü” alt teması.	Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin görüşlerini özgür bir biçimde ifade etmesini destekler. ($\bar{X} = 4,60$)	Görüşmelerde öğrencilerin aile içerisinde sahip olduğu görüşleri sınıf içerisinde söyleyemedikleri belirtilirken sınıf içerisinde görüşlerini özgürce ifade edebildikleri görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde de öğrencilerin görüşlerini özgürce dile getirebildikleri görüşü elde edilmiştir.
	Öğretmenlere ait “Sınıf içi uygulamalar” teması altında bulunan “Değerler yönetimi” alt teması, öğrencilere ait “Aileyi yansıtma” teması altında bulunan “Özel günler” alt teması.	Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin evrensel değerlerde buluşmasını sağlar. ($\bar{X} = 4,49$)	Görüşmelerde öğrencilerin evrensel değerlerde buluşması için öğretmenler tarafından değerler eğitimi verildiği fakat öğrencilerin aile içindeki özel günleri sınıf içerisinde kutlayamadıkları görüşü elde edilmiştir. Ölçek maddesinde de öğrencilerin evrensel değerlerde buluşmasının sağlandığı görüşü elde edilmiştir.
	Öğretmenlere ait “Davranış” teması altında bulunan “Örnek davranış”, “Davranış yeterliliği”, “Öneriler” alt temaları, öğrencilere ait “Hedefler” teması altında bulunan “Sosyal hedefler” alt teması.	Öğretmenler, öğrencilerinde farklılıklara saygıyı geliştirmeye çalışır. ($\bar{X} = 4,59$)	Görüşmelerde öğretmenlerin farklılıklara saygıyı geliştirmek için çeşitli örnek davranışta bulunduğu, bu davranışların yeterli olduğunu düşündüğü ve özel ilgi, eşit davranma gibi davranışları önerdiği görüşü elde edilmiştir. Ölçek maddesinde de öğretmenlerin öğrencilerde farklılıklara karşı saygıyı geliştirmeye çalıştığı görüşü elde edilmiştir.
	Okul yöneticilerine ait “Okul kültürü” teması altında bulunan “Sürekli öğrenme” alt teması, öğretmenlere ait “Hedefler” teması altında bulunan “Öğrenci tepkisi” alt teması.	Öğretmenler, öğrencilerin sürekli öğrenen olması için gerekli şartları sağlar. ($\bar{X} = 4,27$)	Görüşmelerde okul kültürünün sürekli öğrenen olma davranışını desteklediği ve öğretmenlerin de öğrenciler için sürekli öğrenen olma hedefi koyduğu görüşü elde edilmiştir. Ölçek maddesinde de öğrencilerin sürekli öğrenen olması için gerekli şartların sağlandığı görüşü elde edilmiştir.
	Öğretmenlere ait “Farkındalık oluşturma” teması altında bulunan “Farkındalık sahibi olma”, “Farkındalık oluşturma şekli” alt temaları.	Öğretmenler için bireysel farklılıklar, eğitim öğretimi güçlendirici bir araçtır. ($\bar{X} = 4,40$)	Görüşmelerde öğretmenlerin sınıf içerisindeki çeşitliliğe yönelik farkındalık sahibi olduğu ve farkındalık oluşturmaya hizmet içi eğitim vs ile kazandığı görüşü belirtilmiştir. Ölçek maddesinde de öğretmenlerin bireysel farklılıkları eğitim öğretimi güçlendirici bir araç olarak gördükleri görüşü elde edilmiştir.

(devamı arkadadır)

Tablo 4.85. *Teknik boyut karma analiz bulguları (devamı)*

Nitel Analiz Tema ve Alt Temalar	Nicel Analiz Ölçek Maddeleri	Nitel ve Nicel Kısım İlişkilendirmesi
Öğretmenlere ait “Gerçekleştirilen çalışmalar” teması altında bulunan “Sınıf içi”, “Sınıf dışı” alt temaları.	Öğretmenler, sınıf içerisinde kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan bir eğitim öğretim ortamı hazırlar. ($\bar{X} = 4,53$)	Görüşmelerde öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik iletişimi güçlendirme, destek sağlama şeklinde çalışmalar yaptığı bu çalışmaları kutlama ve ziyaretler ile sınıf dışına taşıdığı görüşü elde edilmiştir. Ölçek maddesinde de kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan bir ortam hazırladığı görüşü elde edilmiştir.

Tablo 4.72 incelendiğinde teknik boyutta görüşmelerden elde edilen bulgular ile ölçek maddelerinden elde edilen ortalamalar ilişkilendirildiğinde nicel kısım için maddelerin doğrulandığı, nitel kısım için ise görüşmelerin genellenebilirliğinin sağlandığı söylenebilir.

Görüşmeler sonucu elde edilen bulgular kapsamında oluşturulan tema ve alt temaların bazıları ölçek maddeleri ile eşleştirememiştir. Görüşmelerden çıkan bu sonuçları incelemek için eşleştiremeyen tema ve alt temalar Tablo 4.73’te verilmiştir.

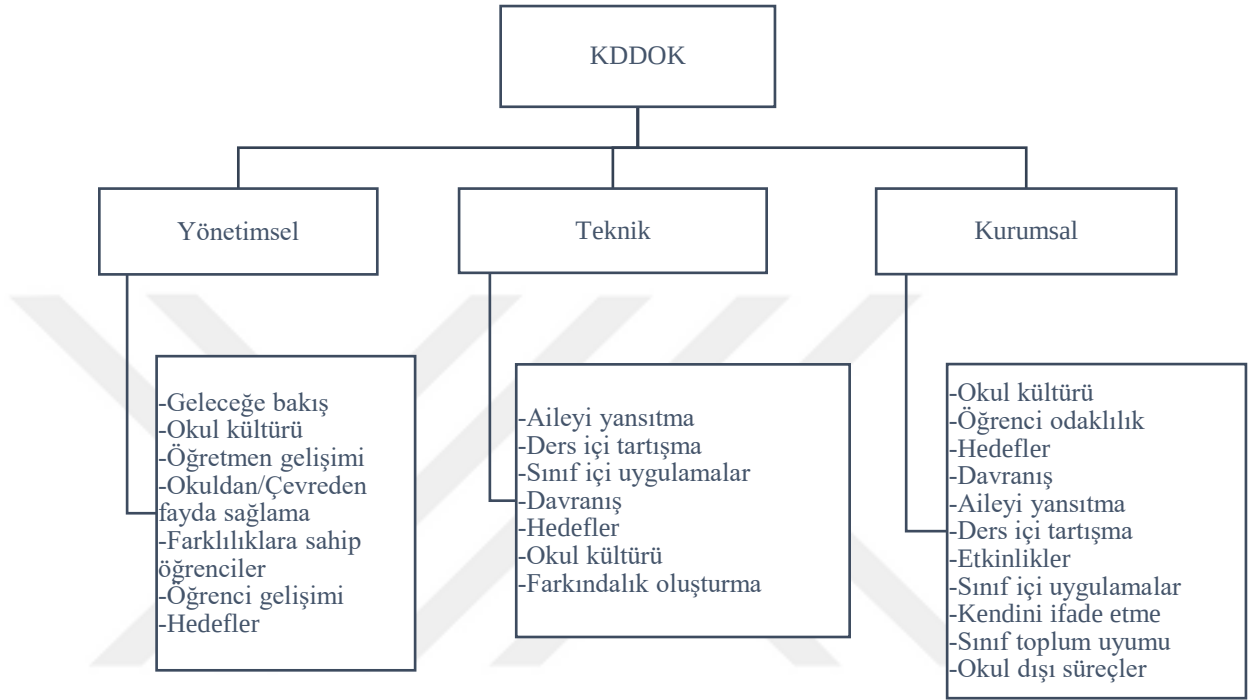
Tablo 4.86. *Karma yöntemde incelenemeyen tema ve alt temalar*

Çalışma Grubu	Tema	Alt Tema
Okul Yöneticileri	Geleceğe Bakış Okul Kaynakları	Misyon, vizyon ve stratejik plan Nakdi Kaynaklar Ayni Kaynaklar
	Farklılıklara Sahip Öğrenciler Okul/Çevreden Fayda Sağlama	Müfredat Önerilmeyen Uygulamalar Okula Ait Engeller Okula Ait Fırsatlar
Öğretmenler	Okul ile Uyum	Misyon, vizyon ve stratejik plan Çalışmalara referans
Öğrenci Velileri Öğrenciler	Farklılıklara Sahip Öğrenciler Farklılıklar	Eğitim, öğretim Farklılıklara Sahip Öğrenciler Empati
	Farklılıklara Sahip Öğrenciler	Birlikte Eğitim Etki Süreç Müfredat Ölçme Değerlendirme

Tablo 4.73 incelendiğinde okul yöneticilerinin okulun misyon, vizyon ve stratejik planını oluşturma sürecine, okul kaynaklarının kullanımına, farklılıklara sahip öğrencilerin müfredatına, okul/çevreden fayda sağlama noktasında okula ait fırsatlar ve engeller ile önerilmeyen uygulamalara karşılık gelen bir ölçek maddesi olmadığı gözlenmektedir. Öğretmenler açısından öğretmenin okul ile uyumu noktasında misyon, vizyon ve stratejik plana

uyumluluk ile çalışmalarına yönelik referans noktasına karşılık gelen bir ölçek maddesi bulunmamaktadır. Öğrenci velileri açısından farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretime katılma durumlarına karşılık gelen bir ölçek maddesi bulunmamaktadır. Öğrenciler açısından ise farklılıklar noktasından farklılıklara sahip öğrencilere yönelik düşünceleri ile bu öğrencilere yönelik empatik düşüncelerine, farklılıklara sahip öğrenciler ile gerçekleştirilen birlikte eğitim ve bu eğitimin etkisi, süreci, uygulanan müfredat ve ölçme değerlendirme durumlarına karşılık gelen bir ölçek maddesi bulunmamaktadır. Genel anlamda tablo incelendiğinde okuldan okula farklılık gösteren uygulamalar ile belirli kalıplar içerisinde uygulanması gereken uygulamaların ölçek ile değerlendirilmediği söylenebilir.

Elde edilen ilişkilendirmeler sonucunda nitel yöntemden elde temalar, nicel yöntemden elde edilen boyutlar (yönetimsel, teknik, kurumsal) üzerine dağıtıldığında ise karma yöntem ile ilgili sonucun daha net gözlenebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda nitel temaların nicel boyutlara dağılmış hali Şekil 4.16'da gösterilmiştir.



Şekil 4.16. Nitel temaların nicel boyutlara dağılmış hali

Şekil 4.16’da Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü, yönetimsel, teknik ve kurumsal olmak üzere üç boyuta sahip olup bu boyutlar altında nitel yöntem ile araştırmacı tarafından oluşturulmuş çeşitli temalar yer almaktadır. Bu temalar aynı zamanda boyutlara ait başlıklar hakkında bilgi vermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgular kapsamında ortaya çıkan araştırmanın sonuçları ve sonuçlara bağlı olarak gerekli tartışma ve öneriler üç bölüm halinde verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Nitel yönteme ait tartışma, bulguların çeşitli gruplardan elde edilmesi nedeniyle bu gruplara göre ayrıştırılarak verilmiştir. Nitel yönteme ait tartışmanın sonunda ise nitel yöntemden elde edilen bulgular kapsamında genel bir tartışma eklenmiştir.

Okul, toplumun bir yansıması olarak ele alındığında toplumsal tabakaların küçük örneklemelerinin okulda gözlenebilir olması oldukça doğaldır. Aynı şekilde toplumsal değer, inanç ve kalıpların da okulda gözlenebilir ve yaşanabilir olması doğaldır. Bu kapsamda toplumun aynası olan okulda eğitim öğretim süreçlerini devam ettirenken çeşitli değer, inanç ve yargı kalıplarına sahip öğrenci, öğretmen, yönetici ve öğrenci velilerini kapsayıcı ve bütünleştirici şekilde davranışlar sergilemesi önerilir. Literatürde daha önce de söz edilen kapsayıcı eğitim ve bütünleştirici eğitim gerekli ihtiyaçlara cevap verememiş ve buna karşılık kültürel değerlere duyarlı eğitim teorisi ortaya atılmıştır. Fakat araştırmanın problem durumunda da belirtildiği üzere sadece eğitim öğretim sürecindeki kültürel değerlere duyarlılık yeterli olmamakla birlikte okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı olarak değiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün tanımı, nasıl oluşturulacağı, okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı olarak değiştirmek için yapılması gerekenler ve başlangıç noktası tartışılmıştır.

5.1.1.1. Okul yöneticileri. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde çeşitli sorular yöneltilmiş ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Okul yöneticilerine yöneltilen ilk soru ile okul yöneticilerinden “Geleceğe Bakış” isimli temaya ait görüşler alınmıştır. Geleceğe bakış temasında okul yöneticileri misyon, vizyon ve stratejik plan ile ilgili görüş belirtmiş ve çalışmalarından bahsetmiştir. Okul yöneticileri, misyon, vizyon ve stratejik plan belirleme konusunda pasif kaldıklarını, merkezi yönetimce belirlenen stratejik plana bağlı olarak planlama yaptıklarını belirtmiş ve bir üst kuruma bağlı olarak misyon ve vizyon belirledikleri görüşünü dile getirmiştir. Dolayısıyla misyon ve vizyon belirleme ile stratejik plan oluşturma konusunda

okula yönelik çalışmalar yapılmadığı için okuldaki farklılıklara sahip öğrencilere yönelik bir çalışma da yapmadıklarını dile getirmektedirler. Okulların stratejik planlama yapmaları konusunda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu bu konuda okulların eksik kaldığını belirtmekle birlikte daha önce gerçekleştirilen araştırmada da (Sarıdaş, ve Nayir, 2022) okul, ilçe, il stratejik planlarında farklılıklara sahip öğrencilere yönelik bir hedef belirlenmediği sadece okullaşma oranının artırılmasına yönelik hedefler olduğu bulgusu ortaya konmuştur. Bu durum okul yöneticilerinin merkezi yönetim çalışmaları doğrultusunda çalışmalar yaptığını da ortaya koymaktadır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar da okul yöneticilerinin stratejik plan hazırlama konusunda kendisini yetersiz hissettiklerini (Aslan ve Küçükler, 2016), yeterli bilgiye sahip olmadıklarını (Şahin ve Aslan, 2008), zorlama ile yapıldığı (Aslan ve Küçükler, 2016; Şahin ve Aslan, 2008) bulgusu elde edilmiştir. Bu durum merkezi yönetimin stratejik planının benzerinin yapılmasının daha kolay bir süreç olması nedeniyle okula ait özelliklerin stratejik plan, misyon ve vizyona eklenmemesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Okul yöneticilerine okul kültürüne yönelik sorular yönetilmiş ve gelen cevaplar “Okul Kültürü” teması altında incelenmiştir. Okul yöneticileri, okullarında var olan okul kültürünü sorun çıkarmama noktasına indirmesi ve çalışmaya odaklı bir şekilde tarif etmesi okul kültürlerinin sadece kişilerin belirlenen görevleri yapmaya yönelik var olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin okul kültürünü sürekli öğrenme ve yenilikçi çalışmaları ortaya koyma yönünde etkilemesi için okul yöneticilerinin de bu anlayışta olmaları gerektiği söylenebilir. Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) yaptıkları bir araştırmada okul yöneticilerinin sınavla göreve gelmesi gerektiğini ve eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans derecesine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Demirtaş (2010) okul yöneticilerinin yenilikçi çalışmalar yapmak isteyen öğretmenleri desteklemediği, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesi şeklinde bir düşünceye sahip olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Bu bulgu da okul yöneticilerinin okul kültürlerini sorunsuzluk veya çalışmaya odaklılık olarak gösterdiğini de desteklemektedir. Buna karşı okul yöneticileri farklılıklara sahip öğrencilerin durumu sorgulandığında ise okullarda kapsayıcı eğitimin uygulandığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu durum Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile UNICEF tarafından gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü (OYGM, 2022) ve kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin yoğunluğu şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticileri, okul kültürlerinin sürekli öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Fakat bu desteğin okul içindeki

küçük etkinliklerle sınırlı kaldığı veya hizmet içi eğitimlerin sürekli öğrenme çabası olarak görüldüğü gözlenmektedir. Okul kültürü ile sürekli öğrenme arasında önemli bir ilişki olduğu (Ayık ve Şayir, 2015) düşünüldüğünde öğretmenlerin sürekli öğrenme yönündeki desteğini okul kültüründen alması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim çalışmalarını etkinlikler aracılığı ile yapması da yine merkezi yönetimin örnek etkinliklerine dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerine kaynaklar konusunda yöneltilen sorular “Okul Kaynakları” temasında incelenmiştir. Okul yöneticileri, okul kaynaklarını nakdi ve ayni olarak ayrı ayrı incelemiş ve okul kaynaklarından nakdi kaynakları inşaat işlerinde, ayni kaynakları ise sosyal etkinliklerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Hoşgörür ve Arslan (2014) yaptıkları bir araştırmada okulların nakdi kaynaklarının yetersiz olduğu ve okul yöneticilerinin kaynak elde etmek için gezi gibi etkinlikler düzenlediği bulgusunu elde etmiştir. Bu kıt kaynakların da zamanla yıpranan okulların genellikle tamirat tadilat işlerinde kullanıldığı söylenebilir. Bir önceki soru ile yorumlandığında okulun, öğretmenlerin sürekli öğrenme durumlarını destekleyememelerinin nedeni olarak kıt kaynaklar gösterilebilir.

Okul yöneticilerine öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri konusunda yöneltilen soru “Öğrenci Gelişimi” teması altında incelenmiştir. Okul yöneticileri, öğrencilerin akademik gelişimi için kurslar açtıklarını, sosyal gelişimleri için gezi gözlem veya spor müsabakaları düzenlediklerini, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi için belirli hedefler olduğunu belirtmişlerdir. Fakat okul içindeki kursların destekleme ve yetiştirme kursları olarak açıldığı öğrenciler için belirlenen hedeflerin ise kazanımlar düzeyinde kaldığı gözlenmektedir. Bozbayındır ve Kara (2016) tarafından yapılan araştırma kapsamında destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olması nedeniyle belirlenen hedeflere ulaşamadığı ve öğrenci ilgisinin az olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durum da her ne kadar kurslar açılıyor ve öğrenciler için belirli hedefler gösteriliyor olsa da bu hedeflere ne kadar ulaşıldığı konusunda soru işaretlerinin var olduğunu gösterdiği söylenebilir. Aynı şekilde her ne kadar öğrencilerin sosyal gelişimi için gezi gözlem gibi etkinlikler düzenleniyor gibi görünse de bir önceki soru ile düşünüldüğünde okul yöneticilerinin kaynak oluşturmak için gezi gibi etkinlikler düzenlediği de düşünülebilir.

Okul yöneticilerine, öğretmenler arasındaki iletişim ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ile yönetim-öğretmen ilişkisine yönelik yöneltilen sorular “Öğretmen Gelişimi” teması

altında incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri için belirtilen seminerler görüşü okul içerisinde öğretmenlerin merkezi yönetim tarafından belirlenen ve yönetilen seminerlere katılımını göstermektedir. Fakat İlğan (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim seminerlerinin etkililik noktasında yetersiz olduğu bulgusu elde edilmiş ve işbirlikli, sürekli öğrenmeyi destekleyen hizmet içi eğitimler önerilmiştir. Bu noktada okul yöneticilerinin okul kültürünün sürekli öğrenmeyi desteklemesi konusundaki görüşlerin de soru işaretleri oluşturduğu söylenebilir. Çiftçi (2008) yaptığı araştırmada öğretmenler arasındaki iletişimin kuvvetli olduğu bulgusunu elde etmiştir. Öğretmenler arasındaki iletişim çeşitli etkinlikler aracılığı ile güçlendirilmektedir. Yönetim ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmek için gerekli olan öğretmeni tanıma adımı için ise görüşmeler yapıldığı belirtilmiştir. Aynı araştırmada Çiftçi (2008) öğretmenler ile okul yönetimi arasında iletişim problemleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum aslında okul yönetiminin öğretmeni tanımak için görüşmeler veya izlemeler yapmaktan daha farklı çalışmalar yapmasını göstermektedir.

Okul yöneticilerine farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretime katılımı, müfredatın durumu ve davranışlar hakkında yöneltilen sorular “Farklılıklara Sahip Öğrenciler” teması altında incelenmiştir. Okul yöneticileri farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretime katılımında sorun görmezken öğrencilere eşit davranışlar sergilenmesi gerektiğini ve bu öğrencilerin aslında bir sorun oluşturmadığını belirtmiştir. Yurdakul ve Tok (2018) tarafından yapılan araştırmada da göçmen öğrencilerin eğitim öğretim ortamına katılmasında bir sorun görülmediği bulgusu elde edilmiştir. Aynı araştırmada benzer şekilde farklılıklara sahip öğrencilerin disiplin sorunu oluşturduğu bulgusuna yer verilmiştir. Bu sorunun giderilmesinde de iletişimin önemine dikkat çekilmiştir. Okul yöneticileri farklılıklara sahip öğrencilere yönelik olumlu düşünceler içinde olduğu ve örnek davranışlarla sorunun çözüleceğini düşündükleri söylenebilir. Okul kültürü konusu ile düşünüldüğünde kapsayıcı bir şekilde davrandıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerine farklılıklara sahip öğrencilerin okuldan veya çevreden faydalanması için gerçekleştirdikleri uygulamalara ve okula ait engeller/fırsatlar ile ilgili yönetilen sorular “Okuldan/çevreden Fayda Sağlama” teması altında incelenmiştir. Okul yöneticileri farklılıklara sahip öğrencilere yönelik ekstra eğitim vermek veya maddi yardımda bulunmak suretiyle destek

sağladıklarını, bireyselleştirilmiş eğitim ve alıştırma etkinliklerini önerdiklerini fakat bu öğrencilerin doğrudan kabul edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yurdakul ve Tok (2018) araştırmalarında farklılıklara sahip öğrencilere (göçmen) ve ailelerine çeşitli eğitimler verilmesi gerektiğini önermektedir. Bu soru da diğer sorularla birlikte düşünüldüğünde okul yöneticilerinin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik çeşitli uygulamalar geliştirmek için maddi sorunlar yaşadığı ve çeşitli merkezi yönetim destekleri ile ekstra eğitimler düzenlediği söylenebilir.

5.1.1.2. Öğretmenler. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlere çeşitli sorular yöneltilmiş ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili farkındalık soruları yöneltilmiş ve cevaplar “Farkındalık Oluşturma” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farkındalık sahibi olduklarını ve bu farkındalık oluşturma sürecinin hizmet içi eğitimler aracılığı ile şekillendiğini belirtmişlerdir. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili ilk olarak engelli, zihinsel öğrenme güçlüğü çeken, disiplin sorunu oluşturan öğrenciler ile yoğun olarak Suriyeli öğrencileri düşünmeleri ve bu düşünceye çeşitli açıklamalar ile kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin de eklenmesi süreci sık sık tekrar etmiştir. Bunun nedeninin OYGM (2022) tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler veya okullara dağıtılan öğretmen el kitabı (MEB, 2017) olduğu düşünülmektedir. Ayrıca örneklem gereği öğretmenlerin sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin olması nedeniyle öğretmenlerin sınıflarındaki farklılıklara karşı farkındalık sahibi olmalarının oldukça doğal bir bulgudur.

