

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ
YETERLİLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Yazar
Can BAĞCI**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYIR**



MANİSA-2023

CAN BAĞCI
MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ
YETERLİLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

2023

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde, akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını beyan ederim.

Can BAĞCI



İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER DİZİNİ	III
TABLO DİZİNİ	IV
TEŞEKKÜR.....	V
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
GİRİŞ	1
GENEL BİLGİLER.....	9
2.1.Mülteci Kavramı	9
2.1.1.Mülteci, Göçmen, Sığınmacı Ayrımı	9
2.1.2. Mülteci Çocukların Eğitimi.....	10
2.1.3.Türkiye’de Mülteci Öğrenci Politikaları	12
YÖNTEM	22
3.1.Araştırma Modeli	22
3.4.Evren ve Örneklem.....	22
3.2.Verİ Toplama Aracı.....	25
3.2.1.Ölçme Aracının Maddelerinin Oluşturulması.....	25
3.2.2.Uzman Görüşü.....	25
3.3.Verilerin Toplanması.....	26
3.5.Verilerin Analizi	26
BULGULAR.....	27
4.1. Yapı geçerliğine (Açımlayıcı faktör analizi) ilişkin bulgular	27
4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	31
4.3. Öğretmenlerin ölçek puanlarına verdikleri cevapların demografik verilere göre değerlendirilmesi	33
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	42
5.1. SONUÇ.....	42
5.2. TARTIŞMA	43
5.3. ÖNERİLER	45
KAYNAKÇA.....	47
EKLER.....	55

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
DFA	Doğrulamalı Faktör Analizi
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
GKY	Geçici Koruma Yönetmeliği
GİGM	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNİCEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
ŞEY	Şartlı Yardım
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Mültecilerin Ülke.....	4
Şekil 2. Screeplot Grafiği.....	29
Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi	32



TABLO DİZİNİ

Tablo 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler.....	1
Tablo 2. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler.....	2
Tablo 3. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı	4
Tablo 4.Öğrenim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Okullaşma Oranları.....	5
Tablo 5. Uluslararası Alanda Mülteci Eğitimi	16
Tablo 6. Açımlayıcı Faktör Analizi Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri	23
Tablo 7. Doğrulamalı Faktör Analizi Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri	24
Tablo 8. Faktörlere göre açıklanan varyans	27
Tablo 9. Inter-Factor Correlations	28
Tablo 10 Faktör Yükleri.....	28
Tablo 11. Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri.....	33
Tablo 12. Madde Değerleri	35
Tablo 13. Normallik Test Sonuçları.....	36
Tablo 14. Cinsiyete göre Öğretmen Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	37
Tablo 15.Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	37
Tablo 16. Öğretmenlerin branşlarına göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	38
Tablo 17. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	38
Tablo 18.Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öz yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	38
Tablo 19. Kariyer Basamaklarına göre Öğretmen Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	39
Tablo 20. Öğretmenlerin deneyimlerine göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	40
Tablo 21. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	41

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında emeğini, fikirlerini ve katkılarını esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerini paylaşan ve her konuda yol gösteren tez danışmanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYIR'a, sonsuz saygılarımı sunarım.

Lisans eğitimi ile başlayan süreçte üzerimde büyük emekleri olan Doç. Dr. Bilal ELBİR'e, çalışmamın yürütülmesinde bana destek olan değerli arkadaşlarıma, sabır ve anlayışıyla desteklerini hiç esirgemeyen ve hayatıma anlam katan yol arkadaşım Canan BAĞCI'ya , hayatımın her anında yanımda olan, bana inanan, yol gösteren ve hiçbir zaman haklarını ödeyemeyeceğim anneme, babama, ağabeyim Şenol AVCI ve ablamlara sonsuz teşekkür ediyorum.

Can BAĞCI

ÖZET

Yüksek Lisans

Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Can BAĞCI

**Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı**

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYIR

Günümüzde savaşlar, ekonomik sorunlar, terör ve iklim krizi gibi nedenlerle pek çok ülke mülteci ve göçmen insanlara yaşam alanı sunmaktadır. İstikrarsız doğu ve istikrarlı batı arasında yer alan ve oturmuş bir sisteme sahip Türkiye de dünyadaki en yüksek mülteci nüfusa sahip ülkeler arasında yer almaktadır. Pek çok konuda olduğu gibi mülteci öğrencilere ilişkin sorunlar eğitim ortamlarında ortaya çıkmaya başlamıştır. Mülteci öğrenciler açısından yaşanan en önemli sorun eğitime katılım ve sosyal adaptasyondur. Mülteci çocukların kendi Türk öğrenciler kadar kaliteli eğitim alabilmesi yaşanabilir bir gelecek için önemlidir. Mülteci öğrenciler açısından öğretmen öz-yeterliliği öğrencilerin istenilen kalitede eğitim öğretim faaliyetlerinden istifade etmesinde katkıda bulunmaktadır.

Yapılan literatür taramasında öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeğine rastlanmamıştır. Geçerli ve güvenilir bir şekilde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirilerek bu ölçeğin kişinin yetenek ve becerileri ile işin gerektirdiği yetenek ve nitelikler arasındaki uygunluğu değerlendirmek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. İlgili konuda geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş bir 5’li likert tipi ölçek oluşturulması amaçlanmıştır. Bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada ilk olarak literatür taraması yapılmış, bu çerçevede olası temalar belirlenmiş ve bu temalara uygun bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu soru havuzu dil ve alan uzmanı kişilerce incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonraki aşamada, ön uygulamanın yapılması, istatistiki testlerin uygulanması, pilot uygulama ve ölçeğe son halinin verilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar kelimeler: Göç, Mülteci Öğrenciler, Öz-yeterlik

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

Developing the Teacher Self-Efficacy Scale for the Education of Refugee Students

Can BAĞCI

**Manisa Celal Bayar University
Institute of Social Sciences
Department of Basic Education**

Supervisor: Assist Prof. Dr. Gökhan KAYIR

Today, many countries host refugees and immigrants for reasons such as wars, economic problems, terrorism and climate crisis. Our country, which is located between the unstable east and the stable west and has an established system, is also among the countries with the highest refugee population in the world. As in many other issues, problems related to refugee students have started to emerge in educational environments. The most important problem for refugee students is participation in education and social adaptation. It is important for a livable future that refugee children receive a quality education as much as our own students. In terms of refugee students, teacher self-efficacy contributes to students benefiting from educational activities of the desired quality.

In the literature review, no teacher self-efficacy scale was found for the education of refugee students. The main purpose of this study is to develop a teacher self-efficacy scale for teachers' education of refugee students in a valid and reliable way and to evaluate the compatibility of this scale between the abilities and skills of the person and the skills and qualifications required by the job. In this study, it is aimed to create a 5-point Likert-type scale whose validity and reliability have been tested. In this study, which was designed as a scale development study, first of all, a literature review was made, possible themes were determined within this framework, and a pool of questions was created according to these themes. This pool of questions was examined by language and field experts and necessary corrections were made. In the next stage, it is aimed to make a preliminary application, apply statistical tests, pilot application and finalize the scale.

Keywords: Refugee Students, Self-Efficacy

GİRİŞ

Türkiye jeopolitik konumu ve içerisinde birçok ulustan insani barındırmaktadır. Kurulduğu günden itibaren göç alma yönünden dikkat çektiği söylenebilir. Türkiye'nin Avrupa ve Asya'nın geçiş noktasında yer alması itibariyle göç konusunda hassas durumdadır (Demirhan ve Aslan 2015). Sanayi, iş olanakları ve bölgede gerçekteşen siyasi olaylar ölkemizde göç konusunu önemli bir hale getirmiştir.

2010 yılı itibariyle ilk olarak Tunus'ta başlayan daha sonrasında Mısır ve Libya'ya geçen Arap Baharı adı ile bilinen siyasi olaylar ile Türkiye sınırlarına gelmiş, birçok ölkede farklı rejimlerin ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Bu durumların Suriye'de de gerçekteşmesi ile birlikte ölkede içerisinde iç savaşa neden olmuştur (Özden, 2021). Tüm bu siyasi olaylar milyonlarca insani düzenli yaşantılarını bırakıp ölkelerinden ayrılarak can güvenlişlerini sağlamak adına göç etmek zorunda bırakmıştır.

Türkiye'ye etki eden göç hareketine neden olan olaylardan biri de Suriye meselesidir. Ölkemizin en uzun kara sınırı olan Suriye'de yaşanan olaylar cumhuriyet tarihinin en büyük göç hareketine sebep olmuştur (Karataş, 2021).

Tablo 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Suriyeli Göçmen Sayısı	3.416.706	3.681.792	3.576.370	3.641.370	3.737.369	3.535.898	3.513.776

*Kaynak Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2023)

Tablo 1'e bakıldığında Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (GİGM) 2023 Ocak sayılarına bakıldığında Suriye'den gelen 3.513.776 kişi geçiici koruma altına alınmıştır. 2022 yılı verilerine göre bir miktar düşüş olduğu gözlenmiştir. 2017 yılı itibariyle göç hareketinin devam etmekle birlikte hızının azaldığı anlaşılmaktadır (GİGM 2023).

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun (YUKK) 91. Maddesine göre ortaya konan Geçici Koruma

Yönetmeliği ile Suriyelilerin geçici koruma statüsüne alınmasıyla birlikte, Suriyelilere sunulan tüm hizmetlerin koordinasyonunu üstlenmiştir. Bu hizmetler, güvenlik, eğitim, barınma, sağlık gibi birçok alanda geçici barınma merkezlerinde ve ilgili kurumlarla işbirliği içinde sunulmaktadır. AFAD, Suriyelilerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken desteği sağlamak üzere faaliyetlerini sürdürmektedir (AFAD, 2017). Türkiye'de göçlerin artmasının bir sonucu olarak, Malatya, Adana, Gaziantep, Osmaniye, Kilis, Kahramanmaraş, Şanlıurfa ve Hatay illerinde toplamda 13 kamp alanı oluşturulmuştur. İç politikada oluşan farklılaşmalar sebebiyle açılan bu kamplar 2018 yılından sonra ihtiyaç duyulmayan kamplar kapatılarak sayılar azaltılmıştır (AFAD, 2022).

Tablo 2. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

İl	GEM Adı	GEM Mevcudu	Toplam Mevcut
Adana (1)	Sarıçam	15874	15874
Hatay (3)	Altınözü	3985	7125
	Yayladağı	3140	
	Apaydın	0	
Kahramanmaraş (1)	Merkez	9710	9710
Kilis (1)	Elbeyli	7403	7403
Toplam		47603	
Geçici Barınma Merkezleri Dışında Bulunan Suriyeli Sayısı		3466173	

Kaynak (GİGM,2023)

Tablo 2'ye bakıldığında 2023 verilerine göre geçici barınma merkezlerinde yaşamını sürdüren Suriyelinin en çok 15874 kişi ile Adana 'da olduğu ardından Kahramanmaraş ve diğer 3 ilin geldiği görülmektedir. 2023 yılına gelindiğinde 5 ilde toplam 7 geçici barınma merkezi faaliyet verdiği anlaşılmaktadır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün 2023 verilerine bakıldığında 5 ilde açık 7 geçici barınma merkezinde toplam 47.603 geçici koruma altında Suriyeli mülteci barınmaktadır.

Türkiye'yi son kırk yıl içerisinde etkileyen bir diğer göç dalgası da Afganistan'dan gelen topluluklardır. Afganistan'da İkinci Dünya Savaşı sonrası gerek Amerika ve Rusya'nın müdahaleleri gerekse artan terör eylemleri ve değişen rejimler Afganistan'ı uluslararası gündemin ilk sıralarına taşımıştır (Karataş, 2021).

Afganistan'ın Türkiye'ye komşu olmamasına rağmen Avrupa Birliği ülkelerine geçmek amacıyla gelen göçmenlerin bir kısmı kaçak yollarla Avrupa'ya giderken, büyük bir kısmı da kalıcı olarak yaşamak amacıyla Türkiye'de kalmaktadır.

Afrika kıtasından kaynaklanan göç eden sayılarının diğer bölgelerden gelenlere nazaran az olmasına karşın ülkemizin hedef ülke haline geldiğini göstermektedir. Başka bir ifade ile Türkiye Afrika bölgesinden gelen göçmen barındıran ülkeler arasındadır. Bu sebeple Afrika kaynaklı göçler de akademik çalışmalara konu olmaya başlamıştır (Şentürk, 2019).

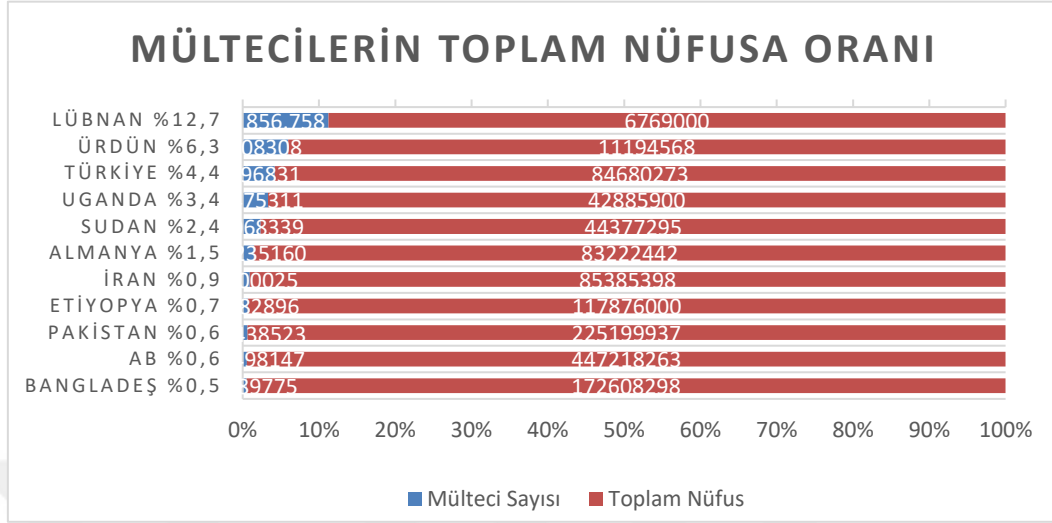
Türkiye'ye göç, 1990'ların sonlarından itibaren Afrika ülkelerinden artarak gelmiştir. Afrika ülkeleri ile Türkiye arasındaki ticari ilişkiler ve iş birliği, Afrika'dan Türkiye'ye göçün artmasına yol açan temel faktörlerden biridir (Coşkun, 2016).

2013-2017 yılları arasında, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) ülkelerindeki mülteci nüfusu neredeyse üç katına çıkarak 2 milyondan 5,9 milyona ulaştı. Bu artış, Avrupa Birliği (AB) okul sistemlerinin karşılaması gereken 750.000'den fazla öğrenciyi içermektedir. Mülteci akışı, 2015-2016 yıllarındaki mülteci krizinin ardından OECD ülkelerine azalsa da, dünya genelinde yerinden edilen insan sayısını artmıştır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), 2020 yılında 20,7 milyon mülteci ve 4,1 milyon sığınma talebinde bulunan 82,4 milyon zorla yerinden edilmiş insanın olduğunu rapor etti. Bu sayılar, OECD ülkelerinin mültecilerle ilgili politika ve uygulamalarının daha da önemini artırmıştır (Mcbrein, 2022),

Kontrolsüz bir şekilde göçmen kabullerinin olduğu ülkelerde işsizlik artmakta ve ekonomik, sosyal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Türkiye son dönemde Avrupa Birliği'ne dahil devletlerden daha fazla göçmen ağırlamaktadır. Ancak, Türkiye'ye gelen göçmenlerle birlikte ortaya çıkacak olumsuz durumlarla baş etmek oldukça zor olacaktır. Bu nedenle, göçmenlerin kabul edilmesinde kontrollü ve sürdürülebilir bir politikaya sahip olmaları gerekmektedir (Karataş, 2021). Yaşanılacak bu göçmen dalgası ile birlikte, yerel halk ve göçmenler arasında gerginlikler yaşanması da olası bir durumdur. Göçün hangi bölgeden geldiği bölgeden çok kontrolü sağlanamayan

artış istihdam sorununu ve kültürel adaptasyon sorununu ortaya çıkaracaktır (Özden, 2021).

Şekil 1. Mültecilerin Ülke İçerisindeki Nüfus Oranları



Kaynak: (BMMYK, 2012)

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin 2021 tarihli Küresel Eğilimler Raporu'na göre, Türkiye 3,8 milyon mülteci kabul ederek en fazla mülteci alan ülke olarak birinci sıradadır (Deborah, 2012). Raporun ülke nüfuslarına oranına bakıldığında Türkiye dünya sıralamasında dünya üçüncüsüdür.

Tablo 3. Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
Toplam	1874808	1638968	3513776
0-4	229248	214467	443715
5-9	288045	271376	559421
10-14	208966	196994	405960
15-18	139594	123307	262901
19-24	230918	182786	367452
25-29	210038	157414	367452
30-89	778037	491470	1.269.507
90 ve Üstü	783	1154	1937

Kaynak: GİGM 2023

Türkiye'ye göçler devam etmekle beraber ülkemizde yeni doğan ve burada büyüyen eğitim çağındaki bulunan mülteci çocuklar bulunmaktadır. Bu nedenle şu anki durumu iyi hale getirecek ve önümüzdeki süreçte oluşabilecek sorunların önüne geçebilecek önlem planlarının oluşturulması kaçınılmaz hale getirmiştir (Memduhoğlu ve Kultas, 2022). Tablo 3'e bakıldığında Ocak 2023 verilerine göre temel eğitim çağındaki 965.381, orta öğretim çağındaki 262.901 mülteci öğrenci olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte öğrenim çağına girecek 0-4 yaş aralığında çocuğun bulunduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.Öğrenim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Okullaşma Oranları

Sınıf	Eokula Kayıtlı Öğrenci	Yöbise Kayıtlı Öğrenci	Toplam	Eğitim Kademesine Göre	Çağ Nüfusu	Kademesine Göre	Yüzde
Okul Öncesi	46370	10	46380	46380	129113	129113	35,92%
1. Sınıf	113865	73	11398		127879		
2. Sınıf	74155	84	74238		122993		
3. Sınıf	81435	71	81506		103581		
4. Sınıf	92034	61	92095	361777	109313	463766	78,81%
5. Sınıf	89747	53	89800		107454		
6. Sınıf	77618	59	77677		101910		
7. Sınıf	85369	50	85419		86841		
8. Sınıf	58280	31	58311	311207	85070	381275	81,62%
9. Sınıf	29993	40	30033		77256		
10. Sınıf	24871	18	24889		71114		
11. Sınıf	21129	8	21137		71276		
12. Sınıf	11625	10	11635	87714	71066		
Lise Hazırlık	26	0	26	26			
HEP	0	8506	8506	8506			
Açık Okullar	0	0	39529	39589		291712	46,54%
Toplam	806536	9071	855136	855136	1265866	1265866	67,55%

Kaynak: GİGM (2023)

Tablo 4’e göre Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerinde, uluslararası koruma altında bulunan 5-17 yaş arasındaki eğitim çağındaki nüfus 1.265.866’dır. Ocak 2022 itibarıyla, eğitim çağındaki bu nüfusun 855.136’sı eğitim-öğretime katılmış ve öğrencilerin okullara kayıt süreci devam etmektedir. 393.547 çocuk ise eğitim öğretimden uzak kalmıştır.

Eğitime yeterli erişimin sağlanamamasının sebepleri olarak göçmenlerin geleneksel yapıları, dil engelleri, çocukların çalıştırılması gösterilebilir. Göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan dil sorununun diğer bir boyutu da velilerdir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmada, Suriyeli velilerin dil farklılığı nedeniyle iletişim kurmakta da zorluk yaşadıklarını, çocuklarıyla ilgilenmediklerini, ekonomik yönden yaşadıkları zorlukların çocukları olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunlar çeşitli olabilir ve coğrafyalarına, yaşadıkları ülkeye ve sosyal durumlarına bağlı olarak değişebilir. Ancak genellikle aşağıdaki sorunlarla karşılaşılır (Nar, 2008:4):

“Dil Sorunu: Mülteci öğrencilerin en yaygın sorunlarından biri, yerleştikleri ülkede dil bilmemeleri ve bu nedenle eğitimlerine devam etmelerini zorlaştıran bir engel olmasıdır.

Kültürel Uyum Sorunu: Mülteci öğrenciler, farklı bir kültürde büyüdüğü için, yeni ülkelerindeki kültürle uyum sağlamakta zorlanabilirler. Bu, özellikle okulda arkadaş edinme ve sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından zorluklar yaratabilir.

Eğitim Seviyesi Farklılıkları: Mülteci öğrenciler, ülkelerindeki eğitim sistemlerinin farklı olmasından dolayı, öğrenme seviyeleri açısından diğer öğrencilerden geri kalabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin bu farklılıkları anlamaları ve öğrencilere uygun bir şekilde eğitim vermeleri gerekmektedir.

Psikolojik Sorunlar: Mülteci öğrenciler, savaş, doğal afetler veya zorla yerlerinden edilmeler gibi travmatik olaylar yaşamış olabilirler. Bu nedenle, okula uyum sağlamakta ve öğrenme sürecine odaklanmakta zorlanabilirler.

Finansal Sorunlar: Mülteci öğrencilerin aileleri, ekonomik olarak zor durumda olabilirler ve bu da çocukların eğitimlerine erişimlerini ve devamını zorlaştırabilir. Okul harçları, kitaplar ve diğer okul malzemeleri gibi masraflar, aileler için zorlayıcı olabilir.”

Bu sorunlar, mülteci öğrencilerin eğitimlerine erişimlerini ve başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim kurumları, öğretmenler ve toplumun genel olarak bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde destek sağlaması gerekmektedir.

Milyonlarca öğrencinin mülteci veya yeni gelen kategorisine dahil olduğu düşünüldüğünde, ev sahibi ülkelerin eğitim ihtiyaçlarına dikkat etmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçlar, özellikle yeni gelen ve mülteci öğrencilerin kendi sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmalıdır. Bu öğrencilerin aileleri veya vasisiyle yaşaması, güvenlik duygusunu sağlamakta zorlanmalarına neden olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve okulların da dahil olduğu sosyal sistemlerin bu boşlukları doldurması gerekmektedir (İşigüzel ve Baldık, 2019). Bu boşluklar, öğrencilerin tıbbi sağlık

hizmetlerine, psikolojik desteğe ihtiyaç duymaları, dil öğrenimine, okullarında ve toplumda kapsayıcılığı artırmaya yönelik fırsatlara ihtiyaç duymaları gibi çeşitlilik göstermektedir.

Mülteci çocukların yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ve topluma entegre olabilmelerini sağlayacak kurum okullardır. Okullar, mülteci çocukların benlik algılarının artmasını, sahip oldukları yeteneklerini keşfedebilmelerini, iletişim becerilerin geliştirmelerini ve psikolojik olarak sağlıklı bireyler olmalarını sağlar (Kara, 2017).

Mülteci öğrencilerin yerleştikleri ülkenin eğitim sistemine ve yeni okullarının yapılarına adapte olmaları beklenmektedir. Mülteci öğrencilerin okullarında beklenen davranışları göstermeleri, karşılaştıkları yeni eğitim sistemindeki müfredatı öğrenmeleri istenmektedir (Hamilton, 2004). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve sahada etkin bir şekilde uygulanması aşamasında sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik öz-yeterlik algılarının durumu önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Cömert (2009), öğretmenlerin öz-yeterlik algılarındaki düzey farkı olan öğretmenler arasında yenilikçi öğretim tekniklerini uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma konularda davranış farklılıklarının olduğunu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği görülmüştür. Sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin de mülteci öğrencilerin eğitime yönelik öz-yeterlik algılarındaki farklarda konu hakkında belirtilen hedeflere ulaşmaktaki başarıyı da etkileyeceği öngörülmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine hazırlanan alan çalışmalarına bakıldığında araştırmaların sayılarının artmış olduğu görülse de mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda önemli yeri olan öz-yeterlik algısı, üzerine hazırlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın temel amacı geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş likert tipi “Mülteci Öğrencilerin Eğitime İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” geliştirmektir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Mülteci çocukların yaşadığı sorunların üstesinden gelerek topluma entegre olmaları için en önemli ortam okullardır. Okullar, mülteci çocukların kendilerini daha iyi tanımalarına, yeteneklerini keşfetmelerine, iletişim becerilerini geliştirmelerine ve sağlıklı bireyler olmalarına yardımcı olur. Bu sayede mülteci çocuklar, okul ortamında yeni arkadaşlıklar kurarak topluma uyum sağlayabilirler (Kara, 2017).

Öğretmenler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve etkili bir şekilde uygulanması aşamasında kilit bir rol oynamaktadır. Özellikle mülteci öğrencilere yönelik öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, bu süreçte önemlidir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi aşamasında zayıf öz-yeterliliğe sahip olan öğretmenler, güçlü öz-yeterliğe sahip meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında stres, gerginlik ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz duygular deneyimleyebilirler (Yılmaz ve Gürçay, 2011). Bu yönden bakıldığında öz-yeterlik algısının mülteci öğrencilerin eğitim öğretime dair öğretmen davranışlarını anlama ve geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt içi alan literatürüne bakıldığında farklı kademelerde mülteci öğrenci, veli ve öğretmenlerine yönelik geliştirilen tutum ölçekleri bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeğine literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeği geliştirmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonucun da ortaya çıkacak öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen öz-yeterlik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının sonucuna göre oluşturulan önerilerin araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstererek yapılan çalışmanın referans olma işlevini taşıyacağı düşünülmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin ülkemizde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda veriler çeşitli ölçekler ve nitel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Mülteci öğrenciler Türkiye'nin her bölgesine yayılmış olması açısından yapılan araştırmaların karşılaştırmalı olması ve birbirleri ile kıyaslanabilmesi ortak politika belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

GENEL BİLGİLER

2.1.Mülteci Kavramı

Doğal felaketler, güvenlik tehditleri ve diğer çeşitli sebepler yüzünden, insanlar tarihin eski zamanlarından bugüne kadar farklı ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç, coğrafi mekân değişim sürecinin yanı sıra sosyal, kültürel, ekonomik ve politik boyutlarıyla toplumsal yapıyı etkileyen bir yer değiştirme hareketidir. Göç kavramı için pek çok tanım yapılsa da genel olarak toplumsal yapıyı değiştiren bir yer değiştirme hareketi olarak kabul edilir (Yalçın, 2004).

Çeşitli sebeplerden dolayı insanlar sahip oldukları sosyal çevrelerinden, ekonomik varlıklarından vazgeçerek hayatlarını devam ettirmek için yurtlarını terk etmesine göç adı verilmektedir. Bu durum yalnızca nüfus hareketliliği olarak kalmamakta sosyal yaşamın tüm alanlarını da etkilemektedir (Özer, 2004). Uluslararası Göç Örgütü'nün (İOM) de göç tanımına bakıldığında yukarıda belirtilen durumların vurgulandığı belirtilmekle birlikte bu hareketliliği geçici ve kalıcı olarak ikiye ayrıldığı belirtilmiştir (İOM 2019).

2.1.1.Mülteci, Göçmen, Sığınmacı Ayrımı

Bulunduğu ülkeyi çoğu zaman ekonomik nedenler olmak üzere çeşitli nedenlerle kendi isteği ile terk ederek başka bir ülkeye yasal yollardan giriş yaparak yasal olarak o ülkede yaşayan kişilere göçmen denir. Esas olarak göç etme sebebi ülkesinde baskı ve zulme uğradığı için değil, sosyal refahını yükseltme, eğitim ve çalışma gibi nedenlerle kendi isteği ile göç etmesidir (Bozkurt, 2018). Göçmen kişiler, kendi ülkelerinin onlara sağlamış olduğu haklardan ve korumalardan faydalanmaya devam ederken daha iyi yaşam standartlarına sahip olabilmek için ülkelerinden ayrılan kişilerdir.

Herhangi bir nedenden dolayı can ve mal güvenliği tehlikede olan, haksızlığa uğrayacağı korkusuyla ülkesinden ayrılmış ve bulunduğu ülkenin korumasından yararlanamayan, aynı zamanda da ülkesine dönmek istemeyen kişiler mülteci olarak kabul edilmektedir. Zorunlu göçün bir sonucu olarak yapılan iltica, göç eden kişilere mülteci denirken, henüz mültecilik haklarını alamayan kişilere sığınmacı denilmektedir (Çiçekli, 2007). Türkiye, şu anda Suriye'den göç edenlere geçici koruma statüsü sağlamaktadır (Yaşar, 2014). Ülkemizde 2013 yılında 6458 sayılı numarası ile yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile sığınmacı yerine şartlı mülteci tanımı kullanılmıştır.

Bunun yanı sıra, mülteci terimi hukuki olarak başvurusu onaylanmış ve ülkeye kabul edilmiş bireyleri ifade ederken, sığınmacı terimi henüz başvurusu incelenmekte olan ve mülteci statüsünü henüz elde edememiş kişileri ifade eder (Çiçekli, 2007). Ülkelerini terk ederek, mülteci statüsünde olduklarını iddia ederek başka bir ülkeye sığınan ancak mülteci olup olmadıklarına dair yetkili makamlar tarafından henüz bir karar verilmemiş kişiler, sığınmacı olarak adlandırılmaktadır (Deniz, 2014). Tanımlar göz önüne alındığında, Suriye'den Türkiye'ye göç eden insanlar hem mülteci hem de sığınmacı kategorileri altında değerlendirilmektedir.

Düzensiz göçmenler, hukuki ve/veya yasal işlemleri tamamlamadan, yasal giriş belgesi veya oturma izni olmadan bir ülkeye giriş yapmış veya ülkede kalma süresini aşmış olan kişilerdir. Bu kişiler, ülkede yasal olmayan bir şekilde bulunmaktadır. Bu kişiler, sınır ötesi operasyonlarla Türkiye'ye kaçak yollarla girmekte ve ülkede yasal izinleri olmadan kalabilmektedirler. Türkiye, düzensiz göçmenlerin yoğun olduğu bir ülke olmasından dolayı, bu konuda çeşitli tedbirler almaya çalışmaktadır.

2.1.2. Mülteci Çocukların Eğitimi

Mülteci çocukların ne zaman, kimlerle ve nereden geldiklerine bakılmaksızın karşılanması gereken ihtiyaçlarından biri eğitimidir. Mülteci çocuklar, farklı kültürel özellikleri taşıdıkları, ortak bir dile sahip olmadıkları ve göç ettikleri için yaşadıkları yeni yere uyum sağlamak için ekstra çaba sarf etmektedirler. Bu nedenle, okullar farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin eğitim vermeleri için cevap vermeli ve sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmen ve eğitim kurumları çaba göstermelidir (Şeker ve Aslan, 2014).

