

# ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE ÇOKKÜLTÜRLÜLÜĞE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Taner ÇİFÇİ<sup>1</sup>, Ayla YILDIZ<sup>2</sup>, İlhami ARSEVEN<sup>3</sup>, Alev ORHAN<sup>4</sup>**

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, tanercifci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2057-7136.

2 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, aylaarseven2004@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3051-7441.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ilhamiarseven2004@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-9750-5862.

4 Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yıldızeli Meslek Yüksekokulu, alevorhan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8999-9329.

Geliş Tarihi: 10.03.2021 Kabul Tarihi: 26.10.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.894341

**Öz:** Çalışmanın amacı; öğretmenlerin göçmen öğrencilere ilişkin öğretim deneyimlerinin, çokkültürlü yeterlilik durumlarının ve tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sivas merkezde çalışan 107 sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sivas merkezde bulunan ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde toplam 6 okul belirlenirken göçmen öğrencilerin bulunma yoğunluğu dikkate alınmıştır. Çalışmada Akçaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan deneyim, tutum ve çokkültürlü yeterlik olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeden oluşan “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili deneyim, yeterlik ve tutum düzeyleri belirlenirken; öğretmenlerin branş, cinsiyet ve kıdemlerine göre bu düzeylerin değişimi ortaya konulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre; öğretmenlerin eğitimde çokkültürlülüğe ilişkin yeterliklerinin düşük oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dikkat çeken bir sonuç da araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak tutum alt boyutunda ise anlamlı şekilde sınıf öğretmenleri lehinde farklılaştığıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlülük, göçmen öğrenciler, öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlikleri, mültecilere ilişkin öğretmen tutumu, deneyim

## INVESTIGATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS OF MULTICULTURAL EFFICACY IN EDUCATION BASED ON CERTAIN VARIABLES

### Abstract:

The purpose of this study is to determine teachers' experience, multicultural efficacy, and attitude levels concerning refugee students. The study group consists of 107 teachers working in six schools (elementary schools, middle schools, and high schools) that were chosen from among schools located in Sivas city center and containing the biggest number of refugee students in the 2017-2018 academic year. The study employed "The Multicultural Efficacy Scale (MES)", adapted to Turkish by Akçaoğlu and Aرسال (2018). MES has three sub-dimensions: experience, attitude, and multicultural efficacy. It has 25 items in total, five of which are about experience, four about attitude, and 16 about multicultural efficacy. The study both determined the teachers' experience, competence and attitude levels concerning refugee students and revealed whether such levels differed by teacher's branch and teacher's gender and professional seniority. The arithmetic means of the scores obtained by the teachers from the scale, the teachers were determined to have low perceptions of multicultural efficacy in education. Another remarkable result of the study is that the participating students' perceptions concerning refugee students did not significantly differ by teacher's branch in the experience and efficacy sub-dimensions and in the entire scale, but there was a significant difference in favor of elementary school teachers in the attitude sub-dimension. It can be said that the participating teachers' perceptions concerning refugee children did not differ significantly according to teacher's gender. Similarly, it was found that the teachers' perceptions concerning refugee children did not differ significantly by professional seniority.

**Keywords:** Multiculturalism, refugee students, teachers' multicultural efficacy, teacher attitude towards refugees, experience

### Giriş

Kültür, toplumdan topluma değişen, geçmişten bugüne dinamik bir süreç sergileyerek toplumun kimliğini oluşturan maddi ve manevi değerlerdir. Parekh (2002) ise kültürü insanların bireysel ve toplumsal yaşamlarını yapılandırmada kullandıkları inançlar, değerler ve adalet sistemi olarak tanımlamaktadır (Akt.; Polat ve Kılıç, 2013). Kültürlenme kavramı dikkate alındığında; eğitim amacıyla düzenlenmemiş ortamdaki uyarıcılar bireyde davranış değişmesi oluşturmuşsa kendiliğinden kültürlenme,

uyarıncılar belli bir davranış değiştirme maksadıyla düzenlenmiş ve belli bir bireye yöneltilmiş ise kasıtlı kültürdenmeden bahsedilebilir (Ertürk, 2017). Çokkültürlülük kavramı ise belirli bir sınır içerisinde farklı kültürlerin birlikteliğini ifade etmek için kullanılır. Çokkültürlülük, yeni bir kavram gibi algılanmasına rağmen yeni bir durum değildir (Demir, 2012)

Türkiye, coğrafi konumu itibarı ile birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış ve her zaman çeşitli kültürlerle etkileşim halinde olmuştur (Çelik, 2008). Aynı zamanda Türkiye göçmenlere kapılarını açan ve ihtiyaç duyanları koruması altına alan bir politika sergilemiştir. Bu durumun tarihteki en güzel örnekleri ise; 1492 yılında binlerce Yahudi'nin, 1709 yılında İsveç Kralı Şarl'ın ve beraberindeki binlerce kişinin, 1849'da Prens Lajos Kossuth ve beraberindeki 3 bin Macar'ın Osmanlı topraklarına sığınması, 1922-1945 yılları arasında Yunanistan, Balkanlar ve Almanya'dan yaklaşık 1 milyon 185 bin kişinin, 1988-2000 yılları arasında Irak, Bulgaristan, Bosna ve Kosova'dan yaklaşık 900 bin kişinin Türkiye'ye gelmesi göç tarihimizin en somut örnekleri arasında yer almaktadır (Göç İdaresi 2016 Yılı Türkiye Göç Raporu [TGR], 2017). Birçok kez göç ve sığınmacı ile ilgili krizlere maruz kalan Türkiye, göç ve sığınmacı konusunda oldukça deneyim kazanmıştır (Ertan ve Ertan, 2017). Çağlar boyunca var olan göç hareketi günümüzde ikinci dünya savaşından sonraki en hareketli dönemini yaşamaktadır (TGR, 2017). Castles ve Miller (1993) ve Weiner (1993) tarafından yirmi birinci yüzyılın sonu "göç yüzyılı" olarak isimlendirilmiştir (akt. Aktel ve Kaygısız 2018). Günümüzde hızla devam eden bu göç hareketinden dünya genelindeki tüm ülkeler etkilenmiştir ve etkilenmeye de devam etmektedir (TGR, 2017).

2011 yılı, ülkemize yapılan göç ise tarihimizin dönüm noktası olmuştur (Işığüzel ve Baldık, 2019). Türkiye 2011 yılından bu yana Suriyeli sığınmacılara yönelik açık kapı politikası uygulamış ve yaklaşık 3.559.041 Suriyeliyi kabul etmiştir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Türkiye'deki toplam Suriyeli nüfusunun % 48' ini ise çocuklar oluşturmaktadır (Mülteciler Derneği, 2021). Toplamda 3,7 milyon kişi ile dünyada en fazla mülteci barındıran ülke olmuştur (Tepealtı, 2020). İlk yıllarda bu göç hareketinin geçici olacağı düşünülmüş ve var olan sorunlar için uzun vadeli çözümler ortaya konmamıştır (Özcan, 2018). İlerleyen zamanlarda ise sığınmacılara yönelik olarak uzun vadeli politikaların ortaya konması, sığınmacıların takibinin yapılması için 4 Nisan 2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Göç İdaresi kurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a). Suriyeli çocukların savaş ortamından kaçarak başka bir ülkeye sığınmış olmaları kültür farklılığını da beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla ilk etapta gündeme gelmeyen eğitim sorunları zaman içerisinde giderek önem kazanmaya başlamıştır (Gencer, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına yönelik olarak 2014 yılında Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile eğitim hizmetlerinin standartları belirlenmiştir (MEB, 2014). 2019 yılında ise Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi ile sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretim hizmet-

lerinden daha nitelikli olarak faydalanabilmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2019). Ayrıca günümüzde sadece göç yoluyla değil, bilgi teknolojisinin hızla ilerlemesi, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, devletleri etkileyen önemli jeopolitik değişimler, ekonomi pazarları arasındaki bağlar ve bu pazarların dünya ekonomisindeki oranı gibi sebeplerden dolayı da dünya genelinde çokkültürlülük giderek yaygınlaşmaktadır (Portera, 2020). Küreselleşme süreçlerinin dünya çapında eğitimi önemli bir şekilde etkilediği aşikârdır (Bloemraad, Korteweg ve Yurdakul, 2008). Hızla değişen ve gelişen kültür dolaşımının sonucunda karşımıza çokkültürlülük kavramı çıkmaktadır (Oruç, 2016). Çokkültürlülük, küreselleşme temelinde ekonomik ve siyasi gelişimleri etkisi altına alan sosyo-kültürel bir kavram olarak nitelendirilebilir (Çelik, 2008).