Öğretmenlere, farklılıklara sahip öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri eğitim öğretim uygulamaları soruları yöneltilmiş ve öğretmenlerin görüşleri “Sınıf İçi Uygulamalar” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler, farklılıklara sahip öğrencilere yönelik ekstra bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilere yönelik ekstra bir çalışma yapamamasının temel nedeni olarak sıkı müfredat görülmektedir. Sarier (2020) yaptığı araştırma kapsamında farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili müfredat sorununun boyutunu önemli bir şekilde ele almış ve öğretmenlerin müfredat ile ilgili sorunlarına yönelik bulgular elde etmiştir. Demircan (2019) ise yaptığı çalışmada farklılıklara sahip öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda okul müdürlerinin liderliğinin önemine vurgu yapmış fakat araştırma bulgularında okul müdürlerinin herhangi bir çalışma yapmadığı

bulgusunu elde etmiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içerisinde herhangi bir ekstra çalışma yapmamasına bir açıklama getirdiği söylenebilir. Fakat sınıf içerisindeki eğitim öğretimin uygulayıcısı öğretmenin farklılıklara sahip öğrencilerin de temel becerileri kazanmasını sağlamak amacıyla işbirlikli öğrenmeyi kullandıkları söylenebilir. Farklılıklara sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrencilerin evrensel değerlerde buluşması, insani değerleri kabul etmesi noktasında öğretmenlerin değerler eğitimine işaret etmesi merkezi yönetimin okullarda uyguladığı değerler eğitimi süreci ile açıklanabilir. Merkezi yönetim değerler eğitimi ile ilgili çeşitli etkinlikler düzenlemekle birlikte bu etkinliklerin belirli bir sistematik içerisinde gerçekleşmesi için bir kitap da yayımlamıştır (MEB, 2022). Bu kitap aracılığı ve merkezi yönetimin yönlendirmesi ile sınıflarda çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Dolayısıyla farklılıklara sahip öğrencilerin evrensel değerlerde buluşması, insani değerleri kabul etmesi için değerler eğitimi süreci yürütülmektedir.

Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik davranışları “Davranış” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler, farklılıklara sahip öğrencilere karşı sevgi dolu davrandıklarını bu davranışın yeterli olduğunu ve farklılıklara sahip öğrencilere karşı özel ilgi göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu davranışları diğer araştırmalarla ve diğer sorularla birleştirildiğinde öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere karşı olumsuz bir tutum veya algıları olmadığı söylenebilir. Ergün (2022) gerçekleştirilen 47 araştırmayı tarayarak öğretmenlerin temas ve ilgi yoluyla öğrencilerin uyumlarını kolaylaştırdığını ve sorunların azaldığını belirtmektedir. Aynı şekilde Yurdakul ve Tok (2018) gerçekleştirdikleri araştırmada da öğretmenlerin olumlu tutum içerisinde oldukları bulgusu elde etmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin olumlu tutumlarının ve öğrencilere karşı özel ilgilerinin öğrencilerin kendilerini iyi hissetmeleri yönünde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik koyduğu akademik ve sosyal hedefler ile ilgili görüşleri “Hedefler” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler tarafından belirlenen akademik ve sosyal hedeflerin öğrenciler tarafından onaylandığı, okul yönetimi tarafından desteklendiği ayrıca öğrenci velisinin de bu hedeflere destek verdiğini belirtmişlerdir. Akademik ve sosyal hedeflere yönelik incelemeler okul yöneticilerine, öğrenciler ve öğrenci velilerine de sorulmuş görüşmelerde katılımcılar desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu noktada bulguların birbiri ile tutarlı olduğu söylenebilir. Anis (2019) gerçekleştirdiği yüksek lisans

tezinde öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilerin başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin ortadan kaldırılması için çeşitli akademik ve sosyal hedeflerin konulması gerektiği ve bu noktada okul yönetimi ile ailenin desteğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin bir önceki sorudan hareketle farklılıklara sahip öğrencilere yönelik gösterdikleri özel ilgi ile akademik ve sosyal hedefleri ailenin de desteğini alarak ulaşılmaya çalışması önerilen bir uygulamadır.

Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilerin değerlerine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalar “Gerçekleştirilen çalışmalar” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler, sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilerin iletişimini güçlendirme ve destek sağlama çalışmalarına yoğunlaşırken sınıf dışında kutlamalar şeklinde çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Börü ve Boyacı (2016) gerçekleştirdikleri araştırmada farklılıklara sahip öğrencilerin iletişim ve uyum sorunları olduğunu belirtmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içerisindeki iletişim ve uyum sorununa çözüm getirmeleri beklenmektedir. Görüşmeler kapsamında öğretmenlerin iletişimi güçlendirme çalışmaları önerilen bir uygulamadır. Bununla birlikte sınıf dışında gerçekleştirilen kutlamalar gibi etkinlikler de farklılıklara sahip öğrencilerin uyum sorunlarının giderilmesini sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul kültürüne uyumları, okuldaki güven ortamı, mesleki gelişim süreçleri, rekabet ortamları ve öğretmenler arasındaki ilişki “Okul Kültürü” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler, okul kültürüne uyum sağladıklarını, okul içerisinde güven ortamı olduğunu, mesleki gelişim süreçlerinin öğretmenler arasında desteklenmediğini, rekabet ortamının olmadığını, öğretmenler arasındaki ilişkinin kuvvetli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul kültürüne uyumları okul yöneticilerine yöneltilen okul kültürü tanımı sorusu ile birleştirilerek yorumlandığında sorunsuzluk olarak tanımlanan okul kültürüne uyumları oldukça normal olarak düşünülebilir. Aynı şekilde görevlerine odaklanan öğretmenler arasında güven ortamının olması da beklenen bir bulgudur. Fakat öğretmenlerin birbirilerinin mesleki gelişim süreçlerini desteklememeleri, rekabet ortamının olmaması da sadece kazanım odaklı çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Aslan, Özer ve Bakır (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul kültürüne karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını, okul kültürünün güven, iş birliği, destekleyici rekabet ile iletişime olumlu bir etkisi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenler arasındaki ilişkinin kuvvetli olması ve ortamın güvenli görünmesi

buna karşın meslektaşlarının mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmemesi öğretmenler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Rekabet ortamının olmaması da bu durumu desteklemektedir. Okul kültürünün ise öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyen, destekleyici rekabetin geliştiği, güvenli bir ortam oluşturması beklenmektedir.

Öğretmenlerin çalışmalarının misyon, vizyon ve stratejik plan ile uyumları ve çalışmalarına ait referans kaynakları “Okul ile Uyum” teması altında incelenmiştir. Öğretmenler, çalışmalarına referans olarak kişisel deneyimlerini almakta, okulun misyon, vizyon ve stratejik plan ile ilgili bir bilgisi olmadığını belirtmektedir. Okul yöneticilerine yöneltilen stratejik plan ile ilgili soruda da okul yöneticileri merkezi yönetim aracılığı ile stratejik planı hazırladıklarını belirtmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin misyon, vizyon ve stratejik plan ile ilgili bilgilerinin olmaması beklenen bir sonuçtur.

5.1.1.3. Öğrenci velileri. Öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler esnasında öğrenci velilerine çeşitli sorular yöneltilmiş ve öğrenci velilerinin görüşleri alınmıştır. Öğrenci velilerine okulda yönetime veya öğretmenlere karşı kendini ifade etme durumları “Kendini İfade Etme” teması altında incelenmiştir. Öğrenci velileri öğretmenlere ve okul yönetimine karşı kendilerini rahatça ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Binicioğlu (2010), okul aile iletişimi üzerine yaptığı araştırmada öğrenci velilerinin desteğinin alınması gerektiği, öğrenci velilerinin öğrenci sorunları ile ilgili görüşmeleri rahatça gerçekleştirme gerekliliğinden bahsetmiş ve katılımcıların bu konuda sorun yaşamadığı bulgusunu elde etmiştir. Okul aile işbirliği açısından düşünüldüğünde öğrenci velilerinin kendilerini rahatça ifade etmeleri oldukça doğal bir sonuçtur.

Öğrenci velilerinin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ait görüşleri “Etkinlikler” teması altında incelenmiştir. Farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili okul içerisinde yapılan etkinlikler zorunlu ve isteğe bağlı olarak ayrı ayrı incelenmiş ve zorunlu etkinliklerde bir çalışma olmadığı, isteğe bağlı etkinliklerin ise uygun olduğu görüşü belirtilmiştir. Öğrenci velilerinin zorunlu etkinliklerde (veli toplantısı, okul aile birliği toplantısı vs.) herhangi bir çalışma olmadığını belirtmesi merkezi yönetim ile belirtilen gündem maddelerinin görüşülmesi ve ekstra madde eklenememesi şeklinde yorumlanabilir. Bir önceki soru ile düşünüldüğünde öğrenci velilerinin öğretmene veya yönetime karşı kendini rahatça

ifade edebilmesi öğrenci velilerinin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik istek, öneri ve sorunları dile getirebildiğini göstermektedir. İsteğe bağlı etkinliklerde (piknik, gezi, eğlence vs.) ise uygun olarak görüş belirtilmesi bu etkinliklerin sınıfa veya belirlenen topluluğa ait kişilerin tümünü kapsayıcı şekilde düzenlenmesi nedeniyle olduğu söylenebilir.

Öğrenci velilerinin farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretim ortamına alınmasına yönelik görüşleri “Farklılıklara Sahip Öğrenciler” teması altında incelenmiştir. Öğrenci velileri, farklılıklara sahip öğrenciler eğitim öğretim ortamında birlikte olmalarında bir sorun görmediklerini belirtmektedirler. Gerek literatür taramasında gerekse öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin görüşleri göz önüne alındığında farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte eğitim görmelerinde bir sakınca görülmediği gözlenmektedir.

Öğrenci velilerinin sınıf içerisinde önem verilen kavram, değer ve düşüncelerin toplum ile uyumuna yönelik görüşleri “Sınıf Toplum Uyum” teması altında incelenmiştir. Öğrenci velilerinin tamamı sınıf ile toplum arasında bir uyum olduğunu düşünmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri ile öğrenci velilerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğrenci velilerinin bu görüşünün değerler eğitimi gibi eğitimler kapsamında değerlendirildiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci velilerinin sınıf ile toplum uyumunu etkinlikler ve toplantılar kapsamında değerlendirmesi de bu konunun sınırlılıkları arasındadır. Aynı şekilde öğrenci velilerinin ailesel değerleri ile sınıf değerlerinin çok aykırı olmaması da diğer değerlerin hoşgörü ile karşılanması şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrenci velilerinin öğrencileri için oluşturulan akademik ve sosyal hedefler ile ilgili görüşleri “Hedefler” teması altında incelenmiştir. Öğrenci velileri akademik hedefler için ulaşılabilir olduğu yönünde görüş belirtirken sosyal hedefler için bilgisi olmadığını belirtmektedir. Öğretmen, öğrenci, okul yönetimi görüşleri ile düşünüldüğünde akademik hedeflerin belirgin ve ulaşılabilir olması öğrenci velileri görüşleri ile tutarlı olurken sosyal hedeflere yönelik görüşler tutarlılık göstermemektedir. Bu noktada akademik hedefler için öğrenci velileri paydaş olarak alınırken sosyal hedefler için velinin paydaş olarak alınmadığı şeklinde değerlendirilebilir. İşbirliği ile ilgili görüşler de öğrenci velilerinin süreci desteklediği yönünde olsa da bu destek akademik olarak karşımıza çıkmaktadır. Desteğin şekli sorulduğunda ise öğrenci velilerinin maddi/manevi destek verdiği şeklinde görüşler öne çıkmaktadır. Ateş ve Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğrenci velilerinin kendilerini işbirlikçi olarak

gördükleri ve süreci desteklediklerinde öğrencinin akademik olarak başarısının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Öğrenci velilerinin görüşlerinden ve alandaki çalışmalardan yola çıkarak öğrenci velilerinin ağırlıklı olarak akademik hedefler yönünde bir destek sağladığı söylenebilir.

Öğrenci velilerinin, öğrencilerin kendi arasındaki iletişimleri ve öğrenci velilerinin kendi arasındaki iletişimlerle öğrenciye yansımaları “Okul Dışı Süreçler” teması altında incelenmiştir. Öğrenci velileri, öğrencilerin kendi arasındaki iletişimlerinin oyun, ödev vs. aracılığı ile devam ettiğini belirtirken öğrenci velilerinin kendi arasında bir iletişim olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciye etkisinin ise olumlu olduğunu düşünmektedirler. Yaşar-Çetin (2021) gerçekleştirdiği tez çalışmasında öğrenciler arasındaki ve öğrenci velileri arasındaki iletişimin öğrenciye olumlu etkisi olduğunu ve okul dışı öğrenmelerin desteklendiği bulgusunu elde etmiştir. Öğrenci velilerinin görüşlerine göre veliler arasındaki iletişimin sınırlı olduğu gözlenmektedir. Öğrenciler arasındaki iletişimin öğrenci velilerine yansımama nedeninin çalışma şekilleri gibi çeşitli nedenlerle olduğu söylenebilir. Öğrencinin akademik ve sosyal gelişmesi için öğrenci velileri arasındaki iletişimin de kuvvetlendirilmesi önerilir.

Öğrenci velilerine aile içerisindeki olağan akışın okuldaki karşılığına yönelik görüşleri “Aile Okul Uyumunu” teması altında incelenmiştir. Öğrenci velileri ailedeki akışın okulda devam etmediğini tutarlılığın olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle farklılıklara sahip öğrenci velilerinde aile okul uyumu konusunda sorunlar yaşandığı çeşitli raporlarda da (Tüzün, 2017) belirtilmiştir. Fakat büyük çoğunluğun uyum olmaması noktasındaki görüşleri, sınıf içerisindeki müfredatın güncel olaylardan ve toplumsal sorunlardan uzaklaşmış bir biçimde işlenmesi şeklinde yorumlanabilir. Buradan müfredatın belirlenen akademik ve sosyal hedeflerle uyumlu olduğu fakat ailedeki süreçlerle uyumlu olmadığı söylenebilir.

5.1.1.4. Öğrenciler. Öğrencilerin, okulun kendilerine değer vermesi ile ilgili görüşleri “Öğrenci Odaklılık” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler, sorunlarının çözülmesi ve maddi, manevi destek noktasında kendilerine değer verildiği görüşünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine değer verilmesi noktasında öğretmenleri ile olan iletişim ve etkileşimlerinin varlığı söz konusudur. Bu noktada okul yönetiminin öğrenciler ile iletişim ve etkileşiminin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. İşginöz ve Bülbül (2012) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin okul içindeki iletişimin önemini bildikleri fakat bu noktada eksiklikleri olduğunun farkında oldukları bulgusu elde edilmiştir. Farkında oldukları bu eksiklikler arasında

öğrencilerle iletişim de bulunmaktadır. Öğretmenler ile öğrenciler arasında iletişim ve etkileşim öğretmen görüşleri kapsamında incelendiğinde ise gerek farklılıklara sahip öğrencilerin iletişim ve etkileşimlerini güçlendirme gerekse belirlenen hedeflere yönelik çalışmaları gerçekleştirme noktasında öğrenciler ile iletişim ve etkileşim içerisinde oldukları gözlenmektedir.

Öğrencilerin, aile içindeki kavram, görüş ve değerler ile okulun tutarlı konusundaki görüşleri “Aileyi Yansıtma” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler, okulun aileyi yansıtmadığını, ailede önem verilen kavram ve düşüncelere okulda da önem verildiğini fakat özel günlerin okulda yapılmadığını, ifade özgürlüğüne sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum öğrenci velileri ile yapılan görüşmelerde de bulgu olarak elde edilmiştir. Öğrenci velileri de aile içerisindeki kavram, görüş ve değerlerin okul ile uyumlu olmadığını, okulun toplum ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin de aile içindeki kavram, değer ve görüşleri sınıf içerisinde dile getirememesi, özel günlerini kutlayamaması ve aileyi yansıtmaması genel müfredat ile açıklanabilir. Öğretmenler genel müfredat ile eğitim öğretim sürecini sürdürürken topluma uygun süreçler tasarlamaktan yana oldukları söylenebilir. Her ne kadar ders içerisinde fırsat eğitimi olarak adlandırılan ve güncel konunun sınıf içerisine taşınması sağlanmaya çalışılsa da öğretmenler genel konular üzerinde durmayı tercih etmektedirler.

Öğrencilerin ders esnasındaki tartışma ortamına katılmaları “Ders İçi Tartışma” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler ders içerisinde kendilerini rahatça ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Bir önceki temada ise öğrenciler aile içindeki görüşleri sınıf içerisinde özgürce dile getirmediğini belirtirken bu temada öğrenciler ders içi tartışmalarda kendilerini özgürce ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir. Buradan öğretmenlerin ders içi eğitim öğretim sürecine aile içerisindeki süreci dahil etmediği sonucu çıkarılabilir. Burada öğretmenin farklılıklara sahip öğrencileri veya toplumda farklılık oluşturan konuları sınıf içerisine taşımak istemediği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenin bu konuları hassas/tabu olarak görme olasılığı da bulunmaktadır. Öğretmenlerin farklılıklara karşı farkındalık sahibi olduğu görüşü göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu konulardan kaçındığı söylenebilir. Yılmaz (2012) yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisinde tartışmalı konuları tartışmak istemediği bu konuların sınıfa taşınmasından çekindiği bulgusu elde etmiştir. Bu ve bir önceki temadan elde edilen görüşler benzer şekilde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, farklılıklar sahip öğrencilere yönelik görüşleri “Farklılıklar” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler, farklılıklara sahip öğrencilere yönelik olumlu görüşte olduklarını ve onlara eşit davranılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler ilgili literatür taramasında, öğretmen, öğrenci velileri ve okul yöneticileri görüşlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler de farklılıklara sahip öğrenciler ile eğitim öğretim sürecini sürdürmelerinde bir sakınca görmemektedir.

Öğrencilerin kendilerine yönelik belirlenen akademik ve sosyal hedefleri “Hedefler” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler kendileri için belirlenen akademik hedeflerin ulaşılabilir olduğunu, sosyal hedeflerin olmadığını, öğretmenlerin veya okul yönetiminin bu hedefleri desteklediğini belirtmişlerdir. Öğrenci velilerinin görüşleri de sosyal hedefler ile ilgili bir bilgisi olmadığı yönündeydi. Öğretmen ve okul yöneticileri ise öğrenciler ile ilgili akademik ve sosyal hedefler belirledikleri ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli destekleri verdiklerini belirtmişlerdir. Tüm görüşler bir arada düşünüldüğünde öğretmen ve okul yönetiminin öğrencilere yönelik çeşitli sosyal hedefler belirledikleri fakat bu hedefleri öğrenciler ve öğrenci velileri ile paylaşmadıkları söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin belirlenen sosyal hedeflere ulaşmak için öğrenci ve öğrenci velilerinin bu hedeflerden haberdar olmasını sağlaması önerilebilir. Tüm paydaşlar öğretmenlerin ve okul yönetiminin bu hedeflere ulaşmak için gerekli desteği verdiği noktasında görüş birliği içerisindedir.

Öğrencilerin farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili birlikte eğitim görmeleri, kendilerine etkileri, farklı bir süreç veya müfredat veya ölçme değerlendirme düzenleme durumları “Farklılıklara Sahip Öğrenciler” teması altında incelenmiştir. Öğrenciler “Farklılıklar” teması altındaki görüşleri de göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler birlikte eğitim öğretim alabileceklerini belirtmektedirler. Hatta birlikte eğitim öğretim sürecin katılmalarının olumlu bir ektiye sahip olduğunu da belirtmektedirler. Farklılıklara sahip öğrencilerin farklılıklarına yönelik bir süreç geliştirilmesine de olumlu bakmaktadır. Fakat farklı bir müfredat geliştirilmesi veya farklı bir ölçme değerlendirme sürecine alınmalarını istememektedir. Bu durum ise farklılıklara sahip öğrencilerin ek puan veya ek kontenjan gibi durumlarla sınavlarda veya sınavla yerleştirme yapılan okullarda önüne geçme düşüncesi ile açıklanabilir. Sarıdaş (2022) gerçekleştirdiği araştırmada yabancı uyruklu öğrenciler ile yerel öğrenciler arasında uyum sorunu olmadığı, yerel öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerine katkıda bulunduğu

bulgusunu elde etmiştir. Fakat müfredat ve ölçme değerlendirme noktasındaki farklı görüş ile ilgili olarak öğrencilerin gelecek kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Öğretmen görüşleri ile düşünüldüğünde öğretmenler farklı ölçme değerlendirme süreci gerçekleştirdiklerinde farklılıklara sahip öğrencilerin yüksek puan aldıklarını vurgulamaktadır. Bu durum öğrenciler arasında eşitsizlik oluşturduğu yönündeki kaygı öğrencilerde de gözlenmektedir.

5.1.1.5. Nitel bulgulara yönelik genel tartışma. Nitel yöntem kapsamında elde edilen bulgular genel anlamda birbiri ile uyumludur. Yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin, öğrenci velilerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bazı farklılıklar dışında tutarlı cevaplar verdiği gözlenmektedir. Karma yöntem ve uygulanan sıralı keşfedici tasarım gereği nitel yöntemden elde edilen bulgular kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili değişkenlerin belirlenmesini ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konulmasını sağlamaktadır. Nitel veriler aracılığı ile yeni bir teori ortaya atmak amacı ile daha önce bilinmeyen kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne ait bileşen ve boyutları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı okul kültürü *gelişme*, *evrenselleşme* ve *başarı* bileşenleri ile açıklanabilir. Görüşler arasında ufak da olsa farklılaşmaların olması, eğitim öğretim sürecinin başlıca paydaşlarının öğretmen, öğrenci, öğrenci velisi ve okul yönetimi olması nedeniyle kültürel değerlere duyarlı okul kültüründe paydaşların boyut olarak ele alınması ve dört boyut altında incelenmesi önerilir.

Gelişme olarak isimlendirilen bileşen tüm paydaşların okul aracılığı ile kendini yenilemesi ve öğrenmelerini devam ettirmesi olarak açıklanabilir. Okul, her ne kadar öğrenciler için bir öğrenme ortamı olarak görülse de aslında öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenci velileri için de bir öğrenme ortamıdır. Dolayısıyla mesleki gelişim süreci olarak öğretmenlerin öğrenmeleri, liderlik süreci olarak okul yöneticilerinin öğrenmeleri, akademik ve sosyal olarak öğrencilerin öğrenmeleri, beceri ve yetkinlik geliştirme süreci olarak öğrenci velilerinin öğrenmeleri desteklenmelidir. Bu destek okul kültürünün sürekli öğrenme anlamında paydaşlara yansması olmalıdır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme, öğrenen okul, etkili okul gibi kavramlardan farklılaştığı ve diğer kavramları kapsadığı söylenebilir. Okul kültürü içerisinde yer alan ve gelişmeyi destekleyen sürekli öğrenmenin diğer tarafında ise yenilik ve yenilikçilik bulunmaktadır. Dolayısıyla gelişme amacıyla gerçekleştirilen ve bir anlayış olarak ortaya konulan sürekli öğrenme yenilik odaklı olmalıdır. Öğretmenler için yeni yöntem, teknik ve

teknolojiler, okul yöneticileri için yeni yönetim tarzları, vizyon/misyon ve idealler, öğrenciler için yeni bilgi, beceri ve dünya görüşü, öğrenci velileri için ise yeni beceri, yetkinlik ve bakış açısıdır.

Evrenselleşme olarak isimlendirilen bileşen tüm paydaşların var olan ve var olması muhtemel tüm farklılıklara karşı ortak değerlerde buluşmasıdır. Toplumun bir yansıması olan okulda tüm paydaşlar kendi farklılıklarının bilincinde olarak diğer farklılıklara saygılı bir ortam oluşması için gayret göstermelidir. Bu gayret ilk olarak kişinin kendisinden başlamalıdır. Dolayısıyla kişi farklılıkların giderek belirginleştiği günümüzde farklılıklara karşı duyarlılığını artırmalı ve diğer kişilerle insani değerler üzerinden iletişim ve etkileşime girmelidir. Duyarlılığı artırma ise kültürel yetkinliğin önemli bir parçasıdır. Bu noktada kişi karşıdaki kişinin duygu, düşünce, görüş ve tutumlarını değerlendirirken insani değerler üzerinden değerlendirmeli, kendi duygu, düşünce, görüş ve tutumlarını kenara bırakarak daha hassas davranmalıdır. Bu durum kişinin diğer kişilerle ve dolayısıyla toplumla uyumunu da geliştirecektir. O halde evrenselleşmenin uyum ve duyarlılığı artırma aracılığı ile gerçekleştiği söylenebilir.

Başarı olarak isimlendirilen bileşen tüm paydaşların okul aracılığı ile hedeflerine ulaşmasıdır. Bu noktada başarı öğretmenler için mesleki gelişim süreçlerindeki hedefler, okul yöneticileri için vizyon/misyon, öğrenciler için akademik ve sosyal hedefler, öğrenci velileri için toplumsal hedeflerdir. Bu hedeflere ulaşmak için tüm paydaşların uyum içerisinde çalışma ve koordine organizasyonlar tasarlaması gerekir. Bu noktada tüm paydaşların birbiri ile iletişim ve etkileşimi de kaçınılmazdır. Bu iletişim ve etkileşim içerisinde kişilerin birbirine güveni oldukça önemlidir. Kişiler gerçekleştirecekleri eylemlerde kendilerini güvende hissetmeli ve bu güven ortamında rahatça hareket edebilmelidir. Farklılıkların olduğu ortamlarda kişilerin güvensiz hissetmesinin oldukça doğal olduğu düşünüldüğünde bu güven ortamının oluşturulması oldukça gereklidir. Bu noktada farklılıkların olduğu ortamda farklılıkları bir araç olarak kullanmak da önemlidir. Kişilerin hedeflerine ulaşmasında toplumsal farklılıkları gözlemeleri bu farklılıklara yönelik görüş, tutum ve değerleri anlamaya çalışması ve toplumsal bütünleşmede bu farklılıklara karşı saygılı olması beklenmektedir. O halde başarı için kişiler arası güvenin ve kişilerarası farklılıkları başarıya ulaşmak için bir araç olarak kullanmanın önemine vurgu yapılabilir.

5.1.2. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Nicel yönteme ait tartışma araştırmanın alt problemlerine uygun olarak ayrıştırılarak verilmiştir. Nicel yönteme ait tartışmanın sonunda ise nicel yöntemden elde edilen bulgular kapsamında genel bir tartışma eklenmiştir.

5.1.2.1. Okul yöneticilerine ait görüşler. Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde KDDOK ölçeğine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, KDDOK Ölçeğinin alt boyutları olan Kurumsal boyuta “Tamamen Katılıyorum”, Teknik boyuta “Tamamen Katılıyorum” ve Yönetimsel boyuta “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. KDDOK Ölçeğinin genelinde “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevap vermeleri okul yöneticilerinden beklenen bir sonuçtur. Görüşmeler esnasında okul yöneticilerinin KDDOK gerekleri noktasında temel düzeyde hazır oldukları ve farklılıklara yönelik çalışmalarda istekli oldukları gözlenmiştir. Her ne kadar KDDOK ile doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanmamış olsa da farklılıkların en belirgin olduğu göçmen öğrenciler üzerinden incelendiğinde yapılan araştırmalarda da (Altunay, ve Dede, 2019; Koşar, ve Aslan, 2020) okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere yönelik olumsuz görüş ve tutumda olmadığı ortaya konulmuştur. Nitel yöntemden elde edilen görüşlerle birlikte düşünüldüğünde okul yöneticilerinin merkezi yönetim altında olmasından kaynaklı hareket alanlarının dar olduğu, okul kültürlerini değiştirmek için gerekli alanı oluşturamadıkları söylenebilir. Okul yöneticilerinin misyon, vizyon ve stratejik planlarını merkezi yönetim planlarına uygun olarak hazırlamaları veya okul kültürünü sorunsuzluk olarak nitelendirmeleri bu duruma işaret etmektedir. Bunun yanında okul kaynaklarının sınırlı olması ve merkezi yönetimce belirlenen süre ve müfredatta akademik ve sosyal destek sağlanabiliyor olması da bu durumu desteklemektedir. Buna karşın farklılıklara sahip öğrencilere yönelik eğitim öğretime katılmaları, davranış sorunlarının oluşması veya sorun teşkil edip etmeme durumları incelendiğinde okul yöneticilerinin esnek oldukları gözlenmektedir. Bu durumu farklılıklara sahip öğrencilere yönelik çeşitli çalışmaları destekleme davranışı ile okul kültürünü bu yönde değiştirmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

KDDOK ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında Kurumsal boyutta “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde bir görüş ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin görüşleri ile uyumludur. Ayrıca öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşleri de bu uyumu desteklemektedir. Kurumsal boyut, öğrenci velilerini ve öğrencileri içine alan boyuttur. Okulun

içeriden ve dışarıdan görünüşünü ifade eder. Öğrenciler ve öğrenci velileri başta olmak üzere okul ile doğrudan veya dolaylı ilişki içerisinde olan herkes bu boyutta incelenir. Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde farklılıklara sahip öğrencilere yönelik okuldan veya çevreden yararlanma çabaları bu durumu desteklemektedir. Aynı şekilde öğrenci ve öğrenci velilerine yönelik önemli görüşleri, farklılıkları kapsayıcı bir şekilde çözme çabaları, öğrenci ve öğrenci velilerini çeşitli konularda destekleme çabaları elde edilen bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin göçmen öğrenci velilerine yönelik dil sorunu ve öğretmenlerin kendini geliştirmesi yönünde önerilerde bulunduğu belirtilmiştir (Sevinç, 2021). Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin öğrencilerin kendisini geliştirmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini yönetmesi şeklindeki destekleri de bu bulgu ile uyumludur.

Teknik boyutta “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde bir görüş ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu görüş nitel yöntem ile elde edilen okul yöneticileri görüşleri ile uyumludur. Ayrıca öğretmen görüşleri de bu uyumu desteklemektedir. Teknik boyut, öğretmen, hizmetli muhasebe elemanı, bilişim uzmanları gibi okulda görev yapan tüm personeli kapsar. Her ne kadar tüm personel teknik boyut içerisinde düşünülse de odak noktası öğretmendir. Teknik boyut öğretmenler arasında güven, rekabet, arkadaşlık gibi ilişkiler ile okulun başarıya yönelik beklentilerini ifade eder. Bu noktada nicel yöntem ile elde edilen okul yöneticilerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyindeki görüşleri öğretmenler arasında güven, rekabet, arkadaşlık ilişkilerinin düzenli olduğu, belirlenen akademik hedeflere yönelik koordineli hareket edildiğini göstermektedir. Nitel yöntemden elde edilen görüşler incelendiğinde ise okul yöneticilerinin öğretmenlerin sürekli öğrenmelerini desteklemeleri, sınıf içi uygulamalarda farklılıklara yönelik çalışmalara teşvik etmesi, elde edilen aynı katkılarının sosyal etkinliklerde kullanılması, öğretmenleri daha tanımak için çaba harcanması bu görüşün doğrulanabilir olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen görüşlerinden hareketle okul yönetiminin desteklerinin olduğu doğrulanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine göre okulu güvenli bir ortam olarak görmeleri, öğretmenler arasındaki ilişkinin kuvvetli olması da teknik boyuttan elde edilen görüşü desteklemektedir. Buna karşın öğretmen görüşlerine göre öğretmenler mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmediğini ve okulda bir rekabet ortamı oluşmadığını belirtmektedirler. Bu noktada ise nicel yöntemden elde edilen görüş ile çelişmektedir. Okul yöneticilerinin belirlenen “Tamamen Katılıyorum” puan aralığında düşük puan alması bu çelişme ile açıklanabilir. Teknik

boyutun odak noktası olan öğretmenlerin farklılıkların en belirgin olduğu göçmen öğrenciler ile ilgili görüşlerini içeren literatüre bakıldığında ise elde edilen bulgular ile uyumlu olduğu gözlenmektedir. Yurdakul, Tok (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin göçmen öğrenciler ile ilgili başarı hedeflerine yönelik bulgular elde etmiş ve öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik olumlu görüş içerisinde olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Dolapçı, Kavgacı (2020) gerçekleştirdikleri araştırmada da özyeterlik algılarının ve göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmeme durumları ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Kimi çalışmalar okul tarafından mesleki gelişim süreçlerinin desteklendiğini (Çalık, ve Şehitoğlu, 2006; Bilge, ve Aslanargun, 2018) ortaya koyarken kimisi desteklenmediğini ve öğretmenin özyönetimi ile bu süreci desteklediği (Sarıdaş, ve Deniz, 2018; Altun, ve Sarpkaya, 2021) bulgusunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde okuldaki rekabet ortamının varlığı üzerine bulgularla (Buyruk, 2014; Çalık, ve Şehitoğlu, 2006) birlikte rekabet ortamı olmadığını (Akkalkan, 2009) gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin görev yaptığı okullar arasında birlikteliğin olmadığı, okula bağlı olarak değişiklik gösterdiği, ülke genelinde genel bir çalışmanın olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yönetimsel boyuta bakıldığında ise okul yöneticilerinin “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Nitel yöntemde elde edilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin belirli sınırlılıklarının bulunduğu dolayısıyla gerekli çalışmaları tam anlamıyla yapamadıkları gözlenmektedir. Yönetimsel boyut, okul başta olmak üzere merkezi yönetim de dahil olmak üzere tüm yöneticilere odaklanır. Okul müdürünün üstlerine karşı etkisi, astlarını etkileme gücü, kaynakların kullanımı bu boyutta incelenir. Üst yönetime olan etki araştırma kapsamında incelenemediği için bu kısım araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu boyuta ait görüşün diğer boyutlardan daha düşük bir düzeyde yani “Katılıyorum” düzeyinde çıkması okul yöneticilerinin kısıtlı okul kaynaklarını okulun ve öğrencilerin gelişimi için kullanamamaları ve kendilerini kısıtlı hissetmeleri şeklinde yorumlanabilir. Örneğin okul yöneticileri görüşlerinde farklılıklara sahip öğrencileri bir sorun olarak görmez ve onlara eşit davranmaya çalışırken bunun dışında herhangi bir çalışma yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler de kendilerine değer verildiğini, okul yönetimi tarafından desteklendiğini belirtirken sosyal hedeflerden habersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum okul yöneticilerinin istedikleri davranışları yerine

getiremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında okul yöneticilerinin destekleyici, başarı amaçlı çalışmaları teşvik edici, okul içi iletişimi destekleyici davranışlarının varlığı yönetsel boyutu geliştirmektedir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından desteklendiğini (Yılmaz, 2007; Göçen, ve Temiz, 2022), başarı amaçlı çalışmalarda teşvik edildiğini (Anıl, ve Sarpkaya, 2014) ve okul içi iletişimi destekleyici davranışlar gösterdiğini (Bayrakcı, ve Eraslan, 2014) düşündüğü çalışmalar bulunmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri ile alandaki diğer çalışmalar birlikte incelendiğinde okul yöneticilerinin gerekli çalışmaları yapamadığı, okul imkanları dahilinde çaba gösterdikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin KY görüşleri incelendiğinde ölçeğin geneline “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri gözlenmektedir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde ise Bilgi boyutuna “Tamamen Katılıyorum”, Duyarlılık boyutuna “Tamamen Katılıyorum”, Beceri boyutuna ise “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri gözlenmektedir. Okul yöneticilerinin kültürel yetkinlik becerileri ile ilgili çalışmalar çok nadir olduğu için bu konu bağlantılı olduğu diğer konular üzerinden tartışılabilir durumdadır. Okul yöneticilerinin KY Ölçeği geneline “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap vermesi beklenen bir sonuçtur. Gerek görüşmelerde gerekse KDDOK ölçeği sonuçlarında okul yöneticilerinin farklılıklara karşı duyarlı, farklılıklara sahip bireylerin ihtiyaçlarını görebilen, farklılıklara sahip bireylerin topluma uyumu için kapsayıcı davranışlar sergilemeye çaba gösteren bir yapıda oldukları gözlenmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kültürel yetkinlik seviyelerini yüksek görmeleri de beklenen bir sonuç olmaktadır. Bir diğer bağlantı ise okul yöneticilerinin KDDOK Ölçeği geneline “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde bir cevap vermeleridir. Eğitim sistemlerinin kültürel değerlere duyarlı bir kültürde, kişilerin ise kültürel yetkin olması beklenir. Kültürel yetkinlik, çeşitlilik unsurlarına sahip bireylere saygıyla ve etkili bir şekilde karşılık verme süreci olarak ifade edilebilir (Chiarenza, 2012). Bu kapsamda okul yöneticileri de farklılıklara sahip bireylere saygılı ve etkili davrandıkları için kendilerini kültürel yetkin görmeleri oldukça doğaldır. Örneğin okul yöneticileri okul kültüründeki farklılıkların durumunu kapsayıcı olarak görmektedir. Diğer bir bakış açısı olarak öğretmenler farklılıklara yönelik yapılacak çalışmalarda okul yönetiminin çalışmayı desteklediğini belirtmektedir. Öğrenci ve öğrenci velileri açısından ise okul yönetimine karşı kendilerini özgürce ifade edebildiklerini belirtmektedirler. Bu görüşler ve KDDOK Ölçeği göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin kendilerini kültürel yetkin olarak ifade etmeleri uyumlu bir bulgu olduğunu

göstermektedir. Kültürel yetkinlik üzerine çalışmalar incelendiğinde de hemşirelerin kültürel yetkinlik düzeylerinin incelendiği gözlenmektedir. Hemşirelerin, karşılaştığı hastaların bireysel farklılıklarına dikkat ederek çalışmaları hususunda kültürel yetkinlik seviyelerini yüksek olarak değerlendirdikleri gözlenmektedir (Yılmaz, ve Çalışkan, 2017). Okul yöneticilerinin de benzer cevaplar vermesi farklı meslek dallarında dahi kişilerin kendi kültürel yetkinlik seviyelerini yüksek gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde de Bilgi ve Duyarlılık alt boyutlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, Beceri alt boyutunun ise “Katılıyorum” düzeyinde olması okul yöneticilerinin kendilerini gerekli bilgi ve duyarlılık seviyesinde yeterli fakat beceri noktasında daha düşük yeterliğe sahip olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durumda uygulama noktasında kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde merkezi yönetimin etkisi altında kaldıkları yönündeki görüşler bu durum için neden olarak gösterilebilir. Bununla birlikte zaman, kaynak, iş yükü ile düşünüldüğünde gerekli uygulamaları yapamadıkları da söylenebilir. Bu noktada okul yöneticilerinin farklılıklara sahip öğrenciler hakkında bilgi sahibi oldukları, yeterli duyarlılık gösterdikleri fakat uygulama noktasında aynı seviyede uygulamalar yapamadıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin bilgi ve duyarlılık alt boyutunda daha yüksek, beceri alt boyutunda daha düşük düzeyde görüş bildirmesinin nedeni olarak University of Kansas (2022) tarafından açıklanan kültürel bilgi, kültürel duyarlılık ve kültürel beceri kavramlarını iyi anlamak gerekir. Kültürel bilgi, diğer kişilerin farklı kültürel özellikleri, değerleri, inançları ve davranışları olacaklarını bilmek anlamına gelirken kültürel duyarlılık, bilinen bu farklılıklara karşı yeni fikirler edinmeye açık olmak ve fikirlere değer atamamak şeklindedir. Kültürel yetkinlik becerisi ise farklılıkları etkin bir şekilde işleyerek bunları bir fırsat olarak kullanmaktır. Buradan da yola çıkarak okul yöneticileri farklılıklara sahip öğrencilere ait değer, inanç ve davranışlarda farklılıklar olacağını bilir, farklı bilgiler edinmeye açık davranışlar sergilerken edindiği bilgileri iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerler atamaz. Fakat bu farklılıkları etkin bir şekilde fırsat olarak kullanma noktasında kendisini eksik hisseder.

5.1.2.2. Öğretmenlere ait görüşler. Öğretmenlere ait görüşler incelendiğinde ise KDDOK ölçeğinin tamamına “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, alt boyutlardan Kurumsal ve Teknik boyuta “Katılıyorum” düzeyinde, Yönetimsel boyuta ise “Tamamen Katılıyorum”

düzeyinde cevap verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farkındalık sahibi olduklarını, örnek davranışlar sergilediklerini ve bu davranışlarını yeterli gördüklerini dile getirmişlerdir. Bu noktada nitel ve nicel bulguların uyduğu söylenebilir. Her ne kadar kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik doğrudan çalışmalar olmasa da bağlantılı diğer çalışmalar üzerinden durum incelenebilir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarını inceleyen çalışmalardan Sosyal Bilgiler öğretmenleri (Karaseyfioglu, ve Çalışkan, 2021), sınıf öğretmenleri (Batmaz, 2023) ve Türkçe öğretmenleri (Şengül, ve Yaprak, 2022) üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda da öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde farklılıkların en belirgin olduğu göçmen öğrenciler üzerine yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin olumsuz görüş ve tutumda olmadıkları gözlenmektedir (Yurdakul, ve Tok, 2018; Özbek, Özdaş, ve Kavan, 2021). Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik iletişimi güçlendirme açısından sınıf içerisinde ve dışarısında çeşitli etkinlikler düzenlemesi de bu durumu desteklemektedir. Fakat aynı zamanda eğitim öğretim uygulamalarına yönelik ekstra bir çaba göstermemesi öğretmenin belirlenmiş müfredatı yetiştirme çabası olarak gözlenmektedir. Bu bağlamda Atlıhan (2019) tarafından gerçekleştirilen bitirme projesinde öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik üstlendiği rolleri benimsedikleri bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin genel anlamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik çeşitli davranışlar sergilemekte fakat bunu sistematik ve bilinçli olarak yapmadıkları söylenebilir.

Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin kurumsal alt boyuta “Katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri gözlenmektedir. Kurumsal boyutu tekrar açıklamak gerekirse kurumsal boyut; öğrenci velilerini ve öğrencileri içine alan boyuttur. Okulun içeriden ve dışarıdan görünüşünü ifade eder. Öğrenciler ve öğrenci velileri başta olmak üzere okul ile doğrudan veya dolaylı ilişki içerisinde olan herkes bu boyutta incelenir. Bu noktada öğrenci velileri ve öğrencilerin görüşleri tekrar incelendiğinde öğrenci velilerinin, öğretmenlere karşı kendilerini rahatça ifade edebildiğini, zorunlu etkinliklerde herhangi bir çalışma olmasa da isteğe bağlı etkinliklerin farklılıklara duyarlı şekilde düzenlendiği, sınıf ile toplumun uyumlu bir işleyişte olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin de kendilerine değer verildiği, farklılıklara yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı noktasında görüşleri gözlenmektedir. Fakat öğrenci veya öğrenci velilerinin aile ile okul uyumu, sosyal hedeflerin belirsizliği, özel günlerin sınıf içerisinde

gerçekleştirilmemesi, okul dışı süreçte veliler arasındaki iletişim sorunu kurumsal boyutta karşımıza çıkan sorunlar olarak görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kurumsal boyuta, ölçeğin genelinden daha düşük puan vermeleri de bu şekilde açıklanabilir. Temur ve Özalp (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarına çözüm üretmekte zorlandıkları, öğrenci velilerini sürece dahil edemedikleri, kendilerinin de göçmen öğrencilere yönelik özel bir eğitim almadıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu zorluklar da öğretmenlerin kurumsal boyutta kendilerini eksik gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin kurumsal boyuta daha yüksek puan verirken öğretmenlerin daha düşük puan vermeleri de okul yöneticilerinin hedeflediği sonuçların veya ulaşmak istediği vizyonun sınıfa yansımadağı şeklinde yorumlanabilir.

Teknik boyutta öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Bu görüş nitel yöntem ile elde edilen öğretmen görüşlerince de desteklenmektedir. Teknik boyutu tekrar açıklamak gerekirse teknik boyut; öğretmen, hizmetli muhasebe elemanı, bilişim uzmanları gibi okulda görev yapan tüm personeli kapsar. Teknik boyut öğretmenler arasında güven, rekabet, arkadaşlık gibi ilişkiler ile okulun başarıya yönelik beklentilerini ifade eder. Öğretmenlerin nitel yöntem görüşmelerinde rekabet ortamının olmamasına, mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmemesine, okul misyon, vizyon ve stratejik plan ile ilgili bilgileri olmamasına rağmen okul ortamının güvenli olması, öğretmenler arasındaki ilişkilerin kuvvetli olması ve okul kültürüne uyum sağlamalarına yönelik görüşleri öğretmenlerin teknik boyutta ölçeğin genelinden daha düşük puan vermelerine açıklık getirmektedir. Okul yöneticilerinin kurumsal boyutta olduğu gibi teknik boyutta da öğretmenlere göre daha yüksek puan vermeleri de okul yöneticilerinin çalışmalarının öğretmenler tarafından karşılık bulmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eren (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin farklılıkların en belirgin olduğu göçmen öğrencilerin başarısını artırmak için gerekli çabayı gösterdikleri fakat dil sorunu gibi bariz sorunlar nedeniyle bu başarıyı yakalayamadıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin tam anlamıyla çeşitli nedenlerle düşünülen ve beklenen çalışmaları yapamadıkları bu nedenle teknik boyuta ölçeğin genelinden daha düşük puan verdikleri söylenebilir. Okul yöneticilerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyindeki cevaplara rağmen öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyindeki cevapları ise okul yöneticilerinin başarıyı artırıcı,

öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirici çalışmalarına rağmen istenilen değişimin yakalanamaması olarak yorumlanabilir.

Yönetimsel boyuta bakıldığında ise öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri gözlenmektedir. Nitel görüşmeler ile değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul yönetimi desteğini aldığı görüşü ile uyumlu bir bulgudur. Yönetimsel boyutu tekrar açıklamak gerekirse yönetimsel boyut; okul başta olmak üzere merkezi yönetim de dahil olmak üzere tüm yöneticilere odaklanır. Okul müdürünün üstlerine karşı etkisi, astlarını etkileme gücü, kaynakların kullanımı bu boyutta incelenir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri çalışmalarda okul yönetiminin desteğini aldığı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde maddi ve manevi destek sağlandığı yönündeki görüşleri bu boyuta yüksek puan vermelerine neden olmuştur. Buna karşın okul yöneticilerinin bu boyutta öğretmenlere göre daha düşük puan vermeleri ise kendilerini kısıtlı hissettikleri, öğretmenlere gerekli destek ve imkanları sunamadıkları yönündeki görüşleri olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin, okul yönetimleri tarafından desteklendiği yönünde çeşitli çalışmalar bulunduğu gibi (Yılmaz, 2007; Göçen, ve Temiz, 2022), çeşitli teşviklerin yapıldığına yönelik çalışmalar da (Anıl, ve Sarpkaya, 2014; Bayrakçı, ve Eraslan, 2014) bulunmaktadır. Her ne kadar okul yöneticileri gerekli çalışmaları ve desteği sağlayamadığı, çeşitli nedenlerle kısıtlı kaldığını belirtse de öğretmenler okul yönetimi desteğini olumlu karşılamaktadır.