Yoksulluk, mülteci çocukların haklarından en çok mahrum kaldığı konudur. Bu durum, mülteci çocukların yeterli beslenememelerine, sağlık hizmetlerine erişememelerine, barınma sorunları yaşamalarına, eğitim olanaklarından mahrum kalmalarına, okuma yazma bilmemelerine, sağlıklı içme suyuna erişememelerine, güçsüz hissetmelerine ve özgürlüklerinin yetersiz olmasına neden olur. Yoksulluk, mülteci çocukların gelişimini olumsuz etkileyen ve hayatlarının ilerleyen dönemlerinde de etkisini sürdüren bir sorundur. Bu nedenle, yoksullukla mücadele edilmesi, çocukların haklarına saygı gösterilmesi ve yaşamlarının daha iyi bir şekilde sürdürülmesi için son derece önemlidir (Sapancalı, 2001).

Mülteci nüfusunun neredeyse yarısını oluşturan çocuklar, dünya genelinde önemli bir sorun teşkil etmektedir. Çocukların bakıma, korunmaya ve desteğe ihtiyaç duyması, onların hassas ve başkalarına bağımlı olduklarını gösterir. Göçe maruz kalan çocuklar arasında, beslenme şartlarının kötü olması nedeniyle yetersiz beslenme, bodurluk ve düşük kilo gibi sağlık sorunlarına sık rastlanmaktadır (Özata, 1998).

Sığınmacılar, daha iyi şartlar ve güvenlik arayışı nedeniyle yurtlarını terk ederek bilmedikleri topraklara göç etmektedir. Ancak, yeni yaşadıkları yerlerde barınma ve beslenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedirler. Özellikle gelişim çağındaki çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyeabilmeleri için, besin açısından zengin yiyecekler ve temiz, hijyenik barınma alanlarına ihtiyaçları vardır. Bu ailelerdeki birçok küçük yaşta bireyin çalışma hayatında yer alması, zor yaşam şartları nedeniyle dilenmeye kadar sürüklenmelerine sebep olmaktadır. Hatta, park ve sokaklarda dilenen çocukların büyük bir bölümünün mülteci çocukları olduğu tespit edilmiştir (Aktaş, 2018).

Göç, insanların toplumsal bakış açısı ve kimlik algısı üzerinde derin etkilere sahiptir. Çocuklar, ergenlik öncesi yabancı bir kültürle karşılaştıklarında, depresyon belirtileri göstermeyebilirler ancak ergenlik dönemine geldiklerinde, bu durum baskın hale gelerek daha depresif bir süreç yaşamalarına neden olabilir. Göçe maruz kalan çocuklar ve ergenlere yönelik yapılan araştırmalar, göçmen grupların yerleşik gruba göre daha fazla alkol ve madde kullanımı, anksiyete düzeyi ve benlik saygısı sorunları yaşadıklarını göstermektedir (Hastürk, 2019).

Mülteci öğrencilerin Türkiye’de dil konusunda yaşadığı sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalara göre, telaffuz problemleri, dil farklılıklarından kaynaklanan ünlü-ünsüz harf sıkıntıları ve benzeri sorunlar en sık karşılaşılan problemler arasındadır. Mülteci öğrencilerin anadillerinden farklı bir dili öğrenme süreci zorlu bir süreçtir ve bu süreçte karşılaşılan dil sorunları, öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, mülteci öğrencilerin eğitiminde dil konusuna özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Dil eğitimi, öğrencilerin daha hızlı ve etkili bir şekilde adapte olmalarına yardımcı olacaktır (Moralı, 2018). Mülteci çocukların dil sorunları, entegrasyon süreçlerindeki zorluklarını arttırmaktadır. Bu durum, çocukların arkadaş edinme ve iletişim kurma konusunda ciddi sıkıntılar yaşamalarına neden olmaktadır. Telaffuz, dil farklılıklarından kaynaklı ünlü-ünsüz

harflerde yaşanan sıkıntılar gibi sorunlar da mülteci çocukların dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) raporuna göre, mülteci çocukların okula uyum sağlayabilmesi için öncelikle dil sorununun çözülmesi gerekmektedir. Kamplardaki çocuklar Türkçe eğitimi almaktadır ancak kamp dışında yaşayan mülteci sayısı daha fazla olduğundan devlet okullarına devam eden mülteci çocukların dil sorunlarının çözülmemiş olma olasılığı oldukça yüksektir. Bu nedenle, mülteci çocukların eğitimine öncelik verilerek, dil eğitimi alanında yapılan çalışmaların artırılması gerekmektedir (Kağnıcı,2017). Yeni bir ülkede dil ve kültür farklılıklarının yanı sıra, mülteci çocuklar ayrıca akademik anlamda da çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler. Dil sorunları, öğrenim sürecinde ciddi bir engel oluşturabilir ve öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir. Bu nedenle, okul ortamında dil öğrenimi için uygun bir ortamın sağlanması önemlidir. Ayrıca, mülteci çocukların yaşadıkları zorlu koşullar, sorumluluk duygusunu zayıflatabilir ve benliklerini kaybetmelerine neden olabilir. Bu nedenle, mülteci çocukların psikolojik destek almaları ve sosyal faaliyetlere katılmaları teşvik edilmelidir (Morali, 2018).

2.1.3.Türkiye’de Mülteci Öğrenci Politikaları

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesine göre eğitim tüm bireyler için en tabi hak olarak gösterilmektedir (Büyükhana, 2019:). Bu belgenin dışında da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) vb uluslararası antlaşmalarda da bireylerin eğitime ulaşma haklarını koruma mahiyetinde maddelere yer verilmiştir.

Mülteci öğrencilerin eğitime yönelik en sık uygulanan politikalardan biri, çok sayıda mülteci öğrenciye sahip okullara ek bütçe ve personel desteği sağlamaktır. Bu politikaların arkasında iki temel neden vardır. Birincisi, mülteci öğrencilerin çoğunlukla yoksul ve yetersiz kaynaklı bölgelerdeki okullara kayıt olmaları, onların diğer okullarla eşit fırsatlara sahip olabilmeleri için ek kaynaklara ihtiyaç duymalarıdır. İkincisi, mülteci öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek için, sadece kaynakların adil bir şekilde dağıtılması değil, aynı zamanda mülteci yoğunluğu yüksek olan okullara ek kaynakların ayrılması gerektiği savunulmaktadır (Arslan ve Ergül,2021).

Türkiye'de sığınmacı öğrenci politikaları son yıllarda önem kazanmıştır. Türkiye, Suriyeli mültecilerin eğitimine erişimini kolaylaştırmak için bir dizi adım atmıştır. Resmi kayıtlı olmayan Suriyeli çocuklar bile MEB'e bağlı olan okullarda eğitim alabilirler. Ayrıca, Türkçe dil kursları ve halk eğitim merkezlerinin hizmetlerden de yararlanabilmektedirler. Türkiye, Suriyeli mültecilere eğitim sağlama konusunda uluslararası toplum tarafından örnek gösterilmektedir. Bununla birlikte, hala bazı zorluklar ve engellemelerle karşılaşmaktadırlar (Bozkurt,2018).

Göç, farklı nedenlerden dolayı ortaya çıkan bir durumdur ve göç edenler mülteci, göçmen veya sığınmacı statülerine sahip olabilmektedirler. Ancak çocuklar bu konuda seçim yapma hakkına sahip değildirler. Aileleriyle birlikte göç ederek daha iyi yaşam koşullarına ulaşmaya çalışırlar ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için mücadele ederler. Göç sürecinde en çok etkilenen ve aynı zamanda en etkisiz olan grup çocuklar ve gençlerdir. Bu nedenle, mülteci çocukların ve gençlerin her açıdan korunması ve desteklenmesi son derece önemlidir (Kırımlı, 2022).

Türkiye, coğrafi konumu sebebiyle Afrika, Asya ve Ortadoğu'dan gelen göçmenlerin sığınma hakkı almak ve ülkelerinin mevcut durumlarından uzaklaşmak için sıklıkla tercih ettiği bir ülke konumundadır. Ayrıca Avrupa'ya gitmek isteyen bireyler de Türkiye'yi bir köprü olarak kullanmaktadır. Bu nedenle Türkiye, sürekli olarak göç almaya ve göçmenlerin entegrasyon sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. (Körükmez ve Südaş, 2015).

Birçok göç hareketi, kötü hatıraları geride bırakma umuduyla başlamış olsa da çoğu dramatik sonuçlar doğurmuştur. Bu nedenle, bu göçler, Türkiye'nin hafızasında hala canlı bir iz bırakmaktadır (Kara ve Korkut, 2010). Türkiye'nin üç büyük kıtayla coğrafi yakınlığı, ülkeyi bir "köprü" konumuna getirmesi açısından önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), 2013 yılında kabul edilerek yürürlüğe girmiş ve Türkiye'de bulunan yabancıların hukuki durumlarına yönelik önemli düzenlemeler getirmiştir. YUKK, göçmenlerin insan hakları ihlalleriyle karşılaşmasını önlemek amacıyla hayata geçirilmiştir. Bu kanun, aynı zamanda göçmenlerin Türkiye'de kamusal, siyasal ve ekonomik açıdan sorunlarla karşılaşmasının önüne geçmeyi hedeflemiştir (MEB, 2017).

YUKK ile birlikte, yabancıların Türkiye'de kalma, çalışma ve eğitim alma hakları da güvence altına alınmıştır. Bu kanunun hayata geçirilmesi, Türkiye'nin göçmenlerin haklarına saygı gösteren bir ülke olarak uluslararası arenada daha da saygın bir konuma gelmesine katkı sağlamıştır (Özer, 2011). 22 Ekim 2013 tarihinde yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY), Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesine dayalı olarak, bireysel olarak uluslararası koruma talepleri değerlendirilemeyen göçmenlerin hak ve sorumluluklarını düzenlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu yönetmelik özellikle Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü tanıyarak sağlık, eğitim, istihdam, sosyal yardım ve çeviri hizmetleri sunmuştur. Eğitim hizmetleri çerçevesinde, göçmenlere diploma ve denklik belgesi verme hedeflenmiştir. Bu sayede, Türkiye'deki uluslararası koruma talebinde bulunan bireylerin insan hakları ihlallerinin önüne geçilmesi ve toplumsal sorunların en aza indirgenmesi amaçlanmıştır (Aygün ve Kaya, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine tam entegre edilmesini sağlama amacıyla, bu öğrencilerin Türk okullarında karşılaşabileceği potansiyel zorlukları minimize etmek için çeşitli projeler yürütmektedir. MEB, bu doğrultuda 2016-2017 öğretim yılında Suriyeli öğrencilere yönelik "Kapsayıcı Eğitim" modeline geçiş yapmıştır. Bu yaklaşım, UNESCO'nun belirlediği "öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verme, eğitim, kültür ve topluma katılımlarını artırma ve eğitim sistemi içindeki ayrımcılığı azaltma" amacını benimsemektedir. (Aktekin, 2017).

Kapsayıcı eğitim, üç farklı öğeyle desteklenmektedir: eğitimsel, sosyal ve ekonomik. Eğitimsel olarak, bu model öğrencilerin farklı özelliklerini ve sonuçlarını göre öğretim sunar, böylece her öğrenciyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Sosyal açıdan, kapsayıcı eğitim daha adil ve eşitlik odaklı bir toplumun temelini atmaktadır. Ekonomik bakış açısı ise, farklı öğrenci gruplarını ayrı okullarda değil, aynı okullarda eğitim alacakları bir düzeni teşvik etmektedir. Kapsayıcı eğitimin öncelikli hedefi ise ayrımcılığı engellemektir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim çok yönlü bir olumlu yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Aktekin, 2017).

Suriyelilere yönelik kapsayıcı eğitim modeli, mülteci öğrencilere karşı ayrımcılığı önlemeyi hedeflemektedir (MEB, 2016). Bu yaklaşım, Suriyeli

öğrencilerin eğitiminde kültürel ve dil sıkıntılarını ortadan kaldırma, bütünleştirmeyi hedeflemektedir.

Son yıllarda Suriyelilerin Türkiye'ye yoğun göçü nedeniyle, Geçici Koruma Yönetmeliği'nde değişiklikler yapılmıştır. Bu yapı, Suriyeli mültecilerin hukuki statüsünü kazanmasını ve kamu kaynaklarından faydalanmasını sağlar. Suriyelilerin kamplarının dışında ve içinde sosyal haklardan yararlanabilmesi için inşa edilmiştir. Ayrıca, 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi sayesinde sığınmacıların eğitimine erişim sağlandı. Bu genelge sonunda, resmi kaydı olmayan Suriyeli çocuklar MEB'e bağlı olarak eğitim alabilirler. İl ve ilçelerde Suriyeli öğrencilerin okullara kaydı ve eğitim masraflarının takibi için komisyonlar düzenlenmesi hedeflenmektedir. Bu giriş, Suriyeli mültecilerin eğitime erişimi kolaylaştırarak, entegrasyonlarını ve toplumsal uyumlarını savunur (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015).

Mülteci öğrencilerin yerel kültüre entegrasyonunu sağlamak ve onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) bir araç olarak kullanılmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), kamu okullarına geçiş sürecini hızlandırmak için oryantasyon merkezi olarak kullanılabilir. Aynı zamanda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2016'da Suriyeli çocukların Türkçe'yi daha kolay bir şekilde öğrenmelerini teşvik etmek amacıyla halk eğitim merkezlerinde Türkçe dil kursları düzenlenmiştir (MEB, 2016).

Mülteci öğrenciler ile ilgili hedeflere ulaştırmak için çalışmalardan biri, Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) programıdır. Bu program, çocukları düzenli bir şekilde eğitime devam ederek okullaşma oranlarını artırmayı hedeflemektedir. Program kapsamında ailelere çocukların okula düzenli olarak devam etmesi için çocukların nakit yardımı yapılmaktadır. Yardım aileleri çocukları, cinsiyeti ve sınıf düzeyine göre değişmektedir. Programın finansmanı AB, Norveç ve ABD tarafından ortaklaşa. Türkiye'deki tüm öğrencilere, resmi veya devlet özel okullarına, geçici eğitim merkezlerine ve hızlandırılmış eğitim programlarına kayıtlı olsalar bile Şartlı Eğitim Yardımı'na başvurabilmektedirler (UNICEF, 2021).

Mültecilerin eğitim hakkına erişim açısından Mültecilerin Hukuki Durumu Sözleşmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu sözleşmeye taraf ülkeler, vatandaşlarına sağladıkları temel eğitimi mültecilere de sağlama yükümlülüğündedirler. Ayrıca, bu

sözleşmeye taraf ülkeler, yabancı ülkelerde alınan sertifikaları ve diplomaları tanımalı ve buna göre işlem yapmalıdırlar (Güler, 2016). Bu bağlamda yukarıda mülteci çocukların eğitime erişimlerini sağlamak için yapılan çalışmaların, yürütülen proje uygulamalarına AB devletlerinde de görülmektedir.

Tablo 5. Uluslararası Alanda Mülteci Eğitimi

	İsveç	Almanya	Hollanda	Türkiye
Okula Kayıt	İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın süresiz	İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın zorunlu eğitim çağı sürecinde	İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın zorunlu eğitim çağı sürecinde	Denklik sonrası ve zorunlu eğitim çağı sürecinde
Okul öncesi eğitim	Ücretsiz	Sınırlı	Sınırlı	Ücretsiz
Sınıf ortamı	Kısa süreliğine ayrı	1-2 yıl ayrı sınıflarda	1-2 yıl ayrı sınıflarda	Eğitim çağı boyunca birlikte
Mülteci anadil öğretimi	Yok	Yok	Yok	Okul tercihi ile5. Sınıftan sonra
Mülteci anadil öğretmenleri	Yok	Yok	Yok	Eğitimi almış Türk Öğretmenler
Takviye eğitimi	Düzenli Öğretmen destekli	Çoğunlukla öğretmen destekli	Okulda düzenli öğretmen desteği	Halk Eğitim Merkezi aracılığı ile öğretmen desteği
Zorunlu Eğitim sonrası takip	Ortaokula kadar sınırsız, Yaygın Eğitim, Üniversite eğitimi	Çıraklık eğitimi, üniversite öğrencileri için erişim	Statü kazanamamışsa 18 yaş üstü bireylerin eğitime erişimi yok. Statü sonrası dil sınavını geçenlere üniversite erişimi	Ortaokula kadar zorunlu, Yaygın Eğitim, Üniversite eğitimi

Kaynak: Türkoğlu (2011)

Yukarıda verilen tabloya bakıldığında, İsveç, Almanya, Hollanda ve Türkiye'nin okul kayıt, okul öncesi eğitim, sınıf ortamı, mülteci anadil öğretimi ve takviye eğitimi gibi konularda farklılık gösteren üç ülke arasındaki eğitim sisteminin özelliklerini karşılaştırmaktadır. Tabloyu incelediğinde şu yorumları yapılabilir: İsveç'te okula kayıt süresi en kısadır. İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın süresiz olarak başlayanlar, okul öncesi eğitim alamazlar. Sınıf ortamı da kısa süreliğine ayrılır ve mülteci anadil öğretimi yoktur. Takviye eğitimi ise düzenli öğretmen destekli olarak verilir. Almanya'da okula kayıt süresi de en kısadır. İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın zorunlu eğitim çağı sürecinde başlayanlar, okul öncesi eğitim alamazlar. Sınıf ortamı da 1-2 yıl ayrı sınıflarda olur ve mülteci anadil öğretimi yoktur. Takviye eğitimi ise çoğunlukla öğretmen destekli olarak verilir. Hollanda'da okula kayıt süresi ortada birdir. İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın zorunlu eğitim çağı sürecinde başlayanlar, okul öncesi eğitim alabilirler ancak sınıf ortamında birlikte değildirler. Mülteci anadil öğretimi yoktur ve takviye eğitimi de halk eğitim merkezi aracılığı ile öğretmen desteği ile verilir. Türkiye'de okula kayıt süresi en uzundur. İlk üç ay sonrası ve statüye bakılmaksızın zorunlu eğitim çağı sürecinde başlayanlar, okul öncesi eğitimi alabilirler ancak sınıf ortamında birlikte değildirler. Mülteci anadil öğretimi yoktur ancak takviye eğitimi de düzenli olarak verilir.

2.2.Öz-Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik, insanların bir hedefe ulaşmak için gerekli eylemleri gerçekleştirebileceklerine dair kendi kapasitelerine yönelik algılarıdır. Bu algılar, kişinin hedefe ulaşmak için ne yapması gerektiğini ve bunu başarabileceğini düşünmesiyle oluşur. Öz-yeterlik, elde edilecek sonuçlarla ilgili bir tahmin değildir, ancak gereken eylemleri gerçekleştirme yeteneği hakkındaki bir değerlendirmedir. Bu inanç, insanların zorluklarla başa çıkmalarına ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilmektedir (Yıldırım ve Atilla, 2020).

Öz-yeterlik, bir kişinin kendine olan güvenini ve kendi becerilerine olan algısını ifade eder. Öz-yeterlik algısı, bir kişinin belirli bir alanda başarılı liderler veya belirli bir görevi yerine getirebileceğine olan inancıdır. Bu inanç, kişisel güdüler, kararlarını ve motivasyonunu etkiler. Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler, daha fazla girişimde bulunma, zorlu görevlerle başa çıkma ve korunmaya ulaşma konusunda daha fazla kendilerine güvenirlir. Öz-yeterlik algısını artırmak için, kişinin kendine olan

güvenini yükseltecek deneyimler yaşaması, olumlu geri bildirimler alması ve kendisini geliştirmesi için hedef araması önemlidir (Yokuş, 2014).

Öz-yeterlik kavramı, mesleklerini icra eden kişilerin başarı durumlarını tespit etmek ve bunları yerel olarak incelemek için kullanılan önemli bir değişkendir. Mesleki toplulukların işlerini gerçekleştirebilmeleri konusundaki kendi yetenek seviyeleri, özellikle belirleyici durum olarak gösterilmektedir. Bu seviyenin yüksek olması, elde edilen öğrencilerin başarılarını artırmalarına ve daha iyi bir eğitim deneyimi sağlamaya yardımcı olabilir (Barut, 2011).

Sosyal eğitim teorisinin temel bileşeni olan öz-yeterlik kavramı, Albert Bandura tarafından ifade edilmiştir. Bu kavram ve onun çalışma şekli ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura, öz-yeterlik inançlarına dayanan dört mekanizma tanımlayarak insanların hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olmuştur. Bu mekanizmalar, insanların kendi becerilerini ve kaynaklarını kullanarak hedeflerine odaklanmalarına ve engellerle başa çıkmalarına yardımcı olur. Bandura'nın bu mekanizmaları, insanların öz yeterlik inançlarını artırarak kendilerine güvenmelerine ve motivasyonlarını artırarak daha yüksek hedeflere odaklanmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, Bandura'nın öz-yeterlik teorisi, insanların başarılarına ulaşmalarını sağlayan önemli bir çerçeve sunmaktadır (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik, bireylerin hayatlarındaki olaylarla başa çıkma inançlarını ifade eder. Bu inançlar, kişilerin kendilerine olan güvenlerini, isteklilerini, motivasyonlarını artırır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler, zorlu durumlarla başa çıkmakta daha başarılı olabilmekte ve daha iyi performans göstermektedirler. Bu nedenle, öz-yeterlik inancı, insanların pek çok alanda daha başarılı olmasına yardımcı olabilir. (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik teorisi, Bandura tarafından geliştirilmiş olmasına rağmen, daha geniş bir sosyal bilişsel teori bağlamında daha iyi açıklanabilmektedir. Sosyal bilişsel teori, insanların duygularını, davranışlarını, düşüncelerini ve motivasyonlarını anlamak için bir modeldir. Bu teori, insanların pasif bir şekilde kontrol edilmediğini, çevreleriyle etkileşime girerek çevrelerini şekillendirmeye yardımcı olduklarını vurgular. Sosyal bilişsel teorisinin temel öncülleri, Bandura tarafından geliştirilmiştir ve çevremiz, davranışlarımız ve bilişsel inançlarımız veya duygusal/biyolojik olaylar gibi

kişisel faktörler arasındaki "üçlü karşılıklı determinizm" etkileşimine dayanır. Bu faktörler birbirleriyle etkileşime girerek birlikte belirleyici bir rol oynar (Kline, 2005).

Öz-yeterlik kavramı, benlik saygısı ile birlikte karıştırılmaktadır. Benlik saygısı, kişinin herhangi bir konuda ne kadar başarılı olduğunu ifade ederken, öz-yeterlik, kişinin o konuda başarılı olmak için eğilimleri çaba ve davranışa olan inancını ifade eder. Bu nedenle, öz yeterlik algısı, çok boyutlu ve özel bir alana yönelik algılamalar içeren bir kavramdır (Özgüngör, 2006).

Benlik saygısı, kişinin çabası herhangi bir konuda ne kadar başarılı olduğu hakkında bir değerlendirme yaparken, öz-yeterlik inancı ise, kişinin o konuda başarılı olmak için eğilimleri ve davranışa olan inancını ifade eder. Bu nedenle, benlik saygısı daha genel bir kavramken, öz-yeterlik inancı çok boyutlu ve özel bir alana yönelik hayaller içeren bir kavramdır. (Özgüngör, 2006).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, karşılaştıkları zorluklardan kaçmazlar, sorunları çözmek için çaba harcamaya istekli olurlar. Öz-yeterlik inancı düşük olan kişiler de tükenmişlik ve stres gibi olumsuz duygulara sahip bireylerdir (Bandura 1997). Bu sebeple, öz-yeterlik inancının insanların farklı nitelikleri veya sonuçlarıyla ilgili stratejik düşünme, pozitif ya da negatif olma gibi faktörlere de etki ettiği düşünülmektedir (Yokuş, 2014).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, genellikle kendilerine güvenebilen, zorlu durumlarla başa çıkabilen, başarılı olmak için zaman harcama konusunda motive olan kişilerdir (Korkmaz 2008). Bu bireylerin, başarısızlık durumlarında dahi pes etmeyen ve duygularını yaşamaya devam eden kişilerdir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler ayrıca, stres ve baskı altında bile performanslarını koruyabilen, hedef ve disiplinli kişilerdir (Kalkan 2011). Öz-yeterlik inancı, kişinin kendi alanındaki hemen her alanda önemli bir faktördür ve hedefine ulaşmak için gerekli bir özelliktir (Bıkmaz, 2017).

2.2.1.Öğretmen Öz-Yeterliliği

Öz-yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerinin başarılarını artırmak için onları yönlendirirler. Ancak, öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmen, sınıflarında ders sürelerini verimli kullanamaz ve öğrencilerinin hedeflerini görmezden gelirler (Keser, 2019).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı, eğitim alanında yapılan araştırmaların önemli bir odak noktasıdır. Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inancı, etkili ve verimli bir okul ortamı için önemli bir etkidir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğrencilerinin başarılarını etkileyen bir faktördür. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliği, öğrencilerinin öğrenme istekleri veya zor görmelerine rağmen hedeflerine ulaşabileceklerine olan inancını ifade eder. Öğretmenlerin öğretim konusundaki öz-yeterlik inancı, ders sırasında uyguladıkları anlatımlar ve kullanılan yöntemleri de etkiler (Güngör, 2019).

Öğretmenlik mesleği için mesleki yeterlik önemli bir faktördür. Ancak, onların öz-yeterlik inancına da sahip olmaları önemlidir. Öz-yeterliğe sahip bir öğrenci, kendisine güvenerek zihinsel düşüncelerini ifade edebilir ve daha fazla sorumluluk almaktan çekinmez. Öte yandan, öz-yeterlik duygusuna sahip olmayan bir öğrenci, genellikle kendini geri planda tutar ve kendine güvenmekte zorlanır (Kiremit, 2006).

Öğretmenlerin donanımı bilgi ve yetenekler yeterli olsa da, öz-yeterlik inançları düşük olduğunda öğretimde başarıya ulaşmaları zordur. Kendine güven duygusu, öğretmenin başarılı olmasında önemli bir faktördür. İstenilen hedefe ulaşmak için gereken bilgi ve becerilere sahip olmak kadar, bu bilgiyi ve becerileri kullanmak gerekli özgüvene sahip olmak da önemlidir (Denizoğlu, 2008).

2.2.2.Öğretmen Öz-Yeterlik Algısının Geliştirilmesi

Öğretmenler, öğrenci başarısını belirleyen faktörlerin en kritik olanları arasında yer almaktadır. Bandura'nın öğrenme teorisine dayalı çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim kalitesi ile öğrenci başarısı arasında açık bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin hazırlıklı ve deneyimli olması, öğrencilerin akademik performansını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve demografik geçmişi göz önünde bulundurulmadan, öğretmenlerin kalitesi, öğrenme çıktılarını şekillendiren en önemli kaynak olarak kabul edilmektedir (Darling-Hammond, 2000).

Öz-yeterlik, bir kişinin belirli bir görevi başarmada kendine olan inancıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, öğrencilerin öz-yeterlik algısını etkiler. Öğretmenler öz-yeterliklerini artırdıklarında, öğrencilerin öz-yeterlik algıları da artacaktır. Bu nedenle, elindeki öz-yeterliklerini artırmak için bir dizi adım atması gerekmektedir (Denizoğlu, 2008).

Öğretmenler, öğrenme konusunda öğrencilerine örnek olmalıdır. Kendilerini güncel tutmak için sık sık okuma yapıp araştırma ve seminerlere katılmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme isteklerini karşılamak için öğrenciye yönelik stratejiler geliştirmelidir. Onlardan geri bildirim alarak kendilerini geliştirebilirler. Öğrencilerden gelen geri bildirimler, bulundukları ortamları daha iyi anlamalarına ve öğrencilerin öğrenme amaçlarına daha iyi yanıt vermelerine yardımcı olabilir (Kiremit, 2006).

Öğretmenler, kendilerine güvenmeli ve öğrencilerinin başarılı olması gerektiğine inanmalıdırlar. Başarısızlık veya hata yapma olasılığıyla karşılaştıklarında, bu durumların birer öğrenme fırsatı olduğunu ve kendilerini geliştirebileceklerini hatırlamaları gerekir (Darling-Hammond, 2000).

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın tasarımı, katılımcılar, veri toplama aracının oluşturulması, doğruluk ve güvenilirlik değerlendirmeleri, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgi sunulmuştur.

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma modeli, çalışmadaki verilerin toplanması, analizi, değerlendirilmesi ve rapor haline getirilme süreçlerini kapsar (Clark ve Creswell, 2016). Bu çalışma mülteci öğrencilere eğitim verem öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını ölçmeyi hedefleyen geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

3.4.Evren ve Örneklem

Evren, çalışmada ortaya çıkan sonuçların genellemeye yönelik oluşturulan elemanlar topluluğudur. Bu bütünlüğün ortak yönleri canlı veya cansız fark etmeksizin oluşan eleman topluluğunu kapsamaktadır (Karasar, 2019). Bu araştırmanın evrenini, MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Örneklem, belirlenen evrenden, birtakım kurallar çerçevesinde seçilmiş ve seçilen evreni temsil özelliği bulunan küçük bir küme olarak açıklanmaktadır. Bilimsel çalışmalar genel olarak örneklem üzerinde gerçekleştirilir ve ortaya çıkan analiz sonuçları temsil edilen evrene yönelik genellenir (Karasar, 2019). Araştırmanın örneklemi ise, Tekirdağ'da görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Araştırma örneklemini belirlerken ölçüt örneklem yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın konusu gereği ölçüt olarak öğretmenlerin ya araştırmanın yapıldığı yıl ya da daha önceki yıllarda mülteci statüdeki öğrencilere ders vermiş olmaları ve MEB'e bağlı bir ilkokul, ortaokul veya lisede çalışıyor olmaları belirlenmiştir. Araştırma örnekleminde temsil edilmesi beklenen çeşitliliğe ulaşıldığında veri toplama sonlandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi için 200 katılımcıdan, doğrulayıcı faktör analizi için ise 210 katılımcıdan veri toplandı. İlgili veri grupları ve ölçüt bağıntılı geçerlik için veriler tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6. Açıklayıcı Faktör Analizi Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	107	53,5
	Erkek	93	46,5
Okulundaki Görev süresi	1 ile 5 sene	118	59
	6 ile 10 yıl	48	24
	11 ile 15 yıl	15	7,5
	16 ve üstü	19	9,5
Öğrenim Durumu	Lisans	171	85,5
	Lisansüstü	29	14,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	73	36,5
	Branş Öğretmeni	127	63,5
Kariyer Basamağı	Öğretmen	84	42
	Uzman Öğretmen	98	49
	Başöğretmen	18	9
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Aldım	56	28
	Almadım	144	72
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	9	4,5
	6-10 yıl	54	27
	11-15 yıl	44	22
	16-20 yıl	33	16,5
	21 yıl ve üstü	60	30
	Toplam	200	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmanın ilk uygulamasına katılan bireylerin %53.5’i (N=107) kadınlar, %46.5’i (N=93) erkeklerdir. Katılımcıların %59’u (N=118) 1-5 yıl aralığında, %24’ü (N=48) 6-10 yıl aralığında, %7.5’i (N=15) 11-15 yıl aralığında, %9.5’i (N=19) 16 yıl ve üzerinde okulunda öğretmendir. Branş durumu açısından %36.5’i (N=73) sınıf, %63.5’si (N=127) branş öğretmenidir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %85.5’i (N=171) lisans mezunu, %14.5’i (N=29) lisansüstü düzeyindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamağı açısından bakıldığında %42’si (N=84) öğretmen, %49’u (N=98) uzman, %9’u (N=18) başöğretmendir. Mülteci öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim durumuna bakıldığında

%28'i (N=56) hizmet içi eğitim almış, %72'si (N=144) hizmet içi eğitim almamıştır. Katılımcıların %4.5'i (N=9) 5 yıldan az, %24'ü (N=48) 6-10 yıl aralığında, %22'si (N=44) 11-15 yıl aralığında, %16.5'i (N=33) 16-20 yıl ve üzerinde, %30'u (N=60) 21 ve üstünde yıldır öğretmendir.

Tablo 7. Doğrulamalı Faktör Analizi Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	108	51.4
	Erkek	102	48.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	107	51
	6-10 yıl	52	24.8
	11-15 yıl	22	10.5
	16 ve üstü	29	13.8
Öğrenim Durumu	Lisans	178	84.8
	Lisansüstü	32	15.2
Branş	Sınıf Öğretmeni	110	52.4
	Branş Öğretmeni	100	47.6
Kıdem	Öğretmen	70	33.3
	Uzman Öğretmen	118	56.2
	Başöğretmen	22	10.5
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Aldım	120	57.1
	Almadım	90	42.9
Okulundaki Görev süresi	5 yıldan az	5	2.4
	6-10 yıl	46	21.9
	11-15 yıl	32	15.2
	16-20 yıl	53	25.2
	21 yıl ve üstü	74	35.2
	Toplam	210	100

Tablo 7' de görüldüğü gibi araştırmanın ikinci uygulamasına katılan bireylerin %51.4'i (N=108) kadınlar, %48.6'i (N=102) erkeklerdir. Katılımcıların %51'i (N=107) 1-5 yıl aralığında, %24.8'i (N=52) 6-10 yıl aralığında, %10.5'i (N=22) 11-15 yıl aralığında, %13.8'i (N=29) 16 yıl ve üzerinde okulunda öğretmendir. Branş

durumu açısından %52.4'ü (N=110) sınıf, %47.6'sı (N=100) branş öğretmenidir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %84.8'i (N=178) lisans mezunu, %15.2'si (N=32) lisansüstü düzeyindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamağı açısından bakıldığında %33'ü (N=70) öğretmen, %56.2'si (N=118) uzman, %10.5'i (N=22) başöğretmendir. Mülteci öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim durumuna bakıldığında %28'i (N=56) hizmet içi eğitim almış, %72'si (N=144) hizmet içi eğitim almamıştır. Katılımcıların %2.4'ü (N=5) 5 yıldan az, %21,9'u (N=46) 6-10 yıl aralığında, %15,2'si (N=32) 11-15 yıl aralığında, %25.2'si (N=53) 16-20 yıl ve üzerinde, %35.2'si (N=74) 21 ve üstünde yıldır öğretmendir.

3.2. Veri Toplama Aracı

3.2.1. Ölçme Aracının Maddelerinin Oluşturulması

Ölçeğin oluşturulmasından önce, öz-yeterliliğin tanımı ve öz-yeterlik ölçeğinin hazırlanma yöntemleri konusunda kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve mevcut öz-yeterlik ölçekleri detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Mevcut öz-yeterlik ölçekleri, çalışmada kullanılacak olan öz-yeterlik ölçeğinin hazırlanmasında rehber olması amacıyla kullanılmıştır. Mülteci öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla, konuyla ilgili literatürü inceleyerek bir teorik çerçeve oluşturulmuştur. Bu bilgilere dayanarak, 45 farklı sorudan oluşan bir anket havuzu oluşturulmuştur.

3.2.2. Uzman Görüşü

Ölçek geliştirilirken, ölçülen durumları yeterince ve niteliksel olarak temsil ettiğini gösteren içerik geçerliğini değerlendirmek için sıklıkla kullanılan bir teknik olan uzman görüşü, ölçek tasarım sürecinde önemli bir rol oynar (Büyüköztürk, 2015).

Yapılandırılan soru havuzu alanından uzman öğretim üyelerinin fikirleri alınmak üzere iletilmiş alınan fikirler üzerine gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek tasarımı sırasında, ölçüm ve değerlendirme uzmanlarına deneme formu sunulmuş ve ölçek maddeleri hakkında ayrıntılı görüşleri alınmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplama şekli, niteliği, kullanışlılığı, soruların amaçla uygunluğu gibi konularda uzmanların fikirleri dikkate alınarak ön deneme formu oluşturulmuştur. Türkçe ifadeleri düzeltilmesi gereken maddeler için Türk Dili uzmanlarından destek alınmış ve uygun ifadeler belirlenmiştir. Bu süreç sonunda 45 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmıştır.

Ölçeğin talimatları hazırlanırken, ölçüm ve değerlendirme uzmanlarının yanı sıra alana özgü uzmanların görüşleri de dikkate alınmış ve ölçek, beşli dereceli Likert formatında cevaplanacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçeğin yönergesi ve basımı bu formata uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme, "Hiç tanımlamıyor (1), Biraz tanımlıyor (2), Orta düzeyde tanımlıyor (3), İyi tanımlıyor (4), Çok iyi tanımlıyor (5)" şeklinde yapılmaktadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Ölçeğin 45 soruluk çevrimiçi anket formu kullanılarak uygulanmıştır. İlk aşamada açıklayıcı faktör analizi için 200 katılımcı yer almıştır. Ardından, oluşturulan 27 madde ölçeği doğrulayıcı faktör analizi için başka bir grup olan 210 kişiye çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerliliğini doğrulamak için kapsam geçerliliği ve yapısal geçerlilik test edilmiştir. Maddelerin kapsam geçerliği uzman görüşleri ile değerlendirilmiş, bu değerlendirmelere dayanarak kapsam geçerlilik oranları hesaplanmış ve uygun olmayan maddeler tespit edilmiştir. Yapısal geçerlilik çalışmaları çerçevesinde, madde analizleri ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) SPSS 26 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçlarına dayalı olarak elde edilen ölçek yapısının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA için toplanan veriler AMOS 22 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

4.1. Yapı geçerliğine (Açımlayıcı faktör analizi) ilişkin bulgular

Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analizde Keiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test sonuçları veri setinin faktör analiz için uygun olup olmadığı konusunda bilgi vermiştir. Maksimum Likelihood yöntemi ve Oblimin döndürme yöntemleri ile verilerin faktör özellikleri tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2013; Özdamar, 2013). Bu testlere ait ayrıntılar aşağıdadır:

1. KMO değeri ölçeğin geneli için .931 olarak bulunmuştur. Ölçeğe dahil edilen maddelere bakıldığında ise .780 ile .973 arasında değişmektedir. .50'nin üzerinde bir değer örneklem yeterliliğine işaret ettiğinden bu örneklem grubunun yeterli olduğu görülmüştür.
2. Bartlett test sonuçları ise deneme grubunda yer alan 200 kişi için [$X^2 = 10970$; $sd=990$, $pp<0.01$] olarak bulunmuştur. Bu anlamlı sonuç da faktör analizinin bu örnekleme yapılabileceğini göstermiştir.

Ölçeğin temel bileşenler analiz sonuçlarına bakıldığında, m32, m12, m35, m28, m29, m25, m14, m7, m8, m15, m18 birden fazla faktör altında değer aldığı m1, m3, m4, m5, m6, m9, m10, m11, m13, m17, m21, m19, m23, m24, m25, m30, m31, m38, m39, m41, m42 ise düşük faktör değerleri oluşturduğu veya toplanabilir olmayan farklı bir faktör altında toplandıklarından ölçek dışına çıkarılmıştır. Kalan 14 maddenin faktör yükleri .459 ile .909 arasında değişmektedir. Ortaya çıkan 4 faktörlü ölçek toplam varyansın %72.4'ünü açıklamaktadır. Faktörlere göre açıklanan varyans Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 8. Faktörlere göre açıklanan varyans

Faktör	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	2.98	21.3	21.3
2	2.78	19.9	41.1
3	2.40	17.2	58.3
4	1.96	14.0	72.3

Faktörler arası korelasyon Tablo 8’de yer almaktadır. Buna göre tüm faktörler birbirleri ile pozitif yönlü ilişki içerisinde. En yüksek ilişki 2 ve 3 numaralı faktörler arasındayken (.711), en düşük ilişkinin 3 ve 4. faktör arasında olduğu (.423) görülmektedir.

Tablo 9. Inter-Factor Correlations

Inter-Factor Correlations				
	1	2	3	4
1	—	0.691	0.676	0.523
2		—	0.711	0.482
3			—	0.423
4				—

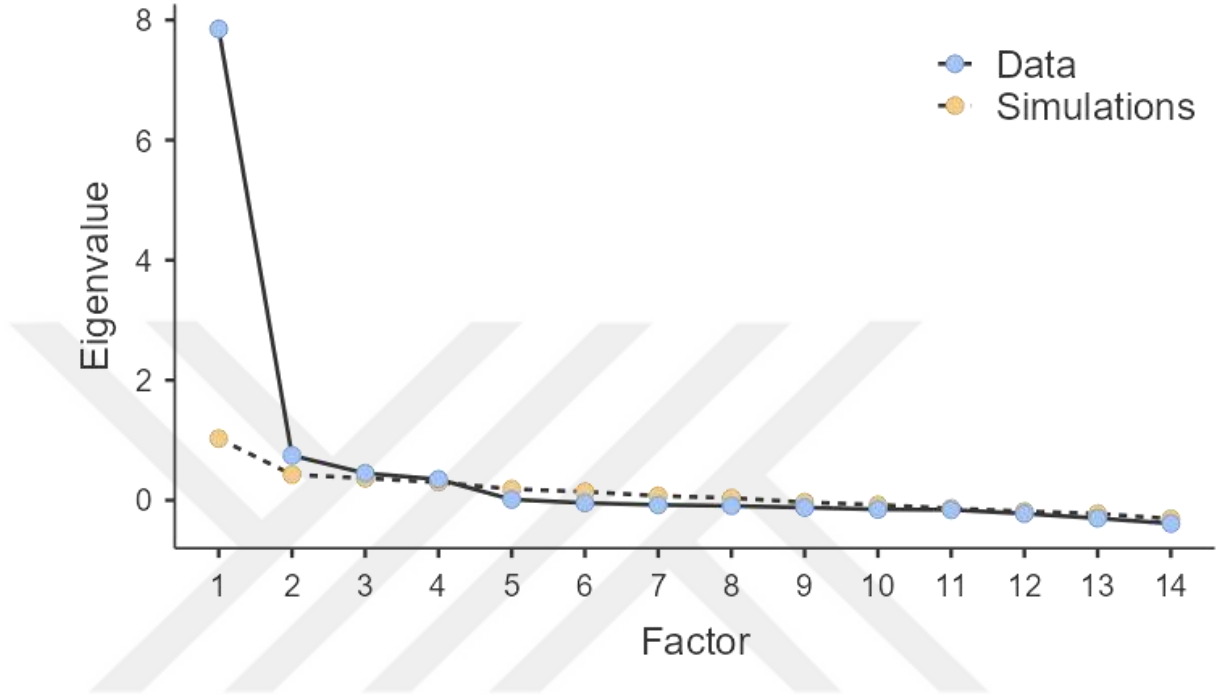
Oblimin döndürme yöntemi ve Maximum Likelihood yöntemi ile incelenen maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10 Faktör Yükleri

	Faktörler				
	1	2	3	4	Uniqueness
m36	0.778				0.158
m40	0.756				0.340
m37	0.727				0.190
m16	0.716				0.261
m27		0.871			0.127
m29		0.834			0.126
m34		0.640			0.181
m2		0.432			0.651
m26			0.892		0.160
m20			0.750		0.238
m33			0.695		0.254
m44				0.869	0.127
m43				0.718	0.556
m45				0.602	0.507

Faktörlerin özdeğerleri ve açıklayıcılıklarına göre hazırlanmış olan Screeplot grafiği aşağıdaki gibidir. 4. Faktörden sonra açıklayıcılığın yatay bir seyir izlediği görülebilir.

Scree Plot



Şekil 2. Screeplot Grafiği

Ölçeğin güvenirlik analizlerine bakıldığında Cronbach Alpha değerinin .93 olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyon değerleri Tablo '11 de yer almaktadır.

Tablo 11. Madde Toplam Korelasyonları

	Madde Toplam Korelasyonları
m36	.808
m16	.783
m37	.814
m40	.696
m27	.796
m29	.816
m34	.843

m2	.553
m26	.716
m20	.753
m33	.747
m43	.394
m44	.680
m45	.557

İç tutarlılık katsayısının .93 olması nedeniyle ölçeğin tek bir yapıyı ölçtüğü düşünülebilir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 4 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin belirlenmesi nedeniyle Cronbach Alpha testi bu 4 faktör için de ayrı ayrı uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Alt ölçeklere ait güvenirlik değerleri

Alt ölçek	Cronbach Alpha	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Sd	p
	.92	4.104	4.104	14.70	1	.00
2.Öğretimi düzenleme	.89	2.331	2.331	6.72	1	.01
3.Uyuma yardımcı olma	.90	.806	.806	3.53	1	.06
4.Paydaşlarla ilişki kurma	.79	2.38	2.38	3.49	1	.06
TOPLAM	.93	1.13	1.13	2.01	1	.15

Tablo 12 incelendiğinde 4 faktörün de güvenirlik değerlerinin .79 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Tukey test sonucuna göre 1 ve 2. Faktörler toplanabilir değilken 3 ve 4. Faktörler toplanabilir bulunmuştur. Ölçek geneli toplanabilir bir değer vermiştir ($p>.05$).

Bu değerlere göre ölçeğin son hali aşağıdaki gibi olmuştur.

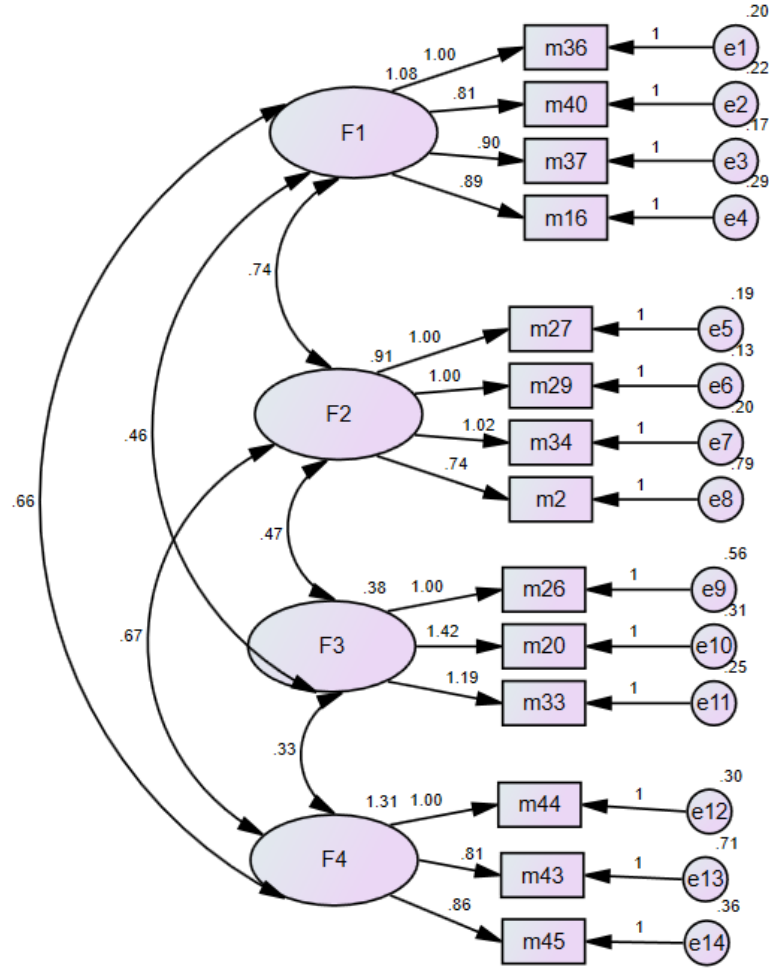
Tablo 13. Ölçeğin Son Hali

Faktör 1	Pedagojik yeterlikler	
Eski madde No	Yeni Madde No	Madde
m36	M1	Ders kazanımlarını mülteci öğrencilere erişilebilir kılmak için hangi pedagojik stratejileri kullanabileceğini belirleyebilirim
m40	M2	Mülteci öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapabilmek için yeterli eğitime sahibim
m37	M3	Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilere uygun öğretim araç ve gereç seçimi yapabilirim.
m16	M4	Mülteci öğrenciler ile birlikte müfredatı yetiştirmede güçlük çekmem

Faktör 2 Öğretimi düzenleme		
Eski madde No	Yeni Madde No	Madde
m27	M5	Mülteci öğrencilerimin derse odaklanmasını sağlayabilirim
m29	M6	Mülteci öğrencilerimin akademik ihtiyaçlarını belirlemede sıkıntı yaşamam
m34	M7	Mülteci öğrencilerin arasındaki akademik farklılıklarını tespit edebilirim
m2	M8	Ölçme araçlarını mülteci öğrencilerime düzenleyebilirim
Faktör 3 Uyuma yardımcı olma		
Eski madde No	Yeni Madde No	Madde
m26	M9	Mülteci öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim
m20	M10	Derslere ilgi göstermeyen mülteci öğrencileri motive etmeyi sağlayabilirim.
m33	M11	Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde okuldaki kuralları benimsemelerini sağlayabilirim
Faktör 4 Paydaşlarla ilişki kurma		
Eski madde No	Yeni Madde No	Madde
m44	M12	Mülteci öğrencilerin velileri ile yeterli iletişim ortamını kurabilirim.
m43	M13	Mülteci öğrencilere öğretmenlik yapabilmek için mesleki yayınları takip ederim.
m45	M14	Sınıftaki velileri mülteci öğrencilere eğitim konusunda bilgilendiririm.

4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapısının istatistiksel olarak doğrulanma durumunu görmek için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Analiz sonrası model Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 3 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan veri setinin (n=210) oluşturduğu modelde Ki-Kare ve Serbestlik dereceleri hesaplaması yapılmış $\chi^2 = 186.639$ (sd=71, $p < .01$) ve sonuç (χ^2/sd) 2.61 olarak bulunmuştur. 3'ün altında olan bu değer mükemmel bir uyuma işaret etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizinde dikkate alınan bir başka değer de RMSEA değeridir. RMSEA değerinin .05'in altında olması beklenir. Ancak, sosyal bilimlerde bu değeri bulmanın zorluğu nedeniyle .08 ve altındaki değerlerin kabul edilebileceği

söylenmektedir (Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). Bu ölçek için yapılan analizde RMSEA değeri .08 olarak bulunmuştur. Bu da yapının doğrulanabilir olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) ve IFI (artan uyum değeri) değerleri .95 ve üzeri olması durumlarında uyumu göstermektedir (Bentler, 1990; Çokluk et al., 2008; Hu & Bentler, 1999). Bu çalışmada CFI değeri .95 ve IFI2 değeri .95 bulunmuştur. Bu sonuçlar da dört faktörlü ölçek yapısının doğrulayıcı faktör analizinde doğrulandığı sonucunu ortaya koymuştur.

4.3. Öğretmenlerin ölçek puanlarına verdikleri cevapların demografik verilere göre değerlendirilmesi

Çalışmada ölçek geliştirme ve mülteci öğrenci yeterliklerinin belirlenmesi olarak iki aşama planlanmış ve çalışmanın ikinci aşamasında yer almak istediklerini belirten 297 kişinin verilerinden oluşan set ile ölçeğin son halinde yer alan maddelere verilen cevaplar analiz edilmiştir.

Demografik özelliklere (cinsiyet, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki süre, öğrenim durumu, branş, kariyer basamağı, hizmet içi eğitim alma durumu) ve veri toplama araçlarında yer alan maddelere ilişkin betimsel analizler, frekans ve yüzde dağılımları ile incelenmiştir. Var olan durumu açıkça ortaya koymak ve tanımlamak için frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Veriler bir tabloda sunulduğunda, bütünsel bir şekilde görüntülenebilirler. Bu sayede, verilerden çeşitli anlamlar elde edilebilir ve genel sonuçlar çıkarılabilir (Büyüköztürk, 2006).

Tablo14. Uygulamasına Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri.

		f	%
Cinsiyet	Kadın	153	51.5
	Erkek	144	48.5
Bulunduğu Okuldaki Süre	1-5 yıl	159	53.5
	6-10 yıl	73	24.6
	11-15 yıl	30	10.1
	16 ve üstü	35	11.8
Öğrenim Durumu	Lisans	256	86.2
	Lisansüstü	41	13.8

	Sınıf Öğretmeni	137	46.1
Brans	Brans Öğretmeni	160	53.9
	Öğretmen	108	36.4
Kıdem	Uzman Öğretmen	158	53.2
	Başöğretmen	31	10.4
Hizmet İçi Eğitim Durumu	Aldım	140	47.1
	Almadım	157	52.9
	5 yıldan az	9	3
	6-10 yıl	72	24.2
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	52	17.5
	16-20 yıl	66	22.2
	21 yıl ve üstü	98	33
	Toplam	297	100

Tablo 14'e bakıldığında araştırmanın son uygulamasına katılan öğretmenlerin %51,5'i kadınlar, %48,5'i erkeklerdir. Katılımcıların %53,5'i 1-5 yıl aralığında, %24,6'sı 6-10 yıl aralığında, %10,1'i 11-15 yıl aralığında, %11,8'i 16 yıl ve üzerinde okulunda öğretmendir. Branş durumu açısından %46,1'i sınıf, %53,9'u branş öğretmenidir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %86,2'si lisans mezunu, %13,8'i lisansüstü düzeyindedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamağı açısından bakıldığında %36,4'ü öğretmen, %53,2'si uzman, %10,4'ü başöğretmendir. Mülteci öğrenciler ile ilgili hizmet içi eğitim durumuna bakıldığında %47,1'i hizmet içi eğitim almış, %52,9'u hizmet içi eğitim almamıştır. Katılımcıların %3'ü 5 yıldan az, %24,2'si 6-10 yıl aralığında, %17,5'i 11-15 yıl aralığında, %22,2'si 16-20 yıl ve üzerinde, %33'ü 21 ve üstünde yıldır öğretmendir.

Tablo 1511. Madde Değerleri

Madde Değerleri			
	Mean	Std. Deviation	N
Ders kazanımlarını mülteci öğrencilere erişilebilir kılmak için hangi pedagojik stratejileri kullanabileceğini belirleyebilirim	3,48	1,133	297
Mülteci öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapabilmek için yeterli eğitime sahibim	3,78	,952	297
Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilere uygun öğretim araç ve gereç seçimi yapabilirim	3,70	1,046	297
Mülteci öğrenciler ile birlikte müfredatı yetiştirmede güçlük çekmem	3,44	1,064	297
Mülteci öğrencilerimin derse odaklanmasını sağlayabilirim	3,67	1,046	297
Mülteci öğrencilerimin akademik ihtiyaçlarını belirlemede sıkıntı yaşamam	3,69	1,025	297
Mülteci öğrencilerin arasındaki akademik farklılıklarını tespit edebilirim	3,80	1,074	297
Ölçme araçlarını mülteci öğrencilerime düzenleyebilirim	3,25	1,278	297
Mülteci öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim	4,09	,943	297
Derslere ilgi göstermeyen mülteci öğrencileri motive etmeyi sağlayabilirim.	3,90	1,039	297
Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde okuldaki kuralları benimsemelerini sağlayabilirim	3,95	,921	297
Mülteci öğrencilere öğretmenlik yapabilmek için mesleki yayınları takip ederim.	3,25	1,278	297
Mülteci öğrencilerin velileri ile yeterli iletişim ortamını kurabilirim.	3,03	1,299	297
Sınıftaki velileri mülteci öğrencilere eğitim konusunda bilgilendiririm.	3,34	1,192	297

Öğretmenler kendilerini mülteci öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemede yeterli hissetmektedir. Bu sorunun ortalaması 4,09 ile en yüksek olanıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin hangi seviyede olduklarını ve hangi kazanımlara ihtiyaç duyduklarını tespit edebildiklerini göstermektedir. Öğretmenler

kendilerini mülteci öğrencilerin velileri ile iletişim kurmada en yetersiz hissetmektedir. Bu sorunun ortalaması 3,03 ile en düşük olanıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin velileri ile yeterli iletişim ortamını sağlayamadıklarını veya sağlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Öğretmenler arasında en fazla farklılık gösteren soru, mülteci öğrencilere öğretmenlik yapabilmek için mesleki yayınları takip etme sorusudur. Bu sorunun standart sapması 1,278 ile en yüksek olanıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin bu konuda farklı düzeylerde bilgi ve ilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenler arasında en az farklılık gösteren soru, mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde okuldaki kuralları benimsemelerini sağlama sorusudur. Bu sorunun standart sapması 0,921 ile en düşük olanıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin bu konuda ortak bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 16. Normallik Test Sonuçları

	Normallik Testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	P	Statistic	df	P
Cinsiyetiniz	,349	297	,000	,636	297	,000
Mesleki Kıdeminiz	,201	297	,000	,855	297	,000
Bulunduğunuz Okuldaki	,316	297	,000	,741	297	,000
Görev Süreniz						
Öğrenim Durumunuz	,517	297	,000	,408	297	,000
Branşınız	,361	297	,000	,634	297	,000
Kariyer Basamağınız	,295	297	,000	,772	297	,000
Mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunuz	,356	297	,000	,635	297	,000

Tablo 16, normal dağılım varsayımını test etmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçlarını göstermektedir. Bu testler, değişkenlerin dağılımlarının normal dağılıma ne kadar uygun olduğunu ölçmek için kullanılmaktadır. P değeri 0.05'ten küçük olduğunda, normal dağılım varsayımı reddedilir. Yani, değişkenlerin dağılımları normal dağılımdan anlamlı derecede farklıdır. Tabloya göre, araştırmada kullanılan tüm değişkenler için p değerleri 0.05'ten küçüktür. Bu durumda, parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerin kullanılması uygun olacaktır.

Tablo 12. Cinsiyete göre Öğretmen Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	Z	p
1. Pedagojik Yeterlikler	Kadın	153	148.59	22734.00	10953	.086	.93
	Erkek	144	149.44	21519.00			
2. Öğretimin düzenlenmesi	Kadın	153	140.95	21565.00	9784	-1.67	.09
	Erkek	144	157.56	22688.00			
3. Adaptasyona yardımcı olmak	Kadın	153	135.32	20704.00	8923	-2.85	.00
	Erkek	144	163.53	23549.00			
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	Kadın	153	137.70	21068.00	9287	-2.35	.01
	Erkek	144	161.01	23185.00			

Tabloya göre, dört değişkenden "adaptasyona yardımcı olma" ve "paydaşlarla ilişki kurma" değişkenleri için Mann-Whitney U testi sonucu anlamlıdır ($p < 0.05$) Bu, iki faktör için iki cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlamına gelmektedir. Bu faktörlerde erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlerden daha yetkin olarak algılamaktadır. Diğer iki değişken için Mann-Whitney U testi sonucu anlamlı değildir ($p > 0.05$). Bu, bu üç faktör için iki cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 1813. Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Durumu	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	Z	p
1. Pedagojik Yeterlikler	Lisans	256	153,50	39297,00	4095	-2.27	.02
	Yüksek Lisans	41	120,88	4956,00			
	Lisans						
2. Öğretimin düzenlenmesi	Lisans	256	146.19	37423.50	4527	-1.41	.15
	Yüksek Lisans	41	166.57	6829.50			
	Lisans						
3. Adaptasyona yardımcı olmak	Lisans	256	148.46	38005.50	5109	-.27	.78
	Yüksek Lisans	41	152.38	6247.50			
	Lisans						
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	Lisans	256	153.18	39213.00	4179	-2.10	.03
	Yüksek Lisans	41	122.93	5040.00			
	Lisans						

Tablodaki verilere dayanarak, Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilen analiz sonucunda, öğretmenler arasında "pedagojik yeterlikler" ve "paydaşlarla iletişim" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu iki alt boyutta, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunlara kıyasla daha yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan, "öğretimi düzenleme" ve "uyum sağlamaya yardımcı olma" alt boyutlarında öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 1914. Öğretmenlerin branşlarına göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçek	Öğretmenlik Türü	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	Z	p
1. Pedagojik Yeterlikler	Sınıf	137	172.29	23604.00	7769.00	-4.349	.00
	Branş	160	129.06	20649.00			
2. Öğretimin düzenlenmesi	Sınıf	137	153.97	21093.50	10279.50	-.925	.35
	Branş	160	144.75	23159.50			
3. Adaptasyona yardımcı olmak	Sınıf	137	155.90	21358.50	10014.50	-1.291	.19
	Şube	160	143.09	22894.50			
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	Sınıf	137	154.52	21169.50	10203.50	-1.032	.30
	Şube	160	144.27	23083.50			

Tabloya göre, farklı branşlardaki öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında sadece "pedagojik yeterlikler" açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre mülteci eğitimi konusunda kendilerini daha yetkin gördüklerini göstermektedir. Diğer alt boyutlar için anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 15. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçek	Hizmet içi eğitim	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	Z	p
1. Pedagojik Yeterlikler	Evet	140	170.72	23900.50	7949.50	-4.13	.00
	Hayır	157	129.63	20352.50			
	Evet	140	180.61	25286.00	6564.00	-6.00	.00

2. Öğretimin düzenlenmesi	Hayır	157	120.81	18967.00			
3. Adaptasyona yardımcı olmak	Evet	140	177.05	24786.50	7063.50	-5.35	.00
	Hayır	157	123.99	19466.50			
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	Evet	140	178.71	25019.00	6831.00	-5.66	.00
	Hayır	157	122.51	19234.00			

Tabloya göre, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin "öğretimi organize etme", "uyuma yardımcı olma" ve "paydaşlarla ilişki kurma" konularındaki yeterlik algıları hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu sonuç, hizmet içi eğitimin mülteci öğrencilerin eğitimine katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 21. Kariyer Basamaklarına göre Öğretmen Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Kariyer Basamağı	N	Ortalama Sıralama	Ki-Kare	Sig.
1. Pedagojik Yeterlikler	Öğretmen	108	123.77	18.56	.00
	Uzman Öğretmen	158	158.08		
	Başöğretmen	31	190.60		
2. Öğretimin düzenlenmesi	Öğretmen	108	141.61	1.26	.53
	Uzman Öğretmen	158	153.02		
	Başöğretmen	31	154.27		
3. Adaptasyona yardımcı olmak	Öğretmen	108	120.15	22.15	.00
	Uzman Öğretmen	158	170.00		
	Başöğretmen	31	142.47		
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	Öğretmen	108	152.71	14.36	.00
	Uzman Öğretmen	158	136.58		
	Başöğretmen	31	199.40		

Test sonuçlarına göre, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre "öğretimi organize etme" yeterliklerinin medyanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Ancak, "paydaşlarla ilişki kurma", "adaptasyona yardımcı olma" ve "pedagojik yeterlikler oluşturma" yeterliklerinin medyanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Sonuçlara göre, en yüksek yeterlik algısı

uzman öğretmenlerde bulunmaktadır. Öğretmenlik seviyesi arttıkça yeterlik algısı da artmaktadır.

Tablo 22. Öğretmenlerin deneyimlerine göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Tecrübe	N	Ortalama Sıralama	Ki-Kare	p
1. Pedagojik Yeterlikler	5 yıldan az	9	136.11	7.18	.12
	6-10 yıl	72	135.12		
	11-15 yaş	52	141.39		
	16-20 yıl	66	171.71		
	21 ve daha fazlası	98	149.12		
2. Öğretimin düzenlenmesi	5 yıldan az	9	143.50	4.80	.30
	6-10 yıl	72	153.13		
	11-15 yaş	52	147.33		
	16-20 yıl	66	165.42		
	21 ve daha fazlası	98	136.31		
3. Adaptasyona yardımcı olmak	5 yıldan az	9	117.11	13.38	.01
	6-10 yıl	72	133.29		
	11-15 yaş	52	138.26		
	16-20 yıl	66	180.19		
	21 ve daha fazlası	98	148.16		
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	5 yıldan az	9	182.94	9.88	.04
	6-10 yıl	72	165.26		
	11-15 yaş	52	148.34		
	16-20 yıl	66	156.67		
	21 ve daha fazlası	98	129.13		

Tablodaki anlamlılık değerlerine dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle ilgili dört alt boyuttan "pedagojik yeterlikler", "uyuma yardımcı olma" ve "paydaşlarla ilişki kurma" boyutlarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu söyleyebiliriz ($p < 0.05$). Diğer boyutta (öğretimi organize etme) mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, pedagojik yeterlikler için hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin kendilerini eğitsel açıdan yeterli gördükleri ve meslekte yeni olan öğretmenlerin eğitim paydaşlarıyla iletişim kurma konusunda daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarında ise 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 23. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre Öz-Yeterlik algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Okulundaki Süre	N	Ortalama Sıralama	Ki- Kare	p
1. Pedagojik Yeterlikler	5 yıldan az	159	147.12	14.01	.00
	6-10 yıl	73	125.71		
	11-15 yaş	30	183.00		
	16-20 yıl	35	176.99		
2. Öğretimin düzenlenmesi	5 yıldan az	159	147.88	.55	.90
	6-10 yıl	73	149.47		
	11-15 yaş	30	159.17		
	16-20 yıl	35	144.40		
3. Adaptasyona yardımcı olmak	5 yıldan az	159	136.77	9.09	.02
	6-10 yıl	73	157.10		
	11-15 yaş	30	182.73		
	16-20 yıl	35	158.74		
4. Paydaşlarla ilişkiler kurmak	5 yıldan az	159	151.08	10.40	.01
	6-10 yıl	73	154.09		
	11-15 yaş	30	172.48		
	16-20 yıl	35	108.79		

Test sonucunda "pedagojik yeterlik", "adaptasyona yardımcı olma" ve "paydaşlarla yeterlik oluşturma" boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p < 0,05$). Okulda 11-15 yıldır görev yapan öğretmenler bu boyutlarda kendilerini daha yetkin görmektedir. Yine okula yeni gelen öğretmenlerin puanlarının görece düşük olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimi organize etme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$), dolayısıyla gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz-Yeterlik ölçeği aracının geliştirme çalışmasının bulguları doğrultusunda ortaya çıkan sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Araştırmanın genel olarak sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik öz-yeterliklerini incelemek amacıyla ölçek geliştirilmiş ve ölçeğin güvenirlik ve geçerliliğine ait çalışmalar yapılmıştır. Literatür incelemesi ile oluşturulan soru havuzu, ilk olarak uzman görüşlerine başvurulmuş, ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Daha sonra açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanarak ölçeğin yapı geçerliliği durumuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analiz sonuçları neticesinde iç tutarlılık güvenirliği incelenmiştir.

Ölçek için yapılan istatistiksel analizlerde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçeğin kullanıma elverişli olduğuna yönelik güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ölçekte yer alan 4 faktörün özyeterlik algısının %72,4'ünü açıkladığı görülmektedir. Yapılan faktör analizinde maddelerin faktör yüklerine tek tek bakacak olursak , .459 ile .909 arasında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre ,32 ve üzeri faktör yükleri ölçek için geçerli kabul edilmektedir.

"Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrencilere eğitim verirken öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş dört alt boyuttan oluşan bir ölçek aracıdır. Birinci alt boyutu "Pedagojik Yeterlilikler", Bu alt boyutta 4 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. Puanın yüksek olması, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ders verirken pedagojik yeterliliklerine ilişkin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin ikinci boyutu "Öğretimin Düzenlenmesi" olarak adlandırılmıştır ve aşağıdaki 4 maddeyi içermektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. Yüksek puan, öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrencilere yönelik öğretimlerini organize ederken etkili olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Ölçeğin üçüncü boyutu "Uyum Sağlamaya Yardımcı Olma" olarak adlandırılmıştır ve aşağıdaki 3 maddeyi içermektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 3'tür. Yüksek puan, öğretmenlerin mülteci

öğrencilerinin okulun kültürüne ve ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olurken etkili olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Ölçeğin dördüncü boyutu "Paydaşlarla ilişki kurma" olarak adlandırılmıştır ve aşağıdaki 3 maddeyi içermektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 3'tür. Yüksek puan, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimi için ilgili taraflarla etkili bir işbirliği yaptıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlar dikkate alındığında Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında ve aynı şekilde tüm alt boyutlarının da birbirleriyle ilişkileri anlamlı düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda 14 maddeli ve dört alt boyutlu yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda test edilmiş ve doğrulanmıştır. DFA sonucunda yapılan analizlere bakıldığında, bütün madde yük değerlerinin ,45 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum ölçekte bulunan tüm maddelerin yeterli düzeyde yüke sahip olduklarını göstermektedir. Yine DFA sonucunda elde edilen diğer veriler: Ki-Kare ve Serbestlik dereceleri hesaplaması yapılmış $\chi^2 = 186.639$ (sd=71, $p < .01$) ve sonuç (χ^2/sd) 2.61 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri= 0,08 olarak elde edilmiştir. NFI= 0,95; CFI= 0,95; RFI= 0,95 düzeyinde olduğu görülmüştür. Tüm bu bilgiler ışığında elde edilen veriler, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının (Pedagojik Yeterlilikler .94, Öğretimi organize etme .90, Adaptasyona yardımcı olma .80, Paydaşlarla ilişki kurma .87) yüksek Alfa katsayıları, alt boyutlardaki maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2005) göre kritik olarak kabul edilen değer 0,70 dir. Bu da ölçeğin güvenilirliğinin yeterli derecede olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dayanarak bu ölçeğin öğretmenlerle yapılacak çalışmalarda uygulanabilir olduğu söylenebilir. Mülteci sorunu coğrafyamız için uzun vadeli bir sorun olarak görülmektedir. Sınıflarda mülteci ve göçmen öğrencilerin bulunması olağan bir durum haline geldiğinden öğretmenlerin bu tür sınıflarla çalışabilecek yeterliliğe sahip olması ülkenin eğitim geleceği açısından önemlidir. Ölçeğin Milli Eğitim Bakanlığı politika yapıcıları ve yöneticilerinin yanı sıra araştırmacılar tarafından da kullanılabileceği düşünülmektedir.

5.2. TARTIŞMA

Öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini yeterli hissetmeleri, eksikliklerinin farkına varmaları ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar

yapabilmeleri önemlidir. Bu ölçek geliştirme çalışmasının konusuna baktığımızda mülteci öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda uyum sorunları, dil yeterlikleri ve öğretmen yeterliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Başar, Akan ve Çiftçi (2018) çalışmalarında öğretmenlerin en çok mülteci öğrencilere ders verirken iletişim sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu da verilen mesajların öğrenciler tarafından anlaşılmamasına, öğrencilerin kendilerini sınıfın dışında hissetmelerine ve uyum sağlayamamalarına neden olmaktadır. Alkalay, Kırıl ve Erdem, 2017; Erdem (2017) ile Börü ve Boyacı'nın (2016) çalışmaları da mülteci öğrencilerle yaşanan en büyük sorunun aynı dili kullanmakla ilgili olduğunu göstermektedir.

Çetin ve İra (2023) çalışmalarında öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. İyi oluşun öğretim yeterliliği alt boyutu ile mülteci öğrencilere yönelik tutumun uyum ve iletişim alt faktörleri bu ölçek geliştirme çalışmasının bulguları ile benzer sonuçlar vermiştir. Ürünibrahimoğlu, Göçer ve Özel (2021) mülteci öğrencilerin eğitimindeki en büyük engelin entegrasyon sorunu olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları Cinsiyete göre öz-yeterlilik ölçeği genelinde öğretmenlerin özyeterliliklerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik özyeterliliklerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer olarak Yurtseven (2019) ve Yılmaz'ın (2021) yaptıkları araştırmalarda da kadın öğretmenlerin özyeterlilik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algıları Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin özyeterlilik algısı düzeylerinin lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ve eğitim düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre yüksek lisans eğitim süreçleri esnasında edindikleri bilgi ve becerilerin onların kendilerine olan inancını arttırmış olabileceğini söylemek mümkündür. Benzer olarak Derbedek (2008) ve Kasap'ın

(2012) araştırmalarında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin özyeterliliklerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin *branşlarına göre* mülteci öğrencilerin eğitimine dair öz-yeterliliklerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Mülteci öğrencilerin eğitiminde “Pedagojik Yeterlikler” alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliğinin; branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gençtürk ve Memiş’in (2010) ilkokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarını incelediğı araştırmada sınıf öğretmenlerinin özyeterliliklerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri tek bir sınıftaki neredeyse tüm derslerde öğrencileri gözlemleyebilme ve branş öğretmenlerine göre öğrencileri daha detaylı şekilde tanıma fırsatı buldukları için sınıflarında öğretim etkinliklerine dair özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Ültanır, 2002).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik algıları konu ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeylerinin almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Güven (2004); Saracaloğlu, Aslantürk, Çengel (2006); Yılmaz’ın (2021) araştırmasında daha önce hizmetiçi eğitim almış öğretmenler lehine öğretmen özyeterliliğinin arttığı tespit edilmiştir. Benzer’in (2011) araştırmasında öğretmenlerin aldıkları eğitim veya seminer sayısı arttıkça özyeterliliklerinin de buna paralel olarak attığı tespit edilmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek için dört alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçeğin, mülteci eğitimi alanında bir boşluğu doldurarak literatüre katkıda bulunması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu ölçek, öğretmen eğitiminde program geliştirme sürecine de yön verebilir. Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik daha fazla araştırma yapılmasını teşvik etmek için şu öneriler sunulabilir.

Bu çalışmada Tekirdağ’da çalışan öğretmenlerin sınıflarında bulunan mülteci öğrencilere yönelik gözlemleri temel alınarak ölçek geliştirilmiştir. Gelecekte, bu ölçeğin farklı iller ve kültürlerde uygulanması, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğine katkı sağlamak amacıyla önerilebilir.

Sınıfında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin özyeterlik algılarını geliştirebilmeleri için sınıf içerisinde, ölçek maddelerinde yer alan davranışları gösterebilecekleri, uygulamalı hizmet içi eğitimler uygulanabilir.

Öğretmen adaylarının örnekleme kullanılarak analizler yeniden gerçekleştirilebilir ve bu sayede ölçeğin öğretmen adaylarına özgü adaptasyonu mümkün olabilir.

Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği farklı değişkenler ile ilişkisi incelenilebilir.



KAYNAKÇA

AFAD (2013). Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar, 2013 Saha Araştırması Sonuçları
https://www.afad.gov.tr/upload/node/2376/files/60-2013123015491-Syrian-Refugees-In-Turkey-2013_Baski_30_12_2013_Tr.Pdf (22.09.2023)

Afad (2017). Türkiye’deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları Ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması, Ankara.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003), "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-10.

Aktaş, M. (2018). Türkiye'deki Suriyeler: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 42, 129-154.

Aktekin, S (2017)Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: Meb Yayınları.

Alkalay, G., Kırıl, B. ve Erdem, A. R. (2021). İlkokul Yönetici Ve Sınıf Öğretmenlerine Göre Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 231-249.
Doi: 10.21666/Muefd.809182

Bandura, A. (1994), “Self-Efficacy”, Encyclopedia Of Human Behavior, Vol. 4, 71-81.

Barut, E. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (5), 1571-1578. Doi: 10.24106/Kefdergi.427432

Bentler, P. M. ve Kano, Y. (1990). On The Equivalence Of Factors And Components. Multivariate Behavioral Research, 25(1), 67-74.

Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Milli Eğitim Dergisi. 161.

Biasutti, M., Concina, E., ve Frate, S. (2020). Working In The Classroom With Migrant And Refugee Students: The Practices And Needs Of Italian Primary And Middle School Teachers. Pedagogy, Culture & Society, 28(1), 113-129.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (1951). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. Http :// Www.Goc.Gov.Tr /Files /Files/Multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusune%C4%B1%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.Pdf, (14.03.2022).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (Bmmyk). (2008). Çocuğun Yüksek Yararının Belirlenmesine Dair Bmmyk Kılavuz İlkeleri [Çevrim-İçi:Http://Www.Refworld.Org/Cgi-Bin/Texis/Vtx/Rwmain.pdf (14.11.2023)

Birman, D. (2007). Refugee Children With Low Literacy Skills Or Interrupted Education: Identifying Challenges And Strategies. Http://Www. Springinstitute.Org/Files/Refugeechildrenbehaviour3.pdf (05.09.2023

Bozkurt, S. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitime İlişkin Öğretmen Algıları: Gaziantep Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Bozok, N ve Bozok, M, (2018), “Göçmen İstekleri” Yaklaşımı Işığında Beykoz, Karasu Mahallesi’ndeki Refakatsiz Afgan Göçmen Çocukların Yaşamlarını Sürdürme Mücadeleleri, Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, Ankara

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. Turkish Studies, 11(4), 123-158.

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegema Yayınları, Ankara

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Cansüngü, Ö. (2003), Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünceye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Doktora Tezi.

Çetin, T. G. ve İra, N. (2023). Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşum Düzeyleri Ve Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14 (2), 551-568. Doi: 10.51460/Baebd.1258536

Çiçekli, B. (2007). Yabancılar Hukuku. Ankara: Seçkin Yayınları.

Çiftçi, H. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarının Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Tutum, Algı Ve Empatik Eğilimlerinin Analizi, İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(3), 2232-2256.

Deborah, N. (2012). Eğitimde Değerlendirme Ve Değerlendirmeye İlişkin Oecd İncelemeleri: Yeni Zelanda 2011 (Cilt 2012). Oecd Yayınları.

Demirhan, Y., & Aslan, S. (2015). Türkiye'nin Sınır Ötesi Göç Politikaları Ve Yönetimi. Birey Ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 23-62.

Deniz, T. (2014). Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye, Tsa Dergisi, 2018, S:1, 175-204.

Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri Ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Devellis, R. F. (2003). Ölçek Geliştirme Teorisi Ve Uygulamaları (İkinci Baskı). Sage Publication, Inc.

Driscoll, M. (2012). Öğretim Süreçleri Ve Öğrenme Psikolojisi. (Ö. Tutkun, S. Okay, & E. Şahin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözümüne Dair Önerileri. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-42.

Gıgm. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü), (2014). Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu. [Http://Www.Goc.Gov.Tr/Files/Files/Yukk_Tu%Cc%88rkc%Cc%A7e_Baskı.Pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/yukk_tu%cc%88rkc%cc%A7e_baski.pdf): (13.01.2018)

Gıddens, A. (2000) Sosyoloji. Çev. Özel, H. Güzel, H. Ankara Ayraç Yayınevi. S.427, Ankara.

GİGM. (2018). “Geçici Koruma”. [Http://Www.Goc.Gov.Tr/İcerik6/Gecici-Koruma_363_378_4713_İcerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik), (13.01.2023)

Geçici Koruma Yönetmeliği, (2014). [Http://Www.Goc.Gov.Tr/Files/Files/20141022-15-1.Pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf) ,(20.02.2023)

GİGM (2017). İstatistiki Veriler. [Http://Www.Goc.Gov.Tr/İcerik6/Gecici-Koruma_363_378_4713](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713) (10.11.2023).

Güler, A. (2016). Mülteci Sorunu Ve 1951 Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Sözleşme: Siyasi Gerçeklik Ve Normatif Düzen İkilemi. Uluslararası İlişkiler Dergisi, 13(51), 41-61

Hamilton, R. Ve D. Moore (Der.) (2004), Okullar, Öğretmenler Ve Mülteci Çocukların Eğitimi, Routledge Falmer, New York.

Hastürk, O. (2019). Göç; Çocuk- Ergende Ruhsal Hastalıklar. Bursa.

Bıkmaz, F. (2017). “Öz Yeterlik İnançları”, Eğitimde Bireysel Farklılıklar, (Edt. Kuzgun, Y. Ve Deryakulu, D.). Ankara: Nobel Akademik.

Hu, L.-T., ve Bentler, P. M. (1999). Kovaryans Yapı Analizinde Uyum İndeksleri İçin Kesme Kriterleri: Geleneksel Kriterlere Karşı Yeni Alternatifler. Structural Equation Modeling, 6(1), 155. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Hoy, W., ve Miskel, C. (2010). Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma Ve Uygulama (7. B.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika Ve Uygulama Önerileri.

<Http://Cocuk.Bilgi.Edu.Tr/Wpcontent/Uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.Pdf> (13.09.2023)

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). Lisrel 8: Simples Komut Dili İle Yapısal Eşitlik Modellemesi. Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol Ve Sorumluluklar. Elementary Education Online, 16(4), 1768-1776.

Kalkan, M. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı, Ankara: Pegem Akademi.

Kan, A. (2011). Albert Bandura Ve Sosyal Öğrenme Kuramı. S. B. Filiz İçinde, Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları (S. 88). Ankara: Pegem Akademi.

Kara, P. Ve Korkut, R. (2010). Türkiye’de Göç, İltica Ve Mülteciler. Türk İdare Dergisi, 467, 153-162.

Karataş, A (2021), Afganistan’da Göç Hareketliliğinin Neden Ve Sonuçları, Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, Rize

Kiremit, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kline, R. B. (2005). Principles And Practice Of Structural Equation Modeling (2. Baskı). Guilford Press.

McBrien, J. (2022), "Yeni Gelen Ve Mülteci Öğrencilerin Sosyal Ve Duygusal Öğrenimi (Sel): Oecd Ülkeleri Genelindeki Politikalara İlişkin İnançlar, Uygulamalar Ve Çıkarımlar", Oecd Eğitim Çalışma Raporları , No. 266, Oecd Yayınları, Paris

Meb. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.

Memduhoğlu, H. B. & Kultas, E. (2022). Türkiye’de Bulunan Eğitim Çağındaki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Sorunu (Van İli Örneği). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(Özel Sayı), 28-55.

Millî Eğitim Bakanlığı (Meb). (2010). 2010/48 Sayılı Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi. [Çevrim-İçi: [Http://Ogm.Meb.Gov.Tr/Belgeler/Genelge_2010_48.Pdf](http://Ogm.Meb.Gov.Tr/Belgeler/Genelge_2010_48.Pdf), Erişim Tarihi: 14.11.2023.]

Millî Eğitim Bakanlığı (Meb). (2014'a). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. [Çevrim-İçi: [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Yabyonegiogr_1/Yabyonegiogr_1.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Yabyonegiogr_1/Yabyonegiogr_1.Html), Erişim Tarihi: 14.11.2018. Millî Eğitim Bakanlığı (Meb). (2015).

Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklar Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(15),1428-1449. Doi: 10.26466/Opus.443945

Morgil, İ., Seçken, N., Ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6, 62-72.

Nar, B. (2008). Göçün Eğitime Ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Dilovası Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Özata, M. (1998). Van İli Merkezinde Yaşayan Göçmen Ailelerin 0-60 Aylık Çocuklarının Büyüme Durumlarının Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Özdamar, K. (2013). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-Iı, (Çok Değişkenli Yöntemler) [Statistical Data Analysis-Iı İth. Packinge Programmış, (Programmış Metoda)], (9. Baskı). Nisan Kitabevi

Özden, F (2021) Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Gerçekleştirilen Eğitsel Etkinliklerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özer, Y. Y. (2011). Türk Kamu Yönetiminde Yeni Bir Çalışma Alanı Olarak Uluslararası Göç. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, (45), 73-88.

Özgüngör, S. (2006). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. K. Ersanlı, & E. Uzman İçinde, Gelişim Ve Öğrenme (S. 405-441). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Poyraz, Y. (2012). Suriyeli Vatandaşların Geçici Korunması Ve Uluslararası Mülteci Hukuku. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 20(2), 53-69.

Salim, M. (2011). “Geçmişten Günümüze Türkiye “De Çocuk Koruma Politikaları Ve Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu”, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Sapancalı, F. (2001). Yeni Dünya Düzeni Ve Küresel Yoksulluk. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 3(2), 115-140

Schunk, D. (2011). Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim. (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Sönmez, V. (2013). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Anı Yayınları.

Şeker, B. D. & Aslan Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8(1), 86-105.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyelilerin Eğitim Sorunu Ve Çözüm Önerileri. Liberal Düşünce Dergisi, 22(86), 127-144.

Taştan, C. Ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler Ve Öneriler. [Çevrim-İçi:

[Http://Www.Ebs.Org.Tr/Ebs_Files/Files/Suriye_Rapor_Tukce.Pdf](http://Www.Ebs.Org.Tr/Ebs_Files/Files/Suriye_Rapor_Tukce.Pdf), Erişim Tarihi: 26.11.2022.]

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Türkoğlu, O. (2011). Mülteci Ve Ulusal/Uluslararası Güvenlik. İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30(2), 101-118.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. Teaching And Teacher Education, 17, 783-805.

Unhcr (2013). Türkiye’deki Suriyeli Mülteciler Sıkça Sorulan Sorular. Unhcr Türkiye Ofisi.

Unhcr. (2017). Turkey Fact Sheet-October2017. Http :// Www.Unhcr.Org /Tr/Wpcontent/Uploads/Sites/14/2017/11/Unhcrturkey Fact Sheet October 2017.Pdf Sayfasından Erişilmiştir.

Unhcr (2018). Unhcr Türkiye İstatistikleri, “Unhcr Türkiye: Kilit Veriler Ve Sayılar Temmuz 2018”. 09.10.2023 Tarihinde Http://Www.Unhcr.Org/Tr/Unhcr-Turkiye-İstatistikleri Sayfasından Erişilmiştir.

Unicef (2016). Türkiye’deki Suriyeli Mlteçiler Bilgi Notu, Http://Unicef.Org.Tr/Files/Bilgimerkezi/Doc/T%C3%Bcrkiyedeki%20suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20notu%20subat%202016_3.Pdf, E.T. 04.04.2022.

Yalçın (2017) İstanbul’da Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitime Katılımları Bağlamında Uyum Ve Kültürleşme Süreçleri, T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yerel Yönetimler Anabilim Dalı Küresel şehirler Ve İstanbul Araştırmaları Bilim Dalı

Yaşar, M. (2014). Kilis’ Te Sıgınmacı Algısı: Toplumsal Otizm Ve tekileştirme Sürecinin İlk Görünümleri. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

Yıldırım, F., İlhan, İ. . (2010). Genel z-yeterlik lçęi Türkçe Formunun Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 21(4):301-8.

Yokuş, T. (2014), “Müzik ğretmeni Adaylarının Eğitime ğretme z-Yeterlikleri Açıısından Değerlendirilmesi”, Sanat Eğitimi Dergisi, 2(2), 43-56.

EKLER



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-43996270-44-87586386
Konu : Araştırma İzni
(Can BAĞCI)

19.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 19.10.2023 tarih ve 87576011 sayılı Valilik Oluru.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Can BAĞCI'nın "Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi" konulu anket uygulamasının, İlçenize bağlı bulunan resmi ilkokullardaki öğretmenlere uygulama isteği, Valilik Makamının ilgili oluru ile uygun görülmüş olup ekte gönderilmiştir.

Okul Müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla, resmi ve özel okullarda gönüllü öğretmenlere yönelik, **Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri"** konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Gürcan AYVAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:

- 1- Valilik Oluru. (1 Sayfa)
- 2- Uygulama Ölçekleri (23 Sayfa)

Dağıtım:

11 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne



: 100.Yıl Mh. İnci Sk. No:15 (Dahili 148)

o No : 0 (282) 261 20 11
ta: strateji@temizleme96@meb.gov.tr
dresi : meb@hs01.keptir

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.nusliye.gov.tr/meb-dbyts>
Bilgi için: Sektör KAHRAMAN Strateji Geliştirme Birimi
Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: tekirdag.meb.gov.tr Faks: 2822648722

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 0404-eb14-38c1-add2-8ebb kodu ile teyit edilebilir.

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma "Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi" adıyla, Can Bağcı tarafından 10/10/2023-1/11/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Mülteci öğrencilerin yer aldığı sınıflarda öğretmenlik yapmış ve yapmakta olan öğretmenlerin bu konudaki öz yeterlilik düzeylerini incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilk, orta ve ortaöğretim okulları.

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

O Görüşme

O Gözlem

O.....

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 : Can Bağcı

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



**“MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ” KONULU ARAŞTIRMA UYGULAMASI İNCELEME RAPORU**

ARAŞTIRMACI : Can BAĞCI

KURUM : Manisa Celal Bayar Üniversitesi

“MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ” konulu araştırma sorularının uygulanması konusunda Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden görüş talep edilmiş olup, **16.10.2023** tarih ve **87228388** sayılı yazı ile söz konusu anketin uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığı belirtilmiştir. Tarafımızca da araştırma sorularının uygulanmasında bir sakınca olmadığı değerlendirilmiş olup, anket soru çalışmalarının eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde öğretmenlere uygulanması ve sonuçlarının bir rapor halinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmesi uygun olacaktır.

Bu çerçevede; araştırma uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih, 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı “Araştırma Uygulama İzinleri” konulu genelgeye uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Genelgeye uyulmadan yapılan çalışmalardan araştırmacı sorumludur.

İNCELEME TARİHİ: **18.10.2023**

İNCELEYENLER:

Araştırmanın Uygulanacağı Okullar:

- İlimiz ilçesine bağlı Resmi İlkokul öğretmenlerine



Değerli Öğretmenim

Aşağıdaki anketin uygulanma amacı, " MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ÖZYETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ" konulu yüksek lisans tezi için veri toplamaktır. Anket; Kişisel Bilgi Formu, Mülteci Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağından, anketin herhangi bir yerine isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Lütfen madde ifadelerini okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz ve hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız

Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Can BAĞCI

BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmaya katılanlarla ilgili demografik bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz..

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ☐ Erkek ☐

2. Mesleki Kıdeminiz:

5 yıldan az ☐ 5-10 yıl arası ☐ 10-15 yıl arası ☐ 15-20 yıl arası ☐ 20 yıldan fazla ☐

3. Bulunduğunuz Okuldaki Görev Süreniz:

1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16 ve üstü ☐

4. Öğrenim Durumunuz:

Eğitim enstitüsü/Yüksekokul ☐ Lisans ☐ Lisansüstü ☐

5. Branşınız:

Sınıf öğretmeni ☐ Branş Öğretmeni ☐ Yazınız.....

6. Kariyer Basamağınız

Öğretmen ☐ Uzman Öğretmen ☐ Başöğretmen ☐

7. Mültecilerin eğitimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumunuz:

Eğitim aldım. ☐ Eğitim almadım. ☐

8. Bu yıl dersine girdiğiniz mülteci öğrencilerin sayısı.....

9. Bu yılki toplam öğrenci sayınız:.....



	Mülteci öğrencilerin olduğu sınıflarda...	Hiç tanımlamıyor	Biraz tanımlıyor	Orta düzeyde tanımlıyor	İyi tanımlıyor	Çok iyi tanımlıyor
1	Derslerimi sınıftaki farklı öğrencilerimin seviyesini düşünerek belirleyebilirim	1	2	3	4	5
2	Kullandığım ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknikleri mülteci öğrencilerin kültürel farklılıkları nedeniyle onlara dezavantaj oluşturmaz.	1	2	3	4	5
3	Mülteci öğrencilerime verdiğim ödevler onların öğrenme hızlarına uygundur.	1	2	3	4	5
4	Sınıftaki tüm öğrencileri birlikte çalışabilecekleri şekilde yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
5	Mülteci öğrencilerimin gelişimini izleyebilirim.	1	2	3	4	5
6	Ders dışı etkinliklerle mülteci öğrencilerimin kültürel entegrasyonlarını destekleyebilirim.	1	2	3	4	5
7	Sınıfta farklı kültürlerden öğrenen özelliklerine duyarlı bir ortam sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
8	Sınıftaki mülteci öğrenciler ile etkili iletişime geçebilirim.	1	2	3	4	5
9	Sınıftaki mülteci öğrencilerimin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilirim.	1	2	3	4	5
10	Mülteci öğrencilerimin kendi değerleri ve yaşam biçimlerinden doğan problemleri çözmeleri için hangi kurum ve kuruluşlara yönlendirmem gerektiğini biliyorum.	1	2	3	4	5
11	Mülteci öğrencilerimin dil yetersizliklerini gidermek için gerekli ek çalışmalar hazırlayabilirim	1	2	3	4	5
12	Sınıfa yeni gelen mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sürecini yürütebilirim.	1	2	3	4	5
13	Mülteci öğrencilerimin önceki öğrenmelerindeki eksikleri tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
14	Mülteci öğrencilerimin derse yönelik motivasyonunu artırabilirim.	1	2	3	4	5
15	Sınıftaki mülteci öğrencilerimle aynı anda uygulanabilecek alternatif öğretim stratejilerini uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
16	Mülteci öğrencilerimin yaşamışlıklarının etkisini azaltacak etkinlikler düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
17	Mülteci öğrenciler ile birlikte müfredatı yetiştirmede güçlük çekmem.	1	2	3	4	5
18	Mülteci öğrencilerin ailelerinden öğrencinin eğitimine yönelik destek alabilirim.	1	2	3	4	5
19	Mülteci öğrencilerimin derse aktif katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
20	Mülteci öğrencilerimin sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışlarını kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Derslere ilgi göstermeyen mülteci öğrencileri motive etmeyi sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
22	Mülteci öğrencilerimin okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelerine destek olabilirim.	1	2	3	4	5
23	Mülteci öğrencilerin sınıfa gelmesi ile sınıf kültüründe oluşacak değişime uyum sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
24	Mülteci öğrenciler ile ilgili meslektaşlarımla iş birliği yapabilirim.	1	2	3	4	5
25	Mülteci öğrencilerimi okulda başarılı olmalarına ikna edebilirim.	1	2	3	4	5
26	Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
27	Mülteci öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
28	Mülteci öğrencilerimin derse odaklanmasını ve katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
29	Mülteci öğrencilerimin akademik ihtiyaçlarını belirlemede sıkıntı yaşamam.	1	2	3	4	5
30	Mülteci öğrencilerin sınıfa kabulünü sağlayabilirim	1	2	3	4	5
31	Mülteci öğrencilerin sınıf içinde görevler alabilmesi için onları cesaretlendirebilirim	1	2	3	4	5
32	Yeni gelen mülteci öğrenciler için oryantasyon çalışmaları yapabilirim	1	2	3	4	5
33	Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde okuldaki kuralları benimsemelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5