Çokkültürlülük toplumu oluşturan farklı kimlikler taşıyan insanlar topluluğu olarak ifade edilebilir (Günay, 2010). Çokkültürlülük dil, din, ırk, cinsiyet, etnik ve kültürel farklılıklara saygı, eşit muamele görme hakkı, kültürel kimliğini koruma hakkı ve eşit haklar arayışı olarak tanımlanabilir (Kurucz, Lehl ve Anders, 2020). Çokkültürlülük kavramı, farklı kültürleri ortaya koyarken farklılıklara da vurgu yapmaktadır (Say, 2017). Çokkültürlülük kavramı bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, insan haklarına ve farklı bakış açılarına saygı duyma, farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama gibi temel unsurlarda toplanmaktadır (Cırık, 2008).

Günümüz toplumları için en önemli durumlardan bir tanesi de küreselleşmeyle birlikte farklı kültürlere ait insanların bir arada yaşamaları ve bu bilince sahip olmalarıdır (Ünlü ve Örtten, 2013). Farklı kültürleri bünyesinde barındıran ülkelerde çeşitli gelenek ve göreneklere sahip insanların yaşamlarını bir arada yürütmeleri noktasında bireylerin çokkültürlü duyarlılığa sahip olması önemlidir (Ruales, Agirdag ve Van Pettegem, 2020).

Çokkültürlü eğitim tek tip birey yetiştirmeye dayanmayan bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyan, her birey için eşit gelişim fırsatı sağlayan, farklı kültürlere karşı duyarlı olan bir eğitim politikası olarak nitelendirilebilir (Polat ve Kılıç, 2013). Çokkültürlü eğitim terimi ilk olarak 1973 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde kullanılmış ve National Association for Multicultural Education çokkültürlü eğitimin kilit noktalarını; farklı kültürel değerlerin toplum tarafından benimsenmesi, okulların değerlerin iyileştirilmesinde önemli rol oynaması, okullarda dayanışmanın ve işbirliğinin güçlendirilmesi olarak belirlemiştir (Guichot-Reina, 2020).

1980'lerin sonlarında yüksek göç akışına sahip olan Almanya, Fransa, Belçika, İngiltere, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde kültürlerarası eğitime dayalı programlar popüler olmaya başlamıştır (Portera, 2020). Okullar kültürel olarak çeşitlendikçe, öğretmenlerin de çokkültürlü ortama hazırlanması için yeterli bilgi, değer ve bakış açısıyla donatılması zorunluluk haline gelmiştir (Kim ve Choi, 2020). Bu nedenle Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Filipinler gibi ülkelerde eğitim programları ve öğretmen yetiştirme programları çokkültürlülüğe dayalı olarak oluşturulmaya başlanmıştır (Ru-

ales vd., 2020). Çokkültürlülük eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için çokkültürlülük çerçevesinde; öğretmen yeterlikleri, eğitim programlarının yapısına içerik entegrasyonu, öğretme ve öğrenme stilleri, öğretmen ve yönetici davranışları, bilgi oluşturma süreci, önyargıyı azaltma, eşitlik pedagojisi, okul kültürü ve sosyal yapının güçlendirilmesi gibi konular büyük bir öneme sahiptir (Banks, 1993).

Günümüz eğitimcileri hayal bile edemeyecekleri kadar çokkültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda hizmet vermektedirler (Cirik, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında öğretmenlik mesleği yeterlilikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği yeterliliklerden bazıları performans göstergeleri açısından çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri ile uyumaktadır (Bulut ve Başbay, 2014). Bu yeterlilikler Türkiye yeterlikler çerçevesi kapsamında güncellenmiştir.

2017 yılı öğretmenlik mesleği yeterlilikleri dikkate alındığında; öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve sosyokültürel özelliklerine dikkat ederek öğretim planının düzenlenmesinin, benzer şekilde öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına dikkat ederek eğitim durumlarının düzenlenmesinin ve bulunulan çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerine göre öğretimin düzenlenmesinin gerekliliğine dair yapılan vurgulamalar çokkültürlülük kavramı ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2017b).

#### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye’de mülteci ya da geçici koruma sağlanan öğrencilere ilişkin çalışmalar (Başbay ve Bektaş 2009; Ünlü ve Örtün 2013; Uydaş ve Genç 2015; Senem ve Arıkan 2018; Göngör, Buyruk ve Özdemir 2018) olmasına rağmen öğretmenlerin görüşlerine ve algılarına dayalı çalışma oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerle öğretime ilişkin deneyim, çokkültürlü yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi araştırmanın temel amacıdır. Bu doğrultuda araştırma soruları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

1. Göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri cinsiyete göre nasıl değişmektedir?
3. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki branşa göre nasıl değişmektedir?
4. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki kıdeme göre nasıl değişmektedir?
5. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre nasıl değişmektedir?

6. Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri görev yaptıkları okulların düzeyine göre nasıl değişmektedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma türlerinden olan betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Tarama araştırmalar geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırmada da göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik deneyimlerinin, tutumlarının ve yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Sivas merkezde bulunan MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde toplamda 6 okulda görev yapan 107 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında göçmen öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullar seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 63'ü (% 58) kadın, 44'ü erkek (% 42) erkektir. Öğretmenlerin 82'si (%72) alt, 32'si (%18) orta sosyoekonomik çevrelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken Sivas ilindeki İlkokul, Ortaokul ve Liseler, göçmen öğrencilerin öğrenim görme durumuna göre sosyoekonomik düzeyi alt ve orta şeklinde gruplandırılmış ve bu iki gruptan seçkisiz olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu gruplama yapılırken okul müdürleri ile görüşme yapılarak sosyoekonomik durum hakkında bilgi toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilen, Akçaoğlu ve Arsal (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, "Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ)" kullanılmıştır. 5 maddesi deneyim, 4 maddesi tutum ve 16 maddesi çokkültürlü yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ÇYÖ toplam 25 maddeden oluşmaktadır.

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alpha 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt-boyutları için gerçekleştirilen analizler ise deneyim alt-boyutunun 0,70, tutum alt-boyutunun 0,71 ve yeterlik alt-boyutunun 0,75 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre ölçeğin 1,2,3,4,5,6, ve 7. maddeleri deneyim alt boyutu olarak; 8, 9, 11, 12, 13, ve 14. maddeleri tutum alt boyutu olarak; 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 ve 34. maddeleri yeterlik alt boyutu olarak belirlenmiştir. Analiz

sonucunda elde edilen 25 maddeli yeni ölçeğin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken puan aralıkları Guyton ve Wesche (2005) tarafından belirlenmiş olan orijinal ölçütlere dikkat edilerek aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

**Deneyim Boyutu:** Bölümdeki hesaplama 0-9 arası düşük, 10-15 orta düzeyde ve 15- 20 yüksek deneyim olarak hesaplanmıştır.

**Tutum Boyutu:** Bölümdeki hesaplama 0-8 arası düşük tutum, 9-13 orta düzeyde tutum ve 14-16 yüksek tutum olarak yapılmıştır.

**Yeterlik Boyutu:** 0-43 arası düşük yeterlik, 44-53 arası orta düzeyde yeterlik ve 54-64 arası yüksek yeterlik olarak hesaplanmıştır (Akt., Akçaoğlu ve Arsal, 2018).

### **Bulgular**

Aşağıda araştırmamanın sorularına ilişkin bulgular ve ilgili tablolar yer almaktadır.

#### **Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi “Göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği’nde öğretmenlere ilişkin betimsel veriler aşağıda yer alan tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğine (ÇYÖ)’den aldıkları puanlara İlişkin Betimsel Veriler

<b>Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b><math>x_{ort}</math></b>	<b><math>ss</math></b>
Deneyim	107	2.28	.58
Tutum	107	1.81	.53
Yeterlik	107	2.17	.63
Toplam	107	2.14	.42

Tablo 1’e göre öğretmenlerin ölçeğin deneyim boyutundan aldıkları puanların ortalaması 2.28, tutum boyutunda 1.81, yeterlik boyutunda 2.17 ve ölçeğin tamamında 2.14’dür. Ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Guyton ve Wesche (2005) tarafından belirlenmiş olan orijinal ölçütlere dikkat edildiğinde; deneyim boyutundaki 2.28 ortalama değer 11.4 (10-15 aralığı) ortalamada çıktığı, tutum alt boyutunda 1.81 ortalama değer 7.24 (0-8 aralığı) toplam puana karşılık gelecek düşük çıktığını söylenebilir. Yeterlik alt boyutunda 2.17 ortalama değer 34.72 (0-43 aralığı) toplam puana karşılık gelecek yine düşük çıktığı görülmektedir. Ölçekten alınan puanların genel ortalamasının ise 2.14’ün 53.50 toplam puana karşılık geldiği, bu sonucun ölçeğin toplam puanın 100 olarak düşünüldüğünde orta düzeyin altında olduğu söy-

lenebilir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili deneyim, çokkültürlü yeterlilik ve tutumları puanları düşüktür.

### Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

İkinci alt problemde, "Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri cinsiyete göre nasıl değişmektedir?" sorulmuştur. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre normallik testleri için; Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin yeterlik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için t-testi, cinsiyete göre ölçeğin deneyim ve tutum alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının ve ölçeğin genel toplamdan aldıkları puanların normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. T-testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Puanlarının t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$x_{ort}$	ss	t	Z	p
Deneyim	Kadın	63	2.28	.58		-.130	.896
	Erkek	44	1.41	.49			
Tutum	Kadın	63	1.81	.53		-1.454	.146
	Erkek	44	1.41	.49			
Yeterlik	Kadın	63	2.14	.65	-.480		.632
	Erkek	44	2.20	.59			
Toplam	Kadın	63	2.13	.43		-.662	.508
	Erkek	44	2.17	.40			

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim [ $Z=-.130$ ;  $p>.05$ ], tutum [ $Z=-1.454$ ;  $p>.05$ ] ve yeterlik alt boyutlarında [ $t(.632)=-.480$ ] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; ve ölçek toplamında [ $Z= -.662$ ;  $p>.05$ ] yine anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.



**Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular**

Üçüncü alt problemde, “Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki branşa göre nasıl değişmektedir?” sorulmuştur. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puanların ortalamalarının branş değişkenine göre normallik testleri için; gruplarının Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğini genelinden ve yeterlik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları branş değişkenine göre normal dağılım göstermediği için t-testi, aynı değişkene göre ölçeğin deneyim ve tutum alt boyutları puanların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U testi kullanılmıştır. T-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Branşlara Göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği Puanlarının t-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$x_{ort}$	ss	t	Z	p
Deneyim	Branş	66	2.28	.58		-.557	.578
	Sınıf	41	1.38	.48			
Tutum	Branş	66	1.38	.48		-2.136	.033
	Sınıf	41	1.81	.53			
Yeterlik	Branş	66	2.15	.60	-4.93		.623
	Sınıf	41	2.21	.67			
Toplam	Branş	66	2.13	.41	-5.03		.616
	Sınıf	41	2.17	.43			

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki branşlara göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim alt boyutunda [ $Z=-.557$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak tutum alt boyutunda ise [ $Z=-2.136$ ;  $p<.05$ ] anlamlı şekilde sınıf öğretmenleri lehinde farklılaştığı; yeterlik [ $t(.623)=-4.93$ ;  $p>.05$ ] alt boyutunda ve ölçek toplamında [ $t(616)=-.503$ ;  $p>.05$ ] ise anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

**Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular**

Dördüncü alt problemde, “Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri mesleki kädeme göre nasıl değişmektedir?” sorulmuştur. Ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından alınan puan-

ların ortalamalarının mesleki kıdeme göre normallik testleri için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin deneyim ile tutum alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanların kıdem değişkenine göre normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi, ölçeğin genelinden ve yeterlik alt boyutunda puanların normal dağılım gösterdiği için de Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWay ANOVA) testi kullanılmıştır. Aşağıda tablo 4'te ve tablo 5'de test sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra O.	sd	X <sup>2</sup>	p
Deneyim	1-5 yıl	20		.584	.681	.878
	6-10 yıl	19	57.05			
	11-15 yıl	29	50.67			
	15 üzeri	39	53.60			
Tutum	1-5 yıl	20	44.75	.531	7.231	.065
	6-10 yıl	19	53.08			
	11-15 yıl	29	47.57			
	15 üzeri	39	69.97			

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Yeterlik	1-5 yıl	Gruplar Arası	0.094	3	.031	.076	.973
	6-10 yıl						
	11-15 yıl	Grup İçi	42.143	103	.409		
	15 üzeri						
Genel Toplam	1-5 yıl	Gruplar Arası	.129	3	.043	.234	.873
	6-10 yıl						
	11-15 yıl	Grup İçi	18.918	103	.184		
	15 üzeri						

Tablo 5'e göre öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından, deneyim [ $\chi^2 = .681$ ;  $p > .05$ ] ve tutum [ $\chi^2 = 7.231$   $p > .05$ ] boyutlarında ve tablo 6 incelendiğinde yeterlik alt boyutunda [ $F(3-103) = .076$ ;  $p > .05$ ] ve ölçek toplamında [ $F(3-103) = .234$ ;  $p > .05$ ] anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

#### Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular

Beşinci alt problemde, "Öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik yeterlik algıları, tutumları ve öğrencilerle öğretime ilişkin deneyimleri görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre nasıl değişmektedir?" şeklindedir. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin deneyim ve yeterlik alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanların sosyoekonomik düzey değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için t-testi, yine aynı değişkene göre ölçeğin genelinden ve tutum alt boyutundan aldıkları puanların ortalamalarının normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 6'da test sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre T-testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	SED*	N	$x_{ort}$	ss	t	Z	p
Deneyim	Alt	75	2.22	.57	-1.671		.098
	Orta	32	2.43	.58			
Tutum	Alt	75	1.80	.53		-.434	.665
	Orta	32	1.82	.46			
Yeterlik	Alt	75	2.16	.66	-.284		.777
	Orta	32	2.20	.56			
Toplam	Alt	75	2.12	.42		-.623	.533
	Orta	32	2.15	.46			

\* SED (Sosyoekonomik düzey)

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine göre, deneyim [ $t(107) = -1.671$ ;  $p > .05$ ], yeterlik [ $t(107) = -.284$ ;  $p > .05$ ], tutum [ $Z = -.434$ ;  $p > .05$ ] alt boyutlarında ve ölçek toplamında [ $Z = -.623$ ;  $p > .05$ ] anlamlı olarak bir farklılık yoktur diyebiliriz.

### Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular

Altıncı alt problemde, öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik algıları, görev yaptıkları okulların düzeyine göre değişme durumu araştırılmıştır. Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin genelinden ve yeterlik alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların görev yaptıkları okulların düzeyi değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin deneyim ve tutum alt boyutunda aldıkları puanların ortalamalarının normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis testi yapılmış, ortalamaların hangi gruplar arasında farklı olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar tablo 7 ve tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Okul Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Yeterlik	Okulöncesi <sup>0</sup>	Gruplar Arası	1.305	3	.435	1.094	.355
	İlkokul <sup>1</sup>						
	Ortaokul <sup>2</sup>	Grup İçi	40.932	103	.397		
Toplam	Okulöncesi <sup>0</sup>	Gruplar Arası	1.048	3	.349	1.999	.119
	İlkokul <sup>1</sup>						
	Ortaokul <sup>2</sup>	Grup İçi	17.999	103	.175		

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Görev Yaptıkları Okul Düzeylerine Göre Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyutlar	Brans	N	Sıra O.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Deneyim	Okulöncesi <sup>0</sup>	8	39.38	.584	4.563	.207	Yok
	İlkokul <sup>1</sup>	38	52.78				
	Ortaokul <sup>2</sup>	36	51.74				
	Lise <sup>3</sup>	25	63.80				
Tutum	Okulöncesi <sup>0</sup>	8	50.56	.531	7.926	.048	Var
	İlkokul <sup>1</sup>	38	65.18				
	Ortaokul <sup>2</sup>	36	48.00				
	Lise <sup>3</sup>	25	46.74				

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların düzeyine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının yeterlik [ $F(3-103) = 1.094$ ;  $p > .05$ ] ve ölçek toplamında [ $F(3-103) = 1.999$ ;  $p > .05$ ] anlamlı olarak değişmezken, tablo 8’e bakıldığında zaman öğretmenlerin görev yaptıkları okulların düzeyine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim [ $\chi^2 = 4.563$ ;  $p > .05$ ] alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı; tutum [ $\chi^2 = 7.926$ ;  $p < .05$ ] alt boyutunda ve ilkokul öğretmenleriyle ortaokul öğretmenleri arasında ve ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili deneyim, çokkültürlü yeterlilik ve tutum puanlarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Zira tutum alt boyutunda 1.81 ortalama değer düşük çıktığını söyleyebiliriz. Yeterlik alt boyutunda 2.17 ortalama değer yine düşük çıktığı görülmektedir. Ölçekten alınan puanların genel ortalamasının ise 2.14 olduğu bu sonucun ölçeğin toplam puanın 100 olarak düşünüldüğünde yine düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Çokkültürlü yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim, tutum, yeterlik alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, çokkültürlü yeterlik ölçeğinden öğretmenlerin aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim, tutum ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Uydış ve Genç (2015) ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık

temelinde çokkültürlülük görüşlerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, göçmenler ve farklı etnik gruptaki insanların tüm diğer insanlarla aynı haklara sahip olması, ayrımcılığa karşı iş yerlerinde yasaların olması ve bu insanların ülkede kültürel zenginlik açısından önemli olduğu düşüncesi gibi konularda anlamlı olarak pozitif bir farklılık göstermişlerdir (Ersoy ve Turan, 2019). Bununla birlikte karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik sığınmacı ve göçmen öğrencilerle ilgili farkındalık yaratılmalı sadece sorunu yaşayan sığınmacı ve göçmen çocuklar değil, okuldaki personel, öğrenciler ve veliler de bilgilendirilmelidir. Uyum programları ve sorunların çözümüne yönelik yollar izlenerek okullarda bulunan rehberlik servisleri farklı meslek elemanlarınca (sosyal çalışmacı, psikolog) desteklenmesi ve okul sosyal hizmeti birimleri oluşturulması gerektiği önerilmiştir (Ersoy ve Turan, 2019).

Araştırmanın diğer önemli sonucu da öğretmenlerin mesleki branşlara göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak tutum alt boyutunda ise anlamlı şekilde sınıf öğretmenleri lehinde farklılaştığıdır. Benzer şekilde, çokkültürlü yeterlik ölçeğinden öğretmenlerin aldıkları puanların görev yaptıkları okul düzeyi durumuna göre göçmen öğrencilere yönelik algılarının, deneyim alt boyutunda, yeterlik alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı şekilde farklılaşmadığı; tutum alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri ile hem ortaokul öğretmenleri arasında hem lise öğretmenleri arasında ilkökul öğretmenleri lehinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucu çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin tutum alt boyutunda aldıkları puanların ortalaması 1.71, İlkokul öğretmenlerinin tutum alt boyutunda aldıkları puanların ortalaması 2.00, Ortaokul öğretmenlerinin 1.70, Lise öğretmenlerinin 1.70'dir. İlkokul öğretmenleri ölçeğin tutum alt boyutundan aldıkları puanları ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak, ilkökul öğretmenlerinin göçmen öğrencilere yönelik tutumlarının diğer düzeydeki öğretmenlere göre daha iyi durumda olmasına rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerimizin göçmen öğrencilerin eğitiminde sahip olması gereken yeterlilik, deneyim ve tutum düzeylerinde eksiklikler olduğu ve öğretmenlerimizin bu eksikliklerinin giderilmesi gerektiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesi onların tutumlarındaki farklılığın nedeni olabilir.

Sarıer (2020), yaptığı çalışmada Türkiye'de göçmen öğrencilerin; dil sorununa bağlı olarak iletişim sorunu yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri, konuşmakta zorlandıkları, dertlerini anlatamadıkları, dil öğrenmede zorlandıkları, öğrenmeye direnç gösterdikleri, sesli harfleri kullanamadıkları, kelimeleri telaffuz edemedikleri ve anlamlandıramadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Ünlü ve Örtten (2013), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada; çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi bir hak olarak kabul ederken olumlu tutuma sahip olmayan öğretmen adaylarının ise eğitimde çokkültürlülüğü ayrıştırı-

cı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitimde öğretmenin çokkültürlü eğitime ilişkin yeterliliklerinin bilgi ve becerisinin olması gerekmektedir. Çokkültürlü öğretmen yetiştirmekte “çokkültürlü öğretmen eğitimi” ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla ülkemizde öğretmen eğitiminde hizmet öncesinden başlayarak sonrasında da hizmet içinde olmak üzere çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarına dersler ve seminerler verilebilir. Öğretmen eğitiminde eğitim programlarında çokkültürlü eğitim dersleri seçmeli veya zorunlu olarak verilebilir (Ayaz, 2016).

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konusu öğretmenin hizmete başlamadan öğrenmesi gereken konuların başında gelmektedir. Bunun için yukarıda belirtildiği gibi öğretmen adayları üniversite eğitimleri sırasında bu konuyu öğrenmelidirler. Halihazırda çalışan öğretmenlerimiz için de bu konuya ilişkin hizmetiçi eğitim çalışmalarını düzenlenebilir.

### Kaynakça

- Akçaoğlu, M. Z., Arsal. Z. (2018). “Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 261-271.
- Aktel, M., & Kaygısız, Ü. (2018). “Türkiye’de Göç Yönetimi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 579-604.
- Ayaz, M.F. (2016). “Çokkültürlülük Algı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Banks, J. A. (1993). “Multicultural education: Historical development, dimensions and practice”, *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, s.30-43
- Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). “Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state”, *Annual review of sociology*, 34, 153-179
- Bulut, C., & Başbay, A. (2014). “ Öğretmenlerin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Çelik, H. (2008). “Çokkültürlülük ve Türkiye’deki görünümü”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Cırık, İ. (2008). “Çok kültürlü eğitim ve yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Demir, S. (2012). “Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi”, *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1453-1475.

- Ersoy, A.F. Ve Turan, N. (2019). Sığınmacı ve Göçmen Öğrencilerde Sosyal Dışlanma ve Çeteleşme, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi Third Sector Social Ekonomi Review 54(2) 2019828-840 doi:10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103
- Ertan, K. A., & Ertan, B. (2017). "Türkiye'nin Göç Politikası", *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39.
- Ertürk, S. (2017). Eğitimde 'Program' Geliştirme. Ankara: Edge Akademi.
- Gencer, T. E. (2017). "Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler", *Journal of International Social Research*, 10(54).
- Göç İdaresi 2016 Yılı Türkiye Göç Raporu (2017). Ankara: TC İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 40.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019). *Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler*, <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> (Erişim 30 Temmuz, 2021)
- Guichot-Reina, V. (2020). "Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula", *Ediciones Universidad de Salamanca*, 33(1), 173-195.
- Günay, M. (2010). "Çokkültürlülük Gerçeği ve Türkiye", <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907350.pdf>
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). "Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim Ve Dil Politikalarının İncelenmesi", *Neoşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Karakaya, İ. (2012). (Ed. A. Tanrıoğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Kim, Y., & Choi, M. (2020). "Towards critical multicultural teacher education in the midst of ethno-nationalism: Korean pre-service teachers' international learning experiences", *Teaching and Teacher Education*, 96,1-11.
- Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). "Preschool Teachers' Perspectives About the Engagement of Immigrant and Non-Immigrant Parents in Their Children's Early Education", *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 213-231.
- MEB, (2014). "Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi", <http://www.meb.gov.tr/> ( erişim tarihi: 18/02/2021).
- MEB, (2017a). "Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz Kitabı", <http://www.meb.gov.tr/> ( erişim tarihi 18/02/2021)
- MEB, (2017b). "Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri", <http://www.meb.gov.tr/> ( erişim tarihi: 18/02/2021)
- MEB, (2019). "Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi", <http://www.meb.gov.tr/> ( erişim tarihi: 18/02/2021).
- Mülteciler Derneği (2021). *Türkiyedeki Suriyeli Sayısı Temmuz 2021*, <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/> (Erişim 30 Temmuz, 2021)



- Oruç, D. (2016). "Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük Kavramları Üzerine Bir Çalışma". [www.academia.edu/13003072/Çokkültürlülük\\_ve\\_Çokkültürcülük\\_Nedir](http://www.academia.edu/13003072/Çokkültürlülük_ve_Çokkültürcülük_Nedir)
- Özcan, A. S. (2018). "Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası", *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Polat, İ., Kılıç, E. (2013). "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri", *YYY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Portera, A. (2020). "Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues", *Intercultural Education*, 31(4), 390-406.
- Ruales, S. T. P., Ağırdağ, O., & Van Petegem, W. (2020). "Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers", *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorular ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111
- Say, Ö. (2017). "Çokkültürlülük Kavramı ve Anlamın Çokluğu", *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 29-39.
- Senem, G. & Arkan, A. (2018). "Üniversite Öğrencilerinin Çokkültürlülük Bağlamında Toplumsal Farklılıklara Bakışı: Fakülte, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitimi Değişkeni Bazında Bir Araştırma", *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 432-447.
- Tepealtı, F. (2020). Avrupa Birliği'nin Göç Politikaları ve Türkiye. Ankara: Pegem Akademi
- Ünlü, İ. & Örtün, H. (2013). "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Uydaş, İ. & Genç, S. (2015). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Vatandaşlık Bağlamında Çokkültürlülük Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 415-429