

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ ÖZ YETERLİK
ALGISI İLE MÜLTECİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARI VE SINIF
İÇERİSİNDEKİ KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞE YÖNELİK YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Mehmet ORTAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ ÖZ YETERLİK
ALGISI İLE MÜLTECİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARI VE SINIF
İÇERİSİNDEKİ KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞE YÖNELİK YETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Mehmet ORTAK

Danışman: Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2024

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

Üye: Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.... / / 2024

Mehmet ORTAK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ ÖZ YETERLİK ALGISI İLE MÜLTECİ ÇOCUKLARA YÖNELİK TUTUMLARI VE SINIF İÇERİSİNDEKİ KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİĞE YÖNELİK YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Mehmet ORTAK

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN

Ocak 2024, 109 sayfa

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-ilişkisel araştırma modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Adana, Malatya ve Osmaniye'deki okul öncesi öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 245 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada, demografik bilgi formu, Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler Google formu olarak çevrimiçi olarak katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS v26 yazılımı kullanılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen t-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterliliğini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlü eğitim, öz yeterlilik, mülteci çocuklar, yeterlilik algısı, okul öncesi öğretmeni.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' MULTICULTURAL SELF-EFFICACY PERCEPTION, AND THEIR ATTITUDES TOWARDS REFUGEE CHILDREN AND THEIR COMPETENCE TOWARDS CULTURAL DIVERSITY IN THE CLASSROOM

Mehmet ORTAK

Master Thesis, Department of Basic Education

Supervisor: Assoc. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN

January 2024, 109 pages

This study aimed to examine the relationships between preschool teachers' multicultural self-efficacy perception, and teacher attitudes towards refugee children and their competence towards cultural diversity in the classroom. Accordingly, the study was conducted in the causal-relational research model, one of the quantitative research methods. The sample of the research consisted of a total of 245 participants selected by criterion sampling method among preschool teachers in Adana, Malatya and Osmaniye. In the study, primary data was collected using a survey form prepared online, including a demographic information form, the Self-Efficacy Perception Scale for Multicultural Education, the Refugee Student Attitude Scale and the Teacher Efficacy Scale for In-Class Cultural Diversity. SPSS v26 software was used to analyze the data obtained in the study. As a result of the t-test and one way ANOVA analyzes conducted in the research, it was determined that preschool teachers' self-efficacy perceptions towards multicultural education, their attitudes towards refugee students and their competence levels for in-class cultural diversity did not differ significantly according to their gender and professional seniority, but they significantly differed according to the number of refugee children in the classroom. Additionally, it was determined that preschool teachers' self-efficacy perceptions towards multicultural education positively and significantly predicted their attitudes towards refugee students and teacher efficacy for cultural diversity in the classroom.

Keywords: Multicultural education, self-efficacy, refugee students, perception of competence, preschool teacher.

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın hayata geçmesinde bana yol gösteren, tezin bütün aşamalarında deneyimlerini paylaşan, hatalarıma karşı her zaman anlayışlı olan, desteğini ve bilgisini benden esirgemeyen, benim için bir danışmandan fazlası olan saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN'a v çok teşekkür ederim.

Tezime verdikleri değerli katkılarından dolayı jüri üyeleri Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL ve sayın Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama sürecine katılmayı kabul eden tüm saygıdeğer katılımcı öğretmenlere en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın Adana, Malatya ve Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı anaokulu ve anasınıflarında yürütülmesine olanak sağlayan okul müdür yardımcılara ve okul müdürlerine gösterdikleri iş birliği ve destekleri için teşekkür ederim.

Her zaman yanımda hissettiğim ve her konuda olduğu gibi tezimde de desteğini sunan değerli dostum, abim Mehmet ÇELİK'e çok teşekkür ederim.

Hayatın her alanında mesafeler olsa da her süreçte yanımda olan değerli arkadaşlarım İbrahim KARA, Mehmet AKBULUT, Abdulkadir SEVİNDİR, Resulcan YILDIZELİ, Yunus Emre YILMAZYİĞİT, Taha ÇAĞLAYAN, Abuzer ÇAKMAK ve Sema Nur KOŞAR'a teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte çalışmama benden daha çok inanan, neler yapabileceğimi hatırlatan, beni her zaman destekleyen sevgili eşim Fadime ORTAK'a, aslan kardeşim Halil İbrahim ORTAK'a ve değerli eşi Asya ORTAK'a, canım annem Sahriye ORTAK ve canım babam Ahmet ORTAK'a ve tüm geniş aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet ORTAK

ADANA / 2024

Not: Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (syl-2022-14371) tarafından desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	12
2.1.1. Çok Kültürlü Eğitim.....	12
2.1.1.1 Çok Kültürlü Eğitim Kavramı	12
2.1.1.2. Kapsayıcı Eğitim Kavramı	13
2.1.1.3. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımları	15
2.1.1.3.1. Eğitim Materyallerinin Çeşitlendirilmesi.....	15
2.1.1.3.2. Kültürel Etkinliklerin Düzenlenmesi.....	16
2.1.1.3.3. Öğrencilere Kendi Kültürlerini İfade Etme Fırsatı Verilmesi.....	16
2.1.1.4. Çok Kültürlü Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar	17
2.1.1.4.1. Dil Bariyerleri	17
2.1.1.4.2. Kültürel Çatışmalar	18

2.1.1.4.3. Önyargılar	19
2.1.1.5. Çok Kültürlü Eğitimdeki Fırsatlar	20
2.1.2. Öz yeterlik	24
2.1.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği.....	26
2.1.2.1.1. Profesyonel Gelişim ve Sürekli Öğrenme	28
2.1.2.1.2. Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri	29
2.1.2.1.3. Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Beceriler	30
2.1.2.1.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim Yetenekleri	31
2.1.2.1.5. Empati ve Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarlılık	32
2.1.2.1.6. İş Birliği ve Ekip Çalışması	33
2.1.2.2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısı	34
2.1.3. Mülteci Çocukların Eğitimi	37
2.1.3.1. Mülteci Çocukların Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları	38
2.1.4. Kültürel Çeşitlilik ve Öğretmen Yeterlikleri	39
2.2. İlgili Araştırmalar	40

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler	43
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	46
3.3.2. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	46
3.3.3. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği.....	47
3.3.4. Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği Ölçeği	47
3.4. Güvenirlik Çalışması.....	47
3.5. Veri Toplama Süreci	49
3.6. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	53
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	57
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterliklerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	60
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algıları ile Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumları ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	62
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algılarının, Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarını ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterlikleri Yordamasına İlişkin Bulgular.....	64

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	66
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	68
5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	69
5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısı ile Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumları ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma.....	70

5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algılarının, Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarını ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Tartışma	71
--	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	73
6.2. Öneriler	74
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	74
6.2.1. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	75
KAYNAKÇA	76
EKLER	94
ÖZGEÇMİŞ	109

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
n	: Frekans
Ort.	: Ortalama
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
ve dig.	: ve diğerleri



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	45
Tablo 2. Güvenilirlik Analizi Sonuçları	48
Tablo 3. Normal Dağılım Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları	53
Tablo 5. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	54
Tablo 6. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	55
Tablo 7. Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 8. Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumun Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	58
Tablo 9. Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumun Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	59
Tablo 10. Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları	61
Tablo 11. Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	61
Tablo 12. Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğinin Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları	62
Tablo 13. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 14. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 15. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma modeli	43
--	----



EKLER LİSTESİ

EK 1. Anket Formu	94
EK 2. Etik Kurul Raporu.....	101
EK 3. Kurum İzni	103
EK 4. Ölçek Kullanım İzni.....	106



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Tarih boyunca insanlar, farklı nedenlerle yaşadıkları yerleri terk ederek göç etmiştir. Göç, insan ve mekan üzerinde çok yönlü bir etkiyi beraberinde getirmektedir. Doğu-Batı arasında yüzyıllar boyunca geçiş güzergahında olan (Ekici ve Tuncel, 2015) Türkiye, coğrafi konumu nedeniyle çok sayıda göç akınına maruz kalmaktadır. Göç yolları ve geçiş ülkeleri açısından bakıldığında, Türkiye'nin çevresindeki komşu ülkelerdeki siyasi belirsizlikler, iç çatışmalar ve savaşlar, Türkiye'ye göçü teşvik etmekte ve burayı bir çekim merkezi haline getirmektedir (MEB, 2014). Türkiye, 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşın ardından çoğu kadın ve çocuk olmak üzere 3,6 milyondan fazla mülteciye ev sahipliği yapmaya devam etmektedir. Bu durum, onu dünyanın en büyük mülteci nüfusuna sahip ülke haline getirmiştir. Türkiye, Suriyeli mültecilerin yanı sıra Afganistan, İran, Irak ve Somali'den gelen mültecileri de barındırmaktadır (Erdoğan, 2017; Unicef, 2018).

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de *mülteci çocukların eğitimi* giderek daha fazla önem kazanmakta ve sürekli olarak tartışılan bir konu haline gelmektedir. Mülteci çocukların eğitim ihtiyacı, karşılanması gereken temel ihtiyaçlardan biri olarak görülmektedir (Şeker ve Aslan, 2015). Benzer şekilde Suriye'den İstanbul'a Gelen Mültecileri İzleme Platformu da (2013), eğitimin bir insan hakkı olduğunu kabul etmektedir. Mülteci ve sığınmacı çocuklar eğitime erişebilirlerse, göçün olumsuzluklarından etkin bir şekilde korunabilirler (Şeker ve Aslan, 2015). Türkiye'de mülteci çocukların eğitim sistemine dahil edilebilmesi için çalışmalar yapılmış ve okula gidebilmeleri için yasal zemin oluşturulmuştur (Abaslı, 2017).

Türkiye'de çeşitli kurum ve kuruluşlar, mülteci çocukların eğitime erişimini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Ancak, bu çalışmalar eğitim fırsatı sunsa da çocukların okula uyum sağlamaları konusunda yeterli desteği sağlayamamaktadır. Bu durum özellikle okul öncesi eğitime başlayan mülteci çocuklar için daha da zorlayıcı olabilir (Sakız, 2016; Taylor ve Sidhu, 2012). Okul öncesi eğitim, küçük çocukların evden ayrılma sürecini içerdiğinden başlı başına zor ve sancılı bir dönem olarak görülmektedir (Pianta ve Cox, 1999; Yanık, 2017). Okul öncesi eğitime başlayan mülteci çocuklarda dil engeli ve kültürel farklılıklar gibi

önemli sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Özger ve Akansel, 2019; Zembat ve diğ., 2021).

Öğretmenler mesleki becerileri sayesinde çok kültürlü öğrencilerine uygun bir eğitim ortamı hazırlayabilir ve eğitim sürecini etkili bir şekilde yönetebilirler (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Bu, öğretmenlerin sınıflarında farklı kültürlerden gelen çocuklara ulaşabilmesi için edinmeleri gereken mesleki becerilerin önemini ortaya koymaktadır. Bu becerilerden birisi olarak, öğretmenlerin çok kültürlü bir sınıfta çocuklara yönelik etkili bir şekilde öğretim yapabileceğine olan inancı, çok kültürlü öz yeterlik algısını göstermektedir. Öz yeterlik algısı, bir kişinin belirli bir görevi başarma konusundaki inancını ifade etmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algıları, onların bu tür sınıflarda kendilerini yetkin ve etkili hissetme derecesini yansıtmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2013).

Mevcut durumda Türkiye'deki okul öncesi eğitimin çok kültürlü yapısının, öğretmenlere büyük sorumluluk yüklediği görülmektedir. Çok kültürlü eğitimin başarılı olabilmesi için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Cırık, 2008; Bulut, 2015). Öğretmenler, eğitim programlarını oluşturan, uygulayan ve eğitim ortamını çok kültürlü yaklaşımlara uygun olarak düzenleyen kişilerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi, amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için belirli bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Bekir ve Bayraktar, 2018). Bu açıdan, çok kültürlü eğitimde, öğrencilerin farklılıklarına yönelik olumlu tutumlara sahip olunmasının önemli bir öğretmen yeterliliği bileşeni olduğu belirtilmektedir (Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2013; Gay, 1994).

Çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden biri olan çok kültürlü yeterliliğin önemi vurgulanmaktadır (Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Çok kültürlü öğretmen yeterliği, “çeşitli kültürel değerlere, dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve düşünce sistemlerine sahip öğrencilerin bulunduğu zengin sınıf ortamında, öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların birleşimi” olarak tanımlanmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014, s. 960). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlikleri, a) kendi değer yargılarının ve kültürel kimliklerinin farkında olmaları, b) diğer kültürlerin ve grupların dünya görüşlerini öğrenmeye istekli olmaları ve c) kültürler arası duyarlılıkla eğitim yöntemlerini geliştirmeleri boyutlarıyla ifade edilmektedir (Gay, 2000).

Öz yeterlik kuramı, insanların kendi yeteneklerini ve kapasitelerini bir görevi başarma konusundaki inançlarına dayalı olarak değerlendirmektedir. Bu kuram, özellikle kişinin kendine olan inancının tutumu ve performansı üzerinde etkili olduğunu öne sürmektedir (Bandura, 1977, Akt. Tobin ve diğ., 1994). Öğretmenlerin, öğrencilerin farklılıklarına yönelik olumlu tutumlara sahip olması çok kültürlü öğretmen yeterliliğinin önemli bir bileşeni olarak vurgulanmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2013; Gay, 1994). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlilik algıları ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasında ilişki olması beklenebilir.

Çok kültürlü öz yeterlilik algısını inceleyen araştırmaların çoğunluğu nicel (Demir ve Başarır, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Akyıldız, 2018; Ünal, 2018; Ekinci, 2019; Kim ve Connelly, 2019; Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Karadeniz, 2021; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Soylu ve Kaysılı, 2022; Ünal ve Kınır, 2022; Bulut ve diğ., 2023), bazıları ise nitel (Lehman, 2017) ve karma yöntemle (Taştekin ve diğ., 2016; Solehuddin ve Budiman, 2019) ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar konusu açısından incelendiğinde araştırmalarda çok kültürlü öz yeterlilik algısının; mülteci çocuklara yönelik tutum (Dolapcı ve Kavgacı, 2020), çok kültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlar (Taştekin ve diğ., 2016), gelişime uygun uygulamalara yönelik inanç ve çok kültürlülüğe yönelik tutum (Bulut ve diğ., 2023), çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürler arası duyarlılıklar (Kim ve Connelly, 2019), çok kültürlü yetkinlik (Lehman, 2017; Solehuddin ve Budiman, 2019), kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliği (Soylu ve Kaysılı, 2022), demokratik tutum (Bulut ve Başbay, 2014), demokratik değerler (Akyıldız, 2018), kültürel zeka (Ekinci, 2019), kişilik özellikleri (Ünal, 2018), çok kültürlü kişilik özellikleri (Ünal ve Kınır, 2022) ve demografik özellikler (Demir ve Başarır, 2013; Karadeniz, 2021; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022) gibi konularla birlikte ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar çalışma grubu açısından incelendiğinde çok kültürlü öz yeterlik ile ilgili araştırmaların okul öncesi öğretmenleri (Taştekin ve diğ., 2016; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Bulut ve diğ., 2023), okul öncesi öğretmen adayları (Lehman, 2017; Kim ve Connelly, 2019; Solehuddin ve Budiman, 2019) ve sınıf/branş öğretmenleri (Demir ve Başarır, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Akyıldız, 2018; Ünal, 2018; Ekinci, 2019; Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Karadeniz, 2021; Soylu ve Kaysılı, 2022; Ünal ve Kınır, 2022) ile yürütüldüğü görülmektedir.

Literatürde, öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Sakız (2016), öğretmenlerin kendi öz yeterliklerinin bilincinde olmalarının, öğrencilere yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bodur (2012), okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim kapsamında aldıkları derslerin ve sahada uygulamalarının, inançlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Başbay ve Bektaş (2009), öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve beceri seviyelerinin artırılmasının, farklılıkları olumsuz bir durumdan ziyade bir zenginlik olarak görecekları bir tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Taştekin ve diğerleri (2016), farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin farklılıkları tanıma, anlama ve deneyimlerinden faydalanma yetilerini geliştirdiklerini ve bu durumun çok kültürlü eğitime yönelik algılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Yıldırım (2016) da çalışmasında, öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısının, çok kültürlü tutumlarını etkileyen bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Dolapçı ve Kavgacı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, literatürde öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkileri birlikte ele alan yurt içi ve yurt dışında bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Bu çerçevede, öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri değişkenlerinin tamamını araştırma modeline dahil eden ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri okul öncesi öğretmenler bağlamında inceleyen çalışma açısından literatürde bir boşluk olduğu belirtilebilecektir. Literatürdeki bu boşluğa ampirik kanıtlarla katkı sağlamak üzere, çok sayıda mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye’de eğitim kademelerin ilk basamağında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin, çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelenmektir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı, cinsiyet, mesleki kıdem ve mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumları, cinsiyet, mesleki kıdem ve mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri, cinsiyet, mesleki kıdem ve mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliklerini nasıl yordamaktadır?

Bu amaçlar doğrultusunda yapılan araştırma, okul öncesi eğitimde kültürel çeşitliliğe daha etkili bir şekilde yanıt verme ve mülteci çocuklara daha iyi bir eğitim sunma konularında rehberlik edecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye, köklü tarihinden izler taşıyan, farklı kültürleri ve etnik grupları içinde barındıran, zengin bir kültürel çeşitliliğe sahip bir ülkedir. Bununla birlikte, Türkiye'nin komşu ülkelerinde yaşanan çeşitli huzursuzluklar, iç savaşlar ve diğer nedenlerle birçok göçmene ev sahipliği yapması, Türk toplumunun çok kültürlü yapısını daha da genişletmiştir (Şimşek ve diğ., 2019). Bu çalışma aşağıda belirtilen unsurlar açısından önem taşımaktadır.

Çok kültürlü eğitimin ileri aşaması kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitim, sosyal, kültürel, eğitimsel ve yaşamsal fırsatlara eşit erişimde zorluk yaşayan tüm çocukların, akranlarıyla birlikte kişisel gelişimlerini destekleyen eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmalarını ve bu engellerin aşılmasını hedefleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve diğ., 2019). Her yıl binlerce öğretmenin atanması ve birçoğunun kendi kültürlerinden farklı bölgelerde görev yapması düşünüldüğünde, çok kültürlü ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin önemi daha da belirgin hale gelmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Kapsayıcı eğitim tüm taraflar için önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitimin MEB için önemi, eğitim sisteminin her öğrenciye eşit fırsatlar sunmasını sağlamaktır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı bir eğitim sistemi, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin eğitime erişimini artırmakta, onları desteklemekte, bu sayede toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya ve toplumda daha adil bir yapı oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Sadikovna ve Azimjon, 2023). Kapsayıcı eğitim öğretmenler için de önemlidir çünkü kapsayıcı eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilerin farklı özelliklerini anlamalarına ve onlara uygun bir şekilde öğretmelerine yardımcı olmaktadır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin tüm öğrencileri kucaklama ve onlara uygun öğrenme ortamları sağlama becerisi geliştirmelerini sağlamakta ve böylece her bir öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkmasına ve başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır (Neilson ve Brink, 2008). Kapsayıcı eğitimin öğrenciler için önemi ise farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenmelerini ve herkesin kendini kabul edilmiş hissetmesini sağlamasıdır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Her bir öğrenci, kabul edildiği, desteklendiği ve dahil edildiği bir ortamda öğrenme fırsatı bulmalarıdır. Kapsayıcı bir eğitim sistemi, öğrencilerin birbirlerini anlamalarını, farklılıkları kabul etmelerini ve işbirliği yapmalarını teşvik etmektedir. Bu sayede öğrenciler, kapsayıcı bir ortamda sosyal becerilerini geliştirirken akademik başarılarını da artırmabilmektedir (Gardner, 2023).

Çok kültürlü bir öğretmen olmanın temel unsuru, öncelikle kendini çok kültürlü bir birey olarak kabul etmektir. Bu anlamda, öğretmenlerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamaya yönelik bir insanlık odaklı eğitim anlayışı benimsemeleri gereklidir. Ayrıca, bireylerin çeşitli kültürel kökenlere ve potansiyellere sahip olduğu gerçeğini anlayan öğretmenler, eğitim ortamını kültürel farklılıkları kabul eden ve birleştiren bir tutumla düzenleyebilmelidir (Çoban ve diğ., 2010; Bulut, 2014). Bu araştırma, öğretmenlere çok kültürlü öz yeterliğin mülteci çocuklara yönelik tutum ve

sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlik üzerindeki etkilerini göstererek çok kültürlü öz yeterliğin önemini vurgulaması açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, bu araştırmanın öğretmenlerin öğrencilerin farklı özelliklerini anlamaları (Güngör ve Pehlivan, 2021), tüm öğrencileri kucaklamaları, onlara uygun öğrenme ortamları sağlama becerisi geliştirmeleri ve böylece her bir öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkmasına ve başarılı olmalarına katkıda bulunmaları (Neilson ve Brink, 2008) konularında ilham vermesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çocukların okul öncesi dönemden itibaren farklılıklara karşı farkındalık kazanmaları ve bilgi edinmeleri, becerilerini geliştirmeleri son derece önemlidir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında çok kültürlü eğitim uygulamalarına yer vermeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu yeterlikleri planladıkları etkinliklere ne kadar entegre ettikleri ve etkinliklerinde ve sınıflarındaki uygulamalarda çok kültürlü eğitime ne kadar önem verdiklerinin belirlenmesi, okul öncesi öğretmenlerinin daha bilinçli tutum ve davranışlar geliştirmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Etkin bir çok kültürlü eğitim ortamı, farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenmelerini, kabul edilmelerini, desteklenmelerini, birbirlerini anlamalarını ve işbirliği yapmalarını teşvik etmekte ve bu sayede sosyal becerilerini ve akademik başarılarını da artırabilmektedir (Güngör ve Pehlivan, 2021; Gardner, 2023). Bu çerçevede, bu araştırmanın, okul öncesi dönemdeki çocuklar için, çok kültürlü eğitim yaklaşımının benimsenmesi ve uygulanmasının, mülteci çocuklara yönelik pozitif tutumların geliştirilmesi ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe uygun bir eğitim ortamının oluşturulmasındaki olumlu etkilerine yönelik bir perspektif ve ampirik kanıtlar sunması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitiminin bir amacı, bir çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini anlaması, benimsemesi ve toplumla uyumlu bir şekilde yaşamasını sağlamaktır (Dinç, 2015; Kubat, 2020). Okul öncesi eğitimin mülteci çocuklar için bu açıdan önemli bir oynadığı belirtilmektedir (Avcı, 2019; Dicle, 2020; Kardeş ve Akman, 2020). Bu çerçevede, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve uygulamaları son derece önemlidir. Çok kültürlü bir toplumda yaşıyor olmamız, çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunduğu tek bir kültürel değer olmadığını anlamasını sağlar. Bu dönemde çocuğa ülkemizde farklı kültürlerin varlığı anlatılmalı, bu kültürlerin farklı değerler taşıdığı vurgulanmalıdır. Bu, çocukların farklılıkları kabullenmelerini ve saygı duymalarını daha küçük yaşlarda öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu farkındalığa sahip olan çocukların topluma uyum sağlaması daha

kolay olacaktır. Bu noktada, öğretmenin öncelikle farklılıkları kabullenmesi ve saygı göstermesi, kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görmesi ve çok kültürlü bir perspektifle eğitim ortamına katkıda bulunması gereklidir (Demir ve Başarır, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Bulut, 2015; Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Mevcut çalışma, öğrencilerin daha nitelikli eğitim alabilmesi, karşılıklı saygı, sevgi ve hoşgörü çerçevesi içerisinde yaşamayı deneyimleyebilmesi için var olan durumu ortaya koyması ve çözüm önerileri geliştirerek öğrencilere daha verimli eğitim ortamları oluşturmak adına önemlidir.

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı, sosyal ve duygusal gelişim alanında "Kendisinin ve başkalarının haklarını korur (Kazanım 6)", "Farklılıklara saygı gösterir (Kazanım 8)" ve "Farklı kültürel özellikleri açıklar (Kazanım 9)" gibi hedefleri içermektedir (MEB, 2013). Bu hedefler, çok kültürlü eğitim uygulamaları için rehber niteliğindedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu hedefleri etkinliklerinde kullanabilme yetisine sahip olmaları önemlidir. Bu sebeple, öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini belirlemek ve uygulamalarında çok kültürlü eğitime ne kadar vurgu yaptıklarını değerlendirmek, ülkemizin giderek kozmopolit bir yapıya dönüştüğü bu dönemde nitelikli eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi açısından önem taşımaktadır (Demir ve Başarır, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Bu çerçevede, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerinin ele alınması ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Bu çalışmayla okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişki gün yüzüne çıkacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilikleri hakkında bilgi vermesi açısından Milli Eğitim Bakanlığı ve okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında daha sonra karşılarına gelecek kültür sınıfları farkındalıkları oluşturmak ve daha donanımlı öğretmenler yetiştirmek ve eksikliklerin farkına varılması açısından Yükseköğretim Kurumu için yararlı bir çalışma olacaktır. Bu araştırmanın, çok kültürlü eğitime yönelik daha derin bir anlayış geliştirerek, her öğrenciye eşit fırsatlar sunulması (Güngör ve Pehlivan, 2021), dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin eğitime erişiminin artırılması ve desteklenmesi, bu sayede toplumsal eşitsizliklerin azaltılması ve toplumda daha adil bir yapı oluşturmaya yardımcı olunması (Sadikovna ve Azimjon, 2023) gibi konularda

perspektifler ve öneriler sunması açısından MEB için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt içi ve yurt dışında, farklı kademelerdeki, farklı branşlardaki öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı (Demir ve Başarır, 2013; Bulut ve Başbay, 2014; Taştekin ve diğ., 2016; Akyıldız, 2018; Ünal, 2018; Ekinci, 2019; Kim ve Connelly, 2019; Solehuddin ve Budiman, 2019; Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Karadeniz, 2021; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Soylu ve Kaysılı, 2022; Ünal ve Kınır, 2022; Bulut ve diğ., 2023), mülteci çocuklara yönelik tutumları (Sağlam ve Kanbur, 2017; Terzi ve diğ., 2019; Ayten ve Köse, 2020; Dolapcı ve Kavgacı, 2020) ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik öğretmen yeterliliklerinin (Kitsantas, 2012; Simsar, 2020; Çağlayan, 2022; Yolcu ve Doğan, 2022) farklı değişkenlerle ilişkileri açısından çalışıldığı görülmektedir. Türkiye’de ve dünyada sadece okul öncesi öğretmenlerinin çalışma grubu olarak seçilip çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutum ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerin birarada incelendiği çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, anasınıfı ve anaokullarında çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutum ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerin belirlenmesine ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı için alan yazına kaynak oluşturması açısından diğer çalışmalara yol göstereceği, elde edilecek sonuçların çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutum ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilik ile ilgili benzer çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın temel sınırlılığı, veri toplama döneminin COVID-19 dönemine denk gelmesidir. Okulların kapanması nedeniyle öğretmenlerden yüz yüze veri toplamak yerine, Google form’a yüklenen ölçekleri, katılımcıların çevrimiçi ortamda doldurmaları istenmiştir.

1.5. Tanımlar

Mülteci: Doğduğu veya vatandaşı olduğu ülkesindeki siyasi çatışma, savaş, zulüm, doğal afet gibi nedenlerle tehlike altında olduğu için ülkesini terk etmek zorunda kalan bireydir. Mülteciler, güvenlik ve hayatta kalma kaygısı nedeniyle başka bir ülkeye sığınır. Uluslararası koruma altında olan mülteciler, koruma ihtiyaçlarına

dair uluslararası hukuki belgelerle tanımlanırlar ve sığınma haklarına sahiptirler (Bilecik, 2019).

Kültürel Çeşitlilik: Farklı toplumların, grupların veya bireylerin sahip olduğu kültürel özellikler, inançlar, değerler, gelenekler ve yaşam tarzlarının geniş ve çeşitli yelpazesidir. Bu çeşitlilik etnik köken, dil, din, giyim tarzı, yemek kültürü gibi pek çok unsuru içerir. Kültürel çeşitlilik, insanların farklı kimlik ve deneyimleriyle bir arada yaşadığı toplumsal yapıların bir sonucudur. Bu çeşitlilik, toplumların zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtırken aynı zamanda etkileşim ve anlayış gerektiren bir dinamizm yaratır (Yolcu ve Doğan, 2022).

Çok Kültürlü Eğitim: Farklı kültür, dil, din, etnik köken ve sosyal geçmişlere sahip öğrencilerin aynı eğitim ortamında eşit koşullarda öğrenmelerini ve etkileşimde bulunmalarını amaçlayan bir pedagojik yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul etmekte ve öğrencilerin bu çeşitliliği anlamalarını, saygı göstermelerini ve bu çeşitlilikten öğrenmelerini teşvik etmektedir (Jayadi ve diğ., 2022).

Kapsayıcı Eğitim: Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından 2016 yılında hazırlanan ve UNICEF tarafından desteklenmiş ‘Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politik Önlemler’ (ERG; 2016) başlıklı raporunda UNESCO’nun kabul gören tanımına atıfta bulunarak; kapsayıcı eğitimi; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Bu süreç öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsar, şeklinde tanımlamaktadır. Yine aynı raporda kapsayıcı eğitim; eğitim kurumlarının ve süreçlerinin cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyo ekonomik durum özelliklerinden ya da koşullarından bağımsız olarak tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yeniden düzenlenmesini öngören bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Öz yeterlik/Öğretmen Öz Yeterliliği: Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine ve kapasitesine olan inancını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevi başarma konusundaki inancını yansıtmaktadır (Korkmaz, 2009). Öğretmen öz yeterliği ise bir öğretmenin kendi alanında bilgili, becerikli ve etkili bir şekilde öğrencilere rehberlik edebilme kapasitesidir (Guskey ve Passaro, 1994).

Çok Kültürlü Öz yeterlik Algısı: Çok kültürlü öz yeterlik; öğretmenlerin sürekli olarak çok kültürlü konulara dair tutum ve inançlarını sorguladığı, belirli topluluklara yönelik anlayışlarını geliştirdiği ve çok kültürlü farkındalığın ve bilginin öğretim sürecine, öğrenci ve aileleriyle olan etkileşimine etkisini belirlediği tekrarlanan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Spanierman ve diğ., 2011). Bir öğretmenin çok kültürlü bir sınıfta öğrencilere yönelik etkili bir şekilde öğretim yapabileceğine olan inancı ise çok kültürlü öz yeterlik algısını göstermektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algıları, bu tür sınıflarda kendilerini yetkin ve etkili hissetme derecesini yansıtmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2013).

Çok Kültürlü Öğretmen Yeterliği: Farklı kültürel değerlere sahip, farklı dil, din, ırk, sosyo-ekonomik düzey ve düşünce sisteminden gelen öğrencilerin bulunduğu zengin bir sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumların ortak birlikteliği olarak tanımlanmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çok kültürlü eğitim, öz yeterlik, mülteci çocukların eğitimi, kültürel çeşitlilik ve öğretmen yeterlikleri konularındaki araştırmalar kapsamında kuramsal açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Çok Kültürlü Eğitim

Bu başlık altında, çok kültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramları, çok kültürlü eğitim yaklaşımları, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan zorluklar ve fırsatlar ele alınmaktadır.

2.1.1.1 Çok Kültürlü Eğitim Kavramı

Çok kültürlü eğitim, farklı kültür, dil, din, etnik köken ve sosyal geçmişlere sahip öğrencilerin aynı eğitim ortamında eşit koşullarda öğrenmelerini ve etkileşimde bulunmalarını amaçlayan bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul eder ve öğrencilerin bu çeşitliliği anlamalarını, saygı göstermelerini ve bu çeşitlilikten öğrenmelerini teşvik eder (Jayadi ve diğ., 2022).

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı perspektifleri anlama ve değerlendirme becerisi kazandırarak kültürel farkındalığı arttırmayı amaçlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamalarına yardımcı olurken önyargıları azaltmaya ve hoşgörüyü teşvik etmeye yöneliktir (Rahman ve diğ., 2021).

Çok kültürlü eğitim, sadece öğrencilere değil aynı zamanda öğretmenlere de çeşitliliği yönetme ve farklı öğrenme stillerine uygun olarak öğretme konusunda destek olma becerileri kazandırır. Bu yaklaşım, toplumsal bütünleşmeyi ve hoşgörüyü teşvik ederek daha adil, eşitlikçi ve çok yönlü bir toplum oluşturmayı hedefler (Karacabey ve diğ., 2019). Bu doğrultuda çok kültürlü eğitim, küreselleşen dünyada farklı kültürler arasında anlayış ve iş birliğini arttırmak amacıyla geliştirilmiş bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencileri hem akademik hem de sosyal açıdan daha hazır ve yetkin bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar.

2.1.1.2. Kapsayıcı Eğitim Kavramı

Çok kültürlü eğitimin ileri aşaması kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitim, sosyal, kültürel, eğitimsel ve yaşamsal fırsatlara eşit erişimde zorluk yaşayan tüm çocukların, akranlarıyla birlikte kişisel gelişimlerini destekleyen eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmalarını ve bu engellerin aşılmasını hedefleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve diğ., 2019).

Kapsayıcı eğitim, her türlü öğrencinin eğitim hakkına saygı gösteren, farklılıkları kabul eden ve bu farklılıkları zenginlik olarak gören bir eğitim yaklaşımıdır (Oh ve Van der Stouwe, 2008; Gower ve diğ., 2018). Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, özel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak eğitim vermeye odaklanmaktadır (Plows ve Whitburn, 2017). Bu yaklaşım, toplumda ayrımcılığı ortadan kaldırmayı, herkesin eşit haklara sahip olduğunu vurgulamayı ve toplumsal farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır (Corbett, 2001).

Kapsayıcı eğitim, özel ihtiyaçları veya engelleri olan çocukların psikolojik ve sosyal gelişimine katkıda bulunan bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir (Plows ve Whitburn, 2017). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 1994 yılındaki Salamanca Bildirisi ile birlikte "özel eğitim ihtiyaçları" terimi ortaya çıkmış ve bu terim ile öğrenme zorlukları veya eksiklikleri olan öğrencilere atıfta bulunulmuştur. Daha sonraları ise, UNESCO'nun kapsamı temel alınarak, bu terim sadece zorluklar ve eksikliklere değil, aynı zamanda farklı ırklar, etnik kökenler, inançlar, cinsiyet ve cinsel yönelimlere sahip bireylere de atıfta bulunacak şekilde genişletilmiştir (Corbett, 2001). Bu anlamda, UNESCO'nun, çocukların ayrımcılık yapmayan bir eğitim almayı hak ettiklerini vurguladığı için dünya genelinde her çocuğun sahip olabileceği her türlü çeşitliliği eğitime dahil etme konusunda büyük bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Oh ve Van der Stouwe, 2008).

Kapsayıcılık anlayışı, eğitimin şeklini dönüştürerek okul vizyonunun herkesi saygı ve anlayışla kucaklamasına odaklanmıştır (Gower ve diğ., 2018). Kapsayıcı eğitim, aşağıdaki hususların entegrasyonunu içermektedir (Stubbs, 2008):

(i) Çocuk evliliklerini önlemek, cinsiyet eşitliğini sürdürmek ve geleneksel kalıpları ve alışılmış ayrımcılığı reddetmek için kızlar öğrencilerin eğitime dahil edilmesi,

(ii) Azınlık etnik (örneğin, Roman çocuklar) ve dini (örneğin, Yahudi çocuklar) grupların yerel toplumlarda baskın etnik veya dini grupla birlikte entegrasyonu,

- (iii) Dil azınlıkları ve ana dil eğitimi,
- (iv) İşitme engelli veya diğer engellere sahip çocuklar,
- (v) Okul başarısızlığına yol açabilecek zihinsel ve fiziksel eksikliklere sahip çocuklar,
- (vi) Hayatta kalabilmek için bazen ebeveynlerine ve akrabalarına bakmak zorunda olan göçmen çocuklar,
- (vii) Kültürel ve ekonomik nedenlerle eğitimden mahrum bırakılan çalışan çocuklar,
- (viii) Uyuşturucu veya alkol kullanımı, aile içinde cinsel istismar ve HIV/AIDS enfeksiyonu gibi istismar durumlarına maruz kalan çocuklar (Stubbs, 2008).

Her yıl binlerce öğretmenin atanması ve birçoğunun kendi kültürlerinden farklı bölgelerde görev yapması düşünüldüğünde, çok kültürlü ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin önemi daha da belirgin hale gelmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Kapsayıcı eğitim tüm taraflar için önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitimin MEB için önemi, eğitim sisteminin her öğrenciye eşit fırsatlar sunmasını sağlamaktır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı bir eğitim sistemi, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin eğitime erişimini artırmakta, onları desteklemekte, bu sayede toplumsal eşitsizlikleri azaltmaya ve toplumda daha adil bir yapı oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Sadikovna ve Azimjon, 2023). Kapsayıcı eğitim öğretmenler için de önemlidir çünkü kapsayıcı eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilerin farklı özelliklerini anlamalarına ve onlara uygun bir şekilde öğretmelerine yardımcı olmaktadır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin tüm öğrencileri kucaklama ve onlara uygun öğrenme ortamları sağlama becerisi geliştirmelerini sağlamakta ve böylece her bir öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkmasına ve başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır (Neilson ve Brink, 2008). Kapsayıcı eğitimin öğrenciler için önemi ise farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada öğrenmelerini ve herkesin kendini kabul edilmiş hissetmesini sağlamasıdır (Güngör ve Pehlivan, 2021). Her bir öğrenci, kabul edildiği, desteklendiği ve dahil edildiği bir ortamda öğrenme fırsatı bulmalarıdır. Kapsayıcı bir eğitim sistemi, öğrencilerin birbirlerini anlamalarını, farklılıkları kabul etmelerini ve işbirliği yapmalarını teşvik etmektedir. Bu sayede öğrenciler, kapsayıcı bir ortamda sosyal becerilerini geliştirirken akademik başarılarını da artırabilmektedir (Gardner, 2023).

2.1.1.3. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımları

Çok kültürlü eğitim yaklaşımları, eğitim alanında farklı kültürlerin, değerlerin, inançların ve yaşam tarzlarının bir arada olduğu toplumsal gerçekliği kabul ederek, eğitim süreçlerini bu çeşitliliği temel alarak tasarlayan bir pedagojik anlayışı ifade eder. Bu yaklaşım, öğrencilere sadece akademik bilgi aktarımı değil aynı zamanda kültürel farkındalık, empati ve hoşgörü gibi sosyal beceriler kazandırmayı amaçlar. Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kimlikleri anlamalarına ve değer vermesine yardımcı olarak daha adil, eşitlikçi ve uyumlu bir toplumun inşasına katkı sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kültürlerini anlamalarını ve diğer kültürleri saygıyla karşılamalarını teşvik ederken aynı zamanda öğrenme deneyimlerini daha zengin ve anlamlı hale getirir (Acar-Ciftci, 2019; Firdaus ve diğ., 2020).

2.1.1.3.1. Eğitim Materyallerinin Çeşitlendirilmesi

Çok kültürlü eğitim yaklaşımları, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini karşılamayı amaçlar. Bu çerçevede, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi önemli bir adımdır. Eğitim materyalleri, öğrencilere sunulan içerik, ders kitapları, görseller, ses ve video kaynakları gibi unsurları kapsar. Bu materyallerin farklı kültürel arka planları yansıtması, öğrencilerin kimliklerini tanımalarını ve kendi deneyimleriyle öğrenme arasında bağlantı kurmalarını sağlar (Acar-Ciftci, 2019).

Eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklılıklarını değerlendirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda hoşgörü, saygı ve empati gibi değerleri de teşvik eder. Örneğin, çeşitli kültürel öyküler, geleneksel oyunlar, müzikler ve sanat eserleri, öğrencilere farklı kültürleri tanıma fırsatı sunar ve bu sayede önyargıların azaltılmasına katkı sağlar. Aynı zamanda, öğrencilere kendi kültürel kimliklerini ifade etme ve paylaşma imkanı verilerek, sınıf içi etkileşimler daha zengin ve anlamlı hale gelir.

Eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, sadece öğrencileri değil aynı zamanda öğretmenleri de daha etkili bir şekilde destekler. Öğretmenler, çeşitli materyaller kullanarak öğrencilere daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri için farklı yaklaşımlar sunabilirler. Bu da öğrenme sürecini daha etkileyici ve öğrenci merkezli hale getirir. Sonuç olarak, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, çok kültürlü eğitimde farklılıkları zenginlik olarak görmeyi teşvik ederken, öğrencilerin daha etkili ve anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır (Arsal, 2019).

2.1.1.3.2. Kültürel Etkinliklerin Düzenlenmesi

Kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi kültürlerini anlamalarını ve diğer kültürlerle saygı göstermelerini teşvik ederken aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmeyi hedefler (Parkhouse ve diğ., 2019). Kültürel etkinlikler, öğrencilerin farklı kültürleri tanıma ve deneyimleme fırsatı bulduğu etkili araçlardır. Örneğin, ulusal bayramlar, geleneksel festivaller, yemek günleri gibi etkinlikler, öğrencilere farklı kültürlerin değerlerini, ritüellerini ve geleneklerini yakından inceleme imkanı sunar. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin empati kurma yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda kültürel çeşitliliği kutlamaları ve öğrenmeleri için güvenli bir ortam sağlar (Firdaus ve diğ., 2020).

Kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, sadece öğrencilere değil aynı zamanda öğretmenlere ve topluluğa da olumlu etkiler sağlar. Öğretmenler, öğrencileri farklı kültürel deneyimlerle buluşturarak öğrenme deneyimlerini daha zengin hale getirebilirler. Topluluklar ise bu etkinlikler sayesinde farklı kültürel grupları daha yakından tanıma ve bir arada yaşama fırsatı bulurlar (Karagözoğlu, 2020). Sonuç olarak, kültürel etkinliklerin düzenlenmesi, çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının temel bir unsuru olarak, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmalarını, hoşgörü ve saygıyı geliştirmelerini desteklerken aynı zamanda toplumsal uyumu ve çeşitliliği kutlamayı amaçlar.

