



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME VE ÖĞRETMEN
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

Yusuf GÖNCÜ

**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
BİLİM DALI**

Antalya, 2024

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME VE ÖĞRETMEN
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusuf GÖNCÜ

Danışman:

Doç. Dr. Alper SİNAN

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

31/10/2024

Yusuf GÖNCÜ

İmzası

JÜRİ İMZA SAYFASI

Yusuf GÖNCÜ'nün bu çalışması **31.11.2024** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Bayram BIÇAK

Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD

Üye : Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ

Artvin Çoruh Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Alper SİNAN

.....
Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme ve Öğretmen Tutumlarının Belirlenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun.....tarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu yüksek lisans tez sürecinde bilgi ve tecrübelerini her daim paylaştan, akademik yolculuğumda bana rehberlik eden ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Alper SİNAN'a ve yüksek lisans eğitimim boyunca kıymetli bilgileri ve katkılarıyla tezime destek sağlayan tüm hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren, eğitim hayatım boyunca her zaman desteklerini hissettiğim değerli anne ve babama, aileme ve yüksek lisans tezi boyunca manevi destekleriyle bana güç veren kıymetli dostlarım Nejdet ÖZÜRK ve Ömer AYDIN'a, değerli kardeşlerim Alper TOSUN ve Merve ÇÖRTÜK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, bize bu toprakları emanet eden ve kültürel mirasımızı nesilden nesile aktararak bugünlere ulaşmamıza vesile olan tüm atalarımızı rahmetle yâd ediyor, bıraktıkları değerlere sahip çıkma yolunda duyduğum minnet ve şükranla ruhlarının şad, mekânlarının cennet olmasını diliyorum.

ÖZET

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME VE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

GÖNCÜ, Yusuf

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Tez danışmanı: Doç. Dr. Alper Sinan

Ekim, 2024 IX + 70 Sayfa

Bu yüksek lisans tezinde, dünya çapında artan göç hareketlerinin Türkiye’deki eğitim sistemi üzerindeki etkileri ele alınarak, bu durumun yarattığı çok kültürlü yapı içinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının nasıl şekillendiği araştırılmıştır. Türkiye’deki yoğun göç akışı, eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında artışa yol açmış ve bu öğrencilere yönelik tutumların ölçülmesini zorunlu hale getirmiştir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarını belirleyip değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu doğrultuda, Antalya ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan geniş bir örneklem grubu üzerinde çalışma yapılmıştır. Toplamda 776 öğretmenden veri toplanmış ve geçerlik-güvenirlilik analizleri sonucunda ana uygulama için 347 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin demografik bilgileri ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları, Likert tipi ölçekler ile ölçülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, genel olarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere olumlu yaklaştığını ancak cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi demografik değişkenlere göre bazı farklılıklar gösterdiklerini ortaya koymuştur. Kıdemi daha yüksek öğretmenlerin yabancı öğrencilere daha olumlu yaklaştığı gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, kültürel farkındalığı artıracak destekleyici programların gerekliliğine dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamlarında kültürel

farklılıkları daha iyi yönetebilmeleri için bu tür eğitim programlarına duyulan ihtiyaç ortaya konmuştur. Geliştirilen ölçeğin, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve göçmen öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinin desteklenmesi açısından eğitim politikalarına ve öğretmen eğitimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ölçek, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimdeki rollerini daha derinlemesine anlamak ve ileride yapılacak çalışmalara sağlam bir referans sunmak amacıyla geçerli ve güvenilir bir araç olarak önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Likert tipi ölçek, ölçek geliştirme, tutum, tutum ölçeği, yabancı uyruklu öğrenci, göç hareketleri, çok kültürlü eğitim, öğretmen tutumları,*



ABSTRACT

DEVELOPMENT OF AN ATTITUDE SCALE FOR FOREIGN STUDENTS AND DEVELOPMENT OF TEACHER ATTITUDES

GÖNCÜ, Yusuf

Master's Program, Educational Measurement and Evaluation

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Alper Sinan

October, 2024, IX + 70 Pages

This master's thesis examines the impact of increasing global migration on Turkey's education system, specifically focusing on how this multicultural environment shapes teachers' attitudes toward foreign students. The significant migration flow into Turkey has led to a rise in the number of foreign students in the education system, creating a need to evaluate teachers' attitudes toward these students. The primary aim of this study is to develop a valid and reliable scale to assess teachers' attitudes toward foreign students. Conducted with a large sample of teachers working in public schools in Antalya, the study initially collected data from 776 teachers, and following validity and reliability analyses, data from 347 teachers were used for the main analysis.

Demographic information and teachers' attitudes toward foreign students were measured using Likert-type scales. Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were applied to assess the scale's construct validity and reliability. Findings indicate that teachers generally hold positive attitudes toward foreign students, with variations observed based on demographic factors such as gender, seniority, and educational background. Teachers with more experience tend to demonstrate more positive attitudes.

These findings underscore the need for supportive programs to enhance cultural awareness among teachers, particularly to better manage cultural diversity in multicultural educational settings. The developed scale is expected to contribute significantly to educational policies and teacher training by promoting equal educational opportunities and supporting the social integration of immigrant students. This scale is proposed as a valid and

reliable tool for understanding teachers' roles in multicultural education and for guiding future research.

Keywords: *Likert-type scale, scale development, attitude, attitude scale, foreign student, migration movements, multicultural education, teacher attitudes*



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemler	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Göç	5
2.1.2. Göçün Nedenleri	6
2.1.3. Dünya'daki Göç Hareketleri	7
2.1.4. Göçlerin Toplumsal Üzerindeki Etkileri	8
2.2.Kültür.....	9
2.2.1. Maddi ve Manevi Kültür.....	10
2.2.2. Kültürel Kimlik ve Aidiyet	10
2.2.3. Kültürel Değişim ve Küreselleşme	10
2.2.4 Kültürel Etkileşimler.....	11
2.2.5. Kültürel Etkileşimlerin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerindeki Etkileri	12
2.2.5.1. Farklı Kültürel Arka Planlara Sahip Öğrencilerin Eğitime Katılımı ve Entegrasyonu	12
2.2.5.2. Eğitim Programlarında Kültürel Çeşitliliğin Entegrasyonu ve Karşılaşılan Zorluklar	13
2.2.5.3. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalığı, Eğitimi ve Sınıf Yönetimi.....	14
2.2.6. Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim Teknolojileri	15

2.2.7. Kültürel Etkileşimlerin Dil Eğitimine Etkisi	16
2.2.8. Kültürel Farklılıkların Sosyal Uyuma Etkisi	17
2.2.9. Göçmen ve Mülteci Öğrencilerin Eğitimi.....	18
2.2.10. Kültürel Etkileşimlerin Eğitimde Yenilik ve Yaratıcılığa Katkısı.....	19
2.2.11. Çok Kültürlülük Kavramı ve Tarihçesi	20
2.2.11.2. Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum.....	21
2.3. Eğitimde Kültürel Çeşitlilik, Öğretmen Roller ve Entegrasyon.....	22
2.3.1. Eğitim ve Kültürel Çeşitlilik.....	22
2.3.2. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı	22
2.3.3. Kültürel Çeşitliliğin Eğitim Sistemine Entegrasyonu.....	23
2.3.4. Çok Kültürlü Eğitimde Uygulama Örnekleri.....	23
2.3.5. Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları.....	24
2.3.6. Genel Değerlendirme ve Türkiye İçin Uyarılama Önerisi.....	25
2.3.7. Çok Kültürlü Eğitim ve Öğretmenlerin Rolü	25
2.3.8. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Tutumları	26
2.3.9. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Davranışları.....	27
2.3.10. Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Tutumları ve Davranışları.....	27
2.4. Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum Kavramı ve Ölçülmesi	28
2.4.1. Tutum Kavramı ve Bileşenleri	28
2.4.2. Tutumların Özellikleri ve Ölçülmesi	28
2.4.3. Tutum ve Davranış İlişkisi	29
2.4.4. Tutumların Gelişimi ve Değişimi	30
2.4.5. Tutumların Ölçülmesi	31

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Evren ve Örneklem.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.4. Veri Toplama.....	36

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	38
4.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı/Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	38
4.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı/Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	40
4.2.1. Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	40
4.2.2. İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	43
4.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular	45
4.3.1. Frekans Değerlerine İlişkin Bulgular.....	45
4.3.2. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular	46
4.3.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	47
4.3.4. Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	49
4.3.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	51
4.3.6. Lisansüstü Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular	52
4.3.7. Yabancı uyruklu Öğrenci Okutma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	53

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	56
5.2. Tartışma	57
5.3. Öneriler.....	60
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	66
EK-1 Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği.....	66
EK-2 Etik Kurul İzin Belgesi	661
İNTİHAL RAPORU	72
ÖZ GEÇMİŞ.....	777
BİLDİRİM	778

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri.....	34
Tablo 3. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları	34
Tablo 3. 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumları.....	34
Tablo 3. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Öğrenci Okutma Durumları	35
Tablo 4. 1. Yabancı uyruklu öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri Üzerinde Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri, Ortak Varyansları.....	39
Tablo 4. 2. Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri.....	40
Tablo 4. 3. Madde Faktör Yükleri, Faktörler Arası Kovaryanslar ile Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları	41
Tablo 4. 4. İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri.....	43
Tablo 4. 5. İkinci Düzey DFA Faktör Yükleri ve Güvenirlik Katsayısı	44
Tablo 4. 6. Çalışma Grubuna İlişkin Frekans Tablosu.....	45
Tablo 4. 7. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	46
Tablo 4. 8. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4. 9. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4. 10. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 11. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	51
Tablo 4. 12. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	52
Tablo 4. 13. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yabancı Uyruklu Okutma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	53
Tablo 4. 14. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yabancı Uyruklu Okutma Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları ..	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1. Birinci Düzey DFA Modeline Ait Yol Diyagramı.....	41
Şekil 4. 2. İkinci Düzey DFA Modeline Ait Yol Diyagramı	44

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	:	Açıklayıcı Faktör Analizi
AO ($\bar{X}$)	:	Aritmetik Ortalama
DFA	:	Doğrulayıcı Faktör Analizleri
P	:	Anlamlılık Düzeyi
R	:	Korelasyon Katsayısı
SS	:	Standart Sapma
YUÖYTÖ	:	Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Göç hareketleri, tarih boyunca toplumları etkileyen önemli sosyal ve demografik olaylar arasında yer almıştır (Erdoğan, 2020; İçduygu & Sirkeci, 1999). Günümüzde de küreselleşme, siyasi çatışmalar, ekonomik dalgalanmalar ve çevresel faktörler gibi çeşitli nedenlerle göç hareketleri hız kazanmış ve dünya genelinde büyük ölçekli nüfus hareketlilikleri yaşanmaktadır. Bu hareketlilik, göç veren ve göç alan ülkelerde çeşitli sosyal, ekonomik ve kültürel dönüşümlere yol açmaktadır (Castles, 2003).

Türkiye, tarih boyunca hem göç veren hem de göç alan bir ülke olarak, bu dönüşümlerin merkezinde yer almıştır. Özellikle son yıllarda, Suriye'deki iç savaş ve diğer bölgesel çatışmalar nedeniyle Türkiye'ye yönelen büyük mülteci akınları, ülkenin demografik yapısında önemli değişikliklere yol açmıştır (Kirişçi, 2014; Şahin & Yıldız, 2017). Bu durum, eğitim sistemini de doğrudan etkilemiş ve çok kültürlü eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemini artırmıştır.

Türkiye'de göçmen nüfusundaki artışın toplumsal tutumlar üzerindeki etkisini gözlemlemek ve bu bağlamda eğitimcilerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik algılarını incelemek çalışmanın temel çıkış noktasıdır (Erdoğan, 2018). Bu çerçevede, toplumda göçmen artışının ırkçılık eğilimlerini artırıp artırmadığını görmek amacıyla, özellikle yabancı uyruklu öğrenci okutan ve okutmayan öğretmenlerin tutumlarının karşılaştırılması hedeflenmiştir. Böylece, yabancı öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumları arasındaki farklılıkların gözlemlenmesi yoluyla, toplumsal değişimlerin eğitim süreçleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, dünya genelindeki göç hareketlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan çok kültürlü eğitim-öğretim faaliyetlerine eğitimcilerin bakışı ve Türkiye'deki öğretmenler üzerine bir tutum ölçeği geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı, Antalya ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarını belirlemek ve bu tutumların eğitim süreçlerine etkilerini incelemektir. Bu bağlamda, geliştirilecek tutum ölçeği ile öğretmenlerin çok kültürlü eğitimdeki rol ve yaklaşımlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu tutum ölçeği, aynı

zamanda toplumsal algıyı ve olası ırkçılık eğilimlerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araç olarak da kullanılacaktır (Büyüköztürk, 2018; Kağıtçıbaşı, 2010).

Göç hareketleri sonucunda ortaya çıkan çok kültürlü eğitim ortamları, eğitimcilerin kültürel farkındalıklarını artırmalarını ve farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin tutumları, eğitim süreçlerinin başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Olumlu tutumlar, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını desteklerken, olumsuz tutumlar eğitim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırmanın önemi, Türkiye'deki göç hareketlerinin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını ortaya koyarak, eğitim politikalarına ve uygulamalarına katkı sağlamaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarını belirlemek ve bu tutumların eğitim süreçlerine etkilerini incelemek amacıyla yapılandırılmıştır. Elde edilen bulgular, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamaları açısından önemli veriler sunacaktır.

Bu yüksek lisans tezinde, araştırmanın amacı, yöntemleri, bulguları ve sonuçları ayrıntılı bir şekilde ele alınacak ve elde edilen veriler doğrultusunda eğitim politikaları ve uygulamaları için öneriler sunulacaktır. Araştırmanın sonunda geliştirilecek tutum ölçeği, gelecekteki araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak önemli bir referans sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemler

Bu çalışmada özellikle son yıllarda gelişen göç hareketleriyle artan yabancı uyruklu öğrenci sayısı sonucunda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarını ölçmek ve bu tutumu çeşitli değişkenler üzerine değerlendirmek için bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, bir tutum ölçeği geliştirmenin yanı sıra öğretmenlerin farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilere karşı nasıl bir yaklaşım sergilediklerini, bu tutumların hangi faktörlerden etkilendiğini ve eğitim sürecine nasıl yansıdığını belirlemeyi ve bu konuda ileride yapılacak çalışmalar için bir alt yapı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemleri şu şekildedir:

- Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını objektif bir şekilde ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği nasıl geliştirilebilir?

- Öğretmenlerin cinsiyetleri, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, yabancı uyruklu öğrencilere karşı sergiledikleri tutumları nasıl etkilemektedir?
- Yabancı uyruklu öğrencilerle daha önce çalışma deneyimi olan öğretmenlerin tutumları, bu deneyime sahip olmayan öğretmenlere kıyasla nasıl farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin eğitim düzeyleri (lisans, lisansüstü), yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Türkiye'deki göç hareketleri sonucunda eğitim ortamlarında artan kültürel çeşitliliğin öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemlidir. Öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamaları açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, geliştirilecek olan tutum ölçeği, gelecekteki araştırmalara ve eğitim politikalarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarıyla ilgili soruları samimi ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları, verilen yanıtların öğretmenlerin gerçek tutumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Cinsiyet, mesleki kıdem, yabancı öğrenci okutma deneyimi ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını etkilediği varsayılmaktadır. Bu demografik değişkenlerin tutumlar üzerinde farklı etkiler yaratacağı öngörülmektedir.
3. Araştırmada kullanılan ölçüm araçları, araştırma konusuna uygun olup, öğretmenlerin tutumlarını ölçmek için yeterli olduğu düşünülmektedir.
4. Araştırmada yer alan öğretmenler, Türkiye genelinde görev yapan öğretmenler için temsiliyet gücüne sahip olup, bu sonuçların genelleştirilebilir nitelikte olduğu düşünülmektedir.
5. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin yapı geçerliliği ve güvenilirliği doğrulayıcı faktör analizi ve açıklayıcı faktör analizleriyle test edilmiş olup öğretmenlerin tutumlarını doğru ve objektif bir şekilde ölçmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Antalya ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Çalışmanın örneklemini, Antalya ilindeki her kademe türünde (ilkokul, ortaokul, lise) bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği”ne verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Uyruklu Öğrenci: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan, farklı bir ülkeden gelen ve Türkiye'deki eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerdir. Bu öğrenciler genellikle göç, mültecilik, ya da geçici koruma statüsüne sahip bireylerdir (İçduygu & Sirkeci, 1999).

Tutum: Bireyin bir olguya, duruma veya gruba karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz duygusal ve düşünsel eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutum Ölçeği: Katılımcıların belirli bir konuya ya da duruma yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan bir ölçme aracıdır (Büyüköztürk, 2018).

Kültürel Farkındalık: Bireyin, farklı kültürlerden gelen kişilerin değerlerine, inançlarına ve davranışlarına karşı gösterdiği duyarlılık ve anlayıştır. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmesi ve buna uygun davranışlar geliştirmesi olarak ifade edilebilir (Güngör, 2017).

Göç: Bireylerin veya grupların daha iyi yaşam koşulları arayışı, savaş, doğal afetler veya politik nedenler gibi faktörler sonucunda yaşadıkları yerden başka bir bölgeye veya ülkeye taşınma sürecidir (Erdoğan, 2020).

Mesleki Tükenmişlik: Özellikle öğretmenler gibi duygusal emeğin yoğun olduğu mesleklerde, bireylerin iş yükü, stres ve uzun süreli baskı sonucu yaşadıkları fiziksel ve duygusal tükenmişlik durumudur (Maslach & Jackson, 1981).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Göç

Göç, insanların ekonomik, sosyal, politik veya çevresel nedenlerle bir yerden başka bir yere taşınmasını ifade eden çok yönlü karmaşık bir süreçtir. Türkiye, tarih boyunca önemli göç hareketlerine sahne olmuş ve günümüzde de hem göç veren hem de göç alan bir ülke olarak önemli bir konumda yer almaktadır. Türkiye'deki göç hareketlerini anlamak ve analiz etmek, yerel ve uluslararası politikaların şekillendirilmesi açısından büyük önem taşır. Göç olgusunun Türkiye üzerindeki etkilerini incelemek, göçmenlerin topluma entegrasyon süreçlerini, ekonomik katkılarını, oluşabilecek ekonomik sorunları ve sosyal uyumlarını anlamak için kritik bir adımdır (Akalın, 2019).

Türkiye'de göç hareketleri üzerine yapılan akademik çalışmalar, çoğunlukla göçün nedenleri, sonuçları ve göçmenlerin karşılaştıkları zorluklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle Suriye iç savaşının başlamasının ardından Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye olan kitlesel göçü, son yıllarda birçok araştırmanın konusu olmuştur (Kirişçi, 2014). Yapılan bu çalışmalar, göçmenlerin eğitim, sağlık, barınma, kültürel uyum ve iş gücü piyasasına katılım gibi çeşitli alanlardaki durumlarını ele alarak, bu alanlarda çözüm önerileri sunmaktadır (Şahin & Yıldız, 2017).