Öğretmenlerin KY görüşleri incelendiğinde ise ölçeğin geneline “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde cevap verirken alt boyutlardan Bilgi ve Duyarlılık boyutuna “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, Beceri boyutuna ise “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu bulgu okul yöneticilerinin cevapları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler de okul yöneticileri gibi bilgi ve duyarlılık noktasında kendilerini yeterli görürken, beceri boyutunda kendilerini yeterli görmemektedir. Bu noktada öğretmenlerin de okul yöneticileri gibi kapsayıcı davranış sergilemeleri nedeniyle kendi yetkinliklerini yüksek görmeleri fakat çeşitli nedenlerle kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretim uygulamaları oluşturmamaları nedeniyle beceri noktasında eksik görmeleri şeklinde yorumlanabilir. Gerek okul yöneticilerinin okul ile ilgili görüşleri, gerek öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin sınıf içi ve iletişime yönelik görüşleri göz önüne alındığında öğretmenlerin kapsayıcı ve farklılıklara karşı duyarlı davranış gösterme çabası öğretmenlerin kültürel yetkinliklerinin yüksek olduğunu şeklinde yorumlanabilir. Aynı

şekilde KDDOK ölçeğinde öğretmenlerin yüksek düzeyde görüş belirtmeleri de kendilerini kültürel yetkin olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı olması kişilerin kültürel yetkinlik seviyelerinin yüksek olması ile gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin kültürel yetkinlik düzeyleri ile ilgili çalışmalar oldukça kısıtlı olmakla birlikte diğer alanlardaki çalışmalar ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlar elde edilmektedir. Yılmaz ve Çalışkan (2017) tarafından hemşireler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da hemşirelerin kendi kültürel yetkinlik seviyelerini yüksek gördükleri bulgusu elde edilmiştir. Aynı çalışmada kültürel yetkinlik seviyelerinin iş performansına olumlu etkisi olduğu bulgusu da elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin de benzer çalışma şartlarında olduğu düşünülürse öğretmenlerin de kültürel yetkinlik seviyelerinin farklılıklara sahip öğrencilerde başarı elde etme noktasında katkısı olacağı düşünülebilir. KDDOK ölçeğinin kurumsal boyutu ile KY ölçeğinin beceri boyutu birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin kültürel yetkinlik becerileri geliştirildiğinde öğrenci ve öğrenci velileri özelinde tüm paydaşlara yönelik okulun gelişeceği söylenebilir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde öğretmenlerin de okul yöneticileri gibi Bilgi ve Duyarlılık alt boyutlarında “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, Beceri alt boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olması öğretmenlerin gerekli bilgi ve duyarlılık seviyelerinde olduklarını fakat yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin benzer görüşte olması ise okul yöneticilerinin öğretmen kökenli olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farkındalık sahibi olduğu, gerekli bilgiye sahip olduğu ve sahip olduğu bilgi ve farkındalık gereği farklılıklara sahip öğrencilere karşı duyarlılık sahibi olduğu söylenebilir. Buna karşın beceri noktasında kendisini eksik gören öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin beceri noktasında kendilerini eksik görmelerinin bir nedeni de kültürel yetkinlik ve kültürel değerlere duyarlılığın bir döngü olduğu ve sürekli kendini geliştirmenin esas olduğu şeklinde yorumlanabilir. Orhon (2019) tarafından yayınlanan EU ve ILO destekli raporda da bilgi sahibi olmanın, duyarlılık geliştirmenin daha kolay olduğu, beceri geliştirmenin ise zor ve uzun bir süreç olduğunu vurgu yapılarak mültecilere yönelik beceri geliştirmede medyanın desteğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin bilgi ve duyarlılık noktasında yüksek düzeyde görüş belirtirken beceri noktasında daha düşük düzeyde görüş belirtmesi de beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin, okul yöneticileri gibi bilgi ve duyarlılık alt boyutunda daha yüksek, beceri alt boyutunda daha düşük düzeyde görüş bildirmesinin nedeni olarak University of Kansas (2022) tarafından açıklanan kültürel bilgi, kültürel duyarlılık ve kültürel beceri kavramlarını bir daha gözden geçirmek gerekir. Kültürel bilgi, diğer kişilerin farklı kültürel özellikleri, değerleri, inançları ve davranışları olacaklarını bilmek anlamına gelirken kültürel duyarlılık, bilinen bu farklılıklara karşı yeni fikirler edinmeye açık olmak ve fikirlere değer atamamak şeklindedir. Kültürel yetkinlik becerisi ise farklılıkları etkin bir şekilde işleyerek bunları bir fırsat olarak kullanmaktır. Buradan da yola çıkarak okul yöneticileri farklılıklara sahip öğrencilere ait değer, inanç ve davranışlarda farklılıklar olacağını bilir, farklı bilgiler edinmeye açık davranışlar sergilerken edindiği bilgileri iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerler atamaz. Fakat bu farklılıkları etkin bir şekilde fırsat olarak kullanma noktasında kendisini eksik hisseder.

5.1.2.3. KDDOK etki eden değişkenler. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne etki eden değişkenler incelendiğinde en önemli değişkenin görev değişkeni olduğu bulgusu elde edilmiştir. Okul yöneticileri, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı olmasına öğretmenlere göre daha etkilidir. İlgili literatür taramasında da bahsedildiği üzere okul kültürü, okulda bulunan herkesi kapsar ve okulda bulunan herkesten etkilendiği gibi aynı zamanda herkesi de etkiler. Okuldaki herkes tarafından kabul edilen ve konuşulmayan kurallar bütünü veya değer, norm ve ilkeler bütünü olarak değerlendirilen okul kültürünün gelecek kişilere aktarılması veya değiştirilmesi için kişi veya grubun liderliği gerekir. Bu liderliğin genel anlamda okul müdürü tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu nedenle okul kültürü üzerinde en çok etkisi olan kişinin okul müdürü olduğu şeklinde bir yorum getirilebilir. Çelikten (2003) yaptığı araştırmada da okul müdürlerinin vizyonları doğrultusunda okul kültürünün şekillendiğini, okul müdürlerinin okul kültürünü şekillendirebilmesi için çeşitli yollar izlemesi gerektiğini belirtmektedir. Buradan yola çıkarak kültürel yetkinlik becerilerinin geliştirilmesi ve okul düzeyinde yaygınlaştırılması için okul müdürlerinin liderlik yapması gerektiği ve okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı olarak değiştirmek için okul müdürlerinin istekli olarak başlaması gerektiği söylenebilir.

Sadece okul yöneticileri göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi ikinci düzey en önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenim düzeyi

lisansüstü olan okul yöneticileri lisans olan okul yöneticilerine kıyasla kültürel değerlere duyarlı okul kültüründe daha etkilidir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile ilgili alanyazın sürekli öğrenmeye dikkat çekmektedir. Gerek okul yönetici gerekse öğretmenin kendini geliştirmesine vurgu yapılırken yenilikçi çalışmaların desteklenmesi de önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde de sürekli öğrenmenin okul düzeyinde desteklendiği görüşü belirtilmiştir. Fakat derinlemesine incelendiğinde bu desteğin hizmetiçi eğitim sınırı ile sınırlandığı gözlenmektedir. Turhan ve Yaraş (2013) gerçekleştirdiği bir araştırmada lisansüstü eğitimin uzmanlaşma ve liderlik konularında destek sağladığı, sorun çözme noktasında katkı sağladığı, mesleki gelişim süreçlerinde farkındalık oluşturduğu bulgusunu elde etmiştir. Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) ise yaptıkları bir araştırmada okul yöneticilerinin yüksek lisans yapmasının okul kültürüne önemli bir etkisi olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu bağlamda okul kültürünün oluşturulması, değiştirilmesi ve geliştirilmesi için okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim yapması önerilmektedir.

Öğretmenler özelinde düşünüldüğünde ise ikinci düze en etkili değişkenin öğretmenin görev yaptığı il olduğu gözlenmektedir. Öğretmenin görev yaptığı ilin öğretmen üzerinde bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında İstatistiki Bölge Birimlerine göre veri toplanmıştır. Gül vd (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada görev yapılan yerin gelişmişlik düzeyinin öğretmenlerin insani merkezli bir tutuma sahip olmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde Mutlu (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde de görev yapılan yerdeki kültür ve sanat etkinliklerinin, ulaşım, iklim tipi gibi durumların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve motivasyonlarına etki ettiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yaptıkları iller de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı okul kültüründe etkili bir değişkendir. İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa'da görev yapan öğretmenler, Antalya, Samsun ve Trabzon'da görev yapan öğretmenlere göre, bu illerde görev yapanlar da Tekirdağ ve Kayseri'de görev yapan illerdeki öğretmenlere göre, bu illerde görev yapan öğretmenler de Erzurum, Van, Mardin'de görev yapan öğretmenlere göre daha duyarlıdır. Bu bağlamda büyük şehirlerde, kültür sanat etkinliklerin çoğunlukla gerçekleştiği illerde, iklim tipi olarak daha ılıman, sosyo ekonomik ve gelişmişlik düzeyi daha yüksek olan illerde görev yapan öğretmenlerin daha duyarlı olduğu söylenebilir.

İstanbul, İzmir, Ankara ve Bursa’da görev yapan öğretmenler özelinde düşünüldüğünde ise üçüncü en etkili değişkenin cinsiyet olduğu gözlenmektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha duyarlıdır. Genel anlamda okul kültürüne yönelik algılar incelendiğinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadağı bulgusu gözlenmektedir (Öztürk, 2015; Işık, 2017). Araştırma kapsamında elde edilen bulgu okul kültürünü algılama bulgusu olmamakla birlikte kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik olduğu için öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine bakılabilir. Öğretmenlerin mesleki becerileri geliştikçe kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik çalışmalarının da geliştiğı söylenebilir. Bu bağlamda mesleki gelişim açısından incelendiğinde cinsiyet değişkeninde kadınlar lehine bir farklılık oluştuğı gözlenmektedir (Ada, ve Ayık, 2008; Karahan vd, 2018). Bu durum araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik çalışmalarda daha etkili olduğu söylenebilir.

5.1.2.4. KDDOK ve KY arasındaki ilişki. İlgili literatür taraması esnasında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ile kültürel yetkinlik becerisi arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Kişinin özel hayatında, çevresindeki diğer kişi veya topluluklara yönelik farklı değer, inanç ve davranışlarda olabileceğini bilmesi ve bu kişi veya toplulukların değer, inanç ve normlarına yönelik yeni bilgiler edinmeye çalışması, bu bilgileri ise iyi, kötü, doğru, yanlış gibi bir değer atamadan kabul etmesi beklenir. Edindiğı bilgiler doğrultusunda ise bu bilgileri ilişkiler esnasında bir fırsat olarak işlemesi gerekir. Bu davranışlar sergilendiğı esnada kültürel olarak yetkin olduğu söylenebilir. Bu kişilerin okul içerisinde kültürel yetkinlik davranışları sergilediğı düşünüldüğünde eğitim sisteminin de kültürel değerlere duyarlı olduğu düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde okulun kültürel olarak yetkin olması için personelin geliştirilmesi, gerçekleştirilecek sorunlar için erken müdahalelerin yapılması, yapı ve müfredatın kültürel değerlere duyarlı yenilenmesi, veli katılımının sağlanması gerektiğı savunulmaktadır (Klotz, 2006). Bu noktada kültürel değerlere duyarlı okul kültürü incelendiğinde de personel geliştirme, kişiler arası iletişim ve etkileşimin düzenlenmesi, yapı ve müfredatın geliştirilmesi ve okul paydaşlarının katılımının sağlanması gerektiğı savunulmaktadır (Khalifa, Gooden, ve Davis, 2016). Kültürel yetkinlik ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün temelde küçük değişiklik olsa da kişiler için kültürel yetkinlik, okullar

veya eğitim sistemleri için kültürel değerlere duyarlı kavramlarını kullanabiliriz. Bu nedenle KDDOK ve KY arasındaki ilişki incelendiğinde paylaşılan varyansın %98 olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durumda okul kültürlerinin kültürel değerlere duyarlı olması için gerekli ön şartın kişilerin kültürel yetkin olması gerektiği de söylenebilir. Bu bağlamda kültürel yetkin kişiler aracılığı ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşacak ve gelişecektir.

KDDOK için incelendiğinde en önemli katkının Teknik boyut değişkeni tarafından yapıldığı bulgusu ise kültürel yetkinlik ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürü arasındaki ilişkinin yüksek çıkmasını açıklamaktadır. Teknik boyut özellikle öğretmenlere odaklandığını ve eğitim öğretim sisteminin uygulayıcısının öğretmenler olduğunu düşündüğümüzde kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün ana karakterinin de öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. KY için en önemli katkı ise Beceri boyutu değişkeni tarafından gerçekleşmiştir. Bu durum da bilgi ve duyarlılığın kültürel yetkin birey olmak için yeterli olmadığının, edinilen bilgi ve duyarlılık düzeyinin iletişim ve etkileşim sürecinde işe koşulması gerektiğinin göstergesidir. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin Beceri boyutunda düşük düzeyde görüş belirtmeleri bilgi ve duyarlılıklarını işe koşamadıkları dolayısıyla en etkili değişkende sorun yaşadıkları anlamına gelmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel yetkinlik becerilerini geliştirecek somut ve örnek çalışmaların yapılması kültürel değerlere duyarlı okul kültürü açısından da önemlidir.

KDDOK özelinde düşünüldüğünde okul yönetiminin duyarlılığının artması yeterli olmadığı, Teknik boyutta yer alan öğretmenler ile Kurumsal boyutta yer alan öğrenci ve öğrenci velilerinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne katkılarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Burada okul yöneticilerinin kişilerin duyarlılıklarını artırarak okul kültürünün kültürel değerlere duyarlı olması, bu yönde değişmesi ve gelişmesi açısından liderlik yapmaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Sadece okul yönetiminin kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü desteklemesi okul kültürüne zarar verebileceği söylenebilir.

KY özelinde düşünüldüğünde ise bilgi ve duyarlılık düzeyinin artmasının kültürel yetkinlik düzeyini artırmadığı gözlenmektedir. Beceri düzeyinin artması kişilerin kültürel yetkinlik düzeyini artırmaktadır. Dolayısıyla kişilerin sadece bilgi ve duyarlılık sahibi olması yeterli olmamaktadır. Kişiler, bilgi ve duyarlılıklarını işe koşarak becerilerini geliştirmeli ve farklılıkları süreçte bir fırsat olarak kullanmalıdır.

KDDOK ve KY birlikte düşünüldüğünde ise kültürel yetkin bireyler için en büyük etkinin Yönetimsel boyut olduğu gözlenmektedir. Bu durum ise daha önce de bahsedildiği gibi okul yönetiminin kişilerin kültürel yetkinlik becerilerini geliştirmesi için liderlik yapması ve onlara rol model olması şeklinde yorumlanabilir. Yönetimsel boyut, okul yöneticilerinin etkili, nazik, cana yakın, teşvik edici, kaynak desteği sunan yapıda olmalarını önerir. Öğretmen ve öğrenci üzerindeki bu geniş etki kişilerin kültürel yetkinliklerini de geliştirecektir Gay (2000). Kültürel değerlere duyarlı bir okul kültürü için ise en büyük etkinin duyarlılık değişkeni olduğu gözlenmektedir. Yani kişiler farklılıklara sahip kişilerin değer, inanç, norm ve davranışlarına yönelik iyi, kötü, doğru, yanlış gibi bir değer atamadan onlar hakkında bilgi edinme sürecini devam ettirmelidir. Dolayısıyla Garneau ve Pepin (2015) tarafından da açıklandığı üzere kültürel yetkinlik bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve çevresel boyutları ele aldığı için duyarlılık bireylerin etnik kökenine, dinine, manevi geleneklerine, sınıfına bakmadan saygıyla etkili bir şekilde karşılık vermesidir. Bu noktada duyarlılığın kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için bir öncelik olduğu da söylenebilir.

5.1.2.5. Nicel bulgulara yönelik genel tartışma. Nicel yöntem içerisinde elde edilen bulguların genel anlamda birbiri ile uyumlu olduğu gözlenmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların da nitel yöntem aracılığı ile elde edilen bulgular ile uyduğu söylenebilir. Nitel yöntem sonrası önerilen ve okul kültürü paydaşlarının boyut olarak ele alınması, öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci ve öğrenci velisi olarak dört boyutlu incelenmesi önerisi nicel yöntemde değiştirilmiş ve literatür taramasında da referans olarak alınan okul yöneticileri için yönetimsel, öğretmenler için teknik, öğrenci ve öğrenci velileri için kurumsal boyutlar elde edilmiştir. Fakat bu boyutlandırmalara benzer farklı boyutlandırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Robert L. Katz (1974) tarafından incelenen kavramsal, beşerî ve mesleki boyutlandırma ile benzerlik göstermektedir. Katz tarafından ortaya atılan yönetici yetkinliği olmakla birlikte KDDOK tarafından ortaya atılan boyutlar okul kültürünü kapsayan bir boyutlandırmadır. Bu noktada boyutlandırma her ne kadar KDDOK ile benzerlik göstermese de KY ile benzerlik göstermektedir. Kültürel yetkinliğe ait üç boyuttan bilgi boyutu kavramsal boyut ile, beceri boyutu mesleki boyut ile ve duyarlılık boyutu beşerî boyut ile benzerlik göstermektedir. Boyutlandırmalar her ne kadar sağlıklı okul kültürü referans alınarak oluşturulsa da sağlıklı okul kültüründen çeşitli farklılıklar göstermektedir (Bkz. Tablo 2.8.). Bu farklılıklar arasından en bariz olanı ise sağlıklı okul kültürünün toplumdan gelen isteklerden korunmak ve toplum

tarafından kabul edilmeye çalışmaktır. Kısaca sağlıklı okul kültürü toplum ile baş etme çabasında iken kültürel değerlere duyarlı okul kültürü toplum ile iletişim ve etkileşim içerisinde.

KY ile KDDOK arasındaki ilişki incelendiğinde de kişilerin kültürel yetkin, kültürün ise kültürel değerlere duyarlı olması gerektiği ve kişilerin kültürel yetkin olmadan sistemlerin kültürel değerlere duyarlı olamayacağı, kişilerin yetkinlikleri ile sistemlerin kültürel değerlere duyarlılıklarının birbirini desteklediği ve iç içe geçtiği söylenebilir. Hatta kültürel yetkinliğin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü oluşturmada bir önkoşul olduğu ve temelinde yer aldığı da söylenebilir. Bu durum KDDOK ve KY arasındaki ilişkinin yüksek çıkması nedeniyle açıklanabilir.

Nitel yöntem sonucu elde edilen gelişme, evrenselleşme ve başarı bileşenleri ise nicel yöntem ile yorumlandığında aslında kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün çıktılarını olarak yorumlanabilir. Nicel yöntem sonucu elde edilen bulgular ile yorumlandığında ise çeşitli kavramlarla bu çıktıların desteklendiği gözlenmektedir. Gelişme, tüm paydaşların okul aracılığı ile kendini yenilemesi ve öğrenmelerini devam ettirmesi şeklinde açıklanmıştır. Nicel yöntem bulguları incelendiğinde ise bu çıktı yenilik ve sürekli öğrenme kavramları ile desteklenmektedir. Gelişme için belirlenen bu anahtar kavramlar gelişmenin şeklini ve yönünü göstermektedir. Yenilik kavramı ile yenilenme ve günceli takip etme olarak yorumlanabilir. Sürekli öğrenme ise tüm paydaşların gerek yaşamda gerekse mesleki sürecinde kendini geliştirecek bilgi ve beceriye ulaşması için döngü şeklinde devam eden bir süreci tanımlamaktadır. O halde kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için gelişme yenilik odaklı sürekli öğrenme aracılığı ile gerçekleşmektedir. Evrenselleşme, tüm paydaşların var olan ve var olması muhtemel tüm farklılıklara karşı ortak değerlerde buluşması şeklinde açıklanmıştır. Nicel yöntem bulguları ile düşünüldüğünde ise evrenselleşme çıktısını uyum ve duyarlılığı artırma kavramları desteklemektedir. Bunlardan uyum kavramı tüm paydaşların birbirleri ile uyum içerisinde iletişim ve etkileşime girmesi şeklinde yorumlanabilir. Duyarlılığı artırma ise kişilerin birbirlerinin farklılıkları hakkındaki bilgilerini artırması ve farklılıklara karşı saygılı bir şekilde davranması şeklinde yorumlanabilir. O halde kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için evrenselleşme uyum ve duyarlılığı artırma aracılığı ile gerçekleşmektedir. Başarı, tüm paydaşların okul aracılığı ile hedeflerine ulaşması olarak açıklanmıştır. Nicel yöntem bulguları

ile düşünüldüğünde ise güven ve farklılıkları araç olarak kullanma kavramları desteklemektedir. Güven kavramı, tüm paydaşların kendilerini güvende hissetmesi, iletişim, etkileşim ve çalışma esnasında güven ortamının oluşması şeklinde yorumlanabilir. Farklılıkları araç olarak kullanma ise hedeflere ulaşmada bireysel farklılıkları işe koşarak bu farklılıkları bir fırsat olarak kullanma ve hedefe ulaşmak için gerekli süreci zenginleştirme olarak yorumlanabilir. O halde kültürel değerlere duyarlı okul kültürü için başarı, güven ve farklılıkları araç olarak kullanma yoluyla gerçekleşmektedir.

5.1.3. Karma Yöntem Bulgularına İlişkin Tartışma

Karma yöntemde, nitel yöntem sonucu elde edilen verilerin nicel yöntem ile elde edilen veriler çerçevesinde genellenebilirliği incelenmiştir. Aynı zamanda tersten de incelenerek nicel yöntem ile elde edilen verilerin nitel yöntem ile doğrulanabilirliğine de bakılmıştır. Karma yöntem bulguları nicel yöntemde elde edilen boyutlar düzeyinde verildiği için tartışma da yönetsel, teknik ve kurumsal olarak ayrılmıştır.

Yönetsel boyutta nitel görüşmelerden elde edilen bulgular ile ölçek maddeleri eşleştirilmiş ve ufak farklılıklar dışında verilerin genellendiği ve doğrulandığı bulgusu elde edilmiştir. Fakat dikkat çeken hususlar bulunmaktadır. Görüşmelerde okulda farklılıklara sahip öğrencilere yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı belirtilirken ölçekte okul yönetiminin farklılıklara duyarlı olduğu belirtilmiştir. Bu noktada okul yönetiminin ekstra bir çalışma yapmadığı fakat kapsayıcı davrandığı ve öğrencilerin, öğretmenlerin, öğrenci velilerinin değer, norm, inanış ve davranışlarına saygılı davrandığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde öğretmenlerin sürekli öğrenmelerinin ve mesleki gelişim süreçlerinin hizmetiçi eğitimler aracılığı ile desteklenmesi yönünde görüş belirtilmesine rağmen ölçekte kültürel değerlere duyarlı mesleki gelişime yönelik çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Bu durum ise okul yönetiminin okul içi mesleki gelişime yönelik bir bütçesi olmaması nedeniyle okul içerisinde bir eğitim düzenleyememesi buna karşın farklılıklara sahip öğrencilere yönelik merkezi yönetimin çeşitli çalışmalar yapması ve öğretmenlere kaynaklar ulaştırması nedeniyle açıklanabilir. Bu farklılıklar dışında nitel yöntemden elde edilen bulgular ile nicel yöntemden elde edilen bulgular arasında bir uyum olduğu, nitel yöntem verilerinin genellenebilirliği ve nicel yöntem verilerinin ise doğrulanabilirliği söylenebilir.

Kurumsal boyutta nitel görüşmelerden elde edilen veriler ile ölçek maddeleri eşleştirilmiş ve genel anlamda nitel yöntemle elde edilen verilerin nicel yöntemle elde edilen veriler aracılığı ile genellenebildiği bulgusu elde edilmiştir. Aynı şekilde nicel yöntemden elde edilen bulgular nitel yöntemden elde edilen bulgular aracılığı ile doğrulanabilirliği gözlenmektedir. Fakat dikkat çeken hususlar bulunmaktadır. Görüşmelerde sınıf içi etkinliklerde iletişimi güçlendirme ve destek sağlama dışında bir uygulama gerçekleşmediği görüşü belirtilirken nicel yöntemde ders içi etkinliklerin farklılıklara yönelik düzenlendiği görüşü belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin ders içi etkinliklerde sınırlı bir müfredata sahip olduğu, müfredatın ise farklılıklara sahip öğrencilere yönelik esneklik içermediği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde öğrencilerin bilimsel bir bakışa sahip olması yönünde öğretmenler ve okul yönetimi tarafından net bir hedef konulmadığı belirlenmiştir. Bu durum da benzer şekilde müfredatın bu hedefi koyması gerekliliği düşüncesi olabilir. Öğretmenlerin ders içi etkinliklerde bu amaca yönelik bir davranış gerçekleştirmemesi öğretmenler açısından bir eksiklik olarak görülebilir. Görüşmeler esnasında okulun toplum ile uyumlu fakat aile ile tam uyum yakalayamadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Nicel yöntemde de okulun farklı kültürel değerlere ile uyumu düşük düzeyde bir görüşle ifade edilmiştir. Bu noktada okulun aile temelinde bir uyum sağlayabileceği esneklikte olması önerilebilir. Öğrenci velilerinin kendi aralarındaki iletişimde de farklı bir sonuç elde edilmiştir. Görüşmeler esnasında öğrenci velilerinin sosyal etkinlikler esnasında belirli kişiler kapsamında iletişim kurdukları görüşü belirtilirken nicel yöntemde velilerin olumlu bir iletişim içerisinde olduğu düşük düzeyde bir görüş ortaya konulmuştur. Bu noktada okulun öğrenci velileri ile iletişimini güçlendirirken aynı zamanda öğrenci velilerinin de kendi içerisinde iletişimlerini güçlendirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

Teknik boyutta nitel yöntem görüşmelerden elde edilen bulgular ile nicel yöntem ölçeğinden elde edilen maddeler eşleştirilmiş ve görüşmeler sonucu elde edilen bulgular ile nicel yöntem ölçek maddelerinden elde edilen bulguların uyumlu olduğu gözlenmektedir. Bu noktada nitel yöntem ile elde edilen bulguların nicel yöntem bulguları aracılığı ile genellenebilirliği söylenebilir. Benzer şekilde nicel yöntem bulgularının nitel yöntem bulguları aracılığı ile doğrulanabilirliği söylenebilir. Fakat dikkat çeken birkaç farklılık bulunmaktadır. Öğrenciler sınıf içerisinde kendilerini özgürce ifade edebilirken aile içerisinde sahip olduğu görüşleri rahatça ifade edemediğini belirtmektedir. Bu durum kurumsal boyutta yer alan okulun toplum

ile uyumlu fakat aile ile uyumsuz olduğu görüşü ile açıklanabilir. Gerek müfredatın gerekse okul içi iletişimin ailedeki farklılıklara yönelik esnek olmaması bu sorunun oluşmasına neden olduğu düşünülebilir. Aynı durum öğrencilerin aile içerisindeki özel günleri sınıf içerisine taşıyamamaları ile de açıklanabilir.

