



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÇOK  
KÜLTÜRLÜLÜK BECERİLERİ İLE KAPSAYICI EĞİTİME  
İLİŞKİN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Serap AKBAŞ**

**DENİZLİ 2024**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ÇOK  
KÜLTÜRLÜLÜK BECERİLERİ İLE KAPSAYICI EĞİTİME İLİŞKİN  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Serap AKBAŞ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN**

## TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı – Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Serap AKBAŞ tarafından hazırlanan “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Becerileri İle Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
..... /...../2024 tarih ve .....sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

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

İmza

Serap AKBAŞ

## TEŞEKKÜR

Proje çalıőmamda bana her konuda yardımcı ve destek olan, yol gösteren değerli danışman hocam Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN'e, eğitimim boyunca bana katkısı ve emeği olan tüm hocalarıma, veri toplama sürecinde anketimi doldurarak araőtırmama katkı sağlayan meslektaőlarıma, gösterdikleri sabır, ilgi ve destekle her zaman yanımda olan aileme en içten teőekkürlerimi sunarım.

Serap AKBAŞ

## ÖZET

### **Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**

AKBAŞ, Serap

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Ocak 2024, 60 sayfa

Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmada eleman örneklem seçimiyle 228 okul yöneticisi ve öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri algı düzeylerinin en yüksek düzeyde tutum boyutunda ve yüksek düzeyde olduğu görülürken bunu yüksek düzeyde özyeterlik boyutu izlemiştir. En düşük ortalama ise orta düzeyde deneyim boyutundadır. Genel çokkültürlülük yeterlik algı düzeyi yüksek düzeydedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının toplumsal işbirliği boyutunda ve ilginin artırılması boyutunda düşük düzeydedir. Genel kapsayıcı eğitim tutumlarının da düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin cinsiyet, yaş, görev, medeni durum ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ancak çalışılan kademe ve kariyer düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalıştıkları kademelere göre tutum boyutunda OÖ-İlkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle ortaokullarda çalışanlar arasında ortaokullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine yüksek iken ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle liselerde çalışanlar arasında ve ortaokullarda çalışanlar lehine yüksektir. Ortaokullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin tutum boyutunda diğer kademelerde çalışanlardan daha yüksektir. Kariyer düzeylerine göre tutum boyutunda başöğretmen unvanlı okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin öğretmen ve uzman öğretmen unvanlılardan daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışılan kademe ve kariyer düzeyi durumuna göre farklılık görülmemiştir. Ancak göreve göre bütün boyutlarda ve genel tutumlarında yöneticilere göre öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara

sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları daha yüksektir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticileri öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının düştüğü ya da öğretmenlerin okul yöneticileri öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arttıkça çok kültürlülük becerileri düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

*Anahtar Sözcükler:* Çok kültürlülük, kapsayıcı, eğitim, öğretmen, okul yöneticisi

## İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	v
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar DİZİNİ .....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem Cümlesi .....	4
1.1.2. Alt Problemler .....	4
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	5
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. Çok Kültürlülük.....	7
2.2. Çok Kültürlü Eğitim .....	8
2.3. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve Önemi.....	10
2.4. Kapsayıcı Eğitim .....	11
2.5. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Önemi .....	12
2.6. İlgili Araştırmalar .....	14
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM .....	17
3.1. Araştırmanın Modeli .....	17
3.2. Evren ve Örneklem .....	17
3.3. Veri Toplama Aracı .....	18
3.4. Verilerin Toplanması .....	18
3.5. Verilerin Analizi .....	19



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUMLAR .....	21
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	21
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	21
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	22
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	22
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	27
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	31
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	33
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	33
5.2. Öneriler .....	34
KAYNAKÇA .....	36
EKLER .....	39
ÖZGEÇMİŞ .....	49

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları</i>	17
Tablo 3.2. <i>Araştırma Verilerinin Güvenirlik ve Normallik Analizi Sonuçları</i>	19
Tablo 4.1. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerileri Algı Düzeyleri</i>	21
Tablo 4.2. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları</i>	22
Tablo 4.3. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları</i>	23
Tablo 4.4. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları</i>	23
Tablo 4.5. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Yaptıkları Göreve Göre Analiz Sonuçları</i>	24
Tablo 4.6. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Medeni Durumlarına Göre Analiz Sonuçları</i>	25
Tablo 4.7. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları</i>	25
Tablo 4.8. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Görev Yaptıkları Kademelere Göre Analiz Sonuçları</i>	26
Tablo 4.9. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Kariyerlerine Göre Analiz Sonuçları</i>	27
Tablo 4.10. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları</i>	28
Tablo 4.11. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları</i>	28
Tablo 4.12. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaptıkları Göreve Göre Analiz Sonuçları</i>	29
Tablo 4.13. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Analiz Sonuçları</i>	29
Tablo 4.14. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları</i>	30
Tablo 4.15. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademelere Göre Analiz Sonuçları</i>	30

Tablo 4.16. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kariyerlerine Göre Analiz Sonuçları</i>	31
Tablo 4.17. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasında İlişki Düzeyi Analiz Sonuçları</i>	32

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Günümüzde dünyanın globalleşmesi, ırk, kültür ve çeşitli etnik ve dini farklılıkların bir arada yaşaması çok kültürlü yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yapı sosyal ve çalışma yaşamı gibi eğitimde de kendini gün geçtikçe hissettirmektedir. Bu nedenle eğitimde çok kültürlü yaklaşım ve uygulamalarla herkesi kapsayan kapsayıcı eğitim uygulamaları her geçen gün daha etkin biçimde uygulanmakta ve bu uygulamaların sürmesi istenmektedir. Bu çalışmada da bu nedenle “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ilişkisi” ele alınacaktır.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde toplumların büyük çoğunluğu yaygın olarak çok kültürlü olarak adlandırılmaktadır. Çokkültürlülük kavramı, bu çokkültürlü toplumlar içerisinde belirli toplulukların kültürel etki açısından daha belirgin bir konuma sahip olduğunu öne sürmektedir. Belirli bir toplumda hangi kültürlerin daha baskın olduğunu anlamak için çok sayıda gösterge mevcuttur. Bir toplumdaki baskın kültür veya çoğunluk yalnızca nüfus büyüklüğüyle değil, aynı zamanda söz konusu toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal kaynaklarına el koyan ve bunları halkın diğer kesimlerinden daha yoğun bir şekilde kullanan bireylerle de tanımlanır. Bir toplumda ekonomik ve siyasi kararların alınmasında geçerli kabul edilen kültürel değerlerin belirlenmesi, o toplumdaki hakim kültürün tespit edilmesinde önemli bir etkidir (Göçek, 2005). Çünkü toplum içinde ekonomik ve kültürel kararların şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olan bireyler, karar alırken kendi kültürel çerçevelerini ön planda tutma eğilimi gösterirler. Baskın kültür, toplumsal uygunluğun belirlendiği standartları oluşturma sorumluluğunu üstlenir. Ayrıca, politikalar, uygulamalar ve güç dağılımı da dahil olmak üzere toplumun resmi alanlarında hakim olan kültürel değerler, toplum genelinde de hakimdir. Eğitim çerçevesinin yapılandırılması bunu örneklemektedir.

Eğitim kurumlarında uygulanan metodolojiler ve çerçeveler, hakim toplumsal grubun kültürel kavramlarına, mevzuatına, mantığına, örgütlenmesine ve rasyonalitesine dayanmaktadır. Bu belirteçler incelendiğinde, Türklerin Türkiye'deki baskın kültürel grubu

temsil ettiği ortaya çıkmaktadır (Göçek, 2005). Türkiye Cumhuriyeti'nde Yahudi, Rum ve Ermeni cemaatlerine, azınlık gruplarının kendi anadillerinde eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan kurumlar kurma ve denetleme konusunda münhasır yetki verilmiştir. Buna karşılık, Süryaniler, Çerkezler, Lazlar ve Kürtler gibi dilsel ve etnik gruplar, eğitim çerçevesinde belirli derslere kaydolmaya çalışırken veya anadillerinde yeterlilik kazanmaya çalışırken engellerle karşılaşmaktadır. Ne yazık ki, Türk gençlerinin önemli bir kısmı eğitim yolculuklarına Türkçe diline ya hiç ya da yetersiz düzeyde hakim olarak başlamaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi, bilmedikleri veya yeterince anlamadıkları bir dilde, Türkçe eğitim almaları nedeniyle sekteye uğramaktadır. Sonuç olarak, bu öğrenciler eğitimlerine akranlarına kıyasla dezavantajlı bir şekilde başlamaktadır. Bu durumdaki öğrencilerin diğer öğrencilerle eşdeğer eğitim fırsatlarına ve haklarına sahip olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Farklı grupların kendi ana dillerinde eğitim alma ve bu dillerde yeterlilik kazanma hakkı, bu öğrencilerin kültürel ayrıcalıkları arasında büyük önem taşımaktadır. Bu dillerin eğitim sistemine dahil edilmesi, gelecek nesillerin anadillerini yetkin bir şekilde kullanmaları ve dilsel miraslarının korunması için zorunludur. Ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde, bilimsel çalışmaların yanı sıra, özellikle çok kültürlü eğitime ve çok kültürlülüğe yönelik tutumların değerlendirilmesine ilişkin ölçek oluşturma alanına odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonucu, hem beden eğitimi öğretmenlerinin hem de eğitimci adaylarının çok kültürlülüğe karşı olumlu bir eğilim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Aksine, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarının cinsiyet farklılaşmasına göre değişmediği görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin mezun oldukları okula, çalıştıkları okulun coğrafi konumuna, çalıştıkları ilköğretim kademesine ve mesleki deneyim düzeylerine bağlı olarak çok kültürlü eğitime ilişkin bakış açılarında değişiklikler meydana gelmektedir (Karaçam ve Koca, 2012). Yazılı kaynaklar incelendiğinde, gerek bilimsel çalışmalarda gerekse dış politikada çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimin öneminin giderek arttığı görülmektedir. Ancak ülkemizde bu konu, sınırlı sayıda birkaç çalışma dışında nadiren tartışılmaktadır. Politikardan ve kültürden etkilenen bir konu olarak çokkültürlülüğün, ağırlıklı olarak farklı kültürel bağlamlarda ve eğitim alanlarında araştırılması, literatüre önemli katkılar sağlayacaktır (Karaçam ve Koca, 2012).

Eğitim hakkının herkese sunulmasının anayasayla, kanunlarla, uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınmaya çalışılmasının yanında eğitim hakkından herkesin eşit şekilde yararlanması da önemlidir. Fakat hala birçok birey ırk, dil, din, cinsiyet, engellilik, yoksulluk, göçmen statüsünde olma, sığınmacı veya vatansız olma gibi

durumlardan dolayı eğitim hakkından ya yeterince faydalanamamakta ya da mahrum kalmaktadır. Sayılan nedenlerden dolayı dezavantajlı gruplar ortaya çıkmaktadır. Var olan ekonomik, sosyal, kültürel vb. kaynakları kullanmaktan tam olarak yararlanamayan ya da tamamen kullanmaktan men edilen gruplar dezavantajlı gruplar olarak adlandırılabilir (Bayır, 2019, 2). Dezavantajlı gruplar fazlaca ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Ayrımcılık, Erdoğan ve Vatandaş'a göre (2020, 479) dışlanan gruba yönelik olumsuz davranışlar sonucu gösterilen kabul edilmeyen eylemleri ifade eder. Ayrımcılık kavramı temelinde "ben- öteki" (Şişman, 2014, 64) kavramları arasındaki karşıtlığı barındırır. İnsanlar kendilerinden farklı olanlara ayrımcılık uygulayabilirler. Dezavantajlı grupların en çok ayrımcılık gördüğü en önemli konu eğitimidir. Bu gruptaki insanlar eğitim hakkına erişmekte herhangi bir sebepten dolayı zorluk yaşamaktadırlar. Dezavantajlı grupların eğitim hakkına tam olarak erişim sağlayabilmeleri fırsat eşitliğinin sağlanması ile mümkün olacaktır. Fırsat eşitliğinin sağlanması eğitim sistemleri içinde ele alınması gereken en önemli konudur. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesinde fırsat ve imkân eşitliği, "Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri" arasında sayılmıştır. Fırsat eşitliğinin sağlanması ve nitelikli, adil eğitim anlayışı kapsayıcı eğitimin zorunluluğunu göstermektedir.

Şeker ve Aslan'ın (2015, 98) mülteci çocuklar üzerine yaptıkları çalışmada "kötü sağlık koşulları, anksiyete, güvensizlik, aşırı uyarılmışlık, odaklanma sorunları, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu" gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin sınıf içerisindeki potansiyellerini göstermekte zorluk çekebilecekleri, öğretmenlerin sağlayacağı desteğin ve yönlendirmelerin önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Yine aynı çalışmada mülteci öğrencilerin kültür, ırk, dil veya dinlerinden dolayı ayrımcılığa uğrayabileceğini bu sebeple eğitim programlarının farklılıklara saygı konusunda önem taşıdığı söylenmektedir.

Kazu (2019, 45) dezavantajlı kişilerin eğitim konusunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili gerçekleştirdiği çalışmada dezavantajlılık ve yoksulluğun eğitim profilini oldukça fazla etkilediğini ortaya koymuştur. Kazu (2019, 46) çalışmasında okur-yazarlığın bu gruplar için artması gerektiğini bu yüzden de eğitime devam etmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Karabağ Köse (2019, 331) dezavantajlı bölge okullarında okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonucu okul yaşam kalitesinin öğretmen boyutunda okul bağlılığın yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumlarının öğrencilerin okulla bağlarını etkilediği bu yüzden öğretmenlerin her yönden desteklenmesi gerektiği söylenmiştir. Çalışmalara göre dezavantajlı grupların eğitim hakkından tam

olarak yararlanmasında ve okul ile bağılıklarının artmasında öğretmenler önemli bir faktördür. Özellikle temel eğitimde öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkisi tartışılmazdır. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları ilişkisinin ortaya çıkarılması ve farklı değişkenlere göre durumunun araştırılması gerekmektedir.

### 1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır? ” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.1.2 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları nasıldır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun yanında okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının kişisel özelliklerine göre durumunun tespit edilip ortaya konulması da amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişkiyi ele alan çalışmaya alan yazın taramasında rastlanılmamıştır. Bu çalışma bu iki değişkenin ilişkisini ele alması ve bağımsız bir çalışma olması bakımından önemlidir. Ayrıca alan yazına katkı sağlaması bakımından da önemli görülmektedir. Çalışmanın oldukça çok göç alan ve bu nedenle farklı sosyo ekonomik düzeyden insanlarla farklı dini ve etnik grupların olduğu Denizli ili Pamukkale örnekleminde yapılacak olması da bu konuda var olan olgunun ortaya konulması açısından da bu çalışma önemlidir.

### 1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler ölçüm araçlarına samimi ve gerçek cevaplar vermişlerdir.
- Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük ve kapsayıcı eğitim ile ilgili bilgileri yeterlidir.
- Ölçme araçları araştırmanın amacını ortaya çıkarabilecek ve alt problemlere yanıt verebilecek niteliktedir.

### 1.5. Sınırlılıklar

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği” “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılacaktır.
- Araştırma, konuyla ilgili literatür taraması ve katılımcıların ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

*Çokkültürlülük:* Farklı etnik, dini vb. unsurların göz önüne alınması ve insanların bu farklılıklarıyla birlikte saygıyla oldukları gibi kabul edilmesidir.

*Çok kültürlü Eğitim:* Toplumda farklı özellikleri olan kesimlerin bu özelliklerinin eğitim politikaları içinde yer almasıdır. Çok kültürlü eğitimde farklı grupların dil, kültür, yaşam



vb. değerleri olduğu gibi kabul edilerek bütün farklılıkların zenginlik olarak değerlendirilmesi ve saygıyla karşılanması ve birlikte yaşama becerilerinin kazandırılması esastır (Banks, 2010).

*Tutum:* Tutum, bireyin bir duruma, olaya karşı davranışlarını gösteren yatkınlıktır.

*Kapsayıcı Eğitim:* İnsanların cinsiyet, dil, etnik köken, maddi durumları vb. durumlarından dolayı ayrımcılığa maruz kalmaması, dışlanmaması anlayışına dayanan bir eğitim anlayışıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Çok kültürlülük

Çokkültürlülük, ırk, etnik köken, dil, din, sosyal sınıf, eğitim, cinsiyet, yaş ve daha fazlası dahil olmak üzere çeşitli kültürel farklılıkların, sosyal farklılıkları önyargısız bir şekilde kucaklayan ve uyumlu bir birlikte yaşama ortamını teşvik eden kolektif bir varlığa dönüştüğü dikkate değer bir oluşumdur. Bu kavram, farklı etnik gruplara ve kültürel geçmişlere mensup bireylere ve topluluklara destek sağlamak ve farklı kimliklerini koruyan yaşamlar sürmelerine olanak tanımak amacıyla hayata geçirilmiştir (Vatandaş, 2002). Bir kavram olarak çokkültürlülük, özgürlük ve refah ilkelerine dayanır. Kültürel farklılıkları istisnai olmaktan ziyade olağan olarak algılar. Bireyler arasında her türlü önyargıdan aktif bir şekilde kaçınır ve toplumun tüm üyelerinin fırsatlara eşit erişime sahip olmasını sağlamaya çalışır. Ayrıca, uyumlu sosyal etkileşimleri teşvik etmeye çalışır (Ergil, 2010). Çokkültürlülüğü anlamının ayrılmaz bir yönü, bireyler ve kültürler arasında mevcut olan çeşitliliğe karşı duyarlılık geliştirmekte yatmaktadır (Aydın, 2013). Bu anlayış, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını ve çoğulculuğun tanınmasını destekleyen bir ilke veya ideoloji olarak kabul edilebilir (Polat, 2020). Çokkültürlülüğün varlığı ile karakterize edilen toplumlar, tanımlanmış bir siyasi varlık veya belirli bir coğrafi sınır içinde ikamet eden, dil, din, etnik köken, tarihsel bağlam ve coğrafi konum açısından farklı geçmişlere sahip çeşitli gruplardan oluşan koalisyonlardan oluşur (Kaya ve Aydın, 2014). Bu nitelikteki toplumlarda, çokkültürlü anlayışın temel ilkeleri, din, dil, ırk veya kültürel nitelikler gibi farklılıkların kabul edilmesini gerektirir. Ayrıca, bireylerin bu farklılıklar için eşit haklar ve korumalar sağlayan bir kültürel çerçeve içinde varlıklarını yasal zorunluluklarla sürdürmeleri beklenir. Bu kavrayış sayesinde bireyler sadece çeşitli toplumlarda değil, kendi toplumsal yapılarında da var olan çoğulculuğun farkına varırlar. Bireyler, farklı kültürel sistemlere karşı hoşgörü ve saygıyı teşvik ederek, kendi kültürel çerçevelerinde gömülü olan eşitsizlikleri tanıyabilir ve daha sonra bu eşitsizliklere hoşgörü merceğinden bakabilir hale gelirler. Sonuç olarak, bireyler bu farklılıkları bastırmak yerine onları ortaya çıkarmaya ve değer vermeye çalışırlar. Çokkültürlülüğün etkisi sanat, edebiyat, bilim ve eğitim gibi çeşitli alanlarda gözlemlenebilir. Bu etkinin bir sonucu olarak

eğitim ortamlarında çokkültürlü eğitim uygulamaları ortaya çıkmıştır. Eğitimin temel doğasının okkltrllğn benimsenmesine olanak sağlaması dikkat çekicidir.

## 2.2. Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlülüğün eğitim boyutu, baskın kültürden ziyade çeşitli kültürlerin çeşitliliği ve zenginliği ile ilgilidir. oğulculuk, fırsat eşitliği ve farklılıkların tanınması ilkeleri üzerine kuruludur. Eğitim alanında bir politika olarak çokkültürlü eğitim, farklı bir dizi kural ve değer sistemi ile karakterize edilir. Kapsayıcı hedefi, farklı kültürleri korumak ve geliştirmek, aynı zamanda öğrenciler arasında eşit akademik başarıyı teşvik etmektir. Bu yaklaşım, eğitim programları, ğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da kapsayacak şekilde eğitim ve öğretimin tüm yönlerine nüfuz eder ve bunların tümü çoğulculuk ilkelerine dayanır (Polat, 2009). Bu zel durumda vurgulanan bir diğer husus da eğitimde çeşitliliğin tanınmasıdır (Jay ve Jones, 2005). Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim kavramı temelde cinsiyet, dil, sosyal statü, ırk, etnik köken veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın her öğrenciye eşit fırsatlar sunma yönünü kapsamalıdır. Bu bağlamda, özgürlük, haklar, eşitlik, adalet ve tüm bireylerin içsel değerleri ilkelerine dayanan ve aynı zamanda kültürel çeşitliliğin öneminin altını çizen felsefi bir kavram olarak algılanabilir (Jay ve Jones, 2005). Kozmopolit okul yaklaşımı, çokkültürlü eğitimin önemli bir boyutudur. Bu yaklaşım, etnik köken, ırk, din, cinsiyet ve dil gibi farklı kültürel özelliklere sahip bireylerden oluşan toplumlarda sosyal kategorizasyonların önlenmesiyle ilgilidir. Bu heterojen toplumun arzu ve gereksinimlerine hitap ederken öznel değerlendirmeleri ortadan kaldırmayı amaçlar. Ayrıca, kültürel çoğunluktan bağımsız ve demokratik değgerlere dayanan kültürel çeşitliliğin teşvik edilmesini vurgular (Acar, ifti ve Aydın, 2014). Bu yaklaşımla bağlantılı olarak, kendine özgü farklılıkları ve kültürel çeşitliliği saygı çerçevesinde dikkate alan ve fırsat eşitliği ilkesiyle toplumun tüm üyelerini kapsayan kapsamlı bir eğitim anlayışı olarak da yorumlanmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Özünde, farklı bileşimlere sahip toplumlarda eğitim ve ğretim ortamlarını ayırt etmeye ve yeniden yapılandırmaya çalışan bir eğitim anlayışıdır (Banks vd., 2001). Çokkültürlü eğitim, demokratik ilkeleri, kültürel çeşitliliği ve sosyal eşitliği benimseyerek öğrencilerin sosyal, kişisel ve bilişsel gelişimlerini teşvik etmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Günay, Kaya ve Aydın, 2014). Söz konusu değerlendirmeler, çokkültürlü eğitimin hem tanımını hem de içeriği açısından önemli bir özelliği olarak disiplinler arası doğasını vurgulamaktadır.

Çok kültürlü eğitim ile ulaşılmak istenen amaçlar aşağıdaki şekilde listelenebilir (Polat, 2009).

- Öğrencilerin akademik başarı seviyesini yükseltmek
- Önyargılara karşı eleştirel düşünebilme becerisini geliştirmek
- Bireyleri özgüveni yüksek bir profile ulaştırmak
- Gruplar arası iletişimi geliştirmek ve güçlendirmek
- Farklılıkların etkileşimin önüne geçmesine mani olmak, bu kapsamda empati becerisini geliştirmek
- Saygı ve hoşgörünün pratikte yer bulmasını sağlamak için bireylerin değer ve tutumlarını açıklamasına tanımak
- Öz benlik ve özgüven geliştirerek bireyin kendiyile barışık olmasını mümkün kılmak
- Farklılıkları bir arada bulunduran çokkültürlü ortamlarda uyum içinde yaşamayı benimsetmek
- Kültürel farkındalıkla önyargıları kırmak
- Kültürel okuryazarlık becerisini geliştirmek
- Çoğulculuğu, eşitliği eğitim öğretim ortamlarında sağlamak
- Okulda eleştirel düşünce ortamı sağlamak
- Önyargılarla, her türlü ayrımcılıkla mücadele etme yeteneği kazandırmak

Güncel kalmak için çaba gösteren öğretmenler, tüm öğrencilere eşit davranırken yüksek kaliteli eğitim sunmaya çalışmalıdır. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim kavramı eğitimciler arasında büyük önem kazanmıştır. Adalet, demokrasi, özgürlük ve sosyal eşitlik gibi ilkeleri savunan öğretmenler, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında temel bir rol oynamaktadır (Alvarado, Pang & Finley, 2014). Howard (2006), tıpkı diğer eğitim bağlamlarında olduğu gibi, çokkültürlü öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu bir pedagojik çerçeve benimsemenin ve aynı zamanda ten rengi, din, dil veya ırka dayalı her türlü ayrımcılıktan kaçınmanın önemini altını çizmiştir. Sonuç olarak, azınlık-çoğunluk kimlikleri arasında ayırım yapmadan ve ırkçılığı sürdürmeden bireyleri oldukları gibi kucaklayan ve eğitim sürecine katkıda bulunan davranışları aktif olarak geliştiren öğretmenlerin istihdam edilmesi çok kültürlü eğitim için zorunlu hale gelmektedir. Alvarado vd. (2014) çalışmalarında günümüzde çok farklı kesimlerden ve farklı yapılardan gelen öğrencilere nitelikli eğitim verebilmek için öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi benimseyerek ve uygulayarak bunu yapabileceklerini ileri sürmektedir. Öğretmenlerin bu özelliklerinin onları diğer meslektaşlarına göre avantajlı hale getirdiği ve daha nitelikli ve kucaklayıcı eğitimin böylelikle mümkün olduğu araştırmalarda belirtilmektedir. MEB (2017)'e göre öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız bireyler olarak görmeleri ve kucaklayıcı ve ortak bir öğrenme ortamı tesis etmeleri gerektiği belirtilmektedir. Farklı

özellikleri ve gereksinimleri olan öğrencilerin iyi şartlarda öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Yine bununla birlikte öğrencileri ayırmaksızın farklılıklarıyla kabul ederek eğitimlerine sürdürmelerini sağlama çabasında olmalarıyla nitelikli eğitimin mümkün olabileceği söylenebilir.

Türkiye'nin sınırlarını açmaya başladığı ve eş zamanlı olarak Suriye'de iç savaşın başladığı 2011 yılında, Suriye'den Türkiye'ye doğru bir göç akını yaşanmıştır. Bu göç dalgası, geçici koruma elde eden kayda değer sayıda Suriyeliyi de içeriyordu. Parsak ve Saraç'ın 2021 tarihli yayınlarında belirttiği üzere, Eylül 2018 sonu itibariyle bu göçün kayıtlı rakamı tam olarak 1 milyon 234 bin 439 kişidir. Ülkemize yerleşen bu bireylerin çocuklarının eğitim çerçevesi içinde asimile edilmesi sürecinde önemli bir rol üstlenecek olan eğitimcilerin göçmenlere yönelik olumsuz duyguların ortaya çıkmasını engellemek için olumsuz eğilimlerin ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler almaları, ulusumuzun gelecekteki yörüngesi açısından zorunludur. Bu açıdan bakıldığında, beden eğitimi öğretmeni açığı da dahil olmak üzere eğitmen açığı yaşanacağı yadsınamaz. Bu çerçevede, eğitimcilerin çok kültürlü eğitime önem vermeleri ve uzmanlıklarını bu yönde geliştirmeleri gerekmektedir (Parsak ve Saraç, 2021).

Bu bağlamda, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Pictes Projesi oluşturulmuştur. Bu girişimin temel amacı, Suriyeli çocukların Türk eğitim çerçevesine asimilasyonunu kolaylaştırmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bu proje, halihazırda geçici koruma altında olan çocukların Türkiye sınırları içerisinde eğitim olanaklarına kavuşmasını garanti altına almayı amaçlamaktadır. Pictes çalışması, Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım anlaşması kapsamında doğrudan sübvansiyonlar yoluyla tamamen Avrupa Birliği tarafından finanse edilmektedir. 3 Ekim 2016'da başlayan girişim, Türkiye'de 26 bölgede devam etmektedir.

### **2.3. Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları ve Önemi**

Çok kültürlü eğitim ile öğrenciler arası ayırım yapmadan eşit bir yaklaşımla eğitim vermeyi amaçlamalıdır. Gay (2014), çok kültürlü eğitimin amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

1. Amaç, kişinin hem kendi dışındaki hem de kendi içindeki farklı kültürel ve etnik miraslara yönelik bir anlayış ve takdir geliştirmektir. Bu, hem azınlık hem de çoğunluk gruplarının dilleri, tarihsel bağlamları ve kültürel nitelikleri hakkında bilgi edinmeyi içerir.

2. Kişisel Gelişim: Amaç, bireylerin kendi kimliklerine ilişkin gelişmiş bir kavrayış geliştirmeleri, kendilerine yönelik olumlu duygular beslemeleri ve başkalarıyla etkileşime girmeye açıklık göstermeleridir.
3. Değerleri ve Tutumları Amaçlama: Amaç, farklı kültürlerin parçası olan bireylerin ilkelerini ve bakış açılarını kabul etmektir. Niyet, diğer bireylerin de bu kültürlere sahip olmasıdır.
4. Çok Kültürlü Sosyal Yeterlik: Kişilerin farklı kültürlerden olanlarla iletişim, kültürleri tanıma ve farklı yaklaşımlarının bilincinde olmasıdır.
5. Temel Yetenek Kazanımı: Etnik olarak farklılık gösteren kişilere okur-yazar olma, matematik, sorun çözme, eleştirel yaklaşma vb. temel becerileri kazandırabilmek amaçlanmaktadır.
6. Eğitimde Eşitlik ve Mükemmellik: Bütün öğrencilere eşit mesafede yaklaşarak en iyi şekilde eğitim fırsatlarından yararlanmaları hedeflenir.
7. Sosyal Reform İçin Kişisel Güçlendirme: Her türlü ayırım ve eşitsizliklerle mücadele etme ve ortadan kaldırmaya yönelik toplumsal reformu gerçekleştirmeye yönelik adanmışlıktır. Böylelikle herkesin eşit olduğu ve herhangi bir ayırım ve farklılığın olmadığı bir sistem amaçlanır.

#### **2.4. Kapsayıcı Eğitim**

Kapsayıcı eğitim, genellikle özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara eğitim sağlanmasıyla ilişkilendirilse de, temelde farklılıklarına bakılmaksızın tüm çocukları kucaklayan ve böylece çeşitlilik kavramını vurgulayan bir ideolojiye sahiptir. Kapsayıcı eğitim alanında, farklılıklar sınıf ortamında uyumlu bir şekilde bir araya gelir ve bu farklılıkların bilgi edinme sürecini engellemediği bir ortamı teşvik eder.

Tüm çocukların eğitime eşit erişiminin gerekliliğinin kabul edilmesi, kapsayıcı eğitim kavramının ortaya çıktığı 1980'li yıllarda gerçekleşmiştir. Kapsayıcı eğitimin bireyleri dışlama eylemine karşı olduğu düşüncesi de bu dönemde önemli bir rol oynamıştır. Kapsayıcı eğitime ilişkin en kapsamlı anlayış ise 1994 yılında İspanya'nın Salamanca kentinde düzenlenen bir konferansta yayımlanan bildirmede "herkes için eğitim" kavramının ortaya atılmasıyla ortaya çıkmıştır. Salamanca Bildirgesi, her bir çocuğun farklı bir eğilime, yatkınlığa, yeteneğe ve eğitim gereksinimlerine sahip olduğunu ve dolayısıyla eğitim sistemlerinin bu farklı ihtiyaçlara göre düzenlenmesini gerektirdiğini teyit etmektedir. Bu öğrenme ihtiyaçlarının sadece özel ihtiyaçlara göre değil, aynı zamanda kültürel geçmiş, cinsiyet, etnik köken, göçmenlik durumu, sosyoekonomik durum

ve diğ er faktörlere göre de ayırt edilebileceğini belirtmek önemlidir. Farklılıklar ayrımcılık olarak algılanmamalı ve kapsamlı eğitim arayışında çokkültürlülük çerçevesinde değerlendirilmelidir. UNESCO (2009) kapsayıcılığın, çeşitliliğin varlığının kabul edilmesi, çeşitliliğe saygı gösterilmesi ve bireylerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması etrafında dönmesi gerektiğini belirtmektedir. Kurumlar, sistemler ve yönergeler buna uygun olarak düzenlenmelidir. Ayrıca amaç, toplumun çeşitliliğe bakış açısını dönüştürmektir.

Taneri (2019), kapsayıcı eğitim kavramını, öğrenciler arasındaki farklılıkların aşılması gereken zorluklar olarak değil, öğrenme sürecini geliştiren değerli varlıklar olarak algılanması şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin mevcut koşulları içinde eğitim alma hakkını kabul etmektedir. Bu açıklama, kapsayıcı eğitim yaklaşımının öğrencileri oldukları gibi kabul ettiğ inin ve öğrenciye görelilik ilkesini benimsediğ inin tartışılmaz bir kanıtıdır.

## 2.5. Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları ve Önemi

Eğitim ortamlarında, bireylerin özel gereksinimleri ve farklılıkları göz önünde bulundurularak, yeteneklerinin bütünsel olarak geliştirilmesi için sağlanan eğitim fırsatlarından avantaj elde etmeleri beklenmektedir. Ancak, her bireyin bu fırsatlara eşit bir şekilde erişememesi ve dolayısıyla sınırlamalarla karşılaşması olasıdır. Sonuç olarak, bu bireyler kendilerini içinde yaşadıkları toplumun sağladığı sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel kaynaklardan tam olarak yararlanamaz halde bulabilirler. Bu gibi durumlarda, bu bireyler genellikle "dezavantajlı" olarak adlandırılır. Dezavantajlı durumda olan bireyler genellikle zihinsel veya fiziksel engelleri olan kişilerle ilişkilendirilir. Ancak bu grup daha geniş bir yelpazedeki insanları kapsamaktadır. UNICEF, bireylerin ekonomik durumları, cinsiyetleri, dilleri, dinleri, ikamet ettikleri yer, etnik kökenleri veya mülteci olmak gibi siyasi durumları nedeniyle dezavantajlarla karşılaşabileceklerini belirtmektedir. Bu nedenle, sosyal olarak yoksun bırakılmış bireylerin toplumun dokusuna asimile edilmesi süreci, benzerlerine kıyasla daha uzun sürebilir. Bu marjinalleştirilmiş alt gruplar, yoksullar, kadınlar, genç kızlar, imkanları kısıtlı ve kırsal kesimdeki gençler, göçmenler, engelliler ve işsizler gibi toplumun çeşitli kesimlerini kapsamaktadır.

Türkiye'nin kapsayıcı eğitime bakışı yakın zamana kadar engelli bireylerle sınırlıydı (Polat, 2020). Oysa kapsayıcı eğitim, çeşitli faktörler nedeniyle dışlanmaya maruz kalan veya bu riski taşıyan marjinalleştirilmiş bireyleri de kapsayarak tüm öğrencilerin etkin katılımını, erişilebilirliğini, sürekliliğini ve başarısını

önceliklendirmektedir. Kapsayıcı eğitim, farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanma, bu farklılıkları ele almak için stratejiler geliştirme ve bunlardan bilgi edinme sürecini içermektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında, çeşitliliğin kendisinden ziyade eğitim sistemi temel sorun olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak, eğitim sistemi ve personeli, her bireyin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için değişikliklere uğrar. Kapsayıcı eğitim, yol gösterici bir ilke olarak, tüm bireylerin kendi ihtiyaç ve farklılıklarını dikkatle göz önünde bulundurarak dahil edilmesine vurgu yapar. Tarsidi (2013) kapsayıcı eğitimin bileşenlerini detaylandırarak dört temel unsuru ana hatlarıyla belirtmektedir. Kapsayıcı eğitim,

1. Bir süreç ve sürekliliktir.
2. Mevcut engellerin bertaraf edilmedir.
3. Bütün öğrencilerin işe katılması ve her öğrencinin başarmasını destek olmaktır.
4. Dezavantajlı öğrencilerin işe daha fazla dahil edilmesidir.

Kapsayıcı eğitim, farklı geçmişlere sahip, çeşitli yeteneklere veya engellere sahip bireylerin ortak bir öğrenme ortamında ortak öğrenme deneyimlerine katıldıkları bir eğitim ortamını ifade eder (Göksoy, 2019). Kapsayıcılık için çabalayan bir eğitim ortamı, dışlayıcılık ve ayrımcılıktan kaçınmalı, herkes için erişilebilirliği sağlamalı ve eşitlik ilkesini korurken öğretim üyeleri arasında işbirliğini teşvik etmelidir. Okulun ve sınıfların fiziksel altyapısına gereken önem verilmeli, tüm bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmaları sağlanmalı ve personel bu konuda iyi bilgilendirilmelidir. Bir öğretmenin, her bireyin eğitim gereksinimlerini ve yeteneklerini göz önünde bulunduran çok yönlü bir müfredat hazırlaması, beklenen yeterlilik düzeyine ulaşılmasını hızlandırır. Sonuç olarak, birey sadece eğitim ortamına uyum sağlamak için değil, aynı zamanda eğitim ortamını ve müfredatı kendi özel ihtiyaçlarına göre uyarlamak için de çaba gösterir. Kapsayıcı eğitimde üç teori vardır:

1. Ahlaki kapsayıcı eğitim teorisi: Kişilerin eşit kabul edilmesi ve o kişinin topluma katkı sağlamasına bakılmamasıdır.
2. Ampirik kapsayıcı eğitim teorisi: Eğitimin eşitlikçi yaklaşımla yapılması ve herhangi bir ayrım gözetilmemesidir.
3. Politik kapsayıcı eğitim teorisi: Engelliler dahil olmak üzere herkesi kapsayacak biçimde kapsayıcı düzenlemelerin tesis edilmesidir (Altunoğlu, 2019).

Tüm çocukların gereksinimlerini karşılayan eğitim ortamları oluşturmak için bazı teknikler ve yaklaşımlar kullanılabilir. Bu yaklaşımlardan biri, yetişkinlerin sınıf içindeki dağılımını içerir. Bir sınıfta, davranışlarını yönetmekte zorlanan veya yetersiz sosyal becerilere sahip bireyler olabilir. Bu gibi durumlarda, bireyle doğrudan ve kişisel iletişim



kurmak için yardımcı personele veya bir yardımcıya ihtiyaç duyulabilir. Bununla birlikte, bu özel senaryonun kalıcı nitelikte olmaması gerektiğini kabul etmek zorunludur, dolayısıyla yetişkinler tarafından sağlanan yardım düzeyinin zaman ilerledikçe kademeli olarak azalması gerektiğini önermektedir. Ayrıca, sınıf ortamının titizlikle düzenlenmesi gibi bir başka temel önlemin uygulanması da zorunludur. Bireyin çevresine uyum sağlamasını kolaylaştırmak için fiziksel ortamda özel düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Örneğin, yüksek sandalyelerin veya köşeli masaların varlığının sınıf sınırları içinde potansiyel olarak risk oluşturabileceği dikkate alınmalıdır. Sınıfta, günlük rutinlerini hatırlamakta zorlanan ve bu nedenle görsel yardımcıları ihtiyaç duyan öğrenciler olabilir. Bunu ele almak için, resimli bir günlük zaman çizelgesinin kullanılması pratiklik sağlayabilir. Sınıf ortamındaki her bireyin katılımını sağlamak çok önemli bir husustur. Bu, görsel olarak çekici ve ilgi çekici materyaller kullanarak, akranlar arasındaki etkileşimi teşvik ederek, hem küçük hem de büyük gruplar için etkinlikler düzenleyerek ve liderlik sorumluluklarını çocuklar arasında dönüşümlü olarak dağıtarak gerçekleştirilebilir. Bu, öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve sınıf ortamına uyum sağlamalarını kolaylaştıracaktır. Eğitim kurumları, kapsayıcı eğitimin etkinliğini artırmayı amaçlayan gerekli tüm fiziksel düzenlemeleri uygulamak için yeterli kaynağa ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler, eğitimde değişimin sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır ve yeterli kaynaklara sahip olmadıkları takdirde, kapsayıcılığa yönelik tutumları olumsuz etkilenebilir ve bu da kapsayıcı eğitimin önünde bir engel teşkil edebilir (Boyle, Anderson ve Allen, 2020). Kapsayıcı bir okul ortamının yaratılması ve tüm çocuklara yönelik olumlu tutumların teşvik edilmesi, uygun olanaklara sahip bir okulda daha mümkün olacaktır.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Çapçı (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimcilerinin çok kültürlü yeterliğe ilişkin görüşlerini ve bunun pedagojik yaklaşımları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma örneklemini, Ankara'nın ilköğretim bölgelerinde çalışan 280 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada, nicel veriler için "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ve nitel veriler için "Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" olmak üzere iki anket aracı kullanılarak ampirik veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları arasında yaş, bölge ve eğitim durumu açısından kayda değer bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin uygulanmasına yönelik olumlu bir eğilime sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Olur ve Oğuz (2019), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim alanındaki gereksinimlerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmanın katılımcılarını 165 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada "Çokkültürlü Eğitim Algısı Demokrasi Ölçeği" kullanılarak nicel veriler ve araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi yalnızca kültürel bir perspektiften yorumladıklarını, çokkültürlü eğitim konusunda yetersiz bir anlayışa sahip olduklarını ve çokkültürlü eğitime daha fazla maruz kalmaları gerektiğini ifade ettiklerini göstermiştir.

Smits & Janssenwillen (2020) araştırmalarında, hizmet öncesi eğitimcilerin eğitim ortamlarındaki etnik çeşitliliğe ilişkin bakış açılarını ve öğretim tekniklerinin öğrencilerin ilgisini çekmedeki etkinliğini analiz etmeye çalışmışlardır. Araştırma kohortu, Ekim 2013'ten Haziran 2014'e kadar uzanan akademik yıl boyunca kayıt yaptıran hizmet öncesi dil eğitimcilerini kapsamaktadır. Bu çalışma için verilerin toplanması, anketler, görüşmeler, günlükler ve akran geribildirimlerinin kullanımı da dahil olmak üzere nitel yollarla kolaylaştırılmıştır. Araştırma da "öğretmen adaylarının çok kültürlü bilgi ve tutumları, ders planlaması, kültürlerarası çeşitliliği ele almak için farklı yaklaşımlar sergilemediği sonucuna ulaşmışlardır".

Dilekçi (2019), eğitim liderlerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin bakış açılarını araştırmıştır. Araştırma, eğitim liderlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin bakış açılarının metaforlar aracılığıyla analiz edilmesini gerektirmiş ve eğitim liderleri tarafından ortaya konan tüm metaforların iyimser bakış açıları taşıdığını ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları ışığında, eğitim kurumlarının kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilere yardım sağlamak üzere birimler kurmaları ve bu öğrencilerin gelişimlerini kesintisiz ve düzenli bir şekilde takip etmeleri tavsiye edilmektedir.

Amaç (2021) araştırmasında, Türkiye'de kapsayıcı eğitim konusunda yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yapmaya çalışmıştır. Bu araştırma çabasının bir sonucu olarak, UNICEF (2019) gibi uluslararası kuruluşların desteğiyle birlikte son zamanlarda Suriyeli çocukların Türk eğitim çerçevesine dahil edilmesi, kapsayıcı eğitim konusunda farkındalığın artmasına ve akademisyenlerin dikkatini çekmesine neden olmuştur. Son yıllarda kapsayıcı eğitim üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artış bu gelişmeye bağlanabilir. İncelenen çalışmaların üçte birinin İngilizce yayınlanmış olması ile kapsayıcı eğitimin küresel akademik camiada ilgi çeken bir konu olarak öne çıkması arasındaki ilişki açıktır. Benzer şekilde, incelenen çalışmaların çoğunun iki veya daha fazla yazarlı olması ile akademik işbirliğinin teşvik edilmesi arasındaki bağlantı da açıktır.

Engin (2022), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim alanındaki mesleki yeterliliklerine ilişkin bakış açılarını araştırmıştır. Bu araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim çabaları sırasında akranları arasında işbirliğini etkili bir şekilde teşvik etmek için gerekli becerilere sahip olduklarına inandıklarını ortaya koymuştur. En az katılımın, bireylerin genel eğitimden gelen öğrencilerin entegrasyonu için tıbbi teşhisin çeşitli aşamaları hakkında yeterli bir anlayışa sahip olduklarında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Eğitimcilerin öğrencilerin sınıfa entegrasyonuna yönelik yeteneklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim konusunda eğitim alan eğitimcilerin, bu tür bir eğitim almayanlara kıyasla, sınıf içinde kapsayıcı eğitimin yürütülmesinde üstün profesyonel yetenekler sergiledikleri belirlenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde “araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi” yer almaktadır.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel çalışma olarak yapılması planlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinin iki ve daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik bir model olduğu ifade edilmektedir (Karasar, 2016). Bu çalışmada iki değişken arasında ilişki araştırıldığından dolayı bu model kullanılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 Eğitim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi okullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşturmaktadır. Evrende yaklaşık 260 okul yöneticisi ve 3500 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada örneklem olarak 228 yönetici ve öğretmene “Eleman örnekleme” yöntemiyle ulaşılmıştır.

Çalışmaya istekli ve gönüllü katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Yönetici ve Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	145	63,6
	Erkek	83	36,4
Yaş	26-35 yaş	32	14,0
	36-40 yaş	56	24,6
	41-45 yaş	53	23,2
	46 yaş ve üstü	87	38,2
Görev	Öğretmen	193	84,6
	Yönetici	35	15,4
Medeni durum	Evli	194	85,1
	Bekar	34	14,9
Eğitim düzeyi	Lisans	190	83,3
	Lisansüstü	38	16,7
Kademe	Okulöncesi-İlkokul	66	28,9
	Ortaokul	93	40,8
	Lise	69	30,3
Kariyer	Öğretmen	55	24,1
	Uzman öğretmen	140	61,4
	Başöğretmen	33	14,5

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde % 63,6’sının kadın olduğu görülürken % 36,4’ü erkeklerden oluşmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin % 38,2’si 46 yaş ve üstünde iken % 24,6’sı 36-40 yaşlarındadır. Katılımcıların % 84,6’sı öğretmen olarak görev yaparken % 15,4’ü okul yöneticisidir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin % 85,1’i evlilerden % 14,9’u bekarlardan oluşmaktadır. Eğitim düzeyleri % 83,3’ü lisans mezunu iken % 16,7’si lisansüstü mezundur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin % 50,8’i ortaokul, % 30,3’ü lise, % 28,9’u okulöncesi-ilkokul kademelerinde çalışmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin % 61,4’ü uzman öğretmen, % 24,1’i öğretmen ve % 14,5’i başöğretmen unvanlı kariyerlerine devam etmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel bilgileri içeren a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi ile ilgili 7 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek Akcaoğlu ve Arsal (2018) çalışmasında geliştirilmiştir. Ölçek 3 boyutlu olup 26 maddedir.. Ölçek deneyim (1-5 maddeler), tutum (6-9maddeler) ve özyeterlik (10-25 maddeler) boyutlarıdır. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Cronbach Alpha katsayıları ,87 iken ölçeğin alt-boyutları; deneyim = ,70, tutum = ,71 ve yeterlik = ,75 olup güvenilirlik değerleri iyi düzeydedir.

Üçüncü bölümde “Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek Şimşek (2019) çalışmasıyla geliştirilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumların 22 madde ve iki boyutta ölçülmüştür. Boyutlar “Kapsayıcı Eğitimde Toplumsal İşbirliğinin Gerekliliği” ve “Kapsayıcı Eğitime İlginin Arttırılma Gerekliliği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir. “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 seçeneklidir (Şimşek, 2019). Alt boyutlar “Toplumsal İş Birliği boyutu; 1-15 maddelerle ve İlginin Arttırılması boyutu; 16-22 maddelerle” ölçülmüştür.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamada kullanılacak ölçek sahiplerinden ölçek kullanımı için izin alınmıştır. Bilimsel araştırma izni alınarak ölçekler örneklem sayısından daha fazla

çoğaltılarak okullara gidilmiştir. Araştırma izni gösterilip gerekli açıklama yapıldıktan sonra araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen yönetici ve öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır. Ölçekleri doldurmaları için yeterli süre verilmiş ve ölçekleri dolduranlardan geri toplanmıştır. Ölçekleri doldurma sürelerinin yaklaşık olarak 15-20 dakika sürdüğü görülmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS statistik programı kullanılmıştır. Veriler bu programa kodlanarak girilmiştir. Bu araştırmada toplanan verilerin güvenilirlik testi Cronbach's Alpha testiyle yapılmış ve Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Araştırma Verilerinin Güvenirlik ve Normallik Analizi Sonuçları*

	<i>Cronbach's Alpha Katsayısı</i>	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Deneyim	,78	-,503	,341
Tutum	,74	1,123	-,742
Özyeterlik	,76	-,303	-,162
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	,74	-,313	,033
Toplumsal işbirliği	,81	-,555	-,848
İlginin arttırılması	,78	-,490	-,937
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	,76	-,466	-,880

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi araştırmada elde edilen verilerin Cronbach's Alpha katsayılarının ,74 ile ,81 aralığında farklılık gösterdiği ve güvenilirlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım analizi için basıklık ve çarpıklık testi yapılmış ve analiz sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmüştür. Çalışmalarda +1,5 aralığındaki basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım kabul edilmesi gerektiği ileri sürülmektedir. Analizlerde parametrik testlerden t testi, varyans analizi ve TUKEY testi kullanılmış bunun yanında ortalama, frekans, yüzde analizleri yapılmıştır. Anlamlılık değeri, ,05 olarak göz önüne alınmıştır. Ortalamalar yorumlanırken puan aralıkları şöyle yorumlanmıştır.

Çokkültürlü yeterlik düzeyinde;

1.00 - 1.75 Düşük

1.76 - 2.50 Orta

2.51 - 3.25 Yüksek

3.26 - 4.00 Çok yüksek şekilde yorumlanmıştır.

Kapsayıcı eğitim öğretmen tutumlarında;

1.00 - 1.80 Çok düşük

1.81 - 2.60 Düşük

2.61 - 3.40 Orta

3.41 - 4.20 Yüksek

4.21 – 5.00 Çok yüksek şekilde yorumlanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analiziyle ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

### 4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları nasıldır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?

Şeklinde 5 alt problem oluşturulmuştur. Bu alt problemlere ilişkin analizler aşağıda ve ilerleyen sayfalarda yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerine yönelik algıları ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri algı düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerileri Algı Düzeyleri*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Deneyim boyutu	228	2,37	,74	Orta
Tutum boyutu	228	3,10	,58	Yüksek
Özyeterlik boyutu	228	3,00	,55	Yüksek
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	228	2,89	,46	Yüksek

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri algı düzeylerinin en yüksek düzeyde tutum boyutunda ( $\bar{X}=3,10$ ) yüksek düzeyde olduğu görülürken bunu ( $\bar{X}=3,00$ ) ortalamayla yüksek düzeyde özyeterlik boyutu



izlemektedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2,37$ ) ortalamayla orta düzeyde deneyim boyutundadır. Genel çokkültürlülük yeterlik algı düzeyi ( $\bar{X}=2,89$ ) ortalamayla yüksek düzeydedir.

#### 4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Toplumsal işbirliği boyutu	228	2,40	,58	Düşük
İlginin arttırılması boyutu	228	2,45	,63	Düşük
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	228	2,42	,57	Düşük

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının toplumsal işbirliği boyutunda ( $\bar{X}=2,40$ ) ortalamayla düşük düzeyde ve ilginin arttırılması boyutunda ( $\bar{X}=2,45$ ) ortalamayla düşük düzeydedir. Genel kapsayıcı eğitim tutumlarının da düşük düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=2,42$ ). Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarda ve genel olarak düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

#### 4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Deneyim boyutu	Kadın	145	2,37	,70	,17	,85
	Erkek	83	2,35	,81		
Tutum boyutu	Kadın	145	3,12	,50	,68	,49
	Erkek	83	3,06	,70		
Özyeterlik boyutu	Kadın	145	2,96	,57	-1,58	,11
	Erkek	83	3,08	,51		
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	Kadın	145	2,87	,47	-1,01	,31
	Erkek	83	2,93	,43		

\*p<0,05

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre deneyim boyutunda ( $t=,17$ ;  $p>0,05$ ), tutum boyutunda ( $t=,68$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $t=-1,58$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlülük yeterlik düzeyinde ( $t=-1,01$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin alt boyutlar ve genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin yaşa göre analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Deneyim boyutu	26-35 yaş	32	2,46	,58	,70	,55	-
	36-40 yaş	56	2,25	,74			
	41-45 yaş	53	2,42	,72			
	46 yaş ve üstü	87	2,37	,80			
Tutum boyutu	26-35 yaş	32	3,18	,46	1,80	,14	-
	36-40 yaş	56	3,09	,57			
	41-45 yaş	53	3,21	,46			
	46 yaş ve üstü	87	2,99	,68			
Özyeterlik boyutu	26-35 yaş	32	2,94	,51	1,19	,31	-
	36-40 yaş	56	2,91	,55			
	41-45 yaş	53	3,00	,52			
	46 yaş ve üstü	87	3,08	,58			
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	26-35 yaş	32	2,88	,41	,83	,47	-
	36-40 yaş	56	2,81	,44			
	41-45 yaş	53	2,92	,46			
	46 yaş ve üstü	87	2,92	,48			

\*p<0,05

1. 26-35 yaş 2. 36-40 yaş 3. 41-45 yaş 3. 46 yaş ve üstü

Tablo 4.4'te görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin yaşlarına göre deneyim boyutunda ( $F=,70$ ;  $p>0,05$ ), tutum boyutunda ( $F=1,80$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $F=1,19$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlük yeterlik düzeyinde ( $F=,83$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği ve benzer özelliklerde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin yaptıkları göreve göre analiz sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Yaptıkları Göreve Göre Analiz Sonuçları*

	Görev	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deneyim boyutu	Öğretmen	193	2,38	,72	,54	,58
	Yönetici	35	2,30	,85		
Tutum boyutu	Öğretmen	193	3,07	,58	-1,46	,14
	Yönetici	35	3,23	,58		
Özyeterlik boyutu	Öğretmen	193	2,98	,54	-1,47	,12
	Yönetici	35	3,13	,57		
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	Öğretmen	193	2,87	,45	-1,29	,19
	Yönetici	35	2,98	,48		

\* $p<0,05$

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin yaptıkları göreve göre deneyim boyutunda ( $t=,54$ ;  $p>0,05$ ), tutum boyutunda ( $t=-1,46$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $t=-1,47$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlük yeterlik düzeyinde ( $t=-1,29$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin alt boyutlar ve genel olarak yaptıkları görev öğretmenlik ya da okul yöneticiliği ne olursa olsun benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin medeni durumlarına göre analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Medeni Durumlarına Göre Analiz Sonuçları*

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	t	p
Deneyim boyutu	Evli	194	2,34	,74	-1,19	,23
	Bekar	34	2,51	,71		
Tutum boyutu	Evli	194	3,09	,57	-,08	,93
	Bekar	34	3,10	,65		
Özyeterlik boyutu	Evli	194	2,99	,55	-1,01	,31
	Bekar	34	3,09	,55		
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	Evli	194	2,87	,46	-1,18	,23
	Bekar	34	2,98	,42		

\*p<0,05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre deneyim boyutunda ( $t=-1,19$ ;  $p>0,05$ ), tutum boyutunda ( $t=-,08$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $t=-1,01$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlülük yeterlik düzeyinde ( $t=-1,18$   $p>0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin alt boyutlar ve genel olarak medeni durumlarının evli ya da bekar olmasına göre farklılık göstermediği ve benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin eğitim düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları*

	Eğitim düzeyi	n	$\bar{X}$	s	t	p
Deneyim boyutu	Lisans	190	2,35	,74	-,69	,48
	Lisansüstü	38	2,44	,74		
Tutum boyutu	Lisans	190	3,09	,58	-,26	,79
	Lisansüstü	38	3,12	,62		
Özyeterlik boyutu	Lisans	190	2,99	,54	-,52	,59
	Lisansüstü	38	3,04	,62		
Genel çokkültürlük yeterlik düzeyi	Lisans	190	2,88	,45	-,68	,49
	Lisansüstü	38	2,94	,51		

\*p<0,05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin eğitim düzeylerine göre deneyim boyutunda ( $t=-,69$ ;  $p>0,05$ ), tutum boyutunda ( $t=-,26$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $t=-,52$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlülük yeterlik düzeyinde ( $t=-,68$   $p>0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul

yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin alt boyutlar ve genel olarak lisans ya da lisansüstü eğitim mezunu olmaya göre farklılık göstermediği ve benzerlik olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin görev yaptıkları kademelerine göre analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Görev Yaptıkları Kademelere Göre Analiz Sonuçları*

	Kademe	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Deneyim boyutu	OÖ-İlkokul	66	2,38	,73	,66	,51	-
	Ortaokul	93	2,30	,74			
	Lise	69	2,44	,74			
Tutum boyutu	OÖ-İlkokul	66	3,03	,58	5,69	,00*	1-2; 2-3
	Ortaokul	93	3,26	,52			
	Lise	69	2,94	,62			
Özyeterlik boyutu	OÖ-İlkokul	66	3,10	,54	1,77	,17	-
	Ortaokul	93	2,99	,56			
	Lise	69	2,92	,54			
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	OÖ-İlkokul	66	2,94	,44	1,07	,34	-
	Ortaokul	93	2,90	,49			
	Lise	69	2,83	,43			
* <i>p</i> <0,05	1. Okulöncesi-İlkokul	2. Ortaokul	3. Lise				

Tablo 4.8’de görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin çalıştıkları kademelere göre deneyim boyutunda ( $F=,66$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $F=1,77$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlük yeterlik düzeyinde ( $F=1,07$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği görülürken tutum boyutunda ( $F=5,69$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılık göstermiştir. Tutum boyutunda Post Hoc TUKEY analizi yapılarak OÖ-İlkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle ortaokullarda çalışanlar arasında ortaokullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine yüksek iken ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle liselerde çalışanlar arasında ve ortaokullarda çalışanlar lehine yüksektir. Ortaokullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin tutum boyutunda diğer kademelerde çalışanlardan daha yüksektir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin kariyerlerine göre analiz sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerilerinin Kariyerlerine Göre Analiz Sonuçları

	Kariyer	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Deneyim boyutu	Öğretmen	55	2,42	,61	,86	,42	-
	Uz. Öğretmen	140	2,32	,75			
	Başöğretmen	33	2,48	,86			
Tutum boyutu	Öğretmen	55	3,15	,42	5,79	,00*	1-3; 2-3
	Uz. Öğretmen	140	3,15	,56			
	Başöğretmen	33	2,78	,78			
Özyeterlik boyutu	Öğretmen	55	2,89	,54	1,62	,20	-
	Uz. Öğretmen	140	3,03	,54			
	Başöğretmen	33	3,08	,60			
Genel çokkültürlülük yeterlik düzeyi	Öğretmen	55	2,84	,43	,45	,63	-
	Uz. Öğretmen	140	2,90	,46			
	Başöğretmen	33	2,92	,50			

\*p<0,05      1. Öğretmen      2. Uzman Öğretmen      3. Başöğretmen

Tablo 4.9’da görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin kariyer düzeylerine göre deneyim boyutunda ( $F=,86$ ;  $p>0,05$ ), özyeterlik boyutunda ( $F=1,62$ ;  $p>0,05$ ) ve genel çokkültürlülük yeterlik düzeyinde ( $F=,45$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği görülürken tutum boyutunda ( $F=5,79$ ;  $p<0,05$ ) anlamlı farklılık göstermiştir. Tutum boyutunda Post Hoc TUKEY analizi yapılarak kariyer olarak öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve öğretmen unvanlılar lehine yüksek iken uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılar lehine yüksektir. Başöğretmen unvanlı okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin öğretmen ve uzman öğretmen unvanlılardan daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

#### 4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Görev, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Çalışılan kademe, g) Kariyer düzeyi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları*

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplumsal işbirliği boyutu	Kadın	145	2,43	,58	1,12	,26
	Erkek	83	2,34	,59		
İlginin arttırılması boyutu	Kadın	145	2,43	,65	-,48	,62
	Erkek	83	2,48	,59		
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	Kadın	145	2,43	,58	,61	,54
	Erkek	83	2,39	,56		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre toplumsal işbirliği boyutunda ( $t=1,12$ ;  $p > 0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $t = -,48$ ;  $p > 0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $t = ,61$ ;  $p > 0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının alt boyutlar ve genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının yaşa göre analiz sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları*

	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Toplumsal işbirliği boyutu	26-35 yaş	32	2,48	,53	,53	,66	-
	36-40 yaş	56	2,36	,57			
	41-45 yaş	53	2,34	,63			
	46 yaş ve üstü	87	2,43	,58			
İlginin arttırılması boyutu	26-35 yaş	32	2,55	,60	,39	,75	-
	36-40 yaş	56	2,41	,68			
	41-45 yaş	53	2,42	,67			
	46 yaş ve üstü	87	2,46	,58			
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	26-35 yaş	32	2,50	,53	,51	,67	-
	36-40 yaş	56	2,38	,58			
	41-45 yaş	53	2,37	,62			
	46 yaş ve üstü	87	2,44	,55			

\* $p < 0,05$  1. 26-35 yaş 2. 36-40 yaş 3. 41-45 yaş 3. 46 yaş ve üstü

Tablo 4.11’de görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının toplumsal işbirliği boyutunda ( $F = ,53$ ;  $p > 0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $F = ,39$ ;  $p > 0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $F = ,51$ ;  $p > 0,05$ ) farklılık göstermediği ve benzer özelliklerde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının yaptıkları göreve göre analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaptıkları Göreve Göre Analiz Sonuçları*

	Görev	n	$\bar{X}$	s	t	p
Toplumsal işbirliği boyutu	Öğretmen	193	2,45	,55	2,75	,00*
	Yönetici	35	2,15	,68		
İlginin arttırılması boyutu	Öğretmen	193	2,51	,58	3,67	,00*
	Yönetici	35	2,10	,75		
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	Öğretmen	193	2,47	,53	3,20	,00*
	Yönetici	35	2,14	,68		

\*p<0,05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının yaptıkları göreve göre toplumsal işbirliği boyutunda ( $t=2,75$ ;  $p<0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $t=3,67$ ;  $p<0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $t=3,20$ ;  $p<0,05$ ) farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında bütün boyutlarda ve genel tutumlarında yöneticilere göre öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları daha yüksektir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının medeni durumlarına göre analiz sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Medeni Durumlarına Göre Analiz Sonuçları*

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	t	p
Toplumsal işbirliği boyutu	Evli	194	2,39	,58	-,60	,54
	Bekar	34	2,46	,58		
İlginin arttırılması boyutu	Evli	194	2,47	,62	1,01	,31
	Bekar	34	2,35	,65		
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	Evli	194	2,42	,57	-,06	,94
	Bekar	34	2,42	,58		

\*p<0,05

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının medeni durumlarına göre toplumsal işbirliği boyutunda ( $t=-,60$ ;  $p>0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $t=1,01$ ;  $p>0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $t=-,06$   $p>0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul yöneticileri ve



öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının alt boyutlar ve genel olarak medeni durumlarına göre farklılık göstermediği ve benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının eğitim düzeylerine göre analiz sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları*

	Eğitim düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplumsal işbirliği boyutu	Lisans	190	2,41	,56		,63
	Lisansüstü	38	2,35	,69		
İlginin arttırılması boyutu	Lisans	190	2,49	,61	1,96	,05
	Lisansüstü	38	2,27	,71		
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	Lisans	190	2,44	,55	1,12	,26
	Lisansüstü	38	2,32	,68		

\* $p < 0,05$

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının eğitim düzeylerine göre toplumsal işbirliği boyutunda ( $t=,63$ ;  $p > 0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $t=1,96$ ;  $p > 0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $t=1,12$   $p > 0,05$ ) farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının alt boyutlar ve genel olarak lisans ya da lisansüstü eğitim mezunu olmaya göre farklılık göstermediği ve benzerlik olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının görev yaptıkları kademelerine göre analiz sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Görev Yaptıkları Kademelere Göre Analiz Sonuçları*

	Kademe	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Toplumsal işbirliği boyutu	OÖ-İlkokul	66	2,41	,60	,06	,93	-
	Ortaokul	93	2,38	,60			
	Lise	69	2,42	,56			
İlginin arttırılması boyutu	OÖ-İlkokul	66	2,38	,63	,54	,57	-
	Ortaokul	93	2,48	,62			
	Lise	69	2,48	,64			
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	OÖ-İlkokul	66	2,40	,59	,06	,93	-
	Ortaokul	93	2,41	,57			
	Lise	69	2,44	,56			

\* $p < 0,05$

1. Okulöncesi-İlkokul

2. Ortaokul

3. Lise

Tablo 4.15'te görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının toplumsal işbirliği boyutunda ( $F=,06$ ;  $p>0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $F=,54$ ;  $p>0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $F=,06$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının alt boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının kariyerlerine göre analiz sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumlarının Kariyerlerine Göre Analiz Sonuçları*

	Kariyer	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Toplumsal işbirliği boyutu	Öğretmen	55	2,47	,53	,55	,57	-
	Uz. Öğretmen	140	2,37	,60			
	Başöğretmen	33	2,42	,59			
İlginin arttırılması boyutu	Öğretmen	55	2,49	,61	,14	,86	-
	Uz. Öğretmen	140	2,43	,65			
	Başöğretmen	33	2,45	,58			
Genel kapsayıcı eğitim tutumu	Öğretmen	55	2,47	,52	,42	,65	-
	Uz. Öğretmen	140	2,39	,59			
	Başöğretmen	33	2,43	,57			
* $p<0,05$	1. Öğretmen	2. Uzman Öğretmen	3. Başöğretmen				

Tablo 4.16'da görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının kariyer düzeylerine göre toplumsal işbirliği boyutunda ( $F=,55$ ;  $p>0,05$ ), ilginin arttırılması boyutunda ( $F=,14$ ;  $p>0,05$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutumunda ( $F=,42$ ;  $p>0,05$ ) farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının bütün boyutlarda ve genel olarak kariyer düzeylerine göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında ilişki düzeyi Pearson Korelasyon testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlülük Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasında İlişki Düzeyi Analiz Sonuçları*

		Toplumsal işbirliği boyutu	İlginin artırılması boyutu	Genel kapsayıcı eğitim tutumu
Deneyim boyutu	r	-,168*	-,196**	-,185**
	p	,011	,003	,005
	n	228	228	228
Tutum boyutu	r	-,275**	-,321**	-,304**
	p	,000	,000	,000
	n	228	228	228
Özyeterlik boyutu	r	-,360**	-,355**	-,375**
	p	,000	,000	,000
	n	228	228	228
Genel Çokkültürlülük	r	-,387**	-,401**	-,410**
	p	,000	,000	,000
	n	228	228	228

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-,410$ ;  $p<,01$ ). Buna göre okul yöneticileri öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının düştüğü ya da öğretmenlerin okul yöneticileri öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arttıkça çok kültürlülük becerileri düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Deneyim boyutuyla toplumsal işbirliği boyutu ( $r=-,168$ ;  $p<,01$ ), ilginin artırılması boyutu ( $r=-,196$ ;  $p<,01$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutum ( $r=-,185$ ;  $p<,01$ ) arasında ters yönlü, anlamlı ve düşük düzeyli ilişki olduğu görülmektedir.

Tutum boyutuyla toplumsal işbirliği boyutu ( $r=-,275$ ;  $p<,01$ ), ilginin artırılması boyutu ( $r=-,321$ ;  $p<,01$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutum ( $r=-,304$ ;  $p<,01$ ) arasında ters yönlü, anlamlı ve düşük ve orta düzeyli ilişki olduğu görülmektedir.

Özyeterlik boyutuyla toplumsal işbirliği boyutu ( $r=-,360$ ;  $p<,01$ ), ilginin artırılması boyutu ( $r=-,355$ ;  $p<,01$ ) ve genel kapsayıcı eğitim tutum ( $r=-,375$ ;  $p<,01$ ) arasında ters yönlü, anlamlı ve orta düzeyli ilişki olduğu görülmektedir.

Genel ve sonuç olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ve boyutları ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlar ve boyutları arasında anlamlı, ters yönlü ve düşük ve orta düzeyli ilişki olduğu söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri algı düzeylerinin en yüksek düzeyde tutum boyutunda ve yüksek düzeyde olduğu görülürken bunu yüksek düzeyde özyeterlik boyutu izlemiştir. En düşük ortalama ise orta düzeyde deneyim boyutundadır. Genel çokkültürlülük yeterlik algı düzeyi yüksek düzeydedir. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimleri orta düzeyde, tutum ve özyeterlikleri yüksek düzeyde ve genel tutumları da yine yüksek düzeydedir. Buna göre okullarda farklı yapı, etnik unsur vb. yapıların da dikkate alınarak eğitim verme konusunda deneyim olarak kendilerini orta düzeyde olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutum, özyeterlik ve genel çokkültürlülük düzeylerini yüksek düzeyde görmekte-dirler. Bu durum kozmopolit yapıda olan ülkemizde eğitim çalışmalarına katkı sağlayacak ve olumlu gelişmelerden biri olarak görülebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının toplumsal işbirliği boyutunda ve ilginin arttırılması boyutunda düşük düzeydedir. Genel kapsayıcı eğitim tutumlarının da düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bulgulara göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının alt boyutlarda ve genel olarak düşük düzeyde çıkmıştır. Bu durum eğitimde farklı kesimlerden gelen öğrencilerin kapsayıcı eğitimle eğitime tabi tutulmalarında olumsuz yansiyacak bir durum olarak görülmelidir. Çünkü okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları düşük düzeyde olup istenen ve beklenen düzeyde çıkmamıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin cinsiyet, yaş, görev, medeni durum ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ancak çalışılan kademe ve kariyer düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalıştıkları kademelere göre tutum boyutunda OÖ-İlkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle ortaokullarda çalışanlar arasında ortaokullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine yüksek iken ortaokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle liselerde çalışanlar arasında ve ortaokullarda çalışanlar lehine yüksektir. Ortaokullarda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin tutum boyutunda diğer kademelerde çalışanlardan daha yüksektir. Kariyer düzeylerine göre tutum boyutunda kariyer olarak öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve öğretmen unvanlılar lehine yüksek iken uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen

unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılar lehine yüksektir. Başöğretmen unvanlı okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük beceri düzeylerinin öğretmen ve uzman öğretmen unvanlılardan daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, çalışılan kademe ve kariyer düzeyi durumuna göre farklılık görülmemiştir. Ancak göreve göre bütün boyutlarda ve genel tutumlarında yöneticilere göre öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime İlişkin tutumları daha yüksektir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticileri öğretmenlerin çokkültürlülük becerileri arttıkça kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının düştüğü ya da öğretmenlerin okul yöneticileri öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları arttıkça çok kültürlülük becerileri düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Genel ve sonuç olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerileri ve boyutları ile kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlar ve boyutları arasında anlamlı, ters yönlü ve düşük ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## 5.2. Öneriler

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük becerilerini ve özellikle deneyimleme boyutundaki yeterliğini çok yüksek düzeyine çıkarma amacıyla çalışmalar yapmaktayız.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına düşük düzeyde olması olumsuz bir durumdur. Bu konuda okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitilmeleri desteklenebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük becerilerinin kademelere ve kariyer düzeylerine göre farklılık göstermesinin nedenleri araştırılabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumlarının öğretmenlerde daha yüksek olmasının sebepleri derinlemesine görüşme yapılarak ortaya çıkarılması sağlanabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok kültürlülük ve kapsayıcı eğitim ilişkilerinin ters yönlü olması bunun en kısa sürede eğitim ve diğer desteklerle artırılması sağlanabilir.

- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu konularla ilgili görüşleri nitel bir başka çalışmada ele alınarak araştırılabilir. Her iki çalışmanın sonuçları tartışılabilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim ile ilgili ihtiyaç ve uygulamalarla ilgili görüşleri alınarak bu konuların ülke gerçekleriyle ilgili durumunu ortaya konulabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 197-218.
- Akcaoğlu, M. Ö., & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270.
- Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitimin felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitim içinde* (s. 26-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Alvarado, J., Valerie O. P. & Easter F. (2014). Moving Multicultural Education Forward in Teacher Education: Integration of Cognitive Learning Theory. *The Renaissance Group*, 3(1), 55-64.
- Amaç, Z. (2021) Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye 'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Yedinci baskı) içinde (s. 3-30). New York: John Wiley and Sons.
- Banks, J. A. Cookson, P. Gay, G. Hawley, W. D. Irvine, J. J. Nieto, S. ... ve Stephan, W. G. (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196-203.
- Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*. 20, 1-14.
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive education: Global issues & controversies* (pp. 127-146). Holland: Brill.
- Çapçı, S. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ve Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin "kapsayıcı eğitim" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 84-90.
- Erdoğan, M., Vatandaş C. (2020). *Bireysel ve Toplumsal Dışlanma Pratiği: Önyargı ve Ayrımcılık*. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi. 474-485.

- Ergil, D. (2010). *Barışı Aramak: Dilde, Hayatta Kültürde*. Ankara: Timaş Yayıncılık.
- Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilikleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçek, F. (2005). *Türkiye’de çoğunluk, azınlık ve kimlik anlayışı Türkiye’de çoğunluk ve azınlık politikaları: AB sürecinde yurttaşlık çalışmaları*. Tesev Yayınları.
- Göksoy S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.
- Günay, R. Kaya, Y. ve Aydın, H. (2014). Çokkültürlü Eğitim Yaklaşımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 145-166.
- Howard, G. R. (2006). *We Can’t Teach What We Don’t Know White Teachers, Multiracial Schools*. New York: Teachers College Press.
- Jay, G. ve Jones, S. E. (2005). Whiteness Studies and The Multicultural Literature Classroom. *Melus*, 30(2), 99-121.
- Karabağ Köse, E. (2019). *Dezavantajlı Bölge Okullarında Öğrenim Gören Risk Altındaki Öğrencilerin Okul Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler*. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 44 (199), 321-336.
- Karaçam, M., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (3), 89-103.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. 35. Basım.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim. *Anı Yayınları*.
- Kazu, H., Deniz E. (2019). Kapsayıcı Eğitim bağlamında Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 14(20), 1336-1368.
- MEB (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf)
- Olur, B. ve Oğuz, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Nitelik Algısı: Bir İhtiyaç Belirleme. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 166-184.



- Parsak, B., & Saraç, L. (2021). Beden eğitim öğretmenlerinin göçmenlere yönelik tutumu. *Milli Eğitim*, 50 (Özel Sayı, Sayı: 1), 1108, 1109.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, M. (2020). *Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi*. H. Ulukan (Ed.) *Research in education and social sciences* içinde (s. 323-335). İzmir: Duvar Kitabevi.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1).
- Smits, T. F. H. & Janssenwillen P. (2020). Multicultural Teacher Education: A Cross-Case Exploration Of Pre-Service Language Teachers’ Approach To Ethnic Diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33,(4), 421-445.
- Şeker, B. D., Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 8(1), 86-105.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taneri, P., O. (2019). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tarsidi, D. (2013). Disabilitas dan pendidikan inklusif pada jenjang pendidikan tinggi. *JaSSI Anakku*, 11(2), 145-152.
- Vatandaş, C. (2002). Çok Kültürlülük, *Değişim Yayınları*, İstanbul.

## EKLER

## Ek 1: Veri Toplama İzin Onayı



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-16605029-44-88749735  
Konu : Anket Uygulama İzni

02/11/2023

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 10.10.2023 tarihli ve 431760 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Scrap AKBAŞ, "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Becerileri ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2023/2024 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Emre ÇALIŞKAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
02/11/2023  
Hamit GENÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

## PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

Ek:  
1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1  
Merkezefendi/DENİZLİ  
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>  
E-Posta: [ab20@meb.gov.tr](mailto:ab20@meb.gov.tr)  
Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ.  
Telefon No : 0 (258) 234 20 95  
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksaron.meb.gov.tr/adresinden> f76f-9785-3e3f-h46e-89d5 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri



Serap Akbaş <akserap78@gmail.com>

### Ölçek İzni

MUSTAFA ÖZTURK AKCAOĞLU <ozturk@kastamonu.edu.tr>  
Alıcı: Serap Akbaş <akserap78@gmail.com>

25 Eylül 2023 08:48

Merhaba, çalışmanızda uyarlamış olduğum "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçeğin puanlanmasına ilişkin bilgileri içeren dosya ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

Mustafa Öztürk Akcaoglu  
Assoc. Prof. Dr.

Faculty of Education |  
Department of Educational Sciences  
Curriculum and Instruction |  
Kastamonu University

+903662806301

ozturk@kastamonu.edu.tr

<https://mustafaozturkakcaoglu.academia.edu/research>

Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent, Kastamonu



Ünal Şimşek

Alıcı: ben ▾

17:37 (5 saat önce)



Merhabalar Serap Hanım

Ölçeği kullanabilirsiniz herhangi bir sakıncası yoktur. Araştırmanıza katkı sağlaması temennisiyle. Ölçek zaten tezin içinde detaylı şekilde var. Ekstra form şu anda yanımda bulunmaktadır. Kolaylıklar dilerim.

Dr. Ünal Şimşek

Aksaray Üniversitesi

### Ek 3: Ölçekler

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.10.2023-E.430828

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans" adıyla, Serap Akbaş tarafından Temmuz-Aralık 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Çok Kültürlülük Becerileri İle Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):Denizli ili Pamukkale ilçesindeki resmi okullar

Araştırma Uygulaması:  Anket  Görüşme

Gözlem  .....

10.201.1.83  
3236  
9.10.2023

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

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

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

Araştırmacı : Serap AKBAŞ

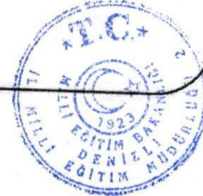
İletişim Bilgileri :0 535 858 2005 akserap78@gmail.com

*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

...../...../.....  
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**EKLER****Ek 1. Ölçek**

Değerli meslektaşlarım;

Bilimsel bir çalışmaya veri sağlamak amacıyla siz değerli arkadaşlarımın görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Veriler başka kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi göstermek için size göre uygun seçeneği lütfen işaretleyiniz.

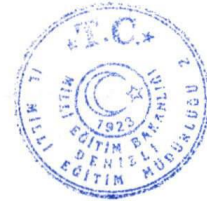
Araştırmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

10.307.1.88  
3236  
9.10.2023

Serap AKBAŞ  
Yüksek lisans Öğrencisi

**I. BÖLÜM: KİŞİSEL ÖZELLİKLER**

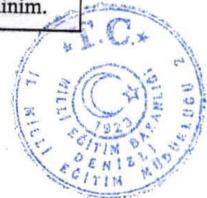
- A) Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )  
 B) Yaş: .....  
 C) Görev: Yönetici ( ) Öğretmen ( )  
 D) Medeni Durum: Evli ( ) Bekar ( )  
 E) Eğitim Düzeyi: Lisans ( ) Lisansüstü ( )  
 F) Çalışılan Kademe: Okulöncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )  
 G) Kariyer düzeyi: Öğretmen ( ) Uzman öğretmen ( ) Başöğretmen ( )



## II. BÖLÜM: ÇOKKÜLTÜRLÜ YETERLİK ÖLÇEĞİ

TANIM: bu ankette kullanılmış olan "farklılık" ve "benden farklı olan insanlar" kavramları farklı ırk, etnik köken, kültür, din, sosyo-ekonomik sınıf, cinsel tercih ve fiziksel yetenekleri olan insanları ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

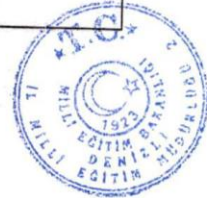
BÖLÜM A		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	SIKLIKA
Yönerge: Lütfen, aşağıdaki soruları sizden farklı olan insanlarla ilgili deneyimlerinizi en iyi tanımlayan seçeneği seçip yuvarlak içine alarak yanıtlayınız.					
1) Çocukken kendimden farklı olan insanlarla oyun oynardım.		1	2	3	4
2) Çocukluk ve gençlik dönemimde benden farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gittim.		1	2	3	4
3) Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.		1	2	3	4
4) Eskiden farklılıkları olan insanlarla ilgili televizyon dizileri ve filmleri izlemeyi tercih ederdim.		1	2	3	4
5) Çocukken/gençken farklılıkları olan öğrencilerle aynı takım ve/veya kulüpte yer aldım.		1	2	3	4
BÖLÜM B		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
Yönerge: Aşağıdaki her bir cümleyi vereceğiniz tepkiyi en iyi açıklayan seçeneği seçerek cevaplandırınız. Amacımız sadece cümlelerde bahsedilen konularla ilgili düşüncelerinizi doğru olarak belirlemektir, soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur.					
6) Öğretmenler, sınıfta bulunan farklı kültürleri yansıtabilmek için ders planlarını uyarlamalıdır.		1	2	3	4
7) Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim, aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.		1	2	3	4
8) Bütün Türklere için ortak olan Türk tarihine ilişkin öğeler öğretilirken farklı grupların da bakış açılarını dâhil etmek gereklidir.		1	2	3	4
9) Eğitim programları ve ders kitapları toplumumuzdaki, tamamı olmasa bile, birçok kültürel grubun katkılarını içermelidir.		1	2	3	4
BÖLÜM C		Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum	Eğer orunda kalırsam onu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak.	Eğer hazırlanacak zamanım olursa bunu oldukça iyi yapabileceğim e inanıyorum.	Bunu yapmanın benim için kolay olduğundan oldukça eminim.
Yönerge: Bildiğiniz kadarıyla, aşağıdaki maddelerde verilenleri yapabilmek için kendi becerilerinizi değerlendiriniz.					



10) Basmakalıp ve / veya önyargılı içerik potansiyeli olan öğretim materyallerini analiz edebilirim.	1	2	3	4
11) Öğrencilere kendi önyargılarını sorgulamalarında yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
12) Toplumumuzdaki farklılıkları olan grupları karşılıklı saygı oluşturacak şekilde ortaya koyabilirim.	1	10.201.1.83 3236 9.10.2023	3	4
13) Farklılıkları olan öğrencilerin özgüvenlerini artıracak aktiviteler geliştirebilirim.	1	2	3	4
14) Önyargının bireyleri nasıl etkilediğini gösteren bir öğretim sağlayabilirim.	1	2	3	4
<b>BÖLÜM D</b> Yönerge: Bildiğiniz kadarıyla, aşağıdaki maddelerde verilenleri yapabilmek için kendi becerilerinizi değerlendiriniz.	Bunu yapabileceğimi zannetmiyorum.	Eğer zorunda kalırsam bunu yapabilirim, ama benim için çok zor olacak.	Eğer hazırlanacak zamanım olursa bunu oldukça iyi yapabileceğim e inanıyorum.	Bunu yapmanın benim için kolay olduğundan oldukça eminim.
15) Farklılıkları olan guruplara karşı olan önyargıyı azaltıcı öğretim aktiviteleri planlayabilirim.	1	2	3	4



16) Derslerde kullanılan ticari ürünlerdeki kültürel önyargıları tespit edebilirim.	1	2	3	4
17) Öğrencilere, basmakalıp ve / veya önyargılı tutumlardan kaynaklanan problemleri çözmeleri konusunda yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
18) Farklılıkları olan gruplardan gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4
19) Farklılıkları olan öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarını tespit edebilirim.	1	2	3	4
20) Farklılıklar sonucunda ortaya çıkabilecek sorunların çözümlerini tespit edebilirim.	1	2	3	4
21) Farklılıkları olan insanlar için fırsatları etkileyen toplumsal güçleri tespit edebilirim.	1	2	3	4
22) Çeşitli grupların çoğulcu toplumumuza hangi yollarla katkıda bulduklarını tespit edebilirim.	1	2	3	4





Evrak Tarih ve Sayısı: 06.10.2023-E.430828

23

23) Öğrencilere, kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların görüşlerini anlayabilmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
24) Öğrencilere tarihi ve güncel olaylara farklı acılardan bakabilmelerine yardımcı olabilirim.	1	2	3	4
25) Öğrencileri çokkültürlülük ile ilgili konulara ilişkin karar verme ve değerlerini belirleme sürecine dâhil edebilirim.	1	2	3	4

**BÖLÜM E**

NOT: Aşağıdaki soru diğer maddelerden farklıdır.

Öğretim ile ilgili en güçlü inançlarınızı en yakından yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

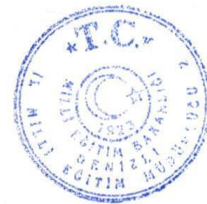
Eğer her birey başka herhangi bir bireyi kabul edip onunla çalışmayı öğrenseydi, kültürlerarası problemler olmazdı.

Eğer bütün gruplara ortak fayda için katkıda bulunmaları için yardım edilebilse ve hiçbir grup ayrıcalık istemese, birleşik bir Türkiye yaratabiliriz.

Tüm kültürel gruplar kendi kimliklerini koruma ve devam ettirebilme hakkına sahiptir.

Tüm kültürel gruplar güçlü yönleri ve katkıları için takdir edilmelidirler.

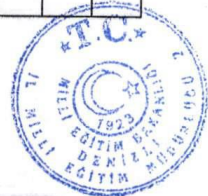
Demokratik toplum hedefine ulaşmadan önce bazı grupların eşit muamele görmeyi başarması için yardıma ihtiyacı vardır.



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## III. BÖLÜM: Kapsayıcı Eğitimde Öğretmen Tutum Ölçeği

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri okul ortamına dâhil etmenin kapsayıcı eğitimi geliştirdiğini düşünürüm.					
2.Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin davranış bozukluğu göstermesi tüm sınıfı olumsuz etkiler					
3.Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda endişeli olduğunu düşünürüm.					
4.Okulda dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere olumsuz davranış sergilenmesi hoşuma gitmez.					
5.Birleşmiş Milletlerin eğitim hedefleri arasında kapsayıcı eğitimin de yer almasını desteklerim.					
6.Uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF vb.) tarafından kapsayıcı eğitimin desteklenmesini doğru bulurum.					
7.Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmenlerin sorumluluğu olduğunu düşünmüyorum.					
8.Öğretim materyallerinin dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünürüm.					
9.Kapsayıcı eğitimin içeriği konusunda toplumsal birlikteliğin sağlanmasının amaca ulaşmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
10.Kapsayıcı eğitimi hedefleyen öğretmenlerin etkinliklerine diğer paydaşların saygı göstermesinin amaca katkı sağlayacağını düşünüyorum.					
11.Kapsayıcı eğitimin okullarda uygulanmasında öğretmenlerin tek başlarına yeterli olacaklarını düşünmüyorum.					
12.Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftan dışlanmaması için ortak görüş oluşturulmasını önemsiyorum.					
13.Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin mevcut durumlarını değerlendirmede, öğretmenler arası iş birliğinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
14.Sınıf içi uygulamalarda farklı branştaki öğretmenlerden destek alınmasının kapsayıcı eğitimde başarıyı artıracaklarını düşünüyorum.					



Evrak Tarih ve Sayısı: 06.10.2023-E.430828

25

15. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin okullarda dışlandığını düşünüyorum.					
16. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin sınıftaki akranlarından geri kalmasını istemem.					
17. Dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunduğu okulda yöneticilik yapmaktan keyif alırım.					
18. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında erken çocukluk döneminden itibaren bireylerin desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.					
19. Öğretmenlerin, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilere ön yargı ile yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
20. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ön yargılı yaklaşmasını doğru bulmuyorum.					
21. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretim müfredatında esnekliğe gidilmesini doğru bulurum.					
22. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında etkinlik temelli öğretimin etkili olacağını düşünürüm.					



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Ek 4: Özgeçmiş**