Göçmenlerin Türkiye'deki toplumsal uyumu hem akademik hem de politik çevrelerde tartışılan önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Göçmenlerin şehirlerdeki yaşam koşulları, sosyal hizmetlere erişimleri ve yerel toplumla olan ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar, göç politikalarının geliştirilmesine ışık tutmaktadır (Erdoğan, 2020). Ayrıca, göçmen çocukların eğitim süreçleri ve karşılaştıkları zorluklar, bu alanda önemli bir araştırma konusu olarak dikkat çekmektedir (Yıldırım & Genç, 2016).

Göç olgusu, insanların çeşitli nedenlerle yaşadıkları yerden başka bir yere taşınmasını içerir. Göç, daha iyi yaşam koşulları arayışı, ekonomik fırsatlar, savaş, çatışmalar, doğal afetler veya sosyal ve politik baskılar gibi nedenlerle gerçekleşebilir (Erdoğan, 2018). Türkiye, hem iç hem de dış göç açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, iç göçler kırsal kesimlerden büyük şehirlere

yönelirken, uluslararası göçler ise Türkiye'nin hem geçiş hem de hedef ülke olarak rol oynamasına neden olmuştur (İçduygu, 2015).

Göç sadece bireylerin yer değiştirmesi anlamına gelmez; aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel dönüşümleri de beraberinde getirir. Göçmenler, geldikleri yerlerde yeni yaşam biçimleri ve kimlikler geliştirirken, toplumlara da çeşitli katkılarda bulunurlar. Bunun yanı sıra, göçmenlerin iş gücü piyasasına katılmaları ekonomik büyümeye katkıda bulunabilir. Ancak dil bariyerleri, eğitim ve mesleki yeterliliklerin tanınmaması gibi zorluklar, göçmenlerin iş gücü piyasasına entegrasyonunu zorlaştırabilir (Akalın, 2019).

2.1.2. Göçün Nedenleri

Göç, insanların bulundukları yerden başka bir yere taşınmalarını gerektiren çeşitli sebeplerden kaynaklanır. Bu nedenler, ekonomik, sosyal, politik ve çevresel faktörleri içerebilir ve genellikle bu faktörlerin bir kombinasyonu olarak ortaya çıkar. Türkiye, hem iç göç hem de dış göç açısından geniş bir yelpazede göç nedenlerine sahiptir.

2.1.2.1. Ekonomik Nedenler

Ekonomik nedenler, göç hareketlerinin en yaygın sebeplerindendir. İnsanlar daha iyi iş fırsatları, yüksek gelir ve yaşam standartlarını artırmak amacıyla göç ederler. Türkiye’de kırsal kesimlerden büyük şehirlere olan iç göçler, genellikle ekonomik motivasyonlarla gerçekleşir. Sanayileşme süreci ve kentleşme, kırsal alanlarda iş bulma imkanlarının azalmasıyla birlikte, insanların büyük şehirlere göç etmesine yol açmıştır (İçduygu & Sirkeci, 1999).

2.1.2.2. Sosyal ve Kültürel Nedenler

Sosyal ve kültürel faktörler de göçün önemli nedenleri arasında yer alır. Eğitim olanakları, sağlık hizmetleri ve sosyal güvenlik gibi daha iyi yaşam koşulları arayışı, insanların göç etmesine sebep olabilir. Ayrıca, aile birleşimi ve sosyal ağlar, göç kararlarını etkileyen önemli unsurlardır. Türkiye’deki göç hareketleri, özellikle genç nüfusun eğitim olanaklarına erişim arayışı ile ilişkilidir (Erdoğan, 2020).

2.1.2.3. Politik Nedenler

Politik nedenler, savaş, çatışma, siyasi baskı ve insan hakları ihlalleri gibi faktörleri içerir. Türkiye, komşu ülkelerdeki savaş ve çatışmalar nedeniyle önemli bir göç akışına

maruz kalmıştır. Özellikle Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye kitlesel göçü, politik nedenlerin göç üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir (Kirişçi, 2014).

2.1.2.4. Çevresel Nedenler

Çevresel faktörler, doğal afetler, iklim değişiklikleri ve çevresel bozulmalar gibi durumları içerir. Türkiye, deprem kuşağında yer alması ve diğer doğal afetlere maruz kalması nedeniyle çevresel nedenlerle de göç yaşamaktadır. Bu tür çevresel zorluklar, insanların güvenli ve yaşanabilir alanlara göç etmelerine neden olabilir (Şahin & Yıldız, 2017).

2.1.3. Dünya'daki Göç Hareketleri

Göç, tarih boyunca dünya genelinde önemli bir olgu olmuştur ve günümüzde de devam etmektedir. Küresel göç hareketleri, ekonomik, sosyal, politik ve çevresel nedenlerle sürekli olarak değişmekte ve şekillenmektedir. Uluslararası göç, hem göç veren hem de göç alan ülkeler üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Castles, 2003).

2.1.3.1. Ekonomik ve Sosyal Göç

Dünya genelinde ekonomik nedenler, göç hareketlerinin en önemli itici güçlerinden biridir. Gelişmiş ülkelerde daha iyi iş imkanları, yüksek gelir seviyeleri ve daha iyi yaşam standartları arayışı, milyonlarca insanın göç etmesine neden olmaktadır. Ekonomik göçmenler, genellikle daha iyi bir yaşam umuduyla gelişmiş ülkelere yönelmektedir (İçduygu, 2006). Sosyal nedenler ise, eğitim fırsatları, sağlık hizmetlerine erişim ve daha iyi sosyal haklar gibi faktörleri içerir (Martin, 2010).

2.1.3.2. Politik Göç

Politik göç, savaş, çatışma, siyasi baskı ve insan hakları ihlalleri gibi nedenlerle gerçekleşir. Orta Doğu'daki savaşlar ve çatışmalar, milyonlarca insanın güvenlik arayışıyla başka ülkelere göç etmesine neden olmuştur. Türkiye, bu göç dalgalarının önemli bir durağı ve ev sahibi ülkesi olmuştur (Kirişçi, 2014). Özellikle Suriye iç savaşı, büyük bir mülteci krizine yol açmış ve bu durum dünya genelinde göç hareketlerini etkilemiştir (UNHCR, 2020).

2.1.3.3. Çevresel Göç

İklim değişiklikleri, doğal afetler ve çevresel bozulmalar gibi nedenlerle gerçekleşen göç, çevresel göç olarak adlandırılır. Dünyada artan iklim değişiklikleri ve doğal afetler,

milyonlarca insanın yaşadıkları yerleri terk etmelerine yol açmaktadır (Şahin & Yıldız, 2017). Bu durum, özellikle deniz seviyesinin yükselmesi, kuraklık ve sellerin yaygın olduğu bölgelerde belirginleşmektedir.

2.1.3.4. Göç Politikaları ve Yönetimi

Küresel göç hareketleri, ülkelerin göç politikaları ve yönetim stratejileri üzerinde de büyük etkiler yaratmaktadır. Göçmenlerin entegrasyonu, sınır güvenliği, insan hakları ve göç yönetimi konularında uluslararası işbirliği ve politikalar geliştirilmesi gerekmektedir (Özden, 2013). Türkiye, bu bağlamda önemli rol oynayan ülkelerden biridir ve göç politikaları ile ilgili çeşitli düzenlemeler yapmaktadır.

2.1.4. Göçlerin Toplumsal Üzerindeki Etkileri

Göç, hem göçmenlerin hem de göç edilen toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarında derin etkiler yaratır. Türkiye, son yıllarda hem iç göç hem de dış göç dalgaları ile karşı karşıya kalmış, bu süreçler toplumun çeşitli katmanlarını etkilemiştir.

2.1.4.1. Ekonomik Etkiler

Göç, ekonomik açıdan hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilir. Göçmenlerin iş gücü piyasasına katılımı, ekonomik büyümeye katkıda bulunabilirken, aynı zamanda işsizlik oranlarını da etkileyebilir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, Suriyeli mültecilerin özellikle düşük vasıflı iş gücü piyasasında yoğunlaştığını ve bu durumun yerel iş gücü üzerinde baskı oluşturduğunu göstermektedir (Akalin, 2019). Ancak, göçmenlerin tüketim harcamaları ve yeni iş fırsatları yaratmaları ekonomik canlılığa da katkıda bulunabilir (Erdoğan, 2020).

2.1.4.2. Sosyal ve Kültürel Etkiler

Göç, toplumların sosyal ve kültürel yapısını da önemli ölçüde etkiler. Göçmenler, geldikleri toplumlara yeni kültürel değerler ve pratikler getirirler. Bu durum, toplumsal çeşitliliği artırabilir ancak aynı zamanda sosyal uyum ve entegrasyon sorunlarına da yol açabilir. Türkiye’de göçmenlerin yerel topluluklarla olan etkileşimleri ve entegrasyon süreçleri üzerine yapılan çalışmalar, kültürel uyumun zaman aldığını ve iki taraflı çaba gerektirdiğini göstermektedir (Şahin & Yıldız, 2017).

2.1.4.3. Demografik Etkiler

Göç, demografik yapıyı da etkileyerek, yaş dağılımı, cinsiyet oranları ve nüfus büyüklüğünde değişimlere yol açabilir. Türkiye’de özellikle genç nüfusun büyük şehirlere göç etmesi, kırsal alanlarda yaşanan bir nüfus yapısına neden olmuştur (İçduygu, 2006). Bu durum, kırsal bölgelerde iş gücü eksikliği ve ekonomik durgunluk gibi sorunları beraberinde getirmiştir.

2.1.4.4. Politik ve Yönetmel Etkiler

Göç, politik ve yönetmel düzeyde de önemli etkiler yaratır. Göçmenlerin hakları, entegrasyonu ve toplumsal uyumu konularında politika geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de göç politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Özellikle mülteci krizleri, politika yapıcılar için büyük bir meydan okuma olmuştur (Kirişci, 2014).

2.1.4.5. Eğitimsel Etkiler

Göçmen çocukların eğitim süreçleri, göç hareketlerinin toplum üzerindeki önemli etkilerinden biridir. Türkiye’de göçmen çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, hem fırsatlar hem de zorluklar barındırmaktadır. Göçmen çocukların eğitimde karşılaştıkları dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve adaptasyon sorunları, eğitim kalitesini ve başarı oranlarını etkileyebilmektedir (Yıldırım & Genç, 2016). Ancak, uygun eğitim politikaları ve destek programları ile bu zorlukların üstesinden gelinebilir ve göçmen çocukların eğitim başarıları artırılabilir (Akalin, 2019).

2.2.Kültür

Kültür, bir toplumun ortak değerlerini, inançlarını, normlarını, geleneklerini, alışkanlıklarını ve yaşam biçimlerini kapsayan geniş ve derin bir kavramdır. İnsanların davranışlarını, düşüncelerini ve toplumsal etkileşimlerini şekillendiren kültür, aynı zamanda nesiller boyunca aktarılan bir miras olarak da düşünülebilir (Erdoğan, 2018). Kültür, sadece maddi unsurları değil, aynı zamanda manevi değerleri, dil, din, sanat, gelenekler ve görenekleri de içeren sürekli değişim ve dönüşüm içinde olan dinamik bir yapıdır.

Türkiye, zengin kültürel mirası ve çeşitliliği ile dikkat çeken bir ülkedir. Coğrafi konumu, tarih boyunca pek çok medeniyete ev sahipliği yapması ve çeşitli etnik grupları barındırması nedeniyle Türkiye, kültürel açıdan oldukça zengin bir mozaığe sahiptir

(Kongar, 2012). Bu kültürel zenginlik, toplumsal yaşamın her alanında kendini göstermekte ve Türkiye'nin kültürel kimliğini oluşturmaktadır.

Türkiye'de kültür, hem geleneksel değerlerin korunması hem de modernleşme sürecinin etkileri ile şekillenmektedir. Geleneksel Türk kültürü, köklü tarihsel geçmişi ve çeşitli halkların katkıları ile zenginleşmiştir. Aynı zamanda, Batı ile olan etkileşimler ve küreselleşmenin etkisi ile modern Türk kültürü de önemli değişimler geçirmiştir (Arıkan, 2006).

Kültürün toplum üzerindeki etkileri ve kültürel değişim süreçleri, Türkiye'de yapılan akademik çalışmalarda geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Bu çalışmalar, kültürel kimlik, kültürel mirasın korunması, kültürel etkileşimler ve kültürel değişim gibi konuları kapsamaktadır. Türkiye'deki kültürel çeşitlilik ve bu çeşitliliğin toplumsal uyuma etkileri, kültür çalışmalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Yılmaz, 2015).

2.2.1. Maddi ve Manevi Kültür

Kültür, maddi ve manevi olarak iki ana bileşenden oluşur. Maddi kültür, insanların günlük yaşamında kullandığı araçlar, yapılar, giysiler ve diğer fiziksel nesneleri kapsar. Manevi kültür ise, inançlar, değerler, normlar, dil, sanat ve edebiyat gibi soyut unsurları içerir (Kongar, 2012). Bu iki bileşen, bir toplumun kültürel kimliğini oluşturur ve kültürel mirasın nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynar.

2.2.2. Kültürel Kimlik ve Aidiyet

Kültür, bireylerin ve toplumların kimlik ve aidiyet duygusunu da şekillendirir. Kültürel kimlik, bir toplumun ortak değerler, inançlar ve normlar etrafında şekillenen kimliğidir. Bireyler, bu ortak kültürel unsurlar sayesinde toplum içinde bir aidiyet duygusu geliştirirler (Arıkan, 2006). Türkiye, farklı etnik, dini ve kültürel grupları barındıran yapısıyla, kültürel kimlik ve aidiyet konularında zengin bir inceleme alanı sunmaktadır.

Türkiye'de kültür kavramı, Ziya Gökalp'in çalışmaları ile Türk milliyetçiliği bağlamında ele alınmıştır. Gökalp, kültürün toplumun manevi değerleri ve sosyal yapısıyla olan ilişkisini vurgulamıştır (Gökalp, 1997). Ayrıca, Bedi Akarsu gibi düşünürler de kültür kavramını modernite ve postmodernite bağlamında analiz etmişlerdir (Akarsu, 2001).

2.2.3. Kültürel Değişim ve Küreselleşme

Kültürel değişim, toplumların zaman içinde iç ve dış etkileşimlerle kültürel yapılarını yeniden şekillendirmesidir. Küreselleşme, bu değişim sürecini hızlandıran önemli bir

faktördür. Türkiye, küreselleşmenin etkisiyle geleneksel kültürel değerlerini korumaya çalışırken, aynı zamanda modernleşme ve Batılılaşma süreçlerine de uyum sağlamaktadır (Yılmaz, 2015). Bu ikili süreç, kültürel dinamiklerin sürekli bir değişim içinde olmasına neden olmaktadır.

2.2.4 Kültürel Etkileşimler

Kültürel etkileşimler, farklı kültürlerin bir araya gelerek birbirleri üzerinde karşılıklı etkilerde bulunmasını ifade eder. Bu etkileşimler, bireyler ve toplumlar arasında bilgi, değer, norm ve yaşam biçimlerinin paylaşılması ve benimsenmesi süreçlerini içerir. Kültürel etkileşimler, küreselleşme sürecinin hızlanmasıyla birlikte daha belirgin hale gelmiştir (Erdoğan, 2018).

Kültürel etkileşimler, toplumlar üzerinde çeşitli sonuçlar doğurur. Bu sonuçlar hem olumlu hem de olumsuz etkileri içerebilir.

Kültürel etkileşimler, toplumlar üzerinde birçok olumlu etki yaratabilir. Bu olumlu etkiler arasında kültürel zenginleşme, hoşgörü ve anlayışın artması, yeni fikirlerin ve yeniliklerin benimsenmesi yer alır. Farklı kültürlerin bir araya gelmesi, bireylerin ve toplumların ufku genişletir, daha hoşgörülü ve açık fikirli bir yapının oluşmasına katkıda bulunur (Arıkan, 2006). Türkiye'de, farklı etnik ve kültürel grupların bir arada yaşaması, toplumun kültürel dokusunu zenginleştirmiştir (Kongar, 2012). Ancak, kültürel etkileşimler bazı olumsuz sonuçlara da yol açabilir. Kültürel çatışmalar, kimlik kaybı ve kültürel asimilasyon gibi olumsuz etkiler, etkileşim süreçlerinde karşılaşılan sorunlar arasındadır. Farklı kültürel değerler ve normların bir araya gelmesi, zaman zaman çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olabilir. Ayrıca, baskın kültürün etkisi altında kalan kültürel gruplar, kendi kimliklerini ve geleneklerini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalabilirler (Yılmaz, 2015). Türkiye'de de modernleşme ve Batılılaşma süreçleri, bazı geleneksel kültürel değerlerin ve pratiklerin kaybolmasına neden olmuştur (Erdoğan, 2018).

Tarih boyunca, kültürel etkileşimler ticaret yolları, savaşlar, göçler ve diplomatik ilişkiler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Türkiye, stratejik konumu nedeniyle tarih boyunca pek çok medeniyetin buluşma noktası olmuş ve bu durum kültürel etkileşimlerin yoğun yaşanmasına neden olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde, farklı etnik ve dini grupların bir arada yaşaması, kültürel çeşitliliği ve etkileşimleri artırmıştır (Kongar, 2012).

Günümüzde, kültürel etkileşimler küreselleşme, medya, teknoloji ve turizm gibi faktörlerin etkisiyle daha da yaygınlaşmıştır. Küreselleşme, farklı kültürel pratiklerin ve

değerlerin dünya genelinde hızla yayılmasını sağlamıştır. Türkiye'de, batılı yaşam tarzı ve değerlerin benimsenmesi, modern kültürel etkileşimlerin bir sonucu olarak görülmektedir (Yılmaz, 2015). Ayrıca, internet ve sosyal medya aracılığıyla kültürel etkileşimler daha geniş kitlelere ulaşmakta ve hızla yayılmaktadır (Akçay, 2017).

2.2.5. Kültürel Etkileşimlerin Eğitim ve Öğretim Faaliyetlerindeki Etkileri

Kültürel etkileşimler, eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerinde önemli etkiler yaratır. Eğitim kurumları, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencileri bir araya getirir ve bu çeşitlilik, hem öğretim yöntemleri hem de öğrenme süreçleri üzerinde çeşitli etkilerde bulunur.

2.2.5.1. Farklı Kültürel Arka Planlara Sahip Öğrencilerin Eğitime Katılımı ve Entegrasyonu

Farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin eğitime katılımı, eğitim ortamlarının çeşitliliğini ve zenginliğini artıran önemli bir unsurdur. Bu çeşitlilik, öğrencilerin sosyal, kültürel ve akademik gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Özellikle kültürel çeşitliliğin fazla olduğu büyük şehirlerde, öğrencilerin farklı perspektifler kazanarak küresel bir bakış açısı geliştirmeleri mümkündür (Şahin, 2018). Türkiye'de çok kültürlü sınıf ortamları, öğrencilerin sosyal becerilerini ve empati yeteneklerini geliştirmekte ve akademik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2016; Aydın, 2013).

Eğitimde kültürel etkileşimler, öğretim yöntemlerinin de çeşitlenmesine yol açmaktadır. Kültürel duyarlılık gösteren öğretim stratejileri, öğrencilerin farklı kültürel kimliklerine saygı duyarak, onların öğrenme süreçlerine destek olur. Öğretmenler, bu çeşitliliği dikkate alarak ders içeriklerini ve yöntemlerini uyarlamalı, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yönelik eğitim stratejileri geliştirmelidir (Arıkan, 2006). Böylece daha kapsayıcı ve başarılı bir eğitim ortamı yaratılabilir.

Dil ve iletişim, kültürel entegrasyonun kritik unsurlarından biridir. Farklı ana dillere sahip öğrenciler, eğitim süreçlerinde dil bariyerleri ile karşı karşıya kalabilir. Bu durum, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının dil öğretimi ve destek programları geliştirmelerini gerekli kılmaktadır (Kaya, 2014). Özellikle Türkiye'de göçmen ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunda dil öğrenimi, sosyal uyum ve başarı açısından büyük önem taşımaktadır (Erdoğan, 2018).

Kültürel entegrasyon süreci, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim sistemine tam anlamıyla katılımını sağlayarak, onların akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını destekler. Bu öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, entegrasyon süreçlerini daha da karmaşık hale getirebilir, bu nedenle bu zorlukların aşılması için etkili stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2018).

2.2.5.2. Eğitim Programlarında Kültürel Çeşitliliğin Entegrasyonu ve Karşılaşılan Zorluklar

Kültürel çeşitlilik, eğitim programlarının içerik ve yapısında önemli bir yer tutar. Eğitim programları, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden tasarlanmalı ve bu çeşitlilik, öğrenci başarısının artırılması ve toplumsal uyumun güçlendirilmesi açısından göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye’de, kültürel çeşitliliği dikkate alan eğitim programlarının geliştirilmesi, öğrencilere daha kapsayıcı ve duyarlı bir eğitim süreci sunulmasını sağlar (Kaya, 2014).

Eğitim programlarının kültürel çeşitliliğe uyum sağlaması, öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesini gerektirir. Kültürel duyarlılık gösteren müfredatlar ve materyaller, öğrencilerin farklı perspektifleri anlamalarına yardımcı olur ve onları eleştirel düşünmeye teşvik eder. Özellikle çok kültürlü toplumların bulunduğu bölgelerde, eğitim materyallerinin kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde hazırlanması, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve eğitim sürecine aktif olarak katılmalarına olanak tanır (Arıkan, 2006; Şahin, 2018).

Öğretmen eğitimi de kültürel çeşitlilik açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, sınıflarındaki kültürel çeşitliliği yönetebilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için kültürel duyarlılık konusunda eğitim alması gerekmektedir. Kültürel farkındalık eğitimi almış öğretmenler, öğrencilerin farklı kültürel kimliklerine daha saygılı yaklaşımlar sergileyebilir ve sınıf içinde kapsayıcı bir ortam yaratabilirler (Erdoğan, 2018).

Ancak, kültürel çeşitliliği eğitim programlarına entegre etme sürecinde bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin yeterince kültürel duyarlılık eğitimi almamış olması, dil bariyerleri ve kültürel uyumsuzluklar bu süreçte yaşanan başlıca sorunlardandır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, eğitim kurumlarının ve politika yapıcıların kültürel çeşitliliği destekleyen programlar geliştirmesi ve öğretmen eğitimine daha fazla önem vermesi gerekmektedir (Yılmaz, 2016).

2.2.5.3. Öğretmenlerin Kültürel Farkındalığı, Eğitimi ve Sınıf Yönetimi

Kültürel çeşitliliğin artışıyla birlikte, öğretmenlerin kültürel farkındalığı ve bu konuda aldıkları eğitim, eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri, eğitimin kalitesini ve öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyen unsurlardır (Arıkan, 2006). Türkiye'de, öğretmenlerin kültürel çeşitliliği daha iyi yönetebilmesi için eğitim programlarının kültürel duyarlılık konularını içermesi gerekmektedir (Erdoğan, 2018).

Öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeyi, sınıf ortamındaki ilişkilerde önemli rol oynar. Kültürel farkındalığı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin kimliklerine ve kültürel değerlerine daha duyarlı yaklaşarak, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlar. Bu, öğrencilerin sınıf içindeki aktif katılımını artırır ve akademik başarılarını olumlu yönde etkiler (Şahin, 2018). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilere güven ve destek sunmaları, özellikle kültürel çeşitlilik içeren sınıflarda önemli bir başarı faktörüdür (Yılmaz, 2016).

Ancak, bu sürecin bazı zorlukları da vardır. Özellikle dil bariyerleri, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerle etkili bir iletişim kurmayı zorlaştırabilir. Öğrencilerin kendilerini ifade etme ve anlama becerilerindeki sınırlamalar, öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Kaya, 2014). Bu gibi durumlarda, öğretmenlerin hem dil öğretimi hem de kültürel farkındalık eğitimleri alması, dil engellerinin aşılmasında kritik bir rol oynar.

Kültürel farklılıklar zaman zaman öğretmen-öğrenci ilişkilerinde gerilimlere ve çatışmalara yol açabilir. Öğretmenlerin bu tür durumlarda empati kurarak, kültürel farkındalık ve çatışma çözme becerilerini kullanmaları, sınıf ortamındaki sosyal uyumu artırabilir (Arıkan, 2006). Ayrıca, sınıf yönetiminde kültürel çeşitliliği göz önünde bulunduran öğretmenler, daha kapsayıcı ve etkili bir öğretim süreci sağlayabilirler (Şahin, 2018).

Bu süreçte karşılaşılan zorluklar, sadece dil ve iletişim engelleriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik konusunda bilgi eksiklikleri ve önyargılar da eğitimin kalitesini olumsuz etkileyebilir. Bu zorlukların aşılabilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişimleri sağlanmalı ve kültürel farkındalık eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır (Erdoğan, 2018).

2.2.6. Kültürel Çeşitlilik ve Eğitim Teknolojileri

Kültürel çeşitlilik, eğitim teknolojilerinin kullanımında önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim teknolojileri, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onların öğrenme süreçlerini desteklemek için etkili araçlar sunar. Türkiye’de kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak eğitim teknolojilerinin entegrasyonu, öğrenci başarısını artırmak ve toplumsal uyumu güçlendirmek açısından büyük önem taşır. Bu entegrasyon, öğrencilerin kendilerini eğitim sürecinin bir parçası olarak hissetmelerini ve kültürel kimliklerini koruyarak eğitim almalarını sağlar (Kaya, 2014).

Eğitim teknolojilerinin kültürel çeşitliliğe uygunluğu, kullanılan öğretim materyallerinin ve araçlarının, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmasını gerektirir. Bu tür teknolojiler, öğrencilerin farklı kültürel deneyimlerini destekleyerek kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak tanır ve böylece kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratır. Uzaktan eğitim teknolojileri de bu bağlamda önemli bir role sahiptir. Farklı kültürel arka planlara sahip öğrenciler, uzaktan eğitim aracılığıyla kendi kültürel değerlerine uygun materyallere ve ders içeriklerine erişebilir. Bu durum, özellikle Türkiye'deki uzaktan eğitim platformlarının kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak tasarlanması sayesinde öğrenci katılımını ve başarısını artırır (Yılmaz, 2016).

Dil ve iletişim teknolojileri, kültürel çeşitliliğin yönetilmesinde önemli olanaklar sunar. Farklı ana dillere sahip öğrenciler için geliştirilen dil öğretimi ve çeviri teknolojileri, eğitim süreçlerinde dil bariyerlerini aşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu tür teknolojiler, göçmen ve mülteci çocukların entegrasyonunu kolaylaştırarak onların eğitim sistemine aktif katılımını sağlar (Şahin, 2018).

Öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeyleri, eğitim teknolojilerinin etkin kullanımı açısından da önemlidir. Kültürel duyarlılığı yüksek öğretmenler, eğitim teknolojilerini öğrencilerin kültürel kimliklerine saygı göstererek ve onların farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kullanmaktadır. Bu durum, sınıf ortamında kapsayıcılığı artırmakta ve öğrencilerin eğitim süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlamaktadır (Erdoğan, 2018).

Eğitimde kültürel etkileşimleri destekleyen teknolojik araçlar, öğrencilerin farklı kültürel arka planlara sahip olmalarına rağmen bir arada öğrenmelerini ve etkileşimde bulunmalarını sağlar. Bu tür teknolojiler arasında dil öğrenme uygulamaları, kültürel değişim platformları ve çok dilli eğitim yazılımları bulunmaktadır (Akçay, 2017). Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi gelişmiş teknolojiler ise öğrencilerin farklı

kültürel ortamları deneyimlemelerine olanak tanıyarak onların kültürel farkındalıklarını artırır ve farklı kültürleri tanımalarını sağlar.

Eğitim teknolojilerinin kültürel çeşitliliğe uygun şekilde kullanımı, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların kültürel kimliklerini korumalarına ve topluma daha kolay entegre olmalarına yardımcı olur. Bu süreçte öğretmenlerin rolü, teknolojinin uygun şekilde kullanılmasını sağlayarak, öğrencilerin eğitim süreçlerinde kendilerini değerli ve anlaşılmış hissetmelerini sağlamaktır.

2.2.7. Kültürel Etkileşimlerin Dil Eğitimine Etkisi

Kültürel etkileşimler, dil eğitimi üzerinde önemli etkiler yaratır. Farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde, kültürel etkileşimlerin rolü büyüktür. Türkiye’de kültürel etkileşimler, dil öğrenme ortamlarını zenginleştirerek öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin çeşitlenmesine katkıda bulunur. Kültürel çeşitlilik, dil öğrenme sürecine zenginlik katmakta, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır (Şahin, 2018; Yılmaz, 2016).

Dil öğretiminde kültürel duyarlılık, öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrencilerin kültürel arka planlarını göz önünde bulundurarak uygun öğretim stratejileri geliştirmelerini gerektirir. Kültürel duyarlılık gösteren dil öğretim yöntemleri, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirir. Türkiye’de, dil öğretim programlarının kültürel duyarlılığı artırmaya yönelik olarak yeniden düzenlenmesi, dil eğitiminin kalitesini ve kapsayıcılığını yükseltmektedir (Kaya, 2014).

Kültürel etkileşimler, dil öğrenme sürecinde kültürel entegrasyonu destekleyerek öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını artırır. Farklı kültürel arka planlara sahip öğrenciler, dil öğrenme sürecinde kendi kültürel kimliklerini korurken, yeni kültürel değerler ve normları da öğrenme fırsatı bulurlar (Erdoğan, 2018).

Eğitim teknolojileri de dil eğitiminde kültürel etkileşimleri destekleyen önemli araçlardır. Dil öğrenme uygulamaları, çevrimiçi dil değişim programları ve çok dilli eğitim yazılımları, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kültürel etkileşimleri artırarak daha etkin ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Akçay, 2017). Türkiye’de, bu tür teknolojik araçların kullanımı, özellikle dil eğitiminin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin birbirleriyle kültürel alışveriş yapmalarını sağlamak açısından önemlidir.

İkinci dil öğreniminde kültürel faktörler de önemli bir rol oynar. Öğrencilerin kültürel arka planı, onların dil öğrenme motivasyonlarını, stratejilerini ve başarılarını

şekillendirir. Türkiye’de, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen göçmen ve mülteci öğrenciler, kültürel faktörlerin etkisiyle dil öğrenme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu süreçte kültürel farkındalık ve uyum, öğrencilerin bu zorlukları aşmalarına katkıda bulunur (Arslan, 2016).

Dil eğitimi programlarında kültürel içeriklerin yer alması da öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha zengin ve anlamlı hale getirir. Kültürel içerikler, öğrencilerin dil öğrenirken aynı zamanda kültürel farkındalık kazanmalarını sağlar. Bu durum, onların hem dil hem de kültürel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Karakaya, 2019). Türkiye’de, dil eğitimi programlarının kültürel içeriklerle zenginleştirilmesi, dil öğrenme sürecinin daha etkili ve kapsayıcı olmasına katkıda bulunmaktadır.

2.2.8. Kültürel Farklılıkların Sosyal Uyuma Etkisi

Kültürel farklılıklar, toplumların sosyal uyum üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabilir. Farklı kültürel arka planlara sahip bireyler arasındaki etkileşimler, sosyal uyum süreçlerini zenginleştirebilir veya zorluklara yol açabilir. Türkiye’de, kültürel farklılıkların sosyal uyuma etkisi, özellikle göçmenler, mülteciler ve yerel halk arasındaki ilişkiler bağlamında sıkça incelenmektedir. Kültürel çeşitlilik, toplumsal yaşamı zenginleştirerek bireylerin farklı perspektifler kazanmalarını sağlar ve toplumsal hoşgörüyü artırarak sosyal uyumu güçlendirebilir (Yılmaz, 2015; Kongar, 2012; Turan, 2019).

Sosyal uyum, farklı kültürel arka planlara sahip bireylerin ortak bir toplumsal yaşam kurmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte karşılıklı anlayış, hoşgörü ve saygı önemlidir. Türkiye’de göçmen ve mülteci çocukların eğitim sistemine entegrasyonu, sosyal uyum süreçlerinin başarılı olmasında kritik bir rol oynar. Eğitim kurumları, bu çocukların sosyal uyumunu desteklemek amacıyla çeşitli programlar ve etkinlikler düzenlemektedir (Akalin, 2019; Erdoğan, 2018).

Eğitim, sosyal uyumun sağlanmasında önemli bir araçtır. Okullar, farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerin sosyal etkileşimlerde bulunmalarına ve bu sayede sosyal uyum süreçlerine katkıda bulunmalarına olanak tanır. Türkiye’deki okullar, kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak sosyal uyumu destekleyen çeşitli faaliyetler ve programlar geliştirmektedir. Bu tür programlar, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve toplumsal bağların güçlenmesine yardımcı olur (Şahin, 2018; Kaya, 2014; Güven, 2020).

Bununla birlikte, kültürel farklılıkların sosyal uyum üzerinde bazı zorlukları da mevcuttur. Önyargılar, dil bariyerleri ve ayrımcılık gibi faktörler, sosyal uyumun

sağlanmasını zorlaştırabilir. Bu tür zorlukların aşılması için toplumun tüm kesimlerinin kültürel duyarlılık ve hoşgörü konularında bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, eğitim kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının sosyal uyumu destekleyen projeler geliştirmesi de büyük önem taşımaktadır (Yıldız, 2017; Arslan, 2016).

2.2.9. Göçmen ve Mülteci Öğrencilerin Eğitimi

Göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimi, kültürel etkileşimlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki etkilerini inceleyen önemli bir konudur. Türkiye, son yıllarda yoğun göç ve mülteci akınlarıyla karşı karşıya kalmış ve bu durum eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu hem sosyal uyum hem de akademik başarı açısından kritik öneme sahiptir. Ancak bu öğrenciler, eğitim süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve uyum sorunları, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Akalin, 2019; Erdoğan, 2018).

Göçmen ve mülteci öğrencilerin karşılaştığı bu zorlukların aşılabilmesi amacıyla Türkiye'de çeşitli eğitim politikaları ve programlar geliştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, göçmen ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek üzere dil öğretimi, psikososyal destek ve kültürel uyum konularını kapsayan birçok proje ve program yürütmektedir (Şahin, 2018). Bu tür programlar, göçmen ve mülteci öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirerek eğitim süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlamayı ve kültürel entegrasyonu desteklemeyi hedeflemektedir (Kaya, 2014).

Dil bariyerleri, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en büyük engellerden biridir. Bu nedenle Türkiye'de göçmen ve mülteci çocuklara yönelik Türkçe dil öğretimi programları düzenlenmektedir. Dil öğretiminin yanı sıra, psikososyal destek programları da bu öğrencilerin sosyal uyumlarını desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır. Psikososyal destek programları, öğrencilerin kendilerini güvende ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlayarak, eğitim süreçlerine olumlu katkıda bulunur (Yılmaz, 2016).

Göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde başarıyı artıran bir diğer önemli faktör ise sosyal uyumdur. Eğitim kurumları, bu öğrencilerin sosyal uyumlarını desteklemek için çeşitli etkinlikler ve programlar geliştirmektedir. Sosyal uyum ve psikososyal destek sayesinde, göçmen ve mülteci öğrenciler toplum içinde kendilerini daha rahat hissedebilmekte ve akademik süreçlere daha etkin şekilde katılabilmektedirler.

Türkiye'de göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimde başarıya ulaşmalarını destekleyen birçok iyi uygulama ve başarı öyküsü bulunmaktadır. Bu başarı öyküleri, göçmen ve mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların aşılabileceğini ve uygun desteklerle başarılı olabileceklerini göstermektedir. Bu tür iyi uygulamalar, diğer eğitim kurumlarına da örnek teşkil ederek, göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunları çözmede yol gösterici olmaktadır (Arslan, 2016).

2.2.10. Kültürel Etkileşimlerin Eğitimde Yenilik ve Yaratıcılığa Katkısı

Kültürel etkileşimler, eğitimde yenilik ve yaratıcılığa önemli katkılar sağlar. Farklı kültürel arka planlardan gelen bireyler arasındaki etkileşimler, yeni fikirlerin ve yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Türkiye'de, kültürel etkileşimlerin eğitimde yenilik ve yaratıcılığa olan katkıları, eğitim süreçlerinin çeşitlenmesine ve zenginleşmesine büyük katkıda bulunmuştur. Kültürel çeşitliliğin artması, öğrenci ve öğretmenlerin yenilikçi düşünce ve uygulamalara daha açık olmalarını teşvik eder (Yılmaz, 2016; Kaya, 2014).

Kültürel çeşitlilik, yenilikçiliğin ve yaratıcı düşüncenin temel unsurlarından biridir. Farklı kültürel perspektiflerin bir araya gelmesi, sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler bulunmasını sağlar. Kültürel etkileşimler, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme süreçlerini destekler ve farklı bakış açıları geliştirerek yaratıcı becerilerin gelişmesine katkıda bulunur (Arslan, 2016). Türkiye'de, kültürel etkileşimlerin teşvik edildiği eğitim programları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmakta önemli bir rol oynamaktadır (Erdoğan, 2018).

Kültürel etkileşimlerin eğitimde yenilikçi uygulamaların geliştirilmesine katkısı büyüktür. Farklı kültürel perspektifler, yeni öğretim yöntemlerinin ve teknolojilerin kullanılmasını teşvik ederek, eğitimde yenilikçi uygulamalara zemin hazırlar. Türkiye'deki okullar, kültürel etkileşimleri destekleyen yenilikçi uygulamalarla öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeyi hedeflemektedir (Şahin, 2018; Kongar, 2012). Eğitim programlarında kültürel etkileşimlerin entegrasyonu, öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu programlar, öğrencilerin farklı kültürel değerleri ve normları öğrenmelerine yardımcı olarak eğitimde yaratıcılık ve yenilikçiliği teşvik etmektedir (Karakaya, 2019).

Türkiye'de kültürel etkileşimlerin eğitimde yenilik ve yaratıcılığa katkı sağladığı birçok başarı öyküsü ve iyi uygulama bulunmaktadır. Bu başarı öyküleri, kültürel

etkileşimlerin yenilikçi ve yaratıcı çözümler üretme potansiyelini göstermekte ve diğer okullar ve eğitim kurumları için de örnek teşkil etmektedir (Akalin, 2019).

2.2.11. Çok Kültürlülük Kavramı ve Tarihçesi

Çok kültürlülük, farklı kültürel grupların kimliklerini koruyarak bir arada yaşadığı toplumları ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, sosyal, politik ve eğitimsel alanlarda önemli bir tartışma konusu olup, toplumsal uyum ve çeşitliliği destekler. Ziya Gökalp, Türk milliyetçiliği ve modernleşme süreçlerinde kültürün rolünü vurgulayarak, kültürel çeşitliliğin Türkiye için bir zenginlik olduğunu ifade etmiştir (Gökalp, 1997). Bu perspektiften bakıldığında, ulusal birlik ve bütünlüğün korunması şartıyla, çeşitliliğin zenginlik olarak görülmesi gerektiği ifade edilebilir. Gökalp'in bu görüşleri, çok kültürlülüğün ulusal birliğe zarar vermeden toplumsal bütünlüğü desteklemesi gerekliliğini savunur.

Çok kültürlülük kavramı, modern toplumların çeşitliliğini ve bu çeşitliliğin yönetimini ele alan bir yaklaşımdır. 20. yüzyılın ikinci yarısında, göç hareketlerinin artması ve küreselleşme ile birlikte çok kültürlülük daha fazla önem kazanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'nin Osmanlı İmparatorluğu döneminden gelen çok kültürlü yapısı, modern Türkiye'de de etkisini sürdürmektedir (Kymlicka, 1995; Kongar, 2012).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde millet sistemi ile farklı kültürel grupların özerklikleri korunmuş ve bu durum modern Türkiye'de de etkisini sürdürmüştür (Gökalp, 1997; Kadioğlu, 2013). Erol Güngör, kültürel değişim ve modernleşme süreçlerinde Türkiye'nin çok kültürlü yapısının korunması ve güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Güngör, 1991). Bu görüşlere göre, çok kültürlülük, ulusal kimliği zayıflatmadan toplumsal dayanışmayı destekleyecek bir biçimde ele alınmalıdır.

Dünya geneline bakıldığında çok kültürlülüğün çeşitli politikalar ve uygulamalarla desteklendiği görülmektedir. Kanada, Avustralya ve İsveç gibi ülkeler, çok kültürlü toplum yapısını destekleyen politikalar geliştirmiştir. Kanada, çok kültürlülüğü anayasal olarak tanımakta ve kültürel çeşitliliği teşvik etmektedir (Taylor, 1994). Avustralya'da ise çok kültürlülük, göçmen politikalarının merkezinde yer almakta ve toplumun tüm kesimlerinin entegrasyonunu sağlamayı amaçlamaktadır (Castles, 2000). Bu ülkelerdeki uygulamalar, çok kültürlülüğün ulusal kimliği ve toplumsal uyumu destekleyecek şekilde nasıl ele alınabileceğine dair önemli örnekler sunmaktadır.

Mümtaz Turhan, kültürel değişim ve sosyal uyum süreçlerine dair çalışmalarıyla, çok kültürlülüğün toplumsal uyum üzerindeki olumlu etkilerini incelemiştir (Turhan, 2005). Ayrıca, Baskın Oran gibi bazı akademisyenler, Türkiye'deki azınlıkların haklarının korunması ve çok kültürlü yapıların desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (Oran, 2007). Ancak, bu yaklaşımlar ele alınırken ulusal bütünlüğü tehdit edebilecek unsurların dikkatle yönetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.2.11.1. Çok Kültürlülük ve Eğitim

Eğitimde çok kültürlülük, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin eğitim sistemi içinde kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak açısından önemlidir. Ziya Gökalp, eğitimin ulusal kimliği güçlendirmesi gerektiğini, fakat aynı zamanda kültürel çeşitliliğin de desteklenmesi gerektiğini savunmuştur (Gökalp, 1997). Gökalp'in bu görüşü, kültürel çeşitliliğin öğrencilerin ulusal birliğe katkıda bulunacak biçimde eğitim görmelerini sağlamasını ön plana çıkarır.

Mümtaz Turhan ise, kültürel çeşitliliğin eğitim yoluyla desteklenmesinin toplumsal uyum açısından önemli olduğunu vurgulamış ve bu yolla farklı kültürel grupların birbirleriyle barış içinde yaşayabileceğini ifade etmiştir (Turhan, 2005). Şahin (2019) ve Erdoğan (2018) gibi akademisyenler de benzer şekilde, Türkiye'de göçmen ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunda çok kültürlülük yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Eğitim sistemleri, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onları topluma kazandırmak için çok kültürlülüğü destekleyen programlar geliştirmektedir. Türkiye'de de özellikle göçmen ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunda çok kültürlülük yaklaşımlarına dayanan eğitim politikaları uygulanmaktadır (Erdoğan, 2018). Ancak, bu uygulamaların ulusal dayanışmayı ve kimliği destekleyecek şekilde ele alınması gerekmektedir.

2.2.11.2. Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum

Çok kültürlülük, ulusal kimliği zayıflatmadan toplumsal uyumun sağlanmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda toplumsal uyumu arttıran nemli bir faktör olduğu söylenebilir. Farklı kültürel grupların bir arada yaşaması, karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü teşvik eder. Erol Güngör, farklı kültürel grupların bir arada yaşamasının toplumun dayanışma ve uyum kapasitesini güçlendirebileceğini ifade etmiştir (Güngör, 1991). Türkiye, tarih boyunca farklı etnik ve dini grupların bir arada yaşadığı bir ülke olmuş ve bu

durum sosyal uyum açısından önemli bir katkı sağlamıştır. Bu kapsamda, Osmanlı'nın millet sistemi gibi tarihsel örnekler, kültürel çeşitliliğin ulusal birliğe zarar vermeden nasıl yönetilebileceğine dair önemli çıkarımlar sunmaktadır (Kadioğlu, 2013).

Toplumsal uyum, farklı kültürel gruplar arasında karşılıklı anlayış ve saygıya dayanmaktadır. Gökalp ve Güngör gibi düşünürlerin görüşleri, bu uyumun ulusal bütünlük ve dayanışma çerçevesinde sağlanması gerektiğini savunmakta olup toplumun farklı kesimlerinin bir arada uyum içinde yaşaması gerektiğini belirtmektedir. Kaya (2014) ve Kongar (2012) gibi bazı yazarlar da çok kültürlülüğün toplumsal çatışmaları azaltarak barışçıl ve uyumlu bir toplum oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, bu görüşlerin ulusal birliğe zarar vermeyecek şekilde ele alınması gerektiği önemlidir (Gökalp, 1997; Güngör, 1991).

2.3. Eğitimde Kültürel Çeşitlilik, Öğretmen Roller ve Entegrasyon

2.3.1. Eğitim ve Kültürel Çeşitlilik

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerlerini geliştirerek topluma uyum sağlamalarını destekleyen bir süreçtir. Kültürel çeşitlilik ise eğitim sistemlerinin temel bir unsuru haline gelmiş olup, farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerin toplumla uyumlu bir şekilde bütünleşmesini amaçlar (Banks, 2009; Erdoğan, 2018). Bu kapsamda, eğitimde kültürel çeşitliliğin desteklenmesi, toplumsal uyumun yanı sıra bireylerin eleştirel düşünme, iş birliği ve iletişim becerilerini de güçlendiren bir faktördür. Gökalp, eğitimin milli değerlerle zenginleşmesi gerektiğini savunurken (Gökalp, 1997), Güngör ve Turhan gibi düşünürler de kültürel farkındalığın eğitimde vurgulanması gerektiğini ifade ederler (Güngör, 1991; Turhan, 2005).

2.3.2. Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı

Çok kültürlü eğitim, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı ve bu bireylerin topluma uyum sağlamalarını amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks, 2009). Kanada, Avustralya ve Almanya gibi ülkeler, çok kültürlü eğitim uygulamaları ile göçmen ve mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemektedir (Taylor, 1994; Castles, 2000). Türkiye’de de özellikle göçmen ve mülteci öğrencilerin uyumunu sağlamak amacıyla bu tür uygulamaların önemi giderek artmaktadır (Erdoğan, 2018). Ziya Gökalp gibi Türk düşünürler, eğitimde milli kültürün korunmasını savunmuşlardır (Gökalp, 1997).

2.3.3. Kültürel Çeşitliliğin Eğitim Sistemine Entegrasyonu

Kültürel çeşitliliğin eğitim sistemine entegrasyonu, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra toplumsal uyumu destekleyen bir yaklaşımdır. Eğitim programları, öğrencilerin farklı kültürleri tanımasını, bu kültürlere saygı duymasını sağlayarak sosyal becerilerini geliştirir (Kaya, 2014; Şahin, 2018). Bu çerçevede, öğretmenlerin kültürel duyarlılığını artıran programlar, göçmen öğrencilerin sosyal uyumunu kolaylaştırarak toplumsal birliği güçlendirmektedir. Türkiye’de bu doğrultuda göçmen öğrenciler için dil bariyerlerini aşmayı hedefleyen programlar önem taşımaktadır (Erdoğan, 2018).

2.3.4. Çok Kültürlü Eğitimde Uygulama Örnekleri

- **Kanada:** Kanada, anayasal olarak tanınan çok kültürlülük ilkesi doğrultusunda, göçmen ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunu destekleyen kapsamlı programlara sahiptir. Ontario gibi eyaletlerde sunulan dil destek programları ve kültürel farkındalık dersleri, göçmen öğrencilerin eğitim hayatına hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olur (Taylor, 1994). Kanada’da ayrıca, göçmen öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini korumalarına olanak tanıyan bir eğitim modeli benimsenmiştir. Eğitim, öğrencilerin topluma uyum sağlamalarına katkı sunan çeşitli sosyal etkinliklerle zenginleştirilmektedir.
- **Avustralya:** Avustralya’da, göçmen çocukların entegrasyonunu kolaylaştırmak için dil eğitimi ve toplum temelli projeler içeren birçok kültürlü eğitim modeli uygulanmaktadır. Avustralya, göçmen öğrencilerin topluma uyum sağlaması için onların kültürel kimliklerini koruyarak sosyal becerilerini güçlendiren özel programlar sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin toplumla daha iyi bütünleşmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sunar (Castles, 2000).
- **Almanya:** Almanya, göçmen öğrencilerin hem kendi kültürel kimliklerini korumalarına hem de Alman toplumuna uyum sağlamalarına yardımcı olan çift dilli eğitim programları geliştirmiştir. Almanya’da, göçmen çocukların ana dillerini kullanmalarını teşvik eden dil programları sunulurken aynı zamanda Almanca dil becerilerini geliştirmeye yönelik dersler de verilmektedir. Kültürel danışmanlık hizmetleriyle desteklenen bu eğitim modeli, öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarına katkı sağlamaktadır.
- **Amerika Birleşik Devletleri:** ABD’de, çok kültürlü eğitimin bir parçası olarak etnik çalışmalar programları ve ikili dil programları sunulmaktadır. Bu programlar,

öğrencilerin hem kendi kültürel geçmişlerini hem de toplumun ortak değerlerini öğrenmelerini amaçlar. Etnik çalışmalar, öğrencilerin toplumsal çeşitliliği anlamalarına yardımcı olurken, ikili dil programları ise göçmen öğrencilerin anadillerini koruyarak İngilizce dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

- **İsveç:** İsveç'te, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamalarına destek olan rehberlik ve psikososyal destek hizmetleri sunulmaktadır. Dil becerilerini geliştirmeleri için özel sınıflar açılan göçmen çocuklar, İsveç kültürüne uyum sağlayabilmeleri adına çeşitli sosyal etkinliklerle de desteklenmektedir.
- **Hollanda:** Hollanda, göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve topluma uyum sağlamalarına destek olmak amacıyla kapsayıcı eğitim modelini uygulamaktadır. Bu programlar, öğrencilerin kültürel çeşitlilik içinde eğitim görmelerine olanak tanırken, toplumun ortak değerlerini kazanmalarını da hedefler.

2.3.5. Türkiye'de Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları

Türkiye, son yıllarda büyük göç dalgalarıyla karşı karşıya kalmış ve bu durum eğitim sisteminde önemli değişikliklere yol açmıştır. Türkiye'de göçmen ve mülteci çocukların eğitime uyum sağlamaları için çeşitli programlar geliştirilmiştir:

- **Dil Eğitim Programları:** Göçmen ve mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini destekleyen programlar sunulmakta olup, bu programlar öğrencilerin eğitim süreçlerine daha kolay adapte olmalarına yardımcı olmaktadır (Erdoğan, 2018).
- **Psikososyal Destek Programları:** Mülteci öğrencilerin psikolojik ve sosyal uyumunu sağlamak için rehberlik hizmetleri sunulmaktadır. Bu destek, öğrencilerin eğitim hayatında karşılaşılabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerine katkı sağlar.
- **Kültürel Entegrasyon Projeleri:** Göçmen ve mülteci öğrencilerin Türk kültürünü tanımaları ve kendi kültürel kimliklerini muhafaza etmeleri için çeşitli entegrasyon projeleri geliştirilmiştir. Bu projeler, öğrencilerin sosyal ve kültürel uyum süreçlerini kolaylaştırmayı amaçlar.

2.3.6. Genel Değerlendirme ve Türkiye İçin Uyarlama Önerisi

Yukarıda sunulan uluslararası örnekler ve Türkiye’deki mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda, göçmen ve mülteci öğrencilerin entegrasyonunu destekleyen programların Türkiye’de uygulanması, sosyal uyum açısından önemli bir adımdır. Kanada, Avustralya ve Almanya gibi ülkelerin göçmen öğrencilerin uyumunu kolaylaştıran dil ve kültürel destek programları, farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerin eğitim süreçlerine katılımını güçlendirmektedir. Türkiye’de de benzer bir yaklaşımla, göçmen öğrencilerin Türk toplumuna uyum sağlamalarını destekleyen ve aynı zamanda kültürel kimliklerini korumalarına imkân tanıyan eğitim programları geliştirilmelidir. Ziya Gökalp’in milli değerlere vurgu yapan görüşlerinden hareketle, bu programlar, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunu sağlarken, ülkenin milli birlik ve kültürel yapısını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır. Türkiye’nin toplumsal yapısına uygun olarak, kültürel çeşitliliğin desteklendiği ancak ayrımcılığa zemin hazırlamayan bir çerçevede yürütülecek çok kültürlü eğitim uygulamaları, sosyal uyumu pekiştirirken milli değerleri de güçlendirebilir.

2.3.7. Çok Kültürlü Eğitim ve Öğretmenlerin Rolü

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı kültürleri tanıma, saygı geliştirme ve toplumsal uyumu güçlendirme fırsatı sunan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu bağlamda, öğretmenler sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda kültürel duyarlılık ve çeşitliliği teşvik eden rehberler olarak ön plana çıkarlar. Öğretmenler, kültürel çeşitlilik açısından zengin sınıflarda öğrencilerin farklı kültürel değerlerini tanıyıp destekleyerek öğrenme ortamlarını daha kapsayıcı hale getirebilirler.

2.3.7.1. Çok Kültürlü Eğitimin Tanımı ve Amacı

Çok kültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğin kabul edilmesi, her öğrencinin eşit eğitim fırsatlarına sahip olması ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak eğitime katılmalarını amaçlayan bir modeldir (Banks, 2009). Bu model, tüm öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve kendilerini değerli hissetmelerini hedefler.

2.3.7.2. Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitimdeki Önemi

Öğretmenler, farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilere rehberlik eden ve onların sosyal uyumunu sağlayan temel aktörlerdir. Öğretmenlerin kültürel farkındalığı artırma ve

öğrencilerin kültürel kimliklerini destekleme yönündeki sorumlulukları, çok kültürlü eğitimin başarısını doğrudan etkiler (Gay, 2010).

2.3.8. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Tutumları

Çok kültürlü eğitimde öğretmenlerin olumlu bir tutum geliştirmesi, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerine saygı duyulmasını sağlama açısından kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin tutumlarını belirleyen faktörler arasında kültürel farkındalık, eğitim düzeyi, kişisel deneyimler ve toplumsal normlar yer alır. Bu faktörler, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilere yaklaşımında belirleyicidir.

Öğretmenlerin kendi kültürel kimliklerinin farkında olması ve farklı kültürel gruplara karşı duyarlı bir yaklaşıma sahip olmaları, çok kültürlü eğitimin etkinliğini artırır (Ladson-Billings, 1995). Bu bağlamda, Ziya Gökalp de eğitimin milli değerlerle zenginleştirilmesi ve kültürel farkındalığın geliştirilmesini önemsemiştir (Gökalp, 1997). Gökalp'in görüşleri doğrultusunda, kültürel çeşitliliğin desteklenmesi ve bu değerlerin eğitim yoluyla korunması, toplumun milli kimliğini güçlendirmektedir. Ayrıca, çok kültürlü eğitim konusunda eğitim almış öğretmenlerin, bilinçli ve duyarlı tutumlar sergilediği de görülmektedir (Sleeter, 2001).

Genel olarak, kültürel değişimlerin toplum üzerindeki etkilerini vurgulayan Mümtaz Turhan, eğitimde bilimsel yaklaşım ve toplumsal uyumun önemini belirtmiştir. Turhan'a göre, kültürel farkındalık ve sosyal uyumu destekleyen bir eğitim, toplumsal gelişim için kritik bir rol oynar (Turhan, 1953; Turhan, 1969). Bu çerçevede, öğretmenlerin kültürel farkındalığını artıracak eğitim programları, çok kültürlü eğitimde daha etkili olmalarını sağlama açısından gereklidir.

Ayrıca, öğretmenlerin farklı kültürel gruplarla etkileşimde bulunması, çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili bir faktördür. Güngör'ün toplumsal değişim ve kültürel süreklilik konusundaki fikirleri dikkate alındığında, toplumların tarihsel ve kültürel bir bütünlük içinde gelişmesi gerektiğini savunduğu görülmektedir (Güngör, 1997). Bu bağlamda, kültürel çeşitlilik ve etkileşim, öğretmenlerin daha geniş bir perspektif geliştirmesine ve eğitimde kapsayıcılığı desteklemesine katkı sunabilir (Garmon, 2004).