2.1.1.3.3. Öğrencilere Kendi Kültürlerini İfade Etme Fırsatı Verilmesi

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere kendi kültürel kimliklerini ifade etme fırsatı vererek özgüvenlerini güçlendiren bir yaklaşımdır. Bu çerçevede, öğrencilere kendi kültürlerini ve deneyimlerini ifade etme imkanı sunulması, onların öğrenme sürecine aktif katılımını ve kendini gerçekleştirme yolunda önemli adımlar atmalarını teşvik eder (İnce-Yakar ve Fedai, 2022).

Öğrencilere kendi kültürlerini ifade etme fırsatı vermek, öğrencilerin benzersiz kimliklerini anlamalarına yardımcı olurken aynı zamanda başkalarının kültürlerini anlama kapasitelerini artırır. Öğrencilerin gelenekleri, değerleri, hikayeleri ve sanatlarıyla tanışmaları, sınıf içi etkileşimleri daha derin ve anlamlı hale getirir. Aynı zamanda, bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirerek özsaygılarını artırır ve öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hale getirir (Simamora ve Saragih, 2019).

Öğrencilere kendi kültürlerini ifade etme fırsatı verilmesi, öğretmenlerin de öğrencilere daha iyi rehberlik etmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilerin farklı kültürel perspektiflerini anlamalarına ve bu perspektifler arasında köprüler kurmalarına destek olabilirler. Bu sayede, sınıf ortamı daha katılımcı, anlayışlı ve saygılı bir atmosferde şekillenir (Suna ve diğ., 2021). Sonuç olarak, öğrencilere kendi kültürlerini ifade etme fırsatı verilmesi, çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının temel bir unsurunu oluştururken öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimine olumlu katkılarda bulunur.

2.1.1.4. Çok Kültürlü Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar

Çok kültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin aynı sınıflarda veya okullarda eğitim aldığı bir yaklaşımı ifade eder. Bu eğitim modeli, öğrencilere kültürel çeşitlilikle zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Ancak, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan bazı zorluklar, bu zenginliğin önündeki engelleri temsil eder (Başarır ve diğ., 2016).

Dil bariyerleri, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan ilk büyük zorluklardan biridir. Farklı ana dillere sahip öğrenciler arasında dil bariyerleri, iletişimde sorunlara yol açabilir. Bu sadece öğrenciler arasındaki iletişimi değil, aynı zamanda öğrencilerin dersleri anlamasını ve katılımını da etkileyebilir. Dil bariyerlerini aşmak için okullar, dil destek programları ve tercümanlık hizmetleri gibi çözümler sunarak öğrencilere yardımcı olabilirler (Singh ve Rampersad, 2010).

Bununla birlikte, dil bariyerleri yalnızca çok kültürlü eğitimde karşılaşılan zorlukların bir parçasıdır. Kültürel çatışmalar ve önyargılar da eğitim ortamını etkileyebilir. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasındaki değer farklılıkları ve yanlış anlamalar, kültürel çatışmalara yol açabilir. Önyargılar ise öğrenciler arasında olumsuz ilişkilere ve ayrımcılığa neden olabilir. Bu nedenle, çok kültürlü eğitimde başarılı olmak için dil bariyerlerini aşmanın yanı sıra, kültürel anlayışı artırmak ve önyargılara karşı bilinçlendirme çalışmaları yapmak önemlidir. Bu, öğrencilerin farklı kültürleri daha iyi anlamalarına ve birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olabilir.

2.1.1.4.1. Dil Bariyerleri

Dil bariyerleri, farklı dilleri konuşan öğrenciler arasında iletişimde yaşanan güçlükleri ifade eder. Çok kültürlü eğitimde dil bariyerleri aşılması gereken önemli

bir sorundur. Çok kültürde karşılaşılan zorluklar kapsamındaki dil bariyerlerinin altında yatan nedenler şu şekildedir (Grant, 2005; Singh ve Rampersad, 2010):

- Farklı Ana Diller: Öğrenciler, farklı ana dillere sahip olabilirler. Bu durum, özellikle aynı sınıfta bulunan öğrenciler arasında anlaşmayı zorlaştırabilir.
- Dil Becerileri Farklılıkları: Bazı öğrenciler, diğerlerine göre daha iyi dil becerilerine sahip olabilirler. Bu, sınıf içi iletişimde dengesizliklere yol açabilir.
- Kültürel Farklılıklar: Dil, sadece sözcüklerin anlamıyla ilgili değildir; aynı zamanda kültürel kodlamaları içerir. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar, dilin anlaşılmasını karmaşıklştırabilir.

Çözüm yolları açısından okullar, farklı dillerde konuşan öğrencilere yönelik dil destek programları oluşturabilir. Bu programlar, öğrencilere temel iletişim becerilerini kazandırmaya yardımcı olmaktadır. (Parker, 2019). Çeviri ve tercümanlık hizmetleri açısından okullar, öğrenciler arasında iletişimi kolaylaştırmak için tercümanlık hizmetleri sunabilmektedir. Özellikle karmaşık konuları anlatırken veya ailelerle iletişimde bu hizmetler büyük önem taşır (Hlavac ve diğ., 2018).

Öğrencilere farklı kültürler hakkında eğitim vermek, dil bariyerlerini aşmada yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin farklı kültürleri daha iyi anlamalarına ve saygı duymalarına yardımcı olabilir. Öğretmenler, farklı dillerde konuşan öğrencileri gruplar halinde çalışmaya teşvik edebilir. Bu, öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerini ve öğrenme deneyimlerini paylaşmalarını sağlayabilir.

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere birçok fayda sağlar, ancak dil bariyerleri bu faydaların önündeki engellerden biridir. Bu zorluğun üstesinden gelmek için okulların ve eğitimcilerin aktif bir rol oynaması gerekmektedir. Dil bariyerlerini aşmak, öğrencilerin daha zengin ve kapsamlı bir eğitim deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir ve kültürel çeşitliliği daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir.

2.1.1.4.2. Kültürel Çatışmalar

Dünyada kültürel çeşitlilik giderek artmakta ve bu çeşitlilik eğitim alanında da kendini göstermektedir. Çok kültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim aldığı bir yaklaşımı temsil eder. Bu yaklaşım, öğrencilere farklı kültürleri anlama, değer verme ve iş birliği yapma fırsatı sunar. Ancak, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan önemli bir zorluk da kültürel çatışmalardır (Abdullah, 2009).

Kültürel çatışmaların temel nedenlerinden biri, farklı kültürlerin farklı değer sistemlerine sahip olmasıdır. Bu farklı değerler, öğrenciler arasında anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilir (Yeşil, 2009). Örneğin, bir kültürde kabul edilebilir olan bir davranış veya inanç, başka bir kültürde hoşgörülemez veya anlaşılmaz olabilir. Bu tür değer farklılıkları, öğrenciler arasında anlayışsızlık ve çatışma potansiyelini artırır.

Dil farklılıkları da kültürel çatışmalara yol açabilen bir diğer önemli faktördür. Farklı ana dillere sahip öğrenciler arasında dil bariyerleri iletişimi zorlaştırabilir. İletişim eksikliği ise öğrenciler arasında yanlış anlamalara ve çatışmalara yol açabilir. Özellikle tartışma ve iş birliği gerektiren sınıf etkinlikleri bu tür sorunları daha belirgin hale getirebilir (Chamberlain, 2005).

Kültürel çatışmaların üstesinden gelmek için açık iletişim, empati geliştirme ve kültürel eğitim önemli rol oynar. Öğrencilere farklı kültürleri ve değerleri anlamaları için fırsatlar sunmak, çatışmaları azaltabilir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler arasında olumsuz ilişkileri önlemek ve kültürel anlayışı artırmak için bir aracı olarak hizmet edebilirler. Tolerans, saygı ve açık fikirli bir yaklaşım, çok kültürlü eğitimdeki kültürel çatışmaların üstesinden gelmekte yardımcı olabilir ve öğrencilerin farklılıkları bir zenginlik olarak görmelerine katkı sağlayabilir (Resnik, 2009).

Sonuç olarak, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında kültürel çatışmaların önemli bir yeri vardır. Bu çatışmalar, farklı değerler, dil farklılıkları ve yanlış anlamalar gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Ancak açık iletişim, empati ve kültürel eğitim gibi stratejiler, bu çatışmaların üstesinden gelmede etkili olabilir. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere küresel bir bakış açısı kazandırma potansiyeli taşıırken, kültürel çatışmaları çözerek daha hoşgörülü ve anlayışlı bir toplumun temelleri atılmaktadır.

2.1.1.4.3. Önyargılar

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı kültürleri anlama, saygı gösterme ve iş birliği yapma fırsatı sunar. Ancak, bu değerli deneyim aynı zamanda önyargıların da bir yuvası olabilir. Çok kültürlü eğitimde karşılaşılan önemli bir zorluk, önyargılarla mücadele etmektir (Günay ve diğ., 2015).

Önyargılar; ön kabuller, yanlış inançlar ve olumsuz tutumlar şeklinde ortaya çıkabilir. Çoğu zaman, bu önyargılar farklı kültürlerden gelen öğrencilere veya onların kültürlerine yöneliktir. Örneğin, belirli bir etnik veya dini gruba karşı stereotipler veya

ayrımcılık içerebilir. Bu tür önyargılar, öğrenciler arasında olumsuz ilişkilere, ayrımcılığa ve hatta şiddete yol açabilir (Spence, 2017).

Önyargıların temel nedenlerinden biri, bilgisizlik veya yanlış bilgi olabilir. Öğrenciler, farklı kültürler ve kimlikler hakkında eksik veya yanlış bilgilere sahip olabilirler. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrencilere farklı kültürleri anlama ve saygı gösterme konularında eğitim vermesi büyük önem taşır. Önyargıların azaltılması için, öğrencilere farklı kültürlerin zenginliği ve çeşitliliği hakkında daha fazla bilgi verilmelidir (Heffernan, 2022).

Ayrıca, açık iletişim, empati ve hoşgörü de önyargıların üstesinden gelmede kritik rol oynar. Öğrenciler arasında farklılıkları anlama ve kabul etme süreci, açık diyaloglar ve anlayışlı bir atmosfer oluşturularak kolaylaştırılabilir. Öğrencilerin farklı kültürlerden gelen arkadaşlarını daha iyi tanımaları ve onlarla daha yakın ilişkiler kurmaları, önyargıların azaltılmasına yardımcı olabilir (Binder ve diğ., 2009).

Bu kapsamda, çok kültürlü eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında önyargılar önemli bir yer tutar. Önyargılar, farklı kültürleri ve insanları anlama konusundaki engelleri temsil eder. Ancak bilinçlendirme, eğitim ve açık iletişim ile bu önyargılar aşılabılır. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere kültürel hoşgörüyü teşvik ederek, daha anlayışlı ve adil bir toplumun inşasına katkı sağlayabilir.

2.1.1.5. Çok Kültürlü Eğitimdeki Fırsatlar

Çok kültürlü eğitim, küresel ve çeşitlilikle dolu dünyamızda önemli bir rol oynar. Bu eğitim modeli, öğrencilere farklı kültürlerle karşılaşma, küresel sorunları anlama ve kültürel çeşitliliği kutlama fırsatı sunar. Aynı zamanda öğrencilere tolerans, empati ve iş birliği gibi yaşamsal beceriler kazandırır. Küreselleşen iş dünyasında rekabetçi olabilmek için bu becerilere sahip olmak büyük bir avantajdır. Ancak çok kültürlü eğitim sadece kariyer fırsatlarına değil, aynı zamanda dünya vatandaşı olarak düşünmeye teşvik eder ve küresel sorumlulukların anlaşılmasına destek olur. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunarak daha anlayışlı, açık fikirli ve küresel bir perspektife sahip olmalarını sağlar. Çok kültürlü eğitimdeki fırsatlar genel kapsamda şu şekildedir (Acar-Ciftci, 2019; Alsubaie, 2015; Cirik, 2008; Parkhouse ve diğ., 2019; Özen, 2015);

- Kültürel zenginlik,
- Küresel farkındalık,

- Tolerans ve empati geliştirme,
- Dil becerileri,
- Kültürel değişim ve öğrenme,
- İş birliği yetenekleri,
- Kültürel farklılıklara saygı,
- Kültürel farklılıkları kutlama,
- Kariyer fırsatları,
- Dünya vatandaşı olma.

Kültürel zenginlik kapsamında farklı kültürlerden gelen öğrenciler, zengin bir kültürel mozaik oluşturur ve bu çeşitlilik öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır. Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin kendi kültürel kökenlerini paylaştıkları ya da başka kültürlerle tanıştıkları bir fırsat sunar. Sınıflarda veya okullarda farklı diller, gelenekler, giyim tarzları ve yemeklerle karşılaşmak, öğrencilerin dünyayı daha zengin ve renkli bir şekilde deneyimlemelerine yol açar. Bu kültürel çeşitlilik, öğrencilerin kendi bakış açılarını sorgulamalarına ve daha geniş bir dünya görüşü geliştirmelerine imkan verir. Ayrıca, farklı kültürlerin bir araya gelmesi, öğrencilerin empati yeteneklerini geliştirir ve kültürel farklılıklara saygı duymalarını teşvik eder. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, öğrencilere sadece akademik değil, aynı zamanda kültürel bir zenginlik de sunar (Aydın ve Tonbuloğlu, 2014).

Küresel farkındalık açısından çok kültürlü eğitim, öğrencilere küresel meselelere ve dünya çapındaki sorunlara daha derin bir anlayış geliştirme fırsatı sunar. Farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen öğrencilerin aynı eğitim ortamında bulunması, öğrencilere dünya genelindeki sorunlara ve farklı bölgelerin ihtiyaçlarına duyarlı olma yeteneği kazandırır. Öğrenciler, sınıflarında veya okullarında bir araya geldiklerinde, kendi ülkelerinin sınırlarını aşarak küresel meselelere bakma şansı elde ederler. Bu deneyim, öğrencilerin iklim değişikliği, insan hakları, sürdürülebilirlik ve diğer küresel konular hakkında daha derinlemesine düşünmelerini ve harekete geçmelerini teşvik edebilir. Aynı zamanda, dünya vatandaşı olma fikrini güçlendirir ve öğrencilere küresel bir perspektif sunar. Bu, onların sadece kendi toplumlarına değil, tüm dünyaya karşı sorumluluk taşıyan bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olabilir (Resnik, 2009).

Tolerans ve empati geliştirme bakımından öğrenciler, farklı kültürlerden gelen arkadaşlarıyla etkileşimde bulundukça, tolerans ve empati yeteneklerini geliştirirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı dünya görüşleri ve yaşam tarzlarıyla karşılaşma fırsatı sunar. Bu, öğrencilerin sadece kendi bakış açılarına değil, aynı zamanda başkalarının bakış açılarına da saygı göstermelerini teşvik eder. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle dostluklar kurmak, öğrencilerin kendi deneyimlerini genişletmelerine ve başkalarının yaşamlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Empati geliştirme, özellikle bir öğrencinin diğerinin yerine geçme ve dünyayı onun gözünden görmeye çalışma sürecini içerir. Bu, öğrencilerin insanların farklı yaşam deneyimlerine sahip olabileceğini ve bu deneyimlere saygı göstermeleri gerektiğini öğretir. Sonuç olarak, çok kültürlü eğitim, toleransı ve empatiyi teşvik ederek öğrencileri daha anlayışlı ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirme potansiyeline sahiptir (Perdana ve diğ., 2018).

Dil becerilerine yönelik olarak farklı dilleri konuşan öğrenciler arasındaki iletişim, dil becerilerini geliştirme şansı sunar. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere aynı sınıfta veya okulda farklı dilleri konuşan arkadaşlarla etkileşimde bulunma fırsatı verir. Bu, öğrencilere yeni dilleri öğrenme ve mevcut dil becerilerini geliştirme şansı sunar. Özellikle öğrenciler arası iş birliği gerektiren projelerde veya etkinliklerde, farklı dillerde iletişim kurma gerekliliği, öğrencilerin dil becerilerini hızla geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca, farklı dilleri konuşan arkadaşlarla etkileşimde bulunmak, öğrencilerin kültürel anlayışlarını artırır ve dünya genelinde daha etkili iletişim kurma yetenekleri kazanmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, öğrencilere sadece dilsel yeteneklerini geliştirme fırsatı sunmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel açıdan da zenginleşmelerine katkı sağlar (Alsubaie, 2015).

Kültürel değişim ve öğrenme kapsamında öğrenciler, diğer kültürlerin geleneklerini, sanatını ve tarihini öğrenerek entelektüel olarak zenginleşirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı kültürlerin derinliklerine inme ve bu kültürlerin zengin mirasını keşfetme fırsatı sunar. Öğrenciler, bu deneyimler sayesinde yeni lezzetlerin tadına varır, farklı sanatsal ifadeleri deneyimler ve tarihsel bağlamları anlama fırsatı bulur. Bu, öğrencilerin entelektüel olarak büyümelerine katkı sağlar ve daha geniş bir perspektif kazanmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, farklı kültürlerin geleneklerini ve tarihini öğrenmek, öğrencilerin daha derinlemesine düşünmelerini ve küresel bağlantıları anlamalarını teşvik eder. Bu kültürel değişimler,

öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha anlamlı ve zengin hale getirir ve onları dünya vatandaşları olarak yetiştirmeye teşvik eder (Voevoda, 2020).

İş birliği yetenekleri bakımından farklı kökenlere sahip öğrenciler, iş birliği yapma ve grup projelerinde liderlik etme becerilerini geliştirirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı bakış açılarına ve yeteneklere sahip arkadaşlarıyla bir araya gelmelerini teşvik eder. Bu, grup çalışmaları ve projeleri sırasında öğrencilerin birlikte çalışma ve farklı yetenekleri bir araya getirme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Farklı kültürlere sahip öğrenciler, sorunları farklı açılardan ele alarak yaratıcı çözümler bulmaya teşvik edilirler. Ayrıca, farklı kökenlerden gelen öğrenciler arasında liderlik yeteneklerini geliştirmek için birçok fırsat bulunur. İş birliği ve liderlik yetenekleri, öğrencilerin gelecekteki iş dünyasında ve sosyal yaşamda başarılı olmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, öğrencilere hem akademik hem de kişisel gelişimlerinde önemli bir avantaj sunar (Lourenço, 2018).

Kültürel farklılıklara saygı bağlamında öğrenciler, farklılıklara saygı göstermeyi ve kendi kültürlerini başkalarına tanıtmayı öğrenirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı kültürlerin zenginliğini ve çeşitliliğini kutlama fırsatı sunar. Öğrenciler, sınıflarında veya okullarında farklı dilleri konuşan, farklı geleneklere sahip ve farklı yaşam tarzlarına sahip arkadaşlarla etkileşimde bulunarak, bu kültürel farklılıkları daha iyi anlamaya başlarlar. Bu deneyimler, öğrencilere empati geliştirme ve başkalarının perspektiflerini anlama yeteneği kazandırır. Ayrıca, öğrencilere kendi kültürlerini diğerlerine tanıtmaya fırsatı verir ve bu da kültürel paylaşımı teşvik eder. Kültürel farklılıklara saygı, öğrencilere hoşgörü ve açık fikirli bireyler olarak yetiştirmelerine yardımcı olur ve toplumsal çeşitlilikle daha olumlu bir şekilde başa çıkmalarını sağlar. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, öğrencilere kendi kültürlerini ve başkalarının kültürlerini saygıyla karşılamayı öğreten önemli bir platform sunar (Portera, 2010).

Kültürel farklılıkları kutlamaya yönelik olarak özel günler, festivaller ve etkinlikler aracılığıyla öğrenciler, farklı kültürlerin kutlamalarını ve geleneklerini kutlama fırsatı bulurlar. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere sadece kuramsal bir eğitim sunmakla kalmaz, aynı zamanda kültürel zenginliği pratiğe dökme şansı da verir. Okullar, özel günlerde ve festivallerde farklı kültürlerin renkli ve coşkulu kutlamalarına ev sahipliği yapabilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilere farklı gelenekleri, yemekleri, dansları ve ritüelleri deneyimleme fırsatı sunar. Öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde kendi kültürlerini diğerlerine tanıtmaya şansını yakalarlar ve aynı

zamanda başka kültürleri daha yakından tanır ve anlarlar. Bu, öğrencilere kültürel açıdan zengin bir deneyim sunar ve onları dünya genelindeki çeşitliliği kutlamaya teşvik eder. Kültürel farklılıkları kutlama, öğrencilerin hoşgörülü ve kültürel olarak bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar (Ngo, 2010; Niemi ve diğ., 2014).

Kariyer fırsatları açısından küreselleşen dünyada, çok kültürlü deneyime sahip bireyler, iş dünyasında ve uluslararası ilişkilerde daha rekabetçi olabilirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilere küresel perspektif kazandırmanın ötesinde, kariyer fırsatlarına da kapı açar. İş dünyası giderek daha küresel hale gelirken, şirketler ve organizasyonlar, farklı kültürleri anlama ve yönetme yeteneğine sahip bireylere ihtiyaç duyarlar. Çünkü kültürel farklılıkları anlamak, küresel pazarlarda iş yapma yeteneği açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim almış bireyler, iş dünyasında ve uluslararası ilişkilerde daha etkili bir şekilde çalışabilirler. Ayrıca, kültürel çeşitlilik ve çok dilli beceriler, birçok sektörde daha fazla iş fırsatı sunar. Bu nedenle, çok kültürlü deneyime sahip olmak, bireylerin kariyerlerini ilerletmelerine ve uluslararası arenada daha rekabetçi olmalarına yardımcı olabilir (Nieto, 2017).

Dünya vatandaşı olma kapsamında çok kültürlü eğitim, öğrencilere dünya vatandaşı olarak düşünmeyi teşvik eder ve küresel sorumlulukları anlamalarına yardımcı olur. Dünya, giderek daha fazla bağlantılı hale gelirken, çok kültürlü eğitim, öğrencilere sadece kendi ülkelerinin sınırlarını değil, aynı zamanda tüm dünyayı bir toplum olarak görmeyi öğretir. Öğrenciler, farklı ülkelerden ve kültürlerden gelen arkadaşlarını tanıdıkça, küresel sorunların ve fırsatların farkına varırlar. Bu deneyimler, öğrencilerin küresel meselelere ve sürdürülebilirlik konularına daha fazla ilgi duymalarını teşvik eder. Aynı zamanda, küresel vatandaşlar olarak düşünmek, öğrencilerin dünya genelindeki toplumsal sorumlulukları anlamalarına ve harekete geçmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, öğrencilere sadece akademik değil, aynı zamanda etik bir perspektif kazandırarak, dünya vatandaşı olarak düşünmeyi teşvik eder (Lourenço, 2018; Pashby, 2016).

2.1.2. Öz yeterlik

Hızla değişen dünyada, bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varması ve bu potansiyeli kullanarak kendi başlarına başarılı olmaları giderek önem kazanıyor. Bu noktada, "öz yeterlik" kavramı ön plana çıkmaktadır. Öz yeterlik, bireyin kendi

yeteneklerine ve kapasitesine olan inancını ifade eder. Bu inanç, bireyin zorluklarla karşılaştığında çözüm yolları bulabilme yeteneğini etkiler (Korkmaz, 2009).

Öz yeterlik, Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı temelinde geliştirilmiş bir kavramdır. Bandura'ya göre, bireyler çevrelerinde gözlemledikleri, deneyimledikleri ve öğrendikleri bilgileri kullanarak öz yeterliklerini geliştirirler. Böylece, bireyler kendi başlarına bir görevi başarabileceklerine inandıklarında, bu inanç onları başarıya götürme olasılığını artırır (Bandura, 1977).

Öz yeterliğin hayattaki rolü oldukça büyüktür. Bir bireyin kendi yeteneklerine olan inancı, zorluklarla başa çıkma becerisini etkiler. Aynı zamanda, öz yeterlik duygusu, motivasyonu artırarak hedeflere ulaşma konusunda yardımcı olur. Öz yeterliği yüksek bireyler, yeni durumlarla karşılaştıklarında daha az kaygı duyarlar ve bu da risk alarak yeni şeyler denemelerini kolaylaştırır (Özenoğlu-Kiremit, 2006).

Öz yeterliği geliştirmek için birkaç adım atılabilir. İlk olarak, bireyin kendi güçlü yönlerinin farkında olması önemlidir. Bu, kendi yeteneklerini ve kapasitesini gerçekçi bir şekilde değerlendirmek anlamına gelir. Ardından, hedefler belirlenmeli ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımlar planlanmalıdır. Bu adımlar, aşamalı olarak daha zorlu hale getirilerek başarı hissi artırılabilir. Ayrıca, başarıları kutlamak da öz yeterliği artırıcı bir faktördür (Pajares, 2002). Öz yeterlik, bireyin kendi potansiyeline olan inancını ifade eder. Bu inanç, bireyin zorluklarla başa çıkma becerisini ve motivasyonunu etkiler. Öz yeterlik, bireylerin kendi başlarına başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır ve yeni deneyimlere cesaret vermelerine yardımcı olur. Bu nedenle, öz yeterliği geliştirmek ve korumak, bireylerin yaşam başarıları için önemlidir (Bandura, 1977).

Öz yeterliği artıran birkaç önemli faktör bulunmaktadır. Bunlardan ilki, pozitif bir içsel konuşma tarzının benimsenmesidir. Negatif düşünceler yerine, olumlu ve yapıcı bir dil kullanmak, öz yeterliği güçlendirebilir. Ayrıca, başkalarının başarılarından ilham almak da öz yeterliği artırıcı bir etkidir. Bu başarı hikayeleri, bireylere kendi potansiyellerini gerçekleştirme konusunda ilham verebilir. Birçok araştırma, öz yeterliğin başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz yeterliği yüksek bireyler, genellikle daha yüksek performans gösterirler ve zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkarlar. Ayrıca, başarı elde ettikçe öz yeterlik artar ve bu da bir olumlu döngünün başlamasına yol açar (Özenoğlu-Kiremit, 2006; Nakip ve Gülsen-Özcan, 2016; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016).

Stresli durumlarla başa çıkma becerisi, öz yeterlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Öz yeterliği yüksek bireyler, stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkarlar ve olumsuz duygusal tepkileri daha az gösterirler. Bu da sağlıklı bir ruhsal dengeyi sürdürmelerine yardımcı olur (Günbayı ve diğ., 2013).

İş hayatında öz yeterliği yüksek bireyler, genellikle daha yaratıcı, motivasyonlu ve girişimci olma eğilimindedirler. Ayrıca, liderlik pozisyonlarında daha başarılı olma olasılıkları da daha yüksektir. İş yerindeki sorunları çözme yetenekleri ve karar alma becerileri de öz yeterliği artırarak kariyer başarısını etkiler (Le Roux, 2001).

Öz yeterliği geliştirmek için, bireyler kendi güçlü yönlerini tanımalı, olumlu bir içsel konuşma tarzı benimsemeli ve başkalarının başarılarından ilham almalıdır. Ayrıca, stresli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkma becerisi de öz yeterliği artırır. İş hayatında öz yeterliği yüksek olan bireyler, genellikle daha başarılı ve motive çalışanlardır (Özenoğlu-Kiremit, 2006). Özetle, öz yeterlik bireylerin yaşamlarında önemli bir rol oynar ve bu beceriyi geliştirmek, başarıya giden yolda önemli bir adımdır. Her birey, kendi potansiyelini gerçekleştirme konusunda öz yeterliklerine güvenerek ilerleyebilir.

Öz yeterliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde sosyal destek önemli bir role sahiptir. Aile, arkadaşlar ve mentorlar, bireyin öz yeterlik duygusunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu destek aynı zamanda bireyin zor zamanlarda motivasyonunu yüksek tutmasına yardımcı olabilir. Eğitim sürecinde öz yeterlik, öğrenme başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Öz yeterliği yüksek öğrenciler, ders materyalleriyle daha etkili bir şekilde başa çıkarlar, öğrenmeye daha fazla bağlılık gösterirler ve daha yüksek akademik başarılar elde ederler (Aksakal, 2017). Kişisel gelişimde, öz yeterlik kritik bir rol oynar. Birey, kendi yeteneklerini ve zayıf yönlerini fark ettiğinde, bu alanlarda gelişim sağlamak için adımlar atabilir. Bu da bireyin kendini daha iyi bir versiyona dönüştürmesine yardımcı olur (Gay, 1994). Öz yeterlik, ilişkilerde de önemli bir rol oynar. Kendine güvenen bireyler, daha sağlam ilişkiler kurma eğilimindedirler. Ayrıca, ilişki sorunlarıyla başa çıkma ve iletişim becerileri de öz yeterlikle yakından ilişkilidir (İhtiyaroğlu, 2014; Şenel ve Buluç, 2016).

2.1.2.1. Öğretmen Öz Yeterliği

Eğitim sistemi, toplumların gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu sistemin başarılı olabilmesi için etkin öğretmenlerin varlığı kaçınılmazdır. Öğretmenlerin

mesleki gelişimi ve yetkinlikleri, öğrencilerin eğitim kalitesini doğrudan etkiler. Bu noktada, “öğretmen öz yeterliği” kavramı önem kazanmaktadır. Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin kendi alanında bilgili, becerikli ve etkili bir şekilde öğrencilere rehberlik edebilme kapasitesidir (Guskey ve Passaro, 1994).

Öğretmenlerin rolü, eğitim sistemi içerisinde her zaman önemli olmuştur. Bu durum, zaman içinde daha da belirginleşmiş ve öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan araştırmalar da artmıştır. Öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde icra edebilmek için, öğretmenlerin sadece nitelikli eğitim almalarının değil, aynı zamanda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirebileceklerine dair inançlarının da kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Özenoğlu-Kiremit, 2006).

Öğretmenler, eğitim sisteminin temel taşıdır. İyi bir öğretmen, öğrencileri sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerine de yönlendirebilir. Öğretmenlerin bu rolü etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için, kendi alanlarında yeterli bilgiye, pedagojik becerilere ve iletişim yeteneklerine sahip olmaları önemlidir (Yılmaz ve Gürçay, 2011).

Öğretmen öz yeterliği, çeşitli bileşenlerden oluşur (Çalık ve diğ., 2012; Eroğlu ve Ünlü, 2015; Yeşilyurt, 2013):

- Alan Bilgisi: Bir öğretmenin, öğrettiği konuda derinlemesine bilgi sahibi olması kritiktir. Bu, öğrencilere doğru bilgileri aktarabilme yeteneği anlamına gelir.
- Pedagojik Beceriler: İyi bir öğretmen, öğretme tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilen ve öğrenme sürecini destekleyen stratejilere sahiptir. Farklı öğrenme stillerini tanıyarak ve bu çeşitliliği dikkate alarak öğretim sağlar.
- Sınıf Yönetimi: Disiplin, sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynar. Öğretmen, sınıfı yönetme becerilerini geliştirmelidir.
- İletişim Yetenekleri: İyi bir iletişim, öğrencilerle etkili bir etkileşim için temel bir gerekliliktir. Öğretmen, açık ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurabilmelidir.

Öğretmen öz yeterliğini artırmak için çeşitli yöntemler kullanılabilir (Tarkın ve Uzuntiryaki, 2012; Özenoğlu-Kiremit, 2006):

- Sürekli Eğitim: Öğretmenlerin kendi alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmeleri ve yeni öğretim stratejilerini öğrenmeleri için sürekli eğitim fırsatları sağlanmalıdır.
- Mentorluk ve İş Birliği: Deneyimli öğretmenler, yeni ve daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik edebilirler. Bu, öz yeterliğin artırılmasında önemli bir faktördür.
- Öz Değerlendirme: Öğretmenler, kendi performanslarını düzenli olarak değerlendirmelidirler. Bu, zayıf noktalarını tanımlamak ve geliştirmek için bir fırsattır.

Öğretmenlik mesleğinde, alan bilgisinin yanı sıra bireyin öz yeterlik duygusunun da büyük bir etkisi olduğu görülmektedir. Öz yeterlik hissine sahip olan birinin kendini rahatça ifade edebilme, düşüncelerini pratikte uygulayabilme ve bu konuda değerlendirmelerde bulunabilme yeteneklerinin gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen yeterliliği üzerine yapılan araştırmalar, bireysel farklılıkların öğretim verimliliğinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmen öz yeterliği, eğitimde başarı için temel bir unsurdur. İyi bir öğretmen, öğrencilerini motive eder, bilgi aktarır ve onların gelişimine rehberlik eder. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin öğretmenlerin öz yeterliğini artırmaya yönelik destekleyici politikalar benimsemesi kritik bir öneme sahiptir.

2.1.2.1.1. Profesyonel Gelişim ve Sürekli Öğrenme

Eğitim sektörünün temel taşı olan öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin öz yeterliği, sınıfta etkili bir öğrenme ortamı sağlama kapasitelerini yansıtır. Profesyonel gelişim ve sürekli öğrenme, öğretmenlerin bu öz yeterliklerini artırmak için vazgeçilmez bir araçtır. Bu süreç, pedagojik yaklaşımların güncellenmesinden, teknolojik ilerlemelere ayak uydurmaya kadar birçok farklı alanı kapsar (Köksal ve Çöğmen, 2013).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrencilerin eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Yeni öğretim yöntemleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini anlamalarına ve onlara uygun bir şekilde ders vermelerine olanak tanır. Ayrıca, sürekli öğrenme, öğretmenlerin kendi alanlarındaki en son araştırmaları takip etmelerini ve bilgilerini güncellemelerini sağlar. Bu da öğrencilerin en güncel ve doğru bilgilere erişmelerini sağlar (Jovanova-Mitkovska ve Hristovska, 2011).

Profesyonel gelişim ve sürekli öğrenme, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve mesleki tatminlerini yükseltir. Öğretmenler, gelişen pedagojik yaklaşımları uygulama fırsatı bulduklarında daha motive olurlar. Ayrıca, kendi alanlarındaki en son gelişmeleri takip etmek, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak zihinsel olarak meşgul hissetmelerini ve mesleklerine olan bağlılıklarını artırır. Sonuç olarak, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve sürekli öğrenme, eğitim alanında kaliteli bir hizmet sunmayı amaçlayan vazgeçilmez bir unsurdur (Mardapi ve Herawan, 2018).

2.1.2.1.2. Sınıf Yönetimi ve İletişim Becerileri

Öğretmenin sınıfta etkin bir şekilde yönetim sağlaması büyük bir öneme sahiptir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin ders içindeki davranışlarını düzenleme, motivasyonlarını artırma ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlama sürecidir. Bu nedenle, öğretmenin öz yeterliği ile sınıf yönetimi arasında güçlü bir bağ vardır (İbrahim ve diğ., 2019).

Öğretmenin öz yeterliği, sınıfta karşılaştığı çeşitli durumlarla başa çıkabilme yeteneğini içerir. Öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre ders planları hazırlamak, problemleri davranışları etkili bir şekilde yönlendirmek ve öğrenciler arasında adil bir ortam sağlamak bu yeteneklere örnektir. Ayrıca, öğretmenin kendi alanındaki güncel bilgilere hakim olması da öz yeterliğin bir parçasıdır. Bu, öğrencilere doğru ve güncel bilgiler sunma konusunda kritik bir öneme sahiptir (Kalin ve diğ., 2017).

Sınıf yönetimi, öğretmenin öz yeterliğiyle doğrudan ilişkilidir çünkü etkili bir sınıf yönetimi, öğretmenin öz yeterliğini gösterir. Öğretmen, sınıfta disiplini sağlama, öğrenciler arasındaki iletişimi destekleme ve öğrenmeyi teşvik etme konularında başarılı olmalıdır. Ayrıca, öğretmenin öz yeterliği, öğrencilerle olumlu bir ilişki kurma yeteneğini de içerir. Bu, öğrencilerin güvenini kazanarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirir. Sonuç olarak, öğretmenin öz yeterliği sınıfta etkili bir şekilde yönetim sağlamak için temel bir unsurdur (Wiedermann ve diğ., 2020).

Öğretmenlik, bilgi aktarımının ötesinde, etkili iletişim becerilerini gerektiren önemli bir meslektir. Öğretmen öz yeterliği, bu noktada ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencileri ile sağlam bir iletişim kurarak onları anlamaları ve eğitim sürecine aktif bir şekilde dahil etmeleri elzemdir. Bu noktada, dinleme, empati kurabilme, açık ve anlaşılır konuşma gibi iletişim becerileri, öğretmenin sınıf içi etkinlikleri yönetmesi ve öğrencileriyle daha derinlemesine bağlar kurmasında kritik bir rol oynar (Soydan ve diğ., 2018).

İletişim becerileri, öğretmenin sınıf içindeki etkinlikleri düzenleyip yönlendirmesi açısından kilit bir rol oynar. Öğrencilerin dikkatini çekmek, soruları yanıtlamak ve anlaşılmayan konuları netleştirmek için etkili bir iletişim gereklidir. Ayrıca, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerini teşvik etmek ve farklı görüşlere saygı duymak, sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasında önemlidir. İletişim becerileri aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artırarak, onları öğrenmeye teşvik eder ve bu da öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili olmasını sağlar (İhmeideh ve diğ., 2010).

Öğretmen öz yeterliği, aynı zamanda duygusal zekanın bir yansıması olarak da görülebilir. Öğretmenlerin öğrencileriyle empati kurabilmesi, onların duygusal ihtiyaçlarını anlayabilmesi ve gerekli destekleri sağlayabilmesi, başarılı bir öğretim sürecinin temelidir. Bu nedenle, iletişim becerilerinin yanı sıra duygusal zeka da öğretmen öz yeterliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, sınıf içinde öğrenci başarısını artırmak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için kritik önem taşır. Bu beceriler, öğrencilerle güçlü bir bağ kurmayı ve onları eğitim sürecine aktif olarak dahil etmeyi mümkün kılar (Tal, 2010).

2.1.2.1.3. Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Beceriler

Eğitim sistemi, hızla gelişen teknolojik yeniliklere ayak uydurmak zorundadır. Bu noktada, öğretmenlerin öz yeterliği, teknoloji entegrasyonu ve dijital becerileri edinmeleri kritik bir öneme sahiptir. Eğitimciler, öğrencilerine etkili bir şekilde bilgi aktarabilmek, öğrenme sürecini daha çekici hale getirebilmek ve onları geleceğin dijital dünyasına hazırlamak adına teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalıdır (Mannila ve diğ., 2018).

Öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle kendilerinin bu alandaki öz yeterliklerini artırmaları gereklidir. Eğitimciler, bilgisayar

programlarından interaktif öğretim araçlarına kadar bir dizi teknolojik aracı kullanarak öğrencilere daha etkili bir eğitim sunabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve eğitim amaçları doğrultusunda bu araçları kullanabilmeleri, öğrenci başarısını artırmak için kritik bir öneme sahiptir (Williams ve diğ., 2023). Ayrıca, dijital beceriler öğretmenler için sadece öğretim araçlarıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda, bilgiyi doğru ve güvenilir bir şekilde çevrimiçi kaynaklardan elde edebilme yeteneği de önemlidir. Öğretmenler, bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi eleme becerilerini geliştirerek, öğrencilere daha iyi rehberlik edebilirler (Andreasen ve diğ., 2022).

Teknoloji entegrasyonu aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirebilir. Öğretmenler, interaktif ders içeriği, çevrimiçi öğrenme platformları ve eğitici uygulamalar aracılığıyla öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunabilirler. Bu sayede, öğrenciler kendi hızlarında öğrenme ve ilgi alanlarına yönelik bilgi edinme imkanına sahip olurlar. Ayrıca, teknoloji destekli eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Williams ve diğ., 2023).

2.1.2.1.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim Yetenekleri

Öğretmenlerin öz yeterliği, öğretmenlerin kendi yeteneklerini değerlendirebilme ve bu değerlendirmeleri temel alarak gelişimlerine odaklanabilme becerilerini ifade eder. Öğretmen öz yeterliği, sadece sınıf içi performanslarını değil, aynı zamanda eğitim stratejilerini, öğretim materyallerini ve öğrencilerle iletişim biçimlerini de içerir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu yeteneklerini geliştirmesi ve sürdürmesi, etkili bir öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır (Krasniqi ve Ismajli, 2022).

Değerlendirme, öğretmenin kendi faaliyetlerini nesnel bir şekilde gözlemleyerek değerlendirmesi anlamına gelir. Bu, sınıftaki öğrenci davranışlarını, öğrenci başarılarını ve öğretim yöntemlerinin etkinliğini değerlendirmeyi içerir. Öğretmenler, bu değerlendirmeleri düzenli olarak yaparak, güçlü yönlerini belirleyebilir ve zayıf yönlerini geliştirebilirler. Bu süreç, öğretmenin kendini sürekli olarak geliştirmesi için temel bir adımdır (Akkuzu, 2014).

Geri bildirim yetenekleri, öğretmenin bu değerlendirmeleri kullanarak kendini geliştirmesi sürecini tamamlar. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin kendi performansları hakkında aldıkları geri bildirimlerle ilgili olarak açık olmaları ve bu geri bildirimleri

etkili bir şekilde değerlendirmeleri önemlidir. Ayrıca, bu geri bildirimleri dikkate alarak eğitim stratejilerini ve materyallerini güncellemek de önemlidir. Bu şekilde, öğretmenler sürekli olarak daha etkili bir eğitim sağlayabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin değerlendirme ve geri bildirim yeteneklerini geliştirmeleri, öğrenci başarısını artırmak için kritik bir adımdır (Hoy, 2004).

Öğretmenlerin öz yeterliği, sadece kendi profesyonel gelişimleri için değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarıları için de kritik bir rol oynar. Bir öğretmenin kendini değerlendirebilme ve geliştirebilme yeteneği, sınıftaki öğrencilerle etkili iletişim kurmasını ve onların ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yaklaşmasını sağlar. Ayrıca, bu yetenekler, öğretim metodolojilerini ve materyallerini sürekli olarak güncellemesine olanak tanır, böylece eğitim süreci daha etkili ve verimli hale gelir (Krasniqi ve Ismajli, 2022).

Öğretmenlerin değerlendirme ve geri bildirim yeteneklerini geliştirmek için çeşitli eğitim programları ve profesyonel gelişim fırsatları mevcuttur. Bu programlar, öğretmenlere kendi performanslarını objektif bir şekilde gözlemleme ve değerlendirme becerileri kazandırır. Ayrıca, geri bildirim alma ve bu geri bildirimleri etkili bir şekilde kullanma konusunda da rehberlik ederler. Bu şekilde, öğretmenler daha etkili bir eğitim sağlayarak öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilirler (Akkuzu, 2014).

2.1.2.1.5. Empati ve Öğrenci İhtiyaçlarına Duyarlılık

Empati, bir öğretmenin öz yeterliği için kritik bir unsurdur. Öğretmenlerin öğrencileri anlaması, onların duygularını ve ihtiyaçlarını dikkate alması, etkili bir eğitim ortamı oluşturmada temel bir rol oynar. Empatik bir öğretmen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını kabul eder ve onları destekler. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili ve olumlu bir şekilde deneyimlemelerine olanak tanır (Goroshit, M., & Hen, 2016).

Empati, sadece öğrencilerle olan ilişkileri değil, aynı zamanda sınıf içindeki dinamikleri de şekillendirir. Öğrenciler, bir öğretmenin kendilerini anladığını hissettiklerinde daha motive olur ve öğrenme sürecine daha olumlu bir tutumla yaklaşırlar. Empatik bir öğretmen, öğrencilerin sorunlarını anlamaya çalışır ve onlara destek olur. Bu, öğrencilerin güvende hissetmelerini sağlar ve sınıf ortamının daha destekleyici bir hale gelmesini sağlar (Turner ve Gulliford, 2020). Ayrıca, empatisiz

bir öğretmenin öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarması daha zordur. Empati, öğretmenin öğrencilerinin güçlü yönlerini görmesini ve onları bu yönde desteklemesini sağlar. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve başarılarını en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla, öğretmenlerin öz yeterliği konusunda empati geliştirmeleri, sadece eğitim sürecini değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimlerini de destekler. Empati, bir öğretmenin etkili bir eğitimci olabilmesi için vazgeçilmez bir niteliktir (Davis ve diğ., 2022).

Empati aynı zamanda sınıf içi disiplini sağlama konusunda da önemlidir. Bir öğretmen, öğrencilerin duygusal durumlarını anladığında, olası sorunları daha etkili bir şekilde çözebilir. Empati, öğrencilere doğru rehberlik yapma ve olumlu davranışları teşvik etme konularında öğretmene yardımcı olur. Bu sayede, sınıf içi ortam daha sakin ve işbirlikçi bir atmosfere dönüşür (Turner ve Gulliford, 2020).

Sonuç olarak, öğretmen öz yeterliği bağlamında empati, eğitim sürecinin temel bir taşıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerini güçlendirmesi, öğrenme ortamını daha destekleyici hale getirmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olması için empati kritik bir rol oynar. Empatik bir öğretmen, sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekler. Bu nedenle, öğretmenlerin empati becerilerini geliştirmeleri, etkili bir eğitimci olmaları için önemlidir. Empatinin merkezinde olan bir öğretmen, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur ve onları başarıya taşır.

2.1.2.1.6. İş Birliği ve Ekip Çalışması

Öğretmenlerin kendi alanlarında yeterli ve güncel bilgiye sahip olmaları, öğrencileri en iyi şekilde eğitebilmeleri için elzemdir. Bu noktada iş birliği ve ekip çalışması, öğretmen öz yeterliğinin artırılmasında kritik bir rol oynar. Birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak, deneyimlerini paylaşarak ve birlikte projeler geliştirerek, öğretmenler birbirlerinin güçlü yanlarını destekleyebilir ve zayıf noktalarını güçlendirebilirler (Beverborg ve diğ., 2015).

İş birliği ve ekip çalışması, öğretmenler arasında öğrenme ve gelişim sürecini hızlandırır. Farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretmenler bir araya geldiğinde, kendi bilgi ve deneyimlerini paylaşarak ortak bir hedefe doğru ilerlerler. Örneğin, bir fen öğretmeni ile bir matematik öğretmeni, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) projeleri geliştirebilirler. Bu tür iş birlikleri, öğrencilerin çok yönlü

düşünmelerini teşvik ederken, öğretmenlerin de kendi alanlarında daha derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlar (Brown ve diğ., 2016).

İş birliği ve ekip çalışması, öğretmenler arasındaki motivasyonu artırır. Birlikte çalışmak, öğretmenlerin birbirlerini destekleyerek, yeni fikirler üreterek ve birbirlerinin başarılarını kutlayarak daha motive olmalarını sağlar. Bu olumlu enerji, sınıf içinde daha etkili ve yaratıcı bir öğretim ortamının oluşmasına katkıda bulunur. Böylece öğrenciler daha motive olur ve daha iyi öğrenme deneyimleri yaşar (Shin, 2018).

Öğretmenler arasındaki iş birliği ve ekip çalışması öğretmenler arasındaki profesyonel gelişimi destekler. Birbirlerine mentorluk yaparak veya atölye çalışmalarında bir araya gelerek, öğretmenler yeni öğretim metotları, teknolojiler ve pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bu süreç, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenileyerek öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlar (Beverborg ve diğ., 2015).

İş birliği ve ekip çalışması, sınıf içi problemlerin çözümünde de etkili bir yol sunar. Örneğin, öğretmenler öğrenci davranışları veya öğrenme zorlukları konusunda fikir alışverişinde bulunarak, daha etkili çözümler bulabilirler. Ayrıca, bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için ekip içindeki deneyimlerden faydalanmak, öğrencinin başarısını artırabilir (Ancel, 2016).

Öğretmenler arasındaki iş birliği ve ekip çalışması, öğretmen öz yeterliğini artırmak için vazgeçilmez bir araçtır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklerken, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasına olanak sağlar. Ayrıca, sınıf içi problemlerin çözümünde de etkili bir yol sunar. Bu nedenle, eğitim sistemi içinde iş birliği ve ekip çalışmasının teşvik edilmesi, kaliteli bir eğitim sisteminin temelini oluşturur.

2.1.2.2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısı

Göç hareketlilikleri, dünya genelinde yaşanan bir dinamiktir ve eğitim alanında olduğu gibi toplumun her kesimini etkiler. Türkiye, bu küresel göç hareketliliklerinden etkilenerek, mülteci nüfusunu barındırmaktadır. Bu mülteciler, kendi kültürel yapılarıyla geldikleri toplumu etkilerken, aynı zamanda bu değişen çevreden etkilenmektedirler. Farklı ülkelerden gelen mültecilerin eğitim ortamlarında yarattığı kültürel zenginlik, eğitim sistemindeki dinamiklerin değişmesine yol açmaktadır. Bu sebeple, Türkiye'de de çok kültürlü eğitim, göçün etkilerini en iyi

şekilde yönetmeyi amaçlamaktadır. Çok kültürlülük anlayışının benimsenmesiyle, çok kültürlü toplum, eğitim kurumları ve öğretmenlik gibi kavramlar da önem kazanmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013).

Çoğu ülkede, çok kültürlü kimliklerin ve farklılıkların yayılmasıyla beraber toplumsal ve kültürel gerilimlerin arttığı gözlemlenmektedir. Eğitim ortamında, çocukların bu kültürel gerilimlerden etkilenmesi, toplumsal bir mesele olarak ortaya çıkan bu durumu bir eğitim zorluğuna dönüştürmektedir. Bununla birlikte, küreselleşmenin de etkisiyle, eğitim mekanlarında çocuklar, dini veya etnik kökenlerinden dolayı, “farklı öğrenciler” olarak değerlendirilebilmektedirler. Bu ve benzeri zorluklar sebebiyle, öğretmenler eğitim mekanlarında beklenmedik ve öngörülemeyen sorunlarla karşılaşabilirler (Kostova, 2009). Çok kültürlü eğitimin başarı derecesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konuda ne kadar hazırlıklı oldukları ile yakından ilişkilidir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014). Diğer bir deyişle, eğitim ortamlarının çok kültürlülüğe uygun bir şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin çok kültürlü farkındalıklarının geliştirilmesi konularında okul müdürleri, öğretmenler, hizmetli personel ve veliler gibi okulun iç ve dış paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Ancak, eğitim ortamının oluşturulmasında en etkili rol öğretmenler tarafından üstlenilmektedir (İhtiyaroğlu, 2014).

Öğretmenlerin sınıfta bulunan kültürel olarak çeşitlilik gösteren öğrencilere dair kavrayışları, tutumları, dini inanç, dil, etnik, köken, cinsiyet, yaş gibi unsurlardan bağımsız olarak, eğitimde motivasyon oluşturmak ve farklılık yaratmak açısından hayati bir rol oynar. Bu algılar ve yaklaşımlar, öğretmenlerin bu öğrencilerin beklentilerini ve davranışlarını etkiler (Le Roux, 2001). Bu durum öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik kavrayışlarının ne kadar kritik olduğuna dair bir göstergedir.

Konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algılarının önemine dair çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Spanierman ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, çok kültürlü öğretim yeterliğini daha kapsamlı bir perspektifle ele aldıkları gözlemleniyor. Bu anlamda, çok kültürlü öğretim yeterliği; öğretmenlerin sürekli olarak çok kültürlü konulara dair tutum ve inançlarını sorguladığı, belirli topluluklara yönelik anlayışlarını geliştirdiği ve çok kültürlü farkındalığın ve bilginin öğretim sürecine, öğrenci ve aileleriyle olan etkileşimine etkisini belirlediği tekrarlanan bir süreç olarak tanımlanıyor. Ayrıca, Spanierman ve arkadaşlarının çok kültürlü öğretmen yeterlikleri üzerine çalıştığı ve çok kültürlü öğretim yeterliğini bilgi, farkındalık ve beceri olmak üzere üç boyutta ele aldıkları

anlaşıyor. Banks ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada vurgulandığı üzere, öğretmenlerin, toplum içindeki farklı grupların karmaşık özelliklerini anlamak ve sosyal sınıf, ırk, din, dil gibi faktörlerin öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini kavramak için gerekli becerilere sahip olmaları önemlidir. Ayrıca, bu becerilerin çok kültürlü eğitim ve öğretimin temel prensipleri arasında yer alması da dikkat çekici bir noktadır. Bu yeterliliklerin kazandırılması için öğretmen yetiştirme programları ve hizmet içi eğitimlerin önemli bir rol oynaması gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra Gay (2002) çalışmasında, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilikleriyle etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için kendi kültürel kimliklerinin ve önyargılarının farkında olmalarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, kendi kültürlerinden farklı olan bireylerin perspektiflerini anlamalarının ve kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretim yöntemleri geliştirmelerinin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Türkiye'deki araştırmalara göre, öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algıları konusunda elde edilen sonuçlar değişkenlik göstermektedir; bazı çalışmalarda çok kültürlü öğretmen yeterlikleri yüksek bulunurken, diğerlerinde ise bu yeterliklerin yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Genel olarak bakıldığında, yapılan araştırmalar çok kültürlü öğretmen yeterliklerinin eğitim kalitesi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Polat ve Kılıç (2013), “Türkiye’de çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri” konusunda alan taramasını gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda bilgi sahibi olmalarının büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, eğitim seviyelerinin tamamında çok kültürlü öğretimin, eğitim programlarında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca, çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasının, öğretmen yeterlikleri açısından kritik bir rol oynadığına dikkat çekilmiştir. Sakız (2016) araştırmasında, “Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi” başlığı altında mültecilerin eğitimi üzerine odaklanmıştır. Sakız, öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılmasıyla, dezavantajlı durumda bulunan çocukların eğitimlerine destek olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bu çalışmada Sakız, çocukların eğitime yönelik olumlu bir tutum geliştirmenin, öğretmenlerin yeterliliklerini fark etmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Maya (2016) çalışmasında, “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında karşılaştıkları sınıf yönetimi zorlukları ve bu zorluklara yönelik kullandıkları stratejiler” üzerine bir

araştırma yapmıştır. Maya, sınıfındaki kültürel farklılıkların farkında olan öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki tüm farklılıkları tanıdığını ve bu öğrencilerle iletişim kurarak onları anlamaya çalıştığını, bu süreçte farklı metot ve yöntemleri denediğini belirtmektedir.

2.1.3. Mülteci Çocukların Eğitimi

Dünyada, birçok ülke çeşitli sebeplerle evlerini terk etmek zorunda kalan mültecilere ev sahipliği yapmaktadır. Bu mülteciler arasında, özellikle çocuklar ve gençler, kendilerini yeni bir kültüre, dil ve eğitim sistemine adapte etmek zorundadır. Mülteci çocukların eğitimi hem toplumsal hem de bireysel düzeyde birçok fırsat ve zorlukla karşılaşır (Şeker ve Aslan, 2014).

Mülteci çocuklar, ülkelerin kültürel çeşitliliğini artırarak farklı bakış açıları getirirler. Bu, eğitim sistemi için büyük bir zenginlik kaynağı olabilir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, onların potansiyellerini tam olarak realize etmelerini engelleyebilir (Taştan ve Çelik, 2017).

Mülteci çocukların en yaygın karşılaştığı zorluklardan biri, yeni bir dil öğrenme sürecidir. Anadilini bilmeyen veya yeterli düzeyde bilmeyen öğrenciler, derslere katılamama veya ders içeriğini anlamama gibi sorunlar yaşayabilirler. Bu noktada, eğitim sistemlerinin etkili dil öğretimi ve dil destek programları sağlaması önemlidir (Şeker ve Aslan, 2015). Yeni bir ülkeye taşınan mülteci çocuklar, genellikle farklı kültürel normlarla karşılaşır. Bu, sosyal entegrasyon sürecini zorlaştırabilir. Eğitim kurumları, kültürel farklılıklara saygı duyarak, öğrencilerin kendilerini kabul görmüş hissetmelerini sağlamalıdır. Ayrıca, okullar çeşitli kültürleri kutlayarak, öğrenciler arasında birlik ve dayanışmayı teşvik etmelidir (Özer ve diğ., 2016).

Mülteci çocukların yaşadığı travmatik deneyimler, psikososyal sağlık sorunlarına yol açabilir. Bu nedenle, eğitim kurumları, öğrencilere uygun psikososyal destek sağlamalıdır. Uzman rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin duygusal iyilik hallerini desteklemek adına hayati bir rol oynar (Seydi, 2014).

Mülteci çocukların eğitimi, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı değildir. Politika yapıcılar, eğitim politikalarını, mülteci çocukların özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamalıdır. Ayrıca, eğitimcilerin bu öğrencilere yönelik eğitim almalarını destekleyen programlar oluşturulmalıdır (Aksakal, 2017). Mülteci çocukların eğitimi, toplumların kültürel zenginliğini artırarak, gelecekteki liderlerin yetişmesine katkıda bulunabilir. Ancak, bu sürecin başarılı olabilmesi için, eğitim sistemi ve politika

düzeyinde çeşitli önlemler alınmalıdır. Bu, mülteci çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayarak, daha kapsayıcı ve adil bir toplumun temellerinin atılmasına yardımcı olacaktır.

2.1.3.1. Mülteci Çocukların Eğitimine Yönelik Öğretmen Tutumları

Yasal düzenlemeler mültecilerin eğitim hakkını korusa da bu hakkın ne kadar etkili bir şekilde kullanıldığı son derece önemlidir. Özellikle kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin rolü bu noktada büyük bir ağırlık taşıyor. Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde, savaş ve travmatik olaylara maruz kalmış, psikolojik olarak zorluklar yaşamış olan çocuklarla ilgili öğretmenlerin eğitimi yetersiz bulunuyor. Öğretmenlerin, ülkelerinden kaçarak Türkiye'ye sığınan çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları belirtiliyor. Bu, öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkıyor (Maya, 2016). Mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklar bilinirken, bu sorunların üstesinden gelmede öğretmenlerin kilit bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Öğrencilerin ve sınıf atmosferinin bu süreçten kaynaklanan sorunlardan en az derecede etkilenmesini sağlamak için, öğretmenlerin desteklenmesi ve gerekli motivasyona ve yetkinliğe sahip olmaları gerekmektedir (Aksakal, 2017). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin tutumları ve yaklaşımlarının, mülteci çocukların sınıf içindeki entegrasyonu ve yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerini en aza indirmeye süreciyle doğrudan bağlantılı olduğuna dikkat çekilmektedir (Sağlam ve Kanbur, 2017).

Mültecilerin eğitimine en büyük etkiyi yapan faktörlerden biri öğretmenler olarak ifade edilmektedir (Özer ve diğ., 2016). Mülteci eğitiminde karşılaşılan pek çok zorluğun üstesinden gelmede öğretmenler kilit bir rol oynar. Bu nedenle, öğretmenlerin gerekli motivasyonu, beceriyi ve bilgi birikimini edinmiş olmaları, öğrencilerin, sınıf atmosferinin ve okul ortamının bu olumsuzluklardan en az derecede etkilenmesini sağlamak için hayati önem taşır. Bu bağlamda, öğretmenlerin olumlu bir tutum sergilemesi oldukça belirleyici bir etmen olarak öne çıkıyor. Pozitif öğretmen tutumları, mülteci çocukların özsaygılarına, aidiyet hislerine ve uyum süreçlerine olumlu katkılarda bulunacaktır (Aksakal, 2017).

Yıldırım (2016), “Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime dair bilgi, inanç, tutum ve öz yeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi” hakkındaki çalışmasında, öğretmenlerin kültürel farklılıklara yaklaşımının genelde ve

alt boyutlarda olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul kademelerinin öğretmenlerin çok kültürlü eğitime dair tutumlarını etkilediği gözlemlenmiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaöğretimdeki meslektaşlarına göre daha olumlu tutumlar sergilediği tespit edilmiştir. Bu farklılık, ilgili kademelerde çalışan öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkları daha hassas bir şekilde fark etmeleri ve bu öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmalarından kaynaklanmaktadır.

Bodur (2012) araştırmasında, kültürel ve dil farklılıklarına sahip öğrenciler hakkında anaokulu öğretmenlerinin tutum ve inançları üzerine odaklanarak, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili dersler alması ve bu alanda pratik yapmalarının, tutumlarını olumlu şekilde etkilediğini belirtmektedir. Karataş (2015), gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını, çok kültürlü sınıflarda eğitim vermeyi kabul ettiklerini ve bu sınıflarda dikkatli bir şekilde çalıştıklarını belirtmiştir. Polat ve Rengi (2014), ilkokul öğretmenlerinin kültürel farklılıklara pozitif bir yaklaşım sergilediklerini ve bu farklılıklara yapıcı bir tutumla yaklaştıklarını vurgulamışlardır. Polat (2009) ise araştırmasında aday öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ve kültürel empatiye karşı olumlu bir eğilim sergilediğini belirtmiştir.

2.1.4. Kültürel Çeşitlilik ve Öğretmen Yeterlikleri

Günümüzün küreselleşmiş dünyasında, kültürel çeşitlilik eğitim alanında önemli bir konudur. Öğrenci popülasyonları giderek farklı kültürlerden gelmekte ve sınıflar giderek çeşitlenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği anlamaları ve etkili bir şekilde yönetmeleri çok kritik hale gelmiştir. Öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaları, sınıf ortamında eşitlik ve kapsayıcılığı teşvik eder, öğrenci başarılarını artırır ve toplumsal uyumu güçlendirir (Yolcu ve Doğan, 2022).

Kültürel çeşitlilik, dil, gelenekler, değerler ve inançlar gibi birçok farklı unsuru içerir. Bu nedenle, öğretmenlerin kültürel farklılıklara saygı göstermeleri ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmeleri önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi önyargılarından haberdar olmaları ve bu konuda sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekir. Eğitimciler, öğrencilerin farklı kültürel bağlamlardan geldiğini

kabul ederek, öğrenme sürecini bu çeşitliliği dikkate alarak tasarlamalıdır (Amaç ve diğ., 2017).

Öğretmenlerin kültürel yeterlikleri, öğrenci başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmalar, kültürel olarak duyarlı öğretmenlerin öğrencilerin özsaygılarını artırdığını ve daha iyi akademik sonuçlar elde etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim programlarının öğretmen adaylarına kültürel yeterlikler kazandırmaya yönelik içerikler sunması kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, mevcut öğretmenlerin sürekli olarak bu alandaki becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Bu şekilde, eğitim sistemi, kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak kabul eden ve her öğrencinin potansiyeline eşit şekilde ulaşabilmesini sağlayan bir ortam sunabilir (Hordijk ve diğ., 2019). Ayrıca, kültürel çeşitlilik konusunda eğitim alan öğretmenler, öğrenciler arasında olumlu bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Bu ortam, öğrencilerin birbirlerini anlamalarını ve birlikte çalışmalarını teşvik eder. Öğrenciler farklı kültürlerden gelen arkadaşlarıyla etkileşimde bulundukça, empati ve hoşgörü değerlerini geliştirirler. Bu da toplumsal uyumun artmasına ve birlikte yaşamının önemini anlamalarına yardımcı olur (Wade, 2000). Sonuç olarak, kültürel çeşitlilik ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki eğitim sisteminin temel taşlarından biridir. Öğretmenlerin kültürel farklılıkları anlamaları, saygı göstermeleri ve etkili bir şekilde yönetmeleri, öğrenci başarılarını artırır ve toplumsal uyumu güçlendirir. Bu nedenle, eğitim programları ve sürekli profesyonel gelişim fırsatları, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerini geliştirmeleri için kritik öneme sahiptir. Kültürel çeşitliliğin zenginlik olarak kabul edildiği bir eğitim ortamı, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlar ve toplumsal birliği destekler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın daha verimli olabilmesi ve literatürde geçen bazı çalışmaların sonuçlarının görülebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlilik algısı, mülteci öğrencilere yönelik tutumlar ve kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilik için yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları amaçlarına, sonuçlarına yer verilerek yukarıda ilgili bölümlerde sunulmuştur. Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısı ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algılarının mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile pozitif ilişkisinin vurgulandığı görülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Bodur, 2012; Sakız, 2016; Taştekin ve diğ., 2016; Yıldırım, 2016; Bangura, 2018; Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Choi ve Mao, 2021; Prentice, 2023).

Mülteci çocuklara yönelik olumlu tutumların, yine mülteci çocuklara yönelik olan olumlu tutumlarla ilişkili olduğu görülmüştür (Soylu ve Kaysılı, 2022). Mülteci çocuklar, ülkelerin kültürel çeşitliliğini artırarak farklı bakış açıları getirirler. Bu, eğitim sistemi için büyük bir zenginlik kaynağı olabilir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin karşılaştığı zorluklar, onların potansiyellerini tam olarak realize etmelerini engelleyebilir (Taştan ve Çelik, 2017). Bu bağlamda, mülteci çocukların bulunduğu ortama adaptasyonu için öğretmenlerin sahip oldukları tutum, bilgi ve birikimler kritik öneme sahiptir. İlgili literatürdeki mülteci çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar, mülteci çocuklara yönelik öğretmen yeterliliklerinin ve tutumlarının mülteci çocukların okula olan entegrasyonunu kolaylaştırdığını göstermiştir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Ancak, araştırmacıların gerçekleştirdiği çalışmalar mülteci çocukların eğitiminde öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri yeterince açığa çıkarmamıştır.

Öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Taştekin ve diğ., 2016; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Bulut ve diğ., 2023). İlgili araştırmalar incelendiğinde çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliklerine yönelik yapılan nicel araştırmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Ayrıca literatürdeki çalışmalar incelendiğinde çalışmaların farklı öğretmen branşlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve sınıfındaki öğrenci sayısına göre söz yeterlilik algılarının, tutumlarının ve yeterliliklerini nasıl etkilediğine çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2016; Taştekin ve diğ., 2016).

Sonuç olarak, ilgili literatür çok kültürlü yeterlilik algısı, mülteci öğrencilere yönelik tutumlar ve kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerin önemini vurgulamıştır. Ancak, eğitimcilerle okul öncesi öğretmenlerine yönelik söz konusu değişkenleri içeren Dünyada ve Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Dahası, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okul öncesi kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik yeterlilik algılarının, tutumlarının ve yeterliliklerinin birbirine olan etkilerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mülteci çocuk sayısı gibi demografik

değişkenlerle açığa çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin birbirini nasıl etkilediği ortaya çıkarılarak literatürdeki boşluğu kapatmaya yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir

Türkiye’de ve dünyada sadece okul öncesi öğretmenlerinin çalışma grubu olarak seçilip çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutum ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerin bir arada incelendiği çalışma bulunmamaktadır.



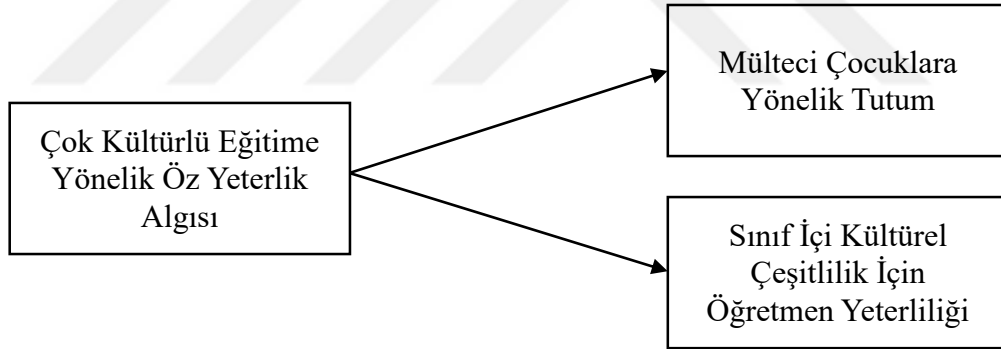
BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve araçları ile analiz yöntemine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-ilişkisel araştırma modelinde yürütülmüştür. Nedensel-ilişkisel araştırma modelleri, bir durumun veya olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri, değişkenler arasındaki ilişkiyi veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2021). Araştırma modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırma kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H₁: Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₂: Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumları, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₃: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H₄: Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile mülteci çocuklara yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₅: Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₆: Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır.

H₇: Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları, sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterliliklerini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adana, Malatya ve Osmaniye ili merkez ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2021). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında mülteci çocuk bulunması olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında 245 katılımcıya ulaşılmıştır. Sosyal bilim araştırmalarında örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında çeşitli formüller kullanılmaktadır. En fazla tercih edilen Cochran (1977) tarafından ortaya çıkarılan hesaplama tekniğidir. Bu çalışmada güven düzeyi %95, z değeri 2,58, kabul edilebilir hata toleransı (d) %5, anakütlede gözlenen oran (p) %50 seçilmiştir. Böylelikle örneklem büyüklüğü 245 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Kline (2011)'a göre farklı çalışmalarda farklı örneklem büyüklüklerinden bahsedilse de genel olarak 200'den büyük ve değişken sayısının 5-10 katı örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı belirtilmektedir. Bu çerçevede, araştırmada yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, araştırmanın örneklemini Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 245

katılımcı oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellik		n	%
Cinsiyet	Kadın	159	64,9
	Erkek	86	35,1
Yaş ($\bar{x}$ =32,01; ss=5,73)	21-25 arası	14	5,7
	26-30 arası	104	42,4
	31-35 arası	76	31,0
	36-40 arası	29	11,8
	40 üzeri	22	9,0
Mesleki kıdem ($\bar{x}$ =5,87; ss=4,58)	1-5 yıl	149	60,8
	6-10 yıl	66	26,9
	10 yıl üzeri	30	12,2
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	1	0,4
	Lisans	210	85,7
	Yüksek Lisans	31	12,7
	Doktora	3	1,2
Sınıftaki mülteci çocuk sayısı ($\bar{x}$ =5,68; ss=6,56)	1-5 arası	174	71,0
	6-10 arası	39	15,9
	11-25 arası	32	13,1
Mülteci çocuklarla çalışma süresi ($\bar{x}$ =2,76; ss=1,79)	1 yıl	73	29,8
	2 yıl	62	25,3
	3 yıl	42	17,1
	4 yıl	25	10,2
	5-11 yıl	43	17,6

Tablo 1’e göre, katılımcıların %64,9’u kadın (n=159) iken %35,1’i erkektir (n=86). Yaş ortalaması 32,01 (ss=5,73) olarak belirlenen katılımcıların çoğunluğu 26-30 yaş arasında (n=104; %42,4) iken, 76 katılımcı 31-35 yaş arasında (%31,0), 29 katılımcı 36-40 yaş arasında (%11,8), 22 katılımcı 40 yaş üzerinde (%9,0), 14 katılımcı ise 21-25 yaş arasındadır (%5,7). Ortalama mesleki kıdemleri 5,87 yıl (ss=4,58) olarak hesaplanan katılımcıların çoğunluğu 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip (n=149; %60,8) iken, 66 katılımcı 6-10 yıl kıdeme (%26,9), 30 katılımcı ise 10 yıl üzeri kıdeme (%12,2) sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans eğitime sahip (n=210;

%85,7) iken, 31 katılımcının yüksek lisans (%12,7), üç katılımcının ise doktora (%1,2), bir katılımcının ön lisans (%0,4) eğitimine sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların sınıflarındaki mülteci çocuk sayısı ortalama 5,68 (ss=6,56) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %71'inin (n=174) sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk, %15,9'unun (n=39) sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk, %13,1'inin (n=32) sınıfında ise 11-25 arası mülteci çocuk bulunmaktadır. Katılımcıların mülteci çocuklarla çalışma süresi ortalama 2,76 yıl (ss=1,79) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların çoğunlukla üç yıla yakın bir süredir mülteci çocuklarla çalıştıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçları Ek 1'de sunulmuştur.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu çalışmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyetleri, doğum tarihleri, mesleki kıdemleri, öğrenim düzeyleri, sınıflarındaki mülteci çocuk sayısı ve kaç yıldır mülteci çocuklarla çalıştıklarına yönelik olmak üzere toplam altı soru yer almaktadır.

3.3.2. Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, *kültürel farklılıkların yönetimi* (1-5.maddeler), *farklılıkları anlama* (6-8.maddeler) ve *etkinlik tasarlama* (9-13.maddeler) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert ("1=Kesinlikle Katılmıyorum"; "5=Kesinlikle Katılıyorum") tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan puan, öğretmen tarafından algılanan çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik düzeyini yansıtmaktadır. Ölçekte "Kültürel farklılıkları dikkate alarak materyal tasarlayabilirim" ve "Farklı kültürlere karşı duyarlılık gösterebilirim" gibi toplam 13 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları, ölçek geneli için 0.88, kültürel farklılıkların yönetimi boyutu için 0.69, farklılıkları anlama boyutu için 0.73 ve etkinlik tasarlama boyutu için 0.76 olarak bildirilmiştir (Yıldırım, 2016). Bu

çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, ölçek geneli için 0.97, *kültürel farklılıkların yönetimi* boyutu için 0.93, *farklılıkları anlama* boyutu için 0.87 ve *etkinlik tasarlama* boyutu için 0.94 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği, Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu ölçek, *iletişim* (1-11.maddeler), *uyum* (12-20.maddeler) ve *yeterlik* (21-24.maddeler) olmak üzere üç boyut içermektedir. Ölçek dörtlü likert (“1=Hiç Katılmıyorum”; “4=Tamamen Katılıyorum”) tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, mülteci çocuklara yönelik tutumun pozitifliğini yansıtmaktadır. Ölçekte “Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşım” ve “Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım” gibi toplam 24 madde yer almaktadır.

Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, ölçek geneli için 0.91, *iletişim* boyutu için 0.88, *uyum* boyutu için 0.88 ve *yeterlik* boyutu için 0.80 olarak bildirilmiştir (Sağlam ve Kanbur, 2017). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, ölçek geneli için 0.97, *iletişim* boyutu için 0.96, *uyum* boyutu için 0.94 ve *yeterlik* boyutu için 0.89 olarak tespit edilmiştir.

3.3.4. Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği Ölçeği

Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği Ölçeği, Kitsantas (2012) tarafından geliştirilmiş ve Amaç, Burak ve Duran (2017) tarafından Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçekten alınan puan, öğretmenin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterliliğini yansıtmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert (“1=Kesinlikle Emin Değilim”; “5=Kesinlikle Eminim”) tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte sekiz madde bulunmaktadır.

Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak belirlenmiştir. Amaç ve meslektaşları (2017) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasında ise ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının 0.85 olduğu saptanmıştır (Amaç ve diğ., 2017). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir.

3.4. Güvenirlik Çalışması

Bu araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ve Sınıf İçi Kültürel

Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin güvenilirliklerini belirlemek üzere Cronbach alpha değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	Ölçek geneli	13	,97
	Kültürel farklılıkların yönetimi	5	,93
	Farklılıkları anlama	3	,87
	Etkinlik tasarlama	5	,94
Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum	Ölçek geneli	24	,97
	İletişim	11	,96
	Uyum	9	,94
	Yeterlik	4	,89
Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği		8	,95

Güvenilirlik analizi, bir ölçeğin farklı zamanlarda tekrarlandığında aynı sonuçları üretip üretmediğini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir istatistiksel analizi ifade etmektedir. Bu inceleme, söz konusu ölçeğin ne kadar tutarlı ve güvenilir olduğunu değerlendirmek için önemlidir. Güvenilirlik analizlerinde bir ölçüt olarak Cronbach alfa katsayısı yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Cronbach alfa katsayısı bir ölçeğin farklı öğelerinin birbirleriyle ne kadar tutarlı ölçüm yaptığını yansıtmakta ve söz konusu ölçeğin içsel tutarlılığının veya güvenilirliğinin değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Bu katsayı, 0-1 arasında bir değer almakta ve bu değere göre aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014):

- 0 ile 0.20 arası: Çok düşük güvenilirlik,
- 0.21 ile 0.40 arası: Düşük güvenilirlik,

- 0.41 ile 0.60 arası: Orta düzeyde güvenilirlik,
- 0.61 ile 0.80 arası: Yüksek güvenilirlik,
- 0.81 ile 1.00 arası: Çok yüksek güvenilirlik

Bu doğrultuda, Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan ölçeklerin tamamının Cronbach alpha değerlerinin 0,80’in üzerinde olduğu belirlenmiş ve söz konusu ölçeklerin çok yüksek güvenilirliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, veri toplama süreci kapsamında ilk olarak Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanlığı’ndan 05/10/2021 tarihli ve E-95704281-604.02.02-205236 sayılı etik kurul onayı (Ek 2) alınmıştır. Bunun yanında, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 29/11/2021 tarihli ve E-98258552-20-37842124 sayılı , Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 26/11/2021 tarihli ve E-33217192-605.01-37711202 sayılı ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 23/09/2021 tarihli ve E-34259660-605.01-32767108 sayılı izinler (Ek 3) alınmıştır.

Bu araştırmada, ölçme araçları Google forma aktarılarak, çevrimiçi olarak veriler toplanmıştır. Bu form, katılımcılara sosyal medya, Whatsapp ve e-posta gibi platformlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ölçeklerin uygulanması kapsamında öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında katılımcılara araştırmada kimlik bilgilerinin sorulmadığı, toplanan verilerin kesinlikle gizli kalacağı ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı gibi konularda bilgi verilmiştir. Katılımcılar söz konusu bilgilendirmenin ardından gönüllü katılım beyanında bulunarak araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırma verileri Ekim 2021-Aralık 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama süreci Covid-19 dönemine denk geldiğinden veriler yüz yüze toplanamadı, bunun yerine öğretmenlere Google formu aracılığıyla online olarak ulaşıldı.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin analizinde SPSS v26 yazılımı kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan veriler analiz

edilmiştir. Toplanan veriler kullanılarak değişkenlerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama (demografik bilgiler) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmalarda, verilerin normal dağılım gösterip göstermemesi, kullanılacak olan analiz yöntemlerinin belirlenmesinde çok büyük önem taşımaktadır. Dağılımın normal olup olmadığından bahsedilebilmesi için, alan-yazında önerilen yöntemlerden olan çarpıklık ve basıklık değerleri ile veriler test edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Gürbüz & Şahin, 2014). Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Değişken	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	Ölçek geneli	-1,374	2,370
	Kültürel farklılıkların yönetimi	-1,190	1,588
	Farklılıkları anlama	-1,384	2,308
	Etkinlik tasarlama	-1,309	2,175
Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum	Ölçek geneli	-,502	,023
	İletişim	-1,117	1,112
	Uyum	-,125	-,618
	Yeterlik	-,009	-,965
Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği		-,782	,715

Çarpıklık ve basıklık katsayıları, bir veri dağılımının şeklinin ve simetrisinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Çarpıklık katsayısı, verinin yatay ekseninde ne kadar simetrik dağıldığını yansıtmaktadır. Pozitif bir çarpıklık katsayısı, sağa doğru eğilimi (sağa çarpıklık) gösterirken; negatif bir çarpıklık katsayısı, sola doğru eğilimi (sola çarpıklık) ifade etmektedir. Basıklık katsayısı ise veri dağılımının zirvesinin sivrililiğini veya düzlüğünü yansıtmaktadır. Yüksek basıklık katsayısı, veri dağılımının zirvesinin yukarıda ve sivri olduğunu belirtirken, düşük bir basıklık katsayısı ise daha yuvarlak bir tepe ve daha düşük bir zirve noktasını işaret etmektedir. Verilerin normal dağılıma uyduğunun kabul edilebilmesi için skewness (çarpıklık) ve kurtosis

(basıklık) -3 ile +3 arasında olması gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). İlgili alan-yazından hareketle bu araştırmada yer alan ifadelerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ve +3 değerleri arasında olması ve verilerin normal dağılım göstermesi analizlerde parametrik testlerin tercih edilmesine sebep teşkil etmiştir. Bu doğrultuda, Tablo 3'te görüldüğü üzere, tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağılıma uyduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu varsayım karşılandığından çalışmada parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Bu çalışmada 1, 2 ve 3 nolu soruların analizlerinde t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. T-testi ve ANOVA analizi, istatistiksel verilerin karşılaştırılması ve gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi için kullanılan yöntemlerdir. T-testi, iki grup arasında ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılırken; ANOVA analizi ise üç veya daha fazla grup arasındaki ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çerçevede, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde, iki kategori içeren demografik değişkenler için t-testi gerçekleştirilirken, ikiden fazla kategori içeren demografik değişkenler için tek yönlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada 4 nolu sorunun analizinde korelasyon kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bu analiz, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün ve yönünün belirlenmesini sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çerçevede, bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada 5 nolu sorunun analizinde basit doğrusal regresyon kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, bir bağımlı değişken ile bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modellemek ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni nasıl yordadığını anlamak için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Bu analiz, bağımsız değişkenin değeri bilindiğinde bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çerçevede, bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin

çok kültürlü öz yeterlik algısının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliklerini nasıl yordadığını incelemek üzere basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analizinde ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci hipotezi “H₁: Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklindedir. Bu hipotezin testi kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testinin sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	Ort.	ss	t	Sd	p
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	Kadın	159	3,97	,78	1,064	243	,289
	Erkek	86	3,84	,97			
Kültürel farklılıkların yönetimi	Kadın	159	3,94	,84	1,399	243	,164
	Erkek	86	3,76	1,05			
Farklılıkları anlama	Kadın	159	4,01	,81	,419	243	,676
	Erkek	86	3,95	1,00			
Etkinlik tasarlama	Kadın	159	3,98	,81	,975	243	,331
	Erkek	86	3,86	,98			

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit

edilmiştir ($t=1,064$; $p>0,05$). Çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de, benzer şekilde, kültürel farklılıkların yönetimi ($t=1,399$; $p>0,05$), farklılıkları anlama ($t=0,419$; $p>0,05$) ve etkinlik tasarlama ($t=0,975$; $p>0,05$) boyutlarının da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	Ort.	ss	F	p
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	1-5 yıl	149	3,85	0,90	2,680	,071
	6-10 yıl	66	4,13	0,77		
	10 yıl üzeri	30	3,86	0,71		
Kültürel farklılıkların yönetimi	1-5 yıl	149	3,80	0,96	2,238	,109
	6-10 yıl	66	4,08	0,87		
	10 yıl üzeri	30	3,81	0,77		
Farklılıkları anlama	1-5 yıl	149	3,92	0,93	2,090	,126
	6-10 yıl	66	4,18	0,82		
	10 yıl üzeri	30	3,90	0,72		
Etkinlik tasarlama	1-5 yıl	149	3,85	0,92	2,916	,056
	6-10 yıl	66	4,16	0,79		
	10 yıl üzeri	30	3,89	0,73		

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=2,680$; $p>0,05$). Çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı

ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de, benzer şekilde, kültürel farklılıkların yönetimi ($F=2,238$; $p>0,05$), farklılıkları anlama ($F=2,090$; $p>0,05$) ve etkinlik tasarlama ($F=2,916$; $p>0,05$) boyutlarının da mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Mülteci Çocuk	n	Ort.	Ss	F	p	Farklı Gruplar
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	1-5 arası ^a	174	3,86	0,85	9,937	,000	b > a, c
	6-10 arası ^b	39	4,44	0,55			
	11-25 arası ^c	32	3,65	0,93			
Kültürel farklılıkların yönetimi	1-5 arası ^a	174	3,82	0,92	10,745	,000	b > a, c
	6-10 arası ^b	39	4,43	0,63			
	11-25 arası ^c	32	3,50	0,98			
Farklılıkları anlama	1-5 arası ^a	174	3,91	0,88	7,497	,001	b > a, c
	6-10 arası ^b	39	4,47	0,51			
	11-25 arası ^c	32	3,80	1,07			
Etkinlik tasarlama	1-5 arası ^a	174	3,87	0,88	8,454	,000	b > a, c
	6-10 arası ^b	39	4,44	0,61			
	11-25 arası ^c	32	3,70	0,94			

a=1-5 arası mülteci çocuk; b=6-10 arası mülteci çocuk; c=11-25 arası mülteci çocuk

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=9,937$; $p<0,01$). Scheffe post hoc analizi

sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının ($\bar{x}=4,44$; $ss=0,55$), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,86$; $ss=0,85$) ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,65$; $ss=0,95$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının kültürel farklılıkların yönetimi boyutunda sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=10,745$; $p<0,01$). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kültürel farklılıkların yönetimi düzeylerinin ($\bar{x}=4,43$; $ss=0,63$), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,82$; $ss=0,92$) ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,50$; $ss=0,98$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının farklılıkları anlama boyutunda sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=7,497$; $p<0,01$). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkları anlama düzeylerinin ($\bar{x}=4,47$; $ss=0,51$), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,91$; $ss=0,88$) ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,80$; $ss=1,07$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının etkinlik tasarlama boyutunda sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=8,454$; $p<0,01$). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik tasarlama düzeylerinin ($\bar{x}=4,44$; $ss=0,61$), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,87$; $ss=0,88$) ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,70$; $ss=0,94$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre H_1 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci hipotezi “H₂: Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumları, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklindedir. Bu hipotezin testi kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testinin sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	Ort.	ss	t	Sd	p
Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum	Kadın	159	3,05	,64	,304	243	,762
	Erkek	86	3,02	,73			
İletişim	Kadın	159	3,31	,63	,835	243	,405
	Erkek	86	3,23	,74			
Uyum	Kadın	159	2,87	,71	,170	243	,866
	Erkek	86	2,85	,83			
Yeterlik	Kadın	159	2,73	,84	-,730	243	,466
	Erkek	86	2,81	,85			

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=0,304; p>0,05). Mülteci çocuklara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de, benzer şekilde, iletişim (t=0,835; p>0,05), uyum (t=0,170; p>0,05) ve yeterlik (t=-0,730; p>0,05) boyutlarının da cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumun Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	Ort.	ss	F	p
Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum	1-5 yıl	149	2,97	0,70	1,814	,165
	6-10 yıl	66	3,16	0,64		
	10 yıl üzeri	30	3,10	0,53		
İletişim	1-5 yıl	149	3,22	0,73	1,658	,193
	6-10 yıl	66	3,39	0,58		
	10 yıl üzeri	30	3,35	0,51		
Uyum	1-5 yıl	149	2,81	0,76	1,324	,268
	6-10 yıl	66	2,99	0,77		
	10 yıl üzeri	30	2,88	0,70		
Yeterlik	1-5 yıl	149	2,68	0,86	1,891	,153
	6-10 yıl	66	2,89	0,84		
	10 yıl üzeri	30	2,90	0,74		

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=1,814$; $p>0,05$). Mülteci çocuklara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de, benzer şekilde, iletişim ($F=1,658$; $p>0,05$), uyum ($F=1,324$; $p>0,05$) ve yeterlik ($F=1,891$; $p>0,05$) boyutlarının da mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumun Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Mülteci Çocuk	n	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum	1-5 arası ^a	174	3,01	0,69	4,781	,009	b > a, c
	6-10 arası ^b	39	3,32	0,54			
	11-25 arası ^c	32	2,86	0,62			
İletişim	1-5 arası ^a	174	3,24	0,70	3,679	,027	b > a
	6-10 arası ^b	39	3,54	0,43			
	11-25 arası ^c	32	3,19	0,67			
Uyum	1-5 arası ^a	174	2,86	0,76	6,071	,003	b > c
	6-10 arası ^b	39	3,16	0,70			
	11-25 arası ^c	32	2,55	0,68			
Yeterlik	1-5 arası ^a	174	2,72	0,86	2,635	,074	-
	6-10 arası ^b	39	3,04	0,81			
	11-25 arası ^c	32	2,65	0,80			

a=1-5 arası mülteci çocuk; b=6-10 arası mülteci çocuk; c=11-25 arası mülteci çocuk

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F=4,781; p<0,01). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik olumlu tutumlarının ($\bar{x}$ =3,32; ss=0,54), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}$ =3,01; ss=0,69) ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}$ =2,86; ss=0,62) öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mülteci çocuklara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci

çocuklara yönelik tutumlarının iletişim boyutunda sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3,679$; $p<0,05$). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim düzeylerinin ($\bar{x}=3,54$; $ss=0,43$), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan öğretmenlerden ($\bar{x}=3,24$; $ss=0,70$) anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının uyum boyutunda sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=6,071$; $p<0,01$). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyum düzeylerinin ($\bar{x}=3,16$; $ss=0,70$), sınıfında 11-25 arası mülteci çocuk bulunan öğretmenlerden ($\bar{x}=2,55$; $ss=0,68$) anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının yeterlik boyutunda sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=2,635$; $p>0,05$).

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre H_2 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterliklerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü hipotezi “ H_3 : Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri, demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklindedir. Bu hipotezin testi kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen t-testinin sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin T-Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	Ort.	ss	t	Sd	p
Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği	Kadın	159	3,78	,84	,466	243	,641
	Erkek	86	3,73	,90			

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t=0,466$; $p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem	n	Ort.	ss	F	p
Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği	1-5 yıl	149	3,68	,86	1,665	,191
	6-10 yıl	66	3,88	,91		
	10 yıl üzeri	30	3,91	,74		

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F=1,665$; $p>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere gerçekleştirilen ANOVA analizinin sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğinin Sınıfta Bulunan Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Mülteci Çocuk	n	Ort.	ss	F	p	Farklı Gruplar
Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği	1-5 arası ^a	174	3,70	,87	5,879	,003	b > a, c
	6-10 arası ^b	39	4,19	,66			
	11-25 arası ^c	32	3,62	,91			

a=1-5 arası mülteci çocuk; b=6-10 arası mülteci çocuk; c=11-25 arası mülteci çocuk

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=5,879$; $p<0,01$). Scheffe post hoc analizi sonucunda sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin ($\bar{x}=4,19$; $ss=0,66$), sınıfında 1-5 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,70$; $ss=0,87$) ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan ($\bar{x}=3,62$; $ss=0,91$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre H_3 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algıları ile Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumları ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü hipotezi “ H_4 : Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile mülteci çocuklara yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde iken, beşinci hipotez ise “ H_5 : Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır” şeklindedir. Söz konusu hipotezleri test etmek üzere, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algıları ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe

yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Boyut	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	(1) Ölçek geneli	1								
	(2) Farklıkların yönetimi	,960 **	1							
	(3) Farklılıkları anlama	,930 **	,843 **	1						
	(4) Etkinlik tasarlama	,963 **	,874 **	,866 **	1					
Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum	(5) Ölçek geneli	,677 **	,679 **	,577 **	,654 **	1				
	(6) İletişim	,691 **	,674 **	,620 **	,668 **	,917 **	1			
	(7) Uyum	,566 **	,583 **	,462 **	,544 **	,938 **	,746 **	1		
	(8) Yeterlik	,575 **	,586 **	,464 **	,560 **	,872 **	,681 **	,826 **	1	
(9) Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği		,710 **	,716 **	,612 **	,678 **	,747 **	,700 **	,668 **	,687 **	1

**p<0,01

Tablo 13'te görüldüğü üzere, çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutum arasında orta düzeyde (Gürbüz ve Şahin, 2014), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,677$; $p<0,01$). Bunun yanında, çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutum değişkenlerinin tüm alt boyutları arasında da benzer pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H₄ hipotezi kabul edilmiştir.

Diğer taraftan, çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterliliği arasında yüksek düzeyde (Gürbüz ve Şahin,

2014), pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,710$; $p<0,01$). Bunun yanında, çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısının tüm alt boyutları ile sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterliliği arasında da benzer pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre H_5 hipotezi kabul edilmiştir.

Sonuç olarak; araştırmada ulaşılan bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri ile doğru orantılı ilişkide olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu durumlarda, mülteci çocuklara yönelik pozitif tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik algılarının da buna paralel olarak yüksek olduğunu ifade etmektedir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algılarının, Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarını ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterlilikleri Yordamasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın altıncı hipotezi “ H_6 : Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz Yeterlik algıları, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır” şeklindedir. Bu hipotezin testi kapsamında gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	β	t	p
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	,677	14,336	,000

Bağımlı Değişken: Mülteci Çocuklara Yönelik Tutum
Model: $F=205,513$; $p=0,000$; $R^2=0,458$

Tablo 14 incelendiğinde regresyon modelinin anlamlı olduğu ($F=205,513$; $p<0,01$) ve mülteci çocuklara yönelik tutumdaki varyansın %45,8’ini açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak

yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=0,677$; $p<0,01$). Bu sonuçlara göre H_6 hipotezi kabul edilmiştir.

Çalışmanın yedinci hipotezi “ H_7 : Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algıları, sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterliliklerini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır” şeklindedir. Bu hipotezin testi kapsamında gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15

Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısının Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	β	t	p
Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algısı	,710	15,729	,000

Bağımlı Değişken: Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliliği
Model: $F=247,404$; $p=0,000$; $R^2=0,504$

Tablo 15 incelendiğinde regresyon modelinin anlamlı olduğu ($F=247,404$; $p<0,01$) ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterliliğindeki varyansın %50,4’ünü açıkladığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının, sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterliliğini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=0,710$; $p<0,01$). Bu sonuçlara göre H_7 hipotezi kabul edilmiştir.

Sonuç olarak; araştırmada ulaşılan bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarındaki artışın (veya azalmanın), mülteci çocuklara yönelik olumlu tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilik düzeylerinde de bu değişime paralel olarak artışa (veya azalmaya) yol açtığını göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında, söz konusu değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Bu çalışmanın birinci hipotezinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar (Çoban ve diğ., 2010; Kaya, 2013; Määttä, 2008; Yıldırım, 2016) da olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik algısında cinsiyet açısından fark olmamasının, benzer eğitim süreçlerinden geçen kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliğini içselleştirerek çok kültürlü eğitime benzer düzeyde önem verdikleri ve bu nedenle mülteci çocuklara yönelik tutum açısından cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

Bunun yanında mevcut araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar (Çoban ve diğ., 2010; Kaya, 2013; Määttä, 2008; Yıldırım, 2016) da olduğu görülmektedir. Özetle; bu çalışmada, kıdem yılının öğretmenin çokkültürlü yeterlilik algısını etkilemediği belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminin içeriğinin nitelikli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin zenginleştirilmesi ve öğretmen adaylarının istenilen yeterlikleri kazandıracak eğitim sürecinden geçmelerinin sağlanması, ile nitelikli öğretmenler yetiştirme adına oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Kara, 2012). Öğretmenlerin kıdem süresinden ziyade deneyiminin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bu çalışmada ki öğretmenlerin hepsinin sınıfında mülteci çocuklar bulunmakta ve buna ilişkin deneyime sahip olduğu görülmektedir. Deneyiminin olması ise çok kültürlü yeterlilik

algısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. (Karadeniz, 2021) Öğretmenlerin bilgi birikimlerini birbirleriyle paylaşıyor olması da etkili olabilir. Örneğin; yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin kültürel farklılıklar bağlamında sınıfta kullanabilecekleri yöntem ve etkinliklere ilişkin önerilerin de öğretmenlerin çokkültürlülüğün yeterlilik algılarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Bandura, 1993; Woolfolk, 2000). Benzer şekilde, kıdemli öğretmenlerin çok kültürlü yeterliliği algısına ilişkin bilgi birikimi, olumlu tutumlarını meslektaşları ile paylaşmasının, çok kültürlü eğitim açısından önem taşıdığına vurgulanmaktadır (Çoban ve diğ., 2010).

Bu çalışmanın, mülteci çocuk sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfında 1-5 arası ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıfında mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik algısının sınıfında mülteci çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keskinsaz, 2023; Sağlam ve Kambur, 2017). Sınıfında mülteci çocuk sayısı 1-5 arasında olanlar 16 ve üstü mülteci çocuk bulunan öğretmenlere çok kültürlü yeterlilik algısının yüksek olduğu ifade edilmiştir (Keskinsaz, 2023). Diğer taraftan, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik yeterlilik algısının sınıftaki mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermeyen çalışmalara da ulaşılmıştır (Ayten ve Köse, 2020; Özer, 2022). Sonuç olarak; bu çalışmada sınıflarında makul sayıda mülteci çocukla çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocuklar öğretmenlerin çok kültürlü bakış açılarını etkilediği düşünülmektedir. Örneğin, farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin farklılıkları tanıma, anlama ve deneyimlerinden faydalanma yetilerini geliştirdiklerini ve bu durumun çok kültürlü eğitime yönelik algılarına ve tutumlarına katkı sağladığını vurgulamışlardır. (Taştekin ve diğ., 2016),

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarının Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Bu çalışmanın ikinci hipotezinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar (Çapa ve Çil, 2000; Çiftçi, 2014; Özdemir ve Dil, 2013; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017; Yazıcı ve diğ., 2009; Yıldırım, 2016) da olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütmelerinde çok kültürlü eğitim bağlamındaki olumlu tutumlarının önemini vurgulamaktadır (Erdem ve diğ., 2005). Bu kapsamda, benzer eğitim süreçlerinden geçen kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerinin gerekliliğini içselleştirerek çok kültürlü eğitime benzer düzeyde önem verdikleri ve bu nedenle mülteci çocuklara yönelik tutum açısından cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşıldığı düşünülmektedir.

Bunun yanında mevcut araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar (Çapa ve Çil, 2000; Çiftçi, 2014; Özdemir ve Dil, 2013; Yazıcı ve diğ., 2009; Yıldırım, 2016) da olduğu görülmektedir. Özetle; bu çalışmada, kıdem yılının öğretmen mülteci çocuklara yönelik tutumlarını etkilemediği belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminin içeriğinin nitelikli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin zenginleştirilmesi ve öğretmen adaylarının istenilen yeterlikleri kazandıracak eğitim sürecinden geçmelerinin sağlanması, ile nitelikli öğretmenler yetiştirme adına oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Kara, 2012). Öğretmenlerin kıdem süresinden ziyade deneyiminin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bu çalışmada ki öğretmenlerin hepsinin sınıfında mülteci çocuklar bulunmakta ve buna ilişkin deneyime sahip olduğu görülmektedir. Deneyiminin olması ise tutumu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. (Karadeniz, 2021) Öğretmenlerin bilgi birikimlerini birbirleriyle paylaşıyor olması da etkili olabilir. Örneğin; kıdemli öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarına ilişkin bilgi birikimi, olumlu tutumlarını meslektaşları ile paylaşmasının, çok kültürlü eğitim açısından önem taşıdığına vurgulanmaktadır (Çoban ve diğ., 2010).

Bu çalışmanın, mülteci çocuk sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının sınıfında 6-10 arası mülteci

çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfında 1-5 arası ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıfında mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının sınıfında mülteci çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keskinsaz, 2023; Sağlam ve Kambur, 2017). Sınıfında mülteci çocuk sayısı 1-5 arasında olanlar 16 ve üstü mülteci çocuk bulunan öğretmenlere çok kültürlü yeterlilik algısının yüksek olduğu ifade edilmiştir (Keskinsaz, 2023). Diğer taraftan, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının sınıftaki mülteci çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermeyen çalışmalara da ulaşılmıştır (Ayten ve Köse, 2020; Özer, 2022). Sonuç olarak; bu çalışmada sınıflarında makul sayıda mülteci çocukla çalışan öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocuklar öğretmenlerin çok kültürlü bakış açılarını etkilediği düşünülmektedir. Örneğin, farklı kültürlere sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin farklılıkları tanıma, anlama ve deneyimlerinden faydalanma yetilerini geliştirdiklerini ve bu durumun çok kültürlü eğitime yönelik algılarına ve tutumlarına katkı sağladığını vurgulamışlardır. (Taştekin ve diğ., 2016),

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Mülteci Çocuk Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Bu çalışmanın üçüncü hipotezinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar (Polat, 2009; Polat ve Barka, 2012; Simsar, 2020; Yıldırım, 2016) da olduğu görülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, öğretmenlerin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinde cinsiyet açısından fark olmamasının, kadın ve erkek öğretmenlerin aynı eğitimi almalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bunun yanında mevcut araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuca ulaşan başka çalışmalar (Polat, 2009; Polat ve Barka, 2012; Yıldırım, 2016) da olduğu görülmektedir. Kısaca; bu çalışmada, kıdem yılının öğretmenin sınıf içi kültürel

çeşitlilik için yeterlilik düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminin içeriğinin nitelikli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin zenginleştirilmesi ve öğretmen adaylarının istenilen yeterlikleri kazandıracak eğitim sürecinden geçmelerinin sağlanması, ile nitelikli öğretmenler yetiştirme adına oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Kara, 2012). Öğretmenlerin kıdem süresinden ziyade deneyiminin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bu çalışmada ki öğretmenlerin hepsinin sınıfında mülteci çocuklar bulunmakta ve buna ilişkin deneyime sahip olduğu görülmektedir. Deneyiminin olması ise tutumu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. (Karadeniz, 2021). Öğretmenlerin bilgi birikimlerini birbirleriyle paylaşıyor olması da etkili olabilir. Örneğin; kıdemli öğretmenlerin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterliliklerine ilişkin bilgi birikimlerini meslektaşları ile paylaşmasının, çok kültürlü eğitim açısından önem taşıdığına vurgulanmaktadır (Bandura, 1993; Çoban ve diğ., 2010; Woolfolk, 2000).

Bu çalışmanın, mülteci çocuk sayısı değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin sınıfında 6-10 arası mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfında 1-5 arası ve 11-25 arası mülteci çocuk bulunan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıfında mülteci çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin sınıfında mülteci çocuk bulunmayan öğretmenlere göre nasıl değişkenlik gösterdiğine dair herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Sonuç olarak; bu çalışmada sınıflarında makul sayıda mülteci çocukla çalışan öğretmenlerin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Makul sayıdaki mülteci çocuklar, öğretmenlerin çok kültürlü bakış açılarını etkilediği düşünülmektedir. Örneğin, farklı kültürlere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamında çalışan öğretmenlerin, burada ortaya çıkan kültürel çeşitlilik ile empati kurma, anlama, sorunlara farklı müdahale yöntemleri geliştirme ve sınıftaki demokrasi kültürünü incitmeyecek deneyimler yaşamasına imkân sağlar (Ekinci, 2021)

5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algısı ile Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumları ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterlikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma

Bu çalışmanın dördüncü ve beşinci hipotezlerinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik

tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Bodur, 2012; Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Sakız, 2016; Taştekin ve diğ., 2016; Yıldırım, 2016). Özetle, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilikleri ile doğru orantılı ilişkide olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlilik algıları ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliklerinin aynı yönde beraber hareket etmesi bu üç kavramın birbirinden bağımsız olmadığını şeklinde düşünülebilir. Öğretmenlerin çok kültürlü öz yeterlik algıları, onların bu tür mülteci çocuk bulunan sınıflarda kendilerini yetkin ve etkili hissetme derecesini yansıtmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2013). Öz yeterlik kuramı, insanların kendi yeteneklerini, kapasitelerini ve yeterlilik düzeylerini bir görevi başarma konusundaki inanç ve tutumlarına dayalı olarak değerlendirmektedir. Bu kuram, özellikle kişinin kendine olan inancının tutumu ve performansı üzerinde etkili olduğunu öne sürmektedir (Bandura, 1977, Akt. Tobin ve diğ., 1994). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarına yönelik olumlu tutumlara sahip olması çok kültürlü öğretmen yeterliliğinin önemli bir bileşeni olarak vurgulanmaktadır (Bulut ve Başbay, 2014; Demir ve Başarır, 2013; Gay, 1994).

5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Öz Yeterlik Algılarının, Mülteci Çocuklara Yönelik Tutumlarını ve Sınıf İçi Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Tartışma

Çalışmanın altıncı ve yedinci hipotezlerinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliklerini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009; Bodur, 2012; Sakız, 2016; Taştekin ve diğ., 2016; Yıldırım, 2016; Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Kısacası, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarındaki artışın, mülteci çocuklara yönelik olumlu tutumları ve sınıf içi kültürel

çeşitliliğe yönelik yeterlilik düzeylerinde de artışa yol açtığını göstermektedir. Öğretmenlerin kendi öz yeterliklerinin bilincinde olmalarının mülteci çocuklara yönelik olumlu bir tutum ve yeterlilik geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve beceri seviyelerinin farkında olmasının, farklılıkları olumsuz bir durumdan ziyade bir zenginlik olarak görecekları bir tutum oluşturmalarına katkı sağlayacağını belirtilmiştir (Başbay ve Bektaş 2009). Ayrıca bu sonuç, öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminin ve mesleki yeterliliklerinin nitelikli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim kapsamında aldıkları derslerin ve sahada uygulamalarının, inançlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır (Bodur. 2012).

Diğer taraftan, literatürde çok kültürlü öz yeterlik algısı ve mülteci çocukların eğitiminde öğretmen tutumları ile sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkileri birlikte ele alan yurt içi ve yurt dışında bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çerçevede, çok kültürlü öz yeterlik algısı, mülteci çocuklara yönelik öğretmen tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlik değişkenlerinin tamamını araştırma modeline dahil eden ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri okul öncesi öğretmenler bağlamında inceleyen bu çalışmanın literatürdeki boşluğa önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın birinci hipotezinin cinsiyet ve kıdem değişkeni incelediğinde kadın veya erkek olmanın ve kıdem yılının öğretmen çokkültürlü yeterlilik algısını etkilemediği belirlenmiştir. Bu çalışmada sınıflarında makul sayıda mülteci çocukla çalışan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlilik algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın ikinci hipotezinin cinsiyet ve kıdem değişkeni incelediğinde kadın veya erkek olmanın ve kıdem yılının öğretmenin mülteci çocuklara yönelik tutumlarını etkilemediği belirlenmiştir. Bu çalışmada sınıflarında makul sayıda mülteci çocukla çalışan öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın üçüncü hipotezinin cinsiyet ve kıdem değişkeni incelediğinde kadın veya erkek olmanın ve kıdem yılının öğretmenin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Bu çalışmada sınıflarında makul sayıda mülteci çocukla çalışan öğretmenlerin sınıf içi kültürel çeşitlilik için yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın dördüncü ve beşinci hipotezlerinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın altıncı ve yedinci hipotezlerinin testi kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algısının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerini pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Mevcut araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaya yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur. Aşağıda belirtilen önerilere yönelik gerekli tedbirlerin okul yöneticilerinin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığının mahalli ve merkezi idarecileri ile Yükseköğretim Kurulu ve Üniversiteler tarafından alınabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta bulunan mülteci çocuk sayısının öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili öz yeterlik algılarını etkilediğini göstermektedir. Sonuçlar, sınıfta makul düzeyde mülteci çocuk bulunmasının öğretmenlerin söz konusu mülteci çocukları daha yakından tanıyarak daha olumlu tutumlar geliştirebilmesine ve daha yüksek öz yeterlik algısına katkı sağladığı, ancak sınıfta makul sayının üzerinde mülteci çocuk bulunmasının öğretmenlerin öz yeterlik algılarında ve söz konusu öğrencilere yönelik olumlu tutumlarında bir düşüşe yol açtığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu nedenle, okul idareleri ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından sınıflarda bulunan mülteci çocuk sayılarının takip edilerek sınıflarda makul düzeyde ve eşit yoğunlukta mülteci çocuk olmasını sağlayacak tedbirlerin alınması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu tür öğrenci gruplarına hizmet verirken dikkate almaları gereken özel ihtiyaçları ve eğitim stratejilerini geliştirmeleri önemlidir. Bu doğrultuda mülteci çocukların yoğun olduğu sınıflarda görev alan öğretmenlere çok kültürlü eğitim bağlamında destekleyici eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik öz yeterlik algılarının, mülteci çocuklara yönelik tutumlarını ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliliklerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerine, kendi öz yeterliklerini artırmak ve çocuklara daha olumlu bir tutum sergilemek için eğitim fırsatları sunulması önerilmektedir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığının mahalli ve merkezi idarecileri ile YÖK ve Üniversiteler tarafından okul öncesi öğretmenleri ve adayları için mülteci çocukların eğitime yönelik farkındalık artırma programları geliştirilebilir ve bu programlara katılım teşvik edilebilir. Eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri, çok kültürlü eğitim ve sınıf içi çeşitlilik konusunda eğitimcilerin becerilerini artırmak üzere geliştirilebilir. Okul öncesi eğitime için sınıf içi çeşitlilikle başa çıkma stratejileri ve destekleyici kaynaklar sunulabilir. Mülteci

çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına öğretmenlere yönelik rehberlik ve destek programları geliştirilebilir. Mülteci çocukların aileleriyle daha sıkı bir iletişim ve iş birliği stratejileri geliştirilerek öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesi sağlanabilir. Ayrıca lisans eğitimi alan okul öncesi öğretmen adayları için mülteci çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan ders veya dersler müfredata eklenerek daha yetkin olmaları sağlanabilir.

6.2.1. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Çalışmanın bazı sınırlılıkları ve bu sınırlılıklara dayalı olarak gelecek araştırmalar için önerileri bulunmaktadır. Öncelikle, çalışmanın örnekleminin Adana, Malatya ve Osmaniye'deki okul öncesi öğretmenleri arasından seçilmiş olması, sonuçların genelleştirilebilirliğini sınırlayabilir. Bu bağlamda, gelecek çalışmalarda farklı ve daha geniş örneklem grupları kullanarak benzer araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Farklı bir çalışmada hem nicel hem de nitel araştırmaların olduğu karma yöntem kullanılabilir. Ayrıca bu çalışmada, nicel yöntemde kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilere yönelik daha derinlemesine bulgulara ulaşabilmek üzere mülakat ve odak grup görüşmesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin de kullanılması önerilmektedir.

Bu araştırmada kesitsel bir tasarım izlenmiş ve verileri tek bir zaman diliminde toplanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin algıları ve tutumlarındaki zamanla değişimleri yansıtmayı sınırlamaktadır. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü öz yeterlik algısı ile mülteci çocuklara yönelik tutumları ve sınıf içerisindeki kültürel çeşitliliğe yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkilerin zamanla değişimini inceleyebilmek üzere gelecekteki araştırmalarda verilerin boylamsal olarak toplanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Acar-Ciftci, Y. (2019). Multicultural Education and Approaches to Teacher Training. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 136-152.
- Akcaoğlu, M. Ö., & Kayış, A. R. (2021). Öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve öz-yeterliliği: Kültürlerarası duyarlılığın aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1241-1262.
- Akkuzu, N. (2014). The role of different types of feedback in the reciprocal interaction of teaching performance and self-efficacy belief. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 37-66.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM*, 9(36), 669-676.
- Akyıldız, S. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği okullardaki sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ile demokratik değerleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 151-165.
- Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89.
- Amaç, Z., Burak, D., & Duran, S. (2017). Sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 208-223.
- Ancel, G. (2016). Problem-solving training: Effects on the problem-solving skills and self-efficacy of nursing students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64), 231-246.
- Andreasen, J. K., Tømte, C. E., Bergan, I., & Kovac, V. B. (2022). Professional digital competence in initial teacher education: An examination of differences in two cohorts of pre-service teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, (1), 61-74.

- Arar, K., Orucu, D., & Kucukcayir, G. A. (2018). These students need love and affection: Experience of a female school leader with the challenges of Syrian refugee education. *Leading and Managing*, 24(2), 28-43.
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1), 106-118.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80.
- Aydın, H., & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions" on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (57), 29-50.
- Ayten, B. K., & Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 56-78.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bangura, Y. (2018). *Multicultural education: The relationship between preservice teachers' multicultural self-efficacy and cultural awareness when teaching in multicultural classrooms* (Doctoral Dissertation). Bowling Green State University.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2016). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Beverborg, A. O. G., Slegers, P. J., & Van Veen, K. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22-33.

- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(35), 287-314.
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., ... & Leyens, J. P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 843.
- Bodur, Y. (2012) Impact of course and fieldwork on multicultural beliefs and attitudes. *The Educational Forum*, 76(1), 41-56.
- Brown, P. L., Concannon, J. P., Marx, D., Donaldson, C., & Black, A. (2016). An examination of middle school students' STEM self-efficacy, interests and perceptions. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 17(3), 27-38.
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Bulut, N. Ö., Kahraman, S. Ç., & Yıldırım, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 588-608.
- Buzzai, C., Passanisi, A., Aznar, M. A., & Pace, U. (2023). The antecedents of teaching styles in multicultural classroom: Teachers' self-efficacy for inclusive practices and attitudes towards multicultural education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 378-393.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Canaz, A. K., & Küçük, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocuklara eğitim hizmeti sunmada kültürel duyarlılık ve bütçe planlaması: Avustralya'dan bir örnek olay incelemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 128-141.
- Chahar Mahali, S., & Sevigny, P. R. (2022). Multicultural classrooms: Culturally responsive teaching self-efficacy among a sample of Canadian preservice teachers. *Education and Urban Society*, 54(8), 946-968.

- Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4), 195-211.
- Choi, S., & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105, 101711.
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C., & Busch, J. (2021). Pre-school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 574412.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Cochran, William G. (1977). Sampling Techniques (Third ed.).
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Çağlayan, İ. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin kültürel çeşitliliğe dair bakış açıları: Etnografik bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, Ç. A. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2488-2504.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler aç ısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapçı, S., & Durmuşoğlu, M. C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 27-45.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çetin, T. G., & İra, N. (2021). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 551-568.

- Çiftçi, Y. A. (2014). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, C. R., Baker, C. N., Osborn, J., Overstreet, S., & New Orleans Trauma-Informed Schools Learning Collaborative. (2022). Understanding teacher self-efficacy to address students' social-emotional needs in the COVID-19 pandemic. *Urban Education*, 00420859221099834.
- Demir, S., & Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (15) 1: 211-232.
- Dicle, A. N. (2020). Anokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 7(54), 1571-1583.
- Dinç, B. (2015). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinler, C., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728.
- Dolapcı, E., & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 687-706.

- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Ekinci, M.Ö. (2021). Suriyeli Ve Türk Öğrencilerin Karma Olarak Öğrenim Gördüğü Sınıflarda Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterliği Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Ekinci, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 471-477.
- Eroğlu, C., & Ünlü, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201-212.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Uyumu) ve Yaşanan Sorunlar (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Eurydice, (2018), European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Firdaus, F., Anggreta, D. K., & Yasin, F. (2020). Internalizing multiculturalism values through education: Anticipatory strategies for multicultural problems and intolerance in Indonesia. *Jurnal Antropologi: Isu-Isu Sosial Budaya*, 22(1), 131-141.
- Gardner, P. (2023). *Why inclusive education is important for all students*. United Nations. <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/why-inclusive-education-important-all-students>
- Gay, G. (1994). Educational equality for students of color. In Banks, J. A. & C. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 195–225). Boston: Ally & Bacon.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.

- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818.
- Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connett, J. E., & Borowsky, I. W. (2018). School practices to foster LGBT-supportive climate: Associations with adolescent bullying involvement. *Prevention Science*, 19(6), 813-821.
- Grant, C. A. (2005). Research and multicultural education: Barriers, needs and boundaries. In *Research in Multicultural Education* (pp. 11-22). Routledge.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408-419.
- Güler, D., Sarıcalı, M., & Yelpeze, İ. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 349-366.
- Günay, R., Aydın, H., & Damgacı, F. K. (2015). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 291-312.
- Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(4), 575-602.
- Güngör, T. A., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Heffernan, T. (2022). Sexism, racism, prejudice, and bias: A literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 144-154.

- Hlavac, J., Gentile, A., Orlando, M., Zucchi, E., & Pappas, A. (2018). Translation as a sub-set of public and social policy and a consequence of multiculturalism: The provision of translation and interpreting services in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(251), 55-88.
- Hordijk, R., Hendrickx, K., Lanting, K., MacFarlane, A., Muntinga, M., & Suurmond, J. (2019). Defining a framework for medical teachers' competencies to teach ethnic and cultural diversity: Results of a European Delphi study. *Medical Teacher*, 41(1), 68-74.
- Hoy, A. W. (2004). Self-efficacy in college teaching. Essays on teaching excellence: Toward the best in the academy, 15(7), 8-11.
- Ibrahim, M. Y., Yusof, M. R., Yaakob, M. F. M., & Othman, Z. (2019). Communication skills: Top priority of teaching competency. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 17-30.
- Ihmeideh, F. M., Al-Omari, A. A., & Al-Dababneh, K. A. (2010). Attitudes toward communication skills among students'-teachers' in Jordanian public universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 1-11.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce-Yakar, H. G., & Fedai, Ö. (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültürel farkındalık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 115-137.
- İra, N., & Kırımlı, G. (2022). The relationship between teachers' attitudes to refugee students and their organizational loyalty. *International Journal of Global Education (IJGE) ISSN: 2146-9296*, 7(1), 20-29.
- Jayadi, K., Abduh, A., & Basri, M. (2022). A meta-analysis of multicultural education paradigm in Indonesia. *Heliyon*, 8(1), e08828.
- Jovanova-Mitkovska, S., & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.

- Kalin, J., Peklaj, C., Pečjak, S., Levpušček, M. P., & Zuljan, M. V. (2017). Elementary and secondary school students' perceptions of teachers' classroom management competencies. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 37-62.
- Kara, D.A. (2012) Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Öğrenme Ve Öğretme Sürecine İlişkin Yeterlikleri Kazandırması Yönünden Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Karadağ, Y., & Özden, D. Ö. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 179-201.
- Karadeniz, S. (2021). Çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlülük algılarını etkileyen etkenler nelerdir (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karagözoğlu, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin etkinliklerle müze eğitimine ilişkin görüşleri: Yozgat müzesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 33-50.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu, M. A. (2017). Göç ve uyum sorunu. *Uluslararası 11. Kamu Yönetimi Sempozyumu*, 631-649.
- Karataş, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: Sample of Antalya. *Anthropologist*, 19(2), 373-380.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2020). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1224.
- Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kaya, Ö. S. (2019). Çokkültürlülük algısı ve diğerkâmlık Suriyelilere yönelik tutumu etkiler mi? Öğretmen adayları gözünden bir çalışma. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 86-100.

- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kaypak, Ş., & Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.
- Kim, H. Y., Brown, L., Dolan, C. T., Sheridan, M., & Aber, J. L. (2020). Post-migration risks, developmental processes, and learning among Syrian refugee children in Lebanon. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101142.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (T. Edition Ed.). London: Guilford Publications.
- Korkmaz, İ. (2009). *Sosyal Öğrenme Kuramı*, Yeşilyaprak, B. (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (218-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Kostova, S. Ç. (2009). Çok kültürlü eğitim: Bulgaristan örneği, *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230.
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2013). Pre-service Teachers as Lifelong Learners: University Facilities for Promoting Their Professional Development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Krasniqi, D., & Ismajli, H. (2022). Teacher Evaluation Feedback and Their Self-Efficacy in Classroom Management Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 23-31.
- Kubat, B. (2020). *Ailelerin ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde değer eğitime ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, KKTC.
- Le Roux, J. (2001). Effective teacher training for multicultural teaching. *Multicultural Teaching*, 19(2), 18-22.
- Lehman, C. L. (2017). Multicultural competence: A literature review supporting focused training for preservice teachers teaching diverse students. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 109-116.

- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2), 61-71.
- Määttä, S. (2008). *Experience matters: Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds* (Pro Gradu Thesis). University of Jyväskylä, Finland.
- Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. In Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research (pp. 78-85).
- Mardapi, D., & Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-Up to Support Professional Development Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123.
- Maya, İ. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlar için kullandıkları stratejiler. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları içinde* (ss. 428-434). Ankara: Pegem Akademi. 1. Baskı.
- Miles, H. (2017). *Attitudes and practices of educators toward refugees in schools: Creating a support system of inclusion and well-being* (Unpublished Master's Thesis). Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Mo, Y., Appel, M., Kim, J. W., & Lee, M. (2021). Pre-service teachers' international study experiences or in-service teachers' professional learning communities: what comes into play in Finnish teachers' self-efficacy in multicultural classrooms?. *Teachers and Teaching*, 27(7), 602-624.
- Nakip, C. & Gülsen-Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Neilson, W., & Brink, A. (2008). The importance of educating student teachers in inclusive education. A disability perspective. *Kairaranga*, 9(2), 16-21.
- Ngo, B. (2010). Doing "diversity" at Dynamic High: Problems and possibilities of multicultural education in practice. *Education and Urban Society*, 42(4), 473-495.

- Niemi, P. M., Kuusisto, A., & Kallioniemi, A. (2014). Discussing school celebrations from an intercultural perspective—a study in the Finnish context. *Intercultural Education*, 25(4), 255-268.
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1-10.
- Oh, S. A., & Van Der Stouwe, M. (2008). Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 215-232.
- Özen, F. (2015). Evaluation of the attitudes of teacher candidates towards democracy and multicultural education. *International Journal of Humanities and Education*, 1(2), 182-220.
- Özenoğlu-Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özer, İ. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özer, M. Gençoğlu, C., & Suna, E. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.

- Özger, B. Y., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Özdoğru, A. A., Dolu, F. N., Akan, A., & Aldemir, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 111-122.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. 10 Ekim 2023 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html> sayfasından erişilmiştir.
- Parker, J. L. (2019). Multicultural education as a framework for educating English language learners in the United States. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 4(1), 22-35.
- Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(3), 416-458.
- Pashby, K. (2016). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. In *The Political Economy of Global Citizenship Education* (pp. 118-133). Routledge.
- Perdana, Y., Djono, D., & Ediyono, S. (2018). The Implementation of Multicultural Education in History Learning At SMAN 3 Surakarta. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 5(3), 11-18.
- Plows, V., & Whitburn, B. (2017). *Inclusive education: Making sense of everyday practice*. The Netherlands: Springer.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Polat, S., & Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*, 18(9), 1180-1189.
- Portera, A. (2010). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In *Intercultural and Multicultural Education* (pp. 26-44). Routledge.
- Prentice, C. M. (2023). Educators' attitudes towards refugee pupils: intergroup contact and virtuous circles. *Intercultural Education*, 34(6), 590-611.
- Rahman, F., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2021). The Strategy of Developing Multicultural Education. *Cendekia: Jurnal Kependidikan Dan Kemasyarakatan*, 19(2), 373-387.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education—good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Rumsey, A. D., Golubovic, N., Elston, N., Chang, C. Y., Dixon, A., & Guvensel, K. (2018). Addressing the social and emotional needs of refugee adolescents in schools: Learning from the experiences of school counselors. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 81-100.
- Sadikovna, R. K., & Azimjon, O. J. X. (2023). The importance of inclusive education in solving the problem of equality in the education of children with special needs. *Open Access Repository*, 4(3), 757-764.
- Sağlam, İ. H., & Kanbur, İ. N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Samara, M., El Asam, A., Khadaroo, A., & Hammuda, S. (2020). Examining the psychological well-being of refugee children and the role of friendship and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 301-329.
- Sardroud, E. M. (2023). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere karşı tutumlarının kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Seydi, R. A. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-30.
- Shin, M. H. (2018). Effects of Project-Based Learning on Students' Motivation and Self-Efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114.
- Shohel, M. M. C. (2022). Education in emergencies: challenges of providing education for Rohingya children living in refugee camps in Bangladesh. *Education Inquiry*, 13(1), 104-126.
- Simamora, R. E., & Saragih, S. (2019). Improving students' mathematical problem solving ability and self-efficacy through guided discovery learning in local culture context. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 61-72.
- Simsar, A. (2020). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik yeterlikleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 184-205.
- Singh, P., & Rampersad, R. (2010). Communication challenges in a multicultural learning environment. *Journal of Intercultural Communication*, 23, 1404-1634.
- Soydan, S. B., Pirpir, D. A., Samur, A. O., & Angin, D. E. (2018). Pre-school teachers' classroom management competency and the factors affecting their understanding of discipline. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 149-172.
- Soydan, S. B., Saltalı, N. D., & Şengöz, E. (2020). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 244-265.
- Soylu, A., & Kaysılı, A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir uyarlama ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 1-30.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, H., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R., & Navarro, R. (2011). The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.

- Spence, D. G. (2017). Supervising for robust hermeneutic phenomenology: Reflexive engagement within horizons of understanding. *Qualitative Health Research*, 27(6), 836-842.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Suna, E., Çelik, Z., Açar, M., Eroğlu, E., & Coşkun, İ. (2021). Türkiye’de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: Psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul University Journal of Sociology*, 41(2), 381-407.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şeker, B. D. & Aslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Yalçınkaya, G. D., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2012). *Using Multivariate Statics*. United States: Pearson Education.
- Tal, C. (2010). Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*, 38, 143-152.
- Tarkın, A. & Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.
- Taştan, C. & Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. 13 Ekim 2023 tarihinde http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/Suriye_Rapor_TUKCE.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Taştekin, E., Bozkurt-Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER)*, 2(1), 1-20
- Tunç, A. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Turner, J., & Gulliford, A. (2020). Examining the Circles of Adults process for Children Looked After: the role of self-efficacy and empathy in staff behaviour change. *Educational Psychology in Practice*, 36(1), 32-51.
- Ünal, S. D. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, S. D., & Kınır, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(57), 1124-1151.
- Voevoda, E. V. (2020). Intercultural communication in multicultural education space. *Training, Language and Culture*, 4(2), 11-20.
- Wade, R. C. (2000). Service-learning for multicultural teaching competency: Insights from the literature for teacher educators. *Equity & Excellence in Education*, 33(3), 21-29.
- Wiedermann, W., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2020). Prosocial skills causally mediate the relation between effective classroom management and academic competence: An application of direction dependence analysis. *Developmental Psychology*, 56(9), 1723.
- Williams, M. K., Christensen, R., McElroy, D., & Rutledge, D. (2023). Teacher self-efficacy in technology integration as a critical component in designing technology-infused teacher preparation programs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 228-259.
- Woolfolk, H. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. New Orleans, LA: American Educational Research Association.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.

- Yektaş, Ç., Erman, H., & Tufan, A. E. (2021). Traumatic experiences of conditional refugee children and adolescents and predictors of post-traumatic stress disorder: data from Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, 75(6), 420-426.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 100-131.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova'daki Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Sınıf İçi Uygulamalarıyla İlişkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, M. & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.
- Yolcu, A., & Doğan, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 390-408.
- Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M., & Kılıçkaya, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin “göçmen çocuk” metaforlarının belirlemesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 152-170.