Nitel yöntemden elde edilen bazı bulgular, nicel yöntem ile açıklanamamış ve genellenebilirliği kontrol edilememiştir. Bu bulgular gerek ölçek oluşturma esnasında gerekse açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi esnasında atılan maddeler nedeniyle olabilir. Bu noktada öğretmenlerin misyon, vizyon ve stratejik plan ile ilgili görüşleri, okul yöneticilerinin okul kaynaklarını nasıl kullandıkları, müfredatın farklılıklara yönelik daha esnek hale nasıl getirilebileceği, okulların SWOT analizleri ile elde ettikleri bulguları nasıl kullanacakları, öğrencilerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik görüşleri genellenememiştir. Bu konulardaki görüşler sadece nitel yöntem bulguları ile sınırlı kalmıştır. Genellenemeyen bu konular incelendiğinde ise okula göre farklılık gösteren konular olduğu gözlenmektedir. Bu konuların genellenebilirliğinin de sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla belirli bir standart halinde uygulanamayacak olan bu konuların genellenebilirliği değerlendirilememiştir.

5.2. Sonuç

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve ilgili tartışma bağlamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü; okul ve çevresinin kültürel yetkinlik seviyesinin yüksek olduğu, sürekli öğrenme anlayışının geliştirildiği, bireysel farklılıkların eğitim öğretim ortamını zenginleştiren bir araç olarak görüldüğü, evrensel değerlerin temel değerler kabul edildiği, başarı odaklı okul kültürü olarak tanımlanmaktadır. Daha kısa bir şekilde kültürel değerlere duyarlı okul kültürü; kişilerin bireysel başarılarına ulaştığı, okulun ve çevresinin evrensel değerlerde bulunduğu ve okul kapsamında sürekli gelişmenin benimsendiği okul kültürü olarak tanımlanabilir. Bu noktada evrenselleşme, gelişme ve başarı anahtar kelimeleri kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün çıktısı olarak kabul edilebilir.

KDDOK tanımından yola çıkarak bireysel farklılıklar aslında kültürel farklılıklar olarak kabul edilmekle birlikte dil, din, inanç, gelenek, değer, davranış olarak birbirinden farklı olmasıdır. Günümüzde kültürel farklılıklara sahip bireylerin birbirleri ile iletişim ve etkileşim sıklıklarının artması nedeniyle kültürel değerlere duyarlılık kavramı giderek önem kazanmaktadır. Okul özelinde düşünüldüğünde farklı değer, norm, inanç ve davranışlara sahip bireylerin kültürel farklılıklarına rağmen bir araya geldikleri yer olan sınıfın da kültürel değerlere duyarlılığı önemli bir konudur. Sadece öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklarını anlaması, onlara saygı duyması, kültürel farklılıklarını tanınması ve onlara uygun şekilde cevap vermesi yeterli değildir. Her ne kadar öğretmen kültürel farklılıklara saygılı davranışlar gerçekleştirdiğinde öğrenci ve öğrenci velileri ile arasındaki bağ güçlenecek, öğrencinin öğrenmeleri anlam kazanacak olsa da okul geneline bu sürecin bir anlayış olarak yayılması gerekir.

Okul genelinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin çeşitli becerilerin geliştirilmesi kültürel yetkinlik becerisine katkı sunması açısından önemlidir. Okuldaki tüm paydaşların empati, kültürel farkındalık, esneklik, araştırmacı olma gibi becerilerini geliştirmesi önerilir. Bu beceriler, kültürel farklılıkları anlamak, farklılıklara sahip kişilerle uygun bir biçimde iletişim kurmak, farklılıklara sahip kişilerin ihtiyaçlarını anlamak, farklılıklara sahip kişilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için gerekli beceriler olduğu gibi aynı zamanda kişilerin kültürel yetkinlik seviyesini de yükseltecektir. Kendini kabul ve takdir edilmiş bir ortamda gören kişilerin çalışma ve öğrenmeleri daha verimli olacaktır. Öğretmen ile

başlayan ve giderek yaygınlaşan bu beceriler ise eğitim sisteminin kültürel değerlere duyarlı hale gelmesini sağlayacaktır. Böylece hoşgörü ve açık fikirli bir eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim uygulamaları devam edecektir.

KDDOK için diğer belirlenmiş kültür tanımlarına göre daha kapsayıcı ve daha işlevsel olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda okulun tüm paydaşları için çeşitli faydaları bulunmaktadır. Okul yöneticisi açısından sürekli öğrenme odaklı yenilikçi çalışmaların yapılacağını bilmesi, okul içerisinde güven ve destekleyici rekabet ortamının gelişeceğini bilmesi, kişilerin kültürel yetkinlik becerilerinin gelişeceğini bilmesi açısından fayda sağlayacaktır. Öğretmen açısından farklı bir bakış açısı kazanacağını bilmesi, farklı pedagojik yaklaşımlar açısından bilinçli olması, öğrenci ihtiyaçlarının farkında olması, özelleştirilmiş eğitimin öneminin farkına varması açısından fayda sağlayacaktır. Öğrenci açısından kendine saygı duyulduğunu hissetmesi, kendini özgürce ifade edebilmesi, kültürel farklılıkların kutlanabileceğini bilmesi, dünya görüşünün gelişeceğini ve bilimin yol gösterici olduğunu bilmesi, kendine özel belirlenen hedeflerle başarılı olabileceğinin farkında olması yönünden fayda sağlayacaktır. Öğrenci velisi açısından kendi öz kültürünün korunacağını bilmesi, öğrencisinin başarılı olacağını bilmesi, farklı kültürler hakkında bilgi edineceğini ve bu kültürlerle karşı saygı göstereceğini bilmesi, bulunduğu ortamda koşulsuz kabul edileceğini ve kendisine saygı göstereceğini bilmesi, rahatça iletişim ve etkileşim içerisine girebileceğini ve okuldan kendisinin de akademik ve sosyal olarak yararlanabileceğini bilmesi açısından fayda sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak okulların merkezi yönetim gereği bir üst kuruma bağlılıkları okulların esnek ve kültürel değerlere duyarlı çalışmalarını aksatmaktadır. Bunun en belirgin örneği olarak misyon, vizyon ve stratejik plan verilebilir. Ülkenin eğitim vizyonunun veya misyonunun merkezi yönetime bağlılığı konusunda karşıt görüşler kabul edilebilir olmakla birlikte okulun stratejik planının okula özgü olmaması kabul edilemez. Okulun gerek bulunduğu çevre gerekse okul kültürü gereği kendine has özellikleri, avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu durum okula özgü bir stratejik plan yapılması gerekliliğini göstermektedir. Okul yöneticileri ilk olarak stratejik planlarını tamamlayarak bu planları geçerli süreler içerisinde güncellemeleri gerekmektedir. Bu güncellemeler okulun fırsat ve tehditlerinin belirginleşmesini ve okulun kendi özelliklerini fark etmesini sağlayacaktır. Böylece okul kültürü

daha güçlü bir şekilde yönetilebilecek ve geliştirilebilecektir. Okul kültürünün merkezi yönetim desteğini de alarak kendi özellikleri çerçevesinde şekillenmesi ve geliştirilmesi temelde öğrenciler olmak üzere tüm paydaşlara faydalı olacaktır.

Belirlenen özellikler ve geliştirilen okul kültürü ile okuldaki değişim başlatıldığında okul içerisindeki çalışmalar da okul özelliklerine odaklı bir şekilde ilerleyecektir. Bu durumda okul kaynaklarının da bu çalışmalara destekleyici bir şekilde kullanılması ve gerekiyorsa kaynak yaratılması gerekir. Paydaşların, çalışmaları destekleyici bir şekilde işe koşulması çalışmaların etkisini de artıracaktır. Burada en önemli nokta yine okul kültürüne yöneliktir. Her ne kadar kaynaklar gerekli çalışmalar için kullanılsa, okul stratejik planı ile okulun kendine özgü özellikleri ortaya çıkarılsa da okul paydaşlarının başta öğretmenler olmak üzere bu çalışmaların gerekliliğine inanması ve bu çalışmaları bir ihtiyaç olarak görmesi gerekmektedir. Bu gereklilik okul kültürünü değiştirme noktasındaki başlangıç adımlarını da göstermektedir.

Okul kültürünün KDDOK şeklinde değiştirilmesi ile öğrencilerde bir başarı beklenmektedir. Bu başarı akademik olduğu gibi aynı zamanda sosyal bir başarıdır da. Bu nedenle okulların akademik hedeflerle birlikte öğrencilere sosyal hedefler de koyması gerekir. Yapılan görüşmeler öğrencilere yönelik sosyal hedef belirleme noktasında eksik kaldığı görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklemek için ekstra çalışmaları yapılması önerilmektedir. Bu noktada öğrenci ilgisinin az olması yönünde bir sorunla karşılaşılabilir. Bunu aşmak için öğrenci ilgisine yönelik çalışmalar ile başlanıp diğer hedeflere geçilebilir.

Okul yöneticilerinin KDDOK ile başlayan süreçte önemli görevlerinden birisi öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli öğrenme anlayışını benimsemesidir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişim süreçleri önemli bir şekilde desteklenmelidir. Bu destekleme öğretmenler için mesleki gelişim süreçleri yönünden, öğrenciler için ise kişisel gelişim yönünden olmalıdır. Bu gelişim okul yönetiminin sorumluluğu altında olmamakla birlikte öğretmenlerin birbirleri ile karşılıklı iletişimleri sonucu öğrenmeleri ve etkileşim kurarak birlikte öğrenmeleri sonucu olabilir. Bu noktada zümre öğretmenler ve şube öğretmenler toplantıları önemli bir araçtır. Böylece öğretmenler arasında destekleyici rekabet ortamı da gelişecek ve öğretmenler birbirlerinin mentörü olmaya başlayacaklardır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki odak noktasının kültürel değerlere duyarlılık

olması gerekmektedir ki farklılıklara sahip öğrenciler için uygun eğitim öğretim ortamı oluşturulabilsin. Bunun yanında yenilikçi çalışmalar ve yeni eğitim öğretim metotları öğretmenler için önemli araçlar olacaktır. Böylece farklılıklara sahip öğrencilerin farklılıkları sınıf içerisinde bir araç olarak kullanılacak ve yenilikçi/yeni uygulamalar ile sınıf içerisinde farklılık oluşturulacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin kültürel değerlere duyarlı olması aynı zamanda farklılıklara sahip öğrencilere yönelik de çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacaktır. Yapılan görüşmelerde farklılıklara sahip öğrenciler hakkında herhangi bir sorun belirlenmemiş olsa da farklılıklara sahip öğrencilere yönelik bir çalışma yapılmadığı veya yapılan çalışmaların yüzeysel olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle çalışmaların etkili olması açısından öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri önemlidir. Böylece öğretmenlerin farklılıklara sahip öğrencilere yönelik davranışları da değişerek evrensel değerlerin önemli daha etkili bir mesaj olarak sınıf içerisinde yaygınlaşacaktır. Böylece okul içerisindeki güven ve uyum ortamı sınıfa da yansyarak sınıf içerisinde de güven ve uyum gelişecektir. Gerçekleştirilen çalışmalarda her ne kadar uyum sorunu gözlenmemiş olsa da öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında güvensiz davrandıkları ve ailelerindeki meseleleri sınıf ortamına taşıyamadıkları gözlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin bu güveninin desteklenmesi de önerilir.

Okuldaki paydaşların okul dışı süreçlerde de iletişimini kaybetmemesi KDDOK açısından önemli bir noktadır. Fakat okul dışı süreçlerde gerçekleşen iletişim ve etkileşim toplumsal kültüre bağlı olarak devam etmektedir. Toplulukçu toplumlarda okul dışı iletişim ve etkileşim daha kolay gelişirken bireyselci toplumlarda okul dışı iletişim ve etkileşimi geliştirmek oldukça zor olacaktır. Bu noktada okulun bulunduğu çevre göz önünde bulundurularak iletişim ve etkileşimin olabildiğinde geliştirilmesi bunun için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi önerilir.

Okulu üç boyutlu olarak (teknik, yönetsel ve kurumsal) düşündüğümüzde okul yöneticilerinin kendilerini yetersiz görmeleri onların esnek davranışlarda bulunamadığı şeklinde yorumlanabilir. Her yöneticinin bir eğitim felsefesi ve ilkeleri olduğu kabul edilirse bu durumu okula yansıtma konusunda kendilerini eksik gördükleri, düşündükleri veya benimsedikleri eğitim anlayışını hayata geçirmede zorlandıkları söylenebilir. Bu nedenle politika yapıcılara okul yöneticilerini daha serbest bırakmaları veya yerleştirme çalışmalarını başlatmaları

önerilebilir. Böylece kendilerine hareket alanı bulan okul yöneticileri okul kültürlerini kültürel değerlere duyarlı olarak dönüştürmekte daha rahat olacaklardır. Okul yöneticilerinin teknik ve kurumsal boyutu yeterli görüp yönetsel boyutta yetersiz görmesinin diğer bir yönü de okul idaresinin okulu şekillendirdiği görüşü olabilir. Okul yöneticisinin çabası doğrultusunda okul kültürünün şekillendiği, değiştiği ve geliştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ise yönetimi yeterli görmeleri kendilerince belirlenen eşik değerin aşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin okul yönetiminden beklentilerinin çok düşük olduğu veya okul yönetimlerinin kısıtlı imkanlar dahilinde öğretmenlere destek olduğu şeklinde iki görüş çıkabilir. Bu noktada derinlemesine inceleme yapılması gerekir. Aynı şekilde okul yöneticilerinin kendisini eksik veya kısıtlı görmesi gibi öğretmenlerin de kendilerini eksik veya kısıtlı gördüğü gözlenmektedir. Bu eksiklik veya kısıtlılık sınıf içi uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde yapılması gereken çalışmaları tam anlamıyla yapamadıklarını düşünmektedirler. Kişi deneyimleri üzerine yapılan kısımda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler, farklılıklara sahip öğrencilere veya ailelerine yönelik gerekli çalışmaları yeteri düzeyde yerine getiremediğini düşünmektedir. Bunun birçok nedeni olabilir. Sınırlı zaman, geniş kapsamlı müfredat, okul dışı süreçlerin yönetilememesi, öğrenci veya ailesinin katılım noktasındaki isteksizlikleri gibi. Fakat genel olarak bakıldığında öğretmenin de kendi eğitim düşüncesini, felsefesini, ilkelerini veya anlayışını sınıfa yansıtmakta zorlandığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kendisini eksik görmesi, öğretmenlerin kendisini eksik görmesi ve buna karşın karşıdan beklenen görevlerin yerine getirildiği yönündeki görüşler karşılıklı beklentilerin yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir. Fakat özellikle kurumsal boyuttaki görüş farklılığı okul yöneticilerinin okulun geneli ile ilgili çalışmaları yeterli görürken öğretmenlerin sınıf içerisindeki çalışmaları yetersiz görmesi nedeniyle olabilir. Bu noktada okul genelinde yapılan çalışmalardan ziyade sınıf içerisinde yansıyan çalışmalara odaklanılması doğru bir adım olacaktır.

Gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin kültürel yetkinlik seviyeleri incelendiğinde öğretmenlerin bilgi ve duyarlılık noktasında kendilerini yeterli, beceri noktasında ise kendilerini eksik görmeleri beklenen bir sonuçtur. Öğretmenler veya okul yöneticileri her ne kadar anlayışlı, ulusal eğitim planlarını yerine getirmeye çalışan, farklılıklara

karşı saygılı bir yapı içerisinde olsa da farklılıklara sahip bireylerin olduğu ortamlarda farklılıkları bir araç olarak kullanma noktasında kendilerini yetersiz görmekte-dirler. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Farklılıkları araç olarak kullanmanın ne demek olduğunu bilmemesi, bu tür uygulamalara yönelik bir eğitim almamış olması, farklılıklara sahip öğrencilerle yeterli çalışma süresini geçirmemiş olması gibi. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerini kültürel yetkinlik bakımından eksik görme nedenleri belirlenmeli ve bu nedene bağlı olarak çeşitli çözüm önerileri belirlenmelidir.

Okul yöneticilerinin veya öğretmenlerin KDDOK ölçeğine yüksek puanlar vermesi de aslında okul kültürlerinin KDDOK'ne yakın olduğunu da göstermektedir. Küçük çabalarla okul kültürünün KDDOK yönünde değişmesi sağlanabilir. Bu noktada belirlenen bariz eksiklikler özellikle göze çarpmaktadır. Kişilerin kendi kültürel yetkinlik becerilerini yetersiz görmeleri ve sınıf içerisinde veya okul çevresinde farklılıklara karşı duyarlı olamamaları KDDOK için önemli eksikliklerdir. Dolayısıyla bir okul kültürünü KDDOK'ne çevirmek çok az bir değişiklik istediği için kolay, fakat eksikliklerin önemli olması açısından da oldukça zordur. Fakat politika yapıcılar olarak KDDOK'ne etki eden değişkenlerden yola çıkarak çeşitli değişikliklerle bu değişim kolaylaştırılabilir.

Her ne kadar eğitim öğretim uygulamalarının baş karakterinin öğretmen olduğu düşünülse de KDDOK yukarıdan aşağıya bir yapılanmayı işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin KDDOK açısından etkisi öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum okul yöneticilerinin okul kültürü üzerindeki etkisinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Fakat okul yöneticileri özelinde düşünüldüğünde okul yöneticilerinin de kendi mesleki gelişimlerinin önemli ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim yapması okul kültürünün KDDOK olması yönünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum lisansüstü eğitimin okul yöneticileri üzerindeki etkisini gösterirken aynı zamanda lisansüstü eğitime sahip okul yöneticilerinin KDDOK yönündeki olumlu tutumlarını da göstermektedir. Bu nedenle daha kapsayıcı bir okul kültürü çeşidi olan KDDOK için okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim yapmaları önerilebilir.

Öğretmenler açısından ise öğretmenin görev yaptığı ilin okul kültürüne etkisinin büyük olduğu gözlenmektedir. Öğretmenin kişisel olarak katılabileceği, kültürel, sanatsal, eğitimsel faaliyetlerin çokluğunun sınıfa olumlu bir katkısı olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle okulun bulunduğu çevrenin de geliştirilmesi önemlidir. Bununla birlikte öğretmenin etkileşimde

bulunduğu farklılıklara sahip öğrenci sayısının çokluğu veya sınıf içerisindeki farklılıklara sahip öğrenci oranının çokluğu öğretmene kültürel değerlere duyarlılık noktasında olumlu bir katkı yaratmakta ve okul kültürünün KDDOK yönünde değişmesi için bir gereklilik oluşturmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin okulun çevresinin yetersiz olması durumunda bile kendilerini çeşitli araçlarla -ki özellikle internet bu konuda oldukça olumlu katkı sağlamaktadır- kişisel ve mesleki gelişimlerini devam ettirerek yenilikçi çalışmaları sınıflarına yansıtmaları önemlidir. Böylece öğrencilerin sürekli öğrenme çabaları desteklenebileceği gibi öğretmenin de farklı uygulamaları inceleyerek farklılıklara sahip bireylere yönelik çalışmalarını çeşitlendirebilecektir.

Her ne kadar cinsiyet noktasındaki farklılaşma araştırma kapsamındaki kültürel bir farklılık olarak karşımıza çıksa da bu noktadaki farklılaşmanın da anlamlı olduğu gözlenmektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul kültürünün KDDOK olması yönünde etkilidir. Bu durum erkek öğretmenlerin kültürel yetkinlik becerilerinin geliştirilmesi ve duyarlılığının artırılması yönünde bir öneri olarak karşımıza çıksa da kültürel değerlere duyarlılık kapsamında erkek öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir. Bu nedenle okul içerisindeki kadın öğretmenlerin oranının artırılması da önerilebilir.

Okul içerisinde okul kültürünün KDDOK olarak geliştirilmesi için KY becerisinin önemli bir yeri olduğu hatta bu becerilerin KDDOK'nun temelini oluşturduğu belirlenmiştir. Bu noktada okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin odak noktasında olmak üzere tüm paydaşların KY becerilerinin geliştirilmesi önemli bir noktadır. Öğretmen ve okul yöneticileri görüşlerine göre kişiler bilgi ve duyarlılık noktasında kendilerini hazır hissederken beceri noktasında kendilerini eksik hissetmesi ilgilenilmesi gereken konu ile ilgili önemli bir ipucu vermektedir. Okulların dil, din, etnik köken, cinsiyet veya cinsel yönelim, inanç, değer gibi kavramlar bakımından farklılıklara oldukça fazla sahip olduğu düşünülürse KY becerisinin ne kadar merkezi bir öneme sahip olduğu daha net görülebilir. Bununla birlikte okul kültürü gereği kişiler her ne kadar KY becerilerini geliştirmiş olsa da okulun da KY sahibi olması gerekir. Okul kültürünün dil, tarih, iklim, sembol, kurallar, inanç, duygu gibi çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin de kültürel olarak yetkin özelliklerle işlenmiş olması gerekir. Örneğin okul içi ve dışı süreçlerde tüm paydaşların iletişim ve etkileşimi önerilirken bu iletişim ve etkileşimin kültürel olarak yetkin özelliklerde gerçekleşmesi, okul tarihinde farklılıklara

saygılı ve farkındalık sahibi olayların/kişilerin varlığının olması, okul ikliminin KY üzerine inşa edilmesi, okul sembollerinde dil, din, cinsiyet gibi ayrımcılık oluşturan ifadeler yer verilmemiş olması, okul içi kuralların KY olarak düzenlenmesi, okulun inançlarının belirli bir kültürü veya özelliği öne çıkarıcı şekilde oluşturulmamış olması söylenebilir.

KDDOK ile KY arasındaki çapraz ilişki ise okul kültürünün sürdürülebilirliğinin nasıl gerçekleşeceğini göstermektedir. Daha önce de belirttiğimiz üzere okul kültürünün KDDOK şeklinde değiştirilmesi okul yöneticilerinin liderliğinde gerçekleşiyor olsa da okul kültürünün KDDOK olarak sürdürülebilmesi için öğretmenlerin çabasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte okul kültürünün KDDOK olarak değiştirilmesi, geliştirilmesi ve sürdürülmesi için tüm paydaşların kültürel yetkinlik seviyesinin yükseltilmesi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Sürdürülebilir bir okul kültürü için bireysel farklılıkların bir araç veya fırsat olarak kullanıldığı bir eğitim öğretim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Okul kültürünün KDDOK olarak değiştirilmesi ve bunun için öğretmenlerin önemli çabalar göstermesi paydaşların KY becerisine sahip olmadığı bir ortamda sürdürülebilir değildir.

