

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL  
SERMAYE YETERLİKLERİ İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ  
EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ: SİİRT İLİ ÖRNEKLEMİ**

Firdevs GÜLEÇ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Salih PAŞA

Ağustos, 2019

Afyonkarahisar

**T.C.**  
**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE**  
**YETERLİKLERİ İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME**  
**YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ: SİİRT İLİ**  
**ÖRNEKLEMİ**

**Hazırlayan**

**Firdevs GÜLEÇ**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Salih PAŞA**

**AFYONKARAHİSAR 2019**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri İle Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Siirt İli Örnekleme” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/08/2019

Firdevs GÜLEÇ

## TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

### JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Salih PAŞA  
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY  
: Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN

İmza  
  
  


İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Firdevs GÜLEÇ' in “**Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri ile Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Siirt İli Örnekleme**” başlıklı tezi, 08.08.2019 günü saat 10:00’ da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Snav Yönetmeliği’ nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Doç. Dr. Elbeyi PELİT**  
**MÜDÜR**

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİKLERİ İLE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ: SİİRT İLİ ÖRNEKLEMİ

**Firdevs GÜLEÇ**

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**Ağustos 2019**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Salih PAŞA**

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırmanın örneklemini, Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 380 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Avcı (2015) tarafından geliştirilen “Kültürel Sermaye Yeterlik Ölçeği” ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler (yüzde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma) ile değişkenler arası farkı ortaya koymak için t-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının farklı boyutlardaki ilişkilerini ortaya koymak için ise Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin “kültürel sermaye yeterlik” düzeyleri “yüksektir”. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri yaş, anne eğitim düzeyi ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiş; cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması ölçek toplamında “katılıyorum” düzeyinde olup çokkültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark göstermiştir. Ayrıca, yapılan korelasyon analizi sonucunda katılımcıların kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumları da artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenleri, Kültürel sermaye, Çokkültürlü eğitim, Tutum.

## **ABSTRACT**

### **AN INVESTIGATION ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CULTURAL CAPITAL COMPETENCIES AND THEIR ATTITUDES TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION: SİİRT PROVINCE SAMPLE**

**Firdevs GÜLEÇ**

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY  
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES  
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**August 2019**

**Advisor: Asst. Prof. Dr. Salih PAŞA**

The aim of this study is to investigate primary school teachers' cultural capital competencies and their attitudes towards multicultural education. The study is designed as a descriptive and correlational survey with its simple random sampling model including 380 primary school teachers working in Siirt province.

The data were collected through a 'Personal Information Form' prepared by the researcher, 'Cultural Capital Competency Scale' developed by Avcı (2015), and 'Teacher Multicultural Education Attitude Scale' designed by Yıldırım (2016). In order to analyze the participants' cultural capital competencies and their attitudes towards multicultural education, descriptive statistics (percentage, frequency, mean,

standard deviation) were calculated and the statistical differences and relationships between/among the variables were presented with the application of t-test, ANOVA and correlation tests.

The analysis of the results indicated that ‘cultural capital competency’ level of participant teachers was ‘high’ and showed statistically significant differences according to ‘age’, ‘mother education level’ and ‘work experience’ but not for ‘gender’, ‘father education level’, ‘monthly income level’, ‘pre-school education experience’, ‘number of siblings’ and ‘place of residence before the university’ variables. The subjects’ attitudes towards multicultural education displayed statistically significant differences in terms of ‘gender’, ‘age’, and ‘number of siblings’ but no statistically significant difference was found for the other variables. Furthermore, it was found that there is a significant moderate positive correlation between the teachers’ cultural capital competency and their attitudes towards multicultural education.

**Keywords:** Primary school teachers, Cultural capital, Multicultural education, Attitude



## ÖNSÖZ

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Hiçbir çalışma sadece tek kişinin ürünü olmadığı gibi bu çalışma da yalnızca benim emeğimden oluşan bir çalışma değildir. Araştırma sürecinde yardımlarıyla yanımda olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Salih PAŞA'ya teşekkür ederim.

Gerek tez aşamasında, gerekse lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca sevgisini, birikimini ve desteğini esirgemeyen, üzerimde çok büyük emeği olan sevgili hocalarım ve jüri üyelerim Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY'a ve Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde ve coğrafi şartların zor olduğu Pervari'de desteğini hep yanımda hissettiğim, araştırmamın her aşamasında yardımcı olan değerli hocam aynı zamanda jüri üyem Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN'e çok teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca ve özellikle de tez çalışmam süresince beni yalnız bırakmayan, her konuda rehberim olan başta ağabeyim Hüseyin GÜLEÇ olmak üzere, sevgili aileme bana kattıkları her şey için en derin şükranlarımı arz ederim.

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiii
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.1. SERMAYE VE SERMAYE TÜRLERİ .....	8
1.2. KÜLTÜR VE KÜLTÜREL SERMAYE.....	10
1.2.1. Kültürel Sermaye Ve Eğitim.....	14
1.3. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMI VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM .....	17
1.3.1. Çokkültürlülüğün Tanımı.....	17
1.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı.....	19
1.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları.....	20
1.4. DÜNYA'DA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI ....	24
1.5. TÜRKİYE'DE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM .....	25
2. KÜLTÜREL SERMAYE VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	27
2.1. KÜLTÜREL SERMAYE İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	27
2.2. KÜLTÜREL SERMAYE İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	29

2.3. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	31
2.4. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	33

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	36
2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ .....	36
3. KATILIMCILARA AİT KİŞİSEL BİLGİLER .....	36
4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	42
4.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU .....	42
4.2. KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK ÖLÇEĞİ .....	42
4.3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ .....	43
5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ .....	44

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

1. ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....	46
2. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	48
2.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ.....	49
2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMA DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ ....	49
2.3. KARDEŞ SAYISINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ .....	50
2.4. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ .....	51
2.5. ANNE EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ .....	53
2.6. BABA EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ .....	56

2.7. MESLEKİ KIDEME GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ .....	58
2.8. AYLIK GELİRİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ .....	61
2.9. ÜNİVERSİTE ÖNCESİ İKAMET EDİLEN YERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ ....	62
<b>3. ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....</b>	<b>64</b>
<b>4. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>66</b>
4.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	66
4.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMA DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	67
4.3. KARDEŞ SAYISINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	68
4.4. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	68
4.5. ANNE EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	70
4.6. BABA EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	72
4.7. MESLEKİ KIDEME GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	74
4.8. AYLIK GELİRE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	76
4.9. ÜNİVERSİTE ÖNCESİ İKAMET EDİLEN YERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI .....	77
<b>5. ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİLİKLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DURUMU .....</b>	<b>78</b>

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

<b>1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>81</b>
1.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA: .....	81
1.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA:.....	83
1.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA: .....	88
1.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA: .....	91
1.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA: .....	94
<b>2. ÖNERİLER .....</b>	<b>95</b>
2.1. YENİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER .....	95
2.2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER .....	96
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>97</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>112</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları.....	37
<b>Tablo 2.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları ....	37
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımları.....	38
<b>Tablo 4.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin anne eğitim düzeyi dağılımları.....	38
<b>Tablo 5.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin baba eğitim düzeyi dağılımları.....	39
<b>Tablo 6.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin kardeş sayısına göre dağılımları.....	39
<b>Tablo 7.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailedeki yükseköğretimli kişi sayısına göre dağılımları.....	40
<b>Tablo 8.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımları.....	40
<b>Tablo 9.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin aylık gelirine göre dağılımları.....	41
<b>Tablo 10.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim alma durumları....	41
<b>Tablo 11.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversite öncesi ikamet durumları ...	41
<b>Tablo 12.</b> Kültürel Sermaye Yeterlilik Ölçeği Puan Aralıkları ve Değerlendirilmesi	43
<b>Tablo 13.</b> Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Puan Aralıkları .....	44
<b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri .....	46
<b>Tablo 15.</b> Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo 16.</b> Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları ....	50
<b>Tablo 17.</b> Kardeş Sayısına Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları .....	50
<b>Tablo 18.</b> Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	51
<b>Tablo 19.</b> Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	52
<b>Tablo 20.</b> Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	54
<b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kültürel Sermaye Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	55

<b>Tablo 22.</b>	Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
<b>Tablo 23.</b>	Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları	58
<b>Tablo 24.</b>	Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	58
<b>Tablo 25.</b>	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları	59
<b>Tablo 26.</b>	26. Aylık Gelire Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	60
<b>Tablo 27.</b>	Öğretmenlerin Aylık Gelirine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları	62
<b>Tablo 28.</b>	Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
<b>Tablo 29.</b>	Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları	63
<b>Tablo 30.</b>	Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri	64
<b>Tablo 31.</b>	Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları	65
<b>Tablo 32.</b>	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları	66
<b>Tablo 33.</b>	Kardeş Sayısına Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları	67
<b>Tablo 34.</b>	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
<b>Tablo 35.</b>	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları	69
<b>Tablo 36.</b>	Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
<b>Tablo 37.</b>	Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları	71
<b>Tablo 38.</b>	Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72

<b>Tablo 39.</b> Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 40.</b> Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
<b>Tablo 41.</b> Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 42.</b> Aylık Gelire Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	76
<b>Tablo 43.</b> Aylık Gelire Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	77
<b>Tablo 44.</b> Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .	77
<b>Tablo 45.</b> Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları .....	78
<b>Tablo 46.</b> Kültürel Sermaye Yeterlikleri ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Korelasyon Analizi.....	79



## GİRİŞ

Günümüzde, eğitim-öğretimin, birçok unsurun bir araya getirilmesiyle, uygun ortam ve koşullarda gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Okullarda ilkököl kademesinde çeşitli değişkenlerin ve şartların yerine getirilerek eğitim-öğretim faaliyetinin yürütülmesinde temel sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yetkinlik, beceri, davranış ve tutumları çocukların gelişim düzeyleri üzerinde oldukça etkilidir. Çünkü çocuklar özellikle içinde buldukları gelişim dönemi açısından kritik dönemdedirler. Belirli yaş aralığında bazı davranışların kazanıldığı, o yaşta kazanılmayan değerlerin ve davranışların ömür boyu tamamlanmasının zor olacağı ifade edilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri öğrencilerin kritik dönemindeki gelişimleri ve verimlilikleri üzerinde etkilidir.

Sınıf içerisinde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin olması veya sınıf öğretmenin hiç bilmediği bir kültürün içinde bulunması olası bir durumdur. Bu durumlarda sınıf öğretmenlerinin yaşamı boyunca edindiği kültürel sermaye düzeyi, çokkültürlü bir sınıf ortamında sağlıklı bir eğitim-öğretim için önem taşımaktadır. Kültürel sermaye, öğretmene çevresel olanakları fark etme ve bu olanaklardan en verimli şekilde yararlanma fırsatı sağlayan bir anlayış kazandırır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisindeki durumu yorumlayarak birçok kültürü birleştirip öğrencilerine aktarması çokkültürlü eğitimin gerçekleştirilmesi için elzem bir noktadır. Bu durumlar göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitim hakkındaki tutumlarının araştırılması önemli bir boyuttur. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alandaki eksikliği gidermesi ve ileride yapılacak olan çalışmalara yön vermesi hedeflenerek sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir.

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve çalışmada yer alan temel tanımlar yer almaktadır.

### *Problem Durumu*

Eğitimin temel amaçlarından biri toplumun tarihsel süreçte biriktirdiği her türlü kazanımı yeni nesillere aktararak bireyi ve toplumu geleceğe ve yeniliğe taşımaktır. İnsanlığın günümüze getirdiği her türlü maddi ve manevi birikimler en genel ifadesiyle onun kültürel sermayesini ifade eder. Kültürel sermaye, eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını, özetle toplumun özünü içerir (Özsoy, 2007). Bireysel anlamda insanların kültürlerinin farkında olarak veya olmayarak hayat tarzına, anlayışına, iş yapma biçimine, benliğine kattığı her şey kişinin kültürel sermayesine katkıda bulunur. Bourdieu (1986), kültürel sermayeyi formal eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan “okul sermayesi” ile aileden kaynaklanan ve doğal bir biçimde, aile hayatı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden “aktarılan kültür sermayesi” olmak üzere ikiye ayırarak inceler. Kültürel sermaye ister okul sistemi aracılığıyla elde edilmiş olsun, ister aileden kazanılmış olsun, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Ünal, 2004).

Kişilerin kültürel sermaye kazanım sürecinde içinde yaşadığı toplumun ve eğitim aldığı kurumlarının büyük bir payı olmasıyla beraber bu süreçte birey tamamıyla pasif değildir. Ait olduğu toplumun kültürel yapısını kavrayıp içselleştiren birey, toplumdaki aldığı bu kültürü kendi yetenekleriyle de birleştirerek kültürel sermayesini oluşturur (Avcı, 2015). Öğrencinin ne kadar iyi bir eğitim alacağı konusundaki en önemli faktörlerden biri, eğitimi verecek olan öğretmenin kalitesidir. Yeni nesillerin niteliği, hiç şüphesiz ki onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır (The Schools White Paper, 2010). Yetiştirilecek bireylere rehber olacak ve onların geleceğini şekillendirecek olan öğretmenlerin, görevlerini gerçekleştirmek için gerekli olan birikimlere sahip olmaları gerekmektedir (Kılıç, 2010). Sınıf öğretmeni, düzenleyeceği zengin öğrenme ortamları ile çocukların gelişimlerini hızlandırabileceği gibi, onlara uygun olmayan ortamlar sunarak da gelişimlerini sınırlandırabilecektir (Senemoğlu, 2003). Öğretmenin eğitim ortamındaki rehberliği, birey ve toplumların bugünlerini ve yarınlarını ‘istenilir’ düzeyde yaşayabilmeleri için oldukça önemlidir. Bu görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin gerekli bilgiye, beceriye ve tutuma sahip olmaları bir gerekliliktir (Kılıç, 2007).

Günümüz dünyasında kişinin kültürel sermayesini sağlamasında eğitim kurumlarının rolü gün geçtikçe artmaktadır. Bourdieu'nun (1986)'da değindiği gibi eğitim kurumları bireylere diplomalar ve sertifikalar aracılığıyla kurumsallaşmış kültürel sermaye edindirirler. Elbette eğitim kurumlarında kazandırılması gereken kültürel sermayenin bu yeterliklere sahip öğretmenler tarafından titizce kazandırılması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürel sermaye yeterliğine sahip olması, var olan yeterlik düzeylerinin artırılması veya kültürel sermaye kazanımında engellerin ortadan kaldırılması önemlidir (Tösten ve diğerleri, 2017).

Kültürel sermayenin eğitimde önemli bir rolünün olmasının sebebi ailelerin eşit kültürel sermayeye sahip olmaması ve bu eşitsizliğin öğrencilerin başarısını belirlemede etkili olmasıdır. Sosyal bağlamda doğduğu aileyi seçme şansı olmayan çocuk sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan alt sınıfta yer alan bir ailede dünyaya gelmişse kültürel sermaye birikimi sağlama ve eksik olduğu noktaları giderme şansını nitelikli bir eğitim faaliyeti ile karşılayabilir. Kaliteli eğitimi almanın yolu ise öncelikli olarak kendini iyi yetiştirmiş, zengin kültürel sermaye birikimi olan öğretmenlerin varlığıyla mümkün olmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin tespit edilmesi önem taşımaktadır (Avcı, 2014). Kültürel sermaye konusunda sınırlı konumda olan öğrenciler yeterli kültürel sermaye düzeyine sahip olan öğretmenler aracılığıyla bu eksikliklerini büyük ölçüde tamamlarlar. Araştırmalar bireylerin kültürel sermayelerinin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur (Wildhagen, 2009).

Her toplumun tarihsel ve çevresel etkilerle şekillenen kendine özgü bir kültür sermayesi vardır. Diğer bir ifadeyle, insanlığın kültürel mirası çokkültürlülüğün bir sonucudur. Çokkültürlülük kelime anlamıyla; dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engellilik, göçmenlik ve diğer kültürel değerlerin farkında olmaktır (APA, 2003). Ergin (2000), çokkültürlülüğü bir toplum içinde farklı kültürlerin veya kültürel kimliklerin tek bir ulus ya da bir devlet olarak korunması olarak ifade eder. Çokkültürlülük sayesinde bireylerin içinde buldukları kültürel özelliğin farkına varması sağlanır. İnsanlar farklı kültürlere anlayışla baktıkları zaman onların içindeki zenginlikleri görmeye başlayarak kendi kültürleri içindeki farklılıkları da fark etmeye ve onları bastırmak yerine açığa çıkarmaya çalışırlar (Giddens, 2000). Eğitimin temel

amaçlarından biri de farklı kültürlerden gelen bireyler arasında sevgi ve hoşgörüyü kuvvetlendirmek olmalıdır.

Çokkültürlülüğü benimseyen bir eğitim sistemi öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarını, benimsemelerini ve onlarla iletişim halinde kalmalarını sağlar. Çokkültürlü eğitim; yaş, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklere bağlı farklılıkların farkına varılmasına, bunların normal olduğunun kabul edilmesine, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterilmesine yönelik verilen eğitimidir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim anlayışı eşitlikçi, doğrucu ve adaletli bir toplum oluşturabilmek amacıyla; sosyal bilinç, sivil sorumluluk ve politik etkinlik oluşturmak istediği için aynı zamanda aktarıcı, harekete geçirici ve dönüştürücüdür (Gay,1994). Çokkültürlü eğitimle ilgili kavramlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme gibi değerlendirmelerle karşılaşmaktadır (Cırık, 2008: 29).

Çokkültürlü eğitim öğrencilerin kendi toplumlarının kültürlerini anlamalarını, başka kültürlerle aralarında bir duvar gibi duran kültürel sınırları kaldırmalarını sağlar. Herkes için ortak olan, huzur dolu bir toplum oluşturmanın önünü açar (Banks, 1993). Ayrıca farklı kültürel gruplara mensup bireyler arasında köprüler kurulmasını, insan hakları ve demokrasi konularının toplumun bünyesinde içselleştirilmesini, sosyal anlaşmazlıklara çözüm bulunmasını, farklı grupların hep birlikte toplumun ayrılmaz bir parçası olarak kabul görmesini sağlar (Kaya, 2014).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan göçler ve çatışmalarla beraber artan dil ve kültür farklılıklarının ortaya çıkardığı sorunlarla baş edebilmek amacıyla çokkültürlülük, batılı ülkeler tarafından uygulanabilir bir politika halini almıştır (Aslan ve Aybek, 2018). Diğer ülkelerde yaşanan bu kültürel çatışmalara benzememekle birlikte Türkiye de birçok farklı kültürel kimliği bünyesinde barındıran çokkültürlü bir ülkedir ve bu farklı kültürel kimliklerin dikkate alınması eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğinde belirleyici olacaktır. Dünyada çokkültürlülüğü benimseyen ve çokkültürlü eğitimi uygulayan ülkelere göz atıldığında, Türk eğitim sistemindeki kültürel farklılıkların dikkate alınması ve

çokkültürlü eğitim anlayışının benimsenmesiyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliği artırılabilecektir. Çokkültürlü eğitim farkındalığının kazandırılmasında görev alan sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının ve tutumlarını etkileyen kültürel sermaye düzeylerinin belirlenmesi etkili ve verimli bir eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesi için önem taşımaktadır.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kıdem yılı, aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kıdem yılı, aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer) anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

#### *Araştırmanın Önemi*

Çokkültürlü toplumların yaşamında doğal olarak yaşanan eğitim sisteminin adı çokkültürlü eğitimidir. Çokkültürlü eğitimin temelini, okullarda eğitim gören öğrencilerin, sosyal sınıf, ırk, dil, din ve kültür gibi farklılıkların dikkate alınması oluşturmaktadır (Banks, 2013).

Eğitim-öğretimin temel unsurlarından biri olan sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin belirlenmesi çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını

incelemek için önemli bir adım olarak görülebilir. Kültürel sermaye ve çokkültürlü eğitim ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda; sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmaya yurt içinde rastlanmamıştır. Dolayısı ile böyle bir çalışma ihtiyaç olarak görülmektedir. Yine araştırmanın örnekleme itibarı ile genç ve yeni atanan sınıf öğretmenlerinden oluşması ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine yeni başlamış çocuklarla eğitim gerçekleştirmesi araştırmanın örnekleme yönüyle de önemini göstermektedir.

#### *Araştırmanın Sınırlılıkları*

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 380 sınıf öğretmenine uygulanan ölçek verileriyle sınırlıdır.

Araştırmada ulaşılan bulgular ve sonuçlar nicel verilerin analizi ile sınırlıdır.

#### *Varsayımlar*

Araştırmada öğretmenlerin ölçme aracı olarak kullanılan sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

#### *Tanımlar*

Kültürel sermaye: yüksek kültüre ait bilginin toplamı ve eğitim yoluyla elde edilen hünerlerin bir bütünüdür (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye, geniş anlamıyla eğitim başka bir deyişle sosyalleşme sürecinde elde edilen birikimin toplamını dile getiren bir kavram veya belirli bir grubun paylaştığı kültürel eğilim, tutum, inanç, gelenek, değer, iş yapma biçimi ve ifade sonucunda öğrendiği ya da edindiği beceriler olarak tanımlanabilir (Aksoy ve Enlil, 2010).

Çokkültürlülük: farklı milletlerden oluşan toplumlarda, tüm farklı grupların farklılıklarının fark edilmesi ve o toplumda, farklı etnik ve kültürden tüm insanların saygıyla ve farklılıklarıyla kabul edilmeleridir (Taylor, 1994)

Çokkültürlü eğitim: Bir toplumdaki kültürel farklılıkların dikkate alınarak eğitim politikalarının belirlenmesini ifade etmektedir. Çokkültürlü eğitimin en önemli amacı, farklı kültürel gruplara ait değer sistemlerinin ve yaşam biçimlerinin eğitim programlarının içeriğine yansıtılması ve öğrencilerin çoğulcu düşünmesi,

farklılıklara saygı göstermesi ve beraber yaşama becerilerini geliştirmektir (Banks, 2010).

Tutum: En sade şekli ile bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2001).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde sermaye ve sermaye türleri, kültür ve kültürel sermaye, Bourdieu'ya göre kültürel sermaye biçimleri, kültürel sermayenin bileşenleri, kültürel sermayenin etki alanları, kültürel sermaye ve eğitim, çokkültürlülük kavramı ve çokkültürlü eğitim, çokkültürlü eğitimin tanımı, çokkültürlü eğitimin amaçları, dünyada çokkültürlü eğitim uygulamaları, Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve son olarak kültürel sermaye ve çokkültürlülük ile ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

#### 1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

##### 1.1. SERMAYE VE SERMAYE TÜRLERİ

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2018) sermaye “Bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, anamal, başmal, kapital, meta” olarak tanımlanmaktadır.

Çeşitli bilim dallarında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacılarca farklı sermaye türlerinin belirlendiği görülmektedir. Halk dilinde sermaye, kişilerin tüm varlıklarını içine alan servet karşılığı olarak veya çoğu zaman da para anlamında kullanılmaktadır. Ekonomi biliminde sermaye; “doğada serbest biçimde bulunmayan fakat insan tarafından üretilmiş üretim araçları” (Sürmeli, 2009: 240) veya “mal ya da hizmet üretiminde kullanılan üretilmiş üretim araçları” olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, 1998: 18). Muhasebe açısından bakıldığında “işletmenin sahip olduğu her türlü iktisadi kıymetlerin kaynağı” (Sürmen, 2000: 24) olarak açıklanmaktadır. İşletme biliminde ise sermaye, “işletmenin amacına ve üretim faaliyetlerine uygun olarak toplanmış maddi ve gayri maddi varlıkların tümü” olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, 2001: 176).

Sermaye kavramı yakın zamana kadar katı anlamda ekonomik terimlerle anlatılmış olsa da söz konusu genel kabul “beşeri sermaye” kavramı ile birlikte yıkılmıştır. Eğitilmiş ve sağlıklı insanların yaptığı katkının sermaye olarak adlandırılması, klasik sermaye tanımına ve içeriğine yeni ve farklı bir boyut



kazandırmıştır. Böylece sermayenin fiziksel ve finansal çeşitlerine ilave olarak, beşeri yeteneklerin ve eğitimin de bir sermaye türü olarak kabul görmeye başlamış ve sermaye kavramının çerçevesi de genişlemiştir (Yavuz, 2012).

Bu anlamda sermaye, bireylerin sosyalleşme süreci sırasında sahip oldukları özellikler ve yatımlıklardır. Bunları başka bireylerle etkileşim içerisinde kullanır. Dolayısıyla birey tarafından yeniden üretilip aktarılan ve gösterenin değerini taşıyan bir toplumsal ilişki ya da toplumsal enerji olarak da nitelendirilebilir (Baran, 2008).

Bourdieu (1997) sosyal sınıf olgusunu sermaye kavramı ile bir bütün olarak analiz ederek sermayeyi tek bir tanımla ifade etmek yerine anlatmaya çalıştığı konuyla bağlantılı olarak farklı sıfatlarla ve şekillerde kullanmayı tercih etmiştir. Bu tercih doğrultusunda eserlerinde birçok farklı sermaye türünden (kültürel, simgesel, dinsel, ekonomik, siyasal, okul, dilsel, fiziksel, saygınlık, sosyal, akademik vb. sermayesi) söz etmektedir.

Bourdieu'ya (1986) göre de sermaye türlerinin kökeninde ekonomik sermaye inkâr edilemez bir gerçektir; ekonomik sermaye bazı durumlarda kültürel ve sosyal sermaye şeklinde görünerek şekil değiştirir. Bununla birlikte belirli bir dönemdeki sermayenin farklı türleri ve alt türlerinin dağılım yapısı sosyal yapıyı temsil etmektedir. Dolayısıyla sosyal gerçekliği anlayabilmek için, sermayenin yalnızca ekonomik kuram tarafından kabul edilen biçimini değil, tüm türlerini anlamak gerekir. Bourdieu, belirli alana özgü içerikleri olan sermayeyi ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye olmak üzere üçe ayırmıştır.

Ekonomik sermaye: doğrudan paraya dönüştürülebilen, aile bütçesi ve zenginliği olarak ön plana çıkarılan sermayedir (Paulsen ve St. John, 2002). Bourdieu'ya (1986) göre ekonomik sermaye sosyal statüdeki farklılaşma yoluyla etkileşimi başlatan temel unsurdur ve bir kişinin pozisyonu ile ilgilidir. Bourdieu, ekonomik sermayenin diğer sermaye türlerinden ayıramayacağını belirtmiştir. Sermaye türleri ilişkilerine göre belirli katmanlarda birbirlerine çevrilebilir. Örneğin Van Gogh'un bir eseri çok değerli olabilir ama herkes onun bir fiyatı olabileceğini bilir. Bu eserin çok değerli kısmı sanatçının yaşamı boyunca biriken deneyiminin açıklamasıdır (Bourdieu, 1986).

Sosyal sermaye: Bourdieu (1986)'ya göre sosyal sermaye kişinin tanıdığı insanların oluşturduğu ilişki bağı ve bu bireylerin toplumdaki statüleridir. Sosyal sermayenin çeşitli tanımları sosyal ağlara ve ilişkilere dikkat çeker ve sosyal ağlardan farklı olarak sosyal sermaye, genel olarak ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilen potansiyel yardım ve kaynakları tanımlamakta kullanılır (Lin, 1999). Bourdieu'nun sosyal sermaye tanımı sosyal ilişkiler ve ilişkilere bağlı olan kaynaklar olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Sosyal sermaye kavramının dayalı olduğu ilişkiler belirli bireylere ve gruplara toplumda belirli pozisyonları elde etme açısından problemlerin çözülmesinde yardımcı olur.

Kültürel sermaye: Kültürel sermaye sözcüğü ilk başta Bourdieu ve arkadaşları tarafından Fransız toplumundaki kültürel ve sosyal üretimi açıklamak amacıyla dile getirilmiştir. Sosyal sınıf ayrımını sürdürmek için orta ve üst kademeler arasında nesilden nesile aktarılan sembolik kaynaklar veya ürünler olarak tanımlanır (Bourdieu, 1977; Farkas, 2003). Bourdieu'ya göre kültürel sermaye eğitim olgusundaki en kıymetli sermayedir; kültürel sermaye bireyin okuldaki akademik başarısı ile olan ilişkisi en yüksek olan sermayedir (Bourdieu, 1986). Yapılan araştırmalar kültürel sermaye kavramını kültürel bilgi ve akademik başarıya atfedilen değer ve önemle ilişkili olarak işlevselleştirmiştir (Perna, 2006).

## 1.2. KÜLTÜR VE KÜLTÜREL SERMAYE

Kültür; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak ifade edilebilir (TDK, 2019). Daha felsefi bir ifadeyle kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırmaya özgü süreç ve alınan verimdir (Uygur, 1984: 17). Toplumun farklı kesimlerinde çeşitli anlamlar taşıyan kültür, en genel tanımıyla, bir milletin bütün bireylerinin sahip olduğu olayları ve problemleri karşılayan; duygu, düşünce şekilleriyle, tarih içinde meydana gelen fikir ve sanat verimleri ve değer yargılarının bütün halidir (Karataş, 2011: 358). İnsanoğlunun doğa dışında meydana getirdiği her şeyin bütününe kültür denir. Bu bağlamda insanın yiyecek ve giyeceğinden en son ilim, teknik, eğitim, felsefe, sanat eserlerine,

siyasi rejim ve ekonomisine kadar meydana getirdiği bütün maddi ve manevi unsurların hepsi kültüre dâhil edilebilir (Emil, 1997: 18).

Kültürün tarihsel birikim boyutuna dikkat çeken kavram ise kültürel sermayedir. Sermaye türleri konusunda değinildiği gibi klasik iktisatçılarca parasal ve maddi anlamda kullanılan sermaye kavramı zamanla değişip dönüşerek fiziksel ve finansal formlara ek olarak beşeri yeteneklerin, eğitimin ve eğitilmiş insan gücünün de sermaye kavramına dâhil edilmesiyle kavram çerçevesi genişlemiştir (Ekşi Uğuz, 2010: 85). Böylece insanların kültürlerinden gelişigüzel edindiği ve yaşamına, anlayışına, iş yapma biçimine, özetle kendisine kattığı her şey kişinin kültürel sermayesinin bir parçasını oluşturur. Kültürel sermaye sadece aileden ve çevreden edinilen birikimleri değil aynı zamanda kişinin kendi çabalarıyla eğitim yoluyla elde ettiği veya kalımsal olarak bedeninde yer alan gizil güçlere, yeteneklere ve başarılarına da işaret eder. Kültürel sermaye, eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını, kısacası toplumun veya kişinin benliğini içerir (Özsoy, 2007).

Rossel ve Collins (2001)'e göre de kültürel sermayeyi ikiye ayırmak mümkündür: Genelleştirilmiş kültürel sermaye; sosyal tavırları, konuşma konularını, tarzları, zevkleri içeren sosyal kategoriler ve büyük gruplar için ortak öneme sahip olan üyelik sembollerinden oluşur. Özelleştirilmiş kültürel sermaye; belirli kişileri ve durumları ifade eder. Bu isimlerin anılarından, kişisel alışkanlıklardan ve belirli kişilerin sosyal konularından oluşur. Genelleştirilmiş kültürel sermaye öncelikle uzun mesafeli medya ve resmi kuruluşlar yoluyla iletilmesine rağmen özelleştirilmiş kültürel sermaye kişisel iletişimin yerel ağlarına özgüdür.

Bourdieu'nun (1986) öncelikli olarak üzerinde durduğu kültürel sermaye sosyo-ekonomik katkı sağlayan tüm kültürel birikimler olarak değerlendirilmiştir. Toplumsal sınıflara ve yapılara özgü kültürel simgelerin varlığı bireyin sosyalleşme sürecinde rol oynamaktadır; aile geliri, mesleği ve eğitim durumu, yaşanan mekan, ailenin kültürel alışkanlıkları, ailenin iletişim biçimi ve tüketim alışkanlıkları gibi faktörler bireyin hayatının şekillenmesinde etkilidir. Kısaca, toplumsal sınıfların farklı konumu ve birikimleri bireyin kültürel sermaye birikimini tamamlar (Baran, 2008). Bu kültürel sermaye birikimlerini sosyo-ekonomik açıdan örneklendirmek mümkündür:

- Lüks bir arabaya veya geniş bir eve sahip olmak (bir mala sahip olma),
- Formda ve sağlıklı olmak (tercih ve davranış),
- Soyut düşünmede rahat olmak (tutum),
- Birisinin yeterliğine uygun nasıl işaretler göndereceğini bilmek (davranış),
- İyi bir vatandaş olmak (tutum),
- Belirli bir ortamda konuşulan konuların uygunluğunu bilmek (davranış),
- Bilimsel uzmanlığa ve iyi yapılandırılmış bir kültüre sahip olmak (formal bilgi) gibi sosyal göstergeler kültürel sermayeye sahip oluşturan işaretlerdir.

Bahsedilen bu göstergelerin herhangi kültürel bir sermaye biçimi olarak kabul edilmesi için, insanlar tarafından yüksek statülü kültürel işaretler olarak tanımlanmış olması gerekir. Bu göstergelerin kurumsallaşmış veya paylaşılan özellikleri onları statü belirteçleri olarak belirgin hale getirir (Lamont ve Lareau, 1988).

Kültürel sermaye kavramını olgunlaştıran ve kuramsal zemine oturtan Fransız sosyolog Pier Bourdieu'nun çalışmalarında kültürel sermayenin ayrı bir yeri vardır. Toplumsal yapılanmada ekonomik sermaye kadar sosyal ve kültürel sermayenin de etkili olduğunu belirten Bourdieu özellikle sosyo-ekonomik bakımdan görece üst sınıfa ait kültürel sermayenin, eğitim aracılığıyla özendirilerek meşrulaştırdığını ileri sürer (Bourdieu, 1986, 1995).

Bourdieu'ya göre kültürel sermaye üç biçim altında var olabilir: kalıcı eğilim olarak bedene bağlı durumda (örneğin başkaları karşısında rahat konuşma); kültürel meta olarak nesnel durumda (tablo ve eserlere sahip olmak gibi); kurumsallaştırılmış, yani kurumlar tarafından sosyal olarak onaylanmış durumda (okul unvanları gibi).

Bedenselleştirilmiş (Somutlaştırılmış) Durum: Bedenselleştirilmiş kültürel sermaye tanım olarak bireyin zihninde ve bedeninde uzun süreliğine yerleşmiş olan kültürel hareketlerdir (Throsby, 1999). Kişinin bedenselleştirilmiş kültürel sermayesi baskın kültür tarafından kabul gören inanışlar, normlar, davranış kalıpları, bilgi ve yeterlikler hakkında bireyin birikmiş kültürel bilgisi olarak ifade edilir (Garnett,

Guppy ve Veenstra, 2008). Bedenselleşmiş kültürel sermaye kolay ve hızlı bir şekilde transfer edilemez. Aksine belirli zaman birikimiyle elde edilir ve bireyin düşünce ve hareket tarzını etkiler. Bedenselleşmiş kültürel sermaye birikimi 'pedagojik hareket' gerektirir ki bu ebeveyn, diğer aile üyeleri veya profesyoneller yardımıyla çocuğun kültürel eğilim duyarlılığına yatırımdır (Bernhardt, 2013).

Kültürel sermaye biçimleri, yenilenebilir kaynaklar gibi değildir ve kasıtlı üretim süreçleri yoluyla oluşturulmaktadır (Throsby, 2005). Bedenselleştirilmiş sermayede, dış servet kişinin ayrılmaz bir parçası haline dönüştürülür ve para, mülkiyet hakları ve hatta asalet unvanlarının aksine hediye, miras, satın alma ya da değiştirme ile anında aktarımı gerçekleşmez. Kültürel sermaye toplum, sosyal sınıf ve süreye bağlı olarak, değişen ölçüde, kasıtlı olarak aşılardan oldukça bilinçsizce elde edilebilir. Kültürel edinim, bir bireyin kapasitesinin üzerinde birikemez, yani taşıyıcısının biyolojik kapasitesi ve hafızasıyla beraber azalır ve ölür. Çünkü bedenselleşmiş kültürel sermaye, bireyin biyolojik tekilliğinde kişiye çeşitli şekillerde bağlıdır ve her zaman iyice gizlenmiş hatta görünmez bir kalıtsal iletme tabidir. (Bourdieu, 1986).

Nesnelleştirilmiş Durum: Nesnelendirilmiş kültürel sermaye kitaplar, resimler, araçlar ve makineler gibi kültürel malların nesnelenmiş halde olanıdır. Bu ürünler kullanıldığında bunların doğasında olan kültürel sermaye iletilir. Bilgi teknolojisi, egemen orta sınıf kültürü içerisinde kültürel olarak önemli ve gerekli olarak tanımlanır. Bundan dolayı bilgi teknolojisi de kültürel sermaye olarak kabul edilebilir (Wright, 2012). Kültürel sermaye birçok şekilde olabilir; uzun süreli eğilimleri, sosyalizasyon sürecinde edinilen alışkanlıkları ve resmi eğitimsel yetenek ve öğrenmeler gibi birikmiş değerli kültürel nesnelere içerebilir (Anheier, Gerhards ve Romo, 1995: 862). Nesnelendirilmiş kültürel sermaye, kültürel sermayenin resimler, kitaplar, sözlükler, aletler ve makineler gibi kültürel eşyalara dönüşmesidir (Throsby, 1999). Herhangi bir resimde kültürel değerlerin ilave bir unsur olarak kabul edilmesi onun değerinde rol oynayan temel önermeleri değiştirmez. Ekonomik getiri durumunda olduğu gibi gelecek nesillerin yararı için kültürel sermayenin korunması kültürel faydalar üreten kaynakların dağılımında verimlilik veya eşitlik sorunlarını ortaya çıkarabilir (Throsby, 2005).

Kurumsallaştırılmış Durum: Kurumsallaştırılmış kültürel sermaye, bir bakıma bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin akademik başarı anlamında ortaya çıkmasıdır (Throsby, 1999). Kişinin gördüğü eğitim sonucu almaya hak kazandığı diplomalar, başarı belgeleri, sertifikalar kendinde var olan kültürel sermayenin kurumsallaşmış türden ifadesidir. Kültürel sermayenin, akademik yeterlikler şeklinde nesnelleştirilmesi onun bedenselleştirilmiş olan taşıyıcısıyla aynı biyolojik sınırlılıkları olduğu gerçeğinden kaynaklanan bazı özelliklerin etkisini yok edici bir yoldur. Bu nesnelleştirme, her zaman sorgulanabilen kendi kendini yetiştirmiş birinin sermayesi ile resmi olarak garantili niteliklerle onaylanmış ve resmi olarak onu taşıyan bireyden bağımsız olan akademik kültürel sermaye arasındaki temel farkı oluşturan ifadedir. Kurumsallaşmış kültürel sermayenin etkisine yönelik sadece keskin, kalıcı farklılıkları üreten performanslar arasındaki sonsuz farkların sürekliliğini ortaya çıkarmaya çalışan rekabetçi türde işe alım sınavlarını düşünmek yeterli olacaktır. Bu sınavlar, son başarılı adayı ilk başarısız adaydan ayırır ve resmen tanınan, garantili yetkinlikler ile sürekli kendini kanıtlamak zorunda olan basit kültürel sermaye arasındaki temel farkı oluştururlar. Bu durumda, kurumsallaşmanın gücünün sihirli performansı inancı içeren güç ya da tek kelimeyle tanınmayı teşvik eden gücü belirli şekilde görmek mümkündür (Bourdieu, 1986). Böylece kişinin kurumsallaşmış kültürel sermayesi akademik başarı yoluyla kurumlarca onanır ve meşrulaşır. Birçok araştırmada görüldüğü gibi bedenselleşmiş kültürel sermaye ile kurumsallaşmış kültürel sermaye iç içe girmiş durumda olup, aralarındaki temel fark kurumsallaşmış kültürel sermaye bir kez edinilmiş, evrensel spesifik yeterlik göstergelerine atfedilen eğitim belgeleri formundadır (Kraaykamp ve Van Eijck, 2010).

### **1.2.1. Kültürel Sermaye ve Eğitim**

Eğitim sisteminin sınıflı bir toplum yapısında nasıl işlediğini açıklamaya çalışan Fransız sosyolog Bourdieu, çocuğun okula gelmeden önce aile içinde kazanmış olduğu bilgi, beceri ve dilsel kazanımlardan meydana gelen kültürel birikim ve yeterliği kültürel sermaye olarak nitelemiştir (Cevizci, 2012: 274). Giroux (1983) (Akt. Bernhardt, 2013) ise kültürel sermayeyi, bireylerin okul deneyimi düşünceleri üzerinde direk etkisi olan fikir ve anlamları taşıyan bir temsil sistemi fonksiyonu olarak görür. Kültürel sermaye zamanla bireylerin benlik algılarını

şekillendirir. Dolayısıyla bir sosyal grup oluşturma, belirli bir sınıfa dâhil olma, öğretmenlerle ilişki kurma ve okul dışı aktivitelere katılım, bireylerin kültürel sermaye birikiminden etkilenir. Kültürel sermaye, eğitim başarısını farklı kanallardan teşvik etmektedir. Çocuklar ailelerinden kültürel sermayeyi ya ebeveynlerin kültürel sermayelerine maruz kalarak pasif olarak veya ebeveynlerin çocuklarına kültürel sermayelerini bilinçli aktarma çabaları ile aktif olarak devralırlar. Aileden devralınan kültürel sermaye çocukların bilgi, dil ve tavırlarına yani Bourdieu'nun habitus olarak adlandırdığı şeye gömülüdür ve böylece, kültürel sermaye çocukları kültürel özelliklerle donatır (Jaeger, 2011).

Kültürel sermayesi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenir çünkü eğitim döneminde kültürel sermayesi yüksek öğrencilerin eğitimsel beklentileri yüksek olduğundan akademik gayretleri de yüksektir (Wildhagen, 2009).

Eğitim sistemi, kültürel sermayenin değerlendirilmesinde önyargılıdır ve onu taşıyana akademik mükemmellik gibi pozitif nitelikleri kazandırabilecek türdedir. Kültürel sermayeye sahip olmayanlarla karşılaştırıldığında, kültürel sermayeye sahip çocuklar eğitim sisteminde 'oyunun kurallarına' daha aşinadırlar ve bunun neticesinde, akademik başarı sunmak için daha donanımlıdırlar. Kültürel sermaye, akademik performans ile gerçekleşir çünkü ilk olarak, kültürel sermayeye sahip çocuklar olduklarından daha başarılı görünürler ve ikinci olarak, bu çocuklar onlara daha iyi öğrenme fırsatları sağlayan eğitim sisteminin değerlerini ve normlarını taşırlar. Sonuç olarak, çocukların somutlaşmış kültürel sermayesi (ebeveynlerden miras kalan) ileride eğitim başarısına (kurumsallaşmış kültürel sermaye) dönüştürülür. Dolayısıyla toplumsal yeniden üretim sürecini tamamlayarak, sosyoekonomik başarıyı yükseltir (Andersen ve Jaeger, 2015).

Kültürel sermaye tartışması düşük sosyal sınıftan olan çocukların daha az zeki ve akademik olarak da az başarılı oluşlarını değil, orta sınıftan olan çocukların ev ve okuldaki kültürel faktörlerin uyumundan kaynaklanan akademik başarıya sahip oluşlarını ifade eder. Böylece bu durum zeka testleri yüksek sınıfın zaten sahip olduğu güç ve prestijin meşrulaştırılması anlamına gelir (Underwood, 2011).

Bourdieu'ya göre eğitimde simgesel şiddet yoluyla sağlanan eşitsizlik toplumsal yaşantı içerisinde yer alan sınıf ayrımlarının da temelini oluşturmaktadır. Hâkim kültürel sermayeye sahip olan ve ekonomik sermayeyi elinde bulunduranlar, kendi çocuklarını da eğitim yoluyla bu sisteme dahil ederler. Eğitim aşamasında başarılı olamayan öğrenciler, başarılı olanların omuzlarında yükseldiği kurbanlar olarak ele alınabilir. Eğitim sistemi içerisinde kendi yeniden üretimini sağlayan bu eşitsizlik, sınıfsal ayrımların yeniden üretiminin de temel dinamiğidir (Özsoy, 2009). Kimi öğrenci kültürel sermayesi bakımından meşru ve göreceli olarak hâkim konumdaki bir aileden gelir ve edebiyat derslerinde öğretmeninden övgü alabilirken, kimi öğrenci de kültürel sermayesi yine göreceli olarak düşük olan bir aileden (mesela taşradan) gelir ve kullandığı ağız, yerel kelimeler, tutukluğu nedeniyle öğretmen tarafından başarısız olarak görülür. Bir kültürel sermaye aracı olarak dili kullanmaya yatkınlık noktasındaki eşitsizlik, öğretmenin uyguladığı simgesel şiddet yoluyla doğalmış gibi kabul edilir ve yeniden üretilir (Koytak, 2012).

Bu durumu destekler nitelikte, Kingston'm (2001) araştırmasında kültürel sermayenin öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirdiğinden dolayı akademik başarıyı pozitif yönde etkilediğini tespit edilmiştir. İnce (2014), de çalışmasında ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin bazı unsurlarının (ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı, beklentisi, tutumu, bireyin doğduğu yer, konuştuğu dil, edindiği davranış ve tutumlar, yaşadığı çevre ve eğitime yönelik motivasyonu) ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir.

Eğitim sisteminin diğer bir paydaşı da öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görevi öğrencilere sadece bilgi aktarmak değildir. Öğretmen örnek davranışlarıyla toplum üzerinde etkili olan ve öğrencilerin düşünce yapısı üzerinde önemli izler bırakan kişidir. Bu nedenle öğretmenlerin içinde bulunulan kültürün ve çağın ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde yetişmiş, kişisel ve mesleki yönden kendini geliştirmiş olmaları oldukça elzem bir durumdur (Yetim ve Göktaş, 2004). Bununla beraber öğretmen, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, kültürünü, doğru davranış kalıplarını aktaran, toplum ile yeni nesil arasında uyum inşa eden bir köprü rolü de üstlenir. Bu aktarımın doğru ve etkili yürütülmesi için öğretmenlerin yeterli kültürel sermaye birikimine sahip kişiler olması gerekir. Bu sayede bireyler toplum ile uyumlu hale getirilerek kültür devamlı kılınır.



### 1.3. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMI VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

#### 1.3.1. Çokkültürlülüğün Tanımı

Çokkültürlülüğün tanımını yapmadan önce, çokkültürlülüğün çekirdek kavramı diyebileceğimiz kültürden daha ayrıntılı biçimde söz etmekte fayda vardır. Kültür, bir insanı insan yapan, onun doğumundan ölümüne kadar yaşadığı tüm aşamalarda etkisi görülen, kuşaktan kuşağa toplumsallaşma yoluyla aktarılan özelliklerdir (Yakışır, 2009). Bir grup insanın bir araya gelmesi, ortak bir dil konuşmaları, benzer davranışlar göstermeleri, aynı coğrafyayı paylaşmaları, ortak inançlarda birleşmeleri sonucu o topluluğun kültürü oluşur (Hazır, 2010).

Günümüzde birçok sosyal bilimci, kültürü toplumların sembolik, düşünsel ve soyut bakış açısı olarak görmektedir. Bir kültürün kapsamını sadece o kültürde yaşayan insanların ortaya koyduğu eserler, aletler veya diğer somut kültürel unsurlar değil aynı zamanda grup üyelerinin bunları nasıl yorumladığı, kullandığı ve kavradığı belirler. Aynı kültürdeki insanlar semboller, eserleri ve davranışları aynı veya benzer biçimde yorumlayabilirler. Modern toplumlarda bir insanı diğerinden ayıran şey, materyaller ve insan topluluklarının diğer somut bakış açıları değil; değerler, semboller ve yorumlardır. Böylece o toplumun ortak kültürü oluşur (Banks, 2010: 8)

Çokkültürlülük kavramına gelecek olursak; çokkültürlülük çeşitli uluslardan oluşan toplumlarda, grupların farklılıklarının özümsemesi ve o toplumda, farklı etnik ve kültürden tüm insanların saygıyla ve farklılıklarıyla kabul görmesidir (Taylor, 1994). Çokkültürlülük; dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli ve engelsiz ayrımı yapmadan kültürel değerlerin farkında olmaktır (APA, 2003). Bu farkındalık, bireyin kendi kültürel kimliğini kaybetmeden farklı kültürler üzerinde de yetkinlik kazanmasını içeren bir durumdur (Gül ve Kolb, 2009). Yirminci yüzyılın en önemli düşünürleri arasında yer alan Charles Taylor'ın ortaya koyup irdedeği çokkültürlülük (multiculturalism) uluslar içerisinde farklı kültürlerin toplu şekilde hayatlarını sürdürmesini onaylayan bir tanıma politikasını yansıtmaktadır (Canatan, 2009).

Çokkültürlülük soyut ve geniş bir kavram olduğundan belirli ve kesin bir tanımının yapılması mümkün değildir. Çokkültürlülük sosyolojiden siyaset bilimine,

felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı bilimin konusu olan bir kavramdır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Her topluluğun örf ve adetlerinde, gelenek ve göreneklerinde, kurumlarında, siyasal uygulamalarında, inançlarında, düşünce ve davranışlarında farklılıklar olduğundan, çokkültürlü yaşam farklı isteklerin ve değerlerin bir arada eşit şartlar altında yaşanmasını gerektirir (Özben, 1991). Çokkültürlü bir hayat, toplum içindeki farklılıkların anlayışla karşılanması ve farklılıkların eşitliğinin güvence altına alınarak ortak bir kültürün oluşturulması olarak düşünülebilir. Burada belirtilen çokkültürlü anlayış sadece farklılıklara saygı duyulması değil aynı zamanda farklılıkların yasal yollardan adaletli bir şekilde korunmasının sağlanmasıdır (Özodaşık, 2009: 9).

Bireyler, içinde buldukları topluma göre şekillenirler. Bunun sonucunda buldukları toplumun kurallarına ve değerlerine uygun şekilde yaşarlar. Homojen yapıya sahip bir toplum başka kültürlerle de etkileşime geçmemişse, o toplumda yaşayan insanlar, kendi kültürlerinin tek ve mutlak olduğunu düşünürler. Bu düşünce, homojen yapıdaki toplumda yaşayan insanların özgürlük alanlarını daraltarak diğer kültürlerden yararlanmalarını engeller ve kendi kültürlerine hapsolmalarına sebep olur. Heterojen toplumlarda ise insanlar, farklı kültürlerle iç içe yaşamaktadır. Bu sayede insanlar diğer kültürleri tahlil etme imkânına sahip olmakta ve bunun sonucunda kendi kültürünün iyi veya kötü, eksik veya fazla taraflarını görerek kendisini ve mensubu olduğu toplumu daha iyi tanıma ve geliştirme imkanına sahip olmaktadır (Özhan, 2006; Said, 1993, Said ve Viswanathan, 2001).

Çokkültürlü toplumlar bu anlayışı benimseme sürecinde pozitif bir iletişim ve etkileşim ortamı sağlayabildikleri gibi çatışma ve bunalımda yaşayabilmektedirler. Toplumlarda yaşanan kültürel çatışmaların temel sebebinin çokkültürlülüğün yanlış algılanması olduğu kısmında bir fikir birliği oluşmuştur. Bu fikir birliği, çokkültürlülükle ilgili toplumsal algının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak çözüm yolları aranmasına neden olmuştur. Bu arayış neticesinde çokkültürlülüğün doğru anlaşılması ve algılanması için eğitimde yeni değer ve yaklaşımların benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gerekliliğin başında ise topluma eğitim yoluyla çokkültürlülüğün doğru bir şekilde ifade edilmesi ve eğitim ortamlarının da bu çeşitliliğin gereği olarak yeniden yapılandırılması gelmektedir. Bu sebeplerle

çokkültürlülüğün doğru ve anlaşılır şekilde anlatılması ve algılanması için eğitimde değişiklikler ve yenilikler yapılması yoluna başvurulmuş ve çokkültürlü eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (Furman ve Shields, 2005).

### 1.3.2. Çokkültürlü Eğitimin Tanımı

Çokkültürlü eğitim, temelini oluşturan çoğulculuk ve çeşitlilik kavramlarıyla, demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Bu dayanak; bilgi anlayışı, öğrenme ve eğitimin dinamiklerinde yer alan etkileşimli politikaların, bir bütün olarak ele alınmasını gerektirir (Banks, 1993; Grant ve Latson-Billings, 1997).

Çokkültürlü eğitim farklı kişilere farklı anlamlar ifade eder. Çünkü çokkültürlü eğitim alanında, kişisel ve profesyonel, felsefe, politika, pedagoji ve eğitim kökeninden çok çeşitli bilim insanı, araştırmacı ve uygulamacı yer alır. O nedenle bu kişiler, farklı referans noktalarından hareket ederek, etnik çeşitlilik ve kültürel çoğulculuğu kendi buldukları noktalardan tanımlarlar (Gay, 2004: 30-34). Banks'e (1993: 23) göre çokkültürlü eğitim "kız ve erkek öğrencilerin, olağandışı öğrencilerin, çeşitli ırk, etnik, dil ve kültürel gruplardan öğrencilerin, okullarda akademik başarıda eşit şansa sahip olabilecekleri, eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi amaçlayan bir süreç, bir düşünce ve bir eğitim reform hareketidir". Bu tanımlama en az 1) bir düşünce ya da kavram, 2) bir eğitim reformu hareketi ve 3) bir süreç, olmak üzere üç belirgin bileşen içerir. Birbirine bağımlı olan bu bileşenler çokkültürlü eğitimin karmaşık kapsamını da açıklar (Banks, 2010: 3).

Çokkültürlü eğitim Grant ve Latson-Billings (1997: 171-172) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: "felsefi bir kavram ve bir eğitim sürecidir. Bir kavram olarak, özgürlük, adalet, eşitlik ve insan onurunun felsefi idealleri ile ilgilidir. Okullarda ve diğer eğitim kurumlarında yer alan ve tüm dersler ve eğitim programının diğer yönleri hakkında bilgi sağlayan bir süreçtir. Öğrencilerin olumlu benlik algısı gelişimine yardım eder. İnsan gruplarının deneyimleri ve bakış açıları çerçevesinde kavramlar ve içeriğe katkılarıyla düzenlenecek bir eğitim programı gerektirir. Sosyal konularla yüzleşir". Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin "demokratik karar verme, sosyal eylem ve güçlendirme becerileri kadar, eleştirel düşünme becerilerini de geliştirir". Son olarak çokkültürlü eğitim, "özgün ve uygulanabilir olması için tüm

bileşenlerinin tanımının içinde yer alması gereken, kesintiye uğratılmayacak bütün bir süreçtir.”

Nieto (1996: 307-308) çokkültürlü eğitimi sosyo-politik bir bağlama koyar. Nieto'ya göre, çokkültürlü eğitim; tüm öğrenciler için temel eğitim ve kapsamlı bir okul reformu sürecidir. Bu reform okullar ve toplumdaki ırkçılığı ve ayrımcılığı reddeder ve karşı çıkar, öğrencilerin, toplulukların ve öğretmenlerin yansıttığı çoğulculuğu (ırk, etnik köken, dil, din, ekonomik ve cinsiyet gibi) kabul eder ve onaylar. Çokkültürlü eğitim, okulların eğitim programları ve öğretim stratejilerinin, yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında etkileşime ve okullarda öğrenme ve öğretimin doğasının kavramsallaştırılmasına kadar pek çok şekilde eğitimin içinde yer alır. “Temel felsefe olarak eleştirel pedagojiyi kullanır ve toplumsal değişim için temel olarak bilgiye, yansımaya ve eyleme odaklanır. Çünkü çokkültürlü eğitim sosyal adalet ve demokrasi ilkelerini teşvik eder”.

### **1.3.3. Çokkültürlü Eğitimin Amaçları**

Çokkültürlü eğitim bireyi tanımaya anlamaya ve bireye saygı duymaya dayanmaktadır. Birbirine saygı duyan ve birbirini anlamaya çalışan toplumlar ve insanlar arasında huzurlu ve barışçıl bir ortam sağlanabilir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim sayesinde bireylerin bakış açılarında gelişme olacağı ve kültürel farklılıklardan kaynaklanacak çatışmaların çözüleceği düşünülmektedir (Damgacı, 2013).

Çokkültürlü eğitimin amacı, insanların başka kültürlerin penceresinden bakabilmelerini sağlamak ve başka kültürleri tanıdıkça kendilerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktır (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitimin bir diğer amacı da öğrencilere etnik ve ırk farklılıklarını birer fırsat olarak düşündürmek, onların bilgi, yetenek ve davranışlarına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır (Aydın, 2013).

Çokkültürlü eğitimin amaçları onun tanımlarında, gerekçelerinde ve varsayımlarının içinde gömülüdür (Gay, 1994). Son yıllarda sıklıkla çokkültürlü eğitim alanında çalışan bilim insanları ve araştırmacılar çokkültürlü eğitimin doğası, amaçları ve kapsamı hakkında önemli düzeyde bilgi uzlaşmasına varmışlardır (Banks, 2004: 3). Çokkültürlü eğitimin temel amacı, okullarda başlayan değişim sürecini toplumu da içine alarak genişletmektir. Bu hedef, etnik ve irksal farklılıkları

ortadan kaldırmak ve toplumda reform yapabilmek için öğrencilerin tutum, değer, alışkanlık ve becerilerini geliştirerek onların toplumsal değişimi gerçekleştirecek bireyler olarak yetiştirmek koşuluyla başarılabilir. Bunu yapmak için, etnik konulardaki bilgilerin geliştirilmesi kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerileri, liderlik yetenekleri, siyasi etkinlik duygusu ve insan onuru ve eşitliği için ahlaki bir kararlılığın geliştirilmesi gerekir (Gay, 1994). Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün dinamiklerini temel alan bir eğitim yaklaşımı olmakla beraber, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen bir eğitim değil, bütün öğrencilere eşit eğitim fırsatı tanıyan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks, 2013: 57). Ayrıca, çokkültürlü eğitim bütün öğrencilerin eğitimsel ve kültürel ihtiyaçlarını karşılama potansiyeli olan ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek için tasarlanan bir programdır (Gorski, 2010). Çokkültürlü eğitimle ilgili belirli amaçlar ve onlarla ilgili hedefler çok sayıda olmasına, okul ortamı, öğrenciler, zamanlama, amaçlar ve bakış açıları gibi bağlamsal faktörlere göre çeşitlenmesine rağmen, çokkültürlü eğitimin amaçları yedi başlık altında gruplanabilir (Gay, 1994: 14-21):

a) Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek: öğrencilere genellikle eğitim programlarında mevcut olmayan çeşitli etnik gruplar ve kültürel gruplar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak eğitim programları hazırlanmalı, eğitim öğretim materyalleri bu amaç doğrultusunda düzenlenmelidir.

b) Kişisel gelişim: çokkültürlü eğitim açısından dikkate alınması gereken konulardan ve uygulamalardan birisi, eğitim sisteminin öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunulacak şekilde özenle düzenlenmesidir. Kendilerini entelektüel, akademik ve sosyal anlamda yeterli düzeyde yetiştirmiş birey, diğer insanlar ve gruplarla ilişkilerinde başarılı olur, farklı kültürden insanlarla iyi ilişkiler içerisinde olur ve onları daha iyi anlayabilir.

c) Davranış ve değerlerden arınmışlık: toplumda hemen her grup hakkında oluşmuş bazı yargılar vardır. Bu yargılardan bazıları iyi yönde, bazıları ise olumsuz yöndedir. Mesela, çeşitli nedenlerden dolayı siyah Amerikalı ve Meksikalı gibi gruplarda işsizlik oranı yüksektir. Bu nedenle toplumda bu gruplar hakkında oluşan tembel olduklarına dair bir önyargı vardır. Başka bir örnek verilecek olursa yine Amerika'da Pakistanlılar ve Hintlilerin çoğunlukla mühendislik, bilgisayar

teknolojisi ve bilişim alanlarında çalışıyor olmaları, toplumda zeki insanlar sıfatıyla algılanmalarına neden olmuştur. Çokkültürlü eğitim kapsamında öğrenciler, toplumda oluşmuş bu tür yargılardan, inanışlardan arınmaları, uzak durmaları, insanlarla ilişkilerinde bu tür önyargılardan etkilenmemeleri konusunda eğitilmelidir.

d) Çokkültürlülükte sosyal yeterlik: günümüzde dünya genelinde öğrencilerin birçoğu hayatlarının en önemli ve verimli yıllarını çeşitli etnik ve sosyal gruplarla hiç karşılaşmadan geçirmekteler. Bu nedenle de çeşitli grupları tanıma şansına sahip değillerdir. Dolayısıyla tanımadıkları kültürler hakkında empati kurma ve anlama yetenekleri gelişmemektedir. Farklı etnik ve kültürel gruptan insanlarla karşılaştıklarında ise sonuç genelde başarısız ilişkiler, çatışma, hayal kırıklığı vb. olmaktadır. Çokkültürlü eğitim öğrencilere kültürler arası bilgi edinme iletişim, kişiler arası sağlıklı ilişki kurabilme, fikir sahibi olma, bütünlük içinde değerlendirebilme, farklı bakış açılarını anlayabilme; kültürel değerlerin inanç, beklenti ve tutumları nasıl etkilediğini analiz edebilme gibi yetenekler kazandırarak farklı gruplardan insanlarla karşılaştıklarında, bir araya geldiklerinde sağlıklı, önyargısız ilişkiler kurmalarını sağlayacaktır.

e) Eğitimsel eşitlik ve mükemmellik: çokkültürlülüğün eşitlik hedefi, temel becerilerde yetkinlik ile yakından ilişkilidir ama daha geniş ve daha felsefidir. Kültürel olarak farklı öğrencilere eşit eğitim olanakları sağlamak için, aynılık yerine karşılaştırılabilirlik düşüncesi üzerine inşa edilmiştir. Öğrenme fırsatlarının karşılaştırılabilirliğini hangi kriterlerin belirlediğini anlamak için eğitimcilerin kültürün; öğrenme stillerini, öğretim davranışlarını ve eğitimsel kararları nasıl şekillendirdiğini iyice anlamaları gerekir. Daha sonra, grup ve bireylerin çok çeşitli önceliklerini ve stilleri yansıtan ortak öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek için çeşitli araçların geliştirilmesi gereklidir. Tüm öğrencilere, kültürel stilleri ile uyumlu daha fazla seçenek verildiğinde hiçbiri öğrenmede daha sınırlı duruma düşmeyecektir. Bu seçimler öğrencilerin, öğrenme fırsatlarında ve kendi entelektüel yeteneklerinin en üst düzeye (örneğin mükemmellik) ulaşmasında, karşılaştırılabilirlikte daha fazla paralellığe yol açacaktır.

f) Temel yetenek kazanımı: çokkültürlü eğitimle farklı gruplardan olan öğrencilerin akademik başarıları okuma, yazma ve matematik gibi temel konularda

arttırılabilir. Öğrencilerin zihinsel şemalarına yakın ve bağlantılı kavramlar ve materyallerle öğrenmelerini sağlamak onlar için daha verimli olacaktır. Ayrıca kendi kökenlerine, kültürlerine ait öğretim materyalleri, anlatımlar, deneyimler, örnekler ile kritik düşünme, problem çözme becerileri de kazandırılabilir. Farklı kültürden çocukların kendi toplumları içinde nasıl öğrendikleri ve okulda nasıl öğrenmeyi bekledikleri, araştırılması ve dikkate alınması gereken önemli bir husustur.

g) Sosyal reform için kişisel gelişmişlik: çokkültürlü eğitimin en önemli amaçlarından birisi okullarda başlayan değişimin tüm topluma yayılmasıdır. Bu amaçla öğrencilere, okul öğrenmeleri ve sosyal yaşam arasında ilişki kurma, bilginin gücünü keşfetme, karşılaştıkları olaylarda görüş bildirme ve katılımcı olmak, birlikte hareket edebilme gibi beceriler kazandırılarak önce kişisel gelişimleri sağlanır. Kültür, dil ve dini gruptan gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri bilmeye de ihtiyaçları vardır (Banks, 2010).

Gorski (2010)'ye göre; çokkültürlü eğitim, eşitsizliğin, adaletsizliğin ortadan kaldırılması ve toplumun dönüşümü için okulların temel kurumlar olduğunu kabul eder. Tüm öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel düzeylerde sosyal farkındalığa sahip ve aktif insanlar olarak, tam potansiyellerine ulaşmaları için eğitim yaşantıları sağlar. Çokkültürlü eğitimin temel amacı, toplumsal değişimi etkilemektir. Ona göre, bu hedefe doğru ilerleyen yol üç dönüşüm içermektedir:

Eğitmcilerin Dönüşümü: eğitimcilerin bu süreçte temel olarak iki sorumlulukları vardır. Bunlardan ilki kendi bakış açılarının nasıl olduğunu ve bunlarla etrafında olanları nasıl algıladığını, ikincisi ise sahip olduğu bu algıların ve kimliğinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını nasıl etkilediğini incelemektir. Gerçekten etkili bir eğitimci olmak için eğitimciler sürekli olarak eleştirel bir bakışla kendilerini incelemeli ve dönüştürmelidirler.

Okulların ve Eğitimin Dönüşümü: okullar ve eğitimde dönüşümü gerçekleştirmek için kurumların ve eğitimin tüm yönleriyle eleştirel olarak incelenmesini gerektirir. Çokkültürlü okul dönüşümü; öğrenci merkezli eğitim, çokkültürlü eğitim programı, çokkültürlü eğitim ortamı ve kültüre uygun eğitim materyalleri, destekleyici okul ve sınıf iklimi, daha adil ve sürekli ölçme – değerlendirme gerektirir.

Toplumun Dönüşümü: çokkültürlü eğitimin temel amacı, toplumun dönüşmesine katkıda bulunmaktır. Bir anlamda, çokkültürlü eğitim, toplumu dönüştürmek için, kendini ve okulu dönüştürmeyi bir başlangıç noktası olarak kullanır. Sonuçta, okullardaki eşitlik ve sosyal adalet toplumdaki sosyal adalet ve eşitlik anlamına gelebilir. Ancak o zaman çokkültürlü eğitim amacına tamamen ulaşır. Pek çok bilim insanı ve araştırmacı arasında çokkültürlü eğitimin başarıyla uygulanabilmesi için eğitim programında, öğretim materyallerinde, öğrenme ve öğretim stillerinde, öğretmen ve yöneticilerin tavır, algı ve davranışlarında, hedef ve kurallarda ve okul kültüründe kurumsal değişiklikler yapılması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır. (Banks, 2004; Sleeter ve Grant, 1999'dan akt. Gorski, 2010).

#### 1.4. DÜNYADA ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM UYGULAMALARI

Çokkültürlülük kavramı tüm dünyada hem yönetim hem de eğitim politikalarına çeşitli uygulamalarla yansımıştır. Örneğin Kanada devletinin çokkültürlülük politikasının temelinde vatandaşların eşitliği ve kültürel çeşitliliğin kabulü yer alır (Damgacı, 2013). Kanadalı yazar Nieto (1996) öğretmen eğitiminde hümanist yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini dile getirerek öğretmenlerin bir öğrencinin hayatını etkileyen birçok faktörün farkında olmaları gerekliliğini vurgular. Kanada'da ki çokkültürlü eğitim politikaları sonucunda, tüm kültürlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak programlar geliştirilmiş ve ülkedeki tüm kültürel grupların kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak onlara eşit eğitim alma hakkı verilmiştir (Kaya ve Aydın, 2013).

İsveç'te 1973 yılında benimsenen çokkültürlülük politikasının temelini; eşitlik, seçme özgürlüğü ve ortaklık olmak üzere üç ilke oluşturur (Hammar, 1985). Bu reformun amacı, öğrencilerin kişisel, bilişsel ve akademik gelişimi desteklemek ve diğer etnik guruplara ait öğrencilerin kültürel kimliğini korumalarını sağlamaktır (Carlson, Rabo ve Gök, 2011).

Birçok farklı kültürün birlikte yaşadığı Avustralya'da da çokkültürlü eğitim resmi olarak yasalarda yer almaktadır. Bu yasalarda her bireyin etnik kökenine bakmadan saygı görme hakkına sahip olduğu ve ülkedeki herkesin kültürel çeşitliliğinin desteklemesi gerektiği gibi ilkeler bulunmaktadır (Parlak ve Avara, 2012).



Bir göçmen toplumu olarak ABD’de çokkültürlülük 1960’lı yıllara kadar uzanmaktadır (Banks, 2004). ABD’de formal eğitimin ilk safhalarında beyaz Amerikalılar ile Afrikalı Amerikalılar, Latin Amerikalılar, Yerli Amerikalılar vb. etnik kökenler arasındaki akademik başarı hemen hemen eşitken; sonraki zamanlarda diğer grupların akademik başarısı beyaz öğrencilerin çok daha altına düşer. Bu öğrencilerin okulda kalma oranlarıyla, akademik başarıları arasında ters orantı vardır. Yani sınıfları ilerledikçe başarıları düşer. Bu durumun çeşitli sebepleri olmakla beraber, en önemli sebeplerden birisinin sosyal statü olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar sosyal statünün akademik başarı ile yakından ilişkili olduğunu, eğitim fırsatlarının yüksek ve orta statüye sahip öğrenciler için daha fazla olduğunu göstermektedir (Banks, 2010). Ülkede bulunan göçmen kesimin eğitimleri üzerine düzenlenmiş olan çeşitli OECD raporlarında okullardaki dilsel, kültürel çeşitlilik ve zenginlik üzerine geliştirilen politikaların gayet olumlu sonuçlar vermiş olduğundan bahsedilmektedir (Kymlicka ve Öztürk, 2012).

Özellikle II. Dünya Savaşından sonra birçok farklı ülkeden misafir işçilerin Avrupa’daki başta Almanya, Fransa ve İngiltere gibi ülkelere davet edilmiş ve sonrasında bu insanların biyolojik ihtiyaçları karşılandıktan sonra kendi dini ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sorunların ortaya çıktığı ülkeler çokkültürlülük politikaları geliştirerek yeni gelen farklı etnik grupların ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemişlerdir (Karaca, 2018).

Dünyadaki çokkültürlü eğitim uygulamalarına bakıldığında çoğunluğu etnik kökene dayalı olarak uygulanmıştır. Araştırmamızdaki çokkültürlü eğitim kavramı ise Türk eğitim sistemindeki herhangi bir etnik kökene dair değil farklı kültürlerde yetişen öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilere karşı tutumlarını ve hazırbulunuşluğunu ortaya koymak üzerinedir. Bu konuda Türkiye’de yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

### 1.5. TÜRKİYE’DE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Ulus devlet olmayı seçmiş olan ülkeler, kendilerine yeni bir kimlik inşa etme sürecine girdikleri için her alanda köklü değişiklikler yapmak isterler. Bu değişiklikler eğitim alanını da kapsamaktadır. Eğitim vatanına fayda sağlayan vatandaşlar yetiştirmenin aracı olarak görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de

ulus-devlet olma sürecinde eğitim sisteminde bazı değişiklikler yaparak, hem eğitim sistemini reforme etmiş hem de düşünülen faydalı neslin yetişmesi için eğitimi araştırmıştır (Kaya ve Aydın, 2013).

Devletler, ülkede yaşayan bireylerin rejime bağlı, ulusal politikalara duyarlı, siyasal sistemin koyduğu kurallar doğrultusunda sorumluluklarını yerine getiren, kültürel değerlere bağlı yurttaşlar olarak yetişmeleri için eğitim hizmetlerinden faydalanırlar (İpek, 2011). Alanyazın ve ilgili resmi belgeler gösteriyor ki Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasından itibaren eğitimdeki temel amaç, ulusal bilincin oluşturulması, vatandaşlık ve yurttaşlık sevgisi verilmesi olmuştur. Tarih dersleri de bu hedefe dahil edilmiş ve Türklük gururu kazandırmak dersin temel amaçları arasında olmuştur. Hatta tarih kitapları neredeyse tamamen ulusal tarih üzerinedir. Bunun sonucu olarak tarih kitaplarının ulusalcı ve etnik merkezli olması daima eleştirilmiştir. Bazı yazarlar, tarih kitaplarındaki yüzde 95'lik kısmın Türk tarihi ile alakalı olduğunu söyler ve geriye kalan kısım ise dünya ve Avrupa tarihi ile ilgili olduğunu vurgularlar (Aktekin, 2009).

Cumhuriyetin kurulmasından sonra yürürlüğe konulan ilkököl ve ortaokul programları şunlardır: Öncelikle 1926, 1936, 1948 ve 1968 tarihli programlar olmak üzere başlıca dört ders programı hazırlanmıştır. 1968 tarihli ilkököl programı Cumhuriyet döneminin en önemli ders programlarından biridir. Bu programlar zaman zaman ihtiyaca göre değiştirilmiştir. 1998 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya geçmesiyle ders programlarında da önemli değişiklikler yapılmıştır (Tutsak ve Batur, 2011).

Eğitim tarihi içinde uygulanan tüm bu programlara bakıldığında, Türklüğün planlı bir şekilde çokça ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Yeni nesillerde milli bilinç oluşturmak tabiki önemlidir. Fakat bu milli bilinç kazanımının ülkede yaşayan, bu ülkeyi vatani olarak gören tüm etnik grupları kapsadığı ölçüde barışa ve huzura hizmet edeceği değerlendirilmektedir (Yeğen, 2009).

Avrupa Birliği (AB)'nin, üyelik uyum süreci faaliyetlerinde Türkiye'den yerine getirmesini beklediği değişiklikler arasında, eğitimde her türlü fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak, ders programlarını ve ders kitaplarını "Avrupa Birliği

Vatandaşlığı” olgusunu gözeterek yeniden düzenlemek gibi şartlar da yer almaktadır (Akyüz, 2013).

Tüm bu gelişmeler değerlendirilerek, özellikle son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan eğitim programları yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan ‘yetkinlikler’ Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirlenmiştir. Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerir. Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetleri de göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmıştır.

Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Yenilenen müfredatlarla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlik ve beceriler ile ilişkili bilgi, beceri ve tutumlar arasında; toplumsal gelenekleri, kültürel öğeleri, dil çeşitliliğini fark etme ve takdir etme, toplum ve kültürle ilgili temel kavramları bilme, kültürel çeşitliliğin farkında olma ve saygı gösterme, millî kültürel kimliğini özümseme ve diğer kültürlerle nasıl etkileşim içinde olduğunu kavrama, yerel, ulusal ve uluslararası kültürel mirasın farkında olma, önemli kültürel çalışmalar ve popüler kültür hakkında bilgi sahibi olma, kültürel hayata katılma yeterlikleri yer almaktadır (MEB, 2018).

## **2. KÜLTÜREL SERMAYE VE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR**

### **2.1. KÜLTÜREL SERMAYE İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR**

Alanyazın incelendiğinde eğitim bilimleri alanında kültürel sermaye ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Tösten, Avcı ve Şahin (2017) meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini incelemiş ve öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kültürel sermaye yeterliğinin daha yüksek olduğu, anne babanın eğitim düzeyiyle öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin doğru orantılı olduğu, kültürel sermayeyi engelleyen

durumların çoğunlukla sosyo-ekonomik yapı, alışkanlıklar ve çalışma yoğunluğu olduğu belirlemiştir.

Özgan ve Karataşoğlu (2016) öğretmenlerin kültürel sermayelerini etkileyen faktörleri tespit etmeyi ve öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini artırmaya yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kültürel sermayelerini artırmak için yapmış oldukları faaliyetlerin sinemaya gitme, gezilere katılma, tiyatroya gitme, çeşitli kurslara katılma, bilimsel içerikli yayın okuma, düzenli kitap okuma, düzenli gazete okuma, tarihi ve kültürel olaylarla ilgilenme gibi aktiviteler olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Diğer bir bulguya göre, öğretmenleri kültürel faaliyetlere katılmaya teşvik edici etmenler kişisel ve çevresel olarak gruplanmıştır. Ayrıca, aile eğitim seviyesi yüksek olan ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin kültürel sermaye birikimlerinin olumlu yönde etkilendiği; çok kardeşli, az gelişmiş coğrafi bölgelerde yaşayan ve ailenin ilk çocuğu olan öğretmenlerin ise yetiştikleri aile ortamının özelliklerinden dolayı kültürel sermayelerinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde Avcı (2015) öğretmenlerin sahip oldukları kültürel sermaye yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve mevcut yeterlik düzeylerini daha ileriye taşımak için yapılabilecekleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, branşı, görev yapılan ilin sosyoekonomik düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu ve yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer değişkenlerinin öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Kültürel sermaye değişkeninin yanı sıra, İnce (2014) lise öğrencilerinin sosyal sermayelerinin ve eğitimde uygulanan politikaların öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıklarına etkisini sosyolojik olarak analiz etmeyi hedeflemiştir. Çalışmada, ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu unsurlar; ailenin çocuğunun eğitim sürecine katılımı, beklentisi, tutumu, sahip olduğu sosyal ağlar ve eğitime yönelik motivasyonu olarak saptanmıştır.

Ekşioğlu (2012) “Kültürel Sermaye Ve Ekonomik Kalkınma Arasındaki İlişkinin Girdi Çıktı Analizi Ve Fayda Maliyet Analizi Yöntemleri İle Türkiye İçin

Değerlendirilmesi” adlı çalışmada kültürel sermaye ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi tartışmıştır. Türkiye için kültür ile ilgili faaliyetlerin çarpan etkisi hesaplanmış ve müzeler örneği üzerinden sosyal faydalar ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere kültürel sermaye birikimi için gerekli mali, hukuki ve idari desteğin devlet tarafından temin edilmesi tavsiye edilmiştir.

Kip (2010) “Kültürel Sermaye Ve Televizyon İzleme Alışkanlıkları” adlı çalışmada Kişilerin kültürel seviyelerine göre, özellikle televizyon izleme tercihlerini daha yakından anlayabilmeyi amaçlamış; yaptığı çalışma kapsamında Bourdieu’nun kültürel sermaye kavramından yola çıkarak bu kavram çerçevesinde TV izleme alışkanlıklarını incelemiştir. Sosyal grupları temel alarak farklı kültürel sermaye düzeylerine göre yapılan analizler, Türkiye’de sosyal grupların TV izleme alışkanlıkları arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Fakat bu farklılıkların üst ve alt kültür arasında bir ayrım yaratacak şekilde olmadığı saptanmıştır.

## 2.2. KÜLTÜREL SERMAYE İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Alanyazın incelendiğinde yurtdışında yapılan araştırmalarda daha çok kültürel sermaye-eğitim ve kültürel sermaye-akademik performans arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur.

Flores-Vance (2013) aile ve okul kültürel sermayesinin öğrenci başarısını etkileme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. ABD’deki çalışma sonucunda aile ve okul kültürel sermayesinin birlikte öğrenci başarısını etkilediklerini hatta bu iki sermayenin birbirini de etkilediği saptanmıştır. Sonuçlar, sınırlılı öğrencilerin öğretmenlerinden, rehber öğretmenlerinden ve okul yöneticilerinden aldıkları ekstra desteklerden dolayı ve ailelerin öğrencilerin kendi akademik ve kariyer rüyalarını gerçekleştirmelerine ilişkin yüksek isteklerinden dolayı okulda kültürel sermayeye eriştiklerini göstermektedir.

Aynı doğrultuda, Jaeger (2011) kültürel sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşmıştır: (1) kültürel sermayenin altı göstergesinin çocukların okuma ve matematik test puanları üzerinde çoğunlukla doğrudan olumlu etkileri vardır; (2) kültürel sermayenin etkisi

daha önce bildirilenlerden daha azdır ve (3) kültürel sermayenin etkisi yüksek ve düşük sosyo-ekonomik durumlarda değişir ve düşük sosyo-ekonomik durumda daha yüksek etkiye sahiptir.

Kraaykamp ve Van Eijck (2010) ailelerin öğrencilerin kültürel sermayelerine etkilerini belirlemek amacıyla ailelerle görüşmüş ve Bourdieu'nun 3'lü sistemini kullanmıştır. Ölçümünde kültürel sermayeyi eğitsel başarı (kurumsallaşmış), kültürel tavır (bedenselleşmiş) ve kültürel mülk (nesnelleşmiş) olarak ele almış ve ailelerin eğitim düzeylerinin ve kültürel davranışlarının öğrencilerin kültürel sermayelerinin farklı boyutlarında farklı şekilde etkilediği yorumunda bulunmuştur.

Farklı bir coğrafyada Yamamoto ve Brinton (2010) Japonya eğitim sisteminde kültürel sermayenin rolünü araştırdıkları çalışmalarında nesnelleştirilmiş kültürel sermayenin eğitim başarısına ve bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin akademik başarıya pozitif yönde etki ettiğini tespit etmişlerdir. Nesnelleştirilmiş kültürel sermayeyi evde yüksek kültür değerine sahip eşya bulundurulması ve bedenselleştirilmiş kültürel sermayeyi kültürel aktivitelere katılım, kitap okuma ölçütüyle tespit etmeye çalışmışlardır.

Drumme (2008) eğitimde kültürel ve ekonomik sermayenin rolünü tarihi bir bakış açısıyla ele almış ve araştırmasında kültürel sermayeyi aile kültürel sermayesi, ebeveyn kültürel sermayesi ve okul kültürel sermayesi olarak üç kategoriye ayırmıştır. Drumme bu çalışmasında aile temelli ve ebeveyn temelli kültürel sermayenin öğrenci ve okul seviyesinde akademik başarıyla anlamlı pozitif ilişki içinde olduğunu ve bu ilişkinin ekonomik sermayenin modele dahil edilmesinden sonra da devam ettiğini tespit etmiştir.

Sullivan (2001) farklı sosyal sınıflardaki öğrencilerin kültürel sermaye-akademik başarı ilişkisini irdelenmiş ve orta sınıf aile çocuklarının ailelerinden aldıkları kültürel sermaye sayesinde eğitimde daha başarılı olup olmadıklarını araştırmıştır. Sonuç olarak, kültürel sermayenin evde aktarıldığı ve bunun da genel sınav başarılarında önemli bir pozitif rol oynadığı saptanmıştır. Fakat kültürel sermayenin kontrol altına alındığı durumlarda da sosyal sınıf farklılıklarının yine başarı üzerinde etkisi olduğu da saptanmıştır. Yani kültürel sermayenin, okuldaki

sosyal sınıf farklılığından kaynaklanan başarı farklılıklarını kısmen açıkladığı tespit edilmiştir.

### 2.3. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Çokkültürlülük ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar genelde eğitim sisteminin paydaşlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek üzerine yoğunlaşmıştır.

Beytekin ve Palta (2019) pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve kimlik işlevlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, bölümleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kadın öğrencilerin uyum puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuş ve katılımcıların çokkültürlü eğitim ve kimlik işlevlerine ilişkin algı puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Börü (2018) de pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Ortaya çıkan bulgular öğretmen adaylarının cinsiyet ve yaş aralığı değişkenine göre çokkültürlü kişilik özelliklerinin bazı boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir.

Biraz daha spesifik bir katılımcı grubuyla Avval (2018) sosyal bilgiler eğitimcilerinin ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime bakış açılarını ele almıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar çokkültürlük kavramının kendilerinde çeşitlilik, zenginlik, eşitlik, kültürel değerler, yeni kültürler zemini, kültürleri yargılamama, modernizm, medeniyet, etkileşim, süreklilik, hoşgörü, saygı, tahammül ve dinamizm gibi kavramları çağrıştırdığını belirtmişlerdir.

Kervan (2017) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları Ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında cinsiyet, etnik köken ve yaş değişkenlerinin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar üzerinde öğretmen merkezli öğretim yaklaşımının negatif, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının ise pozitif etkisi vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer ve Kahraman (2017) sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına ve büyüdükları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Öksüz, Güven-Demir ve İci (2016) sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin zihinlerindeki metaforları incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar 71 farklı metafora sahiptirler. Bu metaforlar altı farklı kategoride toplanmaktadır; başkalarını anlamaya yönelik perspektif kazanmak olarak çokkültürlü eğitim, çok boyutlu bilgi birikimi gerektirmesi açısından çokkültürlü eğitim, farklı olan hakkında bilgi sahibi olmak olarak çokkültürlü eğitim, bireysel farklılıkların temele alınması açısından çokkültürlü eğitim, farklılıkların oluşturduğu zenginliğe imkân vermesi açısından çokkültürlü eğitim, ülkelerin birliği için tehlikeli olması açısından çokkültürlü eğitimdir.

Koçak ve Özdemir (2015) “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkileri sorgulanmışlardır. Çalışma sonucunda kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, yerleşim birimi ve cinsiyet yerleşim birimi ortak etkisinin, kültürel zekâyâ göre standartlaştırılmış çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Demografik değişkenler ile kültürel zekâyâ ait üç boyutun (üst biliş, motivasyon ve davranış) çokkültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Genel olarak kültürel zekânın, çokkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.



Gürel (2013) ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çokkültürlü kişilik özelliklerini incelemiştir. Türkiye’de çokkültürlü eğitime yönelik bir tam olarak bir uygulamanın olmamasına rağmen Türk eğitim sisteminden yetişmiş olan ilköğretim öğretmenlerinin çokkültürlülüğe karşı tutumlarının düşük ama olumsuz olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının yükseltilmesi ile öğretmen kişilik özelliklerinin de olumlu yönde gelişeceği vurgulanmaktadır.

#### 2.4. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yıldırım (2016) Kosova’daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretimine yönelik kavramsal bilgileri, çokkültürlü eğitime yönelik uygulama bilgileri, tutumları, inançları, özyeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, fakat cinsiyet ve mesleki kıdem açısından farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitime yönelik tutumun önemli yordayıcısının inanç olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları sınıf içinde çokkültürlü eğitime yönelik yapılacak etkinliklerde öğretmen bilgilerinin, inançlarının, özyeterlik ve tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Dennie (2013) öğretmenlerin kültürel yeterliğinin değerlendirilmesine eleştirel bir bakış açısı getirdiği çalışmada, başarı düşüklüğüne öğretmenler ve tarihte temsil edilmemiş öğrenciler arasındaki kültür boşluğunun ne kadarını yansıttığını incelemiştir. Ayrıca çalışma, kültür ve çeşitlilikteki tutumların öğrenci başarısına ne kadar etki ettiğini düşünmeleri için eğitimcilere fırsat vermiştir. Çalışmanın ana bulgusu kültürel olarak daha yeterli öğretim ortamı yaratmak için içerik ve pedagojik uygulamaların ötesinde anlamlı, sürdürülebilir gelişim için okul sisteminin değişmesine ihtiyaç duyulması olarak belirlenmiştir.

Perkins (2012) ABD’deki öğretmen adaylarının çokkültürlülük ile ilgili farkındalığını, bilgisini, becerilerini ve tutumlarını karma yöntem kullanarak araştırmıştır. Ölçek sonuçları, aday öğretmenlerin farklı kültürlerden öğrencilerin eğitimi için kendilerini iyi hazırlanmış olarak hissettiklerini göstermesine rağmen,

yüz yüze yapılan görüşmeler, ankette verdikleri cevapların aksine kendilerini iyi hazırlanmış hissetmediklerini ortaya koymuştur. Mischka (2009) ise öğretmenlerin gelecekteki çokkültürlü öğretim uygulamaları için ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla, etnik olarak çeşitliliğe sahip bir ortaokulda, kültürel olarak yeterli öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları karşılaştırmıştır. Çalışma sonuçları, beyaz ırktan öğrencilere kıyasla, azınlık grubundaki öğrencilerin okul ortamının kültürel yetkinliğini daha az bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyiminin ve çokkültürlü eğitim için profesyonelleşmelerinin öğretmenlerin çokkültürlü öğretim becerilerini yordadığı sonucuna varılmıştır.

Locke'a (2005) göre ise öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime bakış açıları, onların; sosyal hayatları, eğitim geçmişleri ve çeşitliliğe olan bakış açıları, popüler kültür, haber medya ve film, geleneksel öğretmen eğitim programından etkilenebilmektedir. Locke'ın (2005) araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitime olan tutumun da arttığı, yani bu ilişkinin çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönde olduğu görülmüştür.

Campbell (1999) çokkültürlülüğün öğretim programlarına ne ölçüde dâhil edildiğini ve nelerin değiştirilmesi gerektiğini araştırmıştır. Bu kapsamda devlet okullarında kullanılan geleneksel metinlerin çokkültürlülüğe ait bir bakış açısı içerip içermediğini ve çokkültürlülüğü içeren öğrenme ortamlarının hangi etnik grupları dâhil ettiğini incelemiştir. Çalışmasının sonucunda devlet okullarında toplumun tüm öğelerini yansıtan bir müfredat geliştirilmesi gerektiğini; öğrenci merkezli bir müfredatta geniş bir yelpazede etnik kökene sahip bireylerin kültürlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Farklı kültürlere sahip bireylerin öğrenim sürecine pozitif katılımlarının sağlanmaması durumunda kendilerine ait kültürlerinin kaybolacağını savunmaktadır.

Alanyazında sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterliği ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceleyen Türkçe ve yabancı bir kaynağa rastlanmamıştır. Yapılan çalışma kültürel sermaye yeterliği ve çokkültürlü eğitime

yönelik tutumları birleştirmesi yönüyle yeni bir çalışma olarak alanyazına katkı sağlayacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

#### 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modeli araştırmalarda, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özellikleri kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 1998). İlişkisel tarama modelinde ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, vd., 2011; Karasar, 1998). Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modeli; kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak için ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, evrenin tümüne ulaşmadaki bazı zorluklar, zamanın sınırlı olması ve bazı ekonomik nedenlerden dolayı hedef evreni temsil edebilecek büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme, Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 380 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

#### 3. KATILIMCILARA AİT KİŞİSEL BİLGİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, aile bireylerinde yükseköğretim düzeyinde eğitim alan kişi sayısı, meslek deneyimi, aylık gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu,

üniversite hayatından önce ikamet ettiği yer gibi kişisel bilgilere yönelik frekans ve yüzdeler tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

### 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları**

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde (%)
<b>Kadın</b>	184	48.4
<b>Erkek</b>	196	51.6
<b>Toplam</b>	380	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.4’ü kadın, %51.6’sı ise erkektir.

### 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları**

Eğitim Düzeyi	Frekans(f)	Yüzde (%)
<b>Lisans</b>	374	98.4
<b>Lisansüstü</b>	6	1.6
<b>Toplam</b>	380	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %98.4’ü lisans mezunu, %1.6’sı ise lisansüstü mezundur.

### 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımları**

Yaş	Frekans(f)	Yüzde (%)
25-35	229	60.3
36-45	107	28.2
46 ve +	44	11.6
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.3'ü 25-35 yaş arası, %28.2'si 36-45 yaş arası, %11.6'sı ise 46 ve üstü yaşa sahiptir.

#### 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anne eğitim düzeyine göre dağılımları**

Anne Eğitim Düzeyi	Frekans(f)	Yüzde (%)
Okuma bilmez	127	33.4
Okuma bilir	59	15.5
İlkokul	124	32.6
Ortaokul	30	7.9
Lise ve üstü	40	10.5
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine bakıldığında annelerin %33.4'ü okuma bilmez, %15.5'i okuma bilir, %32.6'sı ilkokul mezunu, %7.9'u ortaokul mezunu, %10.5'i ise lise ve üstü mezuniyete sahiptir.

#### 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin baba eğitim düzeyi dağılımları**

Baba Eğitim Düzeyi	Frekans(f)	Yüzde (%)
Okuma bilmez	33	8.7
Okuma bilir	61	16.1
İlkokul	96	25.3
Ortaokul	54	14.2
Lise ve üstü	136	35.8
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında babaların %8.7'si okuma bilmez, %16.1'i okuma bilir, %35.3'ü ilkokul mezunu, %14.2's ortaokul mezunu, %35.8'i ise lise ve üstü mezuniyete sahiptir.

#### 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kardeş sayısına ilişkin bilgileri aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kardeş sayısına göre dağılımları**

Kardeş Sayısı	Frekans(f)	Yüzde (%)
2 ve az kardeş	116	30.5
3 ve üzeri	264	69.5
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %30.5'inin 2 ve daha az kardeşi varken, %69.5'inin ise 3 ve üzeri sayıda kardeşi vardır.

#### 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ailedeki Yükseköğretimli Kişi Sayısına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailesindeki yükseköğretim mezunu kişi sayısına ilişkin bilgileri aşağıdaki Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailedeki yükseköğretimli kişi sayısına göre dağılımları**

Yükseköğretimli Kişi	Frekans(f)	Yüzde (%)
Yok	72	18.9
1 kişi	104	27.4
2 kişi	74	19.5
3 ve daha fazla	130	34.2
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %18.9’unun ailesinde yükseköğretimli kişinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin %27.4’ünün ailesinde 1 kişi, %19.5’inin ailesinde 2 kişi, %34.2’inin ailesinde ise 3 ve daha fazla yükseköğretimli kişi bulunmaktadır.

#### 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları**

Kıdem yılı	Frekans(f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	139	36.6
6-10 yıl	64	16.8
11-15 yıl	89	23.4
16 yıl +	88	23.2
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %36.6’sı 1-5 yıl arası, %16.8’i 6-10 yıl arası, %23.4’ü 11-15 yıl arası, %23.2’si ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler.

#### 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aylık gelirlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 9’da verilmiştir.



**Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aylık gelirine göre dağılımları**

Aylık Gelir	Frekans(f)	Yüzde (%)
1000-2000 TL	34	8.9
2001-5000 TL	206	54.2
5001+ TL	140	36.8
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.9’unun geliri 1000-2000 TL arasında, %54.2’sinin geliri 2001-5000 TL arasında, %36.8’inin geliri ise 5001 TL ve üzerindedir.

#### 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim alma durumları**

Okul Öncesi Eğitim Alma	Frekans(f)	Yüzde (%)
Evet	76	20.0
Hayır	304	80.0
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100,0</b>

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %20’si okul öncesi eğitim almışken, %80’i ise okul öncesi eğitim almamıştır.

#### 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Üniversite Öncesi İkamet Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversite öncesi ikamet durumlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversite öncesi ikamet durumları**

Üniversite Öncesi İkamet	Frekans(f)	Yüzde (%)
Köy-kasaba	42	11.1
İlçe	86	22.6
İl	252	66.3
<b>Toplam</b>	<b>380</b>	<b>100.0</b>

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %11.1’i üniversite öncesinde köy-kasabada, %22.6’sı ilçede, %66.3’ü ise ilde ikamet etmiştir.

#### 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Kültürel Sermaye Yeterlik Ölçeği” ve “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları hakkındaki gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

##### 4.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmada katılımcıların kişisel özelliklerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, aile bireylerinde yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip kişi sayısı, mesleki kıdemi, aylık gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, üniversite hayatından önce ikamet ettiği yer gibi kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır (EK-1).

##### 4.2. KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterliklerini ölçmek amacıyla Avcı (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Kültürel Sermaye Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır (EK-2). Ölçek, öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi derecelendirmeye sahip olup soldan sağa doğru “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelenmiştir. Avcı (2015) tarafından ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek için yapılan analizler dikkate alındığında veri toplama aracının geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığı sonucuna varılmıştır. Geçerlik güvenilirlik analizleri için madde ayırt ediciliği, madde toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi, iç tutarlılığa dair güvenilirlik analizi, boyutlar arası korelasyon ve doğrulayıcı faktör analizine dair bulgular incelendiğinde elde edilen değerlerin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Ölçek 4 boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut olan “Entelektüel Birikim Boyutu” 13 maddeden; ikinci boyut olan “Katılım Boyutu” 7 maddeden; üçüncü boyut olan “Kültürel Potansiyel Boyutu” 5 maddeden; dördüncü boyut olan “Kültürel Bilinç Boyutu” 5 maddeden oluşmaktadır. Dört boyutta açıklanan varyansın toplamda %57 olduğu görülmüştür. Buna göre birinci boyut (Entelektüel Birikim) %40,795, ikinci boyut (Katılım) %7,430, üçüncü boyut (Kültürel Bilinç) %4,679 ve dördüncü boyut (Kültürel Potansiyel) %4,205’ini açıklamaktadır.

Dört boyutlu ölçekten elde edilen puanlar için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı birinci boyut için .917, ikinci boyut için .870, üçüncü boyut için .778 ve dördüncü boyut için .822’dir. Dört boyutlu ölçeğin alfa tutarlılık katsayısı ise .948’dir.

**Tablo 12. Kültürel Sermaye Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları ve Değerlendirilmesi**

Seçenek	Puan aralığı	Ölçek Değerlendirme
1. Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80	Yetersiz
2. Katılmıyorum	1.81-2.60	Düşük Düzey
3. Kararsızım	2.61-3.40	Orta Düzey
4. Katılıyorum	3.41-4.20	Yüksek Düzey
5. Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00	Çok Yüksek Düzey

#### 4.3. ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek üzere Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçek üç boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut olan “Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı” boyutunda 7 madde, ikinci boyut olan “Kültürel Farklılıkları Benimseme” boyutunda 5 madde, üçüncü boyut olan “Kültürel Farklılıkları Önemseme” boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. Ölçeğin birinci boyutundaki 1, 2, 5, 9, 13, 15 ve 16 numaralı maddeler ve üçüncü boyutundaki 3 ve 6 numaralı maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin toplam puanı alınırken birinci boyuttaki maddeler ters kodlanarak elde edilen ortalama değer kullanılmıştır.

Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı boyutunun açıkladığı varyans %20.871'dir. Kültürel Farklılıkları Benimseme boyutunun açıkladığı varyans %15.024'dür. Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutunun açıkladığı varyans %14.935'dir.

Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı boyutunda bulunan 7 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Kültürel Farklılıkları Benimseme boyutunda toplam 5 maddenin Alpha güvenirlik katsayısı ise .70 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutunda 4 maddenin güvenirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. 16 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan Alpha güvenirlik katsayısı ise .73'tür.

Ölçek 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip olup soldan sağa doğru "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelenmiştir.

**Tablo 13. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Puan Aralıkları**

<b>Seçenek</b>	<b>Puan</b>
Kesinlikle katılmıyorum	1
Katılmıyorum	2
Kararsızım	3
Katılıyorum	4
Kesinlikle Katılıyorum	5

## **5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI VE ANALİZİ**

Araştırma verilerinin toplanması ve ölçeğin uygulanması Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 380 sınıf öğretmenine ulaşılarak uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış olup gönüllülük temeli dikkate alınarak uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile boyutlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan anlamlılık testlerinde öncelikle parametrik varsayımlardan olan verilerin normalliği test edilmiştir. Normalliğin test edilmesi için veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerin boyutlarına

ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -2,00 ile 2,00 arasında değiştiğinden dolayı bu değerler verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2019).

‘Merkezi limit teoremine’ göre normal dağılıma sahip olan bir evrenden gelen ve bağımsız gözlemlerden oluşan yansız örneklemelerin her biri, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olmak koşuluyla normal dağılım gösterir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Bu durumda, veriler normal dağılım göstermese de örneklem grubunun yeterince büyük olması durumunda parametrik testler kullanılabilir. Normallik dağılımıyla ilgili olarak Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2014) büyük gruplar üstünde toplanan verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdikleri kabul edilebileceğini ve buna uygun istatistiklerin seçilebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ve örneklem hacminin de büyük (toplam 380 katılımcı) olmasından dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar paket programlarından yararlanılarak betimsel analizler ve anlamlılık analizleri yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin boyut ve madde ortalamalarının düzeyleri belirlenirken “1,00-1,79: Hiç Katılmıyorum”, “1,80-2,59: Katılmıyorum”, “2,60-3,39: Kısmen Katılıyorum”, “3,40-4,19: Katılıyorum”, ve “4,20-5,00: Tamamen Katılıyorum” kriterleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Tablolarda bulunan p değerinin 0.05’den küçük olduğu durumlarda anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0.05’ten büyük olduğu durumlarda ise grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır.

ANOVA analizlerinde anlamlı fark bulunması durumunda bu anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testleri kullanılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda tablolar kullanılmıştır.

#### 1. ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kültürel sermaye yeterliklerine ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ölçme aracındaki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları, boyut ortalamaları ve düzeyleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14. Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri**

Maddeler ve Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
1. Çeşitli bilim dallarında bilgi sahibiyim	380	3.72	.913	Yüksek
2. Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım	380	3.59	.974	Yüksek
3. Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip, öngörüle bulunabilirim	380	3.86	.883	Yüksek
4. Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim	380	4.00	.803	Yüksek
5. Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım	380	4.12	.814	Yüksek
6. Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim	380	3.86	.860	Yüksek
7. Bilimsel dergi ve makaleleri okurum	380	3.49	.956	Yüksek
8. Edebiyatla ilgilenirim	380	3.66	.991	Yüksek
9. Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım	380	4.29	.870	Çok Yüksek
10. Kültürel içerikli kitaplar okurum	380	3.77	.921	Yüksek
11. Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarıyorum	380	4.08	.847	Yüksek
12. Kitap alma (ödünç veya satın alma) alışkanlığım vardır	380	3.87	1.02	Yüksek
13. Her ay düzenli olarak kitap okurum	380	3.56	1.06	Yüksek
<b>Entelektüel Birikim Boyutu Toplam</b>	<b>380</b>	<b>3.84</b>	<b>.620</b>	<b>Yüksek</b>

<i>Tablo 14'ün devamı</i>	N	$\bar{X}$	Ss	Düzyey
14. Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılım	380	3.25	1.02	<b>Orta</b>
15. Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılım	380	3.45	1.02	Yüksek
16. Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim	380	3.32	1.06	<b>Orta</b>
17. Gezilere katılım	380	3.60	1.07	Yüksek
18. Sanat çalışmalarına katılım	380	3.19	1.01	<b>Orta</b>
19. Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum	380	3.24	.997	<b>Orta</b>
20. Kurum içi etkinliklere düzenli olarak katılım	380	3.51	.953	Yüksek
<b>Katılım Boyutu Toplam</b>	<b>380</b>	<b>3.37</b>	<b>.800</b>	<b>Orta</b>
21. Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım	380	3.61	.985	Yüksek
22. Tiyatro ve/veya sinemaya giderim	380	3.83	.958	Yüksek
23. Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim	380	3.99	.876	Yüksek
24. Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim	380	3.92	.884	Yüksek
25. Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım	380	3.81	.858	Yüksek
<b>Kültürel Bilinç Boyutu Toplam</b>	<b>380</b>	<b>3.83</b>	<b>.712</b>	<b>Yüksek</b>
26. Açık ve anlaşılır konuşurum	380	4.16	.811	Yüksek
27. Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir	380	4.03	.863	Yüksek
28. Toplumı yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim	380	3.70	.877	Yüksek
29. Akıcı konuşurum	380	4.05	.815	Yüksek
30. Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım	380	3.86	.830	Yüksek
<b>Kültürel Potansiyel Boyutu Toplam</b>	<b>380</b>	<b>3.96</b>	<b>.716</b>	<b>Yüksek</b>
<b>Maddelerin Genel Toplamı</b>	<b>380</b>	<b>3.75</b>	<b>.592</b>	<b>Yüksek</b>

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenler, kültürel sermaye yeterlikleri ölçeğinin toplamına ( $\bar{X}=3.75$ ) "yüksek" düzeyde katılmaktadırlar.

Öğretmenler, kültürel sermayenin birinci boyutu olan *Entelektüel Birikim* boyutunda ( $\bar{X}=3.84$ ) "yüksek" düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde "*Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım*" ( $\bar{X}=4.29$ ) ifadesi olup, bu da "çok yüksek" düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise "*Bilimsel dergi ve*

*makaleleri okurum*” ( $\bar{X}=3.49$ ) ifadesi olup, bu madde de “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler kültürel sermayenin ikinci boyutu olan *Katılım* boyutunda ( $\bar{X}=3.37$ ) “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “*Gezilere katılırım*” ( $\bar{X}=3.60$ ) ifadesi olup, bu da “yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Sanat çalışmalarına katılırım*” ( $\bar{X}=3.19$ ) ifadesi olup, bu madde de “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler kültürel sermayenin üçüncü boyutu olan *Kültürel Bilinç* boyutunda ( $\bar{X}=3.83$ ) “yüksek” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “*Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim*” ( $\bar{X}=3.99$ ) ifadesi olup, bu da “yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım*” ( $\bar{X}=3.61$ ) ifadesi olup, bu madde de “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler kültürel sermayenin dördüncü boyutu olan *Kültürel Potansiyel* boyutunda ( $\bar{X}=3.96$ ) “yüksek” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “*Açık ve anlaşılır konuşurum*” ( $\bar{X}=4.16$ ) ifadesi olup, bu da “yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Toplumunu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim*” ( $\bar{X}=3.70$ ) ifadesi olup, bu madde de “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## **2. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, aile bireylerinde yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip kişi sayısı, mesleki kıdemi, aylık gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, üniversite hayatından önce ikamet ettiği yer



değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

## 2.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Cinsiyete* göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 15. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p																																												
Entelektüel Birikim	Kadın	184	3,8361	,61018	378	-,139	,890																																												
	Erkek	196	3,8450	,63080				Katılım	Kadın	184	3,3579	,85048	378	-,301	,764	Erkek	196	3,3827	,75154	Kültürel Bilinç	Kadın	184	3,8457	,74664	378	,233	,816	Erkek	196	3,8286	,68148	Kültürel Potansiyel	Kadın	184	3,9380	,72539	378	-,717	,474	Erkek	196	3,9908	,70871	Toplam Kültürel Sermaye	Kadın	184	3,7431	,61588	378	-,255	,799
Katılım	Kadın	184	3,3579	,85048	378	-,301	,764																																												
	Erkek	196	3,3827	,75154				Kültürel Bilinç	Kadın	184	3,8457	,74664	378	,233	,816	Erkek	196	3,8286	,68148	Kültürel Potansiyel	Kadın	184	3,9380	,72539	378	-,717	,474	Erkek	196	3,9908	,70871	Toplam Kültürel Sermaye	Kadın	184	3,7431	,61588	378	-,255	,799	Erkek	196	3,7587	,57125								
Kültürel Bilinç	Kadın	184	3,8457	,74664	378	,233	,816																																												
	Erkek	196	3,8286	,68148				Kültürel Potansiyel	Kadın	184	3,9380	,72539	378	-,717	,474	Erkek	196	3,9908	,70871	Toplam Kültürel Sermaye	Kadın	184	3,7431	,61588	378	-,255	,799	Erkek	196	3,7587	,57125																				
Kültürel Potansiyel	Kadın	184	3,9380	,72539	378	-,717	,474																																												
	Erkek	196	3,9908	,70871				Toplam Kültürel Sermaye	Kadın	184	3,7431	,61588	378	-,255	,799	Erkek	196	3,7587	,57125																																
Toplam Kültürel Sermaye	Kadın	184	3,7431	,61588	378	-,255	,799																																												
	Erkek	196	3,7587	,57125																																															

Tablo 15'te görüldüğü gibi *cinsiyete* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

## 2.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMA DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Okul öncesi eğitim alma durumuna* göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 16. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p																																												
Entelektüel Birikim	Evet	76	3,8573	,70977	378	,261	,795																																												
	Hayır	304	3,8365	,59681				Katılım	Evet	76	3,4023	,83941	378	,384	,701	Hayır	304	3,3628	,79109	Kültürel Bilinç	Evet	76	3,8263	,73419	378	-,144	,886	Hayır	304	3,8395	,70866	Kültürel Potansiyel	Evet	76	3,9711	,80180	378	,079	,937	Hayır	304	3,9638	,69482	Toplam Kültürel Sermaye	Evet	76	3,7649	,67176	378	,226	,821
Katılım	Evet	76	3,4023	,83941	378	,384	,701																																												
	Hayır	304	3,3628	,79109				Kültürel Bilinç	Evet	76	3,8263	,73419	378	-,144	,886	Hayır	304	3,8395	,70866	Kültürel Potansiyel	Evet	76	3,9711	,80180	378	,079	,937	Hayır	304	3,9638	,69482	Toplam Kültürel Sermaye	Evet	76	3,7649	,67176	378	,226	,821	Hayır	304	3,7477	,57220								
Kültürel Bilinç	Evet	76	3,8263	,73419	378	-,144	,886																																												
	Hayır	304	3,8395	,70866				Kültürel Potansiyel	Evet	76	3,9711	,80180	378	,079	,937	Hayır	304	3,9638	,69482	Toplam Kültürel Sermaye	Evet	76	3,7649	,67176	378	,226	,821	Hayır	304	3,7477	,57220																				
Kültürel Potansiyel	Evet	76	3,9711	,80180	378	,079	,937																																												
	Hayır	304	3,9638	,69482				Toplam Kültürel Sermaye	Evet	76	3,7649	,67176	378	,226	,821	Hayır	304	3,7477	,57220																																
Toplam Kültürel Sermaye	Evet	76	3,7649	,67176	378	,226	,821																																												
	Hayır	304	3,7477	,57220																																															

Tablo 16’da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

### 2.3. KARDEŞ SAYISINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

Kardeş sayısına göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 17. Kardeş Sayısına Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin t-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p								
Entelektüel Birikim	2 ve az kardeş	116	3,8229	,57512	378	-,369	,712								
	2 ve +kardeş	264	3,8485	,63976				Katılım	2 ve az kardeş	116	3,3941	,83589	378	,378	,706
Katılım	2 ve az kardeş	116	3,3941	,83589	378	,378	,706								
	2 ve +kardeş	264	3,3604	,78513											

<b>Tablo 17'nin devamı</b>		<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Kültürel Bilinç</b>	2 ve az kardeş	116	3,8241	,72719	378		-,230	,818
	2 ve +kardeş	264	3,8424	,70782				
<b>Kültürel Potansiyel</b>	2 ve az kardeş	116	3,9017	,67010	378		-1,147	,252
	2 ve +kardeş	264	3,9932	,73528				
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	2 ve az kardeş	116	3,7362	,57766	378		-,325	,745
	2 ve +kardeş	264	3,7577	,59993				

Tablo 17'de görüldüğü gibi *kardeş sayısına* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterli düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 2.4. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Yaş değişkenine* göre (A= 25-35 yaş arası, B= 36-45 yaş arası, C=46- ve üstü yaş arası) öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 18. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Boyutlar</b>	<b>Yaş Aralıkları</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
<b>Entelektüel Birikim</b>	A) 25-35 yaş arası	229	3,896	,54881
	B) 36-45 yaş arası	107	3,828	,64320
	C)46-55 yaş arası	44	3,580	,82823
Toplam		380	3,840	,62010
<b>Katılım</b>	A) 25-35 yaş arası	229	3,419	,78150
	B) 36-45 yaş arası	107	3,361	,83122
	C)46-55 yaş arası	44	3,136	,79387
Toplam		380	3,370	,80001
<b>Kültürel Bilinç</b>	A) 25-35 yaş arası	229	3,903	,68379
	B) 36-45 yaş arası	107	3,833	,71347

	C)46-55 yaş arası	44	3,495	,77578
Toplam		380	3,836	,71287
<b>Kültürel Potansiyel</b>	A) 25-35 yaş arası	229	4,000	,68184
	B) 36-45 yaş arası	107	3,970	,73346
	C)46-55 yaş arası	44	3,772	,82922
Toplam		380	3,965	,71638
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	A) 25-35 yaş arası	229	3,803	,54838
	B) 36-45 yaş arası	107	3,743	,62746
	C)46-55 yaş arası	44	3,494	,66891
Toplam		380	3,751	,59254

Tablo 18’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
<b>Entelektüel Birikim</b>	Gruplar arası	3,712	1,856	2			
	Gruplar içi	142,023	,377	377	4,926	,008	A-C
	Toplam	145,734		379			
<b>Katılım</b>	Gruplar arası	2,978	1,489	2			
	Gruplar içi	239,585	,636	377	2,343	,097	-
	Toplam	242,563		379			
<b>Kültürel Bilinç</b>	Gruplar arası	6,160	3,080	2			
	Gruplar içi	186,444	,495	377	6,228	,002	A-C B-C
	Toplam	192,604		379			
<b>Kültürel Potansiyel</b>	Gruplar arası	1,910	,955	2			
	Gruplar içi	192,592	,511	377	1,869	,156	-
	Toplam	194,501		379			
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	Gruplar arası	3,534	1,767	2			
	Gruplar içi	129,536	,344	377	5,142	,006	A-C
	Toplam	133,070		379			

Tablo 19’da görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında katılım ve kültürel potansiyel boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > .05$ ), entelektüel

*birikim, kültürel bilinç* boyutlarında ve *kültürel sermaye toplam* puanında anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, *entelektüel birikim* boyutunda farkın kaynağı yaşı 25-35 arası olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-C gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden entelektüel birikime yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir.

*Kültürel bilinç* boyutunda farkın kaynağı yaşı 25-35 arası olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri (A-C gruplarından); yaşı 36-45 arası olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-C gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel bilince yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir.

*Kültürel sermayenin toplam* puanında farkın kaynağı yaşı 25-35 arası olan öğretmenler ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-C gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça kültürel sermaye yeterliklerine yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir.

## 2.5. ANNE EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Anne eğitim düzeyine* göre (A= Okuma bilmiyor, B= Okuma biliyor, C= İlkokul mezunu, D= Ortaokul mezunu E= Lise ve üstü mezunu) öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 20. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Entelektüel Birikim	A)Okuma bilmiyor	127	3,7910	,73091
	B)Okuma biliyor	59	3,6936	,69517
	C)İlkokul	124	3,8610	,49022
	D)Ortaokul	30	4,0744	,51719
	E)Lise ve üstü	40	3,9769	,48187
Toplam		380	3,8407	,62010
Katılım	A)Okuma bilmiyor	127	3,3206	,83469
	B)Okuma biliyor	59	3,1695	,79693
	C)İlkokul	124	3,3687	,74043
	D)Ortaokul	30	3,6048	,81995
	E)Lise ve üstü	40	3,6571	,77426
Toplam		380	3,3707	,80001
Kültürel Bilinç	A)Okuma bilmiyor	127	3,8047	,75022
	B)Okuma biliyor	59	3,6000	,77726
	C)İlkokul	124	3,8419	,67392
	D)Ortaokul	30	4,1267	,54957
	E)Lise ve üstü	40	4,0550	,60254
Toplam		380	3,8368	,71287
Kültürel Potansiyel	A)Okuma bilmiyor	127	3,8614	,79062
	B)Okuma biliyor	59	3,8576	,80348
	C)İlkokul	124	4,0113	,60583
	D)Ortaokul	30	4,2200	,65253
	E)Lise ve üstü	40	4,1200	,63213
Toplam		380	3,9653	,71638
Toplam Kültürel Sermaye	A)Okuma bilmiyor	127	3,6953	,66697
	B)Okuma biliyor	59	3,5831	,66224
	C)İlkokul	124	3,7680	,47988
	D)Ortaokul	30	3,9978	,50862
	E)Lise ve üstü	40	3,9392	,51683
Toplam		380	3,7511	,59254

Tablo 20’de görüldüğü gibi *anne eğitim düzeyine* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21. Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
<b>Entelektüel Birikim</b>	Gruplar arası	4,021	1,005	4	2,660	<b>,033</b>	A-D B-D,E
	Gruplar içi	141,713	,378	375			
	Toplam	145,734		379			
<b>Katılım</b>	Gruplar arası	7,634	1,908	4	3,046	<b>,017</b>	A-E B-D,E C-E
	Gruplar içi	234,929	,626	375			
	Toplam	242,563		379			
<b>Kültürel Bilinç</b>	Gruplar arası	7,867	1,967	4	3,993	<b>,003</b>	A-D,E B-C,D,E C-D
	Gruplar içi	184,737	,493	375			
	Toplam	192,604		379			
<b>Kültürel Potansiyel</b>	Gruplar arası	5,220	1,305	4	2,586	<b>,037</b>	A-D,E B-D
	Gruplar içi	189,281	,505	375			
	Toplam	194,501		379			
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	Gruplar arası	5,338	1,334	4	3,918	<b>,004</b>	A-D,E B-C,D,E
	Gruplar içi	127,732	,341	375			
	Toplam	133,070		379			

Tablo 21’de görüldüğü gibi *anne eğitim durumuna* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, *entelektüel birikim* boyutunda farkın kaynağı annesi okuma bilmez öğretmenler ile annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip (A-D gruplarından); annesi okuma bilir öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi ortaokul, lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-D,E gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden entelektüel birikime yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir.

*Katılım* boyutunda farkın kaynağı annesi okuma bilmez öğretmenler ile annesi lise ve üstü eğitim düzeyine sahip (A-E gruplarından); annesi okuma bilir öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi ortaokul, lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-D,E gruplarından); annesi ilkokul mezunu olan öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi lise ve üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamasından (C-E gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça

kültürel sermaye yeterliklerinden katılıma yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir.

*Kültürel bilinç* boyutunda farkın kaynağı annesi okuma bilmez öğretmenler ile annesi ortaokul, lise ve üstü eğitim düzeyine sahip (A-D,E gruplarından); annesi okuma bilir öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-C,D,E gruplarından); annesi ilkokul mezunu olan öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi ortaokul eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamasından (C-D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel bilince yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir.

*Kültürel potansiyel* boyutunda farkın kaynağı annesi okuma bilmez öğretmenler ile annesi ortaokul, lise ve üstü eğitim düzeyine sahip (A-D,E gruplarından); annesi okuma bilir öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel potansiyele yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir.

*Kültürel sermaye ölçeğinin toplam* puanında farkın kaynağı annesi okuma bilmez öğretmenler ile annesi ortaokul, lise ve üstü eğitim düzeyine sahip (A-D,E gruplarından); annesi okuma bilir öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-C,D,E gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerine yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir.

## 2.6. BABA EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Baba eğitim düzeyine* göre (A= Okuma bilmiyor, B= Okuma biliyor, C= İlkokul mezunu, D= Ortaokul mezunu E= Lise ve üstü mezunu) öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.



**Tablo 22. Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Entelektüel Birikim</b>	A)Okuma bilmiyor	33	4,0117	,47110
	B)Okuma biliyor	61	3,8979	,60776
	C)İlkokul	96	3,8381	,62547
	D)Ortaokul	54	3,8105	,60398
	E)Lise ve üstü	136	3,7873	,65755
<b>Toplam</b>		380	3,8407	,62010
<b>Katılım</b>	A)Okuma bilmiyor	33	3,6797	,66435
	B)Okuma biliyor	61	3,3677	,78872
	C)İlkokul	96	3,4033	,74707
	D)Ortaokul	54	3,3995	,85776
	E)Lise ve üstü	136	3,2626	,83539
<b>Toplam</b>		380	3,3707	,80001
<b>Kültürel Bilinç</b>	A)Okuma bilmiyor	33	4,0182	,57958
	B)Okuma biliyor	61	3,7541	,69895
	C)İlkokul	96	3,8750	,75964
	D)Ortaokul	54	3,9037	,70120
	E)Lise ve üstü	136	3,7765	,71639
<b>Toplam</b>		380	3,8368	,71287
<b>Kültürel Potansiyel</b>	A)Okuma bilmiyor	33	4,1273	,52635
	B)Okuma biliyor	61	3,8787	,69213
	C)İlkokul	96	3,9229	,74629
	D)Ortaokul	54	3,9815	,71667
	E)Lise ve üstü	136	3,9882	,74626
<b>Toplam</b>		380	3,9653	,71638
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	A)Okuma bilmiyor	33	3,9545	,44890
	B)Okuma biliyor	61	3,7470	,58184
	C)İlkokul	96	3,7569	,60707
	D)Ortaokul	54	3,7586	,61282
	E)Lise ve üstü	136	3,6966	,60624
<b>Toplam</b>		380	3,7511	,59254

Tablo 22’de görüldüğü gibi *baba eğitim düzeyine* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23. Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
Entelektüel Birikim	Gruplar arası	1,601	,400	4	1,041	,386	-
	Gruplar içi	144,133	,384	375			
	Toplam	145,734		379			
Katılım	Gruplar arası	4,886	1,222	4	1,927	,105	-
	Gruplar içi	237,677	,634	375			
	Toplam	242,563		379			
Kültürel Bilinç	Gruplar arası	2,380	,595	4	1,173	,322	-
	Gruplar içi	190,225	,507	375			
	Toplam	192,604		379			
Kültürel Potansiyel	Gruplar arası	1,581	,395	4	,769	,546	-
	Gruplar içi	192,920	,514	375			
	Toplam	194,501		379			
Toplam Kültürel Sermaye	Gruplar arası	1,778	,444	4	1,269	,282	-
	Gruplar içi	131,292	,350	375			
	Toplam	133,070		379			

Tablo 23'te görüldüğü gibi *baba eğitim durumuna* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

## 2.7. MESLEKİ KIDEME GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Mesleki kıdeme* göre (A= 1-5 yıl, B= 6-10 yıl C= 11-15 yıl, D= 16 yıl ve üzeri) öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss
Entelektüel Birikim	A)1-5 yıl	139	3,9292	,51669
	B)6-10 yıl	64	3,8726	,59398
	C)11-15 yıl	89	3,8176	,62054
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,7010	,75706
Toplam		380	3,8407	,62010
Katılım	A)1-5 yıl	139	3,5642	,68476
	B)6-10 yıl	64	3,3259	,83162
	C)11-15 yıl	89	3,2295	,84615
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,2403	,84877
Toplam		380	3,3707	,80001

<i>Tablo 24'ün devamı</i>		N	$\bar{X}$	Ss
<b>Kültürel Bilinç</b>	A)1-5 yıl	139	4,0029	,62831
	B)6-10 yıl	64	3,7344	,66957
	C)11-15 yıl	89	3,8494	,72943
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,6364	,79513
<b>Toplam</b>		380	3,8368	,71287
<b>Kültürel Potansiyel</b>	A)1-5 yıl	139	4,0259	,66106
	B)6-10 yıl	64	3,9656	,70603
	C)11-15 yıl	89	3,9640	,75110
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,8705	,77194
<b>Toplam</b>		380	3,9653	,71638
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	A)1-5 yıl	139	3,8724	,49797
	B)6-10 yıl	64	3,7375	,57715
	C)11-15 yıl	89	3,7101	,61343
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,6110	,68494
<b>Toplam</b>		380	3,7511	,59254

Tablo 24'te görüldüğü gibi *mesleki kıdeme* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
<b>Entelektüel Birikim</b>	Gruplar arası	2,916	,972	3	2,559	,055	-
	Gruplar içi	142,818	,380	376			
	Toplam	145,734		379			
<b>Katılım</b>	Gruplar arası	8,606	2,869	3	4,610	<b>,004</b>	A-B,C,D
	Gruplar içi	233,957	,622	376			
	Toplam	242,563		379			
<b>Kültürel Bilinç</b>	Gruplar arası	8,055	2,685	3	5,470	<b>,001</b>	A-B,D
	Gruplar içi	184,549	,491	376			
	Toplam	192,604		379			
<b>Kültürel Potansiyel</b>	Gruplar arası	1,302	,434	3	,845	,470	-
	Gruplar içi	193,298	,514	376			
	Toplam	194,501		379			
<b>Toplam</b>	Gruplar arası	,403	1,312	3	3,819	<b>,010</b>	A-C,D

<b>Kültürel Sermaye</b>	Gruplar içi	132,666	,343	376
	Toplam	133,070		379

Tablo 25’te görüldüğü gibi *mesleki kıdeme* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında *entelektüel birikim* ve *kültürel potansiyel* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ); *katılım*, *kültürel bilinç* boyutlarında ve *kültürel sermaye toplam* puanında anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, *katılım* boyutunda farkın kaynağı mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalaması ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-B,C,D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kültürel sermaye yeterliklerinden *katılıma* yönelik öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir.

*Kültürel bilinç* boyutunda farkın kaynağı mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalaması ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-B,D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kültürel sermaye yeterliklerinden *kültürel bilinç* yönelik öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir.

*Kültürel sermayenin toplam* puanında farkın kaynağı mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalaması ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-C,D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kültürel sermaye yeterliklerine yönelik öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir.

## 2.8. AYLIK GELİRİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

*Aylık gelirine* göre (A= 1000-2000 TL, B= 2001-5000 TL C= 5001 TL ve üzerinde) öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 26. Aylık Gelire Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Entelektüel Birikim</b>	A)1000-2000 TL	34	3,8733	,39446
	B)2001-5000TL	206	3,8286	,64395
	C)5001 TL ve üzeri	140	3,8505	,63196
Toplam		380	3,8407	,62010
<b>Katılım</b>	A)1000-2000 TL	34	3,3193	,69814
	B)2001-5000TL	206	3,3988	,77825
	C)5001 TL ve üzeri	140	3,3418	,85641
Toplam		380	3,3707	,80001
<b>Kültürel Bilinç</b>	A)1000-2000 TL	34	3,7588	,53661
	B)2001-5000TL	206	3,8233	,71761
	C)5001 TL ve üzeri	140	3,8757	,74466
	Toplam	380	3,8368	,71287
<b>Kültürel Potansiyel</b>	A)1000-2000 TL	34	3,9588	,55220
	B)2001-5000TL	206	3,8864	,74553
	C)5001 TL ve üzeri	140	4,0829	,69572
	Toplam	380	3,9653	,71638
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	A)1000-2000 TL	34	3,7392	,41467
	B)2001-5000TL	206	3,7371	,61851
	C)5001 TL ve üzeri	140	3,7748	,59280
	Toplam	380	3,7511	,59254

Tablo 26’da görüldüğü gibi *aylık gelire* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27. Öğretmenlerin Aylık Gelirine Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
Entelektüel Birikim	Gruplar arası	,080	,040	2	,103	,902	-
	Gruplar içi	145,654	,386	377			
	Toplam	145,734		379			
Katılım	Gruplar arası	,368	,184	2	,287	,751	-
	Gruplar içi	242,195	,642	377			
	Toplam	242,563		379			
Kültürel Bilinç	Gruplar arası	,456	,228	2	,448	,639	-
	Gruplar içi	192,148	,510	377			
	Toplam	192,604		379			
Kültürel Potansiyel	Gruplar arası	3,218	1,609	2	3,171	<b>,043</b>	B-C
	Gruplar içi	191,283	,507	377			
	Toplam	194,501		379			
Toplam Kültürel Sermaye	Gruplar arası	,124	,062	2	,176	,839	-
	Gruplar içi	132,946	,353	377			
	Toplam	133,070		379			

Tablo 27’de görüldüğü gibi aylık gelire göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında kültürel potansiyel boyutunda anlamlı fark bulunurken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, kültürel potansiyel boyutunda farkın kaynağı aylık geliri 2000-5000TL arası olan öğretmenlerin görüş ortalamaları ile aylık geliri 5001TL ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel potansiyele yönelik öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama aylık geliri 5001TL ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir.

## 2.9. ÜNİVERSİTE ÖNCESİ İKAMET EDİLEN YERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK DÜZEYLERİ

Üniversite öncesi ikamet edilen yere göre (A= Köy-Kasaba, B= İlçe C= İl) öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 28. Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Üniversite Öncesi İkametgâh	N	$\bar{X}$	Ss
Entelektüel Birikim	A)Köy-Kasaba	42	3,8535	,48466
	B)İlçe	86	3,8694	,40893
	C)İl	252	3,8288	,69654
Toplam		380	3,8407	,62010
Katılım	A)Köy-Kasaba	42	3,3707	,74268
	B)İlçe	86	3,3638	,72996
	C)İl	252	3,3730	,83416
Toplam		380	3,3707	,80001
Kültürel Bilinç	A)Köy-Kasaba	42	3,8238	,58302
	B)İlçe	86	3,8698	,58833
	C)İl	252	3,8278	,77080
Toplam		380	3,8368	,71287
Kültürel Potansiyel	A)Köy-Kasaba	42	3,8762	,63852
	B)İlçe	86	3,9256	,53318
	C)İl	252	3,9937	,78062
Toplam		380	3,9653	,71638
Toplam Kültürel Sermaye	A)Köy-Kasaba	42	3,7397	,42809
	B)İlçe	86	3,7609	,43513
	C)İl	252	3,7497	,66034
Toplam		380	3,7511	,59254

Tablo 28’de görüldüğü gibi üniversite öncesi ikamet edilen yere göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29. Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
Entelektüel Birikim	Gruplar arası	,114	,057	2	,147	,863	-
	Gruplar içi	145,621	,386	377			
	Toplam	145,734		379			
	Gruplar arası	,005	,003	2			-

<b>Katılım</b>	Gruplar içi	242,558	,643	377	,004	,996	
	Toplam	242,563		379			
<b>Kültürel Bilinç</b>	Gruplar arası	,121	,061	2			
	Gruplar içi	192,483	,511	377	,119	,888	-
	Toplam	192,604		379			
<b>Kültürel Potansiyel</b>	Gruplar arası	,672	,336	2			
	Gruplar içi	193,830	,514	377	,653	,521	-
	Toplam	194,501		379			
<b>Toplam Kültürel Sermaye</b>	Gruplar arası	,014	,007	2			
	Gruplar içi	133,055	,353	377	,020	,980	-
	Toplam	133,070		379			

Tablo 29’da görüldüğü gibi *üniversite öncesi ikamet edilen yere* göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

### 3. ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için ölçme aracındaki tüm maddelere verilen cevapların madde ortalamaları, standart sapmaları, boyut ortalamaları ve düzeyleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Madde Ortalamaları, Standart Sapmaları, Boyut Ortalamaları ve Düzeyleri**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<b>Olumsuz Yargı</b>	Kadın	184	2,1242	,68803	378	-1,310	,191
	Erkek	196	2,2201	,73591			
<b>Benimseme</b>	Kadın	184	4,0152	,73193	378	-2,345	<b>,020</b>
	Erkek	196	4,1786	,62442			
<b>Önemseme</b>	Kadın	184	3,3614	,59982	378	2,134	<b>,034</b>



	Erkek	196	3,2334	,56956	
<b>Toplam Çokkültürlü Eğitim</b>	Kadın	184	3,7246	,53910	378
	Erkek	196	3,7585	,48583	1-,644 ,520

Tablo 30’da görüldüğü gibi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması ölçek toplamında ( $\bar{X}=3.74$ ) “katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması, birinci boyut olan *Ohumsuz yargı* boyutunda ( $\bar{X}=2.17$ ) “katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “*Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.*” ( $\bar{X}=2.91$ ) ifadesi olup, bu da “katılmıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm*” ( $\bar{X}=1.61$ ) ifadesi olup, bu madde de “hiç katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması, ikinci boyut olan *Kültürel farklılıkları benimseme* boyutunda ( $\bar{X}=4.10$ ) “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “*Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim*” ( $\bar{X}=4.24$ ) ifadesi olup, bu da “tamamen katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim*” ( $\bar{X}=3.98$ ) ifadesi olup, bu madde de “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması, üçüncü boyut olan *Kültürel farklılıkları önemseme* boyutunda ( $\bar{X}=3.29$ ) “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “*Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm*” ( $\bar{X}=3.70$ ) ifadesi olup, bu da “katılıyorum”

düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “*Kendi kültürel geçmişimi sorgularım*” ( $\bar{X}=2.57$ ) ifadesi olup, bu madde de “katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

#### 4. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının; cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, aile bireylerinde yükseköğretim düzeyinde eğitime sahip kişi sayısı, mesleki kıdemi, aylık gelir düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu, üniversite hayatından önce ikamet ettiği yer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

##### 4.1. CİNSİYETE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Cinsiyete* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek için t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 31. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p																																
Olumsuz Yargı	Kadın	184	2,1242	,68803	378	-1,310	,191																																
	Erkek	196	2,2201	,73591				Benimseme	Kadın	184	4,0152	,73193	378	-2,345	,020	Erkek	196	4,1786	,62442	Önemseme	Kadın	184	3,3614	,59982	378	2,134	,034	Erkek	196	3,2334	,56956	Toplam Çokkültürlü Eğitim	Kadın	184	3,7246	,53910	378	1-,644	,520
Benimseme	Kadın	184	4,0152	,73193	378	-2,345	,020																																
	Erkek	196	4,1786	,62442				Önemseme	Kadın	184	3,3614	,59982	378	2,134	,034	Erkek	196	3,2334	,56956	Toplam Çokkültürlü Eğitim	Kadın	184	3,7246	,53910	378	1-,644	,520	Erkek	196	3,7585	,48583								
Önemseme	Kadın	184	3,3614	,59982	378	2,134	,034																																
	Erkek	196	3,2334	,56956				Toplam Çokkültürlü Eğitim	Kadın	184	3,7246	,53910	378	1-,644	,520	Erkek	196	3,7585	,48583																				
Toplam Çokkültürlü Eğitim	Kadın	184	3,7246	,53910	378	1-,644	,520																																
	Erkek	196	3,7585	,48583																																			

Tablo 31’de görüldüğü gibi *cinsiyete* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında *Benimseme* ve *Önemseme* boyutlarında anlamlı fark bulunurken ( $p < .05$ ); diğer boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Ortalamalar dikkate alındığında *benimseme boyutunda* erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. *Önemseme boyutunda* kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.2. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALMA DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Okul öncesi eğitim alma durumuna* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek için t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 32. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p																																
Olumsuz Yargı	Evet	76	2,1786	,73554	378	,067	,947																																
	Hayır	304	2,1725	,70951				Benimseme	Evet	76	4,1237	,69663	378	,345	,730	Hayır	304	4,0934	,68010	Önemseme	Evet	76	3,2039	,59681	378	-1,521	,129	Hayır	304	3,3183	,58345	Toplam Çokkültürlü Eğitim	Evet	76	3,7149	,53282	378	-,517	,605
Benimseme	Evet	76	4,1237	,69663	378	,345	,730																																
	Hayır	304	4,0934	,68010				Önemseme	Evet	76	3,2039	,59681	378	-1,521	,129	Hayır	304	3,3183	,58345	Toplam Çokkültürlü Eğitim	Evet	76	3,7149	,53282	378	-,517	,605	Hayır	304	3,7489	,50723								
Önemseme	Evet	76	3,2039	,59681	378	-1,521	,129																																
	Hayır	304	3,3183	,58345				Toplam Çokkültürlü Eğitim	Evet	76	3,7149	,53282	378	-,517	,605	Hayır	304	3,7489	,50723																				
Toplam Çokkültürlü Eğitim	Evet	76	3,7149	,53282	378	-,517	,605																																
	Hayır	304	3,7489	,50723																																			

Tablo 32’de görüldüğü gibi *okul öncesi eğitim alma durumuna* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.3. KARDEŞ SAYISINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Kardeş sayısına* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek için t-testi uygulanmış ve yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 33. Kardeş Sayısına Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının t-Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Olumsuz Yargı	2 ve az kardeş	116	2,2069	,65867	378	,601	,548
	2 ve +kardeş	264	2,1591	,73746			
Benimseme	2 ve az kardeş	116	3,9362	,72788	378	-3,126	,002
	2 ve +kardeş	264	4,1712	,65030			
Önemseme	2 ve az kardeş	116	3,2759	,63020	378	-,429	,668
	2 ve +kardeş	264	3,3040	,56823			
Toplam Çokkültürlü Eğitim	2 ve az kardeş	116	3,6427	,53715	378	-2,526	,012
	2 ve +kardeş	264	3,7858	,49518			

Tablo 33'te görüldüğü gibi *kardeş sayısına* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında *benimseme* boyutunda ve *ölçek toplamında* anlamlı fark bulunurken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Ortalamalar dikkate alındığında *benimseme* boyutunda 2 ve daha fazla kardeşi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. *Ölçek toplamında* 2 ve daha fazla kardeşi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

#### 4.4. YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Yaş değişkenine* göre (A= 25-35 yaş arası, B= 36-45 yaş arası, C=46- ve üstü yaş arası) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 34. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Yaş Aralıkları	N	$\bar{X}$	Ss
Olumsuz Yargı	A) 25-35 yaş arası	229	2,0961	,69217
	B) 36-45 yaş arası	107	2,1936	,72106
	C)46-55 yaş arası	44	2,5292	,71168
Toplam		380	2,7605	2,1737
Benimseme	A) 25-35 yaş arası	229	4,1441	,67253
	B) 36-45 yaş arası	107	4,0935	,65607
	C)46-55 yaş arası	44	3,8818	,76714
Toplam		380	3,7358	4,0995
Önemseme	A) 25-35 yaş arası	229	3,3362	,59090
	B) 36-45 yaş arası	107	3,2664	,59605
	C)46-55 yaş arası	44	3,1534	,52886
Toplam		380	2,6796	3,2954
Toplam Çokkültürlü Eğitim	A) 25-35 yaş arası	229	3,7851	,50769
	B) 36-45 yaş arası	107	3,7259	,48775
	C)46-55 yaş arası	44	3,5581	,55813
Toplam		380	3,0451	3,7421

Tablo 34’te görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

**Tablo 35. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
Olumsuz Yargı	Gruplar arası	6,984	3,492	2	7,073	,001	A-C B-C
	Gruplar içi	186,124	,494	377			
	Toplam	193,108		379			
Benimseme	Gruplar arası	2,544	1,272	2	2,756	,065	-
	Gruplar içi	174,055	,462	377			
	Toplam	176,600		379			
Önemseme	Gruplar arası	1,359	,680	2	1,982	,139	-
	Gruplar içi	129,295	,343	377			
	Toplam	130,654		379			
Toplam Çokkültürlü Eğitim	Gruplar arası	1,941	,970	2	3,757	,024	A-C
	Gruplar içi	97,378	,258	377			
	Toplam	99,319		379			

Tablo 35’te görüldüğü gibi *yaş değişkenine* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında *benimseme* ve *önemseme* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), *olumsuz yargı* boyutunda ve *ölçek toplamında* anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, *olumsuz yargı* boyutunda farkın kaynağı yaşı 25-35 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamaları ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-C gruplarından); yaşı 36-45 arası olan öğretmenlerin görüş ortalamaları ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-C gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz yargı ortalamalarının arttığı görülmektedir.

*Ölçek toplamında* farkın kaynağı yaşı 25-35 yıl arası olan öğretmenlerin görüş ortalamaları ile yaşı 46 ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-C gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yaşı arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutum ortalamalarının azaldığı görülmektedir.

#### 4.5. ANNE EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Anne eğitim durumuna* göre (A= Okuma bilmiyor, B= Okuma biliyor, C= İlkokul mezunu, D= Ortaokul mezunu E= Lise mezunu) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 36. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Olumsuz	A)Okuma bilmiyor	127	2,0979	,68623
	B)Okuma biliyor	59	2,4165	,72954
	C)İlkokul	124	2,1187	,68177
	D)Ortaokul	30	2,1619	,78671
	E)Lise ve üstü	40	2,2357	,76866
<b>Toplam</b>		<b>380</b>	<b>2,1737</b>	<b>,71381</b>

<b>Tablo 36'nın devamı</b>		<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
<b>Benimseme</b>	A)Okuma bilmiyor		127	4,2000	,68961
	B)Okuma biliyor		59	3,9356	,83744
	C)İlkokul		124	4,0742	,61232
	D)Ortaokul		30	4,1333	,58565
	E)Lise ve üstü		40	4,0750	,65896
<b>Toplam</b>			<b>380</b>	<b>4,0995</b>	<b>,68261</b>
<b>Önemseme</b>	A)Okuma bilmiyor		127	3,3327	,53271
	B)Okuma biliyor		59	3,1864	,50342
	C)İlkokul		124	3,3710	,59936
	D)Ortaokul		30	3,3333	,67381
	E)Lise ve üstü		40	3,0750	,70302
<b>Toplam</b>			<b>380</b>	<b>3,2954</b>	<b>,58714</b>
<b>Toplam Çokkültürlü Eğitim</b>	A)Okuma bilmiyor		127	3,8145	,51072
	B)Okuma biliyor		59	3,6026	,55907
	C)İlkokul		124	3,7616	,47936
	D)Ortaokul		30	3,7778	,43181
	E)Lise ve üstü		40	3,6306	,56060
<b>Toplam</b>			<b>380</b>	<b>3,7421</b>	<b>,51191</b>

Tablo 36'da görüldüğü gibi *anne eğitim durumuna* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

**Tablo 37. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları**

<b>Boyut</b>	<b>Varyans kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Kareler ortalaması</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark Grupları</b>
<b>Olumsuz Yargı</b>	Gruplar arası	4,741	1,185	4	2,360	,053	-
	Gruplar içi	188,367	,502	375			
	Toplam	193,108		379			
<b>Benimseme</b>	Gruplar arası	3,006	,751	4	1,623	,168	-
	Gruplar içi	173,594	,463	375			
	Toplam	176,600		379			
<b>Önemseme</b>	Gruplar arası	3,571	,893	4	2,635	<b>,034</b>	A-E B-C C-E
	Gruplar içi	127,083	,339	375			
	Toplam	130,654		379			
<b>Toplam Çokkültürlü Eğitim</b>	Gruplar arası	2,397	,599	4	2,318	,057	-
	Gruplar içi	96,922	,258	375			
	Toplam	99,319		379			

Tablo 37’de görüldüğü gibi *anne eğitim durumuna* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında *olumsuz yargı ve benimseme* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), *önemseme* boyutunda anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, *önemseme* boyutunda farkın kaynağı annesi okuma yazma bilmeyen öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi lise ve üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (A-E gruplarından); annesi okuma yazma bilir öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi ilkokul mezunu olan öğretmenlerin görüş ortalamalarından (B-C gruplarından); annesi ilkokul mezunu olan öğretmenlerin görüş ortalaması ile annesi lise ve üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin görüş ortalamalarından (C-E gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi önemsemeye yönelik görüşleri bakımından en düşük ortalamanın annesi lise ve üstü mezunu olan öğretmen görüşlerinde olduğu görülmektedir.

#### 4.6. BABA EĞİTİM DURUMUNA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Baba eğitim durumuna* göre (A= Okuma bilmiyor, B= Okuma biliyor, C= İlkokul mezunu, D= Ortaokul mezunu E= Lise mezunu) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 38. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Olumsuz Yargı	A)Okuma bilmiyor	33	2,3247	,70915
	B)Okuma biliyor	61	2,2623	,73872
	C)İlkokul	96	2,0313	,67841
	D)Ortaokul	54	2,3122	,78887
	E)Lise ve üstü	136	2,1429	,68435
Toplam		380	2,1737	,71381
Benimseme	A)Okuma bilmiyor	33	4,1818	,50340



	B)Okuma biliyor	61	4,2098	,60929
	C)İlkokul	96	4,1438	,69990
	D)Ortaokul	54	4,0815	,70096
	E)Lise ve üstü	136	4,0059	,72661
Toplam		380	4,0995	,68261
Önemseme	A)Okuma bilmiyor	33	3,3409	,46695
	B)Okuma biliyor	61	3,3320	,60160
	C)İlkokul	96	3,3151	,60398
	D)Ortaokul	54	3,2407	,49755
	E)Lise ve üstü	136	3,2757	,63119
Toplam		380	3,2954	,58714
Toplam Çokkültürlü Eğitim	A)Okuma bilmiyor	33	3,8081	,39701
	B)Okuma biliyor	61	3,8197	,47798
	C)İlkokul	96	3,7755	,50828
	D)Ortaokul	54	3,7078	,51680
	E)Lise ve üstü	136	3,6814	,54898
Toplam		380	3,7421	,51191

Tablo 38’de görüldüğü gibi *baba eğitim durumuna* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
Olumsuz Yargı	Gruplar arası	4,344	1,086	4	2,157	,073	-
	Gruplar içi	188,765	,503	375			
	Toplam	193,108		379			
Benimseme	Gruplar arası	2,364	,591	4	1,272	,281	-
	Gruplar içi	174,236	,465	375			
	Toplam	176,600		379			
Önemseme	Gruplar arası	,401	,100	4	,289	,885	
	Gruplar içi	130,253	,347	375			
	Toplam	130,654		379			
Toplam Çokkültürlü Eğitim	Gruplar arası	1,183	,296	4	1,130	,342	-
	Gruplar içi	98,136	,262	375			
	Toplam	99,319	1,086	379			

Tablo 39’da görüldüğü gibi *baba eğitim durumuna* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.7. MESLEKİ KIDEME GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Mesleki kıdeme* göre (A= 1-5 yıl, B= 6-10 yıl C= 11-15 yıl, D= 16 yıl ve üzeri) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 40. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	$\bar{X}$	Ss
Olumsuz Yargı	A)1-5 yıl	139	2,1017	,70789
	B)6-10 yıl	64	2,0893	,60099
	C)11-15 yıl	89	2,0979	,74343
	D)16 yıl ve üzeri	88	2,4253	,72163
Toplam		380	2,1737	,71381
Benimseme	A)1-5 yıl	139	4,1568	,65309
	B)6-10 yıl	64	4,0062	,77005
	C)11-15 yıl	89	4,1933	,58189
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,9818	,73945
Toplam		380	4,0995	,68261
Önemseme	A)1-5 yıl	139	3,3885	,59067
	B)6-10 yıl	64	3,2266	,61029
	C)11-15 yıl	89	3,2528	,61295
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,2415	,52584
Toplam		380	3,2954	,58714
Toplam Çokkültürlü Eğitim	A)1-5 yıl	139	3,8153	,49790
	B)6-10 yıl	64	3,6597	,55463
	C)11-15 yıl	89	3,7753	,48024
	D)16 yıl ve üzeri	88	3,6528	,51920
Toplam		380	3,7421	,51191

Tablo 40'ta görüldüğü gibi *mesleki kıdeme* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

**Tablo 41. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
<b>Olumsuz</b>	Gruplar arası	7,259	2,420	3	4,895	<b>,002</b>	A-D
	Gruplar içi	185,850	,494	376			B-D
	Toplam	193,108		379			C-D
<b>Benimseme</b>	Gruplar arası	3,015	1,005	3	2,177	,090	-
	Gruplar içi	173,585	,462	376			
	Toplam	176,600		379			
<b>Önemseme</b>	Gruplar arası	1,925	,642	3	1,874	,133	-
	Gruplar içi	128,729	,342	376			
	Toplam	130,654		379			
<b>Toplam Çokkültürlü Eğitim</b>	Gruplar arası	1,980	,660	3	2,550	,055	
	Gruplar içi	97,339	,187	376			
	Toplam	70,892		379			

Tablo 41’de görüldüğü gibi *mesleki kıdeme* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında *benimseme* ve *önemseme* boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), *olumsuz yargı* boyutunda anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Anlamlı farkın kaynağına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırma analizi testi sonucuna göre, *olumsuz yargı* boyutunda farkın kaynağı mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ile mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından (A-D gruplarından); mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ile mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından (B-D gruplarından); mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ile mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarından (C-D gruplarından) kaynaklanmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz tutumlarının ortalaması en yüksek mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinde olduğu görülmektedir.

#### 4.8. AYLIK GELİRE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

*Aylık gelire* göre (A= 1000-2000 TL, B= 2001-5000 TL C= 5001 TL ve üzerinde) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 42. Aylık Gelire Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Olumsuz</b>	A)1000-2000 TL	34	1,9748	,72201
	B)2001-5000TL	206	2,1893	,71722
	C)5001 TL ve üzeri	140	2,1990	,70439
Toplam		380	380	2,1737
<b>Benimseme</b>	A)1000-2000 TL	34	4,1882	,56126
	B)2001-5000TL	206	4,1058	,71518
	C)5001 TL ve üzeri	140	4,0686	,66214
Toplam		380	4,0995	,68261
<b>Önemseme</b>	A)1000-2000 TL	34	3,3162	,55497
	B)2001-5000TL	206	3,2524	,61485
	C)5001 TL ve üzeri	140	3,3536	,55049
Toplam		380	3,2954	,58714
<b>Toplam Çokkültürlü Eğitim</b>	A)1000-2000 TL	34	3,8007	,48991
	B)2001-5000TL	206	3,7265	,52993
	C)5001 TL ve üzeri	140	3,7508	,49203
Toplam		380	3,7421	,51191

Tablo 42’de görüldüğü gibi *aylık gelire* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

**Tablo 43. Aylık Gelire Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
Olumsuz	Gruplar arası	1,485	,742	2	1,461	,233	-
	Gruplar içi	191,623	,508	377			
	Toplam	193,108		379			
Benimseme	Gruplar arası	,410	,205	2	,439	,645	-
	Gruplar içi	176,190	,467	377			
	Toplam	176,600		379			
Önemseme	Gruplar arası	,869	,434	2	1,262	,284	-
	Gruplar içi	129,786	,344	377			
	Toplam	130,654		379			
Toplam Çokkültürlü Eğitim	Gruplar arası	,177	,089	2	,337	,714	-
	Gruplar içi	99,142	,263	377			
	Toplam	99,319	,742	379			

Tablo 43'te görüldüğü gibi aylık gelire göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında hiçbir boyutta anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 4.9. ÜNİVERSİTE ÖNCESİ İKAMET EDİLEN YERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

Üniversite öncesi ikamet edilen yere göre (A= Köy-Kasaba, B= İlçe C= İl) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 44. Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyutlar	Aylık Gelir	N	$\bar{X}$	Ss
Olumsuz	A)Köy-Kasaba	42	2,0884	,72222
	B)İlçe	86	2,1645	,74393
	C)İl	252	2,1910	,70370
Toplam		380	2,1737	,71381
Benimseme	A)1000-2000 TL	42	4,0762	,63084
	B)2001-5000TL	86	4,1488	,68061
	C)5001 TL ve üzeri	252	4,0865	,69326
Toplam		380	4,0995	,68261
Önemseme	A)1000-2000 TL	42	3,3690	,55281
	B)2001-5000TL	86	3,3198	,57606

	C)5001 TL ve üzeri	252	3,2748	,59725
Toplam		380	3,2954	,58714
	A)1000-2000 TL	42	3,7619	,49846
	B)2001-5000TL	86	3,7804	,51723
<b>Toplam</b>				
<b>Çokkültürlü Eğitim</b>	C)5001 TL ve üzeri	252	3,7257	,51349
Toplam		380	3,7421	,51191

Tablo 44’te görüldüğü gibi *üniversite öncesi ikamet edilen yere* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için ANOVA analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

**Tablo 45. Üniversite Öncesi İkamet Edilen Yere Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	Sd	F	p	Fark Grupları
<b>Olumsuz Yargı</b>	Gruplar arası	,388	,194	2	,380	,684	-
	Gruplar içi	192,720	,511	377			
	Toplam	193,108		379			
<b>Benimseme</b>	Gruplar arası	,275	,137	2	,294	,746	-
	Gruplar içi	176,325	,468	377			
	Toplam	176,600		379			
<b>Önemseme</b>	Gruplar arası	,386	,193	2	,558	,573	-
	Gruplar içi	130,269	,346	377			
	Toplam	130,654		379			
<b>Toplam Çokkültürlü Eğitim</b>	Gruplar arası	,210	,105	2	,399	,671	-
	Gruplar içi	99,109	,263	377			
	Toplam	99,319	,194	379			

Tablo 45’te görüldüğü gibi *üniversite öncesi ikamet edilen yere* göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında *hiçbir* boyutta anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>.05$ ).

## 5. ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİLİKLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DURUMU

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için basit doğrusal Korelasyon Analizi

yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda yapılan karşılaştırmalar aşağıdaki Tablo 46’da verilmiştir.

**Tablo 46. Kültürel Sermaye Yeterlikleri ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Korelasyon Analizi**

		Olumsuz Yargı	Benimseme	Önemseme	Çokkültürlü eğitim
<b>Entelektüel Birikim</b>	r	-,137**	,374**	,084	,320**
	p	,007	,000	,103	,000
<b>Katılım</b>	r	-,026	,320**	,043	,259**
	p	,616	,000	,406	,000
<b>Kültürel Bilinç</b>	r	-,158**	,365**	,071	,306**
	p	,002	,000	,169	,000
<b>Kültürel Potansiyel</b>	r	-,188**	,330**	,086	,288**
	p	,000	,000	,096	,000
<b>Kültürel Sermaye</b>	r	-,140**	,410**	,083	,346**
	p	,006	,000	,107	,000

\*\*Korelasyon. 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 46’da görüldüğü gibi yapılan korelasyon analiz sonucunda; kültürel sermayenin *entelektüel birikim* boyutu ile çokkültürlü eğitimin *olumsuz yargı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,137$ ;  $p<.01$ ); *benimseme* boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=,374$ ;  $p<.01$ ); *önemseme* boyutu arasında anlamlı olmayan ilişki ( $r=,084$ ;  $p>.01$ ); *çokkültürlü eğitimin toplam* puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=,320$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur.

Kültürel sermayenin *katılım* boyutu ile çokkültürlü eğitimin *olumsuz yargı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı olmayan ilişki ( $r=-,026$ ;  $p>.01$ ); *benimseme* boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=,320$ ;  $p<.01$ ); *önemseme* boyutu arasında anlamlı olmayan ilişki ( $r=-,043$ ;  $p>.01$ ); *çokkültürlü eğitimin toplam* puanı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=,259$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur.

Kültürel sermayenin *kültürel bilinç* boyutu ile çokkültürlü eğitimin *olumsuz yargı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,158$ ;  $p<.01$ ); *benimseme* boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,365$ ;  $p<.01$ ); *önemseme* boyutu arasında anlamlı olmayan ilişki ( $r=-,071$ ;  $p>.01$ ); *çokkültürlü eğitimin toplam* puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,306$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur.

Kültürel sermayenin *kültürel potansiyel* boyutu ile çokkültürlü eğitimin *olumsuz yargı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,188$ ;  $p<.01$ ); *benimseme* boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,330$ ;  $p<.01$ ); *önemseme* boyutu arasında anlamlı olmayan ilişki ( $r=-,086$ ;  $p>.01$ ); *çokkültürlü eğitimin toplam* puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,346$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur.

*Kültürel sermayenin toplam puanı* ile çokkültürlü eğitimin *olumsuz yargı* boyutu arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,140$ ;  $p<.01$ ); *benimseme* boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,410$ ;  $p<.01$ ); *önemseme* boyutu arasında anlamlı olmayan ilişki ( $r=-,083$ ;  $p>.01$ ); *çokkültürlü eğitimin toplam* puanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişki ( $r=-,346$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumları da artmaktadır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alanyazın bağlamında tartışılmış ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak bazı öneriler sunulmuştur.

#### 1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları 380 sınıf öğretmenine uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Kültürel Sermaye Yeterlik Ölçeği” ve “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” verilerine dayanmaktadır. Alanyazın incelendiğine yurtdışında doğrudan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının tespitine yönelik bir çalışma bulunamamıştır.

##### 1.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA:

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ne düzeydedir?

Bu bölümde Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 380 sınıf öğretmenin kültürel sermaye yeterlik düzeyine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenler, kültürel sermaye yeterlikleri ölçeğinin toplamına ( $\bar{X}=3.75$ ) “yüksek” düzeyde katılmaktadırlar. Benzer şekilde Avcı (2015) da Türkiye geneli örnekleme olarak belirlediği 15 ilden aldığı verilerde öğretmenlerin kendi algılarına göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerini “yüksek” bulmuştur. Kültürel sermaye yeterlikleri, toplumsal pozisyonların belirlenmesinde önemli bir etkidir. Kültürel birikimler, bir topluluğu diğerlerinden ayıracak özellikleri de kapsar. Hatta kültürel sermaye yeterliği toplumsal eşitliği ya da eşitsizliği dahi etkileyebilir (Arun, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin yüksek çıkması sosyal yapı anlamında iyi bir durumdur (Tösten, vd., 2017).

Öğretmenler, kültürel sermayenin birinci boyutu olan Entelektüel Birikim boyutuna ( $\bar{X}=3.84$ ) “yüksek” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan

zenginlik olduğuna inanırım” ( $\bar{X} = 4.29$ ) ifadesi olup, bu da “çok yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Bilimsel dergi ve makaleleri okurum” ( $\bar{X} = 3.49$ ) ifadesi olup, bu maddeye de öğretmenlerin cevapları “yüksek” düzeyinde katılım olarak saptanmıştır.

Öğretmenler kültürel sermayenin ikinci boyutu olan Katılım boyutunda ( $\bar{X} = 3.37$ ) “orta” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Gezilere katılırım” ( $\bar{X} = 3.60$ ) ifadesi olup, bu da “yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Sanat çalışmalarına katılırım” ( $\bar{X} = 3.19$ ) ifadesi olup, bu madde de “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutların yüksek düzeyde olup katılım boyutunun ise orta düzeyde olmasının nedenleri arasında katılımcıların görev yaptığı Siirt ilinin sanatsal ve kültürel faaliyetler yönünden yetersiz olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler kültürel sermayenin üçüncü boyutu olan Kültürel Bilinç boyutunda ( $\bar{X} = 3.83$ ) “yüksek” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim” ( $\bar{X} = 3.99$ ) ifadesi olup, bu da “yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım” ( $\bar{X} = 3.61$ ) ifadesi olup, bu madde de “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler kültürel sermayenin dördüncü boyutu olan Kültürel Potansiyel boyutunda ( $\bar{X} = 3.96$ ) “yüksek” düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Açık ve anlaşılır konuşurum” ( $\bar{X} = 4.16$ ) ifadesi olup, bu da “yüksek” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Toplumı yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim” ( $\bar{X} = 3.70$ ) ifadesi olup, bu madde de “yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kültürel potansiyel boyutunun yüksek olması öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerini artırmaya dönük farkındalıklarının ve hazırbulunuşluklarının yansması olabilir.

Öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin bireysel, toplumsal ve mesleki sorunlarını ele alan birçok araştırmada (Akyüz, 2008; Avcı,2015; Çelikten, 2005; Demir ve Arı, 2013; Sarıçay, 2006; Yazıcı, 2009) öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri genel olarak “yeterli” “iyi” veya “yüksek” bulunmuş fakat öğretmenlerin kültürel potansiyellerini engelleyici problemlerin (ailevi, ekonomik, olumsuz çevre koşulları, eğitim sisteminin olumsuzlukları vb.) ortadan kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA:

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kıdem yılı, aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Cinsiyete göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç alanyazınla örtüşmeyen bir durumdur. Avcı (2015) ve Tösten, vd., (2017) yapmış oldukları araştırmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nispeten kültürel sermaye yeterliği daha yüksektir sonucuna varmıştır.

Kadın ve erkeğin toplumsal rollerindeki farklılıklar kadınların kültürel sermaye birikimlerini etkileyen değişkenleri dolayısıyla da kültürel sermaye düzeylerini etkileyebilir (Özcan ve Erdur Baker, 2009). Özgan ve Karataşoğlu (2016)'nın çalışmasında kadınların kültürel sermaye birikimlerini artırma yollarıyla erkekler arasındaki farklılıklar ortaya konulmuştur. Avcı (2015) da araştırmasında kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin kültürel sermaye birikimlerinin farklı olduğu ve birbirlerinden farklı kanallarla birikimlerini oluşturduklarını belirtmiştir. Avcı'nın (2015) çalışmasında katılımcılar kadın öğretmenlerin; titizlik, hükmetme isteği, özgüven, meraklılık, hırslılık gibi bireysel özelliklerinin ve toplumsal yapıda kadınlara çok çeşitli sorumluluklar yüklenerek kadınların kendini yetiştirmek zorunda kalmaları gibi nedenlerin kadınların kültürel sermayelerinin yüksek düzeyde olmasına sebep olarak sunmuşlardır.

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre ve kardeş sayısına göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tösten vd., (2017) de öğretmenlerin kardeş sayısı değişkenine göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı fark tespit etmezken, Avcı (2015)'nin araştırmasında kardeş sayısı değişkenine göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Kültürel sermaye yeterlik düzeyi ile kardeş sayısı ters orantılı bir dağılım göstermiş ve daha yüksek kültürel sermaye yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin daha az kardeşi olanlar olduğu saptanmıştır. Ailelerin az sayıdaki çocuklarına sağladıkları daha fazla maddi ve manevi imkan onların kültürel sermaye yeterlik düzeyinde olumlu bir etki yaptığı sonucuna varılabilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında katılım ve kültürel potansiyel boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), entelektüel birikim, kültürel bilinç boyutlarında ve kültürel sermaye toplam puanında anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Entelektüel birikim boyutunda öğretmenlerin yaşı arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden entelektüel birikime yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir. Kültürel bilinç boyutunda öğretmenlerin yaşı arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel bilince yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir. Kültürel sermayenin toplam puanında öğretmenlerin yaşı arttıkça kültürel sermaye yeterliklerine yönelik görüşlerinin ortalamasının düştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak Arun (2009)' da yaşlı bireyler üzerinde yürüttüğü araştırmasında kategorik olarak günümüzdeki yaşlı sayılabilecek bireylerin çok daha yaşlı olan bireylere göre kültürel sermaye yeterliğini daha yüksek bulmuştur. Diğer bir ifade ile yaş ve kültürel sermaye yeterliği ters orantılı değişkenler olarak saptanmıştır. Genç yaştaki öğretmen gurubunun teknolojik birikim, küresel kültür ve eğitim bakımından en donanımlı ve bilgili kuşak olması (McCrinkle ve Wolfinger, 2009) onları kültürel sermaye yeterlik düzeyi bakımından diğer kuşaklara nazaran daha iyi konuma taşıdığı söylenebilir.

Anne eğitim durumuna göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Entelektüel birikim boyutunda öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça

kültürel sermaye yeterliklerinden entelektüel birikime yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Katılım boyutunda öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden katılıma yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Kültürel bilinç boyutunda öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel bilince yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Kültürel potansiyel boyutunda öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerinden kültürel potansiyele yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Kültürel sermaye ölçeğinin toplam puanında öğretmenlerin anne eğitim düzeyi arttıkça kültürel sermaye yeterliklerine yönelik görüşlerinin ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Avcı (2015) ve Tösten, vd. (2017) araştırmalarında bu sonuçla benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Özcan ve Erdur Baker (2009)'de yüksek öğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada anne eğitim düzeyi ile kültürel sermaye yeterlik düzeyi arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşmışlar. Doğumuyla beraber yoğun bir kültürlenme ortamına adım atan çocuk ait olduğu toplumun kültürel değerlerini, alışkanlıklarını öncelikle aile ortamından elde eder (Bircan ve Tekin, 1989). Anne eğitim düzeyi yüksek olan bireyler evde daha çok kitap okumakta ve derslerdeki başarı düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek olmaktadır (Coşkun, 2003; Georg, 2004; Kotaman, 2008).

Çocuğun sosyal gelişiminde anne-baba faktörünün ve özellikle annelerin eğitilmesinin etkisi fazladır (Ekşi, 1990). Çocuk, annesi sayesinde dış dünyaya açılır, anlama ve kavrama yetileri anne ile ortaklaşa olarak gelişir. Bu durum çocuğun ileriki yaşamında kazanacağı bütün sosyal-kültürel olgularla uyumunu da etkilemektedir (Özyürek ve Şahin, 2015). Eğitim seviyeleri üst düzey olan ebeveynlerin çocukları yetiştirmede daha etkin oldukları görülmüştür (Connell, 2004; Van de Werfhorst ve Hofstede 2007). Anne ve yuva yapıcı olarak kadının kültürel sermayenin kazandırılmasındaki rolü çok önemlidir (Silva, 2005). Ekşioğlu (2012) çalışmasında kültürel sermaye birikimi ile eğitim arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde anne eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin de kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin fazla olması beklenen bir sonuçtur.

Baba eğitim durumuna göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta anlamlı fark saptanmamıştır. Mevcut çalışmada bu değişkene göre alanyazındaki diğer araştırmaların (Avcı, 2015; Tösten, vd., 2017; Gökalp, 2018) sonucunu destekler bir sonuç elde edilememiştir. Anne-baba eğitim düzeylerinin yüksek olması çocukların sosyal, duygusal, akademik gelişimlerinin yanı sıra kültürel sermaye düzeylerine (Bourdieu, 2013) de olumlu katkı sağlamaktadır. Oral ve McGivney (2014) araştırmalarında anne ve babanın eğitim düzeylerinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin eğitime ulaşma düzeylerinin, dolayısıyla kültürel sermaye birikimlerini üst seviyeye çıkarma imkânlarının da arttığını belirtmişlerdir.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında entelektüel birikim ve kültürel potansiyel boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > .05$ ); katılım, kültürel bilinç boyutlarında ve kültürel sermaye toplam puanında anlamlı fark saptanmıştır ( $p < .05$ ). Katılım boyutunda öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir. Kültürel bilinç boyutunda öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olanların görüş ortalamasında görülmektedir. Kültürel sermayenin toplam puanında öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-5 yıl arası öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir. Avcı (2015) ve Tösten, vd. (2017)'nin araştırmalarının aksine mevcut çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemi kültürel sermaye yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrenme istekleri doygunluğa ulaştığı için hizmetiçi eğitim ve kültürel faaliyetlere vb. kayıtsız kalmaları entelektüel birikimlerini, dolayısıyla da kültürel sermaye düzeylerini olumsuz etkilediği düşünülebilir (Kılıç, 2015).

Aylık gelire göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında kültürel potansiyel boyutunda anlamlı fark bulunurken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Kültürel potansiyel boyutunda öğretmen görüşleri arasında en yüksek ortalama aylık geliri 5001 TL ve üzeri olan öğretmenlerin görüş ortalamasında görülmektedir. Bu

sonuçlara göre aylık gelir düzeyinin yüksek olmasının öğretmenlerin kültürel sermaye birikimlerini olumlu yönde etkileyeceği şeklinde çıkarım yapılabilir.

Alanyazında sosyoekonomik düzey ile kültürel sermaye arasında pozitif ilişki belirlenmiştir, sosyoekonomik statü arttıkça kültürel sermaye birikiminin de yükseldiği saptanmıştır (Andersen ve Jaeger, 2015; Bourdieu, 1986; Koytak, 2012; Lamont ve Lareau, 1988; Özsoy, 2009; Underwood, 2011). Bourdieu (2013)' ya göre de ekonomik ve sosyal açıdan iyi konumlanmış ailelerin çocukları kendilerine göre daha elverişsiz ortamdan gelen çocuklardan daha çok fırsatlara sahip olabilmektedir. Ailelerin kültürel ve ekonomik sermayeleri, çoğunlukla çocuklarının insani sermayelerine ve kültürel birikimlerine yansımaktadır (Aktaş, 2011). Benzer şekilde, Avcı (2015), Byun, Schofer ve Kim (2012) ve Özcan ve Erdur-Baker (2009) araştırmalarında ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin ve kültürel sermayelerinin yüksek oluşunun çocukların kültürel sermayesini pozitif yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Üniversite öncesi ikamet edilen yere göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik görüşleri arasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Avcı (2015) ve Gökalp (2018) kendi araştırmalarında öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri ile yükseköğretim öncesi uzun süre yaşadıkları yer arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Örneğin Avcı (2015) ikamet yeri il olan öğretmenlerin kültürel sermayelerinin neden yüksek olduğuna dair öğretmen görüşlerini incelediği nitel araştırmada öğretmenler; şehirlerdeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yeterli düzeyde olması, modern yaşam ve şehrin diğer imkanları gibi etmenleri dile getirmişlerdir. Kırsal alanda büyümüş kişilerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin kentlerde büyüyen bireylere nazaran daha düşük olması, kırsal alandaki ailelerin, çocuklarını sosyal ve kültürel değerlerden çok ekonomik değere yönelik yetiştirme çabasında olmalarından (Arun, 2012) kaynaklandığı da düşünülebilir.

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA:

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?

Bu bölümde Siirt il merkezi ve ilçelerinde görev yapan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 380 sınıf öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması ölçek toplamında ( $\bar{X}=3.74$ ) “katılıyorum” düzeyindedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Akar, 2017; Anıl ve Yavuz, 2010; Çoban, vd., 2010; Polat, 2009). Benzer şekilde okul müdürleri (Polat, 2012), öğretmenler ( Yazıcı, vd., 2009; Kaya ve Söylemez, 2014) ve öğretim elemanları (Demir, 2012) ile yapılan araştırmalarda da katılımcıların çokkültürlülük yaklaşımı olumlu bulunmuştur. Bu bulgular yapmış olduğumuz çalışma ile örtüşmektedir.

Çokkültürlü eğitimle ilgili yapılan çalışmaların pek çoğu öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmesinin ve bilgi sahibi olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir (Bulut ve Başbay, 2015; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Sevinç, Titrek ve Önder, 2009; Tortop, 2014). Avval (2018)’in çalışmasında sosyal bilgiler eğitimcileri çokkültürlü eğitime ilişkin olumlu düşünceler bildirmiş, ulusal birliğin korunmasına ve çokkültürlü eğitimin uzmanlar tarafından oluşturulup uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması, birinci boyut olan Olumsuz Yargı boyutunda ( $\bar{X}=2.17$ ) “katılmıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim” ( $\bar{X}=2.91$ ) ifadesi olup, bu da “katılmıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm” ( $\bar{X}=1.61$ ) ifadesi olup, bu madde de “hiç katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz yargı sahip değillerdir.



Sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrencilere sahip olmayı ve bu öğrencilerle iletişim kurmayı istemektedirler.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması, ikinci boyut olan Kültürel Farklılıkları Benimseme boyutunda ( $\bar{X}=4.10$ ) “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim” ( $\bar{X}=4.24$ ) ifadesi olup, bu da “tamamen katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim” ( $\bar{X}=3.98$ ) ifadesi olup, bu madde de “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ortalaması, üçüncü boyut olan Kültürel Farklılıkları Önemseme boyutunda ( $\bar{X}=3.29$ ) “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmen görüşlerine göre bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm” ( $\bar{X}=3.70$ ) ifadesi olup, bu da “katılıyorum” düzeyinde saptanmıştır. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise “Kendi kültürel geçmişimi sorgularım” ( $\bar{X}=2.57$ ) ifadesi olup, bu madde de “katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan araştırmalara göre kültürel farklılıklara saygılı bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak için bu becerileri kazanmış insanlara ihtiyaç vardır (Sinagatullin, 2003). Kültürel farklılıklara saygı duyan, ayrımcılık yapmayan bireylere bu bilgi ve beceriler anaokulundan başlayarak çokkültürlü eğitim uygulamaları ve programın uygulayıcısı olan öğretmenler sayesinde kazandırılması gerekmektedir (Aldridge, vd., 2000). Bu bağlamda, temel eğitim kademesini kapsayan ve bu kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılıkları içeren öğrencilerle dolu bir sınıfta onları gözlemlemeleri, etkileşimde olmaları çokkültürlülüğe ilişkin tecrübeleri ile kültürel farklılıklar konusunda daha araştırmacı olmalarını zorladığı söylenebilir (Yıldırım, 2016).

Başbay, vd., (2013) de ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerine yönelik etkin bir çokkültürlü eğitim ortamı oluşturması gerektiğinin kaçınılmaz bir olgu olduğunu belirterek, temel eğitimde çalışan öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda olumlu bir tutuma sahip olmalarının önemine vurgu yapmıştır.

Damgacı ve Aydın (2013) tarafından üniversite öğretim elemanları ile yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin tutumları, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları, farklı etnik kökene sahip oluşu, öğrenciyi etkilemektedir (Fındıkçı, 1991; Shields, 2004; Sözer, 1996). Babacan (1999) ve Sözer (1996) tutum etmeninin dikkate alınmadığı durumda, fırsat eşitliğinin sağlanması, her kültüre özgü öğrenme yaşantılarının oluşması ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşılacağına dikkat çekmektedir. Başbay, vd., (2013) ile Sinagatullin (2003) çalışmalarında öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurmanın, çokkültürlü eğitim açısından önemini vurgulamaktalar. Ayrıca çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmanın, öğrencilerin farklı ırk, etnik köken, sınıf, cinsiyet, dil, inanç sistemi, cinsel yönelim ve politik görüşe sahip olabileceklerini düşünüp, kabul etmenin ve öğretim ortamını düzenlerken bunları göz önünde bulundurmanın gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Çokkültürlü eğitim ortamına karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin, öğrencileri için bu yönde bir öğrenme çevresi tasarlaması olası bir durumdur. Olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıf ortamında farklı dinsel, dilsel, ırksal ve kültürel değerlere sahip öğrencilerine yönelik hoşgörülü, sevecen davranması (Sakin, 2007), çocukların birbirleriyle olan ilişkilerinde de hoşgörülü olmalarını sağlayabilecektir.

Olumlu tutuma sahip öğretmenin önemini ortaya koyan Özyurt (1999), farklı ırk, din ve dile sahip bireyler arasında sevgi ve saygının öğretmen aracılığıyla kazandırılacağını belirtmiştir. Sinagatullin (2003) ise ilköğretim öğretmenlerinin sahip olup sergilemesi gereken yeterlikleri, kültürel farklılıklara olumlu bakış açısı geliştirmek, farklı kültürleri kabullenici olmayı öğretmek, bireylerin farklılıklarındaki değişimi kabullenmeyi öğretmek, farklı kültürel gruplara mensup

çocuklar aralarında ırksal ve önyargıya yönelik empatik ve sevecen tutum kazandırmak olarak ifade etmiştir.

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA:

Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kıdem yılı, aylık geliri, okul öncesi eğitim alma durumu, yükseköğretim öncesi hayatının büyük kısmını geçirdiği yer) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında Benimseme ve Önemseme boyutlarında anlamlı fark bulunurken ( $p < .05$ ); diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Benimseme boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Önemseme boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmamızın sonucuna benzer olarak Bulut (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna varmıştır. Ateş (2017) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet açısından tutumlarında farklılık olmaması, öğretmenlik mesleğinin bir amacının da çokkültürlü eğitimin dikkate alınması gerektiğine inanmaları ile açıklanabilir. Çünkü öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin var olan olumlu tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde önemli bir etkiye sahiptir (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005). Öğretmen tutumları üzerinde cinsiyet etkisini ele alan araştırmalar (Çapa ve Çil, 2000; Yazıcı, vd., 2009), cinsiyetin önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Çiftçi (2014) de yaptığı çalışmada cinsiyetin tutum üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Bu sonuç, çokkültürlü eğitimde ve öğretimde fırsat eşitliği açısından önemlidir. Kaya (2013) ise çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen düşüncelerinin cinsiyet açısından farklılık gösterdiğini, farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu belirlemiştir. Birçok araştırmada ise çokkültürlülüğe karşı olumlu tutumun

bir göstergesi sayılabilecek demokratik değerlere kadınların daha fazla sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aycan ve Çalık, 2003; Erdem ve Sarıtaş, 2006; Genç ve Kalafat, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Ulusoy, 2007; Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın, 2009).

Okul öncesi eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır. Avval'ın (2018) sosyal bilgiler eğitimcileri ve sosyal bilimcilerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki düşüncelerini çeşitli açılardan incelemeyi amaçladığı çalışmasında katılımcılardan bazıları çokkültürlü eğitimin okul öncesinde verilmesi gerektiği görüşünü beyan etmişlerdir.

Kardeş sayısına göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında benimseme boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı fark bulunurken ( $p < .05$ ), diğer boyutlarda (olumsuz yargı ve önemseme) anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Benimseme boyutunda 2 ve daha fazla kardeşi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçek toplamında 2 ve daha fazla kardeşi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle kardeş sayısı fazla olan öğretmenler çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu düşünceye sahiptir ya da daha fazla benimsemektedir denilebilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında benimseme ve önemseme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p > .05$ ), olumsuz yargı boyutunda ve ölçek toplamında anlamlı fark saptanmıştır ( $p < .05$ ). Olumsuz yargı boyutunda öğretmenlerin yaşı arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz yargı ortalamalarının arttığı görülmektedir. Ölçek toplamında öğretmenlerin yaşı arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutum ortalamalarının azaldığı görülmektedir. Ateş (2017) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim algılarını belirlemeye yönelik araştırmasında çokkültürlü eğitim algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Anne eğitim durumuna göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında olumsuz yargı ve benimseme boyutlarında istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), önemseme boyutunda anlamli fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Önemseme boyutunda en düşük ortalamann annesi lise ve üstü mezunu olan öğretmen görüşlerinde olduğu görülmektedir. Çalışmamızda baba eğitim durumuna göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Bulut (2015) da araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının anne ve baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamli farklılaşmadığını belirtmiştir.

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında benimseme ve önemseme boyutlarında istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunmazken ( $p>.05$ ), olumsuz yargı boyutunda anlamli fark saptanmıştır ( $p<.05$ ). Olumsuz yargı boyutunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumsuz tutumlarının ortalaması en yüksek mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerinde olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Ateş (2017), Yıldırım (2016) ve Özdemir ve Dil'in (2013) araştırmalarında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının mesleki kıdem durumu değişkeni açısından anlamli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durumun aksine Yazıcı ve diğerleri (2009) ise yine öğretmenlerle yaptıkları çalışmada mesleki kıdemin çokkültürlü eğitim tutumları üzerinde etkili olduğunu ve meslekteki kıdem arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığını vurgulamışlardır.

Aylık gelire ve üniversite öncesi ikamet edilen yere göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında hiçbir boyutta anlamli fark saptanmamıştır. Bu sonuçla paralel olarak alanyazındaki birçok araştırmada (Ateş, 2017; Başbay, Kağnıcı ve Sarar, 2013; Bulut, 2015; Coşkun, 2012; Engin ve Genç, 2015) öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algılarının yaşamın büyük çoğunluğunun geçirildiği yer ve aylık gelir değişkeni açısından anlamli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak, Yazıcı ve diğerleri (2009) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi alınan yerleşim yeri heterojen (çokkültürlü) olan öğretmenlerin, homojen (tekkültürlü) olan öğretmenlere kıyasla çokkültürlü eğitime karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

## 1.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA:

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r=.346$ ;  $p<.01$ ) tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumları da olumlu yönde artmaktadır.

Kültürel sermaye birikimi bireyin zihninde ve kişilik yapısında bulunan şemalar, deneyimler, toplumun doğruları, olaylara dair teorik ve pratik bilgiler gibi birçok farklı özelliğin toplamı olduğundan (Serçek, Karakaş ve Avcı (2017), bu birikim ne kadar yüksek olursa çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeyinin de yüksek olması beklenebilir.

Acquah ve Commins (2013) tutumlar üzerinde kültürel farklılık konusundaki bilginin önemli bir etken olduğuna işaret etmektedir. Davis (1995) çokkültürlü eğitim konusunda öğretmen tutumlarının, çokkültürlü eğitim uygulamalarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Araştırmalar (Middleton, 2002; Pajares, 1992; Phillips, 2009; Valentiin, 2006), öğretmen inançlarının şekillenmesinde, eğitim alınan okul, eğitimle ilgili kültürel görüşler ve ailenin etkisinin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Aynı doğrultuda Cockrell ve diğerleri (1999), Acquah ve Commins (2013), Causey, Thomas ve Armento (2000) bilginin tek başına inançların değişimi üzerinde etkili olamayabileceğine işaret etmiş, yaşanan deneyimlerin yanı sıra ön bilgi, aile, sosyal çevre, okuldaki deneyimlere de dikkat çekmişlerdir. Kagan (1992) bilgi ile inançlar-tutumlar arasında ilişki olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin kültürel bilgi/birikimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin altını çizmiştir.

Tatar ve Horenczyk (2003) de farklılıklarla ilgili deneyimlerin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine ilişkin inançların gelişmesine katkı sağladığını ve bunun öğretim uygulamalarını etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Cuban (1993) da

öğretmenlerin sınıfta yaptıkları, onun inançlarını yansıtır ve inançlarda, sınıfta yapacaklarını etkilediğini belirterek karşılıklı etkileşime dikkat çekmektedir. Richardson (2003), öğretmen inançlarının davranışların güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kültürel deneyimlerinin/birikimlerinin, kültürel sermayelerinin, çokkültürlü eğitimi ilişkin tutumlarını yordadığı belirlenmiştir.

## 2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma konusu olan sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesine ilişkin bulgulara dayalı olarak bazı çıkarımlar yapılmış ve öneriler sunulmuştur.

### 2.1. YENİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında kültürel sermaye ve kültürel sermayenin eğitime bakan yönü ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle eğitim ve eğitim yönetimi alanlarında kültürel sermaye üzerine çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki ölçekler yoluyla toplanan nicel veriler üzerinden incelenmiştir. Çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumları ve öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki gözlem yoluyla ve yüz yüze görüşmeler yapılarak incelenip nitel veriler aracılığı ile desteklenebilir ya da örnek olay incelemeleri ile daha detaylıca analiz edilerek alanyazına katkı sağlanabilir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini artıracak programlar hazırlayıp uygulayarak bu programların çokkültürlü eğitime ve öğretmen/öğrenci tutumlarına etkisinin araştırılması yararlı olabilir.

Bu çalışmanın katılımcıları sınıf öğretmenleridir. Branş öğretmenlerinin ya da farklı düzeydeki (yükseköğretim, lise vb.) eğitimcilerin kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Yeni çalışmalarda kültürel sermayenin daha farklı değişkenlerle ilişki alanlarını ortaya koymak için araştırmalar yapılabilir.

## 2.2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Okul/üniversite politikası olarak sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kültürel sermaye düzeylerini dolayısı ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirecek faaliyetler/projeler vb. uygulanabilir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde kültürel sermaye yeterlik düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin artırılması sınıf içi öğretim uygulamalarının çeşitlenmesine ve verimliliğine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin hem kültürel sermaye yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik hem de çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecek şekilde ders kitapları dışındaki yayınları takip edebilmeleri için okullara ücretsiz olarak bu konuları önceleyen eğitimle ilgili yayınların dağıtılması önerilebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve seminer dönemlerinin kültürel faaliyet ve etkinlikleri de içerecek şekilde zenginleştirilmesi önerilebilir. Müzelere, sanat sergilerine ve doğa-tarih mekanlarına düzenlenecek gezilere ücretsiz katılımı mümkün kılacak ve özendirerek koşullar sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında kültürel sermaye yeterlik düzeylerine katkı sağlayacak genel kültür dersleri(Sanat Tarihi, Uygarlık Tarihi vb.) işlenirken sanat ve spor temelli derslere uygun fiziksel koşulların(sanat atölyesi, spor salonları vb.) iyileştirilmesi sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2013). Pre-service Teacher's Beliefs and Knowledge about Multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36 (4), 445-463.
- Akar, (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 741-762.
- Aksoy, A. ve Enlil, Z. (2010). *Kültür Ekonomisi Envanteri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aktaş, G. (2011). Farklı Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Özelliklere Sahip Ailelerde Kız Çocuklarına İlişkin Aile İçi Kültürel Tanımlamalar. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye'de Tarih Eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), *Çokkültürlü Bir Avrupa İçin Tarih Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (27-44). Ankara: Harf Yayınları.
- Akyüz Y. (2008). Türk Eğitim Tarihinde Çağdaş Anlamda "Öğretmenin Saygınlığı" Kavramına Bir Bakış. *Ankara İl Millî Eğitim Dergisi*, 9 (55), 16-23.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 Misconceptions About Multicultural Education. *Focus on Elementary*, 12 (3). <http://billhowe.org/MCE/15-misconceptions-about-multicultural-education/> adresinden 8 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Andersen, I. G., & Jæger, M. M. (2015). Cultural Capital in Context: Heterogeneous Returns to Cultural Capital Across Schooling Environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Anıl, D. ve Yavuz, G. (2010). Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1056-1062.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on Multi-Cultural Education, Training, Research, Practice and Organizational Change for Psychologists. *American Psychologist*, 58, 377-402.
- Arun, Ö. (2009). Yaşlı Bireyin Türkiye Serüveni: Türkiye'de Yaşlı Bireyler Arasında Kültürel Sermaye Dağılımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 77-100.

- Arun, Ö. (2012). Cultivated Citizens? Cultural Capital, Class, Gender and Generations in Contemporary Turkey. *METU Studies in Development*, 39, 283-302.
- Aslan, S., ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çokkültürlü Eğitime Dayalı Olarak Uygulanan Etkinlikler İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (1), 58-82.
- Ateş, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı Ve Farkındalıkları: Kocaeli Örneği. (Yayınlanmamış YL Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Avcı, Y. E. ve Yaşar, M. (2014). Kültürel Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Science Research*.
- Avcı, Y.E. (2015). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Avval, T. G. (2018). Sosyal Bilgiler Eğitimcilerinin ve Sosyal Bilimcilerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Bakış Açıları. (Yayınlanmamış YL Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aycan, N. ve Çalık, D. (2003). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi: Manisa İli Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 19-29.
- Aydın, H. (2013). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *The Anthropologist*, 16 (1-2), 31-44.
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Güdülleri*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19 (1), 3-49.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. [http://www.uwyo.edu/education/\\_files/documents/diversity-articles/banks\\_2001.pdf](http://www.uwyo.edu/education/_files/documents/diversity-articles/banks_2001.pdf) (Erişim Tarihi: 12.04.2019).
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-30). San Francisco: Jossey-Bass.

- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3-26). Danvers, MA: John Wiley & Sons.
- Banks J. A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş. (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Baran, A. G. (2008). Yaşlılıkta Sosyalizasyon ve Yaşam Kalitesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2, 86-97.
- Başbay, A. Kağncı, Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (3),47-60.
- Bernhardt, P. E. (2013). The Advancement Via Individual Determination (AVID) Program: Providing Cultural Capital and College Access to Low-Income Students. *School Community Journal*, 23 (1), 203-222.
- Beytekin, O. F. ve Palta, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim ve Kimlik İşlevlerine İlişkin Algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (27), 366-376.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 393-410.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik Nedenler* (H. U. Tanrıöver çev.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. (1997). *Toplumbilim Sorunları*. (I. Ergüden çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (2013). *Distinction: A social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Börü, N. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özelliklerini Gösterme Düzeyi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-30.
- Bulut, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış YL Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byun, S. Y., Schofer, E., & Kim, K. K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85 (3), 219-239.
- Canatan, K. (2009). Avrupa Toplumlarında Çokkültürcülük: Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 80-97.
- Carlson, M., Rabo, A. ve Gök, F. (2011). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural Diversity is Basically a Foreign Term to me: The Challenges of Diversity for Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 33-45.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Cho, G., & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. *The High School Journal*, 89 (2), 24-28.
- Cırık İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H., & Middleton, J. N. (1999). Coming to Terms with "diversity" and "multiculturalism" in Teacher Education: Learning about Our Students, Changing Our Practice. *Teaching and Teacher Education*, 15 (4), 351-366.
- Connell, R. W. (2004). Working-Class Parents' Views of Secondary Education. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (3), 227-239.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri Ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 102-130.
- Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms: 1890-1980. New York: Teachers College Press.

- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207-237.
- Çiftçi, Y. A. (2014). *Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Alguları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Damgacı, F. ve Aydın, F. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (45), 325-341.
- Davis, K. A. (1995). Multicultural Classrooms and Cultural Communities of Teachers. *Teaching ve Teacher Education*, 11 (6), 553-563.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies*, 7 (4), 1453-1475.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Current Research in Education*, 2 (3), 130-148.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dennie, D. (2013). *Assessing the Cultural Proficiency of Teachers: A Critical Perspective*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Walden University (UMI Number: 3568193).
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Sorunları: Çanakkale İli Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126.
- Drumme, K. M. (2008). *The Role of Cultural and Economic Capital in Education: 1972-2002*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boston College (UMI Number: 3318139).
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2009). Eğitim İzleme Raporu. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2009/> (Erişim Tarihi: 18.12.2019).
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç ve Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Ekşi Uğuz, H. (2010). *Kişisel ve Kurumsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım*. Ankara: Orion Yayınları.
- Ekşioğlu, Ş. Z. (2012). *Kültürel Sermaye ve Ekonomik Kalkınma Arasındaki İlişkinin Girdi Çıktı Analizi ve Fayda Maliyet Analizi Yöntemleri İle Türkiye İçin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Emil, B. (1997). *Türk Kültür ve Edebiyatından Meseleler 1*. Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği. *Route Educational & Social Science Journal*, 2 (2), 30-39.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim Fen Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları: Pamukkale Üniversitesi Örneği. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş Müzik Eğitimi ve Temel Özellikleri (Çokkültürlü Müzik Eğitimi). *Müzikte 2000 Sempozyumu*, 17-18 Mayıs 2000, İstanbul.
- Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29 (1), 541-562.
- Fındıkçı, İ. (1991). *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları*. Eğitimde Nitelik Geliştirme - Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Flores-Vance, M. (2013). *The Role of Cultural Capital from Home and School Settings and Its Influence on Student Engagement: A Narrative Inquiry*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). University of Redlands (UMI Number: 3587402).
- Furman, G. C., Shields, C. M. (2005). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Community in Schools? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (pp. 119-137). New York, NY: Teachers College Press.

- Garnett, B., Guppy, N., & Veenstra, G. (2008). Careers Open to Talent: Educational Credentials, Cultural Talent, and Skilled Employment. *Sociological Forum*, 23 (1), 144-163.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. ERIC (ED378287) Veritabanından 1 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gay, (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 30-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching Theory. Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 10-22.
- George, D., & Mallery, M. (2019). *IBM SPSS 25 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Routledge.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Bergin & Garvey.
- Gorski, P. C. (2010). The Challenge of Defining Multicultural Education. <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> (Erişim Tarihi: 19.01.2019)
- Gökçalp, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin Ve Kültürel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Frat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-63.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Gunn, S. (2005). Translating Bourdieu: Cultural Capital and the English Middle Class in Historical Perspective. *The British Journal of Sociology*, 56 (1), 49-64.

- Gül, V. ve Kolb, S. (2009). Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), 138-143.
- Gürel, D. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tutumları İle Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış YL Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Hammar, T. (1985). *European Immigration Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hazır, M. (2010). *Amerikan Çokkültürlülüğü ve Meluncan Kimliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi ). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- İnce, C. (2014). Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması. (Yayınlanmamış YL Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İpek, İ. (2011). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Hedeflere Uygunluğu Yönünden Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış YL Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Jaeger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84 (4), 281-298.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologists*, 27 (1), 65-90.
- Karaca, F. (2018). Türkiye'de ve Dünyada Çokkültürlülük ve Eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 72, 25.40.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Sütun Yayınları.
- Kaya, I. (2007). Azınlıklar, Çokkültürlülük ve Mardin. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 44-55.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). (Yayınlanmamış YL Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaya, I. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri. İstanbul: UKAM.



- Kaya, Y. (2014). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Bilgi, Farkındalık ve Yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 102-115.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 128-148.
- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları Ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 136-145.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered Micro Teaching in Teacher Education. *International Journal of Instruction*, 3 (1), 77-100.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Denizli İli Örneği. (Yayınlanmamış YL Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kingston, P. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education Extra Issue*, 88-99.
- Kip, S. M. (2010). *Kültürel Sermaye ve Televizyon İzleme Alışkanlıkları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. *İlköğretim Online*, 14 (4), 1352-1369.
- Koytak, E. (2012). Tahakküme Hükmetmek: Bourdieu Sosyolojisinde Toplum ve Bilim İlişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 25, 85-101.
- Kraaykamp, G., & Van Eijck, K. (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89 (1), 209-231.
- Kymlicka, W. ve Öztürk, F. (2012). Çokkültürlülük: Başarı, Başarısızlık ve Gelecek. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 70 (2), 297-332.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6, 153-168.
- Locke, S. (2005). Institutional Social and Cultural Influences on the Multicultural Perspectives of Preservice Teachers. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 20-28.

- McCrimble, M., & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Middleton, V. A. (2002). Increasing Preservice Teachers' Diversity Beliefs and Commitment. *The Urban Review*, 33 (4), 343-361.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547HAYAT%20B%20C4%B0LG%20C4%B0S%20C4%B0%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> (Erişim Tarihi: 20.01.2019)
- Mischka, A. L. (2009). Addressing Disproportionality in the Schools: Perceived Culturally Competent Practices at a Middle School with an Ethnically Diverse Population. (Yayınlanmamış YL Tezi). University of Wisconsin.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Publishers.
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/> (Erişim Tarihi: 21.02.2019).
- Öksüz, Y., Güven Demir, E., ve İci, A. (2016). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının "Çokkültürlü Eğitim" Kavramına İlişkin Metaforlarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1263-1278.
- Özben, Ş. (1991). Yurt Dışından Dönen İşçi Çocuklarının Uyum Problemlerinin Okul Başarılarına Etkisi Ve Türkiye'de Yetişen Öğrencilerle Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özcan, A. Y. ve Erdur-Baker, Ö. (2009). Attainment of Cultural Capital in Higher Education the Case of Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 6, 73-89.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 215-232.
- Özgan, H., ve Karataşoğlu, D. (2016). Öğretmenlerin Kültürel Sermayeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Özhan, İ. (2006). *Farklaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*. (Yayınlanmamış YL Tezi ). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı-İkna ve Empatik İlişkiler*. Konya: Tablet Yayınları.
- Özsoy, C. (2007). Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları 1*, 15-21.
- Özsoy, C. (2009). *Pierre Bourdieu Sosyolojisi ve Simgesel Şiddet*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2015). Anne-Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40, (177), 161-174.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Parlak, H. ve Avara, H. (2012). Avustralya/Viktorya'nın Dil ve Eğitim Politikası Çerçevesinde Türkçenin Öğretimi. *Turkish Studies*, 7 (1), 1825-1833.
- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (2002). Social Class And College Costs: Examining The Financial Nexus Between College Choice And Persistence. *Journal of Higher Education*, 73 (2), 189-236.
- Perkins, R. M. (2012). The Multicultural Awareness, Knowledge, Skills and Attitudes of Prospective Teachers: A Quantitative and Heuristic Phenomenological Study. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Missouri (UMI Number: 3513506).
- Perna, L. W. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. In J. C. Smart, (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 99-157). Netherlands: Springer.
- Phillips, M. S. (2009 ). Beginning Teacher Beliefs and Wise Practices: A Case Study of a High School Social Studies Teacher. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Florida (UMI Number: 3367574).
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Richardson, V. (2003). Preservice teacher's beliefs. *Advances in Teacher Education*, 6(1), 1-22.

- Rossel, J. & Collins, R. (2001). Conflict Theory and Interaction Rituals: The Microfoundations of Conflict Theory. In J. H. Turner (Ed.), *Handbook of Sociological Theory* (pp. 509-531). Boston: Springer.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Said, E. W. & Viswanathan, G. (2001). *Power, Politics, and Culture: Interviews with Edward W. Said*. New York: Random House.
- Sakin, A. (2007). Okulöncesi Öğretmenlerin Mesleki Etik Davranışlar Hakkındaki Görüşleri ile Ahlaki Yargı Düzeyleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol, S. R. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 335-364.
- Sarıçay, N. (2006). Türkiye’de Eğitim Sektörünün Sorunları, Eğitimin Ekonomik Boyutu ve Çözümleri. *İzmir Ticaret Odası Ar&Ge Bülteni*, 23-27.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, Öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 154-193.
- Serçek, S., Karakaş, A., ve Avcı, Y. E. (2017). Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeyleri İle Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 561-572.
- Sevinç, V., Titrek, O. ve Önder, İ. (2009). Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. The International Symposium on Multi-Culturalism in Education, Isparta.
- Sezer, G. O. ve Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 550-560
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40 (1), 109-132.
- Silva, E. B. (2005). Gender, Home and Family in Cultural Capital Theory. *The British Journal of Sociology*, 56 (1), 83-103.

- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*. London: Scarecrow Press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Wiley.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 7–21.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35 (4), 893-912.
- Sürmeli, F. (2009). *Genel Muhasebe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No: 1341.
- Sürmen, Y. (2000). *Muhasebe-1*. Trabzon: Akademi Ltd. Şti. Yayınları.
- Tatar, M. ve Horenczyk, G. (2003). Diversity-related Burnout Among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Expanded Paperback Edition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tekin, M., Yıldız M., Lök, S. ve Taşğın, Ö. (2009). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutum Düzeylerinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 204-212.
- The Schools White Paper (2010). The UK - Department for Education report. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf) (Erişim Tarihi: 03.03.2019).
- Throsby, C. D. (1999). Cultural Capital. *Journal of Cultural Economics*, 23 (1-2), 3-12
- Throsby, C. D. (2005). On the sustainability of Cultural Capital. Research Papers (Vol. 510). Macquarie University, Department of Economics, Sydney, Australia. [http://www.econ.mq.edu.au/research/2005/cult\\_cap\\_throsby.pdf](http://www.econ.mq.edu.au/research/2005/cult_cap_throsby.pdf) (Erişim Tarihi: 23.03.2019).
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 16-26.
- Tösten, R., Avcı, Y. E., ve Şahin, Ç. (2017). Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi: Meslek Liseleri Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 130-143.

- Tutsak, S. ve Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Ders Kitabı: İki Örneğin Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 6 (3), 355-389.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2019). <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 15.01.2019).
- Ulusoy, K. (2007). Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Underwood, J. J. (2011). The Role of Cultural Capital and Parental Involvement in Educational Achievement and Implications For Public Policy. (Yayınlanmamış YL Tezi). East Carolina University (UMI Number: 1505424)
- Ünal, A. Z. (2004). Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Kavramı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Valentiin, S. (2006). Addressing Diversity in Teacher Education Programs. *Education*, 127 (2), 196-202.
- Van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compare. *The British Journal of Sociology*, 58 (3), 391-415.
- Wildhagen, T. (2009). Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *The Sociological Quarterly*, 50 (1), 173-200.
- Wright, M. D. (2012). *The Digital Divide and Cultural Capital*. (Yayınlanmamış YL Tezi). California State University.
- Yakışır, A. N. (2009). *Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of Japan. *Sociology of Education*, 83 (1), 67-83.
- Yavuz, S. (2012). İşletmelerde Sosyal Sermayenin Ölçülmesi ve Raporlanmasına Yönelik Bir Araştırma. (Yayınlanmamış YL Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yazıcı H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumları: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46.
- Yazıcı, M. (1998). *Muhasebe Tümlemleri ve Örgütlenmesi*. İstanbul: Nihad Sayar Eğitim Vakfı Yayınları.

- Yazıcı, K. (2001). *İşletme Bilimine Giriş*. Trabzon: Eser Ofset.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yeğen, M. (2009). "Prospective-Turks" or "Pseudo-Citizens:" Kurds in Turkey. *Middle East Journal*, 63 (4), 597-615.
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki Ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum Ve Özyeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

## **EKLER**

<b>EK</b>		<b>SAYFA</b>
<b>EK 1:</b>	KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	113
<b>EK 2:</b>	KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	114
<b>EK 3:</b>	ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ.....	116
<b>EK 4:</b>	ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ.....	118
<b>EK 5:</b>	ETİK KURUL İZİN YAZISI.....	119



## EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyet:**  Kadın  Erkek
2. **Eğitim Düzeyiniz:**  Lisans  Lisansüstü
3. **Mezun Olduğunuz Üniversite:**.....
4. **Görev Yeriniz:**.....
5. **Yaşınız:**  25-35  35-45  45-55  55-65
6. **Anne Eğitim Düzeyi:**  Okuma-yazma bilmez  Okuma yazma bilir   
İlkokul  
 Ortaokul  Lise  Yükseköğretim
7. **Baba Eğitim Düzeyi:**  Okuma-yazma bilmez  Okuma yazma bilir  
 İlkokul  Ortaokul  Lise  Yükseköğretim
8. **Kardeş Sayısı:**  Kardeşim yok  1 kardeş  2 kardeş  3veya 3+
9. **Ailede Sizin Haricinizde Yükseköğretim Düzeyinde Eğitim Alan Kişi Sayısı:**  
 Yok  1 kişi  2 kişi  3veya 3+
10. **Mesleki deneyiminiz:**  1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16 yıl +
11. **Ailenizin toplam aylık geliri:**  
 1000-2000 TL  2001-5000 TL  5001 TL +
12. **Okul öncesi eğitim aldınız mı?**  Evet  Hayır
13. **Yükseköğretim öncesi hayatınızın büyük kısmını geçirdiğiniz yer:**  
 Köy-Kasaba  İlçe  İl

## EK 2: KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde tutum ve davranışlarınızı katılma düzeyine göre hiç katılmıyorsanız 1'i, artacak şekilde oldukça çok veya sık katılıyorsanız 5'i işaretleyiniz. **Katılma düzeyinizi 1 ile 5 arasında çarpı (X) koyarak belirtiniz.**

1. Kesinlikle katılmıyorum      2. Katılmıyorum      3. Kararsızım      4. Katılıyorum      5. Kesinlikle katılıyorum

Maddeler	1	2	3	4	5
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Çeşitli bilim dallarında bilgi sahibiyim	1	2	3	4	5
2. Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım	1	2	3	4	5
3. Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip öngörülebilir bulabilirim	1	2	3	4	5
4. Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim	1	2	3	4	5
5. Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım	1	2	3	4	5
6. Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim	1	2	3	4	5
7. Bilimsel dergi ve makaleleri okurum	1	2	3	4	5
8. Edebiyatla ilgilenirim	1	2	3	4	5
9. Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
10. Kültürel içerikli kitaplar okurum	1	2	3	4	5
11. Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarırım	1	2	3	4	5
12. Kitap alma (ödünç veya satın alma) alışkanlığım vardır	1	2	3	4	5
13. Her ay düzenli olarak kitap okurum	1	2	3	4	5
14. Kültürel amaçlı faaliyet ve/veya kurslara katılırım	1	2	3	4	5
15. Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılırım	1	2	3	4	5
16. Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim	1	2	3	4	5
17. Gezilere katılırım.	1	2	3	4	5
18. Sanat çalışmalarına katılırım	1	2	3	4	5

19. Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum	1	2	3	4	5
20. Kurum içi etkinliklere düzenli olarak katılırım	1	2	3	4	5
21. Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım	1	2	3	4	5
22. Tiyatro ve/veya sinemaya giderim	1	2	3	4	5
23. Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim	1	2	3	4	5
24. Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim	1	2	3	4	5
25. Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım	1	2	3	4	5
26. Açık ve anlaşılır konuşurum	1	2	3	4	5
27. Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir	1	2	3	4	5
28. Toplumu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim	1	2	3	4	5
29. Akıcı konuşurum	1	2	3	4	5
30. Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım	1	2	3	4	5

1. Entelektüel Birikim: 13 madde: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.
2. Katılım: 7 madde: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.
3. Kültürel Bilinç: 5 madde: 21, 22, 23, 24, 25.
4. Kültürel Potansiyel: 5 madde: 26, 27, 28, 29, 30.

### EK 3: ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5.

Kesinlikle katılıyorum

Maddeler	1	2	3	4	5
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları yadırgarım.*1	1	2	3	4	5
2. Farklı kültürlere mensup öğrencilerle iletişim halinde olmanın rahatsızlık verdiğini düşünürüm.*1	1	2	3	4	5
3. Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim.*3	1	2	3	4	5
4. Farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranılması gerektiğini düşünürüm.3	1	2	3	4	5
5. Benzer kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerden oluşan bir sınıf ortamında ders vermeyi tercih ederim.*1	1	2	3	4	5
6. Kendi kültürel geçmişimi sorgularım.*3	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerimin kültürel açıdan birbirlerinden üstün ya da zayıf olmadıklarını düşünürüm.3	1	2	3	4	5
8. İçinde bulunduğum grubun kültürel dinamiklerini öğrenmeye özen gösteririm.2	1	2	3	4	5
9. Sınıf ortamında kendi kültürel kimliğimi öğrencilerimle paylaşmaktan kaçınırım.*1	1	2	3	4	5
10. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürel özellikleri dikkate alınmasını önemserim.2	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerimin kendi kültürel değer yargılarını rahatça açıklamalarını önemserim.2	1	2	3	4	5
12. Farklı cinsiyet, inanç, etnisite, dil gibi değer yargılarının sınıfında olması zenginlik olarak düşünürüm.2	1	2	3	4	5
13. Kültürel farklılıkların önemsenmesi gerektiğine katılmam.*1	1	2	3	4	5
14. Çokkültürlü sınıfta öğretimden zevk alırım.2	1	2	3	4	5
15. Kültürü benimle aynı öğrencilere öğretim yapmak isterim.*1	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında bilgilerinin olması gerekmez.*1	1	2	3	4	5

\* ters kodlanan maddeler.

(Toplam puan

alınır.)

1. Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı: 7 madde: 1,2,5,9,13,15,16
2. Kültürel Farklılıkları Benimseme: 5 madde: 8,10,11,12,14
3. Kültürel Farklılıkları nemseme: 4 madde: 3,4,6,7

## EK 4: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.  
SİİRT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32790399/399/8990772  
Konu:Anket

07.05.2018

VALİLİK MAKAMINA  
SİİRT

Afyonkarahisar Üniversitesi Temel Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Firdev GÜLEÇ'in yürütmekte olduğu " Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlilikleri ile Çok Kültürlüt Eğitime yönelik Tutumlarının İncelenmesi " Siirt Örneklî adlı proje ödevi kapsamında uygulayacağı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağılı İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine okul müdürlüklerince yapılacak bir program kapsamında ve sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

A.Selami ÖZBİLİCİ  
İl Millî Eğitim Şb.Müd

OLUR  
07.05.2018

İsa GÜNEŞ  
Vali a  
İl Millî Eğitim Müdürü

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR  
Metin EROĞLAN  
Millî Eğitim Müdürlüğü  
V.H.K.İ

Yeni Mah. Lise Cad. Öğretmenevi Kat:4 SİİRT  
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr  
e-posta: hizmetici56@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Musa AYDIN Şef  
Tel: (0 484) 223 10 28/1511  
Faks: (0 484) 223 22 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 16e2-5bdb-3408-bddf-a0ee kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: ETİK KURUL İZİN YAZISI

T.C.  
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:03

KARAR TARİHİ:06.04.2018

**KARAR 2018/30**

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Firdes GÜLEÇ'in "Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlilikleri ile Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Mehmet KARAKAY

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı