



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**MÜLTECİ/SIĞINMACI/GÖÇMEN OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN
ETKİLEŞİMLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Meliha Pınar DURMAZ
ORCID: 0000-0000-6916-8635

Danışman
Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
ORCID: 0000-0001-6820-661X

Konya –2024

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Lisansüstü eğitimim boyunca zamanını ve ilgisini benden hiç esirgemeyen, tez sürecinin her aşamasında beni destekleyen, hep yanımda olan ve beni motive eden kıymetli danışmanım Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde hep destek olan Prof. Dr. Emel ARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca arkamda dağ gibi duran, gece gündüz desteklerini hiç esirgemeyen, her başarımda benimle birlikte sevinen, her zorlukta bana moral veren biricik annem Müzeyyen AYHAN ve sevgili babam Metin AYHAN' a şükranlarımı sunarım. Onların sevgisi, sabrı ve fedakarlıkları olmasaydı, bugün bu noktaya gelmem mümkün olmazdı.

Tez sürecim boyunca sabrı, anlayışı ve sevgi dolu desteğiyle bu süreci başarıyla tamamlamamda en büyük şansım olan değerli eşim Onur DURMAZ' a ve bu sürece başladığım dönemde henüz doğmamışlarken, şimdi mutluluğumu paylaşan göz bebeklerim kızım Ayşe Doğa ve oğlum Metin Alp'e çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Araştırma sürecim boyunca bana zamanlarından ayırıp yardımcı olan, vakit geçirmekten keyif aldığım, bu süreci tamamlayabilmem için beni motive eden ve dua eden bütün okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Meliha Pınar DURMAZ

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR).....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4.Sayıtlılar (Varsayımlar).....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	6
2.1. Kavramsal Temeller	6
2.1.1. Mülteci.....	6
2.1.2. Sığınmacı.....	7
2.1.3. Göçmen	8
2.1.4. Kültür.....	10
2.1.5. Eğitim ve Kültür.....	11
2.1.6. Çokkültürlülük.....	12
2.1.7. Çokkültürlü Eğitim.....	13
2.1.8. Çokkültürlü Eğitimin Amacı.....	16
2.1.9. Çokkültürlü Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri	18
2.1.10. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenin Rolü	20
2.1.11. Çokkültürlü Öğretmen Eğitiminde Yaklaşımlar	24
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	27
2.2.1. Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar	27
2.2.2. Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar	30
2.2.3. Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Çocuklar ile ilgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar ..	34
2.2.4. Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Çocuklar ile ilgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması	42
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	43

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	49
3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi).....	49
4.BULGULAR.....	51
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Tartışma.....	64
5.2. Sonuç.....	76
5.3. Öneriler.....	79
KAYNAKLAR.....	80
EKLER.....	92



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

MÜLTECİ/SİĞİNMACI/GÖÇMEN OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmamın toplam **81** sayfalık kısmına ilişkin, **8/07/2024** tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%21** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/07/2024

Meliha Pınar DURMAZ

Doç. Dr.Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/07/2024

Meliha Pınar DURMAZ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

α : Cronbach alfa

\bar{x} : Aritmetik Ortalama



Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

BM : Birleşmiş Milletler

BMMYK : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ÇEDÖ : Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği

ÇKE-TÖ : Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

MÜLTECİ/SIĞINMACI/GÖÇMEN OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Meliha Pınar DURMAZ

Bu çalışmada, mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokullarına ve resmi anasınıflarına devam eden ebeveynlerinden onam alınan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen mülteci/sığınmacı/göçmen olan 331 çocuk, mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan 310 çocuk ve bu okullarda görev yapmakta olan 123 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışmaya katılan çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmada mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların birbirleriyle etkileşim düzeylerini belirlemek amacıyla Anne, Tanaka, Sugisawa, Matsumoto, Watanabe, Tomisaki, Tokutake, Miyazaki ve Edamoto (2014) tarafından geliştirilen Şenol ve Metin (2018) tarafından uyarlanan "Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)" ve okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÇKE-TÖ)" uygulanmıştır. Çocukların etkileşim dereceleme puanlarının çocukların uyruklarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların iş birliği, öz denetim ve atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı puanları, mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sıra izlenim değerlendirme toplam puanlarında mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların puanları, mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim dereceleme ölçeğinin iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı, kültürel farklılıkları benimseme, kültürel farklılıkları önemseme ve genel çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ve kültürel farklılıkları benimseme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak, öz denetim alt boyutu ile kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, davranış değerlendirme ve izlenim değerlendirme toplam puanları ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel tutum puanı arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim dereceleme ölçeğinin iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı, kültürel farklılıkları benimseme, kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Benzer şekilde, öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci çocuk, sığınmacı çocuk, göçmen çocuk, sosyal etkileşim, çokkültürlü eğitim, okul öncesi dönem

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

THE INVESTIGATION OF THE INTERACTIONS OF REFUGEE/ASYLUMSEEKER/IMMIGRANT CHILDREN WITH OTHER CHILDREN AND PRESCHOOL TEACHER'S ATTITUDES TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION

Meliha Pınar DURMAZ

In this study, the interactions of refugee/asylum seeker/migrant and with other children and the attitudes of preschool teachers towards multicultural education were examined. This study follows the correlational survey model, one of the general survey models. The sample of the study consists of 331 refugee/asylum seeker/migrant children, 310 non-refugee children, and 123 preschool teachers working in official kindergartens and preschool classes affiliated with the Ministry of National Education in Konya during the 2022-2023 academic year. The children were selected using the simple random sampling method, and parental consent was obtained. In the study, the "Personal Information Form" prepared by the researcher was used to examine the demographic information of the participating children and preschool teachers. In the study, the "Interaction Rating Scale for Children (IRSC)" developed by Anme, Tanaka, Sugisawa, Matsumoto, Watanabe, Tomisaki, Tokutake, Miyazaki, and Edamoto (2014) and adapted by Şenol and Metin (2018) was used to determine the interaction levels of refugee/asylum-seeker/immigrant and non-refugee/asylum-seeker/immigrant children. Additionally, the "Attitude Scale Towards Multicultural Education (ASTME)" developed by Yıldırım (2016) was applied to determine the attitudes of preschool teachers towards multicultural education. According to the analysis results regarding the differentiation of children's interaction rating scores by their nationalities, the cooperation, self-control, and assertiveness sub-dimension scores, as well as the overall behavior assessment scores of refugee/asylum-seeker/immigrant children, were found to be statistically significantly higher than those of non-refugee/asylum-seeker/immigrant children. The sequence impression evaluation total scores of non-refugee/asylum-seeker/immigrant children were found to be statistically significantly higher than those of refugee/asylum-seeker/immigrant children. There was no significant relationship found between the cooperation sub-dimension of the Interaction Rating Scale of refugee/asylum-seeker/immigrant children and the scores of teachers' attitudes towards multicultural education, including negative judgments about cultural differences, embracing cultural differences, valuing cultural differences, and overall attitudes towards multicultural education. There was no significant relationship found between the self-control sub-dimension and the negative judgments about cultural differences and embracing cultural differences sub-dimensions of teachers' attitudes towards multicultural education. However, a negatively low-level significant relationship was found between the self-control sub-dimension and both the valuing cultural differences sub-dimension and the overall attitude towards multicultural education score. No significant relationship was found between the assertiveness sub-dimension and any sub-dimensions or the overall score of teachers' attitudes towards multicultural education. Additionally, no significant relationship was found between the overall scores for behavior assessment and impression assessment and any of the sub-dimensions or the overall score of teachers' attitudes towards multicultural education. No significant relationship was found between the cooperation sub-dimension of the Interaction Rating Scale and teachers' attitudes towards cultural differences, cultural acceptance, cultural importance, and overall attitude towards multicultural education among non-refugee/non-migrant children. Similarly, no significant relationship was found between the self-control sub-dimension of the Interaction Rating Scale and all sub-dimensions of teachers' attitudes towards multicultural education. Additionally, there was no significant relationship found between the assertiveness sub-dimension and all sub-dimensions as well as the overall attitude score of teachers towards multicultural education.

Key Words: Refugee child, asylum-seeking child, migrant child, social interaction, multicultural education, preschool period

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile araştırmada geçen bazı temel kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Kültür kavramı, çeşitli bağlamlarda farklı anlamlar içerebilmektedir. Sosyal miras ve geleneklerin bir bütünü olarak kültür, maddi ve manevi unsurların toplamı olarak sosyal bir süreçte öğrenilen bir birlikteliktir. Eğitim açısından kültür, nesilden nesile aktarılan davranış kalıplarının tümünü kapsamaktadır. Bireysel psikoloji bağlamında kültür, bireysel psikolojinin genişletilmiş ve bilimsel bir şekilde yansıtılmış halidir. Düşünce bakımından, belirli bir düşünce sistemi veya ürünüdür. Kültür bir sembol olarak ele alınırsa, maddi unsurların, davranışların, düşüncelerin ve duyguların sembollerle organize edilmesidir (Güvenç, 1999).

Kültür kavramı ile ilgili farklı tanımlamalar mevcuttur. Taylor ve diğerleri (2010), tarafından kültür terimini açıklanırken; inanç, bilgi, sanat, hukuk, ahlak, örf ve adetler ile insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden meydana gelmiş karmaşık bir bütün olarak ifade edilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2022) ise kültürü, *“tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü”* şeklinde açıklamıştır. İkinci anlam olarak ise, *“bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü”* olarak ifade edilmiştir.

Göncü (2023) tarafından kültür, bir toplumun değerlerini ve ahlaki prensiplerini belirleyen bir sistemi olarak açıklanmıştır. Her topluluğun kendine özgü kültürel değerleri ve ahlak anlayışı bulunmaktadır. Bu değerler ve ahlak kuralları, bir toplumun normlarına, inançlarına, davranışlarına ve ilişkilerine rehberlik etmektedir. Kültürel değerler, bir toplumun neyi önemseydiğini, nasıl davranması gerektiğini ve dünyayı nasıl algıladığını yansıtmaktadır. Ahlak ise, bireylerin doğru ve yanlış arasındaki ayrımı yapmalarını sağlayan ve toplum içinde uyum ve dayanışma sağlayan kuralların bütünüdür.

Herkesin fikir birliğine vardığı bir kültür tanımı henüz yapılamamıştır. Bu yapılan tanımların hepsi kültürü açıklamada yetersiz kalmaktadır (Karaca, 2018). Modern dünyada dramatik bir şekilde değişim yaşanmaktadır. Küreselleşme ve uluslararasılaşma süreçleri, yüzyıllar boyunca süren izolasyonizmin kırılmasına neden olmaktadır. Bu süreçler sonucunda toplumlar kültürel açıdan giderek daha çeşitli hale gelmektedir. Bu çeşitlilik içinde, bireylerin kültürel farklılıkları tanıyarak ve etkili bir şekilde etkileşime geçme yeteneklerini geliştirmeleri, en acil ihtiyaçlardan biri haline almaktadır. Bu değişimler ve çeşitlilikler, birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir (Logvinova, 2016). Bu durum, yeni tanımların hayatımıza girmesine vesile olmaktadır.

Göç, dünya genelinde plansız ve karmaşık bir şekilde artmaktadır. Küresel göç ortamı, artan demografik farklılıklar, teknolojik gelişmeler, yeni küresel ve politik değişiklikler ve sosyal ağlarla şekillenmektedir. Bu hareketlilik, göç edenlerin yanı sıra menşei ve ev sahibi ülkelerdeki toplumlara da etkilemektedir. Bu etkiler özellikle yaşlılar, engelliler, kadınlar ve çocuklar üzerinde belirgindir. Ancak, sürecin iyi yönetilmesiyle bu etkiler olumlu sonuçlar doğurabilmekte ve hem göçmen çocuklar hem de ev sahibi toplumdaki çocuklar için olumlu bir etki yaratabilmektedir (Aydoğdu, 2020).

Doğu ve Batı'nın birleşim noktasında bulunan Anadolu yüzyıllardır farklı medeniyetlerin yaşadığı bir bölgedir. Jeopolitik konumundan dolayı stratejik öneme sahip olan Türkiye, bu özelliği ile farklı kültürlerle ev sahipliği yapmaktadır (Damgacı ve Aydın, 2013). Geçmişte yapılan farklı olanı asimile et anlayışına alternatif olarak çıkan çokkültürlülük, ortamda bulunan farklı kültürleri kabul etmekte ve onların kendi kültürlerinin büyümelerine fırsat tanımaktadır (Aydın, 2013).

Çokkültürlülük, bir bölgede ya da yerde tanımlı bir toprak ve hukuk içerisinde farklı kültürler arasında sosyal adaleti, saygıyı ve fırsat dağılımını sağlamaya çalışan yönetimlerin bulunduğu çok kimlikli toplumların hepsi olarak tarif edilmektedir (Akto, 2018).

Çokkültürlülük, toplumdaki çoğulculuk kimliği ile ilgili olsa da gündelik yaşamda farklı durumları nitelemek içinde kullanılmaktadır. Çokkültürlülük ve çokkültürcü politikalar, toplumdaki tüm kurumlardaki üretimin devam etmesiyle ancak uyum içinde işleyebilmektedir. Eğitim de toplumun belirleyici unsurlarından olduğu için bu durumdan etkilenmektedir (Karaca, 2018).

Savaş, siyasi nedenler, ekonomik sıkıntılar, dini ve ırksal şiddet, iklim koşulları gibi çeşitli sebeplerden dolayı insanlar kendi ülkelerini terk etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu insanların çoğu, farklı ülkelerde mülteci olarak yeni bir yaşam kurmaya çalışmaktadırlar. Mülteciler, sığınma hakkına sahip olmalarına rağmen, barınma, beslenme, sağlık hizmetleri ve diğer sosyal hizmetler gibi yaşamsal alanlarda karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu zorlukların yanı sıra, mülteci/sığınmacı/göçmen grubunun en savunmasızları çocuklar ve mülteci çocuklar eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedirler (Duran Yılmaz, 2024).

Çok kültürlü eğitimin amacı, toplumsal bütünlüğü sağlamanın yanında eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi, öğrenme ile gündelik yaşam alanlarında hem akademik olarak hem sosyal olarak başarıyı arttırmaktır. Bunun yanı sıra teknolojinin gelişmesiyle farklı kültür insanlarını bir arada kaynaşmasına olanak tanıyarak günümüz dünyasına öğrencileri daha iyi hazırlamaktadır (Taştekin vd., 2016).

Gelişen teknoloji ile birlikte iletişimin kolaylaştığı bir dünyada etnik köken ve kültürel kimliklerin tanımlanması ve ülke bütünlüğünün sürdürülmesi en çok tartışılan konulardan olmuştur. Türkiye’ de diğer pek çok toplumda olduğu gibi farklı etnik, dini, dilsel vb. gruba ev sahipliği yapmaktadır (Acar Çiftçi, 2019).

İnsanların çeşitli nedenlerle yerlerinden edilmesi ve bu hareketliliğin toplumlar üzerinde yarattığı sonuçlar bütün dünyayı etkilemektedir. Olumsuz ve tehdit içeren herhangi bir nedenle yaşadığı kültürden ayrılan bireyler, kendilerine daha iyi bir yaşam oluşturabilmek için arayış içerisindedirler. Bu arayış mülteciler için güvenli koşullar sağlandığında son bulmaktadır. Ailesiyle birlikte göçe maruz kalan çocuklar ise yaşları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerine kıyasla daha fazla risk altında oldukları düşünülmektedir (Aktemur Gürler, 2023).

Jeopolitik konumunun öneminden dolayı oldukça fazla göç alan ve daha da alacak olması Türkiye’nin toplumsal huzurunun bozulmaması ve yeni gelen mülteci/sığınmacı/göçmenlerin gündelik hayata adapte olabilmelerini sağlamak için pek çok etken sayılabilir. Eğitimle de adaptasyon mümkündür. Bu çocukların akranlarıyla ve yerel halkla sosyal iletişimlerinin olumlu seyretmesi için eğitimin önemi kuşkusuz çoktur. Bu mülteci/sığınmacı/göçmen çocuklara eğitim verecek öğretmenlerinde konuya ve onlara karşı bakış açıları ve tutumları büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın problemini

‘Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve çokkültürlü eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumları?’ oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve çokkültürlü eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların etkileşim puanları ile mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların etkileşim puanları ile öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim puanları ile öğretmenin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşim puanları çocukların yaşına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşim puanları çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların etkileşim puanları çocukların Türkiye’de kalma süresine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları öğretmenlerin yaşına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları öğretmenlerin sınıf yaş grubuna göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları öğretmenlerin sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk sayısına göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik alt yapıyla birlikte insanların birbirleriyle iletişimin artması ve farklı kültürlerle bir araya gelme, etkileşim içerisinde olma gelişmişliğin bir göstergesidir.

Bireylerin birbirleriyle sağlıklı iletişim halinde olması farklı inanışlara, etnik kökenlere saygı duyulması ve olumlu tutum geliştirilmesi ile mümkündür. Bu gerçekleştirebilmenin en önemli yolu ise demokratik eğitim yaklaşımlarıdır. Eğitim programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çoğulculuk, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim gibi konular bulunmaktadır (Taştekin vd., 2016). Çalışma ile ülkemizde bulunan mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve bunlara yönelik öneriler sunulması açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan mülteci/sığınmacı/göçmen çocuklarla olan eğitim sürecinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin bu duruma yönelik tutumları incelenerek bu konuda temel oluşturulması hedeflenmiştir.

1.4.Sayıtlılar (Varsayımlar)

1. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. *Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği* uygulanırken çocukların gözlem sürelerinin yeterli olarak varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma bulguları gözlemcinin çocuğu gözlemlediği süre ile sınırlıdır.
2. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların etkileşim becerileri "*Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği*" ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları "*Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*"nin ölçtüğü puanlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sığınmacı: Başka bir ülkeye veya yere sığınmış olan kişi, sığınık, mülteci. Yabancı bir ülkede iltica etmeden önce belirli bir süre kalan kimsedir (TDK, 2022).

Göçmen: Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden, muhacir (TDK, 2022).

Mülteci: Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi (Göç Terimleri Sözlüğü, 2024).

Etkileşim: Birbirini karşılıklı olarak etkilemedir (TDK, 2022).

BÖLÜM 2

2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu kısımda mülteci, sığınmacı ve göçmen kavramlarının tanımları, öğretmen ve çocuk etkileşim süreci, kültür ve çokkültürlülük kavramlarının tanımları, kültür ve çokkültürlülük kavramlarının eğitim ile ilişkisi, çokkültürlü eğitimin amacı, tarihi gelişimi, güçlü ve zayıf yönleri, çokkültürlü eğitimde öğretmenin rolü ve literatürdeki ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Temeller

2.1.1. Mülteci

BM Genel Kurulu (14 Aralık 1950) tarafından mülteci tanımı “*ırkı, dini, tabiiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bunu yapamayan veya bu tür bir korkudan dolayı veya kişisel çıkarları dışındaki nedenlerle o ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen; veya uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle veya kişisel çıkarları dışındaki nedenlerle oraya dönmek istemeyen*” şeklinde ifade edilmiştir (BMMYK, 2024).

Mülteci, kendi ülkesindeki siyasi, dini, etnik veya diğer sebeplerle baskı gördüğü için ülke yönetimine olan güvenini yitirmiş ve kendi devletinin kendisini korumayacağı korkusuyla yaşayan kişidir. Bu durum, mültecinin sığınacak başka bir ülke arayışına girmesine neden olabilmektedir (Gümüştin, 2017).

Mülteciler, etnik azınlıklar, işçi göçmenleri ve şiddet mağdurları gibi gruplar, insan hakları ihlalleri ve insan kaçakçılığı gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Göç ve göçmenlik süreçleri, göç alan ülkelerde sosyal ve ekonomik zorlukları ortaya çıkarmaktadır. Bu ülkelerde sosyal dengesizlikleri ve insan hakları sorunlarını ön plana çıkarmaktadır (Sidhu vd., 2011).

Mülteci, iltica sürecinin öznesi olarak, belirli bir hukuki statüye sahip olan kişiyi ifade etmektedir. İltica, yazılı olarak belirlenmiş ve normatif bir süreci içeren, hakları ve sınırları tanımlanmış bir başvuru sürecidir. Başvurudan sonuçlandırılmasına kadar her aşaması belirgin olan bu süreç, belirli bir hukuki prosedüre dayanmakta ve mülteci statüsünü elde etmek için başvurulmaktadır (Erdil, 2020).

Savaş, siyasi nedenler, ekonomik koşullar, dini ve ırksal şiddet ile iklim değişiklikleri gibi faktörler, insanların ülkelerini terk etmelerine yol açmaktadır. Bu insanların çoğu, farklı ülkelerde mülteci olarak yaşamaya çalışmaktadır (Duran Yılmaz, 2024).

Göçmenler genellikle aile birliğini koruma, yaşam standartlarını yükseltme veya doğal afetlerden kaçma gibi amaçlarla göç ederken, mülteciler kendi hayatlarını tehlikeye atan koşullar nedeniyle zorunlu olarak göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Mülteciler, köken ülkelerinde zulüm, silahlı çatışmalar, şiddet veya ciddi kamu düzensizlikleri gibi durumlar nedeniyle fiziksel bütünlükleri, özgürlükleri ve yaşamları tehdit altında olan ve uluslararası korumaya ihtiyaç duyan kişilerdir (Aydoğdu, 2020). Bazı ülkeler, mültecilere yardım etme konusunda deneyimli olabilirken, bazı ülkeler mülteci ailelerin ve çocukların yeni bir hayat kurmalarına yardımcı olacak stratejilere ve sistemlere sahip değildir. Mülteci kabul eden ülkeler için, mültecilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sosyokültürel, sağlık ve eğitim açısından nasıl destekleneceklerini bilmek, toplumsal katılım açısından hayati öneme sahiptir (Aktemur Gürler, 2023).

Mülteci sorunu sadece ekonomik ve sosyal etkilerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda mültecilere ev sahipliği yapan ülkelerle birlikte mülteci gönderen ülkelerin kalkınması, uluslararası düzen ve ilişkiler üzerinde de geniş kapsamlı olumsuz etkilere sahiptir, bu durum tüm dünya ülkelerinin güvenliği açısından da önem taşımaktadır (Zhao, 2024).

Mülteci çocukların karşılaştığı zorluklara çözüm getirmek için, çocuk hakları çerçevesinde fiziksel, bilişsel, dil gelişimleri ve psikolojik sağlıklarını desteklemek önemlidir. Her çocuğun hakları arasında yer alan sağlıklı beslenme, güvenli barınma ve nitelikli eğitim imkanları, mülteci çocuklara sunularak fırsat eşitliği sağlanabilmelidir (Nur Varol, 2023).

2.1.2. Sığınmacı

Bir kişi, kendi ülkesinde zulüm veya ciddi zarardan kaçmak amacıyla başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunmuş ve mülteci statüsü için başvuru yapmışsa, ilgili ulusal veya uluslararası belgeler çerçevesinde bu başvurunun sonucunu bekleyen konumdadır. Ancak, olumsuz bir karar alındığında, bu kişilerin ülkeyi terk etmeleri gerekebilmektedir. Ayrıca, insani ya da diğer gerekçelerle ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler sınır dışı edilebilir ve ülkeye giriş konusunda düzensiz veya yasa dışı bir durumda bulunabilirler (Göç Terimleri Sözlüğü, 2024).

Sığınmacı ile mülteci arasındaki ayırım konusunda genellikle büyük bir karmaşa bulunmaktadır. Bu terimler sıklıkla yanlış anlaşılabilir bir şekilde birbirleriyle karıştırılmaktadır. Sığınmacı, uluslararası koruma talebinde bulunan ancak mülteci statüsü henüz belirlenmemiş olan kişiyi ifade etmektedir. Diğer yandan, mülteci terimi, uluslararası hukukta tanınan bir statüyü ifade etmektedir (Phillips, 2010).

Sığınmacı, ulusal veya uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci statüsü almak için başvuran ve bu başvurusunun sonucunu bekleyen kişilerdir. Başvuruları olumsuz sonuçlanırsa, ülkelerine dönmek zorunda kalabilmektedirler. Sığınma terimi, kişinin kendini güvende hissettiği bir yer veya sağlanan koruma anlamına gelebilmektedir. Uluslararası hukuk çerçevesinde, sığınmacılar devletlerin koruması altına giren kişilerdir ve sığınma hakkı devletin takdir yetkisine bağlıdır (Erdil, 2020).

Sığınmacı, zulüm veya çatışmadan kaçan ve dolayısıyla 1951 Mültecilerin Statüsüne İlişkin Mülteci Sözleşmesi kapsamında uluslararası koruma talep eden kişiyi ifade etmektedir. Mültefi ise, uluslararası koruma talebi onaylanan sığınmacıdır. Bununla birlikte, Birleşmiş Milletler (BM), savaş veya zulümden kaçan göçmenleri resmi olarak sığınma hakkı almadan önce dahi mültefi olarak kabul etmektedir (Park, 2015).

2.1.3. Göçmen

Göçmen teriminin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmadığı gibi, terim uluslararası hukukta da tanımlanmamıştır. Geleneksel olarak göçmen kelimesi (veya daha doğrusu uluslararası göçmen), doğrudan zulüm, ciddi zarar veya ölüm tehdidi nedeniyle değil, yalnızca başka nedenlerle uluslararası sınırları geçmeyi seçen kişileri ifade etmek için kullanılmıştır. İş veya eğitim fırsatlarını takip ederek koşullarını iyileştirmek veya aileyle yeniden bir araya gelmek şeklinde açıklanmıştır (BMMYK, 2024).

Göç kavramını, uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmek ve süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Bu mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, yerinden çıkarılmış kişiler ve ekonomik göçmenler şeklinde açıklanmıştır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009).

Türk Dil Kurumu (2024), göçü; ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplumların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmek olarak tanımlamaktadır.

Göç, sadece fiziksel bir mekân değişimini değil, aynı zamanda ekonomik, sosyal, kültürel ve psikolojik faktörleri içeren karmaşık bir süreçtir. Göç, bireylerin yaşamlarında, iş bulma imkânları, ekonomik durumları, sosyal ilişkileri, kültürel kimlikleri ve psikolojik durumları gibi birçok yönü etkilemektedir. Bu yüzden göç, geniş kapsamlı ve çok yönlü bir değişimi ifade etmektedir (Aydoğdu, 2020).

Göç, en temel ve yaygın anlamıyla, farklı kişisel veya çevresel sebeplerle insanların bireysel ya da topluluk halinde bir yerden başka bir yere yer değiştirmesi anlamına gelmektedir. Bu sebepler arasında iş bulma, ekonomik fırsatlar, siyasi istikrarsızlık, çatışma, doğal afetler gibi faktörler yer alabilmektedir. Göç, insanların yaşam koşullarını iyileştirmek veya daha iyi bir gelecek arayışı gibi amaçlarla gerçekleştirilmektedir (Tuğluk ve Avcı, 2018).

Göç, genellikle insanların bir siyasi veya idari ülkeden diğerine hareketi olarak tanımlanmaktadır. Göçün birçok olumlu ve olumsuz etkisi bulunmaktadır: Göç alan ülkeler, ekonomik ve sosyal büyümelerine önemli katkılar yapabilir, kalkınma ve yatırımlarını artırmaktadırlar. Bununla birlikte, göçün getirdiği olumsuz sosyal ve psikolojik sorunlar göz ardı edilmemelidir (Biasutti, Concina ve Frate, 2019).

Uluslararası göçlerin başlıca nedenlerinin arasında gelir adaletsizliği, ülkeler içerisindeki iç karışıklıklar ve salgın hastalıklar söylenebilir. Yaşanan bu olumsuz durumların sonucu olarak kitlesel göçler artmaktadır. Günümüzde uluslararası kitlesel göçlerin bir sonucu göç edenlerin, göç ettikleri ülkelerde etnik azınlık olarak kabul edilmeleri olmuştur. Küreselleşme ile uluslararası göç bir anlam kazanmaktadır (Yanık, 2012).

21. yüzyıl gereksinimlerinden görülen sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden, göçü çevreleyen faktörlerin anlaşılmasına gerçekten ihtiyaç vardır (Biasutti, Concina ve Frate, 2019).

Sığınmacılar ve mültecilerin yanı sıra, herhangi bir nedenle bir ülkeden başka bir ülkeye yer değiştiren her birey genel anlamda "göçmen" olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, göçmen terimi, farklı nedenlerle yer değiştiren bireylerin tümünü kapsayan geniş bir kategoriye ifade etmektedir. Ancak göçmenlerin çoğunluğu mülteci veya sığınmacı değildir; bu nedenle, göçmen terimi daha genel bir kapsamı ifade ederken, sığınmacılar ve mülteciler için daha spesifik terimler kullanılması gerekmektedir (Aydoğdu, 2019).

Mültecilerin, kendi ülkelerinde yaşadıkları güvenlik tehdidi nedeniyle ayrılmak zorunda kaldıkları durumlarla karşılaşması muhtemeldir. Ancak, göçmenlerin herhangi bir güvenlik sorunu olmayabilir ve hatta ülkelerinde kendilerini güvende hissediyor olabilir, sadece farklı nedenlerle veya daha iyi bir yaşam arayışıyla göç etme durumları olabilmektedir (Gümüşten, 2017).

2.1.4. Kültür

Kültür, sınırları net bir şekilde çizilmesi zor olan bir kavramdır (Spencer-Oatey, 2012). Kültür, bir anlam sistemi olarak kabul edilmektedir. Kültürel psikoloji açısından incelendiğinde, kültür, bireyin büyüdüğü ve içinde yaşadığı anlam sistemini ifade etmektedir (Göncü, 2023).

Kültür kavramı incelendiğinde, kavramsal olarak evrensel bir değer olduğu kadar yaşantısal olarak da toplumsal bir değer olduğu ifade edilebilmektedir. Ancak bu değerlerin bireyi aşan bütünlük bir yapıya sahip olduğunu düşünmek, bilgiyi, eğitimi, inanç ve düşünce sistemini bireyden soyutlamak anlamına gelmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Kültür, bir topluluğun benimsediği temel varsayımların, değerlerin, yaşam tarzlarının, inançların, politikaların, prosedürlerin ve davranış kurallarının karmaşık bir bütünüdür. Bu bütün, her bir bireyin davranışlarını etkilemekte ancak bireyin tüm davranışlarını tam olarak belirlememektedir (Spencer-Oatey, 2008).

Kültür, insanlarla etkileşimde bulunarak öğrenilmektedir. Ayrıca, insanların çevrelerindeki doğal ve insani olaylara verdikleri açıklamalar da kültürün bir parçasıdır. Kültür, ilişkiler ve kişiler arası iletişim bağlamında, kültürel üyelere deneyim sağlayan bir filtre olarak işlev görmektedir. Bireyler, iletişimde kullanılan mesajları anlamlandırmak için kullandıkları yorum ve deneyimlerin bir kombinasyonunu kullanmaktadır (Lustig ve Koester, 1999).

Kültür, sürekli değişen ve gelişen, yaşayan bir sistemdir. Tarih boyunca hiçbir kültür aynı kalmaz; her kültürel topluluk, kimi zaman kendi üyelerinin eylemleri, kimi zamanda dışarıdan gelen etkiler nedeniyle değişime açıktır. Günümüz dünyasında, özellikle teknolojinin etkisiyle, kültürel paylaşımların her an var olduğunu ve bu paylaşımların her bir kültürün değişimine yol açtığını görmekteyiz (Göncü, 2023).

2.1.5. Eğitim ve Kültür

Farklı kültürlerden insanlar, eksikliklerini farklı yollarla tamamlarlar. Çocuklar, etkileşimde buldukları kişilerin belirli davranış türlerini takdir edip teşvik ederler. Farklı kültürlerde çocuklara öğretilenler, aileden aileye farklılık gösterebilmektedir. Ailelerin çoğunda veya tamamında benzerlik gösteren, kültürel öğretilerdir (Lusting ve Koester, 1999).

Kültür ve eğitim, insan hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Her ikisi de yaşama renk katmakta somut bir şekilde ifade edilmektedir. Medeniyetin eğitim ortamına doğru gelişiminde bu açıkça görülmektedir (Sitepu ve Kia, 2021).

Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır. Ancak, aynı toplum içindeki insan grupları, geçmiş deneyimleri, yaşadıkları coğrafya, ekonomik faaliyet alanları ve sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak farklı kültürler geliştirirler. Bu açıklamalar, eğitim sisteminin bireyleri, yaşadıkları toplumun etkin ve verimli birer üyesi olmalarını ve diğer toplum üyeleriyle uyum içinde yaşayabilmelerini sağlamak için önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim sistemi, bireylerin kendi kültürlerini tanımalarına ve bu kültüre yenilikler ekleyebilmelerine yardımcı olmalıdır, böylece topluma katkı sağlayabilmektedir (Cırık, 2008).

Kültür ve eğitim, insan etrafında dönmektedir. Yunanca kökenli olan kültür, insanlar hakkındaki bilgi anlamına gelmektedir. Kültürlü ve eğitilmiş olmanın tanımı da insanın kendisiyle ilişkilidir. Bu, insanın bir süreç yaşadığını ve her türlü zorlukla başa çıkabilme yeteneğine sahip olduğu beklentisini ifade etmekte ve mevcut sorunları da içermektedir (Sitepu ve Kia, 2021).

Kültürel değerlere duyarlı öğretim anlayışı, öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemek ve farklı kültür kodlarına sahip çocukları bütüncül bir bakış açısıyla öğrenme ortamına dahil etmek üzerine odaklanan önemli bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde de olumlu etkiler yapabilmektedir. Çocukları, farklı kültürlerin ve bakış açılarının zenginliği içinde büyüyen, hoşgörülü ve anlayışlı bireyler olarak yetiştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Akgül, 2022).

Okulu bir kültür sistemi olarak gördüğümüzde, karşımıza çıkan en önemli gerçek, okula başlamanın bir çocuğun hayatında yaşadığı ilk büyük kültürel değişim olduğudur. Okulun dili, yapısı, gelenek ve görenekleri, çocuğun ailede ve akran grubunda

deneyimlediklerinden farklı olabilir. Ayrıca, okul, diğer toplumsal kurumlardan farklı olarak ani bir değişim ve uyum gerektirmektedir (Göncü, 2023).

2.1.6. Çokkültürlülük

Çokkültürlülük genel olarak birbiriyle ilişkili bir dizi kültürel olguyu ifade eden kapsamlı bir terimdir (Mendible,1999). Çok kültürlülük kavramı, sosyal bilimlerde geniş bir kitle tarafından ele alınmış, kullanılmış, uygulanmış ve uyarlanmıştır. Günümüzde, sosyal teorilerde en çok dile getirilen ve pratikte en çok kullanılan kavramlardan biridir. '*Çok kültürlülük*' terimi, toplumda ve çokkültürlülük politikasında '*çoklu türevleri*' olarak ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülük, gruplar arası işbirliğini sürdürmeyi amaçlayan bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu kavram, belirli bir kültüre sahip bireylerin ve tüm faaliyetlerde eşit rol alma kapasitesine sahip grupların, sosyal yaşamın çeşitli alanlarında, politikadan kültüre kadar, yer almasını sağlamaktadır (Grishaeva, 2012).

Aynı coğrafya üzerinde bulunan farklı etnik gruplar ve kültürel mirasları, kültürün zenginliğine katkıda bulunmuş ve çokkültürlülük kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu gruplar, bir mozaik gibi, her biri kendi benzersiz özellikleriyle birlikte toplumun ortak kültürel dokusunu oluşturmuştur. Dolayısıyla, bu çeşitlilik ve birliktelik, çokkültürlülüğü şekillendiren temel unsurlardan biri olmuştur (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlülük, bir toplumda birçok farklı kültürün bir arada bulunması ve ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Çokkültürlülük, farklı kültürlerden gelen insanlara eşit adaletin sağlandığı bir süreçtir. Bu kavram, farklı kültürlere saygı göstermeyi ve onlara anayasal olarak eşit bir yer sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece hiçbir kültürün diğerine baskın olmaması ve kültürlerin yok olmaması için çaba gösterilmektedir (Dunghav, 2021).

Toplumsal ilişkilerin uluslararası boyuta taşınması, kültürler arasındaki etkileşimi artırmakta ve bu etkileşimler farklı özelliklere sahip toplulukların bir araya gelmesine neden olmaktadır. Küreselleşme, iletişim teknolojilerinin gelişimi, uluslararası ticaret ve seyahat olanaklarının artması gibi faktörler, farklı kültürler arasındaki sınırları kaldırmakta ve insanları daha fazla etkileşim içine sokmaktadır. Bu kültürel etkileşimler, dil, gelenekler, değerler, yaşam tarzları ve diğer kültürel unsurlar açısından çeşitli etkiler doğurabilmektedir. Aynı zamanda, bu etkileşimler toplumsal normlar, işbirliği, iletişim ve kültürel anlayış gibi konularda bir zenginlik getirebilmektedir. Ancak, bu süreçte kültürel çatışmalar, anlam karmaşası ve kültürel çeşitliliğin yönetilmesi gibi zorluklar da ortaya çıkabilmektedir.

Toplumlar arası etkileşim ve kültürel alışveriş, hem zenginleştirici bir deneyim sunabilmekte hem de bazı zorlukları beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle, küresel dünyada toplumsal ilişkilerin anlaşılması, kültürler arası iletişimde duyarlılık ve hoşgörü, bu değişen dinamiklere uyum sağlamak adına önemli hale gelmektedir (Kart ve Şimşek, 2019).

Çokkültürlülük kavramının ortaya çıkmasının temel nedeni, uluslararası kitlesel göç ve göçün gerçekleştiği yerlerdeki yeni yaşamda oluşan taleplerdir. Kültürel, dilsel, dinsel ve etnik talepler doğrultusunda ulus devletlerin küreselleşmeye kapı aralamaları ve oluşan sorunlar karşısında yeni çözüm yolları bulmaları gerektiği bir dünyada çokkültürlülük kavramı ortaya çıkmaktadır. Evrensel yurttaşlık anlayışı nedeniyle yaşanan etnik soykırımlar, milliyetçiliğin önlenemez yükselişi, kimliksel taleplerin artışı “kültürel farklılık” olgusuna vurgu yapmaktadır (Yanık, 2012). Çokkültürlülük sadece kültürle ilgili değildir. Çokkültürlülük, toplumda eşitliğin varlığına inananlar arasında bir bilinç biçimidir. Bu bilinç, birbirlerine saygı duyma ve anlayış gösterme üzerine kuruludur. Ancak, bu idealin gerçekleşmesi bazı toplumlarda çeşitliliğin yanlış anlaşılmasından dolayı zor olabilmektedir (Nikamanti, 2017).

Çokkültürlülük tanımları incelendiğinde, farklılık kavramının geniş bir yelpazede ele alındığını görüyoruz. Bu kapsam, din, dil, etnik köken, cinsiyet, yaş, engellilik, mezhep, cinsel yönelim gibi unsurlarla birlikte, bireylerin ve toplulukların kişisel ve kolektif olarak belirledikleri her türlü inanç ve uygulamaları içermektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Çokkültürlülüğün ilk boyutu, bir toplum içinde yer alan çeşitli etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Bir ülkenin nüfusunun farklı etnik gruplardan oluşması, onu sadece tanımlayıcı düzeyde çokkültürlü yapmaktadır. Asıl belirleyici olan, bu farklı gruplar arasındaki toplumsal ilişkilerin belirli bir özgün çerçevede düzenlenmesidir. Bu da çokkültürlü toplum modelini oluşturan ikinci boyuttur, yani değer verici yapıdır (Başbay ve Bektaş, 2009).

2.1.7. Çokkültürlü Eğitim

Göç, toplumun sosyal düzeyini etkileyen karmaşık bir konu olarak görülebilmektedir. Okullar, göçmen çocukların entegrasyonunun gelişebileceği temel ortamlardır. Çevresel değişkenleri ve öğretmenlerin göçmen çocukların okullara uyum sağlamasında karşılaştıkları zorlukları anlamak, göç alan ülkeler için faydalı olacaktır (Biasutti, Concina, Frate, 2019). Başka bir ülkeye zorunlu olarak göç eden insanlar için dil, sosyo-ekonomik durum, psikolojik ve fiziksel bozukluklar gibi faktörler, kişilerin temel haklarına erişimlerini engelleyebilir.

Eğitim, eğitim hakkıyla birlikte diğer haklara da erişimi m¼mk¼n kıldığı için g¼ç etmek zorunda kalan insanlar için ayrıca ¼nemlidir (Tuğluk ve Avcı, 2018).

Çok k¼lt¼rl¼ eğitimin ortaya çıkışı, etnik eğitimin uyumlu bir şekilde tanıtılmasıyla sıkı sıkıya ilişkilidir. Azınlık ¼đrencilerinin çoğunluk k¼lt¼r¼ne entegrasyonunu sağlayarak, çok k¼lt¼rl¼ eğitim oluşumunun temeli atılmaktadır. G¼n¼m¼zde birçok modern toplumda, çok k¼lt¼rl¼ eğitim ¼đrencilerin yurttaşlık kimliğinin g¼çlendirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu eğitim modeli, ¼đrencilere kendi k¼lt¼rlerini ve başkalarının k¼lt¼rlerini anlamaları, saygı g¼stermeleri ve işbirliği içinde yaşamaları için fırsatlar sunmaktadır (Garifullina ve Garifullina, 2020). Suri ve Chandra (2021)'ya g¼re, okk¼lt¼rl¼ eğitim, açıklayıcı ve değerlendirici boyutlarda kullanılabilir ve çok k¼lt¼rl¼ toplumlarla ilgili eğitim konularını ve sorunlarını tanımlamayı kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim politikaları ve stratejilerinin bir çerçeve ele alınmasını sağlayan bir anlayışı içermektedir. Çok k¼lt¼rl¼ bir toplumun kapsamı, hořg¼r¼, etnok¼lt¼rel ve dini temaları içermelidir. Ayrıca okk¼lt¼rl¼ eğitime farklılıkların yanı sıra ayrımcılığın tehlikeleri, çatışma ç¼z¼m¼ ve arabuluculuk, insan hakları, demokrasi ve çoğulculuk, çok k¼lt¼rl¼l¼k, evrensel insanlık ve ilgili diğer konular da dâhil edilmelidir.

Birçok k¼lt¼r¼n bir arada yaşadığı bir ¼lkede hiçbir k¼lt¼r¼n diğerine baskın olmaması ve diğer k¼lt¼r¼lerin yok olmaması için çaba g¼sterilmelidir. Herhangi bir k¼lt¼r¼n geleceği, eğitimli kişilerin ideolojisine bağlıdır. Bu da o ¼lkenin eğitim sisteminin o k¼lt¼r¼ etkilediği anlamına gelmektedir. Eğitim, k¼lt¼r¼ geliştirmenin, korumanın ve aktarmanın bir aracıdır (Dunghav, 2021).

Çokk¼lt¼rl¼ eğitim, bireyler arasındaki k¼lt¼rel farklılıklara saygı duyan, herkesin eşit gelişim fırsatlarına sahip olduğu bir eğitim politikasıdır. Bu tanımlar ışığında, okk¼lt¼rl¼ eğitim, tek tip birey yetiştirmeye ve tek bir k¼lt¼re dayanmaya karşı çıkmaktadır. Bu eğitim anlayışı, bireyleri ¼zg¼r d¼ř¼nen, sorgulayan, kendi k¼lt¼r¼n¼ tanıyan ve eleştirel d¼ř¼nce yeteneklerini geliştiren bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Polat ve Kılıç, 2013).

Çok k¼lt¼rl¼ eğitim, bireyin farklı k¼lt¼rleri tanıması ve anlaması kadar kendi k¼lt¼r¼ne de saygı duyması ve onunla bağ kurmasını sağlamalıdır. B¼ylece okk¼lt¼rl¼ eğitim, ¼đrencilere k¼lt¼rel kimliklerini s¼rd¼rme ve değerlendirme fırsatı tanıyabilir (Cırık, 2008). okk¼lt¼rl¼ eğitim, ¼đrencilere farklı k¼lt¼rlerden gelen insanlara saygı duyma, anlama ve işbirliği yapma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, eğitim

sistemi çeşitli kültürlerin perspektiflerini kapsayarak öğrencilere daha geniş bir görüş açısı sunmaktadır. Bu yaklaşım, toplumun çeşitli grupları arasında anlayış ve dayanışmayı teşvik etmektedir (Kart ve Şimşek, 2019).

Çokkültürlü eğitim, farklı kültürleri eşit mesafede değerli kabul eden bir sistemi yansıtarak, öğrencilere farklı düşünce ve yaşam biçimlerine saygı duymayı öğretmektedir. Bu sayede, eğitim sistemi, öğrencilere sadece kendi kültürlerini değil, aynı zamanda diğer kültürleri anlama ve değerlendirme becerisi de kazandırmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, çokkültürlü eğitim, farklılıkların zenginlik olduğunu kabul eden ve toplumun genel olarak bu çeşitliliğini kutlayan bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır (Polat ve Kılıç, 2013).

Çokkültürlü eğitim denildiği zaman sadece çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerinden bahsedilmiş olmaz. Aynı oranda o sınıf ortamında bulunan eğitimci de kendi öz kültürü, geçmişi ve pedagojik alt yapısıyla etkileşim dahilindedir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamlarında etkili olabilmeleri için kültürel çeşitliliği anlamaları ve buna uyum sağlamaları önemli hale gelmektedir. Bu, sınıf ortamında öğrenciler arasında daha güçlü bir bağ kurma, karşılıklı anlayışı artırma ve eğitimde daha kapsayıcı bir yaklaşım benimseme konusunda yardımcı olabilir (Şimşek, 2022).

Çok kültürlü eğitim, toplum genelinde farklı bakış açılarını sağlayan bir alternatif olabilmektedir. Bu eğitim biçimi, sahip olunan çeşitliliği tanıyan ve değer veren bir yaklaşımla uygulanmalıdır. Çok kültürlü eğitim, kimliklerini doğrulayabilen ve cesaretlendiren fikirlerin ve başarıların bir araya gelmesini teşvik ederek barışın ve dayanışmanın güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, okullar, çok kültürlü eğitimi etkili bir şekilde desteklemek için gerekli tüm unsurları tasarlamalı, planlamalı ve denetlemelidir. Okullar, çok kültürlü öğrencilerin demokratik bir toplumun üyeleri olmalarını teşvik etmek için öğrenme süreçlerini düzenlemelidir (Nikawanti, 2017). Son dönemlerde, bireyin kişisel özellikleri kadar kültürel özelliklerini de dikkate alan çokkültürlü eğitim anlayışı önem kazanmaktadır (Arslan, 2016).

Çokkültürlü eğitim, her çocuğun kendine özgü bir bireysel kimliği olduğu gibi, aynı zamanda bir topluma ait olduğu bir toplumsal kimliği vardır. Çocukların bu iki kimliğini de kabul etmek, onların benzersiz özelliklerini ve toplumlarıyla olan bağlarını anlamak demektir. Bu yaklaşım, çocuklar arasındaki çeşitliliği ve farklılıkları değerlendirirken, aynı zamanda her

bir çocuğun kendini ifade etmesine ve toplum içinde yerini bulmasına destek olmaktadır (Göncü, 2023).

2.1.8. Çokkültürlü Eğitimin Amacı

Sanayi devrimiyle başlayan teknoloji çağı ile değişen dünya düzeninde yaşanan ülkeler arası toplu göçler çok kültürlü eğitim kavramının önemini arttırmıştır. Dünya üzerindeki kitlesel göçler ile toplumlar arası kültürlerin tanışması, kaynaşması olağan olmuştur. Ayrıca gelişmiş toplumlarda eğitimde bireylerin değişik kültürleri tanımaları ve olumlu tutum geliştirmeleri beklentisi oluşmuştur. Bu nedenle, başta gelişmiş ülkeler eğitimdeki olağan sorunları çözmek, yeni sorunların önüne geçmek için çok kültürlü eğitim çalışmalarına önem vermeye başlamışlardır (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere başkalarının kültürlerine saygı duymayı ve aynı zamanda kendi kültürlerine de saygı duymayı öğretmektedir. Kuşkusuz, çok kültürlü eğitim kültürel gelişimi desteklemektedir. Öğrenciler arasında saygınlık sağlamak ve aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürlerini ve başkalarının kültürlerini ne kadar tanıdıklarını anlamalarına da yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilere kültürel değerleri aşılacaktır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de önemlidir (Gogoi, 2020).

Çokkültürlülüğe değer veren bir yaklaşım, varılan müfredatı evrensel doğrular olarak görmek yerine her an değişebilecek bir başlangıç noktası olarak algılamaktadır. Bu yaklaşım, kültürel çeşitliliği ve değişimi önemserken, eğitim içeriğini ve öğrenme süreçlerini sürekli olarak güncellemeyi savunmaktadır (Göncü, 2023).

Mülteci çocukların ve kabul eden toplumların eğitim ihtiyaçları için çeşitli programlar geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Okul öncesi eğitim kurumları, mülteci çocukların sosyal uyumları için kritik öneme sahip destek noktaları olmaktadır (Duran Yılmaz, 2021).

Çokkültürlülüğü anlamak, yaşamlardaki çeşitliliği anlamaya yönelik bir çabadır. Bu çaba, kültürlerin, dillerin, geleneklerin ve sistemlerin çeşitliliği ile ilgilidir. Ayrıca sosyal, cinsiyet, etnik köken, ırk, siyaset, din ve eğitimde fırsat eşitliği gibi farklılıkları da kapsamaktadır. Çok kültürlülüğün anlamı, bir kişinin insan haklarını takdir etme ve saygı gösterme yeteneğini içermektedir (Nikawanti, 2017).

Çokkültürlü eğitim yaklaşımları, çeşitli amaçlar doğrultusunda farklı kültürlere odaklanmaktadır. Farklı kültürlerin tanınması, bireylerin fırsat ve imkân eşitliliği, kültürel farklılığın korunması ve farklı kültürlerle yaşama becerisi edinmek çokkültürlü eğitimin hedeflerindedir. Bu hedeflerin bir araya gelmesiyle, çokkültürlü eğitim, kültürler arası anlayışın arttığı, hoşgörü ve saygının geliştiği bir eğitim ortamı yaratmayı amaçlamaktadır (Polat ve Kılıç, 2013).

Çokkültürlü eğitimle öğrenciler arasında kültürel bütünleşmenin sağlanması mümkündür. Ayrıca, kültürel entegrasyonun tüm ülkenin bütünlüğüne olumlu etkisi vardır. Toplumda kültürel bütünleşmenin önemi, sonuçları ve faydaları üzerine yapılan araştırmalar da bu gerçeği desteklemektedir. Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim, kültürel entegrasyonu artırmakta ve toplumda farklı kültürlere ait olma duygusunu geliştirmektedir (Dunghav, 2021). Zorla yerinden edilen çocuklar, çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Mülteci bağlamında, okullar genellikle çocukların aidiyet duygusunu geliştirebilecekleri ve travmadan korunabilecekleri koruyucu ortamlar olarak görülmektedir. Araştırmalar, olumlu okul iklimlerinin öğrenci becerilerinin ve sosyo-duygusal gelişimlerinin desteklenmesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir, bu da onları birçok olumsuz sonuçtan koruyabilmektedir. Okullar, sadece eğitim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda mülteci çocuklara topluma ait olduklarını hissettirir ve yaşadıkları travmalardan kurtulmalarına yardımcı olabilmektedir (Fabbri vd., 2022). Çokkültürlü eğitim sadece mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların topluma aidiyet hissetmeleri değil aynı zamanda buldukları toplumunda onlara karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

Öğretmenlerin, farklı etnik grupların özelliklerini göz önünde bulundurarak ve farklı kültürden gelen çocukların davranışlarını anlamalarına yardımcı olan eğitim programları oluşturulması, çok kültürlü eğitimin temel ilkelerinden biridir. Böyle bir eğitim yaklaşımı, öğrencilerin kültürel çeşitliliğe saygı gösterilerek eğitimlerinin daha etkili hale getirilmesini amaçlamaktadır (Apaydın Demirci ve Yıldız Bıçakçı, 2023). Farklı ırk, dil, din, etnik köken gibi sosyal kategorilere mensup öğrencilerin aynı sınıfta tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için eğitim programında, içeriğinde, pedagoji uygulamalarında ve değerlendirmede bir dizi değişiklik yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim, bu çeşitliliklere bütüncül bir yaklaşım sunarak bu değişiklikleri kolaylaştırabilir gibi görünmektedir. Bu paradigma değişikliği, aynı zamanda öğretmen yetiştirme sistemini de doğal olarak

etkileyerek, öğretmenlere farklı kültürlerden gelen öğrencilerle daha etkili bir şekilde çalışma becerilerini kazandırmayı amaçlayabilmektedir (Acar-Çiftçi, 2019).

Çokkültürlülüğün yoğun olduğu ülkelerde dahi, çocukların birbirlerini toplumsal statü, kültürel farklılıklar, dini inançlar ve cilt rengi gibi konularda ayrımcılık yapmaları kaçınılmaz görünmektedir. Bu tür davranışlar, çocuklar büyüdükçe derinleşmeye ve toplumda ayrışmalara yol açabilmektedir. Bu sorunu çözenin bir yolu, davranışları geliştirmeye ve çeşitli değerler, normlar ve ahlak konusunda saygıyı teşvik etmeye yönelik öğretim stratejilerini kullanmaktır. Bu, yerel kültürel değerlere dayalı çokkültürlü eğitimin ve erken çocukluk dönemi eğitiminde karakter geliştirme programlarının uygulanması anlamına gelmektedir (Suri ve Chandra, 2021). Çokkültürlü eğitim, çocuklara farklı kültürlere saygı göstermeyi, her çocuğun eşit fırsatlara sahip olduğunu bilmeyi ve her türlü ihtiyacına değer verildiğinin hissettirildiği bir ortam oluşturmalı ve çocuklara adil davranmayı öğretmelidir (Göncü, 2023).

2.1.9. Çokkültürlü Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Çok kültürlü eğitim, bir dizi önemli unsuru içermekte ve bu unsurlar genellikle bütünleşik bir yaklaşımın parçalarını oluşturmaktadır. Bu öğeleri insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme şeklinde sıralanabilir. Bütün bu unsurlar bir araya geldiğinde, çok kültürlü eğitim bireylerin küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine ve daha kapsayıcı, anlayışlı bir toplum oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır (Cırık, 2008).

Çokkültürlü eğitim, öğrencilere yalnızca farklı kültürleri tanıtmakla kalmaz, aynı zamanda kendi kültürlerinin yanı sıra başkalarının kültürlerine de saygı duyma tutumunu aşılacaktır. Bu da öğrencilere kendi kültürlerine karşı duyarlılık ve empati geliştirme fırsatı sunmaktadır (Dunghav, 2021).

Çocuklar okula başlamasıyla birlikte sıkı sıkıya bağlı oldukları öz kültürlerinden getirdikleri değerleri, çok kültürlü eğitim ortamlarında, çeşitli kültürel etkileşimlere maruz kalarak ya akranlarına aktarmakta ya da çocukların bazı kültürel özelliklerini değiştirmeye başlamaktadırlar. Bu süreç, çok kültürlü eğitim ortamlarında kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Öğrenciler, farklı kültürlere saygı duymayı öğrenirken aynı zamanda kendi kültürel kimliklerini güçlendirebilmektedirler. Bu, öğrencilerin kültürel çeşitlilikle daha etkili

bir şekilde başa çıkabilmelerine ve daha kapsamlı bir dünya görüşü kazanmalarına katkıda bulunabilmektedir (Şimşek, 2022).

Çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklılıkları, eleştirileri ve başkalarına karşı empati ve hoşgörü duygularını sınıf, statü ve cinsiyetten bağımsız olarak geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çok kültürlü eğitim, insanların bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunabilecek dersler sunmaktadır. Gerçekte, çok kültürlü eğitim, çocuklarda etnik köken, din ve kültür farklılıklarına saygı duyma farkındalığının başlamasına yardımcı olmaktadır. Çok kültürlü eğitim ayrıca çocukların sosyal hayatta bir araya gelerek birlikte çalışmalarını desteklemektedir (Nikawanti, 2017).

Çokkültürlü eğitim, din, dil, etnik köken gibi hassas konulara odaklandığından, bu alanlarda dikkatli ve duyarlı bir yaklaşım gerektirir. Çünkü bu unsurlar, bireylerin kimlikleri, inançları ve kültürleri ile ilgilidir. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimde, çocuklar arasındaki farklılıklara saygı göstermek, hoşgörüyü teşvik etmek ve ayrımcılığı önlemek önemlidir (Kart ve Şimşek, 2019).

Çeşitliliğe saygı, çokkültürlü eğitimde öğrenme deneyimlerinin erken dönemdeki güçlü bir belirleyicisi olmaktadır, bu da daha sonraki dönemlerde okul başarısı için önemli bir faktörü oluşturmaktadır (Ojala, 2010). Çeşitliliğe saygı, öğrencilerin farklı kültürel arka planlardan gelenlerle etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve işbirliği yapmalarını sağlayarak, sınıf içinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çok kültürlü eğitimde önemli bir rol oynaması da anlamlıdır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasını, birbirlerinden öğrenmelerini ve farklı bakış açılarını paylaşmalarını teşvik etmektedir. Bu, öğrencilere sadece farklı kültürleri değil, aynı zamanda farklı düşünce biçimlerini, öğrenme tarzlarını ve çözüm yollarını da keşfetme fırsatı tanımaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin empati geliştirmelerine, açık fikirli olmalarına ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir (Cırık, 2008).

Çok kültürlü eğitim alanındaki çeşitlilik, çocukların farklı kültürleri anlamalarına yardımcı olan zengin bir bilgi tabanı sağlamaktadır. Bu sayede çocuklar, belirli bir ırk veya kültürle sınırlı kalmadan farklılıkları ve benzerlikleri keşfedebilmektedirler. Ayrıca, çocuklar yeni kültürel deneyimlerle karşılaştıklarında, alana özgü bilgiyi kullanmak (sosyal önyargıları

da içerebilecek) yerine daha üst düzey çıkarımlar yapmak için genel bir anlayışa sahip olmalı bu durum ise hatalı varsayımlardan kaçınmalarını sağlamalıdır (Perkins ve Mebert, 2005).

Okullarda mülteci çocukların refah düzeyini arttırmak için çeşitli yollar denenebilir. Bu destekler arasında akademik yardım, sosyal ve psikolojik destek, oyun oynama fırsatları gibi pratik ve duygusal bağlantılar yer alır. Ancak, okulların tamamen destekleyici bir ortam olduğu varsayılmamalıdır; mülteci çocuklar ve aileleri çeşitli engellerle karşılaşabilirler. Öğretmenlerin, mültecilere yönelik sempatiden öte bir bakım etiğine sahip olmaları önemlidir. Bu, saygı, empati ve sosyal adalet duygusunu içermelidir (Shallow ve Whittington, 2014). Okuldaki diğer velilerin mülteci/sığınmacı/göçmen çocuklara karşı olan tutumları da en az öğretmenlerin tutumu kadar önemlidir. Bu şekilde, mülteci çocukların desteklenmesi için etkili bir ortam sağlanabilir. Bu durumda çokkültürlü eğitimin zayıf yönlerindedir.

2.1.10. Çokkültürlü Eğitimde Öğretmenin Rolü

Çokkültürlü bir eğitim anlayışını benimsemek için öncelikle öğretmenlerin kendi kültürlerini yakından tanıyıp anlamaları amaçlanmalıdır. Bu, onların diğer insanlar ve kültürlerle olan farklılıklarını ve ilişkilerindeki yeterliliklerini fark etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlere insan gelişiminde kültürel süreçlerin etkisi hakkında bilgiler aktarılmalı ve böylece her çocuğun kültürel gelişimi ve eğitiminde farklılıklar olabileceği konusunda farkındalık kazandırılmaktadır (Kale ve Aslan, 2023).

Çokkültürlü bakış açıları, öğretmenleri toplumun gücü ve ayrıcalıkları üzerinde eleştirel düşünmeye hazırlamalıdır. Bu, hakim kültürü ve bu kültürün içinde yer alan sistemleri anlamak ve yeniden yapılandırarak toplumsal eşitliği sağlamak için gereklidir. Öğretmenlik uygulaması, bu çokkültürlü bakış açılarını benimsemeyi ve öğrencilere toplumsal çeşitlilik, adalet ve eşitlik konularında farkındalık kazandırmayı içermelidir. Bu şekilde, öğretmenler öğrencilere daha kapsayıcı bir eğitim sunabilir ve toplumsal değişime katkıda bulunabilirler (Alismail, 2016).

Okul ortamında öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, okul yöneticileri ve diğer okul personelleri çok kültürlülükle karşılaşmaktadırlar. Her bir paydaşın bu durumla farklı bir şekilde etkileşimde bulunması ve bu çeşitlilikle başa çıkma sürecinde farklı sorumlulukları olabilmektedir (Şimşek, 2022).

Öğretmenlerin çocukları değerlendirmek için çeşitli ve kültürel hassasiyete sahip öğretim stratejileri ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları, çok kültürlü eğitim için büyük

önem taşımaktadır. Öğretmen, öğrencilerin farklı kültürel geçmişlerine ve deneyimlerine dikkat ederek, eğitim sürecinde daha geniş kapsamlı ve adil bir değerlendirme sağlarlar (Apaydın Demirci ve Yıldız Bıçakcı, 2023). Farklı kültürlere sahip sınıflarda eleştirel düşünme teşvik edilir. Bu çocuklara başkalarının kültürünü anlamalarını ve bu unsurların benzersizliğini daha iyi kavramalarını sağlamaktadır. Bu durum, tüm çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Çok kültürlü sınıf rehberleri, çocukların toplumun dışlanmış kesimlerine karşı eşit bir vizyona sahip olmalarını ve takım çalışması ile sosyal gelişimi geliştirmelerini sağlamaktadır. Bireysellikleri ve bakış açıları takdir edilip kabul edildikçe özsaygıları artmaktadır ve çocuklar, yabancılaşma yerine kendi gelenek ve göreneklerine değer verdiklerini hissederler. Öğretmenler, çocuklar arasında kültürel duyarlılığı teşvik etmek için hassas bir yaklaşım benimsediklerinde, etkileyciliklerini zamanla gösterirler (Gogoi, 2020).

Eğitime ulaşımdaki eşitsizliklerin giderilmesi, özellikle eğitime erişim, katılım ve devamlılığının sağlanması sürecinde uzun süredir devam eden sorunların çözülmesinde öğretmenler kilit bir role sahiptirler. Özellikle ekonomik olarak dezavantajlı topluluklardan gelen çocuklar ve ailelerle etkileşime girmek ve olumlu ilişkiler kurmak, onların eğitime erişimini, katılımını ve devamlılığını sağlamak adına önemlidir. Öğretmenlerin bu aileler ve çocuklarla yakın ilişki içinde olması, özellikle dezavantajlı topluluklar ile okul arasında bir köprü görevi görmektedir. Bu şekilde, ailelerin ve çocukların yoksulluktan kaynaklanan eğitim eşitsizlikleri öğretmenler tarafından doğrudan gözlemlenebilir ve bu gözlemlere dayanarak çözümler üretilmektedir (Kale ve Aslan, 2023).

Eğitimciler tarafından farklı kültürlerin analiz edilip değerlendirilmesi; çocuklara sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda farklı kültürlerle etkileşimde bulunma ve kültürel çeşitliliği anlama yeteneklerini de geliştirebilmektedir. Böylece, çocukların sosyal becerileri artırılabilir ve kültürel farklılıklara saygı duyma, anlama ve tolerans geliştirme süreçleri desteklenmiş olmaktadır. Bu durum ise bireylerin daha geniş bir perspektif kazanmalarına ve küresel dünyada daha etkin bir şekilde iletişim kurmalarına katkı sağlayabilmektedir (Cırık, 2008).

Bağçeli Kahraman vd., (2019), tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin, mülteci çocuklarla iletişim kurma ve sınıf yönetimi konularında problemler yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Bu durum, mülteci çocukları içeren sınıflarda öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir. Özellikle mülteci çocukların eğitimi, iletişim becerileri ve dil konusunda yaşanan zorluklar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler, çokkültürlü bir eğitim ortamında sadece göçmen çocuklarla değil, göçmen velilerle iletişimde de zorlanmaktadır. Bu yetersizliğin altında yatan sebep ise dil yetersizliğidir. Göçmen velilerin, göç ettikleri ülkede kullanılan dili yeterince bilmemeleri ya da yetersiz kelime dağarcıkları öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim kurmasına engel olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çocukların ev dışındaki yaşamlarını anlamalarını zorlaştırmaktadır (Strickland, Keat ve Marinak, 2010).

Öğretmenlerin farklılıklara sahip çocukların eğitiminde karşılaştıkları zorluklarda yardım almaya açık olmaları son derece önemlidir. Bu tür durumlarda, öğretmenler, daha önce farklılıklara sahip topluluklarla çalışmış meslektaşlarından rehberlik ve destek alabilmektedirler. Çok kültürlülüğe hazır bir öğretmen, ebeveynler, aileler veya velilerle ve çocuklarla çatışmalar yaşandığında, kendi tarihlerini, kültürel bakış açılarını ve ön yargılarını eleştirel bir şekilde gözden geçirebilmektedir. Daha sonra, yaşanan sorunları çözmek için okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle iletişime geçebilmekte, arabuluculuk rolü üstlenerek anlayış ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmek için çaba sarf edebilmektedir (Kale ve Aslan, 2023).

Kültürel çeşitlilik sadece etnik veya ırksal farklılıklarla sınırlı değildir; aynı zamanda aile özellikleri, dil, din, ekonomik durum, yaşam tarzları ve diğer birçok faktörle de ilgilidir. Çocukların her birinin farklı aile özellikleriyle okul ortamına dahil olması, zengin bir kültürel mozaik oluşturmaktadır. Çok kültürlü bir eğitim ortamını değerlendirirken, sadece ırksal değil, aynı zamanda dil, din, kültürel pratikler, yaşam tarzları gibi birçok farklı özelliklerle ilgili olarak kültürel farkındalıklara da bakılması gerekmektedir. Çocukların ve ailelerin farklı özelliklerini anlamak, onlara daha etkili bir şekilde rehberlik etmeyi, sınıf içinde kapsayıcı bir ortam oluşturmayı ve eğitim programlarını daha çeşitli hale getirmeyi sağlamaktadır (Şimşek, 2022).

Strickland vd., (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin göçmen çocuklarla iletişim kurmakta ne kadar istekli olsalar da göçmen çocukların karmaşık yaşamları, okul ve ev arasındaki dengeyi bulmalarını zorlaştırmıştır. Bu durumda,

öğretmenlerin göçmen çocukların dünyasına erişebilmek için geleneksel yöntemlerden ziyade alışılmadık metotlar denemeleri gerektiğini göstermiştir. Biasutti, Concina ve Frate (2019)'e göre, göçmen çocuklar farklı eğitim geçmişlerine ve çeşitli akademik becerilere sahip olabilirler. Öğretmenler, göçmen ve mülteci çocuklar için son derece önemli bir kaynaktır. Kültürlerarası ortamlarda çalışan öğretmenlerin çocuklarla etkileşim kurması ve önceki deneyimlerini anlaması önemlidir (Biasutti, Concina, Frate, 2019). Anlayışlı ve samimi ilişkiler kurarak, farklı kültürel geçmişlere ve etnik kökenlere sahip çocuklarla öğretmenler arasındaki bağın güçlendirilmesi, çocukların eğitim sürecine daha fazla katılım göstermelerini sağlamaktadır (Kale ve Aslan, 2023).

Adil bir eğitim ortamı oluşturmayı hedefleyen bir eğitimci, kendi olası önyargılarını gözden geçirmeyi gerekli bulur. Eğitimci, çocuklara daha tarafsız bir yaklaşım benimseyerek herkesin eşit şekilde desteklenmesini sağlamaktadır. Eğitimci, daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve çocuklar arasında adil bir deneyim sağlayabilir (Göncü, 2023). Öğretmenlerin, çocuklara yönelik beklenti ve hedeflerini belirlerken, benzerlikleri eşleştirmeye odaklanmak yerine profesyonel ve etik ilkeleri temel alması gerekmektedir. Bu, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet sürecinde doğru bir bakış açısı kazandırılmasını sağlamaktadır (Kale ve Aslan, 2023).

Çocuk-öğretmen arasındaki bağ, bir çocuğun evinin dışında geliştirdiği en kutsal ve güvenilir bağıdır. Çocuğun yaşamında, öğretmenin rolü anne-babadan daha az değerli değildir. Öğretmenler, çocuklara tüm farklı unsurların kabulünü aşılacak şekilde kendilerini geliştirirler. Bu ortamda, çocukların ayrımcılıkla ilgili düşünce, söz ve eylemlerden etkilenmemeleri sağlanır. Zaman ilerledikçe, çocuklar okula adım attıklarında duygusal olarak kırık, savunmasız ve eşitlik konusunda umutsuz hissedebilirler. Ancak, zamanla bu duyguları aşarlar ve arkadaşlarıyla birlikte uyum sağlarlar, her biri benzersiz bir kimlik oluştururken kendi kültürel köklerini korur (Gogoi, 2020). Öğretmenlerin kültür ve gelişim arasındaki bağlantıya ilişkin farkındalığı, tüm çocuklar için önemli olmakla birlikte, özellikle farklılıklara sahip çocuklar ve ailelerinin çocuk yetiştirme konusundaki inançları, değerleri, gelenekleri ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmalarında etkili olacaktır. Bu şekilde, öğretmenler egemen kültür ile çocuğun kültürü ve kimlik sorunları arasındaki bağlantıyı anlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler, çocukları ve ailelerin sosyo-kültürel geçmişlerini, tarihlerini ve kültürel miraslarını eğitim sürecine dahil ederek, bu özelliklerini okulda verilen eğitimle ilişkilendirmelerini sağlayabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi kimliklerini

güçlendirmelerine ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Kale ve Aslan, 2023).

Öğretmenlerin esas görevi, diğer insanların gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu görevi yerine getirirken, öğretmenlerin sadece belirli çocuklar için değil, tüm çocuklar için ellerinden gelenin en iyisini yapmaları beklenmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Öğretmenler, çocukların mevcut performanslarına ve aile geçmişlerine odaklanarak, gelecekteki başarıları hakkında beklentiler oluştururlar. Bu durum, okul öncesi eğitimden itibaren çocukların mevcut durumlarının, öğretmenlerin onların gelecekteki performanslarını değerlendirmede önemli bir rol oynadığını gösterir. Bu durum genellikle bireysel çocuklar için geçerli olabileceği gibi, sınıf seviyesinde de dikkate alınabilir (Kale ve Aslan, 2023). Bir çocuğun okula uyumunu sağlamak, eğer çocuğun ana dili okul diliyle farklıysa zor olabilmektedir. Öğretmen, çocuğun uyumunu kolaylaştırmak için; sınıfta kültürel çeşitliliği kabul eden bir ortam sunmalı, çocuğa iletişim ve dil desteği sunmalı ve en önemlisi aileleri çocuklarının uyumunu desteklemek için okulla işbirliği yapmaya teşvik etmelidir. Ancak böyle kültürel çeşitliliği önemseyen bir okul ortamı oluşturabilmektedir (Göncü, 2023).

Sınıfta en önemli sorumluluk öğretmene düşmektedir. Bir öğretmen, çocukların yetişkinlerin dünyasına aktardığı sınıf deneyimleri ve çocukluklarındaki girdilerle şekillenen kişiliklerini anlayabilmektedir. Çocuk, öğretmenin herkese eşit şartlarda hitap ettiğini algıladığında, bu onlara herkese karşı adaleti öğretir. Bu öğrenme süreci sadece kitaplardan değil, yaşanan deneyimle de gerçekleşebilmektedir (Gogoi, 2020). Eğitime erişim sorunlarını gidermek için, öğretmenlerin çabalarının yanı sıra farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılmasının ve destek alınmasının önemi büyüktür (Kale ve Aslan, 2023).

2.1.11. Çokkültürlü Öğretmen Eğitiminde Yaklaşımlar

Günümüzde birçok toplum, çok kültürlü sosyal yapıya doğru bir eğilim gösterse de, öğretmen eğitimi hala çoğu yerde egemen kültüre odaklı devam etmektedir. Bu durum, öğretmenleri herhangi bir farkındalık, bilgi ve hazırlık olmaksızın çok kültürlü sınıflarda eğitim vermeye zorlayabilmektedir (Kale ve Aslan, 2023). Okul öncesi çocuklarla çalışabilecek geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesi özellikle önemlidir. Bu, kültürlerarası ilişkilerin, hoşgörünün ve dil yeterliliklerinin temellerinin çocukların erken yaşta atılmasını sağlar. Bu öğretmenler, çocukların kültürel çeşitliliği anlamalarına ve değer vermelerine yardımcı olacakları için önemlidir. Ayrıca, kültürler arası iletişim becerilerini geliştirerek, gelecekteki toplumsal uyumlarını desteklerler (Garifullina ve Garifullina, 2020).

2.1.12.1. Muhafazakar Çokkültürlü Eğitim

Muhafazakâr çokkültürlü eğitim yaklaşımının amacı, "diğer" kültürleri daha geniş bir perspektiften anlamaya çalışmaktır. Muhafazakar çokkültürlü eğitim yaklaşımı, "kültür" kavramını belirsiz bir odaklanma noktası olarak sunmaktadır. Ancak, bu odaklanma ırkçılığa karşı duyarlı olmalı ve heteroseksizm ile diğer adalet endişelerine dikkat etmelidir. Aynı şekilde, stereotipleri onaylama riskini azaltmalı ve bu şekilde "diğer" olarak tanımlanan grupları olumsuz etkilememelidir. Kültürel değerler ve farklılıklar bu yaklaşımda dikkatle ele alınmalı ve herkesin deneyimlerine saygı gösterilmelidir (Gorski ve Dalton, 2020).

Muhafazakâr çokkültürlü eğitimde, öğretmenlerin yetiştirilme amacı çocukların farklı kültürel geçmişlerini dikkate alarak eğitim sistemine asimile edilerek entegre olmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımın ikinci aşamasında ise, öğretmenler çeşitli kimlik gruplarının kültürlerini, değerlerini ve yaşam biçimlerini inceleyerek, anlayarak, çocukların uyumlu bir şekilde eğitim sistemine asimile edilerek adapte olmalarına yardımcı olmaya odaklanmaktadır (Acar-Çiftçi, 2019).

Muhafazakâr çokkültürcüler, dilin ifade ettiği ideallere ulaşmanın, özgürlükçü ve eşitlikçi bir atmosferde mümkün olduğuna inanırlar. Azınlık grupların kendi ayakları üzerinde durmalarını teşvik ederler ve "azınlık gruplarını ana akım kültüre nasıl entegre edebiliriz? Onları nasıl standartlaştırabiliriz?" gibi soruları ele alırlar. Muhafazakâr çokkültürlü eğitim yaklaşımı, kültürel farklılıkların çocukların başarısında belirleyici bir faktör olmadığını ve tüm çocukların aynı akademik standartlara sahip olmaları gerektiğini savunmaktadırlar (Jenks vd., 2001).

2.1.12.2. Liberal Çokkültürlü Eğitim

Çocukların kendi önyargıları ve değerlerini anlamaları için fırsatlar sağlanmaktadır. Dersler genellikle ırk, cinsiyet, sınıf gibi kimlik unsurlarına odaklanır ve çocuklar bu konulardaki ön yargılarını tartışırlar. İnsan ilişkileri yaklaşımı, tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim ve ekleme yaklaşımını içeren liberal çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme hedefi; özellikle yanlı tutum ve davranışlar ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmaktır. Ancak, öğretmenlerin eğitiminde eşitsizliklerin göz ardı edilmesi gibi sorunlar da bulunmaktadır (Acar-Çiftçi, 2019). Gorski ve Dalton (2020), liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımını, kişisel kimlik ve kültürel yeterlilik yansımalarıyla açıklamıştır. Çokkültürlü eğitim yaklaşımının kişisel kimlik yansımalarının amacı, kişisel kimliğin ifadesini ve çeşitliliğin sonuçlarını vurgulamaktadır.

Kimliklerle uğraşmadan, güç dinamiklerinin ve farklı kimliklerin bireyin dünya görüşlerini ve adalet anlayışlarını nasıl etkilediğini anlamaya odaklanır. Yaklaşımın özellikleri şöyle sıralanabilir; kişisel rol dikkate alınır, yaşamda kimlik ve okul deneyimleri vurgulanır. "Çeşitliliğe" odaklanılır ancak sadece "çeşitlilik" kavramıyla sınırlı kalmaz; adalet veya baskı gibi konulara da değinilir. Ancak, bu yaklaşımda kimlikler arasında bağlantı eksikliği gözlenebilir ve bu, öğretmenlik uygulamalarını etkileyebilir.

Liberal eğitim bakış açısı, müfredat içeriğinde belirgin bir şekilde kendini gösteriyor. Bu yaklaşım, genellikle bireysel kültürlerin benzersizliğine odaklanarak, çatışmacı siyasi eylemlerde egemen kültürü desteklemekle suçlanabilir. Liberal çok kültürcüler, farklılıkları kutlamaya ve fırsat eşitliğini savunmaya odaklanırken, eritme potansiyelini reddetmektedirler (Jenks vd., 2001).

Liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımının kültürel yeterlilik yansımalarının amacı, birinin öğretisini yansıtmaktır. Bu yaklaşımda, "farklı öğrencilerle" pratik yapılırken, bireyin kimlikleri ışığında yaşam deneyimleri göz önünde bulundurulur. Kültürel yeterlilik çerçevesiyle ilgili olarak, "farklı öğrencilere" eğitim verirken, inançlar veya düşünceler üzerinde yargıda bulunmadan, karşı baskıya ilişkin eylemler yapmak ve dışlanmış öğrenciler için savunuculuk yapmak önemlidir (Gorski ve Dalton, 2020).

2.1.12.3. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim

Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımında öğretmen yetiştirme hedefi, kişisel, mesleki ve kurumsal uygulamalardan başlayarak eğitim politikalarına kadar geniş bir yelpazede iktidar, baskı, egemenlik, eşitsizlik ve adaletsizlik gibi eğitimdeki sistemik etkileri eleştirel bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin toplumsal değişim için gerekli sosyal eylem becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte, öğretmenlere toplum temelli eğitim programları aracılığıyla öğrencilerin eyleme geçmelerini teşvik eder ve haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmelerini sağlayacak araştırma/eylem projeleri oluşturma becerilerini kazandırmaktadır. Bu şekilde, öğretmenler sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerini toplumsal değişime yönlendirmekte ve onları aktif vatandaşlar olarak yetiştirmektedirler (Acar-Çiftçi, 2019).

Eleştirel yaklaşım, eşitlik ve mükemmellik ile ırk, etnik ve sınıfsal yapılanmalar arasındaki ilişkilere odaklanarak adalet aramaktadır. Bu konuların süreçlere bırakılması gerektiğine inanır. Müfredat dönüştürücü olmalı ve eleştirel çokkültürcüler olarak eğitimciler

bu konuya dahil olmalıdır, teşvik eden programlar geliştirmek için birbirleriyle demokratik bir diyaloga girmelidirler, eleştirel düşünme ve kapsayıcı bilgiyi teşvik etmelidirler. Eleştirel çokkültürlülük savunucuları, okulların çocuklara standartlar dayattığına inanıyor. Eleştirel çokkültürcüler, eğitim politikasını belirlenirken, profesyonel komisyonların veya devlet kurumlarının görev almasını, azınlıkların seslerini ve deneyimlerini dışladığı için istememektedirler (Jenks vd., 2001).

Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımının, adil ve adaletli okul yansımalarının amacı, bir bireyin hazır olmasını ve bireyin sosyal adalet değişiminde bir etmen olma isteğini yansıtmaktır. Okullardaki baskı ve özgürlük ile ilgili konular ve sorumlulukların açıkça incelenmekte ve eğitimcinin sosyal adalet değişim ajanı olarak varsayılması önemlidir. Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımının, toplumsal dönüşüm yansımalarının amacı; okul ve okul dışı bağlamlarda sosyal adalet değişim ajanı olma hazırlığı ve istekliliğini yansıtmak ve devam eden büyüme alanlarını yansıtmaktır. Yaklaşımın özellikleri arasında okullarda ve okul dışında baskı ile baskıya karşı olma arasındaki bağlantı ile sosyal adalet savunucuları olarak sürekli gelişme ihtiyacı ile ilgili ileriye yönelik düşüncelerin dahil edilmesidir (Gorski ve Dalton, 2020).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalar aşağıda kronolojik olarak verilmiştir.

2.2.1. Çokkültürlü Eğitim ile ilgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Özel (2024) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime olan inançları ve uygulamaları incelenmiştir. Çalışma, altı okul öncesi öğretmeni ile yapılan nitel bir araştırmadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve tümevarımsal içerik analizi kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin çokkültürlülük tanımı ve kavramın anlaşılması konusundaki farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu ve katılımcı öğretmenlerin, kültürel açıdan farklı çocuklara eğitim vermeye hazır olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin en büyük sorunlarından biri olarak dil engelini gördükleri ve bunu çözmek için çevrimiçi tercümanlar, büyük kardeşler ve beden dili gibi yöntemlere başvurdukları görülmüştür.

Kurşun (2023) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yönelik tutumları ve çokkültürlü oyuna ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla

incelenmiştir. Araştırma, karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin çokkültürlü oyuna ilişkin kullandıkları metaforlar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, tüm katılımcıların oyunun, çokkültürlü eğitimin ve çokkültürlü oyunun olumlu yönlerine odaklandıkları görülmüştür.

Çapçı (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlülük yeterlik algıları farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı puanları ile yaş, doğduğu/yetiştikleri bölge ve eğitim durumu arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Çok kültürlü eğitime olumlu tutum sergileyen öğretmenler, sınıf düzenlemesi ve çok kültürlü eğitimin uygulama aşamasında yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri, çok kültürlü eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmuşlardır.

Şimşek (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, çok kültürlü bir sınıftaki üç yaş grubu çocukların okula uyum süreçlerinin öğretmen-çocuk ilişkisi, ebeveyn-çocuk ilişkisi, akran ilişkileri ve öğretmen-ebeveyn etkileşimi bağlamında nasıl şekillendiğini anlamak için yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmada, durum çalışması modeli gibi nitel araştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların öğretmenleri ve akranları ile kültürel etkileşimlerini güçlendirecek etkinliklerin ve çalışmaların okula uyum sürecinden başlayarak yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen ve ebeveynlerin daha sağlıklı etkileşim kurabilmelerini sağlayacak planlamaların yapılması ve çocukların okula ilgili, merakla ve hevesle gelmelerini sağlayacak düzenlemelerin öğretmenler tarafından yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Son olarak, okula uyum sürecinin sistemler arası bir geçiş olarak ele alınması gerektiği ve bu konuda yeni araştırmaların yapılmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Peköz ve Gürşimşek (2020) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kültürel zekaları ile çokkültürlü eğitime olan tutumları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Yabancı ülkedeki öğretmenlik deneyimine göre kültürel zeka ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar arasında farklılık göstermemektedir. Ancak katılımcıların kültürel değerleri ile zeka puanları ve çokkültürlü eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kopuz Yavuz (2019) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları bilgi düzeyleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının betimlenmesi ve bu ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genellikle yüksek düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir. Çalışma, çocuk hakları bilgi düzeyi ile çok kültürlü eğitime yönelik tutum arasındaki neden-sonuç ilişkisini incelemiştir ve elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocuk hakları bilgi düzeyinin çok kültürlü eğitime karşı tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Türkgöz (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sınıfta mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş olup genel tarama modellerinden biridir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin davranış ve öğretim yönetimi puanlarının demografik değişkenler açısından farklılaşmadığı ancak alt boyutlar temelinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özellikle, katılımcı öğretmenlerden 5-6 yaş grubuna ders verenlerin davranış yönetiminin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Çelik Doğu (2021) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel desende planlanmış bir fenomenoloji çalışmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre, mülteci çocukların iletişim kurma sürecinde öğretmen desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin çocuğun kendini sınıfa ait hissetmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Mülteci çocukların genellikle aynı dili konuştuğu çocuklarla küçük gruplar halinde ya da tek başlarına oynadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, mülteci çocukların aileleriyle dil bilmemelerinden kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Ayrıca, ev sahibi ülke çocuklarının aileleriyle, mülteci çocuklara karşı ön yargı ve onları dışlama gibi bazı sorunların varlığı tespit edilmiştir.

Günek (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mülteci çocuklara eğitim verirken karşılaştıkları güçlükleri, çeşitli değişkenler üzerinden incelemektir. Araştırmanın veri toplama aşamasında, yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, karşılaşılan güçlükler "dil problemi, iletişim kuramama, bu alanda kendini yetersiz hissetme, velilerle iletişime geçememe" gibi başlıklar altında toplanmıştır. Araştırma

bulguları ışığında öne çıkan çözüm önerilerinden bazıları şunlardır: dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunlarını en aza indirebilmek için nitelikli tercümanların sınıf ortamında bulundurulması; iletişim sorunlarının eğitime etkilerini en aza indirebilmek için çocuklar ve öğretmenler arasında ortak anlamlar sağlayacak görsel veya işitsel materyallerin kullanılmasıdır.

Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın veri analizi sonucunda, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tanış (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürlerden gelen çocuklara yönelik deneyimlerini ve ihtiyaçlarını anlamayı hedeflemektedir. Araştırma, olgubilim deseni esas alınarak nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bulgular, katılımcıların çocukların okula uyum sürecinde yardımcı olma ve hem çocuklarla hem de ailelerle iletişim kurma konusunda zorluklar yaşadıklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, sığınmacıların eğitsel durumlarının, sınıfa uyum sağlama ve iletişim kurma yeteneklerine bağlı olarak değiştiği vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, iletişim eksikliğini başlıca zorluk olarak gördüğü ve çokkültürlülük ile başa çıkma konusunda genel olarak yetersiz kaldıklarını ifade ettiği belirlenmiştir.

Ateş ve Şahin (2021) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ve uygulamaları konusundaki görüş ve uygulamaları incelenmiştir. Araştırmada, olgubilimsel araştırma modeli kullanılarak nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıfta çokkültürlülük açısından düzenleme yapan öğretmen sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların tamamının planlarında farklılıklara saygı konularına yer verdikleri saptanmıştır.

2.2.2. Çokkültürlü Eğitim ile İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar

Karupiah ve Berthelsen (2011) tarafından yapılan araştırmada Singapur’ da ki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim anlayışlarını ve çokkültürlü eğitim algılarını incelenmiştir. Araştırma kapsamında verilen hizmet içi eğitim ile okul öncesi dönemde

çokkültürlü eğitimin gerekliliği ve çocukların gördükleri farklı kültürlere karşı hoşgörülü oldukları sonucuna varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda Singapur okul öncesi eğitim programında okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim anlayışlarında daha derin anlayışların getirilmesini önermektedir.

Suri ve Chandra (2021) tarafından yapılan araştırma Endonezya'daki bir grup erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin, uygulamada çokkültürlü eğitim için kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, erken çocukluk eğitimi düzeyinde yerel kültürel değerlere ve karakter oluşumuna dayalı çok kültürlü eğitimin önemine dikkat çekti. Öğretmenler, probleme dayalı öğrenme stratejileri kullanarak öğrencilerin benzersizliğini dikkate almalıdır. Böylece, öğretmenler iletken öğrenme koşulları geliştirebilir ve çok kültürlü eğitimi kolaylaştırabilirler önerilerinde bulunulmuştur.

Rudnytska-Yuriichuk vd. (2022) çalışmasının amacı Ukrayna'daki çocukların okul öncesi dönemde çok kültürlü yeterliliklerinin temellerini incelemektir. Böylece modern Ukrayna pedagoji sisteminde çokkültürlülük algısının teorik özelliklerinin incelenmesi ve ebeveynler ile okul öncesi çocuklar arasındaki çok kültürlülüğe yönelik tutumun empirik olarak analiz edilmektedir. Çalışma, teorik araştırma yöntemlerini kullanarak analiz, sentez, tümevarım ve tündengelim gibi süreçleri içermektedir. Okul öncesi çocukların çeşitli faaliyet alanlarını içeren çokkültürlü kalkınma ortamının önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, istikrarlı bir psikolojik atmosfer sağlanması önemlidir. Araştırma, okul öncesi çocukların yabancılara karşı olumlu tutumları olduğunu ve ebeveynlerin bunu derinleştirmek istediğini özetlemektedir.

Abdullah ve Abdullah (2018)'ın araştırması Malezyalı okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlerini ve çok kültürlülüğe yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili eğitim verilmiştir. Eğitim sonunda Öğretmen Eğitimi Çokkültürlü Eğitim Ölçeği (TTMES) ile ölçülmüştür. Çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ise Çokkültürlü Öğretim Ölçeği (MTS) ile ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin konuyla ilgili aldıkları eğitimlerin olumlu olduğunu göstermiştir. Ancak, çokkültürlülük kavramını gerçekte ne ölçüde anladıkları konusunda şüpheler oluşmuştur; nedeni ise öğretmenlerin üçte ikisi temel konu hakkında kavram yanılgısı göstermiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelendiğinde, anaokullarının kategorilerine göre öğretmenlerin eğitim ve tutumlarında

anamlı farklılıklar bulunmuştur. Tek kültürlü anaokullarındaki öğretmenler, çok kültürlü eğitime karşı en az olumlu tutumu sergilemiştir.

Francot, Broekhuizen ve Leseman (2019)'un araştırmaları Utrecht Sanal Öğrenme Ortamı (U-VLO) projesidir. Eğitimin iyileştirilmesine dijital bir aracın nasıl yardımcı olabileceğini araştıran küçük ölçekli bir projedir ve Hollanda'da çok kültürlü bir ortamda ebeveynler ile okul öncesi arasındaki eğitim ortaklıklarını hedeflemektedir. Bu çalışmadaki dijital araç, ebeveynlerin katılımını artırmayı ve okul öncesi uygulamaları kültürel ve çok dilli bir odakla zenginleştirmek için ebeveynleri önemli kaynaklar olarak dahil etmeyi amaçlamaktadır. Proje, Tasarım Tabanlı Araştırma ilkelerini takip ederek dijital aracın yinelenen tasarım ve uygulama sürecini açıklamaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler, işbirliği içinde dijital araç aracılığıyla kültürlerarası içerik oluşturmuşlardır. Bu uygulama ile öğretmenler ve veliler arasında yapılan gözlem ve değerlendirme sonuçlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ancak, bir dijital aracın belirli bir yerel bağlamda uygulanabilmesi için birçok faktör ve önkoşul göz önünde bulundurulmalıdır, bu da hem sosyal hem de teknik unsurların dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Hafidz (2022), çokkültürlülüğün tanımını yapmış ve makalesinde önemini anlatmıştır. Çokkültürlülüğü, kültürel çeşitlilik olarak ifade etmiştir ve topluma tanıtmanın öneminden bahsetmiştir. Çocukların kültürel çeşitliliğin içinde yaşayacaklarından ve bu durumu kabul etmeleri gerekliliğini açıklamıştır. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük ile ilgili eğitimlere zor ulaştıklarını ve okullardaki çokkültürlülük uygulamalarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Eğitim müfredatının, çokkültürlü eğitime rehberlik görevi görebileceğini ifade etmiştir. Bu makale, çok kültürlü eğitim müfredat modelinin kavramını ve özelliklerini açıklamaktadır. Araştırma, okul öncesi eğitim müfredatına alternatif öneriler olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte, Sistemik İnceleme ve Meta-Analiz (PRISMA) için İsteğe Bağlı Raporlama Öğeleri kullanılarak, Scopus ve Google Akademik gibi iki önemli veri tabanı üzerinden mevcut araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, belirli kriterlere göre filtrelenmiş toplamda 9 makaleye ulaşılmış ve makaleler analiz edilmiştir.

Lueng ve Hue (2016) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerini, gelişimsel ve çok kültürlü erken çocukluk programlarının en önemli unsuru olarak kabul etmişlerdir. Hong Kong toplumunda, tüm çocukların % 7,5'u kadarı ihmal edilen etnik azınlık öğrencileridir. Bu çalışmanın amacı da, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak okul öncesi dönemde çok kültürlü öğretim yeterlilik ölçeğinin (MTCS) faktör yapısını doğrulamak; öğretmenler arasında oluşan

MTCS model farkının nedeni olarak çok kültürlü eğitim olup olmamasına göre değerlendirilmesi ve erken çocukluk eğitiminde çokkültürlülük uygulamaları hakkında bilgi vermektir. Belirtilen sonuçlar, kullanılan ölçeğin becerileri, bilgiyi değerlendirdiği üçlü bir model ve ilişkilerin analizinin Hong Kong'daki bir anaokulunda istatistiksel olarak uyumlu olduğunu gösterdi.

Logvinova (2016) yaptığı araştırmasında okul öncesi dönemdeki çok kültürlü eğitim sorunlarını ele almaktadır ve sosyo-pedagojik konulara odaklanmaktadır. Çokkültürlü eğitimin metodolojik temeli olarak yaklaşımına önem verilmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim potansiyelinin değerlendirilmesi ve çocukların sosyal açıdan önemli faaliyetlere dahil edilmesi gibi konulara odaklanmaktadır. Çokkültürlü eğitim sürecinde okul öncesi kurumları da ele alınmaktadır. Araştırmacı, okul ve aile işbirliğini analiz ederek, çocukların sosyal katılımına ve çok kültürlülüğün gelişimine katkılarını incelemiştir.

Olsson (2023) tarafından yapılan araştırma da okul öncesi çocukların çok dilliliği sürecinde sosyo-pedagojik yaklaşımın uygulanması ve İsveç anaokullarındaki okul idarecilerinin kültürel çeşitliliğe ve çok dilliliğe değer verdikleri halde, çokkültürlülükte okul öncesi personelinin karşılaştığı zorluklar belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, İsveç'teki çok kültürlü anaokullarında öğretmenlerin temel standartlara ulaşmaya çalıştıkları durumlarda ortaya çıkabilecek ikilemleri belirlemek ve analiz etmektir. Araştırmada odak gruplarında 14 okul öncesi müdürüyle görüşme yapılmıştır. Bu makale, okul öncesi dönemde ortaya çıkabilecek ikilemleri sunmaktadır. Çok kültürlü anaokullarında çalışan personel, müfredatta öngörülen temel değerleri korumaya çalışmaktadır.

Ojala (2010) tarafından yapılan araştırma erken çocukluk döneminde çokkültürlü eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik koşulları ve etkinlikleri incelenmektedir. Bu bağlamda, bir müfredat oluşturmaya yönelik temel fikirler, ulusal düzeyden okul, öğretmen ve çocuk düzeylerine kadar anlatılmaktadır. Çokkültürlü eğitimde gelişim için diğer ülkelerle işbirliği içinde olunması önerilmektedir. Erken çocukluk uygulamalarının daha kapsayıcı bir pedagojiye dönüştürülmesi önerilmektedir. Son olarak, bazı değerlendirmeler Finlandiya'da çok kültürlü erken çocukluk eğitiminin desteklenmesine ilişkin yorumlar ve sorular içermektedir. Bu bağlamda, erken çocukluk eğitiminin toplumsal ve eğitimsel dışlanma ile öğrencinin uzun vadeli okul başarısının desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Vittrup (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili algılarını araştırmak ve ırk temelli tartışmalara ilişkin uygulamalarını incelemektir. Bir başka amacı da ırksal tartışmaların erken çocukluk döneminde olup olmadığını belirlemektir. Çalışma ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin ırksal tartışmayı seçip seçmemelerinin nedenlerini keşfetmeye çalıştı ve hangi konularda ırksal tartışmaya istekli olduklarını belirlemek istemiştir. Ayrıca çocukları okullarında algıladıkları ırksal önyargılar ve öğretmenlerin kendi ırklarının bu konuları etkileyip etkilemediği seçimleri üzerinde duruldu. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerine çocuklara hoşgörüyü ve önyargı karşılığını öğretme konusunda önyargı karşıtı bir müfredatın uygulanması konusunda önerilerde bulunulmuştur.

2.2.3. Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Çocuklar ile ilgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar

Tuğluk (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemdeki mülteci çocukların okula uyumları ve akran ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; Suriyeli mülteci çocukların akran ilişkilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna ve Türkiye’de kalma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mülteci çocukların okula uyumlarının da cinsiyet, anne-baba eğitimi ve Türkiye’de bulunma sürecine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Mülteci çocukların akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişki incelendiğinde ise aralarında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Suriyeli mülteci çocukların akran ilişkileri ve okula uyumları arasında önemli bağlantılar olduğunu göstermektedir.

Karakuş Özdemir (2023) tarafından yapılan çalışmada, 60-72 aylık çocuklar için Test of Emotion Comprehension (TEC) Duyguları Anlama Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar için hazırlanan Duygu Düzenleme Erken Müdahale Programı'nın çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan Duygu Düzenleme Erken Müdahale Programı, on hafta boyunca haftada iki gün olmak üzere deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların testlerden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin deney ve kontrol grubundaki çocuklar hakkındaki ön test ve son test görüşlerine dayanarak, deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumlu yönde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, Duygu Düzenleme Erken

Müdahale Programı'nın çocukların duyu düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve bu programın okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımının faydalı olabileceğini öne sürmektedir.

Üstündağ ve Şenol (2023)'un çalışması okul öncesi sınıflardaki geçici koruma statüsündeki çocukların ve Türk çocuklarının etkileşim becerileri ile olumlu sosyal davranışlarının karşılaştırılması ve geçici koruma statüsündeki çocukların sosyometrik statülerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmanın sonuçlarına göre, geçici koruma statüsündeki çocukların Türk çocuklara kıyasla daha düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar, etkileşim becerileri ve sosyal kabuller sergilediği tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, geçici koruma statüsündeki çocukların olumlu sosyal davranışları, etkileşim becerileri ve sosyal kabullerinin geliştirilmesi için Türk çocuklarla entegrasyonlarının artırılması ve uygun müdahalelerin planlanması önerilmektedir.

Güneysu (2022) tarafından yapılan araştırma, Türk ve mülteci 5 yaş çocuklarının vatan ve Türkiye kavramlarına yönelik algılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri odak grup görüşmeleri, drama oturum planları, çocuklara vatan ve Türkiye kavramlarına yönelik resim çizdirilmesi ve Okul Öncesi Eğitim Programı'nın vatan ve Türkiye kavramları açısından incelenmesiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; çocukların vatan algıları, vatan kavramına yönelik ifadelerinde duygusal bağlar, ilişkiler, yaşam alanı gibi temaları ortaya koymuştur. Türk çocuklar genellikle ebeveynlerinin memleketlerini, mülteci çocuklar ise geldikleri ülkeleri vatanları olarak görmektedirler. Çocuklar vatani, doğa, yakın çevre, dini öğeler, sınır, korunma-savunmaya yönelik öğeler ile resmetmiş ve bayrak ile cami gibi sembollerle sembolize etmişlerdir. Türkiye kavramı çocuklar tarafından olumlu ifadeler, çevresel betimlemeler, milli-manevi öğeler ve bilişsel boyut ile açıklanmıştır. Türkiye kavramı çocuk resimlerinde doğa, yakın çevre, olumlu duygular, sınır ve savaş gibi temalar ile yer almış ve bayrak, cami ve ok gibi semboller Türkiye'yi sembolize etmiştir. Bu bulgular, Türk ve mülteci çocukların vatan ve Türkiye kavramlarına yönelik algılarının farklılıklarını ve benzerliklerini göstermektedir. Ayrıca, çocukların bu kavramları nasıl algıladıklarının anlaşılmasına ve bu konuda eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Duran Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programı'nın Suriyeli mülteci çocukların yer aldığı okul öncesi eğitim ortamında çocukların sosyal değerler kazanımına etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön-

test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programı, haftada beş gün olacak şekilde altı hafta süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Kimlikli Bebek Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programı'nın çocukların sosyal değer kazanımları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, eğitimciler ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu sonuçlar, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile Desteklenen Değerler Eğitimi Programı'nın Suriyeli mülteci çocukların sosyal değerler kazanımı üzerinde etkili bir yöntem olduğunu ve bu tür programların okul öncesi eğitim ortamlarında kullanımının faydalı olabileceğini göstermektedir.

Ataseven (2019) çalışmasında, Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programı'nın 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimine ve günlük yaşam becerilerine etkisi incelenmiştir. Program, sınıf ortamında haftada 5 gün, 1 saat süreyle 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, programın mülteci çocukların dil gelişimini ve günlük yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Güllüce (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğrenimine devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri ve problem davranışları incelenmiştir. Bulgulara göre; bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocuklar arasında sosyal beceri ve problem davranışlarının çeşitli faktörlere göre değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Korkmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesindeki sığınmacı çocukların eğitim sürecini, bu sürece katılımlarını ve yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, temel bir nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesindeki sığınmacı çocukların eğitim sürecinde dil sorunu ve iletişim sorunu gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca, Türkiyeli velilerin ve eğitimcilerin sığınmacı çocuklar ve aileleriyle ilişkilerini olumsuz etkileyen önyargılarının olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitiminin, sığınmacı çocukların dil edinimi, kültürel uyum sağlamaları ve ilkokula hazırlıkları açısından önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Türker-Üçüncü (2019) tarafından yapılan araştırma, erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitimi alan sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sorunlarını belirlemeyi

hedeflemiştir. Bu çalışmada, çocukların dil engeli ve yaşadıkları travmanın okula uyumlarına etkisi incelenmiş ve nitel araştırma modellerinden Durum Araştırması kullanılmıştır. Veriler, çocuk gözlemleri ile ebeveyn ve öğretmen görüşleri alınarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlere yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Bu öneriler, sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecini iyileştirmeye yönelik olarak eğitimcilerin uygulayabileceği adımları içermektedir.

Yalçinkaya (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Suriyeli çocukların okula uyum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel verilerin analizi sonucunda, çocukların okula uyum düzeyi ve okula uyum alt boyutlarının çocuğun yaş, cinsiyet, doğum sırası, ailenin gelir düzeyi, annenin Türkçe bilme seviyesi ve babanın Türkçe bilme seviyesine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak, çocuğun doğum yeri, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, annenin eğitim seviyesi, babanın eğitim seviyesi, annenin yaşı, babanın yaşı, annenin Türkiye'de bulunma süresi ve babanın Türkiye'de bulunma süresi gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alpaslan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi eğitimine devam eden göçmen çocukların temel becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, bu çocukların temel beceri düzeyinin ne kadar olduğu ve bu düzeyin cinsiyet, yaş ve sahip oldukları uyruk gibi değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, göçmen çocukların temel beceri düzeyleri genel olarak iyi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, temel becerilerin çocukların cinsiyeti, yaşı ve uyruklarından etkilenmediği bulgusu da elde edilmiştir.

Aydoğdu (2022) tarafından yapılan araştırma anaokuluna giden mülteci olan ve olmayan çocukların akran ilişkilerini ve okula uyumlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda mülteci olmayan çocukların akran ilişkileri ve okula uyumlarının mülteci çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Paenjtton (2023) tarafından yürütülen çalışmada, kültürel ve dil çeşitliliğine sahip bir devlet anaokulunda ev sahibi ve mülteci topluluklara mensup okul öncesi çocukların ve ailelerinin sosyal ilişkilerini nasıl yönettikleri araştırılmıştır. Araştırmacı, bu çalışmayı pragmatik bir eylem araştırması olarak tasarlayıp uygulamıştır. Elde edilen bulgular, dilin sosyal etkileşimlerdeki önemini vurgulamıştır. Mülteci çocukların Türkçe'ye dair yaşadıkları

zorluklar, ev sahibi çocuklarla arkadaşlık kurmalarını engelleyebilmiştir. Ayrıca, çocukların kendi aralarında oyun oynaması ve sosyal ilişki kurması, çeşitlilik barındıran sınıflarda dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmiştir.

2.2.4. Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Çocuklar ile ilgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar

Chwastek vd., (2021) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin stereotipleri, çok kültürlü inançları, öz-yeterlikleri, coşkuları ve küçük mülteci çocuklardaki davranış sorunlarına ilişkin algıları arasındaki bağlantıları araştırmaktadır. Mülteci çocuklara yönelik daha az olumsuz stereotipe sahip ve çok kültürlü inançlarla daha yüksek düzeyde mutabakata sahip öğretmenlerin, yeni gelen mülteci çocuklara eğitim verirken muhtemelen daha yüksek düzeyde öz-yeterlilik ve coşku sergileyecekleri varsayılmıştır; daha olumsuz stereotiplere sahip ve çokkültürlü inançlara daha az katılan öğretmenlerin, yeni gelen mülteci çocuklarda daha fazla davranış sorunu algılaması muhtemel varsayılmıştır; öz-yeterliği ve coşkusu daha yüksek olan öğretmenlerin, yeni gelen mülteci çocuklarda daha az davranış sorunu algılamaları muhtemel varsayılmıştır. Ayrıca, demografik çocuk ve öğretmen verilerini öğretmenlerin davranış sorunlarına ilişkin yeterliliği incelenmiştir. Bu çalışma, erken eğitim hizmetlerinde yeni gelen mülteci çocukların ruh sağlığı ihtiyaçlarına yanıt vermenin öğretmenle ilgili belirleyicileri hakkında önemli kanıtlar sunmaktadır. Araştırma sonunda Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve onların mülteci çocuklarla çalışmalarına yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Shallow ve Whittington (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma bir vaka çalışmasıdır. Çalışmanın amacı iki aşamalıdır. Bunlar, bir okula yeni kayıt olmuş 5-8 yaş arası 8 mülteci çocuğun ebeveynleri ile okul personeli arasındaki uyumu ve pratikteki duygusal bağlantıları tanımlamak ve bu bağlantıların kalıcı olmasına engel olan zorlukları belirlemektir. Araştırma kapsamında, çocukların refahını değerlendirmek için çeşitli ölçekler ve değerlendirme araçları kullanılmıştır. Sonuçlar, okulun bu çocukların refahını orta ve yüksek düzeyde desteklediğini göstermiştir. Ebeveynler ve personel, özellikle otobüs sistemi ve iki dilli okul gibi kaynaklar sayesinde faydalı bağlantılar kurmuşlardır. Ancak, bazı zorluklar özellikle duygusal bağlantılar ve kültürel değerlerle ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların refahını güçlendirmek için topluluk entegrasyonunun geliştirilmesi gibi önerilere ışık tutmaktadır.

Stevens, Siraj ve Kong (2023) tarafından yapılan araştırma mülteci çocuklar için Childhood Education and Care (Çocukluk Eğitimi ve Bakımı) (ECEC) programının etkilerini

değerlendirmek amacıyla yapılan eleştirel bir incelemedir. Çalışmanın amacı mülteci çocukların savunmasız bir nüfus olduğu gerçeğinden yola çıkarak, düşük ve orta gelirli ülkelerdeki ECEC programlarının önemine vurgu yapmaktır. İncelemede, mülteci kampları ve yeniden yerleşim bağlamlarında yürütülen 15 çalışma incelenmiştir. Bulgular, ECEC katılımının çocuklar için faydalarını, özellikle sosyo-duygusal gelişimi destekleme potansiyelini göstermektedir. Ancak, düşük gelirli ülkelerdeki kaynak sıkıntısı ve kaliteli ECEC sağlanmasında karşılaşılan zorluklar da vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, başarılı stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilecek oyun temelli yaklaşımların, sosyo-duygusal desteğe odaklanan etkileşimlerin ve kültürel açıdan duyarlı ortamların önemi vurgulanır. Bu bulgular, düşük gelirli ülkelerdeki mülteci çocuklar ve aileler için ECEC hizmetlerinin sağlanmasında dikkate alınması gereken faktörleri güçlendirmektedir.

Ndijuye (2020) tarafından yapılan çalışma Tanzanya'nın kırsal kesimlerinde vatandaşlığa kabul edilen mülteci çocukların arasındaki çatışmaların nedenlerini araştırdı. Araştırmanın odak noktası, öğretmen ve öğrenci kaynaklı başlıca çatışma türlerini ve bunların ana nedenlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında 12 mülteci çocuk, 9 okul öncesi öğretmeni ve 3 okul müdürü ile odak grup tartışmaları ve bireysel röportajlar yapıldı. Evdeki iletişimlerini anlamak için, altı ebeveynin evinde ziyaretler yapıldı ve bireysel görüşmeler gerçekleştirildi. Bulgular, çocuklar arasındaki anlaşmazlıkların kaynak kıtlığı ve sosyal sorunlarla ilişkili olduğunu gösterdi. Bu bulgular, vatandaşlığa kabul edilen mülteci çocukların potansiyellerini tam olarak geliştirmelerine ve ev sahibi Tanzanya toplumuna entegre olmalarına yardımcı olacak, çatışmaların yaygın türlerini ve ana nedenlerini anlamak için kasıtlı çabaların gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, çocukların yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirmek için uygun stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Homuth, Liebau, Will (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı mültecilerin erken dönem eğitimindeki eşitsizliklerini incelemektir. Çocukların okul öncesi eğitime katılımlarındaki eşitsizlik, farklı sosyoekonomik ve göçle ilgili faktörlerle açıklanabilir ve bu faktörler araştırılmıştır. Mültecilere özgü ek faktörlerin okul öncesi eğitimde kayıt olasılığını nasıl etkilediği bilinmektedir. Geleneksel açıklayıcı değişkenlerin mülteci çocukların anaokullarına devamlılıklarını etkilediği gösterilmiştir. Çocukların yaşının yanı sıra annenin çalışma durumu ve Almanya'da kalma süresi de önemli yer tutmaktadır. Ancak okul öncesi eğitime katılımında bölgesel farklılıklar gözlemlenmektedir, bunun nedenini de bölge belediyelerin çocuk bakım hizmeti arzıyla açıklanamayabileceği belirtilmektedir.

Akerblom ve Harju (2021) tarafından yapılan çalışma İsveç'teki göçmen çocukların nasıl yetiştirildiğini inceliyor ve onları entegre etmeyi amaçlayan bir okul öncesi ortamında 'İsveçli' olmaya ve ailelerini İsveç toplumuna dahil etmeyi analiz ediyor. Analiz aynı zamanda İsveç politika belgelerinde vurgulanan yetkin çocuk ve ulusal çocuk merkezli pedagojinin yapılandırılmış çocuklar için geçerli olmadığını gösteriyor. Çalışma tartışma bölümünde çocukların değişen ihtiyaçları ve koşulları dikkate alınmalı ve pedagojik stratejiler geliştirilmelidir sonucuna ulaşmıştır.

Harju ve Akerblom (2020) tarafından yapılan çalışma İsveç'teki çoğunluk dilini yeni öğrenen göçmen çocuklar için dil pratiği yöntemlerinin tartışıldığı bir araştırmadır. Bu çalışmada, dil çeşitliliğini temel alan çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler arasında, çocukların deneyimlerini paylaşmalarını sağlayan diyaloglar ve çocukların çektiği fotoğraflar da yer almıştır. Sonuçlar, eğitimcilerin kendilerini göçmen çocuklar için dil pratiğine yönelik yaklaşımlarda konumlandığını göstermektedir. Çalışma, çocukların bakış açılarını içeren eylemlerin uygulanması yoluyla dil pratiğinin geliştirildiğini ortaya koymuştur.

Crul vd. (2019) tarafından yapılan çalışma amacı, Suriyeli mülteci çocukların Avrupa'daki (İsveç, Almanya ve Yunanistan) ve Avrupa dışındaki (Türkiye ve Lübnan) okul sistemlerine nasıl dahil edildiğini - ya da edilmediğini - karşılaştırmaktır. Bu beş ülke, çocukları kendi eğitim sistemlerine alma konusunda çok farklı yaklaşımları temsil etmektedir. Ulusal düzeyde karşılaştırmalar, zorunlu okula erişim, zorunlu okul sonrası erişim gibi kurumsal düzenlemeler, okul çağı, karşılama veya yoğunlaştırılmış sınıflar, ikinci dil eğitimi ve takip mekanizmalarını içermektedir.

Busch vd. (2023)'nin yaptığı araştırmanın amacı Almanya'nın mülteci çocuklara yönelik esnek Erken Çocukluk Eğitimi(ECE) programının uygulama ve kalitesini incelemektir. İlk çalışma aşamasında, görünüşte heterojen ECE programları kategorize edilmiş ve rastgele seçilen bir örneğin kalitesini değerlendirilmiş. Bu programlar farklı ortamlarda uygulanmış. Araştırma bulguları, esnek bir çocuk bakımı kapsamında uyarlanabilir ECE programlarının politika ile desteklenmesinin, genç mülteci çocukların ev sahibi ülkelere vardıktan sonra uyum sağlamalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Karbowniczek, Ordon ve Lapot (2022), tarafından yapılan araştırmanın amacı Polonya'nın okul öncesi ve erken okul eğitimini savaş mağduru mülteci Ukraynalı çocuklara uygun hazırlamaktır. Araştırmanın temel amacı, Polonya ve yabancı literatürde erken

çocukluk eğitimi ve bakımı (ECEC) konusunu gözden geçirmek ve analiz etmektir. Bu çalışma, savaş travması yaşayan çocukların sorunları, mülteci çocukların ailelerine destek sağlanması ve ECEC öğretmenlerinin savaştan etkilenen mülteci çocuklarla çalışmak için gerekli yeterlilikleri kazanması gibi araştırma ve faaliyetlerin temel yönlerini ele almaktadır.

Megalonidou ve Vitoulis (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı erken çocukluk eğitim ve bakım (ECEC) merkezi öğretmenlerinin mülteci çocukların kaynaştırılması konusundaki tutumlarını incelemektir. Mülteci çocukların kamu ECEC merkezlerindeki sınıflarına yerleştirilmesi, davranışları ve etkileyebilecek faktörler üzerine odaklanmıştır. Sonuçlar, ECEC öğretmenlerinin mülteci çocukların dahil edilmesine yönelik olumlu bir tutum sergilediğini ancak uygulama konusunda şüpheli olduklarını göstermektedir.

Pistella vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada mizaç özelliklerinin akran mağduriyetindeki rolü incelenmiş ve okul öncesi çocuklarının sosyal işlevselliğinin, ılımlılaştırmanın, cinsiyetin, göçmen statüsünün ve sempatinin etkileri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizleri sonucunda, yüksek akran mağduriyeti göçmen çocuklarla, yüksek kaygı-geri çekilme ile yüksek öfke-saldırganlık ve düşük sempati arasında bir ilişki tespit edilmiştir.

Strickland, Keat ve Marınak (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarını dinlerken nasıl fotoğraf anlatımları kullandıklarını araştırmaktır. Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin fotoğraf ve hikayeleri kullanarak göçmen çocuklar ile etkileşim kopukluklarını azalttığını ve öğretmenlerin kültürel bağlantılar konusunda farkındalıklarının arttığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerin göçmen ebeveynlerle bağlantı fırsatlarının arttığını görülmüştür.

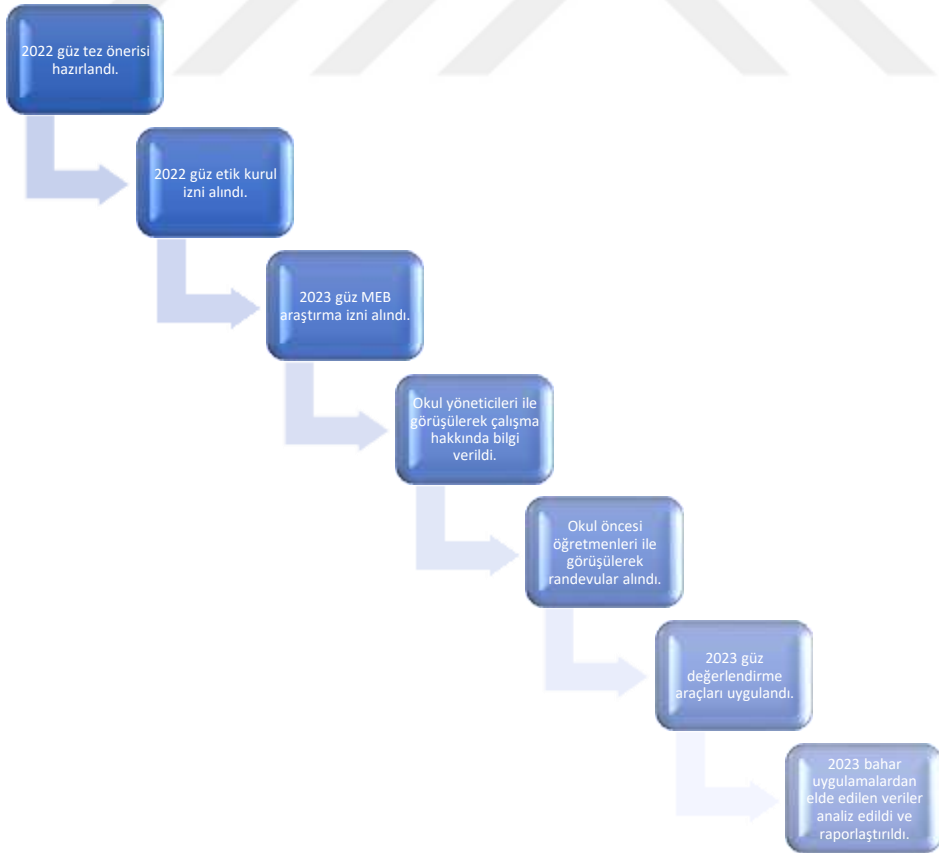
BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın amacı, çalışmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini ve çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışma *genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir*. Betimlemesi yapılan olay, kişi veya nesne, bulunduğu koşullar içinde ve değiştirilmeden tanımlanır, herhangi bir şekilde var olduğu halinin dışına çıkılmaz veya etkilemeye maruz bırakılmaz. İlişkisel tarama modeli iki değişken ya da daha fazla değişkenlerin beraber değişim oranını veya durumunu ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 1995). Tez çalışmasında gerçekleştirilen aşamaların şekilsel gösterimi şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Çalışmanın Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına ve resmi anaokullarına devam eden, mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocuklar ile bu okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini ise 2022-2023 öğretim yılında Konya’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına ve resmi anaokullarına devam eden basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen, mülteci/sığınmacı/ göçmen olan 331 çocuk ve mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan 310 çocuk ve bu okullarda görev yapmakta olan 123 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Olan Çocukların ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	n	%	
Çocuğun Yaşı	4 yaş	38	%54.7	
	5 yaş	206	%45.0	
	6 yaş	87	%.3	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	182	%55.0	
	Erkek	149	%45.0	
Çocuğun Kardeş Sayısı	Tek çocuk	23	%6.9	
	2 çocuk	102	%30.8	
	3 çocuk	87	%26.3	
4 ve fazlası	4 ve fazlası	119	%36.0	
	Mülteci/ Sığınmacı/ Göçmen Olan Çocuk	Suriye	281	%84.9
		Afganistan	23	%6.9
Somali		1	%.3	
Sudan		9	%2.7	
ÇAD		2	%.6	
Tacikistan		1	%.3	
Kamerun		1	%.3	
Endonezya		1	%.3	
Türkmenistan		1	%.3	
Filistin		3	%.9	
Çocuğun Geldiği Ülke	Kırgızistan	1	%.3	
	Tayland	1	%.3	
	Lübnan	3	%.9	
	Irak	1	%.3	

	Mısır	1	%3
	Özbekistan	1	%3
Türkiye’de Kalma Süreleri	1-6 yıl	227	%68.6
	7-13 yıl	104	%31.4
Türkiye’ye Geliş Sebepleri	Savaş	293	%88.5
	Ülkedeki rejim sorunu	9	%2.7
	Eğitim almak için	15	%4.5
	İş imkânı-Çalışmak için	14	%4.2
Anne Öğrenim	İlkokul	224	%67.7
	Ortaokul	34	%10.3
	Lise	44	%13.3
	Üniversite	29	%8.8
Baba Öğrenim	İlkokul	189	%57.1
	Ortaokul	55	%16.6
	Lise	46	%13.9
	Üniversite	41	%12.4
Anne Meslek	Ev Hanımı	300	%90.6
	Memur	5	%1.5
	İşçi	5	%1.5
	Serbest	21	%6.3
Baba Meslek	İşsiz	21	%6.4
	Memur	12	%3.6
	İşçi	133	%40.3
	Serbest	164	%49.7
Çocuk Yaş	4 yaş	27	%8.7
	5 yaş	133	%42.9
	6 yaş	150	%48.4
Çocuk Cinsiyet	Kız	159	%51.3
	Erkek	151	%48.7
Çocuk Kardeş Sayısı	Tek çocuk	59	%19.0
	2 çocuk	169	%54.5
	3 çocuk	68	%21.9
	4 ve fazlası	14	%4.5
Anne Öğrenim	İlkokul	33	%10.6
	Ortaokul	78	%25.2
	Lise	129	%41.6

Mülteci/Sığınmacı /Göçmen Olmayan Çocuk		Üniversite	70	%22.6
		İlkokul	11	%3.5
	Baba Öğrenim	Ortaokul	45	%14.5
		Lise	161	%51.9
		Üniversite	93	%30.0
		Ev Hanımı	205	%66.1
	Anne Meslek	Memur	49	%15.8
		İşçi	35	%11.3
		Serbest	21	%6.8
		İşsiz	4	%1.3
	Baba Meslek	Memur	70	%22.6
		İşçi	131	%42.3
		Serbest	105	%33.9
		Kadın	662	%100
	Cinsiyet	Erkek		
Yaş	21-30 yaş	41	%6.2	
	31-40 yaş	210	%31.7	
	41-50 yaş	339	%51.2	
	51-60 yaş	72	%10.9	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	39	%5.9	
	6-10 yıl	54	%8.2	
	11-15 yıl	222	%33.5	
	16-20 yıl	118	%17.8	
	21 yıl ve üzeri	229	%34.6	
Sınıf Yaş Grubu	4 yaş	49	%7.4	
	5 yaş	613	%92.6	
Sınıf Mevcudu	15 ve altı	143	%21.6	
	16-20	252	%38.1	
	21 ve üstü	267	%40.3	
Sınıftaki Mülteci/Sığınmacı /Göçmen Olan Çocuk Sayısı	1-4 çocuk	362	%54.7	
	5-9 çocuk	244	%36.9	
	10-17 çocuk	56	%8.5	
Öğretmen	Suriye	381	%57.6	
	Suriye-Afganistan	147	%22.2	
	Suriye-Somali	10	%1.5	
	Suriye-Sudan-Somali	8	%1.2	

	Suriye-Irak	12	% 1.8
	Çad	2	%.3
	Sudan	4	%.6
	Suriye-Tacikistan	4	%.6
	Suriye-Kamerun	4	%.6
Çocukların	Türkmenistan-Sudan-Filistin-Endonezya	8	% 1.2
Geldiği Ülkeler	Sudan-Suriye-Filistin	6	%.9
	Suriye-Kırgızistan	6	%.9
	Tayland	2	%.3
	Afganistan-Sudan-Irak-Suriye-İran	8	% 1.2
	Suriye-Lübnan-Afganistan	12	% 1.8
	Mısır-Irak-Filistin-Suriye	8	% 1.2
	Sudan-Suriye	20	% 3.0
	Lübnan-Suriye-Sudan	6	%.9
	Suriye-Afganistan-Özbekistan	8	% 1.2
	Lübnan-Suriye	6	%.9

Çalışmaya katılan mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların 38 (%54.7)'i 4 yaş, 206 (%45)'sı 5 yaş ve 87 (%3)'si 6 yaş grubundadır. Çocukların 182 (%55)'si kız çocuğu, 149 (%45)'u erkek çocuğudur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların 23 (%6.9)'ü tek çocuk, 102 (%30.8)'si iki çocuk, 87 (%26.3)'si üç çocuk ve 119 (% 36)'u dört ve daha fazla çocuktur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların 281 (%84.9)'i Suriye'den, 23 (%6.9)'ü Afganistan'dan, 9 (%2.7)'u Sudan'dan, 3 (%9)'ü Filistin'den ve Lübnan'dan, 2 (% 6)'si ÇAD'dan, diğer çocuklar ise Somali 1 (%3), Tacikistan 1 (%3), Kamerun 1 (%3), Endonezya 1 (%3), Türkmenistan 1 (%3), Kırgızistan 1 (%3), Tayland 1 (%3), Irak 1 (%3), Mısır 1 (%3) ve Özbekistan 1 (%3)'dan Türkiye'ye gelmişlerdir. Çocukların 227 (%68.6)'si 1-6 yıl, 104 (%31.4)'ü 7-13 yıl süresince Türkiye'de bulunmaktadır. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların 293 (%68.6)'ünün Türkiye'ye gelme sebebi savaş iken, 15 (%4.5)'inin eğitim sebebiyle, 14 (%4.2)'ünün iş imkanı-çalışma nedeniyle, 9 (%2.7)'unun ise ülkelerindeki rejim sorunudur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların annelerinin 224 (%67.7)'ü ilkökul mezunu, 44 (%13.3)'ü lise mezunu, 34 (%10.3)'ü ortaokul mezunu, 29 (%8.8)'u üniversite mezunudur. Babaların öğrenimleri ise 189 (%57.1) baba ilkökul mezunu, 55 (%16.6) baba ortaokul mezunu, 46 (%13.9) baba lise mezunu, 41 (%12.4) baba üniversite mezunudur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların annelerinin 300 (%90.6)'ü ev hanımı, 21 (%6.3)'i

serbest, 5 (%1.5)'i memur ve işçidir. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların babalarının 164 (%49.7)'si serbest, 133 (% 40.3)'ü işçi, 21 (%6.4)'i işsiz, 12 (%3.6)'si memurdur.

Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların 150 (%48.4)'si 6 yaş grubunda, 133 (%42.9)'ü 5 yaş grubunda ve 27 (%8.7)'si 4 yaş grubundadır. Çocukların 159 (%51.3)'ü kız çocuk, 151 (%48.7)'i erkek çocuktur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların 59 (%19)'ü tek çocuk, 169 (%54.5)'ü iki çocuk, 68 (%21.9)'i üç çocuk ve 14 (%4.5)'ü dört ve daha fazla çocuktur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların annelerin 33 (%10.6)'ü ilkokul mezunu, 129 (%41.6)'ü lise mezunu, 78 (%25.2)'i ortaokul mezunu, 70 (%22.6)'i üniversite mezunudur. Babaların öğrenimleri ise 11 (%3.5) baba ilkokul mezunu, 45 (% 14.5) baba ortaokul mezunu, 161 (%51.9) baba lise mezunu, 93 (%30) baba üniversite mezunudur. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların annelerinin 205 (%66.1)'i ev hanımı, 21 (%6.8)'i serbest, 49 (%15.8)'ü memur ve 35 (%11.3)'ü işçidir. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların babalarının 105 (%33.9)'i serbest, 131 (% 42.3)'i işçi, 4 (%1.3)'ü işsiz, 70 (%22.6)'i memurdur.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin 662 (%100)'si kadın öğretmenlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin 41 (% 6.2)'i 21-30 yaş, 210 (%31.7)'ü 31-40 yaş, 339 (%51.2)'ü 41-50 yaş, 72 (%10.9)'si 51-60 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 39 (%5.9)'ü 1-5 yıl, 54 (%8.2)'ü 6-10 yıl, 222 (%33.5)'si 11-15 yıl, 118 (%17.8)'si 16-20 yıl, 229 (%34.6)'ü 21 yıl ve üzeri süre mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 49 (%7.4)'ü 4 yaş grubunda görev yapmakta, 613 (%92.6)'ü 5 yaş grubunda görev yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcutlarında 143 (%21.6) öğretmenin 15 ve altında, 252 (%38.1) öğretmenin 16-20, 267 (%40.3) öğretmenin ise 21 ve üzerinde sayıda sınıfta çocuk bulunmaktadır. Çalışmada 362 (%54.7) okul öncesi öğretmenin sınıfında 1 ile 4 arasında mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk, 244 (%36.9) öğretmenin sınıfında 5 ile 9 arasında mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk, 56 (%8.5) öğretmenin 10 ile 17 arasında mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan çocukların ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin soruları içeren “*Genel Bilgi Formu*” uygulanmıştır. Çocukların etkileşim becerilerini belirlemek amacıyla Anme, Tanaka, Sugisawa, Matsumoto, Watanabe, Tomisaki, Tokutake, Miyazaki ve Edamoto (2014) tarafından geliştirilen Şenol ve Metin (2018) tarafından uyarlanan “*Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)*” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumunu belirlemek amacıyla Yıldırım

(2016) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda detaylı verilmiştir;

3.3.1. Genel Bilgi Formu (Çocuk-Öğretmen): Genel bilgi formunda araştırma kapsamında örnekleme dahil edilen çocukların, cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, hangi ülkeden geldiği, Türkiye’de ne kadar süredir bulunduğu, Türkiye’ye geliş nedeni ile anne-babaların meslekleri, öğrenim durumlarına ait bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. Ayrıca genel bilgi formunda araştırma kapsamında örnekleme dahil edilen öğretmenlerin, cinsiyeti, yaşı, meslekteki kıdem ile okuttuğu sınıfın yaş grubu ve sınıf mevcuduna ait bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2. Çocuklarla Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ): Çalışmada çocukların akranlarıyla birlikte buldukları ortamlarda onlarla etkileşimlerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan Anme, Tanaka, Sugisawa, Matsumoto, Watanabe ve Tomisaki (2014) tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır (Anme vd. 2014). 2018 yılında Şenol ve Metin tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. ÇEDÖ ile çocukların etkileşim becerileri gözlem yoluyla değerlendirilmektedir. Gözlemler serbest oyun zamanlarında, yapılandırılmamış grup etkinliklerinde uygulanmaktadır. Çocuklar tek tek gözlemlenmekte ve gözlem süresi en az beş en fazla etkinlik tamamlanana kadar sürmektedir. Çalışma kapsamında çocuklar tek tek serbest oyun zamanlarında, oyun zamanı süresi tamamlanana kadar yaklaşık 30-40 dakika sürmektedir. ÇEDÖ, “Davranış Değerlendirme (43 madde)” ve “İzlenim Değerlendirme (3 madde)” bölümlerinden oluşmaktadır. Davranış değerlendirme bölümü iş birliği (20 madde), öz denetim (10 madde) ve atılganlık (13 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Gözlem sürecinde çocuklar belirtilen davranışı gösterdiyse “evet (1 puan)”, göstermediyse “hayır (0 puan)” şeklinde kodlanmaktadır. Çocukların alt boyutlarından aldıkları yüksek puanlar sosyal etkileşim becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. ÇEDÖ’nün iç tutarlılık katsayısı .87, gözlemciler arasındaki tutarlılık ise %90 olarak belirtilmiştir (Anmevd, 2014).

3.3.3. Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5’li likert (5= Kesinlikle Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum) olarak düzenlendikten sonra ön uygulama sürecine geçilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçeğin geneline yönelik olarak hesaplanan alpha güvenirlik katsayısı ise .73’tür. Gerek alt boyutlar gerekse ölçeğin geneline ilişkin elde edilen

güvenirlilik katsayıları güvenirlilik açısından yeterli ve iyi bir düzeyi yansıtmaktadır (Yıldırım, 2016).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:09.12.2022/Sayı:2022/461). Daha sonra Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yapılacağı okullar için gerekli izin alınmıştır (Tarih:19.01.2023/Sayı: E-83688308-605.99-68805407). Ardından araştırmanın yapılacağı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Konya ilinde uygulama yapılacak kurum müdürlerine çalışma hakkında bilgi verilerek, okullardaki sınıfta mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine “Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilecek çocukların belirlenmesinde çocukların ebeveynlerine ulaştırılmak üzere “*Veli Onam Formu (Ek 1) ve Genel Bilgi Formu*”nun gönderimi öğretmenlerin desteği ile tamamlanarak, onam formu kabul edilen çocuklar için çalışmanın uygulanmaları başlatılmıştır. Çalışmaya dahil olacak çocukların etkileşim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla günlük eğitim akış zamanında yer alan serbest zaman etkinliğinde çocukların en az 5dk en fazla 30dk gözlemlenmiştir. Gözlemler video kaydı ile kaydedilmiştir. Çalışmada çocukların etkileşim düzeylerini belirlemek için “Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği”ni araştırmacı tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı cevaplamıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi (Verilerin Analizi)

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşimi ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların ve ebeveynlere ait demografik özellikler ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki farklılaşma Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 2: Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	N	\bar{X}	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	α
-------	-----------	---	-----------	----	-------------------------	------------------------	----------

Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	Davranış Değerlendirme Bölümü	İş Birliği	641	26.00	3.75	1.157	.963	.74
		Öz Denetim	641	13.06	2.00	1.057	.642	.70
		Atılganlık	641	15.93	3.43	1.048	.133	.89
		Toplam	641	55.00	8.03	1.026	.378	.89
		İzlenim Değerlendirme Toplam	641	11.88	3.34	-.866	-.229	.92
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	662	25.57	3.90	-.095	.062	.56	
	Kültürel Farklılıkları Benimseme	662	12.56	2.56	-.357	-.430	.70	
	Kültürel Farklılıkları Önemseme	662	12.21	2.72	.055	-.282	.67	
	Toplam Puan	662	56.77	6.62	.298	.307	.60	

Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği alt boyutu ve toplam puanları ile Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri ± 1.5 aralığın da yer alması sebebiyle normal dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

BÖLÜM 4

Araştırmanın bu bölümünde mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve çokkültürlü eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.BULGULAR

Tablo 3: Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşim puanlarının çocukların uyruklarına göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p	
Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	Davranış Değerlendirme Bölümü	İş Birliği	Mülteci/sığınmacı /göçmen olan çocuklar	331	27.07	4.25	-7.846	.000**
			Mülteci/sığınmacı /göçmen olmayan çocuklar	310	24.85	2.70		
		Öz Denetim	Mülteci/sığınmacı /göçmen olan çocuklar	331	13.24	2.22	-2.406	.016*
			Mülteci/sığınmacı /göçmen olmayan çocuklar	310	12.86	1.72		
		Atılganlık	Mülteci/sığınmacı /göçmen olan çocuklar	331	17.34	3.85	-11.844	.000**
			Mülteci/sığınmacı /göçmen olmayan çocuklar	310	14.43	2.04		
	Toplam	Mülteci/sığınmacı /göçmen olan çocuklar	331	57.67	9.02	-9.254	.000**	
		Mülteci/sığınmacı /göçmen olmayan çocuklar	310	52.15	5.55			

çocuklar						
İzlenim	Mülteci/sığınmacı	331	10.76	3.65	9.350	.000**
Değerlendirme	/göçmen olan					
Toplam	çocuklar					
	Mülteci/sığınmacı	310	13.08	2.47		
	/göçmen olmayan					
	çocuklar					

* $p < .05$, ** $p < .01$

Çocukların etkileşim dereceleme ölçeği puanlarının çocukların uyruklarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu ($t_{639} = -7.846$, $p < .01$), öz denetim alt boyutu ($t_{639} = -2.406$, $p < .05$), atılganlık alt boyutu ($t_{639} = -11.844$, $p < .01$), davranış değerlendirme toplam ($t_{639} = -9.254$, $p < .01$) ve izlenim değerlendirme toplam ($t_{639} = 9.350$) puanları çocukların uyruklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İş birliği alt boyutunda mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x} = 27.07$) mülteci/ sığınmacı/ göçmen olmayan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 24.85$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öz denetim alt boyutunda mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x} = 13.24$) mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 12.86$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Atılganlık alt boyutunda mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x} = 17.34$) mülteci/ sığınmacı/göçmen olmayan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 14.43$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Davranış değerlendirme toplam puanında mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x} = 57.67$) mülteci/ sığınmacı/ göçmen olmayan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 52.15$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İzlenim değerlendirme toplam puanında mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x} = 13.08$) mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x} = 10.76$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4: Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların etkileşim puanları ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasındaki pearson korelasyon değerleri

Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Kültürel Farklılıkları Benimseme	Kültürel Farklılıkları Önemseme	Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Toplam Puan
--	----------------------------------	---------------------------------	---

Davranış Değerlendirme Bölümü	İş Birliği	-.077	.088	-.059	-.050
	Öz Denetim	-.061	-.033	-.124**	-.163**
	Atılganlık	-.053	.026	-.081	-.076
	Toplam	-.074	.044	-.093	-.096
İzlenim Değerlendirme Toplam		.018	-.085	.055	.009

* $p < .05$, ** $p < .01$

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim dereceleme ölçeği alt boyutundan iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=.077$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=.088$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.059$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.050$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=-.061$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=-.033$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.124$, $p<.01$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.163$, $p<.01$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=-.053$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=.026$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.081$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.076$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Davranış değerlendirme toplam puanı ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=-.074$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=.044$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.093$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.096$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İzlenim değerlendirme toplam puanı ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=.018$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=-.085$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=.055$,

$p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=.009$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 5: Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim puanları ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasındaki pearson korelasyon değerleri

		Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	Kültürel Farklılıkları Benimseme	Kültürel Farklılıkları Önemseme	Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Toplam Puan
Davranış Değerlendirme Bölümü	İş Birliği	.092	-.104	-.037	-.026
	Öz Denetim	-.004	-.010	-.020	-.036
	Atılganlık	.009	.031	.009	.017
	Toplam	.045	-.042	-.021	-.018
İzlenim Toplam	Değerlendirme	-.036	-.036	-.028	-.058

Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim dereceleme ölçeği alt boyutundan iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=.092$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=-.104$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.037$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.026$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=-.004$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=-.010$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.020$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.036$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=.009$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=.031$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=.009$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=.017$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Davranış değerlendirme toplam puanı ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=.045$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=-.042$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.021$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.018$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İzlenim değerlendirme toplam puanı ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutundan kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($r=-.036$, $p>.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($r=-.036$, $p>.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($r=-.028$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($r=-.058$, $p>.05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 6: Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun yaşına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Olan Çocuklar											
Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p				
Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	Davranış Değerlendirme Bölümü	İş Birliği	4 yaş	38	27.57	4.31	1.026	.359			
			5 yaş	206	27.22	4.32					
			6 yaş	87	26.54	4.05					
		Öz Denetim	4 yaş	38	13.60	2.09			.587	.556	
			5 yaş	206	13.22	2.22					
			6 yaş	87	13.14	2.27					
		Atılganlık	Toplam	4 yaş	38	18.21			3.91	1.127	.325
				5 yaş	206	17.28			3.84		
				6 yaş	87	17.12			3.85		
	4 yaş		38	59.34	9.52	1.046	.353				
	5 yaş		206	57.72	9.02						
	6 yaş		87	56.81	8.78						
	İzlenim Değerlendirme Toplam	4 yaş	38	9.63	3.67	2.750	.065				
		5 yaş	206	10.75	3.70						
		6 yaş	87	11.28	3.44						
	Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Olmayan Çocuklar										
	Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p			

Çocuklarda Davranış Etkileşim Değerlendirme Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	İş Birliği	4 yaş	27	24.81	3.01	.914	.402	
		5 yaş	133	24.62	2.68			
		6 yaş	150	25.06	2.67			
	Öz	4 yaş	27	13.25	1.72	1.261	.285	
		5 yaş	133	12.72	1.79			
		6 yaş	150	12.92	1.65			
	Denetim	4 yaş	27	14.62	2.32	1.374	.255	
		5 yaş	133	14.21	1.83			
		6 yaş	150	14.59	2.16			
	Atılganlık	4 yaş	27	52.70	5.97	1.345	.262	
		5 yaş	133	51.55	5.48			
		6 yaş	150	52.58	5.53			
	Toplam	4 yaş	27	12.66	2.21	1.435	.240	
		5 yaş	133	13.34	2.20			
		6 yaş	150	12.92	2.72			
	İzlenim Değerlendirme		4 yaş	27	12.66	2.21	1.435	.240
	Toplam		5 yaş	133	13.34	2.20		
			6 yaş	150	12.92	2.72		

Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun yaşına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu ($F_{2-328}=1.026$, $p>.05$), öz denetim alt boyutu ($F_{2-328}=.587$, $p>.05$), atılganlık alt boyutu ($F_{2-328}=1.127$, $p>.05$), davranış değerlendirme toplam ($F_{2-328}=1.046$, $p>.05$) ve izlenim değerlendirme toplam ($F_{2-328}=2.750$, $p>.05$) puanları çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun yaşına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu ($F_{2-307}=.914$, $p>.05$), öz denetim alt boyutu ($F_{2-307}=1.261$, $p>.05$), atılganlık alt boyutu ($F_{2-307}=1.374$, $p>.05$), davranış değerlendirme toplam ($F_{2-307}=1.345$, $p>.05$) ve izlenim değerlendirme toplam ($F_{2-307}=1.435$, $p>.05$) puanları çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 7: Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Olan Çocuklar								
Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p	
Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	İş Birliği	Kız	182	26.45	4.00	-3.047	.002*	
		Erkek	149	27.87	4.41			
	Davranış	Öz	Kız	182	12.88	1.76	-3.390	.001*
		Denetim	Erkek	149	13.70	2.61		
	Değerlendirme Bölümü	Atılganlık	Kız	182	16.90	3.70	-2.408	.017*
			Erkek	149	17.91	3.96		
	Toplam	Toplam	Kız	182	56.24	8.28	-3.313	.001*
			Erkek	149	59.49	9.55		
	İzlenim	Değerlendirme	Kız	182	11.29	3.63	2.928	.004*
			Erkek	149	10.12	3.58		
	Mülteci/Sığınmacı/Göçmen Olmayan Çocuklar							
	Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p
Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	İş Birliği	Kız	159	24.59	2.56	-	.083	
		Erkek	151	25.12	2.83			1.742
	Davranış	Öz	Kız	159	12.74	1.69	-	.212
		Denetim	Erkek	151	12.99	1.75		
	Değerlendirme Bölümü	Atılganlık	Kız	159	14.38	1.91	-.373	.709
			Erkek	151	14.47	2.18		
	Toplam	Toplam	Kız	159	51.72	5.40	-	.170
			Erkek	151	52.59	5.69		
	İzlenim	Değerlendirme	Kız	159	13.18	2.31	.718	.473
			Erkek	151	12.98	2.63		

* $p < .05$, ** $p < .01$

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puanlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu ($t_{328} = -3.047$, $p < .05$), öz denetim alt boyutu ($t_{328} = -3.390$, $p < .05$), atılganlık alt boyutu ($t_{328} = -2.408$, $p < .05$), davranış değerlendirme toplam ($t_{328} = -3.313$, $p < .05$) ve izlenim değerlendirme toplam ($t_{328} = 2.928$, $p < .05$) puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İş birliği alt boyutunda

erkek çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}=27.87$) kız çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=26.45$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öz denetim alt boyutunda erkek çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}=13.70$) kız çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=12.88$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Atılganlık alt boyutunda erkek çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}=17.91$) kız çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=16.90$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Davranış değerlendirme toplam puanında erkek çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}=59.49$) kız çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=56.24$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İzlenim değerlendirme toplam puanında kız çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}=11.29$) erkek çocukların puan ortalamalarından ($\bar{x}=10.12$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu ($t_{308}=-1.742$, $p>.05$), öz denetim alt boyutu ($t_{308}=-1.251$, $p>.05$), atılganlık alt boyutu ($t_{308}=-.373$, $p>.05$), davranış değerlendirme toplam ($t_{308}=-1.374$, $p>.05$) ve izlenim değerlendirme toplam ($t_{308}=.718$, $p>.05$) puanları çocuğun cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 8: Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p	
	İş Birliği	1-6 yıl	228	27.28	4.19	1.344	.180	
		7-13 yıl	103	26.61	4.36			
Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	Davranış Değerlendirme Bölümü	Öz Denetim	1-6 yıl	228	13.46	2.27	2.613	.009*
		Atılganlık	7-13 yıl	103	12.77	2.04		
	Toplam	1-6 yıl	228	17.53	3.58	1.288	.199	
		7-13 yıl	103	16.94	3.83			
	İzlenim Değerlendirme Toplam	1-6 yıl	228	58.28	9.07	1.827	.069	
		7-13 yıl	103	56.33	8.81			
		1-6 yıl	228	10.52	3.72	-1.770	.078	
		7-13 yıl	103	11.29	3.43			

* $p<.05$, ** $p<.01$

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puanlarının çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu ($t_{329}=-1.344$, $p>.05$), atılganlık alt boyutu ($t_{329}=1.288$, $p>.05$), davranış değerlendirme toplam ($t_{329}=-1.827$, $p>.05$) ve izlenim değerlendirme toplam ($t_{329}=-1.770$, $p>.05$) puanları çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öz denetim alt boyutu çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{329}=2.613$, $p<.05$). 1-6 yıl Türkiye’de kalan çocukların puan ortalamaları ($\bar{x}=13.46$) 7-13 yıl Türkiye’de kalanların puan ortalamalarından ($\bar{x}=12.77$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 9: Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının öğretmenin yaşına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	21-30 yaş	41	25.36	3.03	5.680	.001*	2>4
		31-40 yaş	210	25.90	3.29			
		41-50 yaş	339	25.76	4.21			
		51-60 yaş	72	23.83	4.08			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıkları Benimseme	21-30 yaş	41	12.17	2.17	2.570	.053	
		31-40 yaş	210	12.35	2.74			
		41-50 yaş	339	12.60	2.58			
		51-60 yaş	72	13.25	1.93			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıkları Önemseme	21-30 yaş	41	10.68	3.71	5.772	.001*	2>1
		31-40 yaş	210	12.44	2.62			3>1
		41-50 yaş	339	12.15	2.77			4>1
		51-60 yaş	72	12.69	1.55			
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Toplam Puan	21-30 yaş	41	53.09	9.69	4.647	.003*	2>1
		31-40 yaş	210	56.99	7.37			3>1
		41-50 yaş	339	57.10	5.79			4>1
		51-60 yaş	72	56.66	5.21			

* $p<.05$, ** $p<.01$, 1=21-30 yaş, 2=31-40 yaş, 3=41-50 Yaş, 4=51-60 Yaş

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre kültürel farklılıkları benimseme alt boyutu okul öncesi öğretmenlerinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{3-658}=2.570$, $p>.05$). Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz ön yargı ($F_{3-658}=5.680$, $p<.05$), kültürel farklılıkları önemseme ($F_{3-658}=5.772$, $p<.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($F_{3-658}=4.647$, $p<.05$) öğretmenin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Varyanslar homojen dağıldığı için farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde kullanılan Tukey testine göre kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutunda 31-40 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=25.90$) 51-60 yaş arasında olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=23.83$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları önemseme alt boyutunda 31-40 yaş ($\bar{x}=12.44$), 41-50 yaş ($\bar{x}=12.15$) ve 51-60 yaş ($\bar{x}=12.69$) arası olan öğretmenlerin puan ortalamaları 21-30 yaş ($\bar{x}=10.68$) arası öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı 31-40 yaş ($\bar{x}=56.99$), 41-50 yaş ($\bar{x}=57.10$) ve 51-60 yaş ($\bar{x}=56.66$) arası olan öğretmenlerin puan ortalamaları 21-30 yaş ($\bar{x}=53.09$) arası öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 10: Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıfın yaş grubuna göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	4 yaş	49	27.02	3.07	2.708	.007*
		5 yaş	613	25.45	3.94		
Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıkları Benimseme	4 yaş	49	11.61	2.66	-2.729	.007*
		5 yaş	613	12.64	2.53		
Toplam Puan	Kültürel Farklılıkları Önemseme	4 yaş	49	11.22	2.75	-2.654	.008*
		5 yaş	613	12.29	2.70		
Toplam Puan		4 yaş	49	56.22	8.18	-.602	.547
		5 yaş	613	56.81	6.49		

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıfın yaş grubuna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan t-testi sonucuna göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($t_{660}=-.602$, $p>.05$) sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz ön yargı ($t_{660}=2.708$, $p<.05$), kültürel farklılıkları benimseme ($t_{660}=-2.729$, $p<.05$) ve kültürel farklılıkları önemseme ($t_{660}=-2.654$, $p<.05$) alt boyutları sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz ön yargı alt boyutunda 4 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=27.02$), 5 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=25.45$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları benimseme alt boyutu 5 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=12.64$), 4 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=11.61$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları önemseme alt boyutu 5 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}=12.29$), 4 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=11.22$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 11: Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	15 ve altı	143	26.16	2.99	2.131	.120	
		16-20	252	25.42	3.75			
		21 ve üstü	267	25.38	4.42			
	Kültürel Farklılıkları Benimseme	15 ve altı	143	13.48	2.32	21.415	.000**	1>2
		16-20	252	11.84	2.88			1>3
		21 ve üstü	267	12.76	2.12			
	Kültürel Farklılıkları Önemseme	15 ve altı	143	11.41	2.73	8.070	.000**	2>1
		16-20	252	12.41	2.96			3>1
		21 ve üstü	267	12.45	2.38			

Toplam Puan	15 ve altı	143	57.05	7.08	2.757	.064
	16-20	252	56.01	6.90		
	21 ve üstü	267	57.33	6.02		

*p<.05, **p<.01, 1=15 ve altı, 2=16-20, 3=21 ve üstü

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıfın mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutu ($F_{2-659}=2.131$, $p>.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($F_{2-659}=2.757$, $p>.05$) sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kültürel farklılıkları benimseme ($F_{2-659}=21.415$, $p<.01$) ve kültürel farklılıkları önemseme ($F_{2-659}=8.070$, $p<.01$) alt boyutları sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Varyanslar homojen dağıldığı için farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde kullanılan Tukey testine göre kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda 15 ve altı çocuk bulunan sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=13.48$), 16-20 ($\bar{x}=11.84$) ve 21 ve üstü ($\bar{x}=12.76$) sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıklara önemseme alt boyutunda 16-20 ($\bar{x}=12.41$), 21 ve üstü ($\bar{x}=12.45$) sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamaları 15 ve altı ($\bar{x}=11.41$) sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 12: Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk sayısına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Kültürel Farklılıklara İlişkin Olumsuz Yargı	1-4 çocuk	362	26.26	3.92	15.848	.000**	1>2
		5-9 çocuk	244	24.99	3.76			1>3
		10-17 çocuk	56	23.64	3.32			
	Kültürel Farklılıkları	1-4 çocuk	362	12.69	2.60	5.086	.006*	2>3
		5-9 çocuk	244	12.62	2.31			

Benimseme	10-17 çocuk	56	11.53	3.06			
Kültürel Farklılıkları	1-4 çocuk	362	12.25	2.79	.759	.468	
	5-9 çocuk	244	12.07	2.79			
Önemseme	10-17 çocuk	56	12.53	1.75			
	1-4 çocuk	362	57.61	7.24	8.661	.000**	1>2
Toplam Puan	5-9 çocuk	244	56.13	6.02			1>3
	10-17 çocuk	56	54.14	2.99			

* $p<.05$, ** $p<.01$, 1=1-4 çocuk, 2=5-9 çocuk, 3=10-17 çocuk

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk sayısına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre kültürel farklılıkları önemseme alt boyutu ($F_{2-659}=.759$, $p>.05$) sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ($F_{2-659}=15.848$, $p<.01$), kültürel farklılıkları benimseme ($F_{2-659}=5.068$, $p<.05$) ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ($F_{2-659}=8.661$, $p<.01$) sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Varyanslar homojen dağıldığı için farklılaşmanın kaynağı incelendiğinde kullanılan Tukey testine göre kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutunda sınıfında 1-4 mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=26.26$) 5-9 çocuk ($\bar{x}=24.99$) ve 10-17 çocuk ($\bar{x}=23.64$) bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda sınıfında 5-9 mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=12.62$), 10-17 çocuk ($\bar{x}=11.53$) bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanında sınıfında 1-4 mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}=57.61$) 5-9 çocuk ($\bar{x}=56.13$) ve 10-17 çocuk ($\bar{x}=54.14$) bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma; mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşimleri ve çokkültürlü eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu hedefler doğrultusunda yapılan analizler sırasıyla detaylandırılmaktadır.

5.1. Tartışma

Çocukların uyruklarına göre yapılan analiz sonuçlarına göre, iş birliği, öz denetim ve atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplamı puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların iş birliği, öz denetim ve atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı puanları, mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ancak izlenim değerlendirme toplam puanlarında mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların puanları, mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul öncesi dönemde, işbirliği çocukların güçlerini birleştirerek ortak amaçları başarmalarını ifade etmektedir. Bu dönemde çocuklar, kendi istek ve ihtiyaçlarını anlamaya başlamakta ve bunları ifade etme becerilerini geliştirmektedirler. İşbirliği, çocukların birlikte oyun oynayarak, problemleri çözerek veya projeler üreterek sosyal becerilerini ve iletişim yeteneklerini güçlendirmelerine olanak tanımaktadır (MEGEP, 2015). Bireylerin sosyal yaşamlarında başarılı olmaları, etkili iletişim becerileri kazanmalarına bağlıdır. Okul öncesi dönemde atılganlık davranışları, çocukların sosyal becerilerini geliştirerek ilgi alanlarına daha hızlı ulaşmalarını ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kaya, 2000). Öz-denetim davranışları arasında öfkesini kontrol edebilme, başkalarının fikirlerine saygı duyma, oyun ve etkinliklerde sırasını bekleyebilme, kurallara uyma (Güllüce ve Uyanık, 2020) gibi örnekler verilebilir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında, nedensellik; bilişsel, duygusal ve biyolojik olaylar gibi içsel kişisel faktörler, davranış kalıpları ve çevresel olayların birbirini çift yönlü olarak etkilediği belirleyiciler olarak işlemektedir. Bunlar, seçilen ortam ve inşa edilmiş çevreyi içermektedir. Çevresel değişikliklere uyum sağlamak, kişisel eylem seviyelerinin artmasını gerektirmektedir. İnsanlar, zorunlu fiziksel ve sosyal yapıların baskısını hissetmektedirler. Bu çevre üzerinde çok az kontrolleri olsa da, nasıl yorumlayacakları ve nasıl tepki verecekleri konusunda özgürdürler (Bandura, 1999). Sosyal öğrenme kuramı, farklı uyruktaki çocukların

sosyal davranışlarında gözlemlenebilir. Farklı kültürel ve sosyal çevrelerde büyüyen çocuklar, çevrelerinden edindikleri modeller aracılığıyla sosyal becerilerini ve davranışlarını şekillendirirler. Kaya (2000) tarafından yapılan araştırmada, S.H.Ç.E.K. kreşi ve gündüz bakımevi ile uygulama anaokulu arasında atılganlık puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okur (2008) ise 6 yaşındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, felsefe programının çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme sosyal becerilerindeki farklılıkları ölçmeyi amaçlamıştır. Uygun bir eğitim programının uygulanması durumunda, çocukların hem atılganlık becerilerinin hem de işbirliği sosyal becerilerinin arttığı ifade edilmiştir. Kamaraj (2004) ise Türkçeye uyarlanmış sosyal beceri değerlendirme ölçeği ve beş yaşındaki çocukların atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada drama programının atılganlık becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur, bu da atılganlık becerisinin sosyal etkinliklerle birlikte geliştiğini göstermektedir. Üstündağ ve Şenol (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi sınıflarındaki geçici koruma durumundaki ve Türk kökenli çocukların etkileşim yetenekleri ile olumlu sosyal davranışlarının karşılaştırılması ve geçici koruma statüsündeki çocukların sosyometrik durumları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, geçici koruma durumundaki çocuklar ile Türk kökenli çocukların kendi doğal davranışlarında benzerlik olduğu görülmüştür. Çocukların doğal olarak sergilediği iş birliği, teselli etme, paylaşma ve olumlu sosyal eğilimler incelendiğinde, Türk kökenli çocukların aldığı puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Safitri (2023) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde geleneksel oyunların işbirliği becerilerini geliştirmesi analiz edilmiştir. Araştırma, 5-6 yaş grubundaki çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiş olup, geleneksel oyunların çocukların işbirlikçi yetenekleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür. Güllüce ve Uyanık (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anaokuluna devam eden Suriyeli 4-5 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışları bazı psikometrik özelliklere göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda öz denetim ve işbirliği alt boyutlarında çeşitli farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Bu veriler ışığında çocukların sosyal becerilerinin, özellikle iş birliği, öz denetim ve atılganlık gibi önemli alanlarda, uyruklarına bağlı olarak farklılık gösterebileceği görülmektedir. Çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde çevresel faktörlerin ve yaşadıkları deneyimlerin önemini vurgulanmaktadır. Ayrıca, uygun eğitim programlarının ve sosyal etkinliklerin, çocukların atılganlık ve işbirliği gibi becerilerini destekleyebileceği görülmektedir. Ancak, mülteci/ sığınmacı/göçmen çocukların izlenim değerlendirme puanlarının düşük olması karşılaştıkları önyargılar ve

ayrımcılık gibi dışsal faktörlerle ilişkilendirilerek açıklanabilir. Bu bulgular, çocukların sosyal gelişimine odaklanan politika ve programların önemini vurgulamaktadır.

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim dereceleme ölçeğindeki iş birliği alt boyutu ile okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz denetim alt boyutu ile okul öncesi öğretmenlerinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargıları ve bu farklılıkları benimsemeleri arasında da anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Ancak, öz denetim ile kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Davranış ve izlenim değerlendirme toplam puanları ile öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik tutumları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistem kuramına göre, çocuk karmaşık bir sistem içinde farklı düzeylerde etkilenmektedir. Biyolojik olarak getirdiği eğilimler, çevresel faktörlerle birleşerek gelişimini şekillendirmektedir. Bronfenbrenner'in gelişim kuramına yaptığı katkılardan biri, çevre kavramını farklı düzeylerde ele alabilen ancak birbiriyle karşılıklı ilişkiler içinde olan ekolojik güçler ve sistem olarak tanımlamasıdır. İnsanın yaşamını sürdürdüğü çevre, iç içe geçmiş ve birbirleriyle sıkı ilişkiler içinde olan bağlamlardan oluşmaktadır. Bioekolojik kuram, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş farklı düzeyden oluşan bir bağlam sunmaktadır (Bronfenbrenn ve Morris, 2007). Çocukların etkileşimleri, mikro düzeydeki yakın çevreleri ve mezo düzeyindeki daha geniş sosyal çevreleri kapsayan çeşitli etkileşimlerle şekillenmektedir. Özdoğru ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile mülteci çocuklara yönelik genel tutumları, iletişim ve yeterlik alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. En güçlü ilişkinin, yeterlik alt boyutu ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları arttıkça, mülteci çocuklarla ilişkilerinde ve bu çocukların eğitiminde kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca, çokkültürlü eğitim tutumlarının artmasıyla birlikte öğretmenlerin mülteci çocuklarla iletişimin önemini daha iyi kavradıkları ve etkili iletişim kurma çabası gösterdikleri tespit edilmiştir. Akman (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının görece iyi düzeye yakın olmakla beraber orta düzeyde olduğu, mülteci çocuklara yönelik tutumlarının görece orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının “yeterlik” değişkeninin en yüksek ilişki ve etki gösterdiği görülmüştür.

Başka bir çalışmada ise Özel (2024) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime olan inançları incelenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun çokkültürlü eğitimin tanımı ve kavramın anlaşılması konusundaki farkındalıklarının düşük olduğu ve öğretmenlerin kendilerini, farklı kültürdeki çocuklara eğitim vermeye hazır hissetmediklerini göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterlilikleri temasında kendilerini yetkin görmedikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim becerilerinin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde genellikle belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öz denetim alt boyutunda bulunan düşük düzeydeki negatif ilişki, çocukların öz denetim becerileri arttıkça, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumsuz yönde etkilendiğini işaret edebileceği söylenebilir. Ancak genel olarak, anlamlı ilişkilerin bulunmaması, öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik tutumlarının, çocukların etkileşim becerilerinden büyük ölçüde etkilenmediğini göstermektedir.

Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim dereceleme ölçeği alt boyutlarından iş birliği, öz denetim ve atılganlık ile davranış değerlendirme ve izlenim değerlendirme toplam puanlarıyla, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı, kültürel farklılıkları benimseme, kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mülteci/sığınmacı/göçmen olan ve olmayan çocukların etkileşim puanlarının çocuğun yaşına göre farklılaşmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, iş birliği, öz denetim, atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puanları çocuğun yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bowlby'nin geliştirdiği bağlanma kuramı, insan davranışlarının evrimsel süreçler göz önüne alındığında daha iyi anlaşılabileceğini öne sürmektedir. Çevreye uyum sağlayan davranışların korunduğunu, uyumsuz davranışların ise zamanla kaybolduğunu ifade etmektedir. İki veya üç yaşına kadar çocuklar sadece kendi gereksinim ve isteklerine odaklanmaktadırlar. Başkalarının ihtiyaç ve isteklerinin farkında olmadıkları için, bağlanma figürüne olan yakınlıklarını sadece kendi ihtiyaçları doğrultusunda sürdürmek isterler. Üç yaşından itibaren çocuklar başkalarının bakış açılarını, niyetlerini, gereksinimlerini ve planlarını daha iyi kavramaya başlamaktadırlar. Kendi ihtiyaçları ile başkalarının ihtiyaçlarının her zaman örtüşmeyebileceğini fark ederler. Bu aşamada çocuklar, yalnızca kendi gereksinimlerine göre hareket eden bireyler olmaktan çıkmakta, bağlanma figürünün

ihtiyaçlarını da dikkate alan ve ona göre davranan birer ortak gibi davranmaya başlamaktadırlar (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bağlanma kuramı çerçevesinde, çocukların etkileşim puanlarının yaşlarına göre farklılaşmaması, her yaş grubunun bağlanma figürlerine duyduğu benzer derecede ihtiyaç ve bağlılık göstermesiyle açıklanabilir. Bu nedenle, bağlanma kuramı her türlü çocuk etkileşiminde temel bir perspektif sunmaktadır. Kaya (2000) tarafından okullarda uygulanan eğitim ile çocukların atılganlık seviyelerindeki farklılaşmayı amaçlayan çalışmada, eğitim programı ve farklı etkinliklerin uygulanmasından sonra çocukların elde ettikleri puanların eğitim öncesi aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Güllüce (2019) tarafından yapılan araştırmada, bölge çocuklarının sosyal beceri ölçeği toplam puan ortalaması ile iş birliği, kendini ifade etme ve öz denetim alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmaya katılan bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal beceri puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Gresham ve Elliott (1990), tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda işbirliği, kendini ifade etme ve atılganlık alt boyutlarında yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgular, çocukların sosyal becerilerinin yaşlarına göre belirgin bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Yani, mülteci/sığınmacı/göçmen olan veya olmayan çocuklar arasında, farklı yaş gruplarındaki çocuklar arasında iş birliği, öz denetim, atılganlık ve davranış değerlendirme puanları açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Diğer araştırmalarda da bu duruma benzer sonuçlar gözlemlenmiş ve yaşımlı çocukların sosyal beceri seviyelerini belirlemede kritik bir faktör olmadığını; yaşımlı çocukların işbirliği, atılganlık ve öz denetim becerileri üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını belirlenmiştir.

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, iş birliği, öz denetim, atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Erkek çocukların iş birliği, öz denetim, atılganlık ve davranış değerlendirme puan ortalamaları kız çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ancak, izlenim değerlendirme toplam puanlarında kız çocukların puan ortalamaları erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre ise iş birliği, öz denetim, atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puanları

arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Etolojik kuramlar, insan ve hayvan davranışlarını evrimsel bir bakış açısıyla inceleyip açıklamaya çalışan kuramlardır. Bu yaklaşım, davranışları anlamak için türlerin kendi doğal ortamlarında gözlemlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Crain, 2000 Akt. Özgün, 2015). John Bowlby, bu kuramlardan etkilenecek bağlanma kuramını geliştirmiş ve güdübilim, bilgi işleme, gelişimsel psikoloji ve psikanaliz kavramlarıyla entegre etmiştir (Demirdağ, 2017). Bağlanma kuramı, insan davranışlarının evrimsel süreçlerle daha iyi anlaşılabilceğini öne sürmektedir. Bu kuramda, çevreye uyum sağlayan davranışların evrimsel olarak korunduğu ifade edilmektedir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bağlanma kuramı ve etolojik yaklaşımlar, çocukların cinsiyete göre farklı etkileşim modelleri geliştirmesini açıklamak için önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Bu kuramlar, erken yaşta kurulan güvenli veya güvensiz bağlanma ilişkilerinin, çocukların sosyal becerilerini etkilediğini vurgulamaktadır. Okur (2008) tarafından yapılan çalışmada çocuklar için felsefe programının çocukların işbirliği ve atılganlık becerilerine etkisi incelenmiş ve deney grubundaki çocukların atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol etme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Bülbül ve Dinçer (2009) tarafından 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi incelenmiş ve cinsiyete göre sosyal beceri ölçeğinden alınan puanların iş birliği, atılganlık ve öz denetim alt boyutlarında kız çocuklarının puanlarının erkek çocukları puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Kaya (2000) tarafından farklı okul türlerindeki uygulanan eğitim ile çocukların atılganlık seviyelerindeki farklılaşmanın incelendiği çalışmada çocukların atılganlık gelişiminde uygulanan eğitimden sonra kız ve erkeklerin birbirine denk bir atılganlık düzeyi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bierhoff (2002)'un yaptığı araştırmada ise, başkalarına yardım etme, işbirliği ve paylaşım gibi prososyal davranışlar, eğitim kademesinden bağımsız olarak kız çocuklarında erkek çocuklarına kıyasla daha belirgin bir şekilde gelişmiştir. Güllüce (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, Suriyeli mülteci çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak sosyal beceri ölçeği toplam puan ortalamasında ve öz denetim alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu farklılık incelendiğinde, kız çocuklarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, iş birliği ve kendini ifade etme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kia-Keating ve Ellis (2007)'in Amerika'da ikamet eden Somali kökenli 76 mülteci çocuk üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada çocukların okula aidiyeti ve psikososyal uyumları incelenmiştir ve çalışma sonucunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Farklı araştırmalardan gelen sonuçlar, cinsiyetin öz denetim ve işbirliği gibi sosyal becerilere etkisini anlamamanın karmaşıklığını göstermektedir.

Bazı çalışmalar, cinsiyetin bu becerilere önemli bir etkisi olduğunu belirtirken, bazı çalışmalar böyle bir ilişkinin olmadığını savunmaktadır. Bu duruma göre, cinsiyetin sosyal beceriler üzerindeki rolünde birçok farklı faktörün etkisinin olabileceği söylenebilir.

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puanlarının çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre farklılaşması üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre iş birliği alt boyutu, atılganlık alt boyutu, davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puanları çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak, öz denetim alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. 1-6 yıl Türkiye’de kalan çocukların puan ortalamaları, 7-13 yıl Türkiye’de kalanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Biyoekolojik kuram, gelişimi anlamak için çocuğun büyüdüğü tüm bağların dikkate alınması ve yakından incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kurama göre, gelişim sadece aile temelinde değil, aynı zamanda okul, mahalle, toplum ve kültür gibi farklı düzeydeki bağlamlarda da incelenmelidir (Özgün, 2015). Biyoekolojik kuram, mülteci çocukların Türkiye’de kaldıkları süre boyunca farklı bağlamlarda, örneğin okullarda, mahallelerde ve genel toplumsal çevrede karşılaştıkları durumları ve bu bağlamlarda üstlendikleri rolleri incelemeyi gerektirir. Mülteci çocukların Türkiye’de geçirdikleri süre, bu farklı bağlamlarla kurdukları ilişkileri ve gelişim süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Dolayısıyla, biyoekolojik kuram, mülteci çocukların fiziksel ve toplumsal çevreleriyle olan etkileşimlerinin, Türkiye’de geçirdikleri süreye bağlı olarak nasıl evrildiğini anlamada önemli bir araç olmaktadır. Yalçınkaya (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, anne ve babanın Türkiye’de bulunma süresine göre ölçülen okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu bulgu, hem anne hem de babanın Türkiye’deki bulunma süresinin, okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarında ve toplam puanında herhangi bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Tuğluk (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, mülteci çocukların akran ilişkileri puanlarının Türkiye’de geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak, "işbirlikli katılım" ve "kendini yönetme" alt boyutu puanlarının, Türkiye’de geçirilen yıla bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Mülteci çocukların işbirlikli katılım alt boyutu puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı kategoriler sadece 1-6 yıl arasında ve 7-10 yıl arasında Türkiye’de yaşamış olanlar arasında gözlemlenmiştir. Bu puanlar, uzun süre Türkiye’de yaşamış olan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Kaya Değer (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal-duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler

açısından incelenmiş ve anne ve babanın Türkiye'de geçirdikleri yılların çocuğun sosyal-duygusal uyum becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, anne ve babanın Türkiye'deki ikamet süresi ile çocuğun sosyal-duygusal uyum becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. O'Toole Thommessen ve Tood (2018) tarafından ergen mülteciler ile yapılan çalışmada mülteci olarak geldikleri zaman çocukların, okula uyum sağlayamadıkları belirlenmiştir. Mülteci çocuklar gittikleri ülkenin dilini öğrendikçe hem okula hem de o ülkeye uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. İncelenen çalışmalar, Türkiye'de bulunan mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puanlarının genel olarak Türkiye'de kalma süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Ancak, öz denetim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ailesiyle birlikte Türkiye'ye daha yeni gelmiş çocuklar, hızla yeni bir ortama uyum sağlamak zorundadır. Yeni dil öğrenme, kültürel adaptasyon ve eğitim kaynaklarına erişim gibi faktörler, öz denetim becerilerini güçlendirebilmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki mülteci çocukların uyum süreçlerinin karmaşıklığını ve uzun dönemdeki etkilerini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının farklılaşmasıyla ilgili gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda yaşın anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak, olumsuz ön yargı, kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Varyansların homojen olduğu belirlendiği için farklılığın kaynağını belirlemek için kullanılan Tukey testine göre, olumsuz yargı alt boyutunda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları önemseme alt boyutunda ise 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanında ise 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Danacı vd. (2016)'nin yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime karşı sergiledikleri tutum puanlarının yaş faktörüne bağlı olarak istatistiksel olarak belirgin bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çok kültürlülük konusundaki genel düşünceleri yaşla birlikte çeşitlenmektedir. Araştırmada, yaşa bağlı farklılıkların 20-29 yaş arasındaki öğretmenler ile 40 yaş ve üstü öğretmenler arasında belirgin olduğunu göstermektedir. Araştırmada,

öğretmenlerin yaşa göre çok kültürlü eğitime bakış açıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuşken, mesleki deneyim ile ilgili olarak bir farklılık saptanmamıştır. Kopuz Yavuz (2019) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile çocuk hakları bilgi puanları arasında yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkanlı, Batman ve Kaptanoğlu (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Farklı yaş grupları arasında önemli farkların olduğu tespit edilmiştir. 22-25 yaş arasındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının 36-45 yaş arasındakilere göre daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, 25-35 yaş arası öğretmenlerin tutumları, 36-45 yaş aralığındakilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, 46-55 yaş arası öğretmenlerin, 36-45 yaş aralığındakilere kıyasla çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Acar Çiftçi (2019)'nin yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaşına bağlı olarak çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik ölçeği alt boyutlarından olan tutum boyutunda, 51 yaş ve üstü yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta olup, bu farklılık 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin tutum boyutu puanları/düzeyleri daha yüksektir. Yaş değişkeni, öğretmenlerin tutum, kültürel saygı ve kültürel farkındalık boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Anderson (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitimdeki kültürel yeterlik algıları üzerinde yaş değişkeninin belirgin bir etkisinin olmadığı ve deneyimli öğretmenlerin beceri boyutu algılarının bilgi boyutu algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Birçok araştırma sonucuna göre, yaşın öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde belirli bir etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle, yaşın kültürel farklılıkları benimseme ve olumsuz ön yargı gibi alanlarda belirgin bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz ön yargı, kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme alt boyutları sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özellikle, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz ön yargı alt boyutunda 4 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları, 5 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde, kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda 5 yaş grubunda görev yapmakta

olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları, 4 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, kültürel farklılıkları önemseme alt boyutunda da 5 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamaları, 4 yaş grubunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kimzan ve Arıkan (2018)'in araştırmasında okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Işıklar (2015)'in çalışmasında lise öğretmenlerinin çok kültürlülük ile ilgili farkındalık bilgi ve beceri düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Lise öğretmenlerinin katılımcı olduğu bir başka araştırma olan Özdemir ve Dil (2013)'in çalışmasında da çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Ponteretto vd. (1998) yaptıkları çalışmada, katılımcıların farklı yaş gruplarıyla çalışmış oldukları halde çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik genel tutum puanlarının sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaması, öğretmenlerin genel olarak çokkültürlü eğitime olumlu bir bakış açısıyla yaklaştığını gösterebilir. Bununla birlikte, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz ön yargı, kültürel farklılıkları benimseme ve önemseme alt boyutlarındaki farklılaşmalar, öğretmenlerin yaş gruplarına göre bu konularda farklı deneyim ve yaklaşımlar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşması üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutu ile çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak, kültürel farklılıkları benimseme ve önemseme alt boyutları farklılaşmaktadır. Tukey testine göre, kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda 15 ve altında çocuk bulunan sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamaları, 16-20 ve 21 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde, kültürel farklılıklara önemseme alt boyutunda da 16-20 ve 21 ve üstü sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puan ortalamaları, 15 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Alaçam Çakır ve Demir (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun öğretim programlarının başarısına etkisi konusundaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. 41 ve üzeri

sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenleri ile 25-40 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenleri arasında sınıf mevcudunun öğretim programının başarısına daha olumsuz etki ettiği düşüncesi öne çıkmıştır. Yaman (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin kalabalık sınıfların etkilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44'ü, sınıflarında 41 ile 50 arası öğrenciyle çalıştıklarını belirtmişlerdir. Kalabalık sınıfların eğitim ortamı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri, çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 51 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda öğretmenler, 20 ile 30 öğrenciye sahip sınıflardaki meslektaşlarına kıyasla öğrencilere daha sert davranma eğiliminde olduklarını ve sınıflarda gürültüye daha fazla neden olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaların yanı sıra Saraç ve Gülay Ogelman (2023) tarafından, sınıflarda farklı kültürlerden gelen çocukların sayısının artması ile çokkültürlü eğitimin, bu konuda yeterliliğe sahip öğretmenlerle mümkün olacağı belirtilmiştir. Çokkültürlü sınıflarda etkili bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için öğretmenin kendi kültürel kimliğini fark etmesi ve doğup büyüdüğü kültürden nasıl etkilendiğini anlaması gerektiğini göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenin, kendi davranışlarını gözden geçirmesi, sınıfındaki çocukların kültürleri hakkında bilgi sahibi olması, bu farklılıklara saygı göstermesi, bu farklılıkları birer fırsata çevirerek öğrenme ortamını zenginleştirilmesi çokkültürlü eğitim için gerekliliğini ortaya koymuştur. Çalışmalar incelendiğinde az mevcutlu sınıflarda öğretmenlerin, çocuklarla birebir daha fazla etkileşim içinde olmaları ve sınıf içi dinamikleri daha yakından takip etmeleri mümkün olabilir. Bu durum, öğretmenlerin kültürel farklılıkları daha iyi anlamalarına ve çocuklarla daha derin bağlar kurmalarına olanak sağlayabilir. Dolayısıyla, bu yakın etkileşimlerin sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının artması muhtemeldir. Çünkü öğretmenler, çocukların kültürel arka planlarını daha iyi tanıyarak, eğitimlerini bu çerçevede daha etkili bir şekilde şekillendirebilirler.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların sayısına göre farklılaşması üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre, kültürel farklılıkları önemseme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Ancak, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı, kültürel farklılıkları benimseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Tukey testine göre, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutunda, sınıfta 1-4 arasında mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, 5-9 ve 10-17

arasında mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda ise, sınıfında 5-9 arasında mülteci/ sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, 10-17 arasında mülteci/ sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanında ise, sınıfında 1-4 arasında mülteci/sığınmacı/göçmen bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, 5-9 ve 10-17 arasında mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yılmaz (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, katılımcı öğretmenler özellikle Türkçe bilmeyen sığınmacı çocukların iletişimin sınırlı olduğu ve bu durumun Türk çocuklarla etkileşimi azalttığı ifade edilmiştir. Etkileşime neden olacak etkinlikler planlanırken çocukların gönüllülüğünün ön planda olması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada, katılımcılardan bazılarının çok kültürlü eğitimi tercih etmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Yıldırım (2019)'ın yapmış olduğu araştırma sonucu incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin birçoğunun çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamının çok kültürlü eğitimin önemine dair ortak bir görüşü olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğu çok kültürlü eğitimi bir zenginlik olarak değerlendirmektedir. Bir öğretmen tarafından, çok kültürlü eğitimin çocuklar arasında hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi değerlerin gelişmesine yardımcı olarak, herkesin eşit olduğu inancının benimsenebileceğini ifade ettiği görülmüştür. Özdoğru vd., (2021)'nin gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime tutum puanlarının, görev yapılan eğitim seviyesi, önceden mülteci çocuklarla çalışma deneyimi, şu an mülteci çocuklara sahip olma durumu ve mülteci çocuklarla ilgili mesleki gelişim eğitimi alma gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgulara ek olarak, çokkültürlü eğitim tutumları arttıkça, öğretmenlerin mülteci çocuklarla ilişkilerinde ve bu çocukların eğitiminde kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca, çokkültürlü eğitim tutumunun yükselmesiyle birlikte öğretmenlerin mülteci çocuklarla iletişimde bulunmanın önemini daha iyi anladıkları ve etkili iletişim kurmaya çaba gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalar incelendiğinde, sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk sayısının bu tutumları etkilediği belirlenmiştir. Özellikle kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ve bu yargıların sınıf kompozisyonuna göre değiştiği gözlemlenmiştir.

5.2. Sonuç

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve çocukların ve öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren "Genel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Çocukların etkileşim becerilerini değerlendirmek için Anme, Tanaka, Sugisawa, Matsumoto, Watanabe, Tomisaki, Tokutake, Miyazaki ve Edamoto (2014) tarafından geliştirilen ve Şenol ve Metin (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)" uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen "Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. 4-6 yaş arasında Konya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına ve resmi anaokullarına devam eden, mülteci/sığınmacı/göçmen olan 331 ve olmayan 310 çocuğa ve bu okullarda görev yapmakta olan 123 okul öncesi öğretmenlerine değerlendirme araçları uygulanmıştır. *Çalışmadan elde edilen sonuçlar;*

Çocukların etkileşim dereceleme puanlarının çocukların uyruklarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, öz denetim, iş birliği ve atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplam ve izlenim değerlendirme toplamı puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocukların iş birliği, öz denetim ve atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı puanları, mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sıra izlenim değerlendirme toplam puanlarında mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların puanları, mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim dereceleme ölçeğinin iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı, kültürel farklılıkları benimseme, kültürel farklılıkları önemseme ve genel çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı ve kültürel farklılıkları benimseme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak, öz denetim alt boyutu ile kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel tutum puanı arasında anlamlı bir

ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, davranış değerlendirme ve izlenim değerlendirme toplam puanları ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel tutum puanı arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Mülteci/sığınmacı/göçmen olmayan çocukların etkileşim dereceleme ölçeğinin iş birliği alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı, kültürel farklılıkları benimseme, kültürel farklılıkları önemseme ve çokkültürlü eğitime yönelik toplam tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Benzer şekilde, öz denetim alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, atılganlık alt boyutu ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel tutum puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Davranış değerlendirme toplam puanı ve izlenim değerlendirme toplam puanı ile öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Çocukların etkileşim puanlarının çocuğun yaşına göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, atılganlık, iş birliği ve öz denetim alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puanları çocuğun yaşına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, iş birliği, öz denetim, atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Erkek çocukların iş birliği, öz denetim, atılganlık ve davranış değerlendirme puan ortalamaları kız çocuklarının puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat izlenim değerlendirme toplam puanlarında kız çocukların puan ortalamaları erkek çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mülteci/ sığınmacı/ göçmen olmayan çocukların etkileşim puanları cinsiyete göre iş birliği, öz denetim, atılganlık alt boyutları ile davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Mülteci/sığınmacı/göçmen çocukların etkileşim puanlarının, çocuğun Türkiye’de kalma süresine göre farklılık gösterip göstermediği üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre, iş

birliği ve atılganlık alt boyutları, davranış değerlendirme toplamı ve izlenim değerlendirme toplam puan ortalamalarında ocuğun Türkiye’de kalma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öz denetim alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. (1-6) yıl arası Türkiye’de yaşayan çocukların puan ortalamaları, (7-13) yıl arası Türkiye’de yaşayan çocukların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcı ğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının yaşlarına göre farklılaşmasıyla ilgili gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda yaşın anlamlı bir etkisi bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, kültürel farklılıkları önemseme, olumsuz n yargı alt boyutlarında ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Varyansların homojen olduğu göz önüne alındığında, farklılığın nedenini bulmak için kullanılan Tukey testine göre, kültürel farklılıkları önemseme alt boyutunda ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanlarında, (31-40) yaş, (41-50) yaş ve (51-60) yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, (21-30) yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Olumsuz yargı alt boyutunda ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamaları, 51-60 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul ncesi ğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik toplam tutum puanlarının sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz n yargı, kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme alt boyutlarının sınıfın yaş grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Özellikle, 4 yaş grubunda görev yapmakta olan öğretmenlerin kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz n yargı puan ortalamalarının, 5 yaş grubunda görev yapmakta olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, 5 yaş grubunda görev yapmakta olan öğretmenlerin kültürel farklılıkları benimseme ve kültürel farklılıkları önemseme puan ortalamaları, 4 yaş grubunda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik genel tutumlarında yaş grubuna göre belirgin bir farklılık olmadığını, ancak kültürel farklılıklarla ilgili belirli alt boyutlarda farklı tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşması üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre, çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanı ve kültürel farklılıklara yönelik olumsuz yargı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte, kültürel farklılıkları benimseme alt boyutu ve önemseme alt boyutlarında farklılaşmalar gözlenmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre, kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda sınıf mevcudunun 15 ve altında olan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıfında 16-20 ve 21 ve üzerinde çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, kültürel farklılıklara önemseme alt boyutunda sınıf mevcudu 16-20 ve 21 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf mevcudu 15 ve altı olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan çocuk sayısına göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının farklılaşması üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Kültürel farklılıkları önemseme alt boyutunda bir farklılaşma bulunmamaktadır. Buna karşın, sınıftaki mülteci/sığınmacı/göçmen olan/ olmayan çocuk sayısına göre, kültürel farklılıkları benimseme, kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutlarında ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Kültürel farklılıklara ilişkin olumsuz yargı alt boyutunda ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum toplam puanında, Tukey testine göre, sınıfında 1-4 arası mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, 5-9 ve 10-17 mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültürel farklılıkları benimseme alt boyutunda ise, sınıfında 5-9 arası mülteci/sığınmacı/göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamaları, 10-17 çocuk bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmacılar, okul öncesi öğretmenleri için öneriler sunulmuştur.

➤ Çalışma, Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların birbirleriyle etkileşim düzeylerini ve öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırmaya dayanmaktadır. Benzer bir çalışmanın göç yoğunluğunun daha fazla olduğu farklı illerde farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilebilir.

- Çalışma nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çocukların birbirleriyle etkileşim düzeylerini ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını sadece nicel veriler ile değil daha derin bir anlayış elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerini de içeren yeni bir çalışma planlanabilir.
- Öğretmenler, sınıf içerisinde etkileşimi arttırabilmek için öğretmen-çocuk ve çocuk-çocuk etkileşim etkinliklerine daha fazla yer verebilir.
- Öğretmenlere hizmet içi eğitim veya kitap desteği ile çokkültürlü eğitim yaklaşımları ve uygulamaları hakkında bilgi verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, M. L. Y., & Abdullah, A. C. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education*, 7, 1-13.
- Acar-Çiftçi, Y. (2019). Çokkültürlü eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 36-57.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341.
- Åkerblom, A., & Harju, A. (2021) The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), 514-525.
- Akgül, E. (2022). *Çok kültürlü yeterlik algısı, sosyal empati, sınıf yönetim becerileri ve kütürlerarası iletişim kaygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262.
- Aktemur Gürler, S., (2023). Mültecilik. E. Ömeroğlu ve A. Duran Yılmaz (Ed.), *Erken çocuklukta kapsayıcı eğitim: Mülteci çocuklar* (1-16). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Akto, A. (2018). *Çok kültürlülük yaklaşımı ve sorunsalları*. Mardin: İksad Publishing House.
- Alaçam-Çakır, S., & Demir, M. K. (2013). Sınıf mevcudunun 2005 öğretim programları'nın başarısına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 313-328.

- Alismail, A. H. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 139-146.
- Alpaslan, Z. (2022). *Okul öncesi göçmen çocukların temel becerileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Anderson, L. (2010). *Effect of experience and professional development on multicultural teaching competence*. (Doctoral thesis). United states: University of Wisconsin-La Crosse.
- Anme, T., Tanaka, E., Sugisawa, Y., Matsumoto, M., Watanabe, T., Tomisaki, E., Mochizuki H., Tanaka E., Okazaki S., Koeda T., & Sadato N. (2014). Validating the effects of inclusive child care with the interaction rating scale. *Education*, 4(2), 35-40.
- Apaydın Demirci, Z. & Yıldız Bıçakcı, M. (2023). Çokkültürlülük ve öğretmen eğitimi. İ. Nur, M. Kale ve A. Göncü (Ed.), *Okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitim politikaları* (s. 13-38). Ankara: Vizetek.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ateş, A., & Şahin, S. (2021). Preschool teachers' opinions towards to multicultural education. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 19-38.
- Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aydoğdu, F. (2019). *Göçmen aile çocuklarının uyum düzeylerine sosyal uyum eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aydoğdu, F. (2020). Dezavantajlı çocuklar. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Göçmen çocuklar* (s.205-225). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Aydoğdu, F. (2022). The intermediary role of self-regulation skills in the correlation between peer relations and school adaptation in preschool children. *TED Eğitim ve Bilim*. 47(212), 177-195.
- Bağçeli Kahraman, P., Başal, H.A., Demirtaş, M., Üzüm, A., & Uzun, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim sınıflarına devam eden mülteci çocuklara ilişkin öğretmen ve diğer çocuk

- velilerinin görüşleri. H. Asutay, E. Jable, D. Y. Ergin, Ç. Karaoğlu-Bircan (Ed.) *Çocuk ve Gençlik Yazınında Çokkültürcülük* (s. 284-291). Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social sustainability and professional development: Assessing a training course on intercultural education for in-service teachers. *Sustainability*, 11(5), 1238.
- Bierhoff, H. W. (2002). *Prosocial behaviour*. Londra: Psychology Press.
- BM Genel Kurulu, Mültecilerin Statüsüne İlişkin Taslak Sözleşme, A/RES/429, BM Genel Kurulu, 14 Aralık 1950, Erişim adresi: <https://www.refworld.org/legal/cözünürlük/unga/1950/en/7683> Erişim tarihi: 27 Şubat 2024.
- BMMYK, Ana Terimler Sözlüğü (2024). Göçmen tanımı. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/glossary> Erişim tarihi: 05.03.2024.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. *Handbook of Child Psychology*.
- Bulut, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Busch, J., Buchmüller, T., & Leyendecker, B. (2023). Implementation and quality of an early childhood education program for newly arrived refugee children in Germany: An observational study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(3).
- Bülbül, N. E. & Dinçer, Ç. (2009). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirmesi. *Uluslararası 5.Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. 1-3 Ekim 2009.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chwastek, S., Leyendecker, B., Heithausen, A., Ballero Reque, C., & Busch, J. (2021). Pre-school teachers' stereotypes and self-efficacy are linked to perceptions of behavior

- problems in newly arrived refugee children. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 574412. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.574412>
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Crain, W. (2000). *Theories of development: Concepts and applications* (4. Baskı.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How The different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*. 7(10), 1-20.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çelik Doğu, S. (2021). *Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Damgacı, F., & Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- Danacı, M. Ö., Eren, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö., & Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/271673>
- Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma teorisi'nin kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 76-90.
- Dunghav, D. S. (2021). Multiculturalism in education. *Educational Resurgence Journal*, 3, 46-51.
- Duran Yılmaz, A. (2021). *Kimlikli bebekler yaklaşımı ile desteklenen değerler eğitimi programının Suriyeli mülteci çocukların yer aldığı okul öncesi eğitim ortamında sosyal değerler kazanımına etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Duran Yılmaz, A. (2024). Refugee children and peer-relationships; Evaluations of teachers. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3990971/v1>
- Erdil, B. (2020). Göç ve mülteci hareketlerinin Türkiye'nin göç politikalarına etkileri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 71-86.

- Ereky-Stevens, K., Siraj, İ., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low-and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(7), 3-23.
- Erkanlı, A., Batman, K. A., & Kaptanoğlu, C. (2024) Examination of primary school teachers' attitudes and views towards multicultural education. *Front. Educ.* 9:1360696.
- Fabbri, C., Powell-Jackson, T., Leurent, B., Rodrigues, K., Shayo, E., Barongo, V., & Devries, K. M. (2022). School violence, depression symptoms, and school climate: A cross-sectional study of Congolese and Burundian refugee children. *Conflict and Health*, 16(42), 1-11.
- Francot, R., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2019). The utrecht virtual learning environment project: Improving educational partnerships in multicultural preschools. *Orbis Scholae*, 13(3), 1-25.
- Garifullina, A. M., & Garifullina, A. M. (2020). Future Teachers' Readiness To Work In Multicultural Environment. In R. Valeeva (Ed.), *Teacher Education-IFTE 2019*, vol 78. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 733-737). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.79>
- Gogoi, P. (2020). Multicultural is mand multicultural education: Role of teachers to conduct a multicultural classroom atmosphere. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 8(11), 388-393.
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2020). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education: Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
- Göç Terimleri Sözlüğü, (Şubat). Göç tanımı. Erişim adresi: [https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu\(1\).pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf) Erişim tarihi: 03.05.2024
- Göncü, A. (2023). Çokkültürlülük ve öğretmen eğitimi. İ. Nur, M. Kale ve A. Göncü (Ed.), *Başlarken: Çokkültürlülük ya da birlikte yaşamak* (s. 1-12). Ankara: Vizetek.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills ratings system*. Circlepines: American Guidance Services.
- Grishaeva, E. B. (2012). Multicultural is mas a central concept of multiethnic and poly cultural society studies. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 7(5), 916-922.
- Güllüce, E. S. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyeli mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine*

göre incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Güllüce, E. S., & Uyanık, G. (2020). Anaokuluna devam eden Suriyeli çocukların sosyal becerilerinin psikometrik özelliklerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 315-344.

Gümüştan, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne*, 5(10), 247-264.

Güneş, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Güneysu, Z. (2022). *Türk ve mülteci 5 yaş çocuklarının vatan ve Türkiye kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Güvenç, B. (1999). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hafidz, I. P. (2022). Multicultural education curriculum in preschool education. *Jurnal Penelitian Tarbawi: Pendidikan Islam dan Isu-isu Sosial*, 7(2).

Harju, A., & Åkerblom, A. (2020) Opening up news paces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 151-161.

Homuth, C., Liebau, E., & Will, G. (2021). The role of socioeconomic, cultural, and structural factors in day care attendance among refugee children. *Journal for educational research online*, 13(1), 16-77.

Işıklar, Ü. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models or teaching. *The Urban Review*, 33, 87-105.

Kale, M., & Durmuş, A. (2023). Çokkültürlülük ve öğretmen eğitimi. İ. Nur, M. Kale ve A. Göncü (Ed.), *Çokkültürlülük ve okul öncesi eğitim* (s. 61-84). Ankara: Vizetek.

- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisi kazanmalarında eğitici drama programının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Karaca, F. (2018). Türkiye'de ve Dünya'da çokkültürlülük ve eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 72, 25-40.
- Karakuş Özdemir, E. (2023). *Mülteci çocukların bulunduğu anasınıflarında uygulanan duyu düzenleme erken müdahale programının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Karbowniczek, J., Ordon, U., & Lapot, M. (2022). New challenges faced by the polish institutions of preschool and early-school education (ECEC) in the context of the war in Ukraine. *Multidisciplinary Journal of School Education*. 11(22), 289-309.
- Kart, M., & Şimşek H. (2019). *Çokkültürlü eğitim mümkün mü?*. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi, Niğde.
- Karuppiyah, N., & Berthelsen, D. C. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 38-42.
- Kaya Değer, Z. (2019). *Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kaya, A. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan program ve farklı etkinliklerin çocukların özerklik (otonomi) ve atılganlık gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Kimzan, İ., & Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 670-686.
- Kopuz Yavuz, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları bilgi düzeyleri ile çok kültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Okan Üniversitesi.

- Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kurşun, S. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumlarının ve çokkültürlü oyuna ilişkin algılarının metaforik olarak belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Logvinova, O. K. (2016). Socio-pedagogical approach to multicultural education at preschool. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 233, 206-210.
- Lueng, C. H., & Hue, M. T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002-2014.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (1999). *Intercultural competence. Inter personalc ommunication across cultures*. New York: Longman.
- Megalonidou, C., & Vitoulis, M. (2022). Teachers attitudes towards inclusion of refugee children in early childhood education and care centers in Greece. *Education Innovation Diversity*, 2(5), 6-19.
- MEGEP. (2015). *Çocuk gelişimi ve eğitimi 0-72 ay sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://megep.meb.gov.tr/Default.aspx?page=moduller>
- Mendible, M. (1999). Multiculturalism. *St. James Encyclopedia of Popular Culture*, Gale Group.
- Ndijuye, G. L. (2020). Harmony or chaos? Beliefs and practices about conflicts among naturalized refugee children in Tanzania. *Inretnational Journal of child care and education*.14(1).
- Nikawanti, G. (2017). Multicultural education for earlychildhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 58, 228-232.
- Nur Varol, Ş. (2023). Mülteci çocuk. E. Ömeroğlu ve A. Duran Yılmaz (Ed.), *Erken çocuklukta kapsayıcı eğitim: Mülteci çocuklar* (31-54). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- O'Toole Thommessen, S. A., & Tood, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 228–238.
- Ojala, M. (2010). Eveloping Multicultural earlychildhood education in a finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*,4(1), 13-22.

- Okur, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Olsson, Å. (2023). Social sustainability in swedish multicultural preschools. *Nordisk barnehageforskning*, Special issue: Å skape bærekraftige barnehager – perspektiver, muligheter og utfordringer, 19(3), 185–202.
- Özdemir, M., & Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı İli Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Özdoğan, A. A., Dolu, F. N., Akan, A., & Aldemir, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 111-123.
- Özel, Ö. (2024). Examining early childhood teachers' beliefs and practices about multicultural education. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 5(1), 1-18.
- Özgün, Ö. (2015). Çocuk gelişimi kuramları. F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-1* (2. Baskı), (sy. 76). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Paienjtton, Q. Z. (2023). *The potential of a public preschool intervention to promote greater social cohesion between the refugee and host communities in Türkiye* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Park, J. (2015). Europe's migration crisis. *Council on foreign relations, backgrounder*. Erişim adresi: <https://www.cfr.org/backgrounder/europes-migration-crisis>
- Peköz, Ç., & Gürşimşek, A. I. (2020). Multicultural attitudes and cultural intelligence of preschool teachers. *Journal for Multicultural Education*, 14(1), 45-60.
- Perkins, D. M., & Mebert, C. J. (2005). Efficacy of multicultural education for preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 497-512.
- Phillips, J. (2010). Asylum seekers and refugees: What are the facts? *Parliament of Australia Department of Parliamentary Services. Background Note*. <https://www.iamj.org/>
- Pistella, J., Zava, F., Sette, Z., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2020). Peer victimization, social functioning, and temperament traits in preschool children: The role of gender, immigrant status and sympathy. *Child Indicators Research* 13, 2135–2156.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 352-372.
- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 1002-1016.

- Rudnytska-Yuriichuk, I., Kurhannikova, O., Demchenko, O., Tolchieva, H., & Holiuk, O. (2022). Formation of multicultural competence of preschool children. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17090.
- Safitri, D. (2023). The role of jumprope game in developing early childhood cooperation skills. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 9(1), 39-50.
- Sarac, S., & Gülay Ogelman, H. (2023). Çokkültürlü eğitim için öğretmen yeterlikleri. *International Primary Education Research Journal*, 7(3), 139-151.
- Shallow, N., & Whittington, V. (2014). The well being of refugee children in an early childhood education context: Connections and dilemmas. *Journal of Educational Enquiry*, 13(1), 18-34.
- Sidhu, R., Taylor, S. C., & Christie, P. (2011). Schooling and refugees: Engaging with the complex trajectories of globalisation. *Global Studies of Childhood*, 1(2), 92-103.
- Sitepu, E., & Kia, A. D. (2021). Culture and education. *Saint Paul's Review*, 1(2), 120-130.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking. Culture, communication and politeness theory*. London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations. Global PAD Core Concepts*. Global PAD Open House.
- Stevens, K.E., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low- and middle-income countries. *ICEP* 17(7), 1-23. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4>
- Strickland, J. M., Keat, J. B., & Marinak, B. A. (2010). Connecting worlds: Using photo narrations to connect immigrant children, preschool teachers, and immigrant families. *The School Community Journal*, 20(1), 81-102.
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 271-285.
- Şenol, F. B., & Metin, E. N. (2018). Çocuklar için etkileşim dereceleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 81-1,6.
- Şimşek, E. E. (2022). *Çok kültürlü bir okul öncesi eğitim sınıfındaki çocukların okula uyum sürecinin öğretmen, ebeveyn ve akran ilişkileri bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Tanış, İ. (2019). *Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında deneyimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, A. E., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(1).
- Taylor, C., Appiah, A. K., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (2016). *Çokkültürlülük*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tuğluk, E. (2023). *Okul öncesi dönemdeki Suriyeli mülteci çocukların akran ilişkileri ile okula uyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Tuğluk, M. N., & Avcı, Z. (2018). Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri. Z. Seçer (Ed.), *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar ve eğitimleri* (149-164). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu, (Ekim). *Kültür tanımı*. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 01.03.2024.
- Türk Dil Kurumu, (Şubat). *Göç tanımı*. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 01.03.2024.
- Türker-Üçünçü, Ş. (2019). *Erken çocukluk döneminde sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi (ÇABAÇAM Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Türkgöz, E. (2022). *Sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranış ve öğretim yönetimi becerileri üzerine bir incelenme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Üstündağ, A., & Şenol, F. B. (2023). Okul öncesinde geçici koruma statüsündeki çocuklar. *Journal of Primary Education*, 17, 24-32.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & Perceived barriers to disseminating anti-bias messages. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1119398> Erişim tarihi: 01.03.2024.
- Yalçınkaya, Z. E. (2022). *Okul öncesi dönemde Suriyeli göçmen çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesi: Akçakale örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Behçeşehir Üniversitesi.

- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yanık, C. (2012). *Dünyadaki çokkültürlülük tartışmaları bağlamında Türkiye’de çokkültürlülük eleştirel bir bakış* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2016). *Kosova’daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, V. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim bağlamında sığınmacı öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamaları: Öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Zhao, M. (2024). International law issues and counter measures of refugee protection. *Advances in Humanities Research*, 40, 123-128.

EKLER

Ek 1: Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “MÜLTECİ/SIĞINMACI/GÖÇMEN OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ” adıyla yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: MÜLTECİ/SIĞINMACI/GÖÇMEN OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMLERİ VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİME YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı :
İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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