Kişi deneyimleri ile kişi görüşleri birleştirildiğinde genel anlamda önemli sonuçlar ortaya çıkar. Bu noktada KDDOK ile ilgili öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin belirli alanlarda zorluk yaşadıkları, belirli alanlarda kendilerini kısıtlı hissettikleri, belirli alanlara ise müdahale edemedikleri söylenebilir. Bu nedenle bu alanların iyi belirlenmesi ve çeşitli çözüm önerileri üretilmesi gerekmektedir. Her ne kadar merkezi yönetim gereği okul içerisindeki uygulamalar belirli sınırlamalar getirse de okullar kendi imkanları dahilinde çeşitli esneklikler sağlayabilir. Bununla birlikte öğretmenler her ne kadar belirli bir müfredat ve sınırlı zaman içerisinde hareket ediyor olsa da öğretmen temelli müfredat geliştirme çalışmaları kapsamında çeşitli çalışmalar yaparak sınıfa uygun bir düzenleme yapması sınıf içi uygulamaların kültürel değerlere duyarlı olmasını sağlayabilir. Bu noktada öğretmen başına düşen öğrenci, sınıf sayısının kısaca ders yükünün azaltılması da öğrencilerle ilgilenme ve müfredat geliştirmeye açısından yararlı olacaktır. Politika yapıcılara bu konuda öğretmenin ders yükünün azaltılması ve gerekli mesleki gelişim çalışmalarını yapması için alan tanınması noktasında önerilerde bulunulabilir. Öğrenci ve öğrenci velisi açısından incelendiğinde ise okulun, müfredatın veya paydaşların aile/toplum ile uyumu açısından çeşitli sorunla olduğu gözlenmektedir. Bu sorunların aşılabilmesi için okulun paydaşlar ile etkileşimini artırması önerilir. Okul-aile uyumu

sadece paydaşlar ile gerçekleşecek bir durum olmasa da öğretmenlerin, okul yöneticilerinin de özel çabasını gerektirmektedir.

Genel olarak incelendiğinde kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, okul yöneticileri liderliğinde oluşturulan ve öğretmenler tarafından sürdürülen bir okul kültürüdür. Bununla birlikte çeşitli örgüt kuramları (öğrenen okul, etkili okul, üretken okul vs) ile karşılaştırıldığında da daha kapsayıcı özellikleri olduğu gözlenmektedir. Örneğin öğrenen okulda da sürekli öğrenme, değişim, gelişim temelde yer alırken (Senge, 2014) KDDOK belirlenen öğrenme ortamına farklılıkları dahil ederek bu farklılıkların süreçte araç olarak kullanılmasına odaklanmaktadır. Benzer şekilde etkili okulda da gelişme ve başarı için hedeflere ulaşma, çeşitli hedefler belirleme süreci yer alırken (Cheng, ve Wong, 1996) KDDOK evrenselleşme üzerine de odaklanmaktadır. Üretken okul ise okul içerisinde üretime (marka, faydalı model, tasarım, proje üretimi vs) odaklanmaktadır (Ansyari, 2014) buna karşın KDDOK ise yenilikçi uygulamalar kapsamında üretim yaparken aynı zamanda evrenselleşmeye de odaklanmaktadır. Bu bakımdan KDDOK diğer okul modellerine, okul kültürlerine göre daha kapsayıcıdır denilebilir. Aynı zamanda KDDOK kültür sınıflamaları arasında genel kanı olarak görülen ve destek, bürokratik, başarı ve görev şeklinde sınıflandırılan (Terzi, 2005) kültür sınıflandırmasına da uymamaktadır. Çünkü destek kültüründe yer alan çalışanlar arasındaki işbirliği, uyum ve güven KDDOK içerisinde de yer alırken, bürokratik kültürde yer alan kuralcı yapılanma da KDDOK içerisinde yer almaktadır. Aynı şekilde başarı kültüründe yer alan sorunların en uygun şekilde çözülerek iş başarısının yüksek olması KDDOK içerisinde yer alırken görev kültüründe yer alan okulun amaçlarına ulaşma da KDDOK içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla KDDOK herhangi bir kültür çeşidi içerisinde yer almamakla birlikte kendisine özgü özellikleri olan çeşitli unsurları, düzeyleri, bileşenleri, değerleri üzerinde kurulmuş bir okul kültürüdür.

5.2.1. KDDOK Detayları

Bir durumla ilgili standartların belirlenmesi gerek performans ölçümlerinin yapılabilmesi gerekse eksik noktaların belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırma kapsamında KDDOK ile ilgili standartların belirlenmesi de okul yöneticileri için eksik noktaların gözlenebilmesi, başlangıç noktasının belirlenmesi, değişim yönüne karar verilmesi için önemlidir. Öğretmenler için ise gerçekleştirdiği uygulamalar ile ilgili bir performans değerlendirme ölçeği gibi kullanılabilir. Aynı zamanda ulaşması gereken hedef için de bir alt

limit belirleyecektir. Öğrenci için okul temelinde ulaşacağı temel seviye ile sergileyeceği davranış çerçevesini göstermektedir. Aynı şekilde gerçekleşecek eğitim öğretim uygulamalarının temelini görecektir. Öğrenci velileri için kendisine düşen görevler, okulun performans ölçütleri ve diğer okullara göre farkları belirlenecektir.

Bir okul için KDDOK standartlarına uymak gerek okul kültürünü gerekse başarısını geliştirmek için bir yol haritası şeklinde olacaktır. Başarılı bir okul ile ilgili genel görüş okul kültürü veya okul iklimi ile ilgili olduğu yönündedir (Balcı, 2002; Çobanoğlu, ve Badan, 2016; Gürbüz, vd 2013). Bu kapsamda okulu daha iyi bir noktaya getirmek için KDDOK ile ilgili çalışmaların yapılması, okul kültürünün KDDOK şeklinde değiştirilmesi önerilmektedir. Okul kültürünün KDDOK şeklinde değiştirilmesi için gerekli okul kültürü değiştirme stratejileri araştırmanın literatür taraması kısmında verilmiştir. Okul yöneticileri ilgili stratejileri takip ederek okul kültürlerini KDDOK şeklinde değiştirebilir ve belirlenen standartlara ulaşmak için gerekli çalışmaları yapabilir.

KDDOK ile ilgili standartları vermeden önce bu kültüre ait değerlerin, varsayımların ve unsurların belirlenmesi gerekmektedir. KDDOK ile ilgili standartlar KDDOK için uygulamanın ortaya konmasında önadam oluşturacaktır. Fakat araştırma amaçları kapsamında KDDOK için uygulama adımı yer almadığı için araştırma sonrası KDDOK ile ilgili uygulama araştırmaları devam ettirilecektir. KDDOK, birey, grup, okul ve çevre olarak dört düzeyde gerçekleşir. Bireysel düzeyde kişi kültürel yetkinlik becerisini geliştirir, sürekli öğrenme anlayışını benimser ve yenilikçi çalışmalar yapmaya hazırdır. Grup düzeyinde kişiler bir araya geldiklerinde birbirlerinin öğrenmelerini desteklerken güven ortamı oluşturur ve destekleyici rekabet içerisinde uyumlu hareket ederler. Okul düzeyinde sürekli öğrenme, farklılıkları araç olarak kullanma, yenilikçi çalışmalar çıkarma odak noktasıdır. Çevre düzeyinde ise okul, toplum ve aile ile uyumlu, sürekli öğrenme ve gelişme odaklı iletişim ve etkileşim içerisinde bulunur. Bu düzeyde küresel çapta kültürel değerlere duyarlılık ve kültürel yetkinlik becerisinin kazanılması hedeflenir. Bu dört düzeyde de kültürel değerlere duyarlılık dört farklı eylem içermektedir. Bunlar; saygı, bilgi, duyarlılık ve beceridir. Saygı eyleminde kişi, karşısındaki kim olursa olsun saygı ile yaklaşır. Bilgi eyleminde karşısındaki kişinin kültürel değerleri ile ilgili bilgi sahibi olur. Duyarlılık eyleminde karşısındaki kişinin kültürel değerleri ile ilgili bilgisini genişletir aynı zamanda edindiği bilgiler ile ilgili yargılama yapmaz. Beceri eyleminde ise karşısındaki

kişinin kültürel değerlerini bir araç/fırsat olarak kullanarak iletişim ve etkileşimini veya öğrenmelerini geliştirir.

KDDOK üç değere sahiptir. Bunlar; evrenselleşme, gelişme ve başarıdır. Evrenselleşme; kişi veya kişilerin ortak insani değerlerde buluşması demektir. Kendi farklılıklarının veya kültürünün bilincinde ve bu farklılıkları veya kültürü koruyan, aynı zamanda da diğer farklılıklara ve kültürlerle karşı da saygılı olmaktır. Gelişme, sürekli öğrenme ve yenilikçi uygulamaları takip etme sonucu kişisel yenilenmenin sürekli devam etmesidir. Merak duygusu aracılığı ile kişinin öz veya çevre gelişimine destek olmasıdır. Başarı ise kişilerin kendi misyon ve vizyonları dahilinde gerek kişisel hedeflerine gerekse okul yöneticileri veya öğretmenler tarafından belirlenen hedeflere ulaşmasıdır.

KDDOK üç varsayıma sahiptir. Bunlar; farklılıkları araç olarak kullanma, değişim odaklı öğrenme yetisi geliştirme ve ilerlemeci bir yaklaşımla yüksek hedeflere ulaşmadır. Farklılıkları araç olarak kullanma gerek iletişim ve etkileşim esnasında gerekse öğrenme esnasında farklılıkları bir fırsat olarak kullanarak eğitim öğretim uygulamasını veya iletişim/etkileşim sürecini zenginleştirmektir. Değişim odaklı öğrenme yetisi geliştirme yenilikçi davranışlar sergilemek amacıyla öğrenmelerini, deneyimlerini, tecrübelerini geliştirmektir. İlerlemeci bir yaklaşımla yüksek hedeflere ulaşma ise kişinin kendisine koyduğu veya kendisi için belirlenen hedeflerden her zaman daha yüksek fakat ulaşılabilir hedefler seçerek bunlara ulaşmak için gerekli çabayı göstermesidir.

KDDOK çeşitli unsurlara sahiptir. Bunlar; güven ortamı oluşturma, uyum içerisinde hareket etme, sürekli öğrenmeyi destekleme, yenileşme, duyarlılığı artırmadır. KDDOK'ne ait belirlenen düzeyler, değerler, unsurlar ve varsayımlar kapsamında KDDOK standartları belirlenebilir. Bu standartlar aynı zamanda önerilen grup için becerilerin belirlenmesini de sağlayacaktır. KDDOK ile ilgili belirlenen standartlar aşağıdaki Tablo 5.74'te açıklanmıştır.

Tablo 5.87. *KDDOK Standartları*

KDDOK Standardı	Önerilen Grup
1. Kültürel yetkinlik becerileri geliştirilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
2. Kültürel çeşitlilik kabul edilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
3. Okul yararına çalışmalar yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
4. Dil çeşitliliği desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen
5. Nazik ve cana yakın davranılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
6. Adil davranışlar sergilenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
7. İletişimde kültürel değerlere duyarlı olunur	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
8. Yenilikçi çalışmalar desteklenir	Okul yöneticisi
9. Kültürel değerlere yönelik farkındalık yaratılır	Okul yöneticisi, öğretmen
10. Kültürel çatışmaları önleyici tedbirler alınır	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
11. Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek ve ulaşılabilir hedefler belirlenir	Okul yöneticisi, öğretmen
12. Kültürel çeşitlilik ile ilgili politikalar geliştirilir	Okul yöneticisi
13. Etkin liderlik yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen
14. Topluluk katılımı sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen
15. Eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli ilerlemesi sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen
16. Personel eğitimi desteklenir	Okul yöneticisi
17. Kültürel değerlere duyarlı kurallar belirlenir	Okul yöneticisi, öğretmen
18. Mesleki gelişim süreci kültürel değerlere duyarlı desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen
19. Farklılıklara ve farklılıklara sahip kişilere değer verilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
20. Kültürel önyargılara yönelik önleyici tedbirler alınır	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
21. Öğrenci velisinin katılımı sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci
22. Okul içerisindeki ilişkilerin dengeli olması sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen
23. Kültürel liderlik yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen
24. Kültürel değerlere duyarlı ortak vizyon ve misyon geliştirilir	Okul yöneticisi
25. Sürekli gelişim esas alınır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
26. Bilimsel bir bakış açısı oluşturulur	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
27. Evrensel değerler benimsenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
28. Farklılıklara karşı açık olunur	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
29. Kültürel mirasın korunmasına olanak sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
30. Kültürel değerlere duyarlı eğitim yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen
31. Kültürel eleştiri becerisi kazanılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi

(devamı arkadadır)

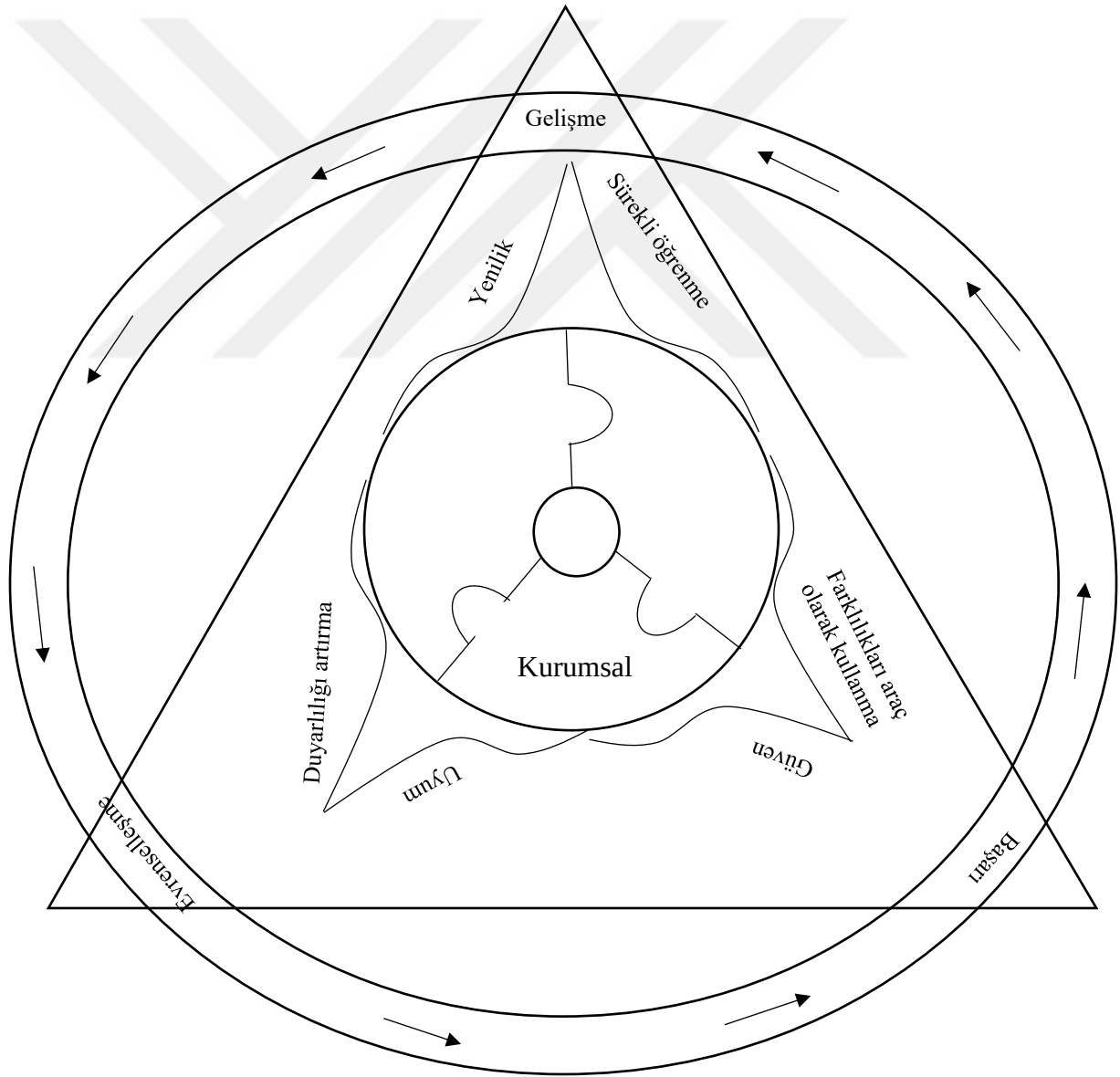
Tablo 5.88. *KDDOK Standartları (devamı)*

32. Kültürel değerlere duyarlı adalet sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
33. Kültürel etkileşim sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
34. Kültürel yetkinlik becerileri geliştirilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
35. Kültürel çeşitlilik yansıtılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
36. Şeffaf ve açık bir yönetim anlayışı benimsenir	Okul yöneticisi
37. Kültürel farklılıklarla ilgili geri bildirim verilir	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
38. Farklılıklara sahip topluluk temsilcileri ile iş birliği yapılır	Okul yöneticisi
39. Kültürel faaliyetler teşvik edilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
40. Öğrenci ihtiyaçlarında duyarlı olunur	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
41. Okul kültürünün olumlu etkilerine güvenilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
42. Okul ile iş birliği içinde olunur	Öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
43. Strateji geliştirmede kültürel değerlere duyarlı olunur	Okul yöneticisi, öğretmen
44. Okul dışı zamanlarda iletişim ve etkileşim devam ettirilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
45. Kültürel farklılıklara yönelik diyalog geliştirme desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
46. Kültürel farkındalığı artırma desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
47. Kültürel geziler aracılığı ile kültürel farkındalık geliştirilir	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
48. Farklılıklar eğitim öğretim sürecini zenginleştiren bir araç olarak kullanılır	Okul yöneticisi, öğretmen
49. Kültürel farkındalık sürdürülebilir kılınır	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
50. Farklılıklara sahip öğrencilerin farklılıklarını gösterebilecekleri etkinlikler düzenlenir	Okul yöneticisi, öğretmen

Tablo 5.74’te KDDOK standartları okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileri için belirlenmiştir. Verilen standartlar araştırma bulguları kapsamında genel olarak ortaya çıkarılmış olup farklı araştırmalar sonucunda daha detaylı bir şekilde belirlenebilir. KDDOK standartlarının belirleme çabası KDDOK için kişilere düşen görevleri ve çerçeveyi belirlemek amacıyla. Örneğin beşinci maddede yer alan “Nazık ve cana yakın davranılır” maddesine göre okul içinde ve dışında okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri nazık ve cana yakın davranışlar sergilemelidirler. “Kültürel değerlere duyarlı eğitim yapılır” maddesine göre okul yöneticileri bu eğitim anlayışını benimseme ve yaygınlaştırma için çabalarken, öğretmenler bu eğitim anlayışını benimseme ve uygulama için çabalamalıdır.

5.3. Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma bulguları ve elde edilen sonuçlar kapsamında KDDOK genel çerçevesi çizilmiş, KDDOK Standartları belirlenmiş ve okul kültürünün KDDOK olarak değiştirilebilmesi açısından okul yöneticilerine bir yol haritası çıkarılmıştır. Araştırma kapsamında KDDOK ile ilgili elde edilen veriler kapsamında KDDOK modeli önerilmektedir. Önerilen model Şekil 5.17’de sunulmuştur.



Şekil 5.17. KDDOK Modeli

Şekil 5.17’de kültürel yetkinlik (KY) kavramı modelin merkezinde bulunmaktadır. KY becerisini geliştirmek modelin devamı için önemli bir noktadır. KY becerisini üç boyut sarmaktadır. KY becerisi yüksek kişilerin oluşturduğu bir okul üç ana boyutta incelenebilir. Bunlar yönetimsel, kurumsal ve teknik boyutlardır. Yöneticileri merkezine alan yönetimsel boyut için iki anahtar kelime bulunmaktadır. Bunlar; “Yenilik” ve “Duyarlılığı artırma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anahtar kelimeler yönetimsel boyutun odaklanması gereken noktalardır. Öğretmenleri merkezine alan teknik boyutun odaklanması gereken noktalar ise “Sürekli öğrenme” ve “Farklılıkları araç olarak kullanma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci ve öğrenci velilerini merkezine alan kurumsal boyutun odaklanması gereken noktalar ise “Güven” ve Uyum” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anahtar kelimeler boyutta bulunan grubun (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci veya öğrenci velisi) görevlerini de göstermektedir. Her ne kadar sadece bir gruba aitmiş gibi görünse de okul kültürünün birbirini etkileyen unsurların aslında bir bütün olduğunu düşündüğümüzde bu anahtar kelimelerin tüm kültür için geçerli olduğunu da söyleyebiliriz. Boyutların birleşik etkileşimleri/çalışmaları sonucu KDDOK için çıktılar oluşmaktadır. Yönetimsel ve teknik boyutun birleşik etkileşimleri veya çalışmaları “Gelişme” çıktısını oluşturmaktadır. Bu çıktı yönetimsel boyuttan “Yenilik”, teknik boyuttan ise “Sürekli öğrenme” anahtar kelimeleri üzerinde yükselmektedir. Teknik ve kurumsal boyutun birleşik etkileşimleri veya çalışmaları “Başarı” çıktısını oluşturmaktadır. Bu çıktı teknik boyuttan “Farklılıkları araç olarak kullanma” kurumsal boyuttan ise “Güven” anahtar kelimeleri üzerinde yükselmektedir. Yönetimsel ve kurumsal boyutun birleşik etkileşimleri veya çalışmaları “Evrenselleşme” çıktısını oluşturmaktadır. Bu çıktı yönetimsel boyuttan “Duyarlılığı artırma” kurumsal boyuttan ise “Uyum” anahtar kelimeleri üzerinde yükselmektedir.

Genel olarak KDDOK modeline bakıldığında bu modelin uygulandığı okullarda başarı, gelişme ve evrenselleşme çıktılarının görüldüğü, kültürel değerlere duyarlı kişilerin yetiştirilmesinin önemli olduğu, yenilikçi çalışmaların teşvik edildiği, sürekli öğrenmenin bir anlayış olarak benimsenerek farklılıkların araç olarak kullanıldığı, okulun tüm paydaşlarla uyum ve güven içerisinde bir iletişim/etkileşim yönettiği beklenen bir durumdur.

KDDOK modeli kapsamında okul kültürünü KDDOK olarak değiştirmek isteyen okul yöneticileri için yol gösterici bir rehber oluşturulabilir. Bu noktada okul kültürünü değiştirme

açısından modele yaklaşmak daha doğru olacaktır. Okul kültürünü değiştirme için kuramsal çerçeve kısmında bazı özel stratejiler verilmiş (bkz: Okul kültürünü değiştirme stratejileri) olsa da genel anlamda adım adım bir yol çıkarılabilir. Okul kültürünü KDDOK olarak değiştirmek isteyen okul yöneticileri için şu adımlar önerilmektedir:

1. **Adım: Bilgi edinme.** Okul yöneticisi okulun tarihi, mezunları, kültürü ve geçmiş hakkında bilgi edinmelidir. Bu kapsamda okulda uzun süre çalışmış öğretmenler ile iletişime geçebileceği gibi aynı zamanda tanınmış kişilerle, okulun bulunduğu mahalle sakinleri ile de iletişime geçerek okul hakkında bilgi edinebilir.
2. **Adım: Tanıma.** Okul yöneticisi çevreyi tanımalıdır. Okul yöneticisinin çevreyi tanınması ile okulu da tanınması gerekir. Bu kapsamda SWOT analizi önerilir. Böylece okul yöneticisi okul çevresini tanıırken okul özelliklerinin de farkına varacaktır.
3. **Adım: Analiz.** Edinilen bilgiler doğrultusunda bir analiz gerçekleştirilmelidir. Okul kültürünü tanımlamak, okulun fırsatlarını, tehditlerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek burada iyi bir veri kaynağı olacaktır.
4. **Adım: Oluşturma.** Elde edilen analiz sonucunda okul kültürünün KDDOK ile farkı ortaya konmuş ve değiştirilmesi, geliştirilmesi veya sürdürülmesi gereken noktalar belirlenmiş olacaktır. Artık değişim için bir süreç başlatılmalıdır. Bu noktada çeşitli alt adımlar uygulanabilir.
 - a. **Gelenekler.** Okulun toplumla buluşmasını sağlayacak çeşitli gelenekler düzenlenebilir. Örneğin pilav günü. Bu gelenekler geçmiş ile şimdiye ve hatta geleceğe bir araya getiren bir okul kültürü oluşturacaktır. Bu geleneklerin kültürel ve bireysel farklılıklara saygılı ve kültürel farklılıkları bir araç olarak kullanır şekilde düzenlenmesi önemlidir.
 - b. **Adım: Öyküler.** Geçmiş ile şimdi ve hatta gelecek bir araya getirildiğinde aktarılması gereken bazı değerler olması gerekir. Bu değerler öyküler aracılığı ile verilmelidir. Geçmiş kişi veya topluluklar bu öyküler aracılığı ile kültürel değerlere duyarlı inanışları, değerleri ve normları gelecek nesillere aktaracaklardır.
 - c. **Adım: Fiziksel Semboller.** Kişilerin okula bağlılıklarını ve aidiyetlerini geliştirme için bu bağlılıklarında kültürel değerlere duyarlı davranışları sabitleştirmesi ve sürekliliğini sağlaması için semboller

oluşturulabilir. Bu semboller okul logosu, forması olabileceği gibi öğrencilerin geneline verilen isimler veya okula takılan lakap olabilir.

d. **Adım: Dil.** Okul içerisinde belirlenen dilin nazik, cana yakın, saygılı ve kültürel değerlere duyarlı olması önemlidir. Bu noktada belirlenen ve yerleştirilen dilin kültürel değerlere duyarlı ve evrensel bir şekilde olması için örnek davranışlar sergilenir.