2.3.9. Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Davranışları

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde sergilediği davranışlar, öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Bu davranışların eşitlikçi ve destekleyici bir yapıda olması, çok kültürlü sınıflarda öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitimde etkili öğretmen davranışları üç başlık altında incelenebilir:

- **Eşitlikçi Yaklaşım:** Tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmak, ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin özgüvenini artırmak için eşitlikçi bir yaklaşım benimsemek önemlidir (Banks, 2009).
- **Kültürel İçerik ve Materyallerin Kullanımı:** Ders materyallerinde farklı kültürel içeriklere yer verilmesi, öğrencilerin kendi kimliklerini koruyarak öğrenmelerine katkı sunar (Gay, 2010).
- **Pozitif İletişim ve Destek:** Öğretmenlerin öğrencilerle pozitif iletişim kurması, onların kendilerini kabul edilmiş hissetmelerini sağlar. Bu, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekler (Howard, 2010).

2.3.10. Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitimde Öğretmen Tutumları ve Davranışları

Türkiye’de çok kültürlü eğitim kapsamında öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime olumlu baktıklarını ancak uygulamada belirli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu zorluklar arasında, yeterli eğitim ve profesyonel gelişim olanaklarının sınırlılığı, dil bariyerleri ve kültürel duyarlılık eksiklikleri önemli yer tutar (Kaya & Aydın, 2014).

2.3.10.1. Türkiye’de Öğretmen Tutumları Üzerine Araştırma Bulguları

Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalara göre, öğretmenlerin çoğu çok kültürlü eğitimi desteklemekte ve bu modelin öğrencilere sosyal uyum, saygı ve farkındalık kazandırdığına inanmaktadır. Ancak, çok kültürlü eğitimin pratiğe dökülmesi sürecinde, sınırlı kaynaklar ve yetersiz destek nedeniyle öğretmenlerin bu tutumlarının uygulamada zayıfladığı görülmektedir. Örneğin, bir çalışmada öğretmenlerin %75’i çok kültürlü eğitimi desteklediklerini belirtirken, %60’ının bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür (Şahin, 2018). Bu durum, çok kültürlü eğitim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin daha fazla bilgi ve kaynağa ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

2.3.10.2. Türkiye’de Eğitim ve Profesyonel Gelişim Gereksinimleri

Türkiye’deki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterli donanıma sahip olabilmeleri için daha fazla eğitim ve profesyonel gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle kültürel farkındalık ve dil bariyerlerinin aşılması için yapılacak eğitimler, çok kültürlü eğitimi daha etkin hale getirebilir (Kaya & Aydın, 2014). Yeterli eğitim desteğiyle donatılmış öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda daha etkili öğretim stratejileri geliştireceği düşünülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe duyarlı yaklaşımlar geliştirmesini sağlayarak çok kültürlü eğitimdeki başarı oranını artırabilir.

2.4. Ölçme Değerlendirme Bağlamında Tutum Kavramı ve Ölçülmesi

2.4.1. Tutum Kavramı ve Bileşenleri

Tutum, bireyin belirli bir nesne, kişi, durum veya olguya karşı olumlu ya da olumsuz eğilim göstermesi olarak tanımlanır. Tutumlar, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen psikolojik eğilimlerdir. Eğitimde bireyin öğrenme süreçlerine, öğretim yöntemlerine ve eğitim ortamlarına yönelik algılarını ve tepkilerini belirler (Kağıtçıbaşı, 2010). Olumlu tutumlar öğrencilerin akademik başarılarını artırabilirken, olumsuz tutumlar öğrenme sürecini etkileyebilir (Özer & Suna, 2020; Gündoğdu et al., 2015).

Tutum, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşene sahiptir. Bilişsel bileşen bireyin bir nesne ya da durum hakkındaki düşüncelerini ve inançlarını içerir (Kağıtçıbaşı, 2010). Duygusal bileşen, bireyin bu nesneye karşı hissettiği olumlu veya olumsuz duyguları ifade eder (Eagly & Chaiken, 1993). Davranışsal bileşen ise bireyin bu nesneye karşı sergilediği davranışsal tepkileri kapsar (Tavşancıl, 2014).

2.4.2. Tutumların Özellikleri ve Ölçülmesi

Tutumların bazı temel özellikleri bulunur ve bu özellikler, bireylerin belirli bir nesneye, kişiye veya duruma karşı geliştirdikleri olumlu veya olumsuz eğilimlerin yapısını anlamamıza yardımcı olur. İlk olarak, tutumların belirli bir yönelimi vardır; bireyler, belirli bir konu, kişi ya da duruma yönelik olarak geliştirdikleri tutumları bu yönelim doğrultusunda olumlu ya da olumsuz bir şekilde sergilerler (İnceoğlu, 2010). Ayrıca, tutumlar yoğunluk derecesine göre farklılık gösterir. Bireyler, bazı konulara karşı çok güçlü bir tutum geliştirirken, başka konulara karşı daha zayıf tutumlar gösterebilirler (Kağıtçıbaşı,

2010). Tutumların bir diğer özelliği de genellikle zaman içinde tutarlılık göstermeleridir; ancak, bireylerin edindiği yeni deneyim ve bilgilerle tutumlar değişikliğe uğrayabilir (Tavşancıl, 2014).

Tutumların doğru bir şekilde ölçülmesi, bireylerin belirli konulara karşı sahip oldukları eğilimleri ve tepkileri anlamamıza olanak tanır. Tutumların ölçümünde en sık kullanılan yöntemler arasında anketler ve ölçekler yer alır. Özellikle Likert tipi ölçekler, Thurstone ölçekleri ve semantik diferansiyel ölçekler gibi yöntemler, bireylerin tutumlarını sayısal olarak değerlendirme imkânı sunar (Tavşancıl, 2014). Gözlem yöntemi ise bireylerin belirli durumlara verdikleri tepkileri izleyerek tutumları analiz etme sürecini içerir. Gözlem yoluyla bireylerin sergiledikleri davranışlar değerlendirilebilir ve bu yöntem, tutumların doğal ortamlarda incelenmesini sağlar (İnceoğlu, 2010). Son olarak, mülakatlar derinlemesine bilgi toplamak için kullanılan bir diğer yöntemdir. Özellikle bireylerin belirli konulara yönelik duygu ve düşüncelerini anlamak için yapılan mülakatlar, tutumları ayrıntılı şekilde incelemeye olanak tanır (Eagly & Chaiken, 1993).

Bu özellikler ve ölçüm yöntemleri, tutumların karmaşık yapısını anlamamıza ve bireylerin belirli konulara yönelik eğilimlerini daha doğru bir şekilde değerlendirmemize yardımcı olur.

2.4.3. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutum, bireylerin belirli bir nesne, olay veya duruma karşı geliştirdiği sürekli duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerden oluşur. Bu eğilimler, bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyerek belirli bir tutumun davranışa dönüşmesine zemin hazırlar (Kağıtçıbaşı, 2010). Tutum ve davranış arasındaki ilişki, sosyal psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarında geniş bir araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Bu ilişki, bireyin tutumlarının davranışlarını nasıl yönlendirdiği ve hangi koşullar altında bu etkinin daha belirgin hale geldiğini anlamamıza yardımcı olur.

Tutumların davranış üzerindeki etkisi, tutumun gücü, ulaşılabilirliği ve bireyin bulunduğu sosyal ortam gibi faktörlere bağlıdır. Güçlü tutumlar, genellikle yoğun duygusal tepkilerle ilişkilidir ve bireyin davranışlarını daha güçlü bir şekilde etkiler. Özellikle, bireyde güçlü bir duygusal bağlantı kuran tutumlar, davranışları belirlemede daha etkilidir (Kağıtçıbaşı, 2010). Ulaşılabilir tutumlar ise hafızada daha kolay erişilebilen ve bu nedenle davranışa daha hızlı dönüşebilen tutumlardır (İnceoğlu, 2010). Bireyin sosyal çevresi ve

fiziksel ortamı da tutumların davranışa dönüşmesinde rol oynar. Sosyal normlar, beklentiler ve çevresel koşullar bireyin tutumlarını sergileme biçimini etkileyebilir (Gündoğdu, 2015).

Tutumların davranışa dönüşmesi her zaman doğrusal bir süreç izlemeyebilir. Bireyler bazen tutumlarına aykırı davranışlar sergileyebilir ve bu durumda, bilişsel çelişki teorisi devreye girer. Bilişsel çelişki teorisine göre, bireyler tutumları ile davranışları arasında bir uyumsuzluk yaşadıklarında, bu uyumsuzluğu gidermek için tutumlarını veya davranışlarını değiştirme eğiliminde olurlar. Bilişsel çelişki, bireylerin içsel uyumunu sağlama ihtiyacından kaynaklanır ve tutum ya da davranış değişikliğiyle sonuçlanabilir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Tutum ve davranış arasındaki bu karmaşık ilişki, bireylerin sosyal ve psikolojik çevrelerinde nasıl etkileşim kurduklarına dair derinlemesine bir anlayış sunar. Tutumların davranışa dönüşmesi sürecini etkileyen faktörler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamlarında tutum değişikliklerini ve bu değişikliklerin davranışlara yansımalarını anlamak daha mümkün hale gelir.

2.4.4. Tutumların Gelişimi ve Değişimi

Tutumların gelişimi ve değişimi, bireyin sosyalizasyon süreci, yaşadığı deneyimler ve içinde bulunduğu sosyal çevre tarafından şekillenir. Bireyler, aileden başlayan ve eğitim, medya gibi çeşitli etkenlerle devam eden bir süreç içinde tutumlarını oluşturur ve bu tutumlar, yaşantılarla değişime uğrayabilir (Kağıtçıbaşı, 2010). Tutumların gelişiminde aile, bireyin ilk sosyalizasyon ortamı olarak büyük bir rol oynar. Ebeveynlerin değerleri, inançları ve davranışları, çocukların tutumlarını doğrudan etkiler ve şekillendirir (Kağıtçıbaşı, 2010). Eğitim ortamları da tutumların gelişiminde önemli bir etkidir. Okulda, öğretmenler ve akranların tutumları, öğrencilerin kendi tutumlarını geliştirmelerinde rehberlik eder (İnceoğlu, 2010).

Medya, bireylerin dünyayı algılama biçimlerini ve belirli konulara karşı geliştirdikleri tutumları etkileyen güçlü bir araçtır. Televizyon, internet ve sosyal medya gibi platformlar, bireylerin farklı bakış açıları kazanmasına ve belirli konulara yönelik tutumlarını oluşturmalarına katkıda bulunur (Tavşancıl, 2014). Bireylerin yaşadığı kişisel deneyimler ise, özellikle duygusal ve önemli olaylar, kalıcı tutumların gelişmesinde belirleyici olabilir (Gündoğdu, 2015).

Tutumların değişimi ise çeşitli psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisi altında gerçekleşir. Bilişsel uyumsuzluk teorisine göre, bireyler tutumları ile davranışları arasında bir uyumsuzluk yaşadıklarında, bu uyumsuzluğu azaltmak için ya tutumlarını ya da davranışlarını değiştirme eğilimine girerler (Kağıtçıbaşı, 2010). İkna edici iletişim, tutum değişiminin bir diğer önemli aracıdır; glü ve ikna edici mesajlar, bireylerin tutumlarını değiştirmelerinde etkili olabilir (İnceoğlu, 2010).

Sosyal evre ve grup normları, bireylerin tutumlarını değiştirme surecinde belirleyici bir rol oynar. Sosyal kabul görme arzusu ve grup normlarına uyum sağlama isteği, bireylerin tutumlarını yeniden gözden geçirmesine neden olabilir (Tavşancıl, 2014). Eğitim ve bilinçlendirme programları ise, özellikle sağlık, evre ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda bireylerin bilgi düzeyini artırarak olumlu tutum değişikliklerine katkı sağlar (Gündoğdu, 2015).

Tutumların gelişimi ve değişim sureci, bireyin sosyal çevresinin, kişisel deneyimlerinin ve karşılaştığı bilgilerin etkileşimiyle sürekli olarak yenilenir ve bireyin davranışları üzerinde etkili bir rol oynar.

2.4.5. Tutumların Ölçülmesi

Tutumların doğru bir şekilde ölçülmesi, bireylerin belirli konulara karşı sahip oldukları eğilimleri ve tepkileri anlamamızı sağlar. Bu amaçla çeşitli ölçekler ve ölçüm araçları geliştirilmiştir. *Thurstone ölçekleri*, tutumları belirlemek için kullanılan psikometrik araçlardan biridir ve bireylerin belirli bir tutum nesnesine karşı hissettikleri duygusal tepkileri ölçmeyi hedefler. Katılımcılar, bu ölçek üzerinde belirli ifadeleri kabul etme düzeylerine göre değerlendirilir (Tavşancıl, 2014).

Guttman ölçekleri, tutumların hiyerarşik yapısını belirlemek için kullanılan bir başka yöntemdir. Bu ölçekler, bireylerin belirli bir konudaki tutumlarını ardışık sorularla değerlendirir ve bu sorulara verilen yanıtların artarak devam etmesi beklenir (Meltem & Yeşim, 2015). *Osgood'un Duygusal Anlam (Semantik Farklar) Ölçeği*, bireylerin belirli bir nesne veya duruma karşı hissettikleri duygusal tepkileri ölçmek amacıyla zıt anlamlı kelimeler kullanır. Katılımcılar, bu kelimeler arasındaki farkları değerlendirerek tutumlarını ifade ederler (Kağıtçıbaşı, 2010).

Bogardus Sosyal Uzaklık Ölçeği, bireylerin farklı sosyal gruplara karşı hissettikleri sosyal mesafeyi ölçer ve eğitimde, öğrencilerin farklı kültürel veya etnik gruplara yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılır (Özer & Perc, 2020). En yaygın kullanılan ölçüm araçlarından biri olan *Likert tipi ölçekler*, katılımcıların belirli ifadelere katılma derecelerini belirlemek için tercih edilir. Bu ölçekler, özellikle eğitimde öğrencilerin belirli konulara yönelik tutumlarını değerlendirmede sıklıkla uygulanır (Gürcüm & Arslan, 2017).

Bu yöntem ve araçlar, tutumların farklı boyutlarını değerlendirerek bireylerin çeşitli konulara ve gruplara yönelik eğilimlerini anlamamıza olanak tanır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeline dayanmaktadır. Tarama modeli, var olan bir durumu ya da olayı olduğu haliyle betimlemek amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012). Bu model, belirli bir zaman diliminde mevcut durumu analiz ederek, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlar. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarını belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, geniş bir örneklem üzerinde belirli değişkenlere ilişkin veri toplamak ve bu verilerden genellemelere ulaşmak amacıyla uygun görülmüştür. Betimsel tarama modeli, öğretmenlerin tutumlarını anlamak ve bu tutumların belirli demografik ve kültürel faktörlerle nasıl ilişkili olduğunu incelemek için etkili bir yöntem olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Araştırma modeli olarak ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu sayede geliştirilen ölçeğin ölçme yapısının geçerli olup olmadığı test edilmiştir. DFA, ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu test etmek ve modele uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır (Kline, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Antalya ilindeki tüm devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrende, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler yer almaktadır. Örneklem belirlenirken, araştırmanın amacına yönelik olarak katılımcı grupların dengeli bir dağılımını sağlamaya yönelik kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme, örneklemin, evrende bulunan belirli alt grupları (ilkokul, ortaokul, lise kademeleri gibi) oranlarına göre içermesini sağlayarak araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırır (Büyüköztürk vd., 2012). Öncelikle, ön çalışma için gönüllü

olarak katılan toplam 776 öğretmene veri toplama araçları elektronik ortamda uygulanmış; geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda geçerli ve güvenilir olmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Bu sürecin ardından, ana uygulama için gönüllü olarak katılan toplam 347 öğretmenenden yeniden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin frekans dağılım tablolarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Frekans Değerleri		Frekans(N)	Yüzdelik(%)
Cinsiyet	Kadın	133	38,3
	Erkek	214	61,7

Tablo 3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38.3'ünün kadın, % 61,7'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları

Frekans Değerleri		Frekans(N)	Yüzdelik(%)
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	20	5,8
	6-14 yıl	102	29,4
	+15 yıl	225	64,8

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarının % 5.8'inin 0-5 yıl, % 29.4'ünün 6-14 yıl ve %64.8'inin ise +15 yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Durumları

Frekans Değerleri		Frekans(N)	Yüzdelik(%)
Lisansüstü Eğitim	Evet	102	29,4
	Hayır	245	70,6

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 29.4'ünün lisansüstü eğitim aldığı, % 70.6'sının ise lisansüstü eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 3. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yabancı Öğrenci Okutma Durumları

Frekans Değerleri			
		Frekans(N)	Yüzdelik(%)
Yabancı Öğrenci Okutma Durumu	Evet	266	76,7
	Hayır	81	23,3

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 76.7'sinin yabancı uyruklu öğrenci okuttuğu, % 23.3'ünün ise yabancı uyruklu öğrenci okutmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla tasarlanan "Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan likert tipi bir ölçektir ve farklı demografik özelliklerin bu tutumlar üzerindeki etkisini incelemek için kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. İlk olarak, 34 maddeden oluşan ölçek ön uygulama için 776 kişiye uygulanmış ve geçerlilik ile güvenirlik çalışmaları sonucunda 9 madde testten çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından, toplamda 25 maddeden oluşan ölçek ana uygulama için 347 kişiye yeniden uygulanmıştır. "Kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında derecelendirilen beşli likert tipi olarak hazırlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde, literatür taraması yapılmış ve benzer çalışmalarda kullanılan ölçeklerden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri alınarak ölçeğin kapsam geçerliği değerlendirilmiş ve pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.85 olarak

hesaplanmıştır, bu da ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

3.4. Veri Toplama

Araştırmada kullanılacak ölçeklerden oluşan online link formu belirlenen okullarda araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılara iletilen online link formu doldurularak araştırma verileri elde edilmiştir. Online link formu hazırlanırken bölümler arası geçişlerde formun tamamlanması şartı özelliği eklenerek tüm katılımcılarca formların tamamıyla doldurulması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde R programı (2021) Naniar (Tierney and Cook, 2023), MVN (Korkmaz et. al. 2014), paketi; Aybek (2021) tarafından oluşturulan ve R tabanlı analiz yapılmasını sağlayan internet sitesi ve JASP programı (2024) kullanılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi için sürece başlamadan önce varsayımlar incelenmiştir. İlk olarak kayıp değerler incelenmiş ve kayıp değer olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerler incelenmiş ve 24 uç değer olduğu görülmüş, veri setinden silinmiştir. Çok değişkenli normallik sayıltısı için Mardia testi uygulanmış ve test sonucunda verilerin çok değişkenli normalliği sağlamadığı görülmüştür. Veriler çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda Diyagonal Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler yöntemi kullanılabilir (Koğar & Yılmaz Koğar, 2015), bu nedenle analiz sürecine bu yöntemle devam edilmiştir. Çoklu bağlantı varsayımı için maddeler arası korelasyonlar incelenmiş ve çoklu bağlantı problemi olmadığı belirlenmiştir.

Literatürde çok sayıda uyum indeksi bulunmaktadır. Bu çalışmada uyum indekslerinden Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Tucker-Lewis İndeksi-TLI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) ve Ki-kare kullanılmıştır. CFI, modeli bağımsızlık modeli ve değişkenler arasında ilişkinin var olmadığı bir modelle karşılaştıran bir indekstir. 0.90 ve üstü bir değer elde edilmesi model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. TLI, CFI ile benzer bir uyum indeksidir. TLI değerinin de 0.90 ve üstü olması model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). RMSEA, 0'a yaklaştıkça iyi uyumu gösteren bir indekstir (Çoklu et al., 2021). 0.05'ten küçük değerler çok iyi uyumu göstermektedir. SRMR değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve 0.08'den küçük değerler iyi uyuma 0.05'ten küçük değerler ise çok iyi uyumu

göstermektedir (Brown, 2015). Ki-Kare doğrulayıcı faktör analizinde en sık rapor edilen değerlerden birisidir (Güneş, 2021). Kötü uyum indeksi olarak da bilinen bu değerin küçük ve anlamlı olmaması uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Ancak büyük örneklerde ki-kare anlamlı çıkabilmektedir. Buna bağlı olarak ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksi olarak yer almaktadır. Değerin 2 ya da daha küçük olması uyumun iyi olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Kline ki-kare/sd değerinin küçük örnekler için 2.5'un altında olmasının iyi uyum büyük örnekler için ise 3'ün altında olmasının iyi uyum olduğunu ifade etmiştir (Kline, 2019).

Normallik varsayımın değerlendirilmesinde ve analiz sürecinin yürütülmesinde Jamovi (2023) programından faydalanılmıştır. Ölçek puanı ve değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yapılan analizlere dair bulgular tablolastırılarak verilmiştir.

4.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

4.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı/Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Paralel analiz, düzeltilmiş özdeğerlerden yola çıkarak faktör sayısına karar vermek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Koğar, 2020). Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin faktör yapısını ortaya çıkartmak amacıyla (Büyüköztürk ve ark., 2008) Temel Bileşenler Faktör Analizi uygulanmış ve döndürme (rotasyon) yöntemi olarak da, maksimum olasılığa göre Varimax dik döndürme kullanılmıştır.

Faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, KMO değerinin 0.890 olduğu, Bartlett testinin ise manidar olduğu ($\chi^2=15552.502$; $sd=300$; $p<0.001$) belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için “çok iyi” olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Yapılan analiz sonucunda, Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinde yer alan 34 maddenin dört faktörde toplandığı görülmüştür. YUÖYTÖ’de yer alan maddeler, faktörlere göre dağılımı, binişik/bulaşık madde olup olmadığı ve faktör yükleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 9 maddenin düşük yük değeri verdiği ya da birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri verdikleri görülmüştür. Bu maddeler dışarıda bırakılarak tekrarlanan analiz sonucunda, dört faktör ve 25 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. YUÖYTÖ’nün faktör yapıları ve faktör yük değerleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Buna göre ölçekte yer alan 25 maddeden 8’inin birinci faktörde yüksek yük değeri, 7’sinin ikinci faktörde yüksek yük değeri, 6’sının üçüncü faktörde yüksek yük değeri ve 4’ünün de dördüncü faktörde yüksek yük değeri verdiği görülmüştür. Faktör yükü sınırı .50 olarak belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan 8 maddenin faktör yük değerlerinin .718 ile .840 arasında, ikinci faktörde yer alan 7 maddenin faktör yük değerlerinin .642 ile

.896 arasında, üçüncü faktörde yer alan 6 maddenin faktör yük değerlerinin .515 ile .844 arasında ve dördüncü faktörde yer alan 4 maddenin faktör yük değerlerinin .502 ile .768 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlerden birincisi ölçeğe toplam varyansın %22,3'ünü, ikinci faktör %18,4'ünü üçüncü faktör %15,2'sini ve dördüncü faktör de %8,5'ini açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %64,3'tür. Birinci faktörü oluşturan 8 madde, yabancı uyruklu öğrencilerin okul atmosferine olumsuz etkileri ve bu durumun öğretmenler üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Maddelerin ölçtükleri özellikler dikkate alınarak faktöre, “Olumsuz Okul Katkıları” ismi verilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörünü oluşturan 7 madde, Türk öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık ve bunun sınıf içindeki yansımaları ile ilgilidir. Anılan maddelerin ölçtükleri özellikler dikkate alınarak faktöre, “Pozitif Ayrımcılık” ismi verilmiştir. Üçüncü faktörü oluşturan 6 madde, çok kültürlü eğitimin fırsat eşitliği ve öğrenci gelişimine katkıları ile ilgilidir. Maddelerin ölçtükleri özellikler dikkate alınarak faktöre, “Fırsat Eşitliği ve Gelişim” ismi verilmiştir. Ölçeğin dördüncü faktörünü oluşturan 4 madde ise bireylerin inanç ve ideolojilerine saygı gösterilmesi ve bu düşüncelerin özgürce savunulabilmesi ile ilgilidir. Anılan maddelerin ölçtükleri özellikler dikkate alınarak faktöre, “İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü” ismi verilmiştir. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde test korelasyonu analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayıları incelendiğinde 3 maddenin düşük korelasyona sahip olduğu (madde1 0.224, madde4 0.148, madde31 0.199) fakat buna rağmen p değerlerinin anlamlı olduğu diğer maddelerin korelasyon katsayılarının 0.333 ile 0.563 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Korelasyon katsayıları ayırt ediciliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. 1. *Yabancı uyruklu öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri Üzerinde Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizine Göre Faktör Yükleri, Ortak Varyansları*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Uniqueness
M29	0.840				0.187
M28	0.828				0.206
M27	0.805				0.214
M30	0.793				0.263
M26	0.786				0.314
M33	0.777				0.332
M34	0.742				0.416
M25	0.718				0.420

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Uniqueness
M17		0.896			0.154
M18		0.889			0.131
M16		0.840			0.260
M19		0.749			0.384
M15		0.668			0.480
M20		0.660			0.534
M21		0.642			0.465
M13			0.844		0.187
M14			0.823		0.227
M07			0.757		0.302
M32			0.736		0.337
M31			0.730		0.354
M01			0.515		0.695
M09				0.768	0.350
M10				0.759	0.379
M05				0.595	0.625
M04				0.502	0.699

4.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı/Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

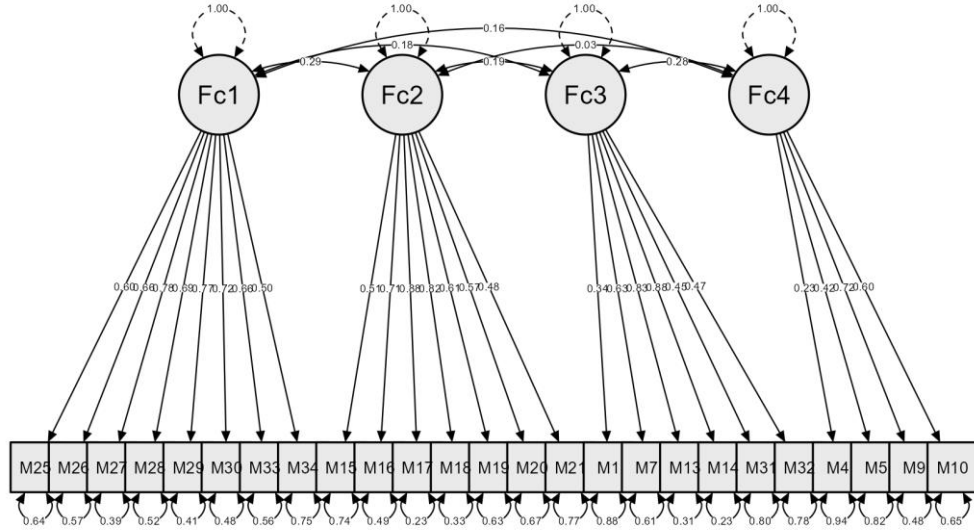
4.2.1. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Modele ait uyum indeksleri tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	CFI	TLI	RMSEA[%90CI]	SRMR	χ^2 (sd)	p
Değerler	0.980	0.978	0.027[0.017,0.036]	0.067	339.358(269)	.002

Uyum indeksleri incelendiğinde test edilen DFA modelinin veri ile çok iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Test edilen modele ilişkin standartlaştırılmış parametre kestirimlerinin ve hata varyanslarının yer aldığı yol diyagramı şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4. 1. Birinci Düzey DFA Modeline Ait Yol Diyagramı

Şekil 4.1 incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0.194 ile 0.860 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla ilişkili olarak hata varyanslarının 0.102 ile 1.375 arasında değiştiği görülmektedir. DFA sonucunda kestirilen tüm parametreler ve faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ile iç tutarlılık katsayıları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Madde Faktör Yükleri, Faktörler Arası Kovaryanslar ile Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

	B	SH_B	z	p	β	ϵ	AVE	α	ω
1							0.456	0.868	0.866
S1	0.519	0.029	18.131	< .001	0.519	0.488			
S2	0.584	0.028	20.534	< .001	0.584	0.444			
S3	0.646	0.029	22.529	< .001	0.646	0.270			
S4	0.617	0.029	21.147	< .001	0.617	0.411			
S5	0.690	0.030	23.143	< .001	0.690	0.327			
S6	0.673	0.030	22.092	< .001	0.673	0.416			
S7	0.624	0.030	20.671	< .001	0.624	0.501			
S8	0.470	0.028	16.561	< .001	0.470	0.659			

	B	SH_B	z	p	β	ϵ	AVE	α	ω
2							0.402	0.833	0.795
S9	0.475	0.035	13.390	< .001	0.475	0.638			
S10	0.526	0.031	16.792	< .001	0.526	0.267			
S11	0.581	0.032	17.950	< .001	0.581	0.102			
S12	0.562	0.032	17.423	< .001	0.562	0.157			
S13	0.430	0.026	16.691	< .001	0.430	0.311			
S14	0.412	0.026	15.562	< .001	0.412	0.349			
S15	0.482	0.037	13.041	< .001	0.482	0.765			
3							0.396	0.762	0.760
S16	0.429	0.047	9.160	< .001	0.429	1.375			
S17	0.649	0.047	13.897	< .001	0.649	0.656			
S18	0.809	0.050	16.145	< .001	0.809	0.294			
S19	0.860	0.051	16.796	< .001	0.860	0.218			
S20	0.313	0.031	10.107	< .001	0.313	0.393			
S21	0.358	0.033	10.898	< .001	0.358	0.455			
4							0.292	0.553	0.588
S22	0.194	0.046	4.163	< .001	0.194	0.641			
S23	0.445	0.064	6.934	< .001	0.445	0.935			
S24	0.708	0.081	8.713	< .001	0.708	0.461			
S25	0.641	0.076	8.377	< .001	0.641	0.747			
Tüm Ölçek								0.813	0.846
1~~ 2	0.286	0.018	15.842	< .001	0.286				
1~~ 3	0.182	0.020	9.102	< .001	0.182				
1~~ 4	0.158	0.029	5.495	< .001	0.158				
2~~ 3	0.195	0.021	9.176	< .001	0.195				
2~~ 4	0.026	0.028	0.943	0.346	0.026				
3~~ 4	0.277	0.043	6.451	< .001	0.277				

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü; SH_B : Standartlaştırılmamış Faktör Yüğünün Standart Hatası; β : Standartlaştırılmış Faktör Yüğü; ϵ : Standartlaştırılmış Hata Varyansı; AVE: Ortalama Çıkarılan Varyans; α : Cronbach Alfa Katsayısı; ω : Omega Katsayısı; 1: Olumsuz Okul Katkıları; 2: Pozitif Ayrımcılık; 3: Fırsat Eşitliği ve Gelişim; 4: İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü

Tablo 4.3'teki bulgulara göre tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu görülmüştür, $p < 0.05$. Bu bulgu göz önünde bulundurulduğunda faktörlerin kendi altında yer alan maddelerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. AVE değerleri incelendiğinde Olumsuz Okul Katkıları faktöründe varyansın %45,6'sının; Pozitif Ayrımcılık faktöründe varyansın %40.2'sinin; Fırsat Eşitliği ve Gelişim faktöründe varyansın %39.6'sının; İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü faktöründe varyansın %29.2'sinin açıklandığı görülmüştür.

Güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde faktörler için 0.553 ile 0.868 arasında değiştiği ve tüm ölçek için 0.813 olduğu bulunmuştur. Diğer bir güvenilirlik katsayısı olan Omega katsayıları incelendiğinde faktörler için 0.588 ile 0.866 arasında değiştiği ve tüm ölçek için 0.846 olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgular doğrultusunda, modelin veri ile uyum gösterdiği ve ölçülmek istenen yapının yüksek geçerlik ve güvenirlikle ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Faktörlerin birbirleriyle gösterdiği korelasyonun 0.026 ile 0.286 arasında değiştiği ve Faktör 2 ile Faktör 4 arasındaki ilişki hariç anlamlı olduğu görülmektedir. AFA sonucu elde edilen dört faktörü açıklayan ortak bir faktörün olup olmadığı ikinci düzey DFA ile araştırılmıştır.

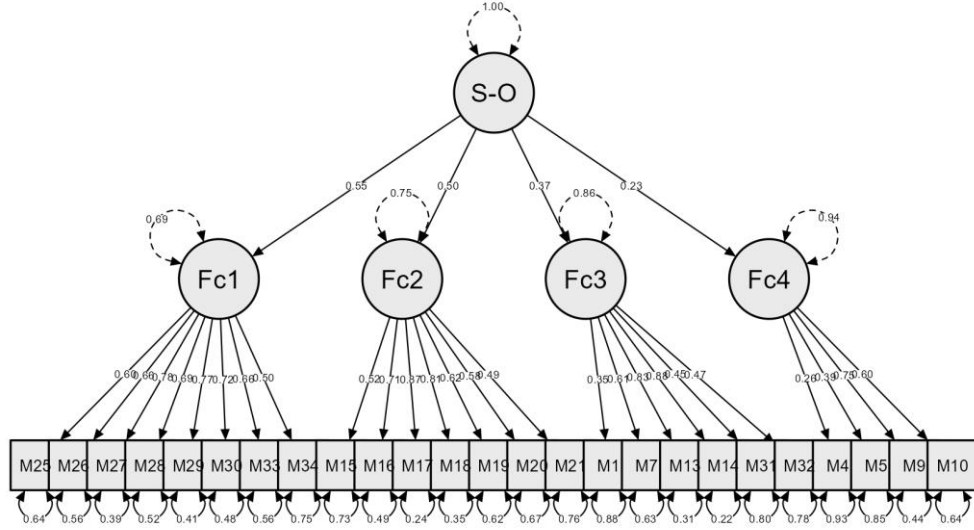
4.2.2. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İkinci düzey DFA'ya ait uyum indeksleri tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	CFI	TLI	RMSEA[%90CI]	SRMR	χ^2 (sd)	p
Değerler	0.971	0.968	0.033[0.025,0.041]	0.071	375.219(271)	<.001

Uyum indeksleri incelendiğinde test edilen DFA modelinin veri ile kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Test edilen modele ilişkin standartlaştırılmış parametre kestirimlerinin ve hata varyanslarının yer aldığı yol diyagramı şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4. 2. İkinci Düzey DFA Modeline Ait Yol Diyagramı

Şekil 4.2 incelendiğinde genel faktöre ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin 0.23 ile 0.55 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci düzey DFA sonucunda kestirilen tüm parametreler ve güvenilirlik katsayıları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4. 5. İkinci Düzey DFA Faktör Yükleri ve Güvenirlik Katsayısı

	B	SH_B	z	p	β	ω
1	0.667	0.070	9.479	< .001	0.555	0.867
2	0.575	0.057	10.074	< .001	0.498	0.795
3	0.404	0.038	10.722	< .001	0.374	0.761
4	0.242	0.041	5.938	< .001	0.235	0.599
Tüm Ölçek						0.831
İkinci Düzey						0.410

1: Olumsuz Okul Katkıları; 2: Pozitif Ayrımcılık; 3: Fırsat Eşitliği ve Gelişim; 4: İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü; SH_B : Standartlaştırılmamış Faktör Yüğünün

Standart Hatası; β : Standartlaştırılmış Faktör Yüğü; ω : Omega Katsayısı

Tablo 4.5’teki bulgulara göre tüm faktör yüklerinin ve kovaryansların anlamlı olduğu bulunmuştur, $p < 0.05$. Bu bulguya dayanarak genel faktörün kendi altında yer alan faktörlerin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle dört faktörü açıklayan ortak genel bir faktörün olduğu söylenebilir. Omega katsayısı incelendiğinde faktör puanlarına ait güvenilirlik katsayılarının 0.599 ile 0.867 arasında değiştiği ve ikinci

düzeye ait güvenirlik katsayısının 0.410 olduğu görülmüştür. Bu katsayılar göz önünde bulundurulduğunda genel faktörün düşük güvenirlikle ölçüldüğü söylenebilir. Bu bulgular doğrultusunda genel bir faktörün olduğu ve ölçeğe ait toplam puanın alınabileceği ancak araştırmacının puanların güvenirlik katsayılarına dikkat etmesi gerektiği ifade edilebilir.

4.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

4.3.1. Frekans Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 6. Çalışma Grubuna İlişkin Frekans Tablosu

Frekans Değerleri		Frekans (N)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kadın	133	38,3
	Erkek	214	61,7
Eğitim Durumu	İlkokul	78	22,5
	Ortaokul	153	44,1
	Lise	98	28,2
	RAM-Okul Öncesi- Özel Eğitim	18	5,2
	0-5 yıl	20	5,8
	6-14 yıl	102	29,4
Mesleki Kıdem	+15 yıl	225	64,8
Lisansüstü Eğitim	Evet	102	29,4
	Hayır	245	70,6
Yabancı Öğrenci Okutma Durumu	Evet	266	76,7
	Hayır	81	23,3

Frekans tablosuna bakıldığında cinsiyet değişkeni için kadınlar (N= 133) genel kitlenin %38,3'ünü ve erkekler (N=214) %61,7'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine bakıldığında 0-5 yıl(N=20) %5,8'ini, 6-14 yıl(N=102) %29,4'ünü ve +15 yıl(N=225) %64,8'ini oluşturmaktadır. Lisansüstü eğitim değişkeni için evet(N=102) grubu genel kitlenin %29,4'ünü, hayır(N=245) grubu %70,6'sını oluşturmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenci okutma durumuna bakıldığında evet (N=266) grubu kitlenin %76,7'sini, hayır(N=81) grubu %23,3'ünü oluşturmaktadır.

4.3.2. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Tablo 4. 7. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Minimum	Maksimum	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (ss)	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov v Simirnov
Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	29,00	116,00	72,07	9,61	-,255	2,204	,016
Olumsuz Katkıları	8,00	40,00	23,51	5,18	,352	-,041	,000
Pozitif Ayrımcılık	7,00	31,00	12,88	15,13	,665	1,357	,000
Fırsat Eşitliği ve Gelişim	6,00	27,00	20,10	3,92	-,835	,794	,000
İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü	5,00	20,00	15,57	2,59	-,582	1,341	,000

Puanların normalliğini değerlendirmek amacıyla katılımcı puanlarının merkezi eğilim ölçüleri incelenmiş görece birbirine yakın olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Tabachnick&Fidell, 2020). Çarpıklık katsayıları incelendiğinde tüm puanların tolerans değerleri arasında olduğu görülmüştür. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda puanlarda normalliğin

sağlanmadığı görülmüştür, $p < 0.050$. Geniş örneklerde Kolmogorov-Smirnov testi anlamlı çıkabilmektedir (Pallant, 2003).

Cinsiyet değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesinin ardından ölçeğin ana boyutu için kolmogrov-smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu durumdan dolayı bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır ($p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutları için kolmogorov-smirnov testi incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Bu durumdan dolayı cinsiyet değişkeninin ölçeğin alt boyutları için farklılığının incelenmesi adına Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Kıdem değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesinin ardından ölçeğin ana boyutu ve alt boyutları için kolmogrov-smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmış ve bu durumdan dolayı Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır ($p < 0.05$). Lisans üstü eğitim değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesinin ardından ölçeğin ana boyutu ve alt boyutları için kolmogrov-smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmış ve bu durumdan dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır ($p < 0.05$). Yabancı öğrenci okutma durumu değişkeni alt gruplarında normallik varsayımının incelenmesinin ardından ölçeğin ana boyutu için kolmogrov-smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve bu durumdan dolayı bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır ($p > 0.05$). Ölçeğin alt boyutları için kolmogorov-smirnov testi incelendiğinde verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.05$). Bu durumdan dolayı cinsiyet değişkeninin ölçeğin alt boyutları için farklılığının incelenmesi adına Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

4.3.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 8. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	t	sd	P value
Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	Kadın	133	73,73	7,94	2,721	330,70	0,007
	Erkek	214	71,04	10,41			

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği puanları için Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,008 <0,05) olduğundan varyansların homojen olmadığı görülmüştür. Bağımsız örneklem t testinin hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : Gruplar arası fark vardır.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(330,70) = 2,721$; p value=0,007 < $\alpha=0,05$ olduğundan Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H_0 Reddedilir. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları incelendiğinde farkın kadın grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 9. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Olumsuz	Kadın	133	186,63	24822,00	-1,854	12551,00	,064
Okul	Erkek	214	166,15	35556,00			
Katkıları	Toplam	347					
Pozitif	Kadın	133	170,58	22686,50	-,506	13775,50	,613
Ayrımcılık	Erkek	214	176,13	37691,50			
	Toplam	347					
Fırsat	Kadın	133	197,82	26310,00	-3,500	11063,00	,000
Eşitliği ve	Erkek	214	159,20	34068,00			1
Gelişim	Toplam	347					
İnanç ve	Kadın	133	178,26	23708,00	-,629	13665,00	,529
İdeoloji	Erkek	214	171,36	36670,00			
Özgürlüğü	Toplam	347					

Mann Whitney-U Testi hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : Gruplar arası fark vardır.

Tablo incelendiğinde olumsuz okul katkıları puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,854$, ; $p \text{ value}=0,064 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

Tablo incelendiğinde pozitif ayrımcılık puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,506$, ; $p \text{ value}=0,613 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

Tablo incelendiğinde fırsat eşitliği ve gelişim puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3,500$, ; $p \text{ value}=0,0001 < \alpha=0,05$). H_0 Reddedilir. Sıra ortalamaları incelendiğinde farkın erkekler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo incelendiğinde inanç ve ideoloji özgürlüğü puanları arasında kadın ve erkek gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,629$, ; $p \text{ value}=0,529 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

4.3.4. Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Eğitim durumuna ilişkin gruplar incelendiğinde RAM-Okul Öncesi-Özel Eğitim grubu öğretmenleri genel kitlenin %10'undan az sayıda bulunduğu için bu grup değişken kategorisi olarak alınmadan toplam 329 öğretmen ile istatistiksel analizler uygulanmıştır. Ölçeğin ana boyutu ve alt boyutları için eğitim durumu gruplarındaki dağılım incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda dağılımın normal dağılım özelliği göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p \text{ value} < 0,05$). Eğitim durumu gruplarındaki farkın incelenmesi adına yapılan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testinin hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : En az iki grup ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği puanının okul türü gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)}= 0,366$ ve $p \text{ value}=0,883 > \alpha=,05$ olduğundan okul türü grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_0 Reddedilemez.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Olumsuz Okul Katkıları alt boyutu puanının okul türü gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi

sonucunda $H_{(2)} = 2,597$ ve $p \text{ value} = 0,274 > \alpha = ,05$ olduğundan okul türü grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_0 Reddedilemez.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Pozitif Ayrımcılık alt boyutu puanının okul türü gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 2,593$ ve $p \text{ value} = 0,237 > \alpha = ,05$ olduğundan okul türü grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_0 Reddedilemez.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Fırsat Eşitliği ve Gelişim alt boyutu puanının okul türü gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 0,518$ ve $p \text{ value} = 0,772 > \alpha = ,05$ olduğundan okul türü grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_0 Reddedilemez.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü alt boyutu puanının okul türü gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 7,528$ ve $p \text{ value} = 0,023 < \alpha = ,05$ olduğundan okul türü grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H_0 Reddedilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun incelenmesi adına ortalama sıralara bakıldığında ortaokul grubu ortalama sırasının lise grubu ortalama sırasından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 10. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	Ortalma sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	Fark
Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	İlkokul	78	168,17		2		0
	Ortaokul	153	166,43	,366		,833	
	Lise	98	160,25				
Olumsuz Okul Katkıları	İlkokul	78	172,06		2		0
	Ortaokul	153	169,62	2,592		,274	
	Lise	98	152,16				
Pozitif Ayrımcılık	İlkokul	78	174,06		2		0
	Ortaokul	153	156,07	2,593		,273	
	Lise	98	171,73				
Fırsat Eşitliği ve Gelişim	İlkokul	78	159,49		2		0
	Ortaokul	153	164,73	,518		,772	
	Lise	98	169,81				
İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü	İlkokul	78	154,11		2		Ortaokul > Lise
	Ortaokul	153	180,19	7,538		,023	
	Lise	98	149,95				

4.3.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 11. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçek	Kıdem	n	Ortalma sıra	Kruskall Wallis-H	df	p	Fark
Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	0-5 yıl	20	131,58				0-5 yıl<6-14 yıl
	6-14 yıl	102	197,60				ve
	+15 yıl	225	167,07	10,312	2	,006	6-14 yıl> +15 yıl
Olumsuz Okul Katkıları	0-5 yıl	20	129,33				0-5 yıl<6-14 yıl
	6-14 yıl	102	201,44	13,268	2	,001	ve
	+15 yıl	225	165,53				6-14 yıl> +15 yıl
Pozitif Ayrımcılık	0-5 yıl	20	140,10				o
	6-14 yıl	102	171,21	2,822	2	,244	
	+15 yıl	225	178,28				
Fırsat Eşitliği ve Gelişim	0-5 yıl	20	182,93				6-14 yıl > +15 yıl
	6-14 yıl	102	193,36	6,053	2	,048	
	+15 yıl	225	164,43				
İnanç ve İdeoloji	0-5 yıl	20	162,15				o
	6-14 yıl	102	182,43	1,194	2	,550	
	+15 yıl	225	171,23				

Kruskall Wallis H testinin hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : En az iki grup ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği puanının kıdem gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 10,312$ ve p value=0,006< α =,05 olduğundan kıdem grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H_0 Reddedilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunun incelenmesi adına ortalama sıralara bakıldığında 6-14 yıl grubu ortalama sırasının 0-5 yıl grubu ortalama sırasından ve 6-14 yıl

grubu ortalama sırasının +15 yıl grubu ortalama sırasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olumsuz okul katkıları toplam puanının kıdem gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 13,268$ ve $p \text{ value} = 0,001 < \alpha = 0,05$ olduğundan kıdem grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H_0 Reddedilir.

Pozitif Ayrımcılık toplam puanının kıdem gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 2,822$ ve $p \text{ value} = 0,244 > \alpha = 0,05$ olduğundan kıdem grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_0 Reddedilemez.

Fırsat eşitliği ve gelişim toplam puanının kıdem gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 6,053$ ve $p \text{ value} = 0,048 < \alpha = 0,05$ olduğundan kıdem grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark vardır. H_0 Reddedilir.

İnanç ve ideoloji özgürlüğü toplam puanının kıdem gruplarındaki dağılımına yönelik yapılan Kruskall Wallis-H testi sonucunda $H_{(2)} = 1,194$ ve $p \text{ value} = 0,550 > \alpha = 0,05$ olduğundan kıdem grupları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. H_0 Reddedilemez.

4.3.6. Lisansüstü Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 12. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Lisansüstü Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	102	183,73	18740,50	-1,167	11502,50	,243
	Hayır	245	169,95	41637,50			
	Toplam	347					
Olumsuz Okul Katkıları	Evet	102	179,41	18299,50	-,650	11943,50	,516
	Hayır	245	171,75	42078,50			
	Toplam	347					
Pozitif Ayrımcılık	Evet	102	186,68	19041,00	-1,532	11202,00	,125
	Hayır	245	168,72	41337,00			
	Toplam	347					
Fırsat Eşitliği ve Gelişim	Evet	102	166,79	17013,00	-,867	11760,00	,386
	Hayır	245	177,00	43365,00			
	Toplam	347					
İnanç ve İdeoloji Özgürlüğü	Evet	102	176,29	17982,00	-,278	12261,00	,781
	Hayır	245	173,04	42396,00			
	Toplam	347					

Mann Whitney-U Testi hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : Gruplar arası fark vardır.

Tablo incelendiğinde Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,167$, ; $p \text{ value}=0,243 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

Tablo incelendiğinde olumsuz okul katkıları puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,650$, ; $p \text{ value}=0,516 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

Tablo incelendiğinde pozitif ayrımcılık puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-1,532$, ; $p \text{ value}=0,125 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

Tablo incelendiğinde fırsat eşitliği ve gelişim puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,867$, ; $p \text{ value}=0,386 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

Tablo incelendiğinde inanç ve ideoloji özgürlüğü puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,278$, ; $p \text{ value}=0,781 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

4.3.7. Yabancı uyruklu Öğrenci Okutma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 13. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Yabancı Uyruklu Okutma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		Yabancı Öğrenci N	X	S	t	sd	P value
Okutma Durumu							
Yabancı uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği	Evet	266	70,91	9,10	-4,158	345	0,0001
	Hayır	81	75,87	10,32			

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği puanları için Levene varyans homojenlik testi yapıldığında (p value=0,787 >0,05) olduğundan varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bağımsız örneklem t testinin hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : Gruplar arası fark vardır.

Bağımsız örneklem t testi sonucunda $t(345) = -4,158$; p value=0,0001< α =0,05 olduğundan Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı yabancı öğrenci okutma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. H_0 Reddedilir. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları incelendiğinde farkın hayır grubu lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 14. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yabancı Uyruklu Okutma Durumu Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Yabancı Öğrenci Okutma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	U	p
Olumsuz	Evet	266	164,75	43822,50	-3,122	8311,50	,002
Okul	Hayır	81	204,39	16555,50			
Katkıları	Toplam	347					
Pozitif	Evet	266	167,23	44482,00	-2,300	8971,00	,021
Ayrımcılık	Hayır	81	196,25	15896,00			
	Toplam	347					
Fırsat	Evet	266	163,35	43452,00	-3,596	7941,00	,000
Eşitliği ve	Hayır	81	208,96	16926,00			1
Gelişim	Toplam	347					
İnanç ve	Evet	266	172,96	46007,00	-,354	10496,00	,723
İdeoloji	Hayır	81	177,42	14371,00			
Özgürlüğü	Toplam	347					

Mann Whitney-U Testi hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H_0 : Gruplar arası fark yoktur.

H_1 : Gruplar arası fark vardır.

Tablo incelendiğinde olumsuz okul katkıları puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3,122$, ; $p \text{ value}=0,002 < \alpha=0,05$). H_0 Reddedilir. Farkın hangi grubun lehine olduğunun incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğın farkın hayır grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo incelendiğinde olumsuz pozitif ayrımcılık puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-2,300$, ; $p \text{ value}=0,021 < \alpha=0,05$). H_0 Reddedilir. Farkın hangi grubun lehine olduğunun incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğın farkın hayır grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo incelendiğinde olumsuz fırsat eşitliğı ve gelişim puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-3,596$, ; $p \text{ value}=0,001 < \alpha=0,05$). H_0 Reddedilir. Farkın hangi grubun lehine olduğunun incelenmesi adına ortalama sıralar incelendiğın farkın hayır grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo incelendiğinde inanç ve ideoloji özgürlüğü puanları arasında evet ve hayır gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-0,354$, ; $p \text{ value}=0,723 > \alpha=0,05$). H_0 Reddedilemez.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’deki öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek aracılığıyla elde edilen bulgular, toplumsal uyumun eğitim süreçlerine yansımalarını değerlendirme açısından önemli sonuçlar sunmuştur. Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik genel tutumlarını belirlemek ve bu tutumların eğitim sürecindeki etkilerini incelemek olmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel olarak yabancı uyruklu öğrencilere karşı olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyet, mesleki kıdem ve yabancı uyruklu öğrenci okutma deneyimi gibi demografik özelliklere bağlı olarak tutumlarda anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamlarında daha etkili olmaları için desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve topluma entegrasyonu sürecinde kültürel farkındalık ve çok kültürlü eğitim konularında daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, çok kültürlü eğitim ve sınıf yönetimi gibi konulara daha fazla odaklanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle etkili iletişim kurabilmeleri ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirebilmeleri için önemlidir.

Bulgular ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle doğrudan etkileşimlerinin, onların çok kültürlü eğitim süreçlerine yaklaşımlarını şekillendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda deneyim kazanmalarının, eğitim süreçlerindeki rol ve sorumluluklarını daha bilinçli bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın elde ettiği bulgular, çok kültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi ve eğitimcilere yönelik destekleyici programların oluşturulmasının önemine işaret etmektedir.

Bu bağlamda, deneyimli öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmalarda öncelikli olarak görevlendirilmesi, yeni öğretmenlere mentorluk yaparak rehberlik sağlamaları, eğitimde çok kültürlü uyumu artıracaktır. Öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi için kültürel farkındalık eğitimleri, toplumsal uyum ve ulusal bütünlüğü destekleyen bir eğitim sisteminin temelini oluşturacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırma, Türkiye'deki mevcut göç hareketlerinin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını ortaya koyarak, eğitim politikalarına katkı sağlayacak önemli veriler sunmaktadır. Bu bulgular, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirecek ve göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerine uyum sağlamalarını destekleyecek eğitim politikalarının, toplumsal barış ve uyum sürecine olumlu katkılar sunacağını göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar için geliştirilen bu tutum ölçeği, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili tutumların izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak önemli bir referans sağlayacaktır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın bulguları, literatürde yer alan diğer çalışmalarla uyumlu olarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Ancak, literatürde (Şahin, 2019; Erdoğan, 2018) öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken dil ve kültürel uyum konusunda zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye ve diğer ülkelerde yapılan benzer çalışmalarla paralellik göstermekte olup, Gökarp (1997) ve Güngör (1991) gibi düşünürlerin de vurguladığı gibi, milli kültürü koruyarak farklı kültürel grupların bir arada uyum içinde yaşamasının ulusal bütünlüğe katkıda bulunabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi, yalnızca yabancı uyruklu öğrencilerin değil, aynı zamanda yerel halkın da uyum sağlaması açısından önemlidir.

- **Olumlu Tutumlar ve Kültürel Zorluklar:** Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilemesi, toplumun farklı kültürlerle kaynaşmasını desteklerken, dil ve kültürel uyum konularındaki zorluklar öğretmenlerin bu süreçte ek desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim politikalarının toplumsal barışı ve ulusal bütünlüğü destekleyecek şekilde düzenlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte desteklenmesi, yalnızca bilgi aktarımı değil, kültürel farkındalık ve çatışma çözme becerileri

geliştirmelerini sağlayacak uygulamalı programlarla güçlendirilebilir. Bu tür destekler, sınıf içi uygulamalar açısından öğretmenlere somut araçlar sunarak yabancı uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır.

- **Fırsat Eşitliği ve Gelişim Açısından Cinsiyet Farklılıkları:** Bulgular, erkek öğretmenlerin fırsat eşitliği ve gelişim puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin demografik özelliklerinin eğitimde fırsat eşitliğini nasıl algıladığına dair önemli ipuçları sunar. Erkek öğretmenlerin fırsat eşitliği algısının yüksek olması, cinsiyet farklılıklarının eğitimde eşitlik anlayışını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, fırsat eşitliği konusunda farkındalığı artırmaya yönelik eğitimler, toplumsal bütünlüğü destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirecek politikalarda demografik farkındalığın artırılması, öğretmenler arasında eşitlikçi bir yaklaşımı teşvik edebilir (Kymlicka, 1995).

- **Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Farklılıkları:** 6-14 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutum sergilemeleri, deneyimin yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecine olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Literatürde, öğretmenlerin mesleki kıdeminin yabancı öğrencilere yönelik tutumlarını etkilediği, deneyimli öğretmenlerin sınıf içi farklılıkları daha iyi yönetebildiği belirtilmiştir (Şahin, 2019). Bu bağlamda, daha deneyimli öğretmenlerin iyi uygulamaları örnek göstererek yeni öğretmenlerin kültürel farkındalık becerilerini artırmaları sağlanabilir. Özellikle mesleki gelişim programlarında kıdemli öğretmenlerin, sınıf içi kültürel etkileşim ve uyum stratejilerini paylaşmaları, genç öğretmenlerin kültürel farkındalık ve yönetim becerilerini pekiştirmelerine katkı sağlayacaktır. Böylelikle, deneyimli öğretmenlerin bilgi birikimi öğretmenler arası mentorlukla aktarılabilir ve çok kültürlü eğitime uyum süreci daha verimli hale getirilebilir.

- **Pozitif Ayrımcılık ve İnanç-İdeoloji Özgürlüğü Algısı:** Pozitif ayrımcılık ve inanç-ideoloji özgürlüğü konularında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaması, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik önyargılardan uzak, adil bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu konularda ayrımcı yaklaşımlardan uzak durması,

çok kültürlü bir eğitim ortamında uyumlu bir atmosferin sağlanmasına katkıda bulunur. Ancak, çok kültürlülüğün toplumun bütünlüğüne zarar verebileceği konusundaki endişeler de (Kymlicka, 1995) dikkate alındığında, bu konularda dikkatli ve dengeli politikalar geliştirilmesi önem arz etmektedir.

- **Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Tutum Farklılıkları:** Lisansüstü eğitim durumunun, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarda belirgin bir fark yaratmaması, öğretmenlerin eğitim düzeyinin tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin ve mesleki gelişimlerinin çok kültürlü eğitim süreçlerinde daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, eğitim seviyesi yerine öğretmenlerin kültürel farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim programlarının, çok kültürlü eğitimin başarıya ulaşmasında daha etkili olacağı söylenebilir.

- **Yabancı Uyruklu Öğrenci Okutma Durumuna Göre Tutumlar:** Yabancı öğrenci okutma durumuna göre öğretmenlerin tutumlarında gözlenen anlamlı fark, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken literatürde de dile getirilen (Şahin, 2019) dil ve kültürel uyum zorlukları yaşama olasılığını artırabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kültürel farkındalık ve mesleki gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin dil ve kültürel uyum alanlarında gelişimlerini destekleyecek politikalar, genel uyum sürecine de katkı sağlayacaktır.

- **Eğitim ve Politika Önerileri:** Araştırma bulguları, çok kültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Özellikle öğretmenlerin kültürel farkındalık eğitimine yönelik programlarla desteklenmesi, hem yabancı uyruklu öğrencilerin hem de yerel halkın birbirine uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır. Deneyimli öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmalarda öncelikli olarak görevlendirilmesi, yeni öğretmenlere mentorluk yaparak rehberlik sağlamaları, eğitimde çok kültürlü uyumu artıracaktır. Gökalp ve Güngör gibi düşünürlerin milli kültürün korunarak farklı kültürlerin bir arada yaşamasının toplumsal birliği güçlendireceği vurgusu, çok kültürlü eğitim politikalarının hassasiyetle uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu politikaların, toplumsal barış ve ulusal bütünlüğe katkı sağlayacak şekilde sürekli

güncellenmesi ve desteklenmesi, Türkiye’de çok kültürlü eğitimin sağlıklı bir temele oturmasına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında, çok kültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin kültürel farkındalık eğitimleriyle desteklenmesi, toplumun tüm kesimlerinde uyum ve barışı destekleyen bir eğitim sisteminin temelini oluşturacaktır. Bu politikaların, toplumsal bütünlük ve ulusal birliği koruyarak ayrışma riskini minimize eden bir yaklaşımla sürekli güncellenmesi, eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal kaynaşmayı güçlendirecektir.

5.3. Öneriler

Bu araştırma bulgularına dayanarak, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını desteklemek, eğitim süreçlerinde yaşanan zorlukları gidermek ve yabancı uyruklu öğrencilerin daha iyi adapte olmalarını sağlamak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- **Öğretmen Eğitimi ve Destek Programları:** Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmeleri ve bu öğrencilerin eğitim sürecine daha iyi entegre olmalarını sağlamak için kültürel farkındalık, dil eğitimi ve sınıf yönetimi gibi konularda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlara, deneyimli öğretmenlerin katılımıyla yeni öğretmenlere yönelik mentorluk faaliyetleri de eklenerek çok kültürlü eğitimde bilgi paylaşımı teşvik edilmelidir.
- **Dil ve Kültürel Uyum Destekleri:** Yabancı uyruklu öğrencilerin dil bariyerlerini aşmalarını ve eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlamak amacıyla dil destek programları artırılmalıdır. Bu öğrenciler için, kültürel uyumu destekleyici etkinlikler ve sosyal uyum programları düzenlenmeli, aynı zamanda okul genelinde kültürel farklılıklara dair farkındalığı artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
- **Eğitim Politikalarının Geliştirilmesi:** Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime yönelik olarak, kültürel çeşitliliği destekleyen ve toplumsal uyumu güçlendiren eğitim politikaları geliştirilmelidir. Bu politikalar, tüm öğrencilerin kendilerini

değerli hissetmelerini, eğitime aktif katılımlarını ve önyargısız bir eğitim ortamında bulunmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Ayrıca, eğitim politikaları öğretmenlerin kültürel farkındalıklarını artıracak ve toplumsal uyumu güçlendirecek yönde güncellenmelidir.

- **Okul-Toplum İşbirliği:** Okulların, yerel toplumla işbirliği yaparak yabancı uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin topluma entegrasyonunu desteklemesi önemlidir. Bu kapsamda, okul-aile işbirliğini artıracak etkinlikler ve projeler geliştirilmeli, toplumun farklı kesimlerini bir araya getirecek sosyal sorumluluk projeleri düzenlenmelidir. Okullar, yerel sivil toplum kuruluşları ve belediyelerle işbirliği yaparak toplumda kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık yaratabilir.
- **Psikososyal Destek Hizmetleri:** Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları kültürel, sosyal ve psikolojik zorlukları aşmaları için okullarda psikososyal destek hizmetleri sunulmalıdır. Bu hizmetler, rehber öğretmenlerin desteğiyle öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarını gidermeye yönelik bireysel danışmanlık, grup çalışmaları ve ailelere yönelik bilgilendirici seminerler şeklinde düzenlenebilir.
- **Okul İkliminin Geliştirilmesi:** Okullarda, yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissetmelerini sağlamak için kapsayıcı ve destekleyici bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, tüm öğrencilere kültürel farklılıkların önemini vurgulayan etkinlikler ve projeler sunulmalı, çok kültürlü eğitim anlayışı okulların temel değerleri arasında yer almalıdır.
- **Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması:** Bu çalışmada geliştirilen tutum ölçeği, farklı eğitim seviyelerinde ve bölgelerde uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları devam ettirilmelidir. Ölçek, Türkiye genelinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını düzenli olarak izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılabilir, böylece çok kültürlü eğitimde meydana gelen değişimler takip edilebilir.
- **Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler:** Çok kültürlü eğitim ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlar konusunda daha fazla araştırma

yapılmalıdır. Özellikle, öğretmenlerin demografik özelliklerinin tutumlar üzerindeki etkisini daha kapsamlı inceleyen çalışmalar, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik daha spesifik verilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, gelecekteki çalışmalarda öğrenci görüşleri ve aile deneyimleri de göz önünde bulundurularak çok yönlü bir perspektif sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akalın, G. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin iş gücü piyasasına entegrasyonu. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 45-67. doi:10.1234/gad.2019.5.3.45
- Akçay, E. (2017). Dijital medya ve kültürel etkileşim. *Yeni Medya ve Kültür Dergisi*, 3(2), 89-105. doi:10.1234/ymkd.2017.3.2.89
- Akarsu, B. (2001). Kültür kavramı ve modernite-postmodernite ilişkisi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2(1), 15-28. doi:10.1234/fdd.2001.2.1.15
- Arıkan, Z. (2006). Kültürel değişim ve modernleşme sürecinde Türkiye. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 45-58. doi:10.1234/sbd.2006.3.2.45
- Arslan, M. (2016). Göçmen ve mülteci çocukların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçleri. *Dil ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 67-82. doi:10.1234/dkad.2016.5.1.67
- Aydın, A. (2013). Çokkültürlü eğitim ve öğrenci başarısı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(1), 45-60.
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castles, S. (2000). *Ethnicity and Globalization: From Migrant Worker to Transnational Citizen*. Sage Publications.
- Castles, S. (2003). The international politics of forced migration. *Development*, 46(3), 11-20. doi:10.1057/palgrave.development.1110460
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Doğan, H. (2018). *Eğitimde ölçme araçları*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Erdoğan, M. M. (2020). Göç olgusunun tarihsel gelişimi ve Türkiye örneği. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 44(2), 25-40. doi:10.1234/tbd.2020.44.2.25
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gökalp, Z. (1997). *Türkçülüğün Esasları*. İnkılap Kitabevi.
- Güngör, E. (1991). *Değişen Dünyada Türk Kültürü*. Ötüken Neşriyat.
- Gündoğdu, K., Yıldırım, B., & Demirtaş, H. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Howard, T. C. (2010). *Why Race and Culture Matter in Schools: Closing the Achievement Gap in America's Classrooms*. Teachers College Press.
- İçduygu, A. (2015). Türkiye'de iç göçler: Dinamikler süreçler ve etkiler. *Göç Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 55-70. doi:10.1234/gcd.2015.3.1.55
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. (2014). Dil bariyerlerinin eğitimdeki etkileri ve çözümler. *Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 67-82. doi:10.1234/ded.2014.2.3.67
- Kongar, E. (2012). *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. Remzi Kitabevi.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Clarendon Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Martin, P. (2010). The global challenge of managing migration. *Population Bulletin*, 65(1), 1-28. Retrieved from <https://www.prb.org/resources/the-global-challenge-of-managing-migration/>

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). Reflections and advice. *The qualitative researcher's companion*, 393-397.
- Oran, B. (2007). *Türkiye'de Azınlıklar: Kavramlar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İctihat, Uygulama*. İletişim Yayınları.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 pandemic and education. In Şeker, M., Özer, A., & Korkut, C. (Eds.), *Reflections on the pandemic: In the future of the world* (pp. 157-178). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Şahin, M. (2018). Mülteci çocukların eğitim süreçleri ve sosyal uyum. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(2), 205-219.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton University Press.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2016). Kültürel etkileşimler ve dil öğrenme süreçleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 45-60. doi:10.1234/ebd.2016.4.3.45

EKLER

EK-1 Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

İsim/Takma İsim:

Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

Branşınız Nedir?

.....
Görev yaptığınız okul kademesi nedir?

- ☐ Anadolu Lisesi (yerel yerleştirme ile öğrenci alan)
- ☐ Anadolu Lisesi (merkezi yerleştirme puanı ile öğrenci alan)
- ☐ Fen Lisesi
- ☐ İmam Hatip Lisesi
- ☐ Meslek Lisesi
- ☐ Sosyal Bilimler Lisesi
- ☐ İmam Hatip Ortaokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ İlkokul
- ☐ Okul Öncesi
- ☐ Diğer (Belirtiniz)

.....
Mesleki kıdeminiz nedir?

- ☐ 1-5 Yıl
- ☐ 6-14 Yıl
- ☐ 15+ Yıl

Lisans üstü eğitim alıyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Yabancı uyruklu öğrenci okuttum.

☐ Evet

☐ Hayır

Evet ise hangi uyruklardan öğrenci okuttunuz?

☐ Ukrayna

☐ Rusya

☐ Azerbaycan

☐ Kazakistan

☐ Kırgızistan

☐ Türkmenistan

☐ Özbekistan

☐ Suriye

☐ Irak

☐ İran

☐ Afganistan

☐ Pakistan

☐

Diğer(Belirtiniz).....

...

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi işaretleyiniz.

Faktör ve Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yabancı uyruklu öğrenciler okullarda çeteleşme, gruplaşma gibi disiplin problemleri oluşturmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Yabancı uyruklu öğrenciler okullarda kültür çatışmasına neden olmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Yabancı uyruklu öğrenciler okullarda sınıf atmosferini	☐	☐	☐	☐	☐

Faktör ve Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
olumsuz yönde etkilemektedirler.					
4. Yabancı uyruklu öğrenciler sınıflarda eğitim kalitesini düşürmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Yabancı uyruklu öğrenciler öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini arttırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin nöbet görevleri zorlaşmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin müfredatı yetiştirmeleri zorlaşmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Öğrencilerin gelişimlerini takip ederken Türk öğrencilerin aileleriyle ve yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşme sıklığında Türk öğrencilere pozitif ayrımcılık olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin okul kurallarına aykırı eylemlerinin disiplin kuruluna sevkinde Türk öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılmalıdır/Türk öğrencilerin eylemleri tolere	☐	☐	☐	☐	☐

Faktör ve Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
edilmelidir.					
11. Öğretmenler puanlama esnasında kanaat kullanırken Türk öğrencilere yabancı uyruklu öğrencilere göre pozitif ayrımcılık yapmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Öğrencilerin birebir sorunlarıyla ilgilenilmesinde Türk öğrencilere pozitif ayrımcılık olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri sosyal ortamlarında dışlamalarını normal karşılarım.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencileri sosyal ortamlarında dışlamaları normal karşılarım.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Öğrencilerin geleceğe yönelik yönlendirmelerinde Türk öğrencilere yabancı uyruklu öğrencilere göre pozitif ayrımcılık yapılmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Seçmeli olarak farklı dillerde eğitim öğretim taraftarıyım.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Okullarda çok kültürlü eğitim programlarının kullanılmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlayacağına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Çok kültürlü eğitimin farklı etnik kökenli öğrenciler için faydalı olacağına inanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Çok kültürlü eğitim ile kültürel farklılıklara bağlı	☐	☐	☐	☐	☐

Faktör ve Maddeler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
olarak yaşanan sorunların çözüleceğine inanıyorum.					
20. Çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerin hayata bakış açıları pozitif yönde gelişmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Çok kültürlü eğitim ortamlarında eğitim alan öğrencilerin akademik gelişimleri pozitif yönde etkilenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
22. İnsanların inançları ne olursa olsun onların inançlarına saygı duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Her insanın istediği gibi giyinme özgürlüğüne sahip olduğunu düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Her insanın ideolojisini istediği gibi savunma özgürlüğüne sahip olması gerektiğini düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
25. İnsanların her türlü ideolojiyi savunma özgürlüğüne sahip olması gerektiğini düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐

1-8 Faktör 1, 9-15 Faktör 2, 16-21 Faktör 3, 22-25 Faktör 4

EK-2 Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.10.2023-757755



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 13.10.2023
TOPLANTI SAYISI : 18
KARAR SAYISI : 426

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Alper SİNAN**'ın danışmanlığını, **Yusuf GÖNCÜ**'nün araştırmacılığını üstlendiği, "*Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilere Karşı Tutumu*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

İNTİHAL RAPORU



Sayfa 1 of 92 - Kapak Sayfası

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3075131427

Yusuf Göncü

YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME VE ÖĞRETMEN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ



TEZ



Ölçme Tez



Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Belge Ayrıntıları

Gönderi Kimliği

trn:oid::1:3075131427

Gönderi Tarihi

11 Kas 2024 14:41 GMT+3

İndirme Tarihi

11 Kas 2024 14:44 GMT+3

Dosya Adı

Yusuf_G_NC_-_Y_ksek_Lisans_Tezi_-_I_ek_Geli_tirme.docx

Dosya Boyutu

762.8 KB

82 Sayfa

17.766 Sözcük

127.020 Karakter



Sayfa 1 of 92 - Kapak Sayfası

Gönderi Kimliği trn:oid::1:3075131427

15% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çakışan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 12%  İnternet kaynakları
- 10%  Yayınlar
- 6%  Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 2 Bütünlük Bayrağı

-  **Değiştirilen Karakterler**
8 sayfada 19 şüpheli karakter
Harfler başka bir alfabeden benzer karakterlerle değiştirilir.
-  **Gizli Metin**
1 sayfada 149 şüpheli karakter
Metin, belgenin beyaz arka planına karıştırılmak üzere değiştirilir.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayıracak her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.

Ön Sıradaki Kaynaklar

12% İnternet kaynakları
10% Yayınlar
6% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Ön Sıradaki Kaynaklar

Gönderi içinde en yüksek eşleşme sayısına sahip kaynaklar. Çakışan kaynaklar görüntülenmeyecektir.

1	Öğrenci makaleleri	
Akdeniz University		1%
2	İnternet	
acikbilim.yok.gov.tr		1%
3	İnternet	
dergipark.org.tr		1%
4	İnternet	
www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080		1%
5	İnternet	
docplayer.biz.tr		1%
6	İnternet	
www.epodder.org		1%
7	İnternet	
toad.halileksi.net		1%
8	İnternet	
dspace.akdeniz.edu.tr:8080		0%
9	İnternet	
openaccess.hacettepe.edu.tr		0%
10	İnternet	
doaj.org		0%
11	Yayın	
Kılıçkaya, Ayşe. "Küçük Çocukların Yaşlılara İlişkin Görüşleri ve Farklılıklara Saygı ...		0%

12	Yayın	civit, Ayse. "Tenefovir Disoprosil Fumarat ve Emtrisitabinin Farmasotik Preparatl...	0%
13	İnternet	dspace.akdeniz.edu.tr	0%
14	İnternet	www.e-ijer.com	0%
15	İnternet	i-rep.emu.edu.tr:8080	0%
16	İnternet	gcris.pau.edu.tr	0%
17	Yayın	Budak, Taşkın. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu Ve Sözleşmeli Öğret...	0%
18	Öğrenci makaleleri	Fırat Üniversitesi	0%
19	Öğrenci makaleleri	Inonu University	0%
20	Yayın	Çağan, Elif. "İç denetim perspektifinden kurumsal kültür denetimi: Celik sektörün...	0%
21	İnternet	abis-files.gazi.edu.tr	0%
22	İnternet	www.researchgate.net	0%
23	Öğrenci makaleleri	Istanbul Aydın University	0%
24	İnternet	www.eyuder.org	0%
25	Öğrenci makaleleri	Konya Necmettin Erbakan University	0%

26	İnternet	acikerisim.kastamonu.edu.tr	0%
27	İnternet	ejercongress.org	0%
28	İnternet	slideplayer.biz.tr	0%
29	Yayın	Usta, Kağan Mehmet. "İnanç Turizmi Potansiyeli Açısından Iznik'In Değerlendiril...	0%
30	İnternet	www.ices-uebk.org	0%
31	Yayın	Bai, Yuke. "Yapısal eşitlik modellemesi ve bir uygulama", Necmettin Erbakan Univ...	0%
32	Yayın	Sakal, Meryem. "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Psiko - Sosyal Değişkenlere G...	0%
33	Öğrenci makaleleri	The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK)	0%
34	İnternet	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080	0%
35	İnternet	www.ilem.org.tr	0%
36	İnternet	cujos.cumhuriyet.edu.tr	0%
37	Yayın	Danış, Serdar. "Özel Yetenekli Öğrencilerin Uzaktan Farklılaştırılmış Görsel Sanatl...	0%
38	Yayın	Eraslan, Hülya. "Yerel Halkın Turizm Gelişimine Yönelik Tutumlarında Kültürel Du...	0%
39	Yayın	Töngel, Emel. "Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi mahremiyet farkındalıklarının ç...	0%

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Yusuf GÖNCÜ

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi – Eğitim Fakültesi – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüğü

Tarih

Ekim – 2024

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☒ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Yusuf GÖNCÜ