5. Adım: Geliştirme. Oluşturulan okul kültürünün sürekli bir döngüde olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okul kültürünün geliştirilmesi için ara ara analizler yapılarak güncellemelerin yapılması önerilir. Okul kültürünü geliştirme ve sürdürme noktasında ana karakterin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenin okul kültürünü benimsemesi okul kültürünün geliştirilmesi için önemli bir gerekliliktir.

Okul kültürünün KDDOK olarak değiştirilmesi sürecinde verilen bu öneriler her ne kadar genel adımlar olarak karşımıza çıksa da ilerleyen zamanlarda geliştirilerek veya okula özgü şekil alabilecek bir form haline getirilerek sunulabilir. Okul kültürünü KDDOK olarak değiştirme süreci araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde genel adımlar şeklinde oluşturulabilmiştir.

Araştırma esnasında karşılaşılan durumlar ve elde edilen sonuçlar kapsamında gelecek araştırmalar, araştırma sonuçlarının uygulanması ve önerilen KDDOK Okul Kültürü Modeli ile ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler uygulayıcılar ve araştırmacılar şeklinde iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okulda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü oluşturmak, desteklemek ve geliştirmek için öğretmen ve okul yöneticileri başta olmak üzere tüm paydaşlara çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

- Kültürel yetkinlik becerilerinin geliştirilmesi: Kültürel yetkinlik becerilerini geliştirilmesi için kişilerin somut örneklerle ihtiyacı olabilir. Kültürel yetkinlik becerisini geliştirecek somut örnekler hedef kitle ile paylaşılabilir.

- Farklı kültürlerin tanıtımı: Gerek ders içinde gerekse ders dışı zamanlarda farklı kültürlerle ait bilgiler verilerek farklılıklar hakkında bilgi edinilebilir.
- Kültürel etkinlikler: Kişilerin farklı kültürel deneyimlere sahip olması ve kültürel duyarlılığın artması için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- Kaynak çeşitliliği sağlama: Ders esnasında veya ders dışı süreçlerde öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin ulaşabileceği farklı kültürler hakkında bilgi içeren kitap, dergi, makale, film, belgesel vb sunulabilir.
- Önyargıları önleyici tedbirler: İletişim ve etkileşim esnasında önyargı oluşmasını engelleyici tedbirler alınabilir. Böylece kişiler arası iletişim ve etkileşim daha sağlıklı olabilir.
- Geleneksel günleri kutlamak: Okul içerisindeki farklılıklara sahip bireylerin geleneksel günleri kutlanabilir.
- Kültürel etiketlere saygı gösterme: Kişilerin kültürel olarak sahip oldukları farklı etiketler olabilir. Bunlara saygı göstererek anlamaya çalışmaları için uygun tartışma ortamları oluşturulabilir.
- Kültürel değerlere duyarlı materyaller kullanmak: Gerek ders esnasında gerekse ders dışı etkinliklerde belirli bir kültürel yönelik materyaller kullanmak yerine farklı materyaller ile etkinlikler desteklenebilir.
- Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyici hedefler belirlenebilir.
- Okul-aile uyumunun sağlanabilmesi için etkinlikler yapılabilir veya öğrencinin ailesinde değer, inanç ve konuları sınıf ortamına taşıması için cesaretlendirilebilir.
- Okul yönetimlerine direkt bütçelendirme veya yerelleştirme kapsamında çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticilerine lisansüstü eğitim zorunluluğu getirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

KDDOK ile ilgili araştırmaların kısıtlı olması ve önerilen modelin henüz test edilememiş olması nedeniyle araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- KDDOK ölçeği çeşitli eğitim seviyelerinde uygulanabilir.

- KDDOK Modelinin uygulanabilirliği test edilebilir.
- KDDOK Modelinin uygulanabilirliği test edilebilir.
- KDDOK Modeli çıktıları incelenebilir.
- Okul kültürünün KDDOK olarak değiştirilmesi için yöneticilere yönelik bir rehber oluşturulabilir, öneriler geliştirilebilir.
- KDDOK Standartları geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kültürel yetkinlik bakımından kendilerini eksik gördükleri noktalar araştırılabilir ve kültürel yetkinlik seviyesini artıracak somut örnekler veya eğitimler oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- AAC&U. (2021, Nisan 28). *Making Excellence Inclusive*. Aralık 28, 2021 tarihinde Association of American Colleges & Universities: <https://www.aacu.org/making-excellence-inclusive> adresinden alındı
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in Bürokrasi Kuramının Bugünü ve Geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Aralık Özel Sayısı), 275-295.
- Akkalkan, H. (2009). Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Alaca, B. (2017). *Kindergarten Teachers' Perspectives on Culturally Responsive Education*. United States: University of Toronto ProQuest.
- Alton-Lee, A. (2003). Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis. Ministry of Education.
- Altun, B., & Yengin-Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. DOI: 10.26466/opus.932403.
- Altunay, E. & Dede, M. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitim süreci açısından okullar arası işbirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 127-144. 10.12984/eegefd.474018
- Altunova, N. & Kalender, B. (2022). Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Belirlenmesi *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19 (1), 119-135.
- Anıl, F., & Sarpkaya, R. (2014). Anadolu ve Meslek Lisesi Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Anis, R. (2019). Devlet İlkokullarında Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi *Gaziantep Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*
- Ansyari, M. F. (2014). A Productive Learning Environment. A Brief Overview. *Journal of Education and Islamic Studies*. 5(2), 19-30.
- Ateş, A., & Yıldız, K. (2019). Veli toplantılarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 319-340.
- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen Öğrencilerin Okul Örgütüne Uyumunda Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Roller*. Pamukkale Üniversitesi Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi
- Attar, G. E. (2017). Türkiye'de Hekimlere Yönelik Şiddet: Bir temellendirilmiş kuram analizi. *Istanbul University Journal of Sociology*, 37(1), 157-178.

- Ayık A., & Şayir G. (2015). Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenen Örgüt ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *İlköğretim Online* 14(2), 379-394.
- Aypay, A. (2012). Okul Etkililiği, Hesap Verilebilirlik ve Geliştirme. W. K. Hoy, & C. G. Miskel içinde, *Eğitim Yönetimi; Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev., s. 270). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. L. Pervin, & O. John içinde, *Handbook of personality* (s. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290. doi:<https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education*. *Race, Culture, and Education*. London: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9780203088586>
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi (12. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batmaz, O. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (1), 127-141.
- Bayrakçı, M., & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 96-136.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. M. J. Bennett içinde, *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth: ME: Intercultural Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi:[10.1037/0033-2909.107.2.238](https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238)
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The Measurement of intercultural sensitivity using the conce-pets of individualism and collectivizm. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 278-303.
- Binicioğlu, G. (2010). İlköğretimde Okul-Aile İletişim Etkinlikleri: Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

- Blake, N., & Masschelein, J. (2002). Critical Theory and Critical Pedagogy. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish içinde, *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (s. 38-56). New York: Blackwell Publishers Ltd.
- Bond, V. L., & Russell, J. A. (2019). Music Teacher Educator Perceptions of and Engagement With Culturally Responsive Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(221), 7-28.
- Bozbayındır F., & Kara M. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349.
- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Brown, M. R. (2007). Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62. doi:10.1177/10534512070430010801
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. The Guilford Press.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 65-84.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. doi:10.1177/1468794106058877
- Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel Çalışmalarda Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Gömülü Teori. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Burchum, J. L. (2002). Cultural Competence: An Evolutionary Perspective. *Nursing Forum*, 37(4), 5-16.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4)2, 28-42.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1998). The development, maintenance and transformation of school culture. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*. San Diego: American Educational Research Association.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitimde Politika Analizi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through*. London: Sage Pub.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. S. N. Biber, & P. Leavy içinde, *Handbook of Emergent Methods* (s. 155-172). New York: The Guilford Press.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

- Cheng, K., Wong, K. (1996). School Effectiveness. *East Asia, Journal of Educational Administration*, 34(5), 32-39.
- Chiarenza, A. (2012). Developments in the concept of 'cultural competence'. I. K. David Ingleby içinde, *Inequalities in Health Care for Migrants and Ethnic Minorities* (s. 66-81). Washington: Garant Publishers.
- Confeld, S. (2016). *The importance of a positive school culture*. Minnetonka: The Faculty of Adler Graduate School. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Cote, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture–identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design* (Third Ed. b.). New Delhi: SAGE Pub. Inc.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ç., & Güngör, T. A. (2016). Cultural Competence Scale (CCS): The Study of Adaptation to Turkish, Validity and Reliability. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2(1), 24-36.
- Çalık, C. & Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (170).
- Çelebioğlu, F. (1982). *Davranış Açısından Örgütsel Değişim*. İstanbul: Evrim Ofset.
- Çelik, C. (2006). Gökalp'in Bir Değişim Dinamiği Olarak Kültür-Medeniyet Teorisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), 43-46.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller. *Eğilim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2016). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-137.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, H. E. (2017). Örgütlerde Çeşitlilik. S. P. Robbins, & T. A. Judge içinde, *Örgütsel Davranış* (İ. Erdem, Çev., s. 41-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *The Elementary School*, 85(5), 601-620.
- Dean, R. G. (2001). The myth of cross-cultural competence. *Families in Society*, 82(6), 623-630.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A., & Lewis, M. W. (2001). Critical Pedagogy in the 'New Paradigm'. *Management Learning*, 32(4), 493-511. doi:10.1177/1350507601324005

- Demircan, N. (2019). Suriyeli Göçmen Öğrencilerin Sorunlarının Giderilmesinde Okul Müdürü Liderliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 16-34.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Deniz, B., & Demirdağ, S. (2020). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Kültürü, Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 65-81.
- Devetak, R. (2013). Critical Theory. S. Burchill, A. Linklater, & R. Devetak içinde, *Theories of International Relations* (s. 163-186). New York: Red Globe Press.
- Donlevy, V., Mejerford, A., & Rajania, A. (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://publications.europa.eu/resource/cellar/9f27c61d-2ba9-11e6-b616-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1 adresinden alındı
- Dray, B. J., & Wisneski, D. B. (2011). Mindful reflection as a process for developing culturally responsive practices. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 28-36.
- Duncan, T. (2022). Virginia High Schools: Academic and Social Climate Performance Measures and Black Public Secondary School Administrators. *Electronic Theses and Dissertations*. 4017-4113. <https://dc.etsu.edu/etd/4017>
- Dupree, L. R. (2023). Repositioning Our Thinking: Using Culturally Responsive Practices to Increase Equitable Access to Rigorous Instruction. *East Carolina University (Unpublished Doctoral Thesis)*.
- Eglash, R., Gilbert, J. E., & Foster, E. (2013). Toward culturally responsive computing education. *Communications of the ACM*, 56(7), 33-36.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergün, N., (2022). “Göçmen Öğrencilerin Uyumlarında Temasın Rolü”, *OÜSOBİAD* 12 (2), 1477-1508, 10.48146/odusobiad.1103431
- Ersoy, İ. & Körükçü, M. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar I* (Ed. Suat Ünal, s. 79-97). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Fidan, T. (2012). Örgütsel Değişme. F. C. Lunenberg, & A. C. Ornstein içinde, *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev., s. 184-186). Ankara: Nobel Akademik.
- Garneau, A. B., & Pepin, J. (2015). Cultural Competence: A Constructivist Definition. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(1), 9-15.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Oak Brook: North Central Regional Educational Lab.

- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education* (53), 106-116.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. doi:10.1111/curi.12002
- Gist, C., Jackson, I., Nightengale-Lee, B., & Allen, K. (2019). *Culturally Responsive Pedagogy in Teacher Education*. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.266
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School Culture, Climate and Ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31(2), 251-272.
- Göçen, A., & Temiz, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of History School*, 57, 1249-1282.
- Gömleksiz, M. ve Erkan, S. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Greer, B., Mukhopadhyay, S., Powell, A. B., & Nelson-Barber, S. (2009). *Culturally Responsive Mathematics Education*. New York: Routledge.
- Gruenert, S. W. (1998). *Development of a School Culture Survey*. Columbia: University of Missouri.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-216). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gül, S., Çobanoğlu, İ. H., Aydoğmuş, M., & Türk, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Samsun İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 139-157, 10.7822/omuefd.427161.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20),167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güzelergene, E. S., & Tanrıöğen, A. (2022). *Dönüştürücü Misyonu ile Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmenler* 11 Aralık 2022 tarihinde Researchgate: <https://www.researchgate.net/publication/364260445> adresinden alındı.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching & the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. California: Corwin.
- Harmon, D. A. (2012). Culturally Responsive Teaching Though a Historical Lens: Will History Repeat Itself? *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 12-22.

- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Helms, J. E. (1986). Expanding racial identity theory to cover counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 62-64. doi:10.1037/0022-0167.33.1.62
- Hepburn, Corey T., "An Examination of Culturally Responsive Leadership for Administrators in Urban Schools" (2023). *Education Doctoral*. Paper 551.
- Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, 11, 1-12.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Intercultural Press: London.
- Hooghe, M. (2008). Ethnocentrism. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 1-5.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Horner, S. B., Fireman, G. D., & Wang, E. W. (2010). The relation of student behavior, peer status, race, and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48(2), 135-161. doi:10.1016/j.jsp.2009.12.001
- Hoşgörür V., & Arslan İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W. K., & Fedman, J. A. (1987). Organizational Health: The Concept and Its Measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Husband, C. (2000). Recognising diversity and developing skills: the proper role of. *European Journal of Social Work*, 3(3), 225-234.
- IOM. (2021, Ocak 20). *International Data*. Haziran 7, 2021 tarihinde Migration Data Portal: https://migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2020 adresinden alındı
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda Okul Kültürünün İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 35, 61-71.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 41-56
- İşginöz, R., & Bülbül, T. (2012). Okulda Diyalog: Okul Yönetiminin Rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (2)1, 125-146.

- Jacobson, R. Y. (2013). School leadership practice and preparation. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6-23.
- Jacobson, W. (1996). Learning, Culture and Learning Culture. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 15-28.
- Johnson, L. (2014). Culturally Responsive Leadership for Community Empowerment. *Multicultural Education Review*, 6(2), 145-170. doi: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2014.11102915>
- Jones, H. (2004). A Research-Based Approach on Teaching to Diversity. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 12-19.
- Jones, L. (2009). The Importance of School Culture for Instructional Leadership. *E International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071384.pdf> adresinden alındı
- Jordan, C. (1985). Translating culture: From ethnographic information to educational program. *Anthropology and Education Quarterly*, 16, 105-123.
- Justen, J. R. (2009). *Ethnocentrism, Intercultural Interaction and U.S. College Students' Intercultural Communicative Behaviors: An Exploration of Relationships* (Unpublished Master Degree Thesis). Knoxville: The University of Tennessee.
- Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim Kurumlarında Okul Kültürünün Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Karahan F., Gür-Erdoğan, D., Canan-Güngören, Ö., Kaya-Uyanık, G., Güler, N., Koç, B., Bayrakçı, M., Çalışkan, H., Demir-Uzunkol, E., Horzum, M. B. (2018). Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet içi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 65-81.
- Kahraman-Vangölü, S. & Şahin-Sak, İ. T. (2022) Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ile İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, (Ö1), 169-181.
- Karabal, C. (2018). Değişime Direnç, Örgütsel Hafıza ve Vazgeçme Arasındaki İlişkiler. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(2), 6-24.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaseyfioglu, F., & Çalışkan, H. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 88-101.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Karataş, K. (2020). Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojinin Temel Eğitime Yansımaları. *Milli Eğitim*, 49(228), 107-127.

- Karataş, K. (2020a). Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775.
- Karataş, K., & Oral, B. (2016). Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Katz, R. L. (1974). *Skills of an Effective Administrator*. Harvard Business Review. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43136750/8-libre.pdf?1456602329=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSkills_of_an_Effective_Administrator.pdf&Expires=1688821104&Signature=eZWwjG9206D1bjSq1iCBxOkwTkuWAlAxKOJRXWPhD-FW2-2dLiqVE30CRFg-sUZHQ8WYuS2aMGb0~KKpDAFzg3i0mugLq7eBIP91zg6HeYErXubRQ-K134zzBb4qWJI1Pf3f0T2MmXoy~rgxVhiH-AbZRG-8r8Q5VmevJNwN~6sxqYHLttWzsB~Wuhk9ZL0m3LfwyVTy7T6YR0ZRK09MHv7OckL awj~oQXH3MhZAYnIKvggx8GUvYPA~ypEplW-qgrBzaCXPEfyDYDjKte2XeSHZ8pwk3-dCaoKsiiH5Lo5vwlvOzfcyKlFEPWZ9zoeDMAgV-mIF7CayHnOTiLy-1Q__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden alındı.
- Kayri, M., & Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kıran, H., & Çelik, K. (2020). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klotz, M. B. (2006). *Culturally Competent Schools: Guidelines for Secondary School Principals*. Washington: National Association of School Psychologists.
- KONDA. (2019, Temmuz). *Türkiye 100 Kişi Olsaydı*. Mayıs 5, 2020 tarihinde KONDA | Araştırma ve Danışmanlık: <https://interaktif.konda.com.tr/turkiye-100-kisi-olsaydi> adresinden alındı
- Koşar, S. & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için Alternatif Bir Anlayış: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2019). Türkiye' de Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 304-334.

- Kozikoğlu, İ., & Tosun, Y. (2020). Öğretmenlerin Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye İlişkin Görüşleri ile Kültürel Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 539-548. doi: <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.414>
- Kozleski, E., & Huber, J. J. (2012). System-Wide Leadership for Culturally-Responsive Education. J. B. Crockett, B. Billingsley, & M. L. Boscardin (Dü) içinde, *Handbook of Leadership and Administration for Special Education* (s. 1-15). New York: Routledge.
- Kuru-Çetin, S. (2018). An analysis on the qualities of school life and classroom engagement levels of students. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-12.
- Kutlualp, H., & Demir-Göktaş, A. (2020). Çeşitlilik Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Kimya Endüstrisinde İncelenmesi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4), 1010-1026.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching!: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dream Keepers Successfull Teachers of African American Children*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Lehtomäki, E., Janhonen-Abuquah, H., & Kahangwa, G. (2017). *Culturally Responsive Education: Reflections from the Global South and North*. New York: Routledge.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Madhlangobe, L., & Gordon, S. P. (2012). Culturally Responsive Leadership in a Diverse School: A Case Study of a High School Leader. *NASSP Bulletin*, 96(3), 177-202.
- Martinez-Brawley, E. E. (2020). Changing Perspectives and Changing Goals. Constructivism in Social Work Re-Visited. *The British Journal of Social Work*, 50(1), 264-281.
- Mason, J. L. (1995). *Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire: A Manual for Users*. Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.
- MEB. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: MEB OGYM.
- MEB. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri*. Ankara: MEB. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden alındı

- MEB. (2022). *Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı <https://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-etkinlik-kitabi-yayimlandi/haber/28204/tr> adresinden alındı.
- Milner, H. R. (2019). *Culturally Responsive Classroom Management*. USA: Oxford University Press. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.782
- Moule, J. (2005). *Cultural Competence: A Primer for Educators*. CA: Wadsworth.
- Mutlu, F. B. (2019). Müzik Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumunun Çevresel Koşullarının Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Osmaniye İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- NASW. (2001). *Standards for cultural competence in social work practice*. Washington: National Association of Social Workers.
- Nayir, F. (2019). Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Rollerini Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 3273-3292.
- Nayir, F. (Dü.). (2020). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nayir, F. (2022). How to Create a Culturally Responsive Class? *Journal for General Social Issues*. 31(3), 537-558.
- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Nayir, F., & Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-24. doi:10.30964/auebfd.594564
- Neuliep, a. W., & McCroskey, J. C. (1997). The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 385-398. doi: <https://doi.org/10.1080/08824099709388682>
- NYU Steinhardt. (2008). *Culturally Responsive Classroom Management Strategies*. New York: Metropolitan Center for Urban Education.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Olivier, D. F. (2001). *Teacher personal and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of professional learning communities*. United States: Graduate Faculty of the Louisiana State University.
- Orhon, N. (2019). *Mültecileri Anlamak Mültecileri Anlatmak*. Cinsiyet Eşitliği İzleme Derneği https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/1747/wcms_734370.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alındı.
- Owens, R. G., & Steinhoff, C. R. (1989). Towards a theory of organisational culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3).

- OYGM (2022). *Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Öğretmen Eğitimleri Projesi*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-projesi/icerik/1001> adresinden alındı.
- Özbek, D., Özdaş, F., & Kavan, N. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Göçmen Öğrencilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(Özel Sayı/2021), 785-806.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu. *KKEFD* (15), 394-422.
- Öztürk, U. C. (2015). Örgüt Kültürü Algısında Cinsiyet Faktörünün Etkisi ve Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 62-86.
- Perng, S. J., & Watson, R. (2012). Construct validation of the nurse cultural competence scale: A hierarchy of abilities. *Journal of Clinical Nursing*, 21(11-12), 1678-1684. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03933.x>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-31.
- Phuntsog, N. (1999). The Magic of Culturally Responsive Pedagogy: In Search of the Genie's Lamp in Multicultural Education. *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 97-111.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki Araştırmalar Bağlamında Kapsayıcı Eğitim ve Okul Yönetimi. H. Ulukan içinde, *Research in Education and Social Sciences* (s. 323-338). İzmir: Duvar Yayınları.
- PORTERA, A. (2010). Intercultural and Multicultural Education Epistemological and Semantic Aspects. C. A. Grant, & A. Portera içinde, *Intercultural and Multicultural Education* (s. 12-29). Oxon: Routledge.
- Porto, M. (2010). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45-53.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., . . . Stringer, L. C. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 15(4), 1-10. <https://www.jstor.org/stable/26268235> adresinden alındı
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel Davranış*. (İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.
- Roux, J. L. (2001). Effective Schooling is Being Culturally Responsive. *Intercultural Education*, 12(1), 41-50. doi:10.1080/14675980120033957
- Sabancı, A. (2014). Farklılıklara Yönelme. C. D. Glickman, S. P. Gordon, & J. M. Ross-Gordon içinde, *Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve Yerli Öğrencilerin Birbirleri Hakkında Görüşlerinin Metafor Yoluyla İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1491-1506. 10.37669/milliegitim.845758
- Sarıdaş, G. & Deniz, L. (2018). Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2020). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim ve Uygulama Örnekleri. F. Nayir (Dü.) içinde, *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (s. 256-257). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2020a). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 769-779.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2021). Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Özelliklerinin Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-49. doi:10.9779.pauefd.827009
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2022). Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitimin stratejik planlar doğrultusunda incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31, 85-111. doi:10.14689/enad.31.1604
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2019). Motivation and Social Cognitive Theory. *Contemporary Educational Psychology* (101832), 1-46. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832
- Senge, P. (2014). *Öğrenen Okullar*. (N. Ü. Münevver Çetin, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seung-Hwan, H., Wei, L., & Yisu, Z. (2022). Towards a school culture of pedagogical fairness: revisiting the academic performance of immigrant children in East Asia. *International Journal of Inclusive Education* doi:10.1080/13603116.2022.2085818
- Sevinç, E. (2021). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mülteci Veliler ile Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İbn Haldun Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*
- Shade, B. J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating Culturally Responsive Classrooms*. Washington DC: American Psychological Association.
- Shafer, L. (2018, Haziran 23). *What make a good school culture*. Harvard University: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/07/what-makes-good-school-culture> adresinden alındı

- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and Interpreting Canonical Correlation Analysis in Personality Research: A user-friendly primer *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48.
- Smith, G. P. (2005). Speaking Out on Assessment of Multicultural Competencies and Outcomes: Some Cautions. *Journal of Thought*, 40(3), 7-24.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences* London: Routledge
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. (I. Lewis, Dü.) Oslo: The Atlas Alliance.
- Şengül Avşar, A., & Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 1-9
- Şengül, K., & Yaprak, N. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Kültürel Değerlere Duyarlılıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1665- 1679.
- Şengül, Ü., Eslemian, S., & Eren, M. (2013). Türkiye’de İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflamasına Göre Düzey 2 Bölgelerinin Ekonomik Etkinliklerinin VZA Yöntemi ile Belirlenmesi ve Tobit Model Uygulaması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 75-99.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçinkaya, G. D., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Programlarında Çokkültürlülüğün İzleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, Ö. F., (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Şişman, M., & Uysal, Ş. (2012). Okullarda Kültür ve İklim. W. K. Hoy, & C. G. Miskel içinde, *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allynand Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Temur, M., & Özalp, M.T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 110-141. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547>
- Terzi, A. R., (2005), İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Terzi, L. (2014). Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.
- Thompson, C. E. (2003). Racial Identity Theory and Peace Education: Tools for the Teacher In All of Us. *Interchange*, 34(4), 421-447. doi:10.1023/b:inch.0000039026.88225.f7
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES*, 495-552.
- Tonguç, B., & Özbayraktar, M. (2017). Sürdürülebilir Okul Öncesi Eğitim Yapılarının Sosyal ve Kültürel Sürdürülebilirlik Açısından İncelenmesi. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi*, 2(1), 27-46.
- Turan, S. (2012). Son Söz: Okulu Sosyal Bir Sistem Olarak Yeniden Değerlendirmek. W. K. Hoy, & C. G. Miskel içinde, *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev., s. 410). Ankara: Nobel Akademik.
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Türkmenoğlu G., & Bülbül T. (2015). Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2), 526-549
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (24), 543-559.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar. *European Liberal Forum*.
- Ulusoy, D. (1996). Eğitim ve Sosyal Eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 59-86.
- UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development: Sourcebook*. France: UNESCO. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/926unesco9.pdf> adresinden alındı
- UNHCR. (2019, Temmuz). *UNHCR BM Mülteci Örgütü*. Aralık 6, 2019 tarihinde UNHCR Türkiye İstatistikleri: <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adresinden alındı
- UNICEF. (1989). *Çocuk Hakları Sözleşmesi*. UNICEF Türkiye: <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden alındı

- UNICEF. (2021, Nisan 1). *Child Migration*. Haziran 7, 2021 tarihinde UNICEF Data: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/> adresinden alındı
- University of Kansas. (2022). *Chapter 27. Working Together for Racial Justice and Inclusion*. Mayıs 12, 2022 tarihinde Community Tool Box: <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/culture/cultural-competence/culturally-competent-organizations/main> adresinden alındı
- UNL. (2020, Temmuz 14). *Inclusive Excellence and Definitions*. Aralık 28, 2021 tarihinde UNIVERSITY of NEBRASKA–LINCOLN: <https://diversity.unl.edu/inclusive-excellence-and-definitions> adresinden alındı
- Vaughan, W. (2005). Educating for diversity, social responsibility and action: preservice teachers engage in immersion experiences. *Journal of Cultural Diversity*, 12(1), 26-30.
- Villegas, A. M. (1991). *Culturally responsy pedagogy for the 1990s and beyond (Trends and issues Paper No. 6)*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The Culturally Responsive Teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- Wagner, C. R. (2006). The school leader's tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership*, 7(4), 41–44.
- Walker, D. (1995). Integrative Education. *ERIC Digest*, 101, 1-5.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward A Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.
- Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory Into Practice*, 42(4), 269-276.
- Wei-Ling, S. (2023) Culturally-Responsive Disciplinary Strategies After Returning to the In-Person Learning Environment in the Era of the COVID-19 Pandemic, B. M. Alexander-Ashley (Ed.) içinde *Practical Strategies to Reduce Childhood Trauma and Mitigate Exposure to the School-to-Prison Pipeline* 48-65 USA: IGI Global. 10.4018/978-1-6684-5713-9
- Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society*, 87(2), 209-220.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). A Framework for Culturally Responsive Teaching. *Educational Leadership* (53), 17-21.
- Yasin, F. (2021). The agents of autonomy in decolonising pedagogy: an analysis of autonomy-facilitating approaches to anti-deficit, critical, and culturally responsive education for marginalised women in Ontario, Canada. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-16. doi:10.1080/14681366.2021.1949632

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). Mükemmellik, Eşitlik ve Eğitim. F. C. Lunenburg, & A. C. Ornstein içinde, *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev., s. 266-267). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, (32)146, 12-23.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve Tabu Konuların İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (9)18, 201-225.
- Yılmaz, S., & Çalışkan, H. (2017). Hemşirelerde Kültürel Yetkinlik Algısının İş Performansına Etkisi. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi* 13, 127-149.
- Yiyit, T. (2017). Örgüt Kültürü Modelleri: Modellerin Belirlenmesinde Kullanılan Boyutlar Açısından Bir İnceleme. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(9), 153-163.
- Young, B. L., Madsen, J., & Young, M. A. (2010). Implementing Diversity Plans: Principals' Perception of Their Ability to Address Diversity in Their Schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157.
- YÖK. (2018, Mayıs 30). *YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yüksek Öğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/bir/idari-Birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alındı
- Yurdakul, A., & Tok, T. N. (2018). Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yücel, F. Ç. (2011). *Örgütsel Değişim ve Örgütte Değişime Karşı Gelişen Direnci Kırma Politikaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Zengin, M., & Çelik, M. E. (2019). Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 317-348.
- Zohrabi, M. (2013) Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254-262.

EKLER

Ek-1: Nitel Yöntem Görüşme Soruları

Sayın yönetici,

Bu görüşme formu, “Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması” isimli doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Yapılacak araştırma Pamukkale Üniversitesi 09/03/2022 tarih ve 68282350/2022/G05 sayılı etik kurul iznine ve Millî Eğitim Bakanlığı 28/03/2023 tarih ve E-70297673-605.01-73265586 sayılı iznine sahiptir.

Çalışma kapsamında okulların kültürel değerlere duyarlılık durumları, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmaları/planları, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlılık durumu okul yöneticilerinin görüşleri ve deneyimleri üzerinden incelenecektir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde yöneticilerin düşüncelerine/deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Araştırma kapsamında bilimsel etik ilkelerine riayet edilecek ve kişisel kimlik bilgilerine yer verilmeyecektir. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşme neticesinde elde edilen veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve görüşleriniz/deneyimleriniz aracılığı ile katkınız için teşekkür ederiz.

Tez ile ilgili bilgi almak isterseniz e-posta üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Gürkan SARIDAŞ
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi

Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veriyor musunuz? Evet Hayır

Tarih:

Cinsiyet:

Mesleki / Yöneticilik Kıdem:

Branş:

Öğrenim düzeyi:

Okul türü:

Okulunuzdaki yabancı uyruklu veya göçmen öğrenci sayısı:

Göreviniz:

Farklılıklara yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?

Görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz:

Görüşme Soruları

1. Okul misyonunun/vizyonunun/stratejik planının oluşturulması ve güncellenmesi süreci nasıl gerçekleştirildi?
 1. Bu süreçte farklılıklara sahip öğrenci/öğretmen için Bir çalışmanız oldu mu?
2. Okulunuzun kültürünü nasıl tarif edersiniz?
 1. Okul kültürü farklılıklara sahip öğrenci/öğretmen/veli ile ilgili nasıl **tepki** vermektedir?
 2. Okul kültürü öğrenci/öğretmen için sürekli öğrenmeyi teşvik etmekte midir? Nasıl?
 3. Okul kültürü farklılıklara saygı kapsamında sınıf içi uygulamaları desteklemekte midir? Nasıl?
3. Okul kaynaklarının (nakdi veya ayni) kullanım dağılımı nasıldır? (Eğitim öğretim, inşaat, sosyal etkinlik vs.)
 1. Okul kaynakları farklılıklara sahip öğrenciler için nasıl kullanılmaktadır?
4. Okul yönetimi olarak öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim süreçlerine yönelik çalışmalarınız nelerdir?
 1. Öğrencilere yönelik konulan hedefler ve bu hedeflere ulaşma durumları nelerdir?
5. Öğretmenler arasındaki ilişkilerin yönetimi ve öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yapılan çalışmalar nelerdir?
 1. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri nasıl desteklenmektedir?
 2. Öğretmenleri daha yakından tanımak amacıyla gerçekleştirilen süreçler/uygulamalar nelerdir?
6. Farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
 1. Her öğrencinin aynı müfredatla eğitim alması görüşüne katılıyor musunuz? Nasıl?
 2. Farklılıklara sahip öğrencilere okul içerisinde nasıl davranılmalı?
 3. Farklılıklara sahip öğrenciler sizce sorun teşkil etmekte midir? Evet ise nasıl?
 4. Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik davranışlarınızda öğrencilere örnek olmak adına ne tür davranışlar sergiliyorsunuz?
7. Farklılıklara sahip öğrencilerin okuldan ve çevreden daha iyi yararlanması için neler yapıyorsunuz?
 1. Gerçekleştirdiğiniz bu uygulamaların yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl daha yararlı hale getirilebilir?
 2. Yapılmasını önerdiğiniz/önermediğiniz uygulamalar nelerdir?
 3. Okulunuz için engeller/fırsatlar nelerdir?

Görüşme sorularına verdiğiniz değerli cevaplar için teşekkür ederiz.

Değerli meslektaşım,

Bu görüşme formu, “Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması” isimli doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Yapılacak araştırma Pamukkale Üniversitesi 09/03/2022 tarih ve 68282350/2022/G05 sayılı etik kurul iznine ve Millî Eğitim Bakanlığı 28/03/2023 tarih ve E-70297673-605.01-73265586 sayılı iznine sahiptir.

Çalışma kapsamında okulların kültürel değerlere duyarlılık durumları, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmaları/planları, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlılık durumu öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri üzerinden incelenecektir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde öğretmenlerin düşüncelerine/deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Araştırma kapsamında bilimsel etik ilkelerine riayet edilecek ve kişisel kimlik bilgilerine yer verilmeyecektir. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşme neticesinde elde edilen veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve görüşleriniz/deneyimleriniz aracılığı ile katkınız için teşekkür ederiz.

Tez ile ilgili bilgi almak isterseniz e-posta adresi üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Gürkan SARIDAŞ
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi

Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veriyor musunuz? Evet Hayır

Tarih:

Cinsiyet:

Öğrenim Düzeyi:

Mesleki Kıdem:

Branş:

Okul türü:

Sınıfınızdaki ortalama yabancı uyruklu veya göçmen öğrenci sayısı:

Öğrenim düzeyi:

Farklılıklara yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?

Görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz:

Görüşme Soruları

1. Öğretmen olarak sınıf içerisindeki öğrencilerin farklılıklarının farkında olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu farkındalığı nasıl oluşturdunuz? (Hizmet içi eğitim, tecrübe vs.)
2. Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilere yönelik eğitim öğretim uygulamalarını nasıl yönetiyorsunuz?
 1. Farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretim uygulamalarından yüksek fayda sağlaması için nasıl Bir süreç yönetiyorsunuz?
 2. Farklılıklara sahip öğrencilere saygı, evrensel değerlere sahip olma, kendini özgürce ifade etme ve insani değerleri kabul etme noktasında sınıf içerisinde nasıl Bir süreç yönetiyorsunuz?
3. Öğretmen olarak farklılıklara sahip bireyler ile ilgili nasıl Bir davranış sergiliyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
 1. Bu davranışınızı rol model olmak adına yeterli buluyor musunuz?
 2. Öğretmen, rol model olmak dışında neler yapabilir?
4. Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik belirlediğiniz akademik ve sosyal hedefler ile ilgili öğrencilerin tepkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 1. Okul yönetiminin görüşünü nasıl değerlendiriyorsunuz?
 2. Velilerin görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilerin değerlerine yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir?
6. Okul içerisinde öğretmenler okul kültürüne uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 1. Okul içerisinde öğretmenler arasındaki güven ortamını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 2. Okul içerisinde öğretmenler arasında bilgi paylaşımı ve mesleki gelişim sürecine destek ortamını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 3. Okul içerisinde öğretmenler arasındaki rekabet ortamını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 4. Okul dışarısında öğretmenler arasındaki arkadaşlık ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Okul misyon, vizyon ve stratejik plan ile çalışmalarınızın uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz?
 1. Okul içerisinde gerçekleştirdiğiniz çalışmalarınıza ait referans kaynaklarınız nelerdir?

Görüşme sorularına verdiğiniz değerli cevaplar için teşekkür ederiz.

Değerli öğrenci,

Bu görüşme formu, “Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması” isimli doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Yapılacak araştırma Pamukkale Üniversitesi 09/03/2022 tarih ve 68282350/2022/G05 sayılı etik kurul iznine ve Millî Eğitim Bakanlığı 28/03/2023 tarih ve E-70297673-605.01-73265586 sayılı iznine sahiptir.

Çalışma kapsamında okulların kültürel değerlere duyarlılık durumları, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmaları/planları, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlılık durumu öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri üzerinden incelenecektir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde öğrencilerin düşüncelerine/deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Araştırma kapsamında bilimsel etik ilkelerine riayet edilecek ve kişisel kimlik bilgilerine yer verilmeyecektir. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşme neticesinde elde edilen veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve görüşleriniz/deneyimleriniz aracılığı ile katkınız için teşekkür ederiz.

Tez ile ilgili bilgi almak isterseniz e-posta adresi üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Gürkan SARIDAŞ
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi

Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veriyor musunuz? Evet Hayır

Veli isim soyisim:.....

Tarih:

Cinsiyet:

Okul türü:

Sınıfınızdaki yabancı uyruklu veya göçmen öğrenci sayısı:

Sınıf:

Yaş:

Uyruk:

Görüşme Soruları

1. Okulun öğrencilere değer verdiğini düşünüyor musunuz?
 1. Bu düşüncenizin temeli nedir?
2. Okul içerisinde öğrenciler arasındaki iletişimin kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Okulun, aile içindeki kavram görüş ve değerler ile tutarlı olduğunu düşünüyor musunuz?
 1. Ailenizde önem verilen kavram, düşünce ve değerlere okulda da önem verildiğini düşünüyor musunuz?
 2. Aile içindeki özel gün ve kutlamaları okulda da yapabiliyor musunuz?
 3. Aile içinde sahip olduğunuz görüşleri sınıf içerisinde özgürce ifade edebiliyor musunuz?
4. Sınıf içerisinde ders esnasındaki tartışma ortamında kendinizi özgürce ifade edebiliyor musunuz?
 1. İfade edemiyorsanız, ifade edebilmek nasıl Bir değişikliğe neden olur?
5. Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrencilere yönelik düşünceleriniz nelerdir?
 1. Farklılıklara sahip öğrenci siz olsaydınız size karşı nasıl davranılmasını isterdiniz?
6. Öğretmenlerin sizin için koymuş olduğu akademik ve sosyal Bireysel hedeflere yönelik düşünceleriniz nelerdir?
 1. Bu hedeflerin ulaşılabilir olduğunu düşünüyor musunuz?
 2. Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin ve okul yönetiminin desteği nasıldır?
7. Sınıf içerisinde farklılıklara sahip öğrenciler ile eğitim öğretim görmeyi nasıl değerlendiriyorsunuz?
 1. Farklılıklara sahip öğrencilerle Birlikte eğitim görmek sizi akademik, kişisel gelişim, değerler vb. yönden nasıl etkilemektedir?
 2. Farklılıklara sahip öğrencilere yönelik farklı eğitim öğretim süreci düzenlenmeli mi?
 3. Farklılıklara sahip öğrenciler için müfredat veya etkinlikler (ders içi-dışı etkinlikler) değiştirilmeli mi?
 4. Farklılıklara sahip öğrenciler için farklı ölçme değerlendirme yapılmalı mı?

Görüşme sorularına verdiğiniz değerli cevaplar için teşekkür ederiz.

Değerli veli,

Bu görüşme formu, “Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması” isimli doktora tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Yapılacak araştırma Pamukkale Üniversitesi 09/03/2022 tarih ve 68282350/2022/G05 sayılı etik kurul iznine ve Millî Eğitim Bakanlığı 28/03/2023 tarih ve E-70297673-605.01-73265586 sayılı iznine sahiptir.

Çalışma kapsamında okulların kültürel değerlere duyarlılık durumları, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönelik çalışmaları/planları, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlılık durumu velilerin görüşleri ve deneyimleri üzerinden incelenecektir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde velilerin düşüncelerine/deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır. Araştırma kapsamında bilimsel etik ilkelerine riayet edilecek ve kişisel kimlik bilgilerine yer verilmeyecektir. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşme neticesinde elde edilen veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve görüşleriniz/deneyimleriniz aracılığı ile katkınız için teşekkür ederiz.

Tez ile ilgili bilgi almak isterseniz e-posta adresi üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Gürkan SARIDAŞ
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Teftiş Planlama ve Ekonomisi
Doktora Öğrencisi

Görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin veriyor musunuz? Evet Hayır

Tarih:

Cinsiyet:

Mezun Olunan Okul:

Okul türü:

Toplam çocuk sayınız:

Öğrencinizin sınıfındaki yabancı uyruklu veya göçmen öğrenci sayısı:

Yaş:

Uyruk:

Görüşme Soruları

1. Okul yönetimine veya öğretmenlere karşı kendinizi rahatça ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?
2. Farklılıklara sahip öğrenciler ile ilgili okul içerisinde yapılan etkinlikleri (piknik, veli toplantısı, gezi vs.) nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Farklılıklara sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim öğretim almasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Öğretmenler ile görüşmeleriniz veya öğrenciniz ile paylaşımlar sonucu elde ettiğiniz bilgilere göre sınıf içerisinde önem verilen kavram, değer ve düşüncelerin toplum ile uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. Öğrenciniz için oluşturulan akademik ve sosyal hedefleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
 1. Öğrenciniz için oluşturulan bu hedefler için nasıl Bir iş Birliği içerisindesiniz?
 2. Bu hedeflere ulaşmak için kendi rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
 3. Öğrenciniz ile ilgili oluşturulan eğitim öğretim sürecine güveniyor musunuz?
6. Öğrencinizin diğer öğrencilerle okul dışındaki iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Diğer öğrenci velileri ile iletişiminizi nasıl değerlendirirsiniz?
 1. Öğrenci velileri ile okul dışında veya tatillerde görüşmeniz öğrencinizi nasıl etkilemektedir?
8. Aile içerisindeki olağan akışın okulda da devam ettiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

Görüşme sorularına verdiğiniz değerli cevaplar için teşekkür ederiz.

Ek-2: Nicel Yöntem Ölçek Maddeleri

Sn. Hocam

Öncelikle kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği geliştirme aşamasında sağladığınız destek için teşekkür ederiz. Bu çalışma Pamukkale Üniversitesinde Doç. Dr. Funda NAYIR danışmanlığında gerçekleştirdiğim “Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması” isimli doktora tez çalışmasının bir parçasıdır. Bu ölçek kültürel değerlere duyarlı okul kültürüne yönelik uygulamalarda yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, okul içerisinde bireysel farklılıklara saygılı olma, sürekli öğrenen olma, evrensel değerlerde buluşarak kültürel değerlere duyarlı davranışların yaygınlaştırılmasını sağlama gibi değerlerin bulunduğu okul kültürüdür. Okullar bireysel farklılıkların olduğu bir ortam olmakla birlikte sınıf içerisinde bu farklılıklar çeşitli şekillerde gözlenebilmektedir. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu farklılıklar daha belirgin bir şekilde gözlenebildiği için ölçeğin hedef kitlesinde dersine girdiği sınıfta yabancı uyruklu öğrenci olan öğretmenler ve okulunda yabancı uyruklu öğrenci olan okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu ölçeğe verecekleri cevaplar ile okul kültürlerinin kültürel değerlere duyarlılık seviyeleri ölçülmeye çalışılacaktır.

Sizden, okul kültürünün kültürel değerlere duyarlılığını ölçmeye çalışan aşağıdaki soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. Değerli vaktinizi ayırdığınız ve tezime destek verdiğiniz için teşekkür ederim.

Gürkan SARIDAŞ
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

Demografik Bilgiler Formu			
Cinsiyet:	Kadın	☐	Erkek ☐
Göreviniz:	Öğretmen	☐	Yönetici ☐
Kıdem:	 (Lütfen Yıl Olarak Yazınız)		
Okul Türü:	Ortaokul	☐	İmam Hatip Ortaokulu ☐
Öğrenim Düzeyi:	Lisans	☐	Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
Sınıftaki/Okuldaki ortalama yabancı uyruklu öğrenci sayısı	 (Lütfen Yazınız)		
Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı	 (Lütfen Yazınız)		
Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	 (Lütfen Yazınız)		
Okulun Bulunduğu Şehir:	(Lütfen Yazınız)		

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okul yönetimi bireysel farklılıklara duyarlıdır.					
2. Okul yönetimi, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapar.					
3. Okul yönetimi, okul çevresinin kültürel farklılıklara duyarlı olmasına yönelik çaba gösterir.					
4. Okul yönetimi, farklılıklara sahip öğrencilere karşı nazik ve cana yakın davranır.					
5. Okul yönetimi, farklı kültürleri okul içerisinde zenginlik olarak gören çalışmaları destekler.					
6. Okul yönetimi, kültürel değerlere yönelik yenilikçi çalışmaları teşvik eder.					
7. Okul yönetimi, okul ile ilgili akademik ve sosyal alanlarda yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyar.					
8. Okul yönetimi, kültürel farklılıklara yönelik olumlu davranışları ile öğretmenleri etkiler.					
9. Okulda farklılıklara sahip öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam vardır.					
10. Öğretmenler, okulun kültürel çeşitliliğini benimser.					
11. Öğretmenler, öğrencilerin bilimsel bir bakışa sahip olması için gayret gösterir.					
12. Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklarına karşı saygılıdır.					
13. Öğretmenler, ders dışı etkinlikleri kültürel değerlere duyarlı olarak düzenler.					
14. Öğretmenler, ders içi etkinlikleri farklılıklara yönelik düzenler.					
15. Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin görüşlerini özgür bir biçimde ifade etmesini destekler.					
16. Öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencilerin evrensel değerlerde buluşmasını sağlar.					
17. Öğretmenler, öğrencilerinde farklılıklara saygıyı geliştirmeye çalışır.					
18. Öğretmenler, öğrencilerin sürekli öğrenen olması için gerekli şartları sağlar.					

19. Öğretmenler için bireysel farklılıklar, eğitim öğretimi güçlendirici bir araçtır.					
20. Öğretmenler, sınıf içerisinde kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlayan bir eğitim öğretim ortamı hazırlar.					
21. Farklılıklara sahip veliler okul içerisinde kendilerini rahatça ifade edebilir.					
22. Okul, toplumdaki farklı kültürel değerlerle uyum içerisinde dir.					
23. Kültürel farklılıklara sahip öğrenciler, okulda aldıkları eğitimin kendilerini geliştireceğine inanır.					
24. Tüm öğrenciler olumlu bir iletişim içindedir.					
25. Tüm veliler olumlu bir iletişim içindedir.					
26. Veliler, okulun çeşitlilik bakımından hedeflere ulaşmaya yönelik çalışmalarına güvenir.					

Ek-3: Ölçek Kullanım İzni

İlt: Türkçe Kültürel Yeterlik Ölçeği
kullanım izin talebi

Gelen Kutusu



Tuba AYDIN GÜNGÖR 1 Kas

Alıcılar: ben ✓



----- Orijinal mesaj -----

Gönderici: ÇİĞDEM ÇAKIR <[REDACTED]>

Tarih: 1 Kas 2022 Sal 13:21

Al: Tuba AYDIN GÜNGÖR <[REDACTED]>

Konu: Re: Türkçe Kültürel Yeterlik Ölçeği kullanım izin talebi

Kolay gelsin hocam

Çiğdem Çakır

Tuba AYDIN GÜNGÖR <[REDACTED]> 1 Kas 2022 Sal, 11:13 tarihinde şunu yazdı: