



**T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İsmail KÖSE

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN

Malatya-2019

**T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İsmail KÖSE

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN

Malatya-2019

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitimi Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

İsmail Köse tarafından hazırlanan "SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ" başlıklı bu çalışma, 25.07.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda [Oybirliği/Oyçokluğu] ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN


Üye : Doç. Dr. Hasan AYDEMİR


.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Eyüp BOZKURT


.....

Üye : Unvanı, Adı, Soyadı

.....

Üye : Unvanı, Adı, Soyadı

.....

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'nin danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

İsmail KÖSE

ÖNSÖZ

Günümüzde göç unsuru dünya çapında bir sorundur. İnsanlar doğdukları, büyüdükları, yaşadıkları yerleri bazı şartlarda zaman içinde değiştirmek zorunda kalabilir. Bu değişime ayak uydurmak ancak eğitimle mümkün olabilir. Eğitim hakkı tüm insanlar içindir ve hangi ırk ya da etnik gruba ait olursa olsun insanların eğitim almalarına engel değildir.

Ülkemiz de çeşitli coğrafyalardan göç almaktadır. Göç ile beraber yabancı uyruklu bireylerin eğitim sorunu da ortaya çıkmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve topluma kazandırılması önemlidir. Evrensel bir hak olan eğitim, farklı uyruk, etnik, kültüre ait bireylere uygun hale getirilmelidir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma süresince beni sürekli destekleyen ve yüksek lisansıma devam etmemde etken olan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e, kıymetli hocalarım Prof. Dr. Feridun MERTER'e, Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a, Doç. Dr. Hasan AYDEMİR'e ve jürimde yer alarak tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Eyüp BOZKURT'a çok teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatımın devamına maddi ve manevi destek olan aileme, her daim yanımda olan ve zoru başaracağıma inanan fedakâr eşim Songül KOCA KÖSE'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

KÖSE, İsmail
Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN
Temmuz-2019, xiv+81 sayfa

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise bu öğretmenlerden seçilmiş 355 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 18 paket programı ile analiz edilmiş, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının *İletişim, Uyum, Yeterlilik* boyutlarında “*çoğunlukla katılıyorum*” düzeyinde; kültürlerarası duyarlılık puanlarının ise *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* ve *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* boyutlarında “*çok yüksek*”; *Kültürlerarası Etkileşime Katılım, Kültürel Farklılıklara Saygı, Kültürlerarası Etkileşimden Özen* ve *Kültürlerarası Duyarlılık Ölçek Toplam Puanında* “*yüksek*” düzeyde çıktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenciler, kültürlerarası duyarlılık, tutum.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASS TEACHERS 'ATTITUDES TOWARDS FOREIGN STUDENTS AND INTERCULTURAL SENSITIVITY LEVELS

Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Basic Education
Division of Primary Education

Thesis advisor: Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN
June-2019, xiv+81 pages

The aim of this study is to investigate the relationship between elementary teachers' attitudes towards foreign students and the level of intercultural sensitivity. The universe of the study consists of elementary teachers who work in Şanlıurfa city center in the spring term of 2018-2019 academic year and 355 elementary teachers selected from these teachers. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in sample selection. Quantitative research approach was adopted and screening model was used in the research. Intercultural Sensitivity Scale ”and“ Refugee Student Attitude Scale ”were used as data collection tools. The data obtained were analyzed with SPSS 18 package program and independent groups t test, one way analysis of variance (ANOVA) and correlation analysis were performed.

According to the results obtained from the findings , the attitudes of the elementary teachers towards foreign students were at the level of “mostly agree” in Communication, Adaptation and Competence dimensions; intercultural sensitivity scores were “very high” in the likelihood of Intercultural Interaction and Self-Confidence in Intercultural Interaction; Participation in Intercultural Interaction, Respect for Cultural Differences, Attention to Intercultural Interaction and Intercultural Sensitivity Scale Total Score were found to be “high”. In addition, a positive and high level relationship was found between the attitudes of teachers towards foreign students and their intercultural sensitivity.

Keywords: Foreign students, intercultural sensitivity, culture.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	iii
ONUR SÖZÜ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Göç Olgusu	7
2.1.1.1. Göçlerin Nedenleri	8
2.1.1.2. Göçlerin Kültürel Yansıması.....	9
2.1.1.3. Göçlerin Eğitime Yansıması	10
2.1.2. Mülteci Kavramı	12
2.1.3. Yabancı Uyruklu Öğrenci (YUÖ).....	15
2.1.4. Kültür	16
2.1.4.1. Çokkültürlülük	18

2.1.4.2. Çokkültürlü Eğitim.....	20
2.1.4.3. Kültürlerarası Duyarlılık	23
2.2. İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
2.2.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Çalışmalar	29
2.2.1.2. Kültürlerarası Duyarlılıkla İlgili Çalışmalar	33
2.2.2. Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar.....	37
2.2.2.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Çalışmalar	37
2.2.2.2. Kültürlerarası Duyarlılıkla İlgili Çalışmalar	38

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	43
3.3.2. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (Refugee Student Attitude Scale)	43
3.3.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Intercultural Sensivity Scale)	44
3.4. Verileri Analizi	44

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4.1.1. Birinci Alt Problemin Cinsiyet Boyutuna İlişkin Bulguları.....	46
4.1.2. Birinci Alt Problemin Öğrenim Durumu Boyutuna İlişkin Bulguları	47
4.1.3. Birinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Boyutuna İlişkin Bulguları	48
4.1.4. Birinci Alt Problemin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısına İlişkin Bulguları.....	49
4.1.5. Birinci Alt Problemin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulguları.....	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Boyutuna İlişkin Bulguları	53
4.2.2. İkinci Alt Problemin Öğrenim Durumu Boyutuna İlişkin Bulguları	54

4.2.3. İkinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Boyutuna İlişkin Bulguları.....	55
4.2.4. İkinci Alt Problemin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Boyutuna İlişkin Bulguları.....	57
4.2.5. İkinci Alt Problemin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulguları.....	58
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler	63
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	63
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	64
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	76
EK 1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi	76
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	77
EK 3. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği	78
EK 4. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Uygulama İzni	79
EK 5. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği.....	80
EK 6. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Uygulama İzni.....	81

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları	17
Tablo 2. Öğretmenlerin demografik özellikleri	42
Tablo 3. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Betimsel İstatistikler.....	46
Tablo 4. Araştırma Örnekleminin Cinsiyetlerine Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin ile Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	47
Tablo 5. Araştırma Örnekleminin Öğrenim Durumlarına Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
Tablo 6. Araştırma Örnekleminin Mesleki Kıdemlerine Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 7. Araştırma Örnekleminin Sınıftaki Yabancı Uyraklı Öğrenci Sayısına Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	50
Tablo 8. Araştırma Örnekleminin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	51
Tablo 9. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğindeki Betimsel İstatistikler	52
Tablo 10. Araştırma Örnekleminin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	53
Tablo 11. Araştırma Örnekleminin Öğrenim Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54
Tablo 12. Araştırma Örnekleminin Mesleki Kıdemlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	55
Tablo 13. Araştırma Örnekleminin Sınıftaki Yabancı Uyraklı Öğrenci Sayısına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57

Tablo 14. Araştırma rnekleminin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 15. Araştırma rnekleminin Kültürlerarası Duyarlılık ve Mülteci ğrenci Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	60



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli	26
---	----



KISALTMALAR LİSTESİ

AFAD	: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
APA	: Amerikan Psikolojik Derneği
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YUÖ	: Yabancı Uyruklu Öğrenci
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
BM	: Birleşmiş Milletler
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu
YTB	: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluğu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
KDÖ	: Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği
MÖTÖ	: Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği
KDGM	: Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli
Vd.	: Ve Diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanların tarihin her döneminde toplu ya da ferdi olarak çeşitli nedenlerle yerlerini değiştirdiği bilinmektedir. Bu hareketliliğin elbette birçok nedeni olabilir. Siyasi olaylar, savaş, diplomatik süreçler, eğitim, ekonomi gibi faktörler bir coğrafyadan diğer bir coğrafyaya geçişin nedenleri arasında sayılabilir. Bununla birlikte tehditler, sel baskınları, depremler, dini ya da ırksal ayrımlar göçlere neden olabilir. Bu çeşitli nedenlerin tetiklemesiyle insanlar yaşadıkları yerlerden isteğe bağlı ya da zorunlu olarak yerini, yurdunu veya ülkesini terk etmek durumunda kalabilir. Bu sebeple çok eski tarihten beri insanlar daha kolay yaşayacağı, sığınacağı toprak, ulus veya uluslar aramışlardır. Yapılan göçler ister gönüllü olsun ister zorunlu geride bırakılan ve göçle gidilen yerde hayat şartları değişmektedir. Deniz ve Yıldız'a (2016) göre dünya genelindeki göçmen kitlelerinin en büyük kısmını ekonomik amaçlı göçmenler; ikinci sırada sığınmacılar, mülteciler ve ülke içerisinde yerinden edilmiş kişiler oluşturmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na ([TDK], 2019a) göre göç, “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” veya “evden eve taşınma, nakil” anlamındadır. Göç kısaca yaşam yerini değiştirmedir. Göç eden insanların birtakım kültürel özellikleri de göçle beraberinde gelebilir. Dolayısıyla göç eden sadece insan kitlesi değil, insanların kültürü, inancı, dini, örfü ve âdetleridir. Böylece göç edilen yerde yeni bir yaşam biçimi, sosyal hayat ve ayrı bir kültür de doğar.

Göç olgusuyla beraber iltica etmek, mülteci, sığınmacı, göçmen gibi birçok kavram da ortaya çıkmaktadır. Yer değiştirme gönüllü olduğu takdirde göç, zorunlu bir sebepten kaynaklanırsa *iltica etmektir*. İltica edenlere ise *mülteci* denmektedir (Türkoğlu, 2011: 102). Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 tarihli Birleşmiş Milletler Cenevre Sözleşmesinin birinci maddesinde, mülteci “İrki, dini, uyruğu, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korunmasından yararlanmayan ya da yararlanmak istemeyen veya söz konusu korku

nedeniyle dönmek istemeyen kişidir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Demir ve Erdal, 2012: 35-36). Sığınmacı, ülkesini terk ederek, mülteci olduğu iddiasıyla bir başka ülkeye sığınan fakat henüz mülteci olup olmadığı hakkında yetkili merciler tarafından karar verilmemiş kimselerdir (Deniz, 2014). Göçmen ise göç eylemini yapan ya da yasal bir şekilde göç eden kimsedir. Bir başka deyişle göçmen, bulunduğu ülkeyi ekonomik gerekçelerle kendi isteği doğrultusunda terk edip legal yollarla başka bir ülkeye giriş yapan bireydir (Topkaya ve Akdağ, 2016: 770).

Ülkemiz bireysel ya da kitlesel çeşitli ulus ve kültürlerden farklı amaçlarla göç eden bireylere ev sahipliği yapmaktadır. Geçmişten günümüze değişik zamanlarda, çeşitli sebeplerle göçmen olarak gelen, iltica eden ya da sığınan insan gruplarına ülkemiz adeta bir umut kapısı olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti yabancı uyruklu vatandaşların kalesi gibi görülmüştür. Bir şekilde ülkesini terk etmek durumunda kalan yabancı uyruklu bireyler, birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu sorunların başında eğitim gelmektedir.

Polat ve Turan’a (2017: 32) göre küreselleşmenin beraberinde getirdiği toplumsal değişimler uluslararası boyut kazanmakta ve sevgi, saygı, hoşgörüyü bünyesinde barındıran farklı kültürleri sentezleyen çokkültürlü eğitim anlayışı görülmektedir. Küreselleşmenin yanı sıra göçler de çokkültürlü eğitim anlayışının oluşmasında bir etkidir. Campbell ve Walta (2015: 2) küresel eğitim deneyimi ile küresel yeterlilik ve kültürlerarası duyarlılığın gelişimi arasındaki bağlantı ve öğrenmeye teşvik için birçok araştırmanın proje konusuna dâhil edildiğini dile getirmiştir. Türk eğitim sisteminde de sisteme dâhil edilen yabancı uyruklu öğrencilerin varlığı ve her geçen gün artması okul ortamındaki kültürel farklılıklarla kendini göstermeye başlamış, kültürlerarası iletişim ve etkileşim bu doğrultuda kaçınılmaz olmuştur (Güngör ve Şenel, 2018: 126). Karşılıklı etkileşimi sağlayan kültürlerarası iletişim; milletler ve toplumlar arasında anlaşmaya gereksinim duyulduğunda kültürü farklı, dünyaya bakış açısı farklı olan bireylerin iletişimi anlamına gelebilir (Altundağ, 2007). Ülkemizde eğitim ortamlarında birinci sınıftan üniversite son sınıfa kadar yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenimi görülmektedir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim ve etkileşimin önem kazandığı günümüz eğitim anlayışı ile Türk eğitim sistemi de şekillenmiştir. Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik yeniliklere gidilmiştir. Türk okullarında eğitim-öğretime devam etme imkânı sağlanmıştır. Böylece okul çağındaki hemen her öğrenci eğitime dâhil edilmiş ve yabancı uyruklu öğrencilere sevgi, saygı, hoşgörü çerçevesinde bakılmıştır.

Türk eğitim sisteminin ilk ve en önemli basamağı olan ilkokul, öğrencilere temel bilgi, beceri, değer ve tutumların verildiği yerdir. Bu eğitim basamağında yabancı uyruklu bireylerin eğitimi de söz konusudur. Bu yaşta özellikle büyük sorunlarla, savaşlarla göç etmek zorunda kalan öğrencilerin sorunları eğitimle en aza indirilebilir. Okullar, farklılıkları kucaklayan, farklı kültürlere sahip olan, ülkelerarası kültürel duyarlılığa saygı duyan ve farklı dildeki çocukların eğitimini devam ettiren en güvenli ortamlardır. Bu bağlamda sınıflarında farklı kültürlerden bireylerin yer aldığı sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretim süreçleri özellikle önem kazanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi, devamsızlık süreçleri, ekonomik, sosyal, psikolojik birçok sorunu takip edilmesinde sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Sınıf öğretmenleri farklı kültürlerden gelen yabancı uyruklu öğrencilere yönelik saygıyı, kültürel farklılığa saygıyı, farklı dine, inanca ve dile karşı saygıyı sınıflarında oluşturması gerekmektedir. Bu süreçte öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu kişiliğe sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları, kültürlerarası duyarlılık düzeyini bilmek ve aralarındaki ilişkiyi görmek yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için önemlidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında ilişki var mıdır?

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

A. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?

A.1. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları;

- Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
-

B. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ne düzeydedir?

B.1. Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri;

- Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

C. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan doğup büyüdüğü, çocukluk dönemini geçirdiği, aile ve çevresiyle yaşadığı kültürden ayrılıp başka bir yerin kültürü veya kültürel özellikleri ile yaşamak zorunda kaldığı zaman, bir tür travma, örselenme gibi olumsuzluklarla karşı karşıya kalabilir (Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin, 2010: 210). Başka bir ifade ile insanlar yeni bir dil, farklı bir kültür, yeni bir sosyal çevre ve yaşam gibi farklılıklar karşısında sorunlar yaşayabilir. Farklı kültürel yaşamları göç ettikleri toplumdaki kültürel yaşama ters olup insanlar tarafından yadırganabilir. Bu yadırgama insanları ayrıştırma, öteleme ve dışlama gibi insan onurunu zedeleyecek düzeyde olmamalıdır. Aksine yabancı uyruklu bireylerin sahip olduğu kültürel çeşitlilik; kültürel hassasiyet ya da duyarlılık içinde ele alınması yabancı uyruklu bireylerin kendilerini ötekileştirme, ayrıştırma duygusuna girmekten kurtarabilir. Zorunlu ya da gönüllü olarak ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin de kendi örf, adet ve göreneklerine uygun kültür ve kültürel farklılığı vardır ve bu farklılık yabancı uyruklu bireylerin topluma alışmasını zorlaştırabilir.

Farklı ulusların, geleneklerin, davranışların, kültürlerin vs. oluşturduğu farklılıkların farkına varılması belli bir eğitim seviyesi ile olabilir. Eğitim seviyesi de ancak belli bir plan ve program dâhilinde kazanılabilir. Bunun en temel yeri şüphesiz okullar aracılığıyla olur. Yapılandırmacı anlayışın da vurguladığı gibi her bireyin kişilik özellikleri birbirinden farklıdır ve bireysel farklılıkların eğitim sürecinde dikkate alınması gerekmektedir (Şahin ve Karataş, 2017: 85). Bu nedenle sınıflarında farklı uyruktan ya da milletten öğrencisi olan öğretmenlerin farklı kültür, inanç, dil, din ayrımı gütmeden bu farklılıkların bilincinde ve duyarlılık sahibi olması ve eğitim sürecinde buna önem vermesi beklenmektedir. Bireylerin iletişim, etkileşim ve duyarlılık bakımından bilme,

anlama, takdir etme, kültür yönüyle farklı olan bireylerin duygusal, davranışsal ve bilişsel farklarını birbirinden ayırt edebilme yeteneği olarak da bilinen kültürlerarası duyarlılığa (Aksoy, 2016) öğretmenlerin özellikle sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda geçmişte çatışmalara, savaflara tanık olmuş ya da büyük sorunlarla geçmiş öğrencilere öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamlarında gösterdikleri tavır ve tutum da çok önemlidir. Yabancı uyruklu öğrencilere gösterilen hoşgörü, sevgi ve saygı onların çeşitli farklılıklara karşı daha ılımlı yaklaşmasını sağlayabilir ve geçirmiş oldukları zor yaşamlarını kolaylaştırabilir.

Bu bağlamda çalışmada eğitimin ilk kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri bilme, anlama ve takdir etme olarak tanımlanan kültürlerarası duyarlılık ve tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik duyarlılıklarının ve tutumlarının belirlenmesi öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerinin geliştirilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma alışabilmesi, ayak uydurabilmesi, daha iyi eğitim alabilmesi, eğitimle toplumun dilini, özelliklerini öğrenebilmesi ve toplumun daha huzurlu, sağlıklı, birliktelik içinde yaşayabilmesi için önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
- “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ortaya koyar niteliktedir.
- “Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği” sınıf öğretmeni adaylarının yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya koyar niteliktedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şanlıurfa il merkezinde görev yapan sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinden seçilen çalışma grubuyla sınırlıdır.
- Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri veri toplama araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Göç: “İnsanların sosyal, ekonomik, siyasi ve doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi” (Adıgüzel, 2017: 27).

Mülteci: “İrki, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancısıdır” (Türkoğlu, 2011: 104).

Çokkültürlülük: Kültürel çeşitlilik olarak da bilinen çokkültürlülük ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sınıf durumu, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren farklılıkların bütünüdür (Amerikan Psikolojik Derneği [APA], 2002: 11).

Çokkültürlü Eğitim: Bireylerin cinsiyet, sosyal, sınıf ve etnik, ırksal veya kültürel özelliklerinden bağımsız olarak tüm öğrencilerin okulda fırsat eşitliğine sahip olmaları gerektiği düşüncesini içeren eğitimidir (Banks, 2010: 3).

Kültürlerarası duyarlılık: kültürel farklılıkları anlayabilme ve takdir edebilme yönüyle pozitif duyguyla besleyen kültürlerarası iletişime uygun ve etkili bir davranışı sergileyebilme kabiliyetine sahip bireydir (Chen, 1997).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Göç Olgusu

Göç, insanlık tarihi ile süregelen, birçok sebeple oluşan ve günümüzde de etkisi devam eden bir olgudur. Göç olgusunun incelenmesi antropoloji, demografi, ekonomi, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi birçok disiplinin konusu olmuştur (Berry, 2001: 615). Göç birçok disipline konu olması nedeniyle tek bir tanım ile sınırlandırmak mümkün değildir. Bu bağlamda göç kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır. TDK (2019a) Güncel Türkçe Sözlüğünde göç, “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret”; Coğrafya Terimleri Sözlüğünde “Çalışmak ve kendine daha iyi yaşama olanakları bulmak umuduyla, insanların oturdukları yeri bırakıp başka yörelere giderek orada kesin ya da geçici olarak yerleşmeleri.”; İktisat Bilimleri Sözlüğüne göre ise “İktisadi, siyasi veya sosyal nedenlerle bir yerleşim biriminden başka bir yerleşim birimine doğru gerçekleşen nüfus hareketleri.” şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyolojik anlamda göç, sadece mekânsal bir hareketlilik değildir, o aynı zamanda toplumsal bir hareketliliktir (Canatan, 2013: 318). Kaypak ve Bimay’a (2016: 85) göre ise göç olgusu sosyal hareketlilik boyutuyla insanlık tarihine yansır. Göç kısaca insanların zorunlu veya istekli olarak yer değiştirmesi ve hareketliliğidir.

Küreselleşen dünyada her olay ve olgu birbirini etkilediği gibi göç olgusunu da etkilemektedir. Çünkü "Küreselleşme, göç sebebinin oluşmasından göç kararının alınmasından, göç edilecek yerin seçimi ve göç edilen yerdeki yaşam koşullarının belirlenmesine kadar, geniş bir yelpazede göç görünümleri üzerinde etkili olmaktadır" (Çağlayan, 2006: 89). Bireyler küreselleşmenin getirdiği bazı etkilerden kaynaklı göç edebilir ya da göç sonucu bazı küreselleşme olaylarına sebebiyet verebilir. Küreselleşme tüm toplumları içine aldığı gibi ülkemizi de kapsar niteliktedir. Ülkemize de sıçrayan bu küresellik etkisi ile göçler 1980 dönem öncesi ve sonrası şeklinde incelenebilir (Taşkesen, 2017). Daha geniş anlamda ise ülkemizin, tarihin her döneminde göç olgusuna şahit olduğu söylenebilir. Bu bağlamda göç, geçmişte olduğu gibi giderek artan günümüz

sorunları arasında yer almaktadır (Topkaya ve Akdağ, 2016; Tilbe ve Yazgan, 2018). Özellikle göç son otuz yılda artan ve eğitim sistemi üzerinde etkisi olan bir olgudur (Sakız, 2016: 65).

Goularas ve Sunata (2015: 15) göre göç, dinamik ve karmaşık bir olgudur. Göç ve göç olgusu dünya çapında süreklilik arz eder. Başka bir deyişle göç dünyada, tüm toplumlarda devamlı rastlanır (Sağlam, 2006). Bu bağlamda hem göçten etkilenen hem de göçü etkileyen birçok faktör bulunduğunu söylemek mümkündür. Ekici ve Tuncel'in (2015) göre göç, insan ve insana dair hemen her şeyi etkileyebilme potansiyeline sahip bir olgu olup göçün yansımaları öngörülememesi durumunda pek çok sorun oluşabilir. Göç olgusu, beraberinde gerek göç ettiği yerde gerekse terk edilen yerde birtakım kültür ve kültürel farklılıkları meydana getirebilir. Bu kültürel farklılıklar toplumdaki topluma değişebilir. Göç eden yabancı uyruklu bireylerin kültürü, yaşam stili, eğitim yapısı, beklentileri, ilişkileri ve daha birçok konuda farklılık gösterebilir. Bu yüzden yabancı uyrukluların göç etme nedenleri, göç edenlerin kültürel değerlerinin bilinmesi yabancı uyruklulara yönelik tutum ve duyarlılık açısından büyük önem arz etmektedir.

2.1.1.1. Göçlerin Nedenleri

Dünyadaki göçlerin birçok nedeni vardır. İnsanların kendi coğrafyalarını zamanla bırakıp başka bir yerleşim yerine geçici ya da kalıcı olarak gitmelerinin altında çeşitli nedenler yatmaktadır. Günay, Atılğan ve Serin'e (2017: 39) göre dünyada göçlerin nedenleri genel olarak ekonomik sorunlar, çevre şartlarındaki bozulma, eğitim alanındaki yetersizlikler, siyasi sorunlar ve güvenlik sorunlarıdır. Bu nedenler olaydan olaya değişiklik gösterebilmektedir. Yılmaz'a (2014) göre göçü, nedenleri (zorunlu ve gönüllü göç), amaçları (çalışma, sığınma) ve hedefe varmakta kullanılan yöntemleri (yasal, yasa dışı) gibi farklı kriterlere uygun olarak tanımlamak mümkün olmakla birlikte; savaş, tabii afet, sürgün gibi nedenlerle insanların yaşadıkları yerlerden ayrılmak zorunda kalmaları veya buna mecbur bırakılmaları sebebiyle meydana gelen göç zorunlu göç, bireylerin göç etmeye kendilerinin karar verdiği göçe ise gönüllü göç olarak tanımlanmaktadır.

Göçlerin genel nedenlerine literatürde çokça yer verilmiş (Ekici ve Tuncel, 2015; Kaypak ve Bimay, 2016; Mızrak ve Yavuz, 2016) ve bu nedenler farklı şekillerle ifade edilmiştir. Kaypak ve Bimay (2016: 90) göçlerin oluşum nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Doğal nedenler

- Siyasal nedenler
- Dini nedenler
- Sosyal ve kültürel nedenler
- Ekonomik nedenler

Bunun yanında göçlerin acil durum ve afet (Mızrak ve Yavuz, 2016), güvenlik kaygısı (Ekici ve Tuncel, 2015), savaş ve ihtilal, baskınlar, sürgünler gibi birçok nedeni olabilir. Göç genel olarak kimi zaman siyasi odaklı kimi zaman da ekonomik odaklı, çoğu zaman da beşer kaynaklıdır. Bazı durumlarda insan dışı olaylar da toplumları yer değiştirmeye sevk eden nedenlerdir. Göçle birlikte terk edilen yerde ve göç edilen yerlerde göçün bazı kültürel, eğitimsel vs. yansımaları olabilir.

Türkiye'ye yönelen düzensiz göçü ise belirleyen dört ana unsur vardır. Birincisi, komşu ülkelerde artan siyasi belirsizlikler ve çatışmalar ülkede yaşayan vatandaşların daha güvenli, zulümden uzak ve daha iyi hayat şartlarının olduğu yerlere gitme isteğini arttırmıştır. İkincisi, Türkiye'nin Doğu - Batı ile Kuzey - Güney bölgeleri arasındaki coğrafi konumu, gelişmiş Batı ve Kuzey ülkelerine geçiş yapmak isteyen transit göçmenler için ülkeyi çekici kılmaktadır. Üçüncüsü, asıl amaçlarının Avrupa'ya göç etmek olan bazı göçmenlerin Avrupa'nın sıkı sınır kontrolleri ve artan göç kontrolleri nedeniyle Türkiye gibi Avrupa'nın çevre ülkelerine yönelmesidir. Dördüncü neden ise Türkiye'nin komşu ülkelere oranla ekonomik açıdan daha iyi koşullar sunması sebebiyle çalışmak isteyen göçmenler için çekici olmasıdır (Deniz, 2014: 185-186). Bu nedenler Türkiye'nin özellikle son zamanlarda daha fazla göç almasına yol açmıştır. Bu göçler de çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir.

2.1.1.2. Göçlerin Kültürel Yansıması

Göç, insanların günlük hayatındaki yeme, içme, giyme vs. gündelik yaşamsal özelliklerine kadar etki edebilir. Bu bağlamda göçle birlikte gelen toplulukların yaşam biçimlerini beraberinde taşıması göç ettikleri toplumun yaşam biçimlerine de bir şekilde yansımıştır. Ağırman, Kara ve Yiğit'in (2016: 650) de belirttikleri gibi göç hareketleri, Türk toplumunun sosyo-ekonomik yapısını ve kültürel dinamizmini de derinden etkilemiştir. Yabancı uyruklu bireylerin kültür yapısı ile Türk toplumunun kültür yapısı farklılık gösterebilir. Bu farklılık zamanla her iki kültürü de etkileyebilir. Başka bir deyişle Türk toplumu göçle gelen bireylerin kültürlerinden etkilenebileceği gibi aynı zamanda bu bireylerin kültürel yapısını da etkileyebilir. Bu bağlamda ülkemize yapılan

dış göçler ve ülke içindeki iç göçler çeşitli sorunlarla beraber farklı zenginlikleri de barındırır. Bu zenginlikler daha çok kültürel ve kimlik zenginliği (Coşan, 2016) olarak ele alınabilir.

Gelişen teknoloji ile birlikte ulaşım ve iletişim olanaklarının artmasıyla kültürel ve kimlik farklılığının farkına varılmıştır (Coşan, 2016: 28). Bu tür kimlik, kültürel vb. farklılıkların oluşumunda göçlerin de tesiri büyük olduğu söylenebilir. Göçün kültürel yansımalarının ülkemize çeşitli uluslardan gelen göçmen ve yabancıların sosyo-ekonomik, siyasal, kültürel, demografik, eğitim vb. yapılarının değişmesinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle göçle oluşan kültür farklılığıyla beraber kültür ayrımı, farklı kültürü yok sayma gibi bazı olumsuzluklar olabilir. Bu olumsuzlukların giderilmesi de ancak eğitimle mümkün olabilir. Eğitim toplumun genç kuşağını oluşturan okul çağındaki çocukları doğrudan ve bu çocukların ailelerini de dolaylı olarak etkilemektedir. Yabancı uyruklu bireylerin kültürü ile Türk kültürü arasındaki farklılıklar kültürel zenginliktir. Zira sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfındaki öğrenci çeşitliliğini bir kültürel zenginlik olarak görmesi, oluşan farklılığın olumlu yönlerine dikkat çekmesi öğretmenin duyarlılık bilincini gösterir. Geçici ya da kalıcı olarak gelen yabancı uyruklu bireylerin yaşam biçimlerindeki farklılığı yadırgamadan gerekli hassasiyetin gösterilmesi her bireyin insanî sorumluluğudur.

Göç aynı zamanda kültürel yapının yanında demografik yapının değişmesini de sağlar, yeni bir çevrenin ve karşılıklı sosyal ilişkilerin gelişmesine de zemin hazırlar (Ekici ve Tuncel, 2015: 17). Bu anlamda göç kültürel ve sosyal çeşitliliği arttıran bir olgudur.

2.1.1.3. Göçlerin Eğitime Yansıması

Eğitim, bilimsel, kültürel ve politik değişim ile ilgili olan sosyal kurumlardan biridir. Günümüzde bu değişimler, kendini düzenlemek zorunda olan bir dizi sosyal, kültürel ve küresel değişimle karşıya karşıyadır (Ghulizade, Keshtiaray ve Mostafazadeh, 2015: 1). Bu faktörlerin hareketliliğinde göçlerin etkisi elbette büyüktür. Göçün doğrudan etkilediği bu yapılardan biri de eğitimidir. Küreselleşmesi ve göç ile birlikte eğitim alanında da hızlı değişimler olmaktadır (Elma, Kesten ve Kıroğlu, 2010: 26). Göç olgularının eğitime yansısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim süreçleri de söz konusu olmuştur. Bir bireyin başka bir topluma adapte olması ve kendi değerlerinin, tutum ve davranışlarının, kültürel kimliğinin, kültürel farklılığının topluma yansımadaki en büyük pay eğitimidir. Eğitim sürecinde en büyük amaç, bireylerin

özelliklerini farklı kılan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaktır (Aladağ ve Yel, 2015). Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretim ihtiyaçları, kültürel farklılık ve duyarlılığı ifade eden kültürlerarası eğitim anlayışıyla gerçekleştirilebilir.

Eğitim, bir anlamda tüm farklılıkları kucaklayan kültürel iletişim ve etkileşim sistemidir. Bununla birlikte kültürel iletişim ve etkileşimle göçler eğitime yansımış ve eğitimin evrenselliği ilkesi ile birçok yabancı uyruklu öğrencinin okullarda yerel öğrencilerle kaynaşmasını sağlamıştır. Çeşitli uluslardan göçle gelen öğrencilerin bir arada olmasıyla eğitim ortamlarında farklılığı da beraberinde sunmaktadır. Bu farklılıkların yaşandığı kültürlerarası iletişim ağının örüldüğü yer okullardır.

Günümüzde yabancı uyruklu öğrenciler için okullaşmanın devam etmesiyle birlikte, farklı kültürü, cinsiyeti, ırkı birleştiren okullar en ideal eğitim ortamlardır. Küreselleşen dünyada çeşitli kültürlerden gelen öğrencilere eğitim veren okullar, üniversiteler veya değişik eğitim kurumları kültürlerarası iletişime destek olabilmeli ve öğrencilerin zengin bakış açısı kazanabilmelerini sağlamalıdır (Aliyev ve Öğülmüş, 2016: 96). Bu bağlamda okul programlarında verilen değerleri belli kurallar dâhilinde, öğrencilerin ahlak, karakter ve benlik algısını da olumlu etkileyecek biçimde öğrencilere kazandırma ve kültür aktarımını gerçekleştirmedeki en önemli görev okullarıdır (Gürdoğan Bayır, Kasa ve Yaşar, 2012). Bu görevin en büyük aktörleri, öğrenci ile birebir etkileşim içinde olan ve onlara bu değerleri vermede model olabilecek öğretmenlerdir.

Sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan bu öğretmenlere oldukça büyük görevler düştüğü söylenebilir. Bu bakımdan yabancı uyruklu öğrencilerin dersine giren öğretmenlere 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliği ile 81 ilden seçilen sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan yaklaşık 25 bin öğretmene ve 500 rehber öğretmene göçmen öğrencilerin eğitimlerinde tutum, davranış, bilgi, beceri ve yaklaşımlarına ilişkin gelişmelerinin sağlanmasına yönelik, “*kapsayıcı eğitim*” konulu eğitici seminer verilmiştir (MEB, 2019a). Böylece sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlere kültürel farklılık veya kültürlerarasılık gibi geniş yelpazeye yönelik farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bir bireyin ülkesinden gönüllü ayrılması ya da zorunlu terk etmesi kolay bir adım olmayabilir. Göç ettikleri ülke ve/veya ülkelerde kültürel ve kültürel farklılıklar, maddi yetersizlik, ayrımcılık, psikolojik, dil problemi ve arkadaş edinememe, akademik ve sosyal barınma, yeme-içme, memleket hasreti gibi birtakım olumsuzluklar, sığınmacı çocukların sağlıklı eğitim almalarını ve yeni bir kültüre uyumlarını engelleyebilir (Aslan, Sayın ve

Usanmaz, 2016: 11; Beşel, Savaşan ve Yardımcıoğlu, 2017: 209). Çeşitli araştırmalarda da değinildiği gibi ülkesi dışına çıkan öğrenciler eğitim, ekonomi, sağlık, sosyal, dilsel birçok problemle karşı karşıya kalabilir. Güngör ve Şenel'in (2018: 128) de belirttiği gibi yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dilsel sorunların başlıcaları şunlardır:

- Eğitim aldığı ülkenin dilini anlama zorluğu,
- Özellikle dilin en çok konuşulduğu yer olan ailede aynı dili konuşamama,
- Sosyal ve kültürel olarak iletişim, etkileşim gibi imkânlarının zayıf olması

Bu tür olası olumsuzluklar devletin koymuş olduğu kanunlarla güvence altına alınmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da belirtildiği gibi “*Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz*” denmektedir. Ayrıca Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK), Cenevre Sözleşmesi gibi uluslararası boyutlarda yabancıların birçok hakkının güvence altında olduğu beyan edilmiş.

Sorunların en aza indirilmesi eğitimle mümkün olabilir. Öğretmenlerin rehberliğinde okullar aracılığıyla veli, öğrenci ve öğretmen arasında köprüler kurularak dil, kültür veya sosyal engeller azalabilir. Çünkü bir toplumda en verimli iletişim, etkileşim türleri olan kültürün ve dilin eğitimi öğretmenler kanalıyla olabilir. Bu bakımdan göçmen ya da mülteci yabancı uyruklu her öğrencinin gittiği ülkenin kültürüyle kaynaşması için eğitime, okullara ve özellikle öğretmenlere görevler düşmektedir.

2.1.2. Mülteci Kavramı

Türkiye, bugün dünyada doğu-güneyden batı-kuzeye giden bir göç yolu üzerinde bulunmakla önemli bir nüfus hareketi için “geçiş ülkesi”dir. Özellikle doğu Avrupa ülkelerinden iş aramak için gelen bazı kimseler için ise Türkiye göç yollarında bir “varış ülkesi”dir. Yine, birçok Türk soylu ve tarihi Osmanlı hinterlandı içinde kalan Balkan, Kafkas, Orta Asya ve hata bazı Orta Doğu ülkeleri halkları açısından Türkiye “varış ülkesi”; Avrupa sığınmacı nüfusunda ise Türkiye önemli sayıda bir nüfus için “kaynak ülkesi”dir. Hareket halinde olan bu nüfusun bir kısmını ekonomik nedenler ile göç eden göçmenler diğer bir kısmının doğu ve güneydeki bazı ülkelerdeki etnik, ideolojik, dini ve benzeri baskılardan ötürü hapis, işkence veya ölüm cezası gibi “zulüm” tehditlerinden kaçan mülteciler oluşturmaktadır (Kılıç, 2010: 2).

Geçen yüzyıldan bu yana bazı nedenlerle vatandaşı oldukları ya da yerleşik olarak yaşadıkları ülkelerinden kaçan kişilere, sığındıkları ülkeler tarafından sığınmacı (asylum seeker) ya da mülteci (refugee) statüsü verilmektedir. 1951 Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi'ne göre mülteci, "İrki, dini, milliyeti, belirli topluma üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyuşu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya kimi sakıncalardan dolayı dönmek istemeyen" (Acer, Kaya ve Gümüş, 2010: 3-4).

"*Yasa Dışı Göç ve Türkiye*" raporuna göre sığınmacı ya da sığınma arayan (asylum seeker) kavramı, "bir ülke sınırlarına giren ancak henüz yasal bir başvuruda bulunmayan ya da başvuruda bulunmuşsa hakkında henüz yasal bir karar verilmemiş olan kimsedir" (Akçadağ, 2012: 4) şeklinde tanımlanmıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'na ([AFAD], 2018) göre sığınmacı ise; "ülkesinde ırk, din, sosyal konum, siyasal düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle kendisini baskı altında hissederek devletine güvenini kaybetmiş olan ve bu nedenle mülteci olarak uluslararası koruma arayan ancak statüleri henüz resmi olarak tanımlanmamış kişi"dir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi mülteci ile sığınmacı birbirinden farklı anlamlardadır. Mültecinin hakları resmi olarak belirtilirken sığınmacının haklarında ise netlik yoktur.

Mülteci ve sığınmacının yanı sıra göç hareketinin içinde bulunan aslında göçmenlerdir. Ancak göçmen, sığınmacıdan farklı olarak, göç eylemini yapan ya da yasal bir şekilde göç eden kimsedir. Bir başka deyişle göçmen, bulunduğu ülkeyi ekonomik gerekçelerle kendi isteği doğrultusunda terk edip legal yollarla başka bir ülkeye giriş yapan bireydir (Topkaya ve Akdağ, 2016: 770). Mülteci ve sığınmacı göçmen olarak adlandırılabilir fakat her göçmene mülteci veya sığınmacı ifadesi kullanılmaz (Ünal, 2014: 71). Göçmenler genellikle iş, siyasi, eğitim vs. amaçla göç ettiği bilinmektedir.

Yabancı uyrukluların statüleri gerekli yasa ve yönetmeliklerce belirtilmiş olup hangi kavram olursa olsun ülkeler belli şartlara göre mülteci veya yabancı uyruklu bireyleri kabul edebilir. Diğer bir deyişle uluslararası yapılan göçler sonucu kabul edilen göçmenler belli şartlarla kabul edilir ve bunlar bazı haklara sahiptir. Bu haklar; AIHM, BM, UNICEF gibi uluslararası kurum ve kuruluşlar çerçevesinde koruma altındadır. Ayrıca 1951 tarihli mülteci haklarına dair Cenevre Sözleşmesi, 1967 de yine mülteci haklarına ilişkin protokolde mültecilere yönelik geniş düzenlemelere yer verilmiştir

(Başak, 2011). Bu düzenlemelerle mültecilerin eğitim hakkı, çalışma hakkı, barınma şartları, güvenlik hakları gibi durumlar da belirtilmiştir.

Son yıllarda yaşanan olaylar neticesinde mülteci olarak Türkiye çok fazla göç almıştır. Özellikle yakın geçmişte yaşanan 1988-1991 İran-Irak Savaşı, 1990-1991 Körfez Savaşı ve Orta Doğu'daki iç savaşlarla Türkiye'ye mülteci akını olmuştur (Bozbeyoğlu, 2015: 69). Yakın zamanda rekor sayıda gelen bu mültecilerin çoğu Suriyelidir. Suriyeli bireyler 2011 yılı itibariyle Türkiye ve diğer ülkelere göç etmek zorunda kalmışlardır (Moralı, 2018: 1428). Ülkelerine geri dönemeyen bu mültecilerin şartları zamanla farklılık göstermiştir. Ülkemizde bulunan bu mültecilerin, 22 Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliğine göre "geçici koruma" şeklinde statüleri belirlenmiş olup mülteci ya da sığınmacı dışında tutulmuştur (Kağnıcı 2017: 1769). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre Türkiye'de geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin sayısı 26 Nisan 2018 tarihi ile 3.588.877'dir. Birçoğu okul çağındaki yabancı uyruklu öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü ortamlarda eğitimlerine devam etmişlerdir. Aynı zamanda 2018 yılı United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) verilerine göre 1,6 milyonu aşkın çocuk da dâhil olmak üzere yaklaşık 3.6 milyon Suriyeli, Türkiye'de yaşamakta olup uluslararası koruma altında olan Afganistan, Irak ve İran gibi ülkelere yaklaşık 363.000 vatandaşıyla birlikte yaşadığı bilinmektedir. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne (UNHCR) göre, dünya genelinde 2017 yılı sonu itibariyle 68,5 milyon insan göçe zorlanmış ve bunun 25,4 milyonu mülteci, 40 milyonunu kendi ülkelerinden edilen ve 3,1 milyonunu da sığınmacı oluşturur. Yeryüzünde oluşan bu kargaşa ortamından kaçan, terk eden/ettirilen milyonlarca insanın yaşam şartlarının zor olduğu açıktır. Özellikle de okul çağındaki çocukların eğitim hayatları bir hayli zorlanmıştır. Bunlar sadece çocuklar olmayıp hemen hemen tüm mültecilerin yaşam şartları zordur. Çünkü tanımlarda da belirtildiği üzere mültecilerin iltica etmeleri zorunluluktan dolayıdır. Bu nedenle yaşamlarında birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bazı illerde "Uydu Kentler İzleme ve Raporlama Projesi" adlı rapora göre mülteciler sığındıkları güvenli ülkede genellikle yabancı olduklarından dolayı dışlanma, ötekileştirme, nefret söylemi; hatta ırkçılığa dair dil, kültür gibi yabancılık çektikleri bunun yanında eğitim ve sağlık gibi haklarının erişim konusunda zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (MÜLTECİ-DER, 2015: 87). Buradan hareketle mültecilerin sığındıkları ülkelere bekledikleri sadece güvenli ortam değil aynı zamanda temel

ihtiyaçlarının karşılanması için yardım olduğu söylenebilir. Ayrıca gerek eğitim kurumlarında gerekse diğer kurumlarda etnik ayrımından doğan kültür, dil ve sosyal dışlanmaya mahal verecek durumlara önlem alınmasının gerekliliği görülmektedir. Gerek ülkemizde gerekse uluslararası iltica eden yabancı uyruklu bireyleri farklılıklarından dolayı dışlamanın, ayrıştırıcı davranmanın insan ilişkileri açısından etik olmadığına farkına varılması önemlidir. "Uydu Kentler İzleme ve Raporlama Projesi" adlı raporunda yapılan görüşmede bir mültecinin kendisine sorulan soruya karşılık cevap olarak "Sadece saygı gösterebiliriz, insan olduğumuzu, haklarımız ve onurumuz olduğunu unutmasınlar, bakışlar değişsin bu yeter" şeklinde açık açık belirtmesi tüm bu farklılıklara karşı nasıl davranılması gerektiğini göstermektedir (2015: 90). Bu bağlamda yabancı uyruklu bireyleri eleştiri odağı ya da dışlayıcılık kaynağı olarak görmemek insani görevdir. Başka bir deyişle çeşitli yaş grubu ile sınıflarda yerli öğrencilerle birlikte eğitim alan mülteci öğrencilere karşı suçlayıcı, dışlayıcı, ötekileştirici vb. tavır ve tutumların bir insanın onuruna yakışmadığı duygusu tam anlamıyla verilmelidir. Kültür ve cinsiyet farkları gibi diğer farklılıkları da kucaklayan kültürlerarası duyarlılık anlayışıyla, farklılığı zenginlik görüp kültürel çeşitliliğin yaşandığı demokratik tutumla bakılabilir.

2.1.3. Yabancı Uyruklu Öğrenci (YUÖ)

TDK'ye (2019b) göre yabancı, "başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan (kimse), bigâne, ecnebi" anlamına gelmektedir. "*Yabancı öğrenci*" ise eğitim aldığı ülkenin dışından gelen öğrencidir (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013: 314). Demirhan (2017: 548) da benzer tanımla yabancı öğrenciyi, göç ettiği yerde ikamet etmiş olsa bile eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmayan bireyler şeklinde tanımlamıştır. UNESCO (2009: 250) yabancı öğrenci tanım olarak, "eğitim amacıyla ulusal veya bölgesel sınırları aşmış, uyruğu olduğu ülkesinin dışında öğrenci olarak kayıtlı kişi" biçiminde tanımlanmıştır. Çalışkan ve İmamoğlu'na (2017: 532) göre ise yabancı uyruklu öğrenci, daha çok mülteci ve sığınmacı gibi Türkiye'ye gelen kişilere denmektedir. Ayrıca MEB'in (2019b) Türkiye'de 30 Nisan 1985 tarihli "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik"inde belirttiği tanıma göre yabancı uyruklu öğrenci (YUÖ) "her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan Türkiye Cumhuriyeti uyruğunda bulunmayan kişi" şeklindedir. Yabancı Uyruklu Öğrenci (YUÖ) kavramının literatürde farklı tanımları olduğu görülse de yabancı uyruklu öğrencinin uyruğu olduğu ülke dışında eğitim aldığını, eğitim amaçlı bir yer değiştirme yaptığını tanımlardan görmek mümkündür.

Göç nedeni yabancı uyruklu öğrenciler gibi eğitim olmasa da savaş, afet, baskın, sürgün gibi zorunlu sebeplerle gelen mülteci ve sığınmacıların da göç ettikleri ülkenin eğitim sistemlerine dahil olmaktadır. Zorunlu nedenlerle iltica eden kişi veya kitle olarak tanımlanan mülteciler de kendi uyruklarının olduğu ülke dışında eğitim almak mecburiyetinde kalmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde bulunan mülteci ve sığınmacı öğrencilere de yabancı uyruklu öğrenci olarak adlandırılmak mümkün olabilir. Ülkemize başka bir ülkeden gelen öğrenciler, “yabancı uyruklu, uluslararası, mülteci, sığınmacı, göçmen, misafir vb. öğrenci” şeklinde adlandırılrsa da aslında bir bütünlük içinde ele alınabilir. Bu ayrımı kesin ve net bir çizgi ile yapmak zordur. Her ne kadar bu öğrencilerin statüleri farklı olsa da kendi ülkelerinden ülkemize gelen veya gelmek zorunda kalan öğrencilerin eğitim haklarını uluslararası öğrenciler düzeyinde almaları sağlanabilir.

Literatürde çokça yer alan “yabancı uyruklu, mülteci, sığınmacı, göçmen vb.” isimleri kavram kargaşası haline gelebilmektedir. Bazı durumlarda farklı anlamlarda ele alınırken bazen de aynı anlamda kullanılabilir. Aslında net bir çizgi ile birbirinden ayırmak zor olabilir. Bunun için bu çalışmada ülkelerinden göç etmek zorunda kalan ve ülkemizde eğitim alan öğrencileri daha genel ve kapsayıcı biçimde ele alıp kavram yanılığının olmaması için bu öğrencilere “*yabancı uyruklu öğrenci*” denilmiştir.

2.1.4. Kültür

İnsanlar, tarihin en eski dönemlerinden beri günümüze ve hatta geleceğe kadar uzanan değerli sanat eserleri, yazıtlar/kitabeler, kitaplar ve zengin bilgiler bırakmıştır. Toplumların sahip oldukları bu değerlerin toplamı kültür kavramını oluşturduğu söylenebilir. *Kültür*; insanlarca öğrenilen, paylaşılan, nesilden nesile aktarılan gelen değerler, inançlar, tutum ve davranışlar, örf ve adetlerdir (Egeoğlu Çetişli vd., 2016: 27). Kültür, herhangi bir toplumda insanların edindikleri, öğrendikleri, paylaştıkları ve bunlar arasında anlam kurmaya çalışılan yaşam düzenidir (Öğüt ve Olkun, 2018: 55). Bu yaşam düzeni bir bakıma toplumun özelliklerini ortaya koyar. Bu özellikler hem kültürü oluşturur hem de kültür bu özellikleri oluşturur. Bunlara ek olarak kültür, insanlığın tarih boyunca biriktirdikleri, devam eden değerleri, düşünce ürünleri, geleceğe yönelik tasarımları ve eğilimlerinin birikimidir (Özhan, 2006: 17). Bu bakımdan kültür, daha geniş bir perspektifle, bir toplumdaki insan yaşamının bir yolu olarak kabul edilir ve "bilgi, inanç, davranış, ahlak, hukuk, gelenekler ve insanın toplumun bir üyesi" olarak kazanılan diğer yetenek ve alışkanlıkları barındırır (Tylor, 1958:1; Akt. Chen, 1990: 243).

İnsan bilimcileri de benzer bir tanımla kültürü, inanç, bilgi, sanat, hukuk, ahlak ve gelenekleri ve bir toplumun bir üyesi olarak bireyin yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bütünü olarak tanımlarlar (Zakaria, 2000: 495). Bir başka tanıma göre kültür, bireylere aidiyet duygusu kazandırırken aynı zamanda çeşitliliği de bütünleştiren bir kavramdır (Güçlücan, 2016: 5). Ayrıca kültür, insanın kim olduğunu, nereye ait olduğunu, nerede nasıl davranması gerektiğini ve ne yapması gerektiğini belirleyen duygu ve düşünce cümbüşüdür (Rengi, 2014: 14). Bu bağlamda kültür, toplumların ortak yaşam biçimlerini yansıtan öğelerin bütünüdür. Güvenç (1994: 99) farklı türdeki anlamlarıyla kültürü Tablo 1’deki gibi sınıflamıştır.

Tablo 1.
Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları

Kavramlar	Anlamlar		Nitelikler
Kullanma Alanlarına Göre	Genel	Özel	Görevler
Bilimsel alanda “kültür”	Uygarlık	Çin, Hint, Fransız, Batı ve İslam <i>kültür</i> ya da <i>uygarlığı</i> gibi.	Tarihsel, bütünsel ve evrimsel
Beşeri alanda ve günlük dilde “kültür”	Eğitim	Genel, mesleki ve teknik eğitim; tıp, hukuk, din, sanat ve fen eğitimi; örgün ve yaygın eğitim ya da öğretim gibi	Değerlendirici, eleştirici, geliştirici, öğretici ve yayıcı
Estetik alanda “kültür”	Sanat	Gotik, Barok, Rönesans ve Modern sanat; resim sanatı, müzik sanatı, romantik ve gerçekçi sanat gibi	Eleştirici, yaratıcı, eğitici, değerlendirici, güzel ya da güzelleştirici, estetik.
Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda “kültür”	Üretim	Avcılık, tarım ve endüstri <i>kültürü</i> , mikrop <i>kültürü</i> , ekin <i>kültürü</i> gibi.	Günlük toplumsal yaşamı destekleyici, üretici, deneyici, çoğaltıcı, yoğaltıcı ve besleyici.

Tablo 1’den hareketle bir sanatçıya göre kültür estetikliği, antropoloğa göre kültür insana dair her şeyi ve bir bilim adamına göre kültür uygarlığı ifade edebilir. Bir anlamda kültür kılavuz gibidir. İlgilendiği her bir alana rehberlik edebilir ve o alanın rehberi gibi olur.

Öğüt (2018) kültürün oluşumunda birden çok faktörün bulunduğunu ifade etmiş ve kültür çeşitlerini maddi-manevi, genel-alt ve karşı kültür olmak üzere üçe ayırmıştır. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir:

Maddi kültür; biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçları, insanların doğa ile mücadelede

lazım olan her türlü araç gereçleri oluşturan yapıdır. Maddi kültürün bireyin ve toplumun yararına olan her şeyi kapsadığı söylenebilir. Bir bakıma kültürün toplumda yer almış ve kullanıma açılmış şeklidir.

Manevi kültür ise; insanların sosyal ve ruhsal ihtiyaçlarını temin eden, toplumu düzenleyen birtakım sosyal kuralları oluşturan ve insanların takındıkları tutum ve davranışları sergileyen unsurlardır. Manevi kültür daha çok soyut olan zihinsel, ruhsal, düşünsel öğeleri kapsar.

Genel kültür, bir toplumda benimsenen, yaşanan ve o toplumun bütün kesimlerinde benimsenen ve var olan kültürdür. Başka bir ifade ile bir coğrafyada yaşam haline gelmiş genel geçer unsurlardır. İnsanların benimsediği hayat tarzları, tutumları, değerleri, varlıkları, örf ve adetleri bu türden genel kültür olabilir. Örneğin; Türk kültüründe büyüklerinin elini öpmesi o yörenin genel kültürünü gösterir. Ancak Batı kültüründe ya da bir Japon kültüründe bu genel kültür davranışı farklıdır. Bu da genel kültürün ülkeden ülkeye değişebileceğini gösterir.

Alt kültür; daha çok genel kültürü yaygın olarak yaşayan çok uluslu toplumlarda görülen ve bir nevi içte ayrışma gösteren kültürdür

Karşı kültür; bir topluma ve o toplumun örfüne, geleneğine ve göreneklere zıt olan veya ters düşen davranış ve tutumlarıdır. Bir toplumda veya ülkede benimsenen bir davranış başka bir yerde ters kültür olabilir. Arap kültüründe elle yemek yemek batı kültürüne göre karşı kültür olurken, batı kültüründe çatal ve bıçak ile yemek yemek Arap kültürüne göre karşı kültür olabilir. Buradan hareketle insanların yaşam biçimleri benimsedikleri kültürün de yansımasıdır. Kültür bir bakıma çeşitliliğin, renkliliğin ve doğal zenginliğin ürünüdür.

Her toplumun farklı kültürel özelliklere sahip olması göçle beraber bu farklılıkların bir araya gelmesine yol açmıştır. Kültürlerin bir araya gelmesi farklı kültürlerin bir arada yaşaması kültürel çeşitlilik, çok kültürlülük, kültürlerarasılık gibi birçok kavramın da ortaya çıkmasına neden olmuştur.

2.1.4.1. Çok kültürlülük

Çeşitli nedenlerle yaşanan göç hareketleriyle birlikte taşınan maddi ve manevi değerlerin de yer değiştirmesiyle bir millete, bir topluma ait tek tip ya da ortak kültürden bahsetmek artık zorlaşmıştır. Altundağ'a (2007: 1) göre her toplumun kültürü farklı olduğundan, var olan tek bir kültürden bahsetmek mümkün değildir. Günümüz dünyasında küçük bir beldeden çok uluslu yapıya sahip devletlere kadar ortak ya da aynı

kültürün yerini *çok kültürlü* yapı ele almıştır. Geçmişten günümüze farklı uygarlıklardan ya da milletlerden göç alan Amerika, Kanada, Osmanlı, Almanya gibi çok uluslu yapıların çok kültürlü bir toplum tarzında olduklarını söylemek mümkündür. Böyle çok uluslu toplumlarda farklı din, dil, cinsiyet, etnik köken ve yaşayış tarzlarının tek bir toplulukta görülmesi çok kültürlü bir toplumun belirtisi olabilir (Özan ve Şengür, 2017: 114).

Çok kültürlülük terimi İngilizce olarak ilk kez 1941’de yer almış ve kavram olarak ise 1971 yılında Kanada Başbakanı Pierre Trudeau tarafından kullanılmıştır. Tarihsel gelişimi açısından değerlendirildiğinde çok kültürlülük kavramı, özellikle Kanada, ABD gibi çok göç alan toplumlarda kültürel farklılıkların ayrımında ele alınabilir (Üstün, 2011). Aynı sınırlar içinde bulunan, ortak mirasın, sanatların, yapıtların ve bunun gibi farklı kültürel değerlerin korunması ve yaşatılması ile bezenen (Başbay ve Bektaş, 2009: 33-34), kültürel farklılığın, çeşitliliğin bir nevi zenginliğini ifade eden çok kültürlülük, farklı kültürlere sahip bireylerin veya grupların aynı coğrafi sınırlar içinde, birbirlerinin varlığını kabul ederek ve kültürel farkların bir toplumu zenginleştirdiğine inanarak yaşadığı durumları anlatmak için kullanılabilir (Üstün, 2011: 13). Özensele (2012: 59) göre çok kültürlülük; din, dil, etnisite, tarih, ülkü ve benzeri farklılıklarla birlikteliği ifade eden ayrı etnik ve dini grupların bir arada yaşamasını ön gören bir tasarımdır. APA’ya göre (2002: 11) çok kültürlülük “ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması” şeklinde tanımlanmıştır. Bu bakımdan çok kültürlülüğün birden çok tanımı söz konusudur. Ayrıca çok kültürlü toplumlarda kültürel farklılığa dayalı karmaşık, benzer ve farklı kültürel anlayışlar yaygındır (Temel, 2008: 92). Bundan dolayı kültürlerarası kıyaslama yanlıştır. Bilakis her kültürün farklılığını oluşturan din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim gibi temel değerler çok kültürlülük kavramının yapı taşlarını oluşturur (Polat ve Kılıç, 2013: 353). Buradan hareketle çok kültürlülük kavramı ile önem kazanan çeşitli kültürel değerlerin tanınması ve yine çok kültürlü kavramındaki asıl amaç olan farklılıkların bilinip hoş görülerek uyumlu ve verimli bir toplum oluşturulması önemlidir (Tertemiz ve Aslantaş, 2016: 8). Tanımlarından da anlaşılacağı gibi çok kültürlülük içerisinde birliği, beraberliği, hoşgörüyü, empatiyi, farklılıklara saygıyı vb. değerleri barındırmaktadır. Bu bağlamda çok kültürlülük kavramının bireylere ve toplumlara kazandırılması önemlidir.

2.1.4.2. Çokkültürlü Eğitim

Farklı etnik, dil ve kültüre sahip çok kültürlü bir toplum bu farklılıkları barındıran ve kapsayan bir eğitime elbette muhtaçtır. Ülkelerarası farklı nedenlerle bir araya gelen bireylerin aldıkları bu eğitime çok kültürlü eğitim denmektedir. Çok kültürlü eğitim, farklı kültürleri kapsayan karmaşık bir anlayışına sahiptir. Gay (1994: 6) bu çok kültürlü eğitim anlayışlarının dört özelliğini kısaca şöyle vurgulamıştır:

- Ortak bir varsayıma dayanırlar.
- Ortak kaygılardan kurtulurlar.
- Eylem için ortak kurallar içerir.
- Kültürel çoğulculuk ve etnik çeşitlilikle eğitim sürecinin önemli kısımlarını yapma arzusunu paylaşırlar.

Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, insanların uzun süredir anlamaya çalıştığı ve kültürel farklılıkları sentezleyen bir eğitim olgusudur. Gay (1994) çok kültürlü eğitimi; bütün öğrencilerin eğitim öğretim fırsatının eşit olması gerektiğini ve eğitim ortamlarındaki kurumların yapısının yenileşmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu süreci olarak tanımlamıştır. Ayrıca Gay (1994) çok kültürlü eğitimi çeşitli tanımları bir araya getirerek kısaca şu şekilde özetlemiştir:

- Tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşması ve eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek için amaçlayan bir fikir olup eğitim reformu hareket süreci,
- Bireylerin, grupların ve ulusların hayatlarını şekillendirmede etnik ve kültürel çeşitliliğin önemini, meşruiyetini ve canlılığını vurgulayan bir felsefe anlayışı,
- Kültürel çoğulculuğu yansıtacak biçimde temel değerleri, izlek kuralları, müfredatı ve öğretim materyalleri yanında öğrenilenlerin tümü ve değişenlerinin değiştirildiği bir reform hareketi,
- Planlaması dikkatlice yapılan ve izlenen eylemin yanı sıra uzun vadeli zaman ve emek yatırımı gerektiren devam eden bir süreç (Banks ve Banks, 1993; Akt. Gay, 1994).
- Kültürel çoğulculuk felsefesini yansıtan eşitlik, karşılıklı saygı, karşıdakini kabullenme ve anlama ve sosyal adalete ahlaki bağlılık ilkelerine dayanan eğitim sistemi (Baptiste, 1979; Akt. Gay, 1994).

- Tüm dünyada bulunan çocukları farklı deneyimleri ve fikirleri analiz etme biçimlerine ve tarihe bakma şekline duyarlı kılma hedefi yanında diğer bakış açılarını ve kültürleri keşfetme özgürlüğüne sahip, önyargıdan uzak bir eğitim (Parekh, 1986: 26-27; Akt. Gay, 1994).
- Kültürel çoğulculuğu besleyen demokratik değerlere dayanan öğretme ve öğrenme yaklaşımı ile eğitim eşitliliğini sağlamaya, etnik yeşillikler hakkında müfredatı geliştirmeye ve baskıcı uygulamalarla mücadele eden sistem (Bennett, 1990; Akt. Gay, 1994).
- Kültürel çeşitliliğe saygı gösteren müfredat ve değerlendirme prosedürü ile politika ve uygulamaları içine alan eğitim felsefesi (Frazier, 1977; Grant, 1977; Akt. Gay, 1994).
- Sınıfta öğretim ve kişilerarası ilişkilere karşı her türlü ayrımcılığa meydan okuyan ve sosyal adaletin demokratik ilkelerini geliştiren tüm öğrenciler için kapsamlı okul reformu ve temel eğitim (Nieto, 1992; Akt. Gay, 1994).

Başka bir tanımla çok kültürlü eğitim, öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik eden ve kültürel farklılıklara saygı duyulan ortak çevreler inşa edilmesidir (Başbay ve Bektaş, 2009: 35). Bir bakıma tek kültürle sınırlandırmayan, bir diğer kültürü dışlamayan, çeşitli kültürlerle saygıyla ve hoşgörü ile yaklaşan anlayışın hâkim olması çok kültürlü veya çoğulcu kültür eğitim anlayışının varlığıdır. Ayrıca Rengi (2014: 23) çok kültürlü eğitim düşüncesini, toplumların farklı sebeplerle mono-kültürden uzaklaşıp farklı kültürlerin birbirlerine karşı üstünlük kurmak yerine kültürel farklılığa saygı duyulmayı ifade eder. Erdoğan'a (2018: 17) göre çok kültürlü eğitim sadece bir gruba yeni katılan çeşitli dil, din veya ırka sahip öğrencilere yönelik olmayıp toplumun tamamını kucaklayan, onlara eşit fırsatlar veren, tek düze anlayıştan uzak, sadece bir kültürle beslenmeyen, aynı ortamda farklı kültürden bireyleri yetiştirmeyi amaç edinen ve farklı kültürlerle karşı hassasiyet gösteren eğitim politikasıdır. Çok kültürlü eğitim aslında farklılıkları içeren bir sistem olup farkı fark etme veya ettirmedir. Farklılık birçok anlama gelebilir; dil, din, kültür, siyasi görüş, siyah ya da beyaz ırk gibi ayrı anlamlarda kullanılabilir.

Teknoloji çağı ile birlikte küçük bir köy haline gelen dünyada farklılıkların olmaması düşünülemez. Her ne kadar eğitim dilleri farklı olsa da göçlerle birlikte aynı toprakları veya ortak değerleri paylaşan insan grupları için farklılıklara kucak açan çok

kültürlü eğitim anlayışı önemlidir. Çok kültürlü eğitim anlayışı bireylerin yadırganabilen farklı düşünceleri, davranışları kabul etmesini, eleştirileri veya ön yargıları yıkmasını sağlar. Bir başkasının bir diğerinden ayrı düşünmesi, konuşması, zıt fikre sahip olması o insanın ötekileştirme anlayışına gitmemelidir. Aksine, Güven'in (2012: 1) de belirttiği gibi farklılıkların olması bir bireyin varlığı kadar normal ve gerçektir. Bu anlayış ve tutumla eğitim ortamlarında birden çok kültürün varlığı rahatsız edici olmamalıdır. Çünkü bir toplulukta eğer saygıya yönelik davranışlar azalır o toplumda saygının toplumsal ve psikolojik karmaşıklığı boy gösterir (Sennett, 2005). Başka bir ifade ile bir toplumun tutum ve davranışlarının düzen halinde olmasında saygının yeri büyüktür. Dini, dili, ırkı, rengi, etnik, cinsiyet gibi farklı özellikteki bireylerin bir arada yaşadığı okullar ve sınıflar bir anlamda çok kültürlü eğitimin yaşandığı ve yansıtıldığı alanlardır. Bu bağlamda farklı kültürlere hoşgörü ve saygı penceresi ile bakılması çok kültürlü eğitimle olur.

Mülteci, göçmen veya sığınmacı bütün yabancı uyruklu bireylerin yeme, içme, gezme vb. sosyal hayat tarzları yerli halkça yadırganabilir. Maalesef ki bazı insanlar sadece kendisinden farklı düşündüğü ve farklı inançları benimsediğinden dolayı, diğer insanlara hoşgörü ile bakmayan üstelik onlara karşı zorbaca davranabilmektedir (Doğanay, 2015). Bu sorunlar ancak eğitimle çözülebilir.

Bulut (2014: 21) eğitim sisteminin vazgeçilmezi olan okulun ve eğitim programlarının genel ve özel amaçlarının hayata geçirilmesinin ancak çok kültürlü eğitimin amaçları ile mümkün olabileceğini belirtmiştir. Bu amaçlar da çeşitli kültürlere mensup yabancı uyruklu bireylerin eğitim ve öğretim müfredatına uygun olarak okullarda gerçekleştirilebilir. Mülteci öğrencilerin kültürel uyumu, eğitim ve öğretimi Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü okullarda yerli öğrencilerle birlikte kaynaşması bir anlamda kültürleşme sürecini kolay kılacaktır. Zira göçmen toplumların ayrı bir kültüre uyum sağlaması ancak eğitimle sağlanabilir. Çünkü eğitim toplumdaki kültürleşme sürecinin bir parçasıdır (Demirel ve Kaya, 2012: 5). Özellikle öğretmenlerin bu durumları yadırganmadan görmesi ve farklı dili, dini, kültürü saygıyla karşılaması önemlidir. Öğretmenin kültürlerarası saygıyı, kültürlerarası duyarlılığı davranışlarında göstermesi, davranışlarıyla öğrencilere model olması öğrenciler arasındaki kültürlerarası iletişimi ve etkileşimi arttıracaktır. Çünkü model olmak her davranışın olumlu pekiştirilmesini sağlar (Yeşilyaprak, 2015). Ayrıca çeşitli okullarda öğrenim gören mülteci öğrencilerin eğitimi ayırım yapılmadan sağlanması, farklı dil, din, inanç gibi özelliklere sahip olan öğrencilerin demokratik bir eğitim-öğretim ortamının var olması çok kültürlü eğitim anlayışı açısından önemlidir.

2.1.4.3. Kültürlerarası Duyarlılık

Göçler, toplumları değiştirmekle kalmamış günümüzde de etkisini daha derinleştirerek ırkların, kültürlerin, idare ve yaşam şekillerin oluşumu ile birlikte tüm dünyayı sosyal, kültürel ve etnik yapı olarak kökünden etkilemiştir (Karpat, 2013: 9-10). Dünya çapında kültürlerarası temasların kapsamı ve yoğunluğu, küresel hareketlilik ve sosyal etkileşimindeki değişimler, iletişim teknolojisindeki değişiklikler ve bu geniş yelpazeyle birlikte küresel hareketlilikte artışlar meydana gelmiştir (Lobo, Marotta ve Oke, 2011: 2). Hızla yayılan teknoloji ve araçlarla küresel farklılıkların yaşanmama seçeneği neredeyse azalmıştır. Farklı kültürel değerleri, anlayışları, tutumları, gelenekleri ve benzeri özellikleri aynı mekânda yaşanmasa da dünyayı küçülten teknolojik aletler vasıtasıyla sanal ortamlarda bir araya gelebilmektedir. Her birey kendi inancını, kültürünü, dilini, geleneğini, yaşam felsefesini rahatlıkla paylaşabilmektedir. Bir başka insanın kültürel farklılıklarını hassasiyetle karşılayabilmekte ve eleştirebilmektedir. Bununla birlikte uluslararası göçlerle de dil, din, gelenek, kültür gibi birçok farklılıklara ve farklı geçmişlere sahip bireyler aynı ortamları paylaşmakta ve bu ortamlarda yaşamak durumunda kalabilmektedir (Öğüt, 2017: 78). Aslında milletlerin, ülkelerin ve insan gruplarının kültürel farklılıklarını “*kültürlerarası, kültürlerarasılık, kültürlerarası iletişim ve etkileşim, kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarası duyarlılık*” gibi kavramlar topluluğu ifade etmektedir.

Öğüt’ün (2017: 41) belirttiğine göre “Kültürlerarası” (transculturation) terimi ilk kez 1940’lı yıllarda Kübalı antropolog Fernando Ortiz tarafından ortaya atılmıştır. İnsanlar arasında yaşanan aşırı iletişim, ilişki, etkileşim ve değişimler kültürleri aynılıktan çıkarmış ve ulusal boyuta taşıyarak kültürlerarası düzeyine çıkarmıştır. Kültürlerarası kavramı etkileşimde bulunan kültürler arasındaki alışverişle ve bunun neticesindeki birbirleri üzerindeki etkiyle ilgilidir ve özetle kültürel formların bir kültürden diğer kültüre aktarım sürecini ifade etmektedir. Bir anlamda ülkeler çapında farklı kültürlerden, farklı ülkelerden haberdar olabilmektir. *Kültürlerarasılık*, ulusların farklı kültürlerini bağlayan ve bu farklı kültürlere bir köprü olabilen toplumların iletişim aracıdır denebilir.

Bireylerin birbirine değer vermesi, onları olduğu gibi kabul ederek aynı zamanda çeşitli yaşam biçimlerinden oluşan kültürel farklılıklarına ve yaşam biçimlerine pozitif yaklaşımla ele alması derin bir hassasiyetin olduğunu gösterir. Başka bir ifade ile insanların hayat şekillerini ayırt etmeden, kendi dini, etnik yapısını, sınıfını bütün olarak görmek kültürlerarası duyarlılığın varlığını gösterir. Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin

farklı kültürlerle, çeşitli kültürlerden insanların görüşlerine, farklı bakış açılarına değer verme olarak da tanımlanabilir (Saygılı ve Kana, 2018). Kültürlerarası duyarlılık, ulusların farklı kültürlerini anlama, kabul etme ve takdir etme ile birlikte bireyin istekliliğini ön plana çıkaran kişisel yeteneğidir (Bulduk, Tosun ve Ardıç, 2011). Genel anlamda kültürlerarası duyarlılık, bireylerin farklı kültürlerle karşı ılımlı olma, saygılı ve saygın olma, insaniyetli olma, yine diğer kültürlerle karşı anlayış içinde olup kabul etme ve değer verme gibi olumlu duygulardan oluşur. Kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişimi destekleyen, teşvik eden, etkin bir şekilde kullanan, olumlu duygusal yaklaşımla farklı kültürel özellikleri anlayan ve değerlendiren bir kavramdır (Balcı ve Bekiroğlu, 434). Kısaca kültürlerarası duyarlılık, iletişim ve etkileşim yeterliliğinin veya yetkinliğinin özellikle iki veya daha fazla kültürlü toplumlari birbirine bağlayan köprüdür. Kültürel farklılıklari önemseme ve diğer kültürlerdeki insanların bakış açılarına duyarlı olma anlamına gelen kültürlerarası duyarlılıkta, insanların diğer kültürlerle uyumlarını, tutumlarını, bakışlarını hem teorik bilmesi hem de kendi kültürlerinin dışında etkili biçimde yaşamak ve hayata hazırlamak için plan ve programlı bir biçimde uygulaması önemlidir (Bhawuk ve Brislin, 1992; 2000). Bu nedenle kültürlerarası duyarlılık, sadece teorik olarak bilmeyi değil aynı zamanda kendi kültürünün dışındaki kültürel farklılıklari karşı duyarlılığı davranışlarla uygulamayı gerektirir.

- *Kültürlerarası Duyarlılıkla İletişim ve Yeterlilik İlişkisi:*

Farklı kültürlerin iletişim aracı olan kültürlerarası iletişim kavramını ilk kez Edward T. Hall tarafından 1959 da “*The Silent Language (Sessiz Dil)*” adlı eserinde kullanmıştır (Öğüt, 2017: 29). Küresel anlamda ulusal dillerin iletişimini sağlayan kültürlerarası iletişim, tek bir kültürün değil çok kültürlü ulusların etkileşimini de sağlar niteliktedir. Başka bir ifade ile kültürlerarası iletişim farklı milletlerin, devletlerin, memleketlerin vb. iletişimidir. Bennett (1998: 2) kültürlerarası iletişimi, birden çok kültür dilinde, çeşitli davranış kalıbında ve farklı değerlerde “*kültürlerarası iletişim yaklaşımı*” şeklinde farklılık temelli olarak açıklamıştır. Ayrıca kültürel çeşitliliğin yaygın olduğu yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamları bir anlamda kültürlerarası iletişim ve etkileşimin gerekliliğini göstermektedir. Çünkü bireyin tanımadığı, bilmediği ya da yabancı hissettiği başka bir kültüre karşı iletişim kurmanın zorluğu ancak kültürlerarası yeterlilik, iletişim ve etkileşimle aşılabilir. Abaslı ve Polat’ın (2018: 196) belirttiği gibi kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası yeterlilikle farklı kültürlerle karşı direnç göstermek için bir çıkar yoldur. Bundan dolayı günümüzde kültürlerarası iletişim

ve etkileşim yeterliliğine karşı talebin fazla olmasıyla gelişen demokratik bir toplumda etnisite olarak farklı olanlarla iletişim gereksinimi ziyadeleştikçe, sosyal ve iletişim yeteneğinin bir göstergesi olan kültürlerarası hassasiyetin öğrencilere kazandırılmasında önemli hale gelmiştir (Tamam & Krauss, 2014: 1-3). Kültürlerarası iletişim ve etkileşim, kültürel farklılıklara ve kültürel duyarlılığa karşı talepleri, istekleri ve insanlar arasındaki bilgi akışını sağlayan en önemli basamaktır.

Rengi (2014) kültürlerarası duyarlılığı, kültürel farklılıklara ve farklı kişilere karşı olumlu duygular besleyen bireyin sahip olması gereken yeterlilik olarak belirtmiştir. Başka bir ifade ile insanın kendi kültürü dışındaki kültürlere de pozitif tutumla ve değerle bakmak ancak kültürlerarası duyarlılık yeterliliğine bağlıdır. Burada ifade edilen “*kültürlerarası yeterlilik*” kavramı kültürlerarası olarak optimum düzeyde düşünme ve hareket etme kabiliyeti anlamına gelmektedir (Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003). Başka bir tanımla kültürlerarası yeterlilik; iletişime katılan bireylerin tamamıyla karşılıklı kültürel farklılıkları kabul eden, farklı kültürlere saygı duyan, hoşgörü içinde farklılıkları kucaklayan iletişim yeteneği anlamına gelebilir (Petrovic ve Zlatkovic, 2009). Aslında kültürlerarası yeterlilik bir bakıma kültürel duyarlılıkta iletişim ve etkileşimin temelidir. Ayrıca farklı boyutlara sahip olan kültürlerarası duyarlılık, insanların kültürlerarası iletişimde etkili bir şekilde rol oynayan ve buna uygun davranışları teşvik eden kültürel farklılıkları anlayabilme ve takdir etmeyi bilme konusunda olumlu bir duygu geliştirme kabiliyetidir (Chen ve Starosta, 1997).

- *Kültürlerarası Duyarlılığın Boyutları:*

Kültürlerarası duyarlılığın boyutlarını Chen ve Starosta (1997; 2003) “*bilişsel, duyuşsal ve davranışsal*” olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Birey ve toplumun iletişimi, farklılıklara duyarlılığı, becerileri, yetkinliği için önem kazandığı bir ortamda bilişsel, duyuşsal ve davranış yeterliliklerinin bilinmesi gerekir. Morales, Sanhueza, Friz ve Riquelme (2017) *bilişsel yeterliliği*; kültürlerarası duyarlılığa karşı farkındalık, *duyuşsal yeterliliği*; bir grubun başka bir grubun duygularını ve algılarını öğrenmesi ve *davranışsal yeterliliği ise*; sözel ve sözel olmayan yeterlilik toplamı şeklinde ele almıştır. *Bilişsel (zihinsel)* yeterlilik tutumuna, bireylerin herhangi bir iş, olay ve nesneye karşı zihinsel yetkinliği ya da yeterliliği denebilir. Ancak kültürlerarası iletişimsel yetkinlik deyimi olaraksa, bireyin sahip olduğu kültürel etkileşim ve iletişimini bilme, anlama, fark etme, kültürlerarası duyarlılığın farkında olma veya kültürlerarasılığa farkındalık gösterme şeklinde ele alınabilir. *Duyuşsal yeterlilik*; algılama, hissetme, sezme

becerilerini de kapsayan kültürlerarası duyarlılığı ifade eden kabiliyetlerin bütünüdür. Ayrıca Chen (1997) duyuşsal yeterliliği, kültürlerarası duyarlılık anlamına gelen duygusal düzeydeki karşılığı şeklinde konuya açıklık getirmiştir. Bu bakımdan kültürlerarası duyarlılığın altında esasında duyuşsal beceriler yattığı söylenebilir. Kendi kültüründen farklı olan bir diğer kültüre karşı duyuşsal anlama gelen empati tutumuyla bakmak ancak duyuşsal yetenekle mümkündür. Bir başka yeterlilik boyutu olan *davranışsal boyut ise*; kültürlerarası duyarlılığın iletişimsel ve etkileşimsel yeterlilik bağlamıyla kişiler arası duyarlılığı temel alan yeteneklerin toplamını oluşturur. Tüm boyutlarıyla kültürlerarası duyarlılık, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilerin özelleşmiş haline gelmektedir. Ayrıca Aksoy'un (2016: 38) da ifade ettiği gibi kültürlerarası iletişim yeterliliğinin kazanılmasında, edinilmesinde kültürlerarası eğitim olmazsa olmazdır.

- *Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli:*



Şekil 1. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli

Şekil 1'de gösterilen model, Bennett (1998) tarafından kavramsallaştırılmış ve kültürlerarası iletişim yeterliliğinin bir boyutu olarak kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel yöntemidir. Hammer vd. (2003) modelin gelişimine katkı sunmuştur. Şekil 1'de gösterilen modelin basamakları, aslında insanların farklı kültürlere karşı düşüncülerinin, bakış açılarının veya dünya görüşlerinin kendi kültürlerini merkeze alarak değerlendirmesidir. Ayrıca Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modelinin (KDGM), her bir aşamanın ayrı bir anlamı olup bireylerin içinde saklı olan davranış ve tutumlarının dışarıya yansımalarının bir tür göstergesi olduğu söylenebilir (Hammer vd. 2003: 423). Altı basamaktan oluşan bu gelişim model, *ethnocentrism (etnomerkezcilik)* ve *ethnorelativism (etnorelatifcilik)* olmak üzere iki ana kısımdan oluşur. Bennett'e (1998) göre ana evrelerde etnomerkezden etnorelatif evreye doğru bir değişimin söz konusudur. Bu evrelerden ilk kısım olan ethnocentrism (etnomerkezcilik) de kendi arasında üç kısma ayrılır: *Reddetme (denial)*, *savunma (defense)* ve *azaltma (minimalziation)*.

Ethnorelativism (etnorelatif) basamağın evreleri ise: *Kabul etme (acceptance)*, *uyum (adaptation)* ve *bütünleşme (integration)* evreleridir. İnsanların sadece kendi kültürünü varsayıp diğer kültürleri görmezden gelen ya da yok sayan, benlik etnik köken anlamına gelen etnomerkezciliğin aşamaları şu şekildedir:

Reddetme (Denial): Etnomerkezciliğin ilk aşaması olan bu aşamada, bireyler sahip oldukları kültürün dışındakileri görmeme, yok sayma ya da bu kişilerin varlığını tanımama sürecindedir. Ayrıca kişi diğer kültürlere kapalı olmasının yanında doğru olarak yalnız kendi kültürünü değerlendirir ve farklı olan tüm kültürleri reddeder (Altundağ, 2007: 26). Örneğin; sınıfında yabancı uyruklu olan bir öğrencinin bulunduğu ülkenin kültürünü kabullenememe veya o toplumun kültürlerarası iletişimine kapalı olması bu evrede yer alabilir. Sonuç olarak, birey bu basamakta kendini diğer kültürlere, kültürel farklılığa veya kültürel iletişime-etkileşime karşı izole etmiş ve aynı zamanda başka kültürlere yönelik dışlayıcılık, ayrımcılık, ötekileştirme gibi algı ve tutumla muamele eder (Bennett 1998; Hammer vd. 2003).

Savunma (Defense): Etnomerkezciliğin ikinci aşaması olup reddetme evresinin aslında yumuşak halidir. Çünkü bireyin bu evrede ilk evreye göre farklı kültürleri algılama, anlama konusunda daha ustalaşması söz konusu olabilir ve deneyim sahibi olabilirler. Bunun yanında dil ifadeleri ve davranış tutumları değişebilir, diğer kültürlere karşı ön yargı, olumsuz tavır ve “sizli-bizli”, “onlar-biz” gibi kutuplaştıran kalıpsal sözleri anlamlar yükleyerek yine bir başka kültürün ezici ve farklı kültürlerin baskı altında olduklarını düşünürler (Öğüt, 2017: 94). Sonuç olarak, özellikle çok kültürlü ırkçı toplumlarda kendi etnik kültürü dışında gelen insan gruplarını ve sahip oldukları farklı kültürel özellikleri dışlama, olumsuz etik koyma, çirkin gösterme gibi özellikleri bu evrede rastlanabilir.

Minimization (Azaltma): Bu evre etno-merkez basamağının sonudur. Bireylerin farklı kültürlere karşı olumsuz tavır ve tutumlarının aza indiği, başka bir deyişle minimize edildiği evredir. Artık bireyler etno-merkezciliğin son evresine girmiş bulunurlar. Ancak farklılıklara karşı azalan olumsuzluklar bir nevi nötrlenmiş ve bireysel zıt görüşleri, olumsuz tepkileri ve dışlama gibi tutumları değişmiş, diğer toplumların kültürel farklılıklarına karşı empati yoluna girmiştir (Aksoy, 2016: 40). Genel olarak değerlendirildiğinde, bu evre ile birlikte etnomerkezciliğin aşamaları bitmiş olup kültürlerarası iletişim ve etkileşim boyutunda farklı görüşlere saygının az olduğu, farklıların küçümsendiği, farklı toplumların kültürel farklılıklarına karşı olumsuz

yargıların olabileceği görülmüştür. Bununla birlikte bir diğer kültürü tanıma ve bilme yoluna gitme ile de ön yargıların zamanla azalacağını da söylemek mümkündür.

Etnomerkezciliğin evrelerinden sonra etnorelatifliğin evreleri olan kabul etme, uyum ve bütünleşme evreleri gelmektedir. Bu evreler şu şekilde belirtilebilir:

Kabul etme (Acceptance): Bennett'in modelinde etnogörece olarak da bilinen etnorelatizmin ilk evresidir. Kültürel farklılıklara karşı minimize olmuş olan bireyler gerek davranışsal olarak gerekse farklı kültürlerin özelliklerini kabul etme eğilimine girmiş olurlar. Bununla birlikte farklılıkların yaşandığı çok kültürlü toplumlarda bir arada yaşama, birbirine değer verme ve saygı gösterme gibi tutumların olması bir başka kültürün özerkliğini kabul etme anlamına gelebilir. Nitekim özerk olmak isteyen bireylerin önyargısız, belli kalıpsal yargılardan uzak, farklılıkların farkında olan, farklılıklara saygı duyan ve kültürel farklara değer veren tutum ve tavır içinde olmalıdır (Güven, 2012: 17). Böylece birey bu evre ile birlikte tanımadığı veya yok saydığı kültürel zenginlikleri görür, kabul eder ve böylece bir diğer adım olan uyum basamağına doğru adım atmış olur.

Uyum (Adaptation): Uyum evresi, bireylerin artık başka bir kültüre karşı zihinsel algılarını, düşüncelerini, tutumlarını değiştirdiği evredir. İnsanlar kültürel farklılıkları kabul edip kendi dünya görüşlerinin dışında olan toplumların da varlığını kabuldür. Ayrıca insanların art niyetle kabul etmede zorlandıkları veya farklılıklara karşı bencil davrandıkları durumdan çıkıp aksine etnik göreceye uygun bir başka toplumun kültürlerini ve yaşam değerlerine uyum sağlarlar. Bir başka deyişle, kültürel farklılıklara karşı bilişsel ve davranışsal tutumla anlamaya, kabul etmeye ve en önemlisi kendilerini onların yerine koyma anlamına gelen kültürel empati ile yaklaşır (Hammer vd. 2003: 425). Böylece birey iletişim ve etkileşim yoluyla çeşitlilikleri zengin olarak algılar ve kültürlerarası duyarlılık için en önemli düzey olan bu evreyle dış çevreye karşı uyumlu olur.

Bütünleşme(Integration): Bu evre etno-göreceliğin ya da etnik-merkezciliğin son evresidir. İnsanlar bu aşama ile birlikte artık bir dünya görüşüne sahip olup kendi değerleri dışında olan çeşitli kültürel kimlikleri bütünleştirme, dahil etme yoluna giderler. Adeta bireyler “çok kültürlülük” ve “kültürlerarasılık” kimliklerine bürünürler ve üst seviyeye ulaşırlar. Ayrıca bireyler başka kültürel marjinaleri ile ilişki kurmaya meyilli olup zengin bir bakış açısı ile yorumlayıp değerlendirirler (Bennett, 1988: 17).

Özetle, benmerkezcilikle bireyler farklı kültürleri inkar etme ile reddettiği, sadece kendi kültürel özelliklerini görmesiyle savunduğu ve bir uyanışla başka kültürlerle karşı ön yargı olan tutum ve davranışlarıyla indirgediği evreleri kapsayan etnomerkezcilik; ötekileştirdiği kültürlerini zenginlik olarak kabul ettiği, farklılıkları görüp uyum sağladığı, geniş bir perspektifle de kültürel farklılıklarla bütünleştirdiği etnorelatiflik evreleri kültürel duyarlılığın gelişimini açıklamaktadır. Etnomerkezcilikten etnorelatifliğe gidildikçe kültürlerarası duyarlık ve farklı kültürlerle saygı artmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığı altında yabancı uyruklu öğrenciler ve kültürler arası duyarlılık konularını kapsayan yurt içi ve yurt dışı yayınlar incelenmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

2.2.1.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Çalışmalar

Güngör ve Şenel'in (2018) "Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri" adlı çalışmasının amacı yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretim sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilinde sekiz ilkokulda görev yapan 16'sı kadın, 5'i erkek olmak üzere toplam 21 sınıf öğretmeni ve öğrenim gören öğrencilerden 12'si kız, 11'i erkek toplam 23 öğrenci oluşmaktadır. Nitel yöntemle yapılan çalışmada kişisel bilgi formu ve 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve iki ana tema şeklinde incelenmiştir. Eğitim-öğretimde yaşanan sorunlar ana temasına ilişkin bulguların alt temaları; "Dil ve kültür farklılığı", "Temel dil becerileri", "Anlama", "İfade etme ve yorum yapma", "Programın gerisinde kalma" ve "Akademik başarısızlık"; Sorunların çözümüne yönelik ana temasına ilişkin alt temalar "Öğretmen ve okullara yönelik öneriler", "Öğrencilere yönelik öneriler", "Ailelere yönelik öneriler" ve "MEB ve devlete yönelik öneriler" olarak ele alınmıştır. Öğrenciler, öğretmen ve arkadaş çevresindeki bireyleri anlamada ve iletişim kurmada güçlük çektiklerini, kendilerini ifade etmede zorluk yaşadıklarını ve derslere devam edemediklerini, bu nedenle sınıftaki diğer öğrencilerden akademik başarıda zayıf olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmanın sonucuna göre Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim ve eğitim dilini bilmemeleri sorunların

temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ve ailelerin dil ve kültür farklılığına bağlı olarak, Türk gelenek ve göreneklerine adapte olmada zorluk yaşadıkları ve bu olumsuzların öğrencilerin okul hayatını etkilediği görülmüştür.

Moralı (2018) “Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar” adlı çalışmasında; Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik PICTES projesi kapsamında Türkçe öğreticisi olarak çalışan öğretmen görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve veriler doküman inceleme ile elde edilmiş, içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma bulgularında “sorun durumu” ana temasına ilişkin toplam 30 bilgi kategorisi elde edilmiş ve altı tema altında sınıflandırılmıştır. Bulgulara göre Suriyeli çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların bir kısmı aile ile iletişimin olmayışıdır. Çünkü dil aileden kopuk değildir. Mevcut sorunlar; ödev desteğinin olmayışı, iletişim kuramama, evde Türkçe ortamının olmaması, ilgisiz olma, işbirliğinin olmaması ve çocukların Türkçe öğrenmesine yönelik olumsuz tutumlar olduğu tespit edilmiştir.

Kağnıcı'nın (2017) “Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar” adlı çalışmasının amacı mültecilerde kültürel uyum, Suriyeli mülteci çocukların eğitim koşulları ve okula uyum süreçlerini ele almaktır. Ülkemizde çeşitli yerlerde eğitim gören bu öğrenciler için okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklara dair bir bakış açısı sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerin savaş ortamına, travma olaylara tanık oldukları için kültürel uyum, davranış sorunları vs. görülmektedir. Bu nedenle mülteci öğrencilerin buldukları okullarda çok kapsamlı derecede psikolojik destek verecek danışmanlara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Sağlam ve Kanbur'un (2017) “Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasının amacı sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaçla üç alt boyuttan oluşan 24 maddelik Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) geliştirilmiştir. Ölçek, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya İlinde çalışan 267'si kadın (%53), 234'ü (%47) erkek olmak üzere toplam 501 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgular kısmında “uyum”, “yeterlilik” ve “iletişim” boyutuna ilişkin yorumlara yer yer verilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının cinsiyete göre “yeterlilik”

boyutunda erkek öğretmenler lehine; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre orta sosyo-ekonomik çevre lehine; sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumuna göre “iletişim” boyutu hariç sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca dil ve kültürel sorunlar nedeniyle Suriyeli öğrenciler yeterli seviyeye ulaşamamıştır.

Kılcan, Çepni ve Kılınç (2017) "Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi" adlı çalışma ile Türk eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde Ankara İli Mamak ilçesinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda öğrenim görmekte olan 243 katılımcı (129 kız, 114 erkek) tarafından doldurulmuş ve ölçek formundan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bulgular kısmında ölçeğin geçerliliğine ilişkin yapı geçerliliği, madde ayırt ediciliği ve iç tutarlılık analizleri verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği .87 olarak bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucuyla ölçek maddelerinin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Sonuç olarak Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin (MÖYTÖ) diğer çalışmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanısına varılmıştır.

Çatalbaş vd.’nin (2016) “İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar” adlı çalışmasının amacı okullarda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmen ve idarecilerin karşılaştıkları problemler ve problemlere yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu Denizli’de yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmen ve idarecileri oluşturmuştur. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu seçmede maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulguları dört tema ve bu temaya ilişkin alt temalar olarak alınmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmen ve idarecilerin karşılaştıkları problemler; dil, davranış sorunu, Milli Eğitim ve okul arasındaki işbirliği sorunları, okul-aile birliği sorunları ve öğretim sürecinde var olan sorunlar olarak temalandırılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre göçlerin dil ve kültüre olan etkisi ifade edilmiştir. Ayrıca dil farklılığı sebebiyle yabancı aileler ile iletişimde zorluklar yaşanmış, bu da yabancı öğrencilerin akademik açıdan başarısını sınırlandırmıştır.

Hos'un (2016) "Acil durumlarda eğitim: Suriyeli mülteciler için topluluk okulu örneği" adlı çalışmasının amacı, okulların oluşturulmasında yer alan yöneticilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin deneyimlerine bakmaktır. Katılımcıları yönetici, öğretmen ve bir grup ebeveyn oluşturur. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek görüşme tekniği kullanılan bir durum çalışmasıdır. Bulgular okulun kurulması ve okuldaki deneyimler diye iki kategori olarak ele alınmıştır. Ayrıca çalışma sonucuna göre zorlu şartlar nedeniyle gelen mülteci öğrencilere yönelik yeniden eğitim plan ve programlanması öngörülmüştür.

Mızrak ve Yavuz (2016) "Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği" adlı çalışmada acil durum yönetimi açısından mültecilere yönelik yapılan eğitim yardımlarının incelenmesi ve Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yapılan eğitim yardımlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada örnek olay yöntemi kullanılmış. Doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim çağına gelen birçok öğrencinin problem yaşadığı ve desteğe ihtiyaç olduğu görülmüştür. Suriyeli mültecilerin eğitim bakımından temel iki sorunu; ekonomik yetersizlikten çıkan fakirlik ve diplomalarına denklik verilmemesidir.

Özdemir'in (2016) "Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi" adlı tez çalışmasının amacı Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir. Veri toplama tekniği olarak ise görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında e-okula kayıtlı yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Sivas ilindeki ilk, orta ve liselerdeki (toplam 57 okul) yönetici, öğretmen ve öğrenciler oluşturur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde en çok yabancı uyruklu öğrenciye sahip olma durumu ölçüt olarak belirlenmiş ve her üç eğitim kademesinden 1'er okul olmak üzere 3 okul örnekleme alınmıştır. Bu kapsamda değişik kademelerdeki 3 okuldan, 6 yönetici, 12 öğretmen, 12 Türk öğrenci ve 12 yabancı uyruklu öğrenci olmak üzere toplam 42 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Sivas ilindeki okullarda, bu öğrencilerin genel olarak okul iklimi üzerinde herhangi bir etkilerinin olmadığı (%48) görüşünün ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine "olumlu" etkisi (%25) ile "olumsuz" etkisinin (%27) oransal

olarak birbirine çok yakın olduğu ve “düşük” düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Bu çerçevede “Genel Güvenlik ve Düzenlilik”, “Sınıf Yönetimi”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri”, “Sosyal Kültürel Sportif Etkinlikler” ve “Davranışsal Değerler ve Okul Disiplini” çeşitli boyutlarda yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimi üzerinde anlamlı bir etkilerinin olmadığı görüşünün ağırlık kazandığı görülmüştür. Bununla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin okul ikliminin, “Öğrenciler Arası ilişkiler” boyutunu “olumlu” yönde, “Veli Okul İlişkileri” ve “Akademik Başarı” boyutunu ise “olumsuz” yönde etkiledikleri görüşünün ağırlık kazandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu okul idarelerinin yaklaşımını “olumlu” değerlendirmektedir. Her tür ve kademedeki okul yöneticilerinin tamamının, okuldaki yabancı uyruklu öğrencilerin varlığını bir sorun olarak görmedikleri, onların okula renk kattıklarını, kültürel bir zenginlik olduklarını düşündükleri ve diğer öğrencilerden ayırmadan sorunlarının çözümü konusunda gayret sarf ettikleri belirlenmiştir.

2.2.1.2. Kültürlerarası Duyarlılıkla İlgili Çalışmalar

Abaslı'nın (2018) “Kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesi” adlı çalışmanın amacı, kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışmanın yöntemi nicel desen olup örnekleme ise 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde eğitim gören 210 Türk ve uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ve “Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği” ile yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra t testi, ANOVA, doğrulayıcı faktör analizi, Pearson korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Bulgular hem Türk, hem de uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyinin orta, empati düzeyinin ise yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda oluşan bulgulara göre gerek Türk gerekse de uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve öğrencinin uyruğu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin kanıtlar sunmuştur. Ayrıca Türk öğrencilerin empatiye ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmazken, uluslararası öğrencilerin empatiye yönelik görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Pearson korelasyon analizi sonuçları değişkenler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Regresyon analizi sonuçları ise kültürlerarası duyarlılığın empatinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Boran ve Arcagok (2017), “Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi” çalışması ile alana katkı sunmuştur. Bu çalışmanın amacı, temel eğitim bölümü okuyan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarını incelemektir. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmış ve örneklem olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde 2017-2018 öğretim yılında öğrenimlerini sürdüren 231 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı ise Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 24 maddelik 5’li Likert tipi “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarının cinsiyet ve anabilim dalı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte ancak sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır.

Akın (2016) “Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği)” adlı çalışmasının amacı Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu değişkenler; cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitimi, sosyo-ekonomik düzey ve farklı kültürden arkadaşına sahip olmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 220 Türkçe öğretmen adayı oluştururken yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Veri ölçme aracı olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin optimum düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu çalışmaya göre Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, anne-baba eğitimi düzeyi, cinsiyet ve farklı kültürlerden arkadaş sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ise Türkçe öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyi düştükçe kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin arttığı tespit edilmiş ve sınıf değişkeni açısından üst sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yurtseven ve Altun’un (2015) “Günümüz küresel sınıflarında kültürlerarası duyarlılık: öğretmen adaylarının algıları” adlı çalışmasının amacı; sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık algıları ve çokkültürlü uygulamaların dersler için ideal olanı bulmaktır. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 akademik yılı Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 220 öğrenci oluşturmaktadır. Yöntem

olarak ise karma yöntem kullanılmış ve araştırmanın nicel verileri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, nitel verilerse sınıflardaki çokkültürlülüğe ilişkin uygulamaları belirlemeye yönelik üç tane açık uçlu soru ile toplanmıştır. Yapılan nicel verilerin analizine göre öğretmen adaylarının cinsiyete, yurtdışına gitme, yabancı arkadaşlık edinme ve uyrukluk durumuna göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunun çokkültürlülük bilincinde yetersiz kalması ve çokkültürlü eğitim seviyesinin düşük olması veya çokkültürlü eğitim alamamalarından dolayı kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin beklenen seviyede olmadığı kanısına varılmıştır.

Rengi'nin (2014) “Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları” adlı çalışmasının amacı sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için kültürel farklılık olarak tanımladıkları unsurları belirlemek ve kültürlerarası duyarlılıklarını incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, eğitim- öğretim verilen sınıf düzeyi ve mesleki kıdem) değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Örneklem olarak ise 286 sınıf öğretmenine uygulanmış ve Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile nicel veriler, ölçeğin sonuna eklenen açık uçlu soru ile de nitel veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi için aritmetik ortalama puanları üzerinden t-testi ve varyans analizi uygulanmıştır ve nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen yanıtlara göre kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .87 çıkmıştır. Bu sonuç çalışmanın oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen veriler analiziyle sınıf öğretmenlerinin genel anlamda kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve cinsiyet, eğitim-öğretim verilen sınıf düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir başka sonuç ise; sınıf öğretmenlerinin yabancı olduğu kültürel farklılıkların “*dil ile ilgili kültürel farklılıklar*” etrafında kümeleştiği, çok az öne çıkan kültürel farklılıkta “*etnik köken ile ilgili kültürel farklılıklar*” olduğu görülmüştür.

Rengi ve Polat (2014) “Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları” adlı çalışmasıyla sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik kültürel farklılık olarak algıladıklarını durumlarının ne olduğunu ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 2013-2014

eğitim-öğretim döneminde Kocaeli, Çayırova’da devlete ait ilkokullarda görev yapan 286 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yöntem olarak araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel veriler “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” (Chen ve Starosta, 2000) ile, nitel verileri ise “Öğrencilerinize ilişkin neleri kültürel farklılık olarak düşünmektesiniz?” şeklinde sorulan açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dille ilgili kültürel farklılıklar sınıf öğretmenlerinin, kültürel farklılık algıları içerisinden en dikkat çeken olduğu görülmüş. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Göçen’in (2013) yapmış okudukları “Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi” çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü ve yerleşim birimi değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 2012-2013 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 404 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verileri toplamada Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeninin kültürlerarası duyarlılık düzeyinde güçlü bir etkiye sahip olmadığı, öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre kültürlerarası duyarlılık düzeyleri farklılık gösterdiği, sınıf seviyesi arttıkça kültürlerarası duyarlılığın da arttığı ortaya çıkmıştır.

Üstün’ün (2010), “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler” adlı çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri (bölüm, cinsiyet, içinde yetişilen coğrafi bölge ve yerleşim birimi, mezun olunan lise türü, yurt dışı deneyimi, farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşa sahip olma) belirlemektir. Bu amaçla genel tarama modeliyle 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan çeşitli bölümlerden 414 öğretmen adayıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, etnik merkezcilik düzeylerini ise Neuliep ve McCroskey (1997) tarafından geliştirilen “Etnik Merkezcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizine göre, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine,

yetiştikleri yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türlerine, yurt dışı deneyimlerine ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşına sahip olma durumlarına; öğretmen adaylarının etnik merkezlik düzeyleri arasında ise bölümlerine, cinsiyetlerine, yetiştiği yerleşim birimlerine ve yurt dışı deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar

2.2.2.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Çalışmalar

Miles (2017) “Okullarda mültecilere yönelik eğitimcilerin tutumları ve uygulamaları: kaynaştırma ve iyi olma destek sisteminin oluşturulması” adlı çalışmasının amacı okullardaki mülteci öğrencilerin kaynaştırma yoluyla destek vermektir. Ayrıca öğretmenler yardımı ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanları belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup verileri iki Ontario sertifikalı öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Bulgular “sınıf içi stratejiler, okul içi destek sistemleri ve topluluğu dahil etme” üç ana temada ele alınmıştır. Çalışma verilerine göre öğretmenlerin yeterince hazırlıklı olmadıkları ve bu yüzden mülteci öğrencilere yeterince destek sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Campell ve Walta (2015) “Kısa vadeli uluslararası yerleşmelerde kültürlerarası öğrenimin en üst düzeye çıkarılması: yönelim programları, kılavuzlu yansıma ve daldırma ile ilişkili bulgular” adlı çalışmanın amacı Malezyalı ortaokullarda hizmet öncesi yerleştirme pilot projesine katılan bir grup öğretmen adayı ile akademik personelin erken ve gelişmekte olan tutum ve eğilimlerini izleyip belgelendirmektir. Çalışma grubunu bir grup öğretmen ve akademisyen oluşturur. Bulgular gözleme dayalı olarak elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgulara göre kültürlerarası duyarlılık, kültürel kimlik, küresel vatandaşlık ve küresel yeterlilik gelişimi ile ilişkili kültürlerarası öğrenme vurgulanmıştır.

Kanu'nun (2006) “Başarılı eğitim yolları Manitoba'da Afrikalı mülteci öğrencileri için sosyal entegrasyon” adlı çalışmasının amacı çeşitli ülkelerden gelen mülteci öğrencileri eğitim ışığında sosyal hayata entegre etmektir. Çalışmanın katılımcıları 40 Afrikalı öğrenciden, Sudan, Somali, Sierra, Leone ve özellikle Etiyopya gibi değişik topluluklardan oluşan kabile liderleri ile birlikte dört öğretmen, müdürler ve ebeveynlerden oluşan bir topluluktur. Bunlar Winnipeg'de savaşta etkilenen lise öğrencileridir. Araştırma sonucuna göre göçler sonucunda okullarda etnik, ırk ve kültürel anlamda

çeşitlilikle beraber eğitimi zorlaştırmasından dolayı güvenli, güçlü desteğe ihtiyacın olduğunu, oluşan eğitim farklılığına saygı tutumu çerçevesinde ele alan yönetici ve öğretmenlerin yardım etmesi gerektiği çalışmada vurgulanmıştır. Ayrıca mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına değinilmiştir.

2.2.2.2. Kültürlerarası Duyarlılıkla İlgili Çalışmalar

Park (2017) “Güney Koreli ergenler arasında çokkültürlü deneyim ve kültürlerarası duyarlılık” adlı çalışmasında Güney Koreli ergenler arasında çokkültürlü deneyim ve kültürlerarası duyarlılık ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2012 eğitim döneminde Seul’deki üç liseden, yeri, statüsü ve karma eğitim yapması göz önüne alarak, katmanlı, çok kademeli bir kümeleme örneğine göre seçilmiştir. Toplamda 640 kişiye uygulanan ankete samimi cevap veren 574 kişi değerlendirilmiştir. Bu çalışma sadece diğer kültürlerle doğrudan temas kurma deneyimlerini değil, aynı zamanda kitle iletişim araçlarıyla ortaya çıkan dolaylı temasın mevcut durumunu da tespit etmiştir. Yapılan T-testi sonuçlarına göre, ergenlerin kültürlerarası duyarlılığının artan sırayla olduğunu ortaya koymuş; kültürel farklılıklara saygı, etkileşimden zevk alma, etkileşim katılımı ve etkileşim güvencesi ile tüm boyutlar arasında istatistiksel olarak fark gözlemlenmiştir. Çok kültürlü ailelerle fazla tanıdığı olanın, dolaylı medya temasları ve yurtdışında zaman geçirme süresine ve yaşa göre etkileşime katılım da artış göstermiştir.

Spinthourakis vd. (2009), “Çok kültürlülüğü ele almak için öğretmen adayları arasında kültürlerarası duyarlılık değerlendirmesi” adlı çalışmanın amacı, aday öğretmenlerin bazı değişkenlere göre kültürlerarası duyarlılıklarını incelemektir. Değişkenler ise; cinsiyet, yaş, babanın eğitim durumu, ortaöğretim mezuniyet notu ve öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterliliğine ilişkin görüşleridir. Araştırmaya nicel desenle olup örneklemini ise Yunanistan’da öğrenim gören 288 sınıf öğretmenliği öğrencisidir. Ölçme aracı olarak, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgularla, cinsiyete göre öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde anlamlı fark olmadığı ancak; yaş, ortaöğretim mezuniyet notu, babanın eğitim düzeyi, katılımcıların kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Yaş değişkenleri; 18-21, 21-25, 25 ve üstü olmak üzere 3 grupta incelememiştir. Bu gruplar arasındaki fark, 21-25 arası yaş grubunun lehinedir.

Ortaöğretim mezuniyet notu; 12-14, 15-17 ve 17-20 olmak üzere 3 grupta ele alınmış ve gruplar arasındaki fark, ortaöğretim mezuniyet notu 15-17 yaş arası olan grubun lehine olduğu tespit edilmiştir. Babanın eğitim durumuna göre ortaya çıkan farkın, yükseköğrenim mezunu babaların lehine olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitime yönelik aldıkları derslerin yeterlilik derecesi; “çok düşük”, “düşük”, “yüksek” ve “çok yüksek” olmak üzere 4 grupta incelenmiştir. Kültürlerarası eğitime yönelik alınan derslerde yeterliliğinin “düşük” olduğuna inanmış olan grubun “çok düşük” olduğuna inanan grup arasında “düşük” olduğuna inanan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte, eğitime yönelik alınan derslerin yeterliliğinin “yüksek” olduğuna inanan grup ile “çok yüksek” olduğuna inanan grup arasında “çok yüksek” olduğuna inanan grubun lehine anlamlı farkın sonucuna varılmıştır.

Yuen ve Grossman’ın (2009) “Üç ildeki aday öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılığı” adlı çalışmasının amacı aday öğretmenlerin karşılaştırmalı olarak kültürlerarası duyarlılıklarını incelemektir. Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemiyle Hong Kong (103), Şanghai (96) ve Singapur (118) olmak üzere 317 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı ise Hammer ve Bennet (2001) tarafından geliştirilmiş 50 maddeden oluşan, 5’li Likert tipi “Kültürlerarası Gelişim Envanteri” kullanılmıştır. Betimsel istatistik sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması 86.36’dır. Bu bulgu ile genel anlamda öğretmen adaylarının Bennet’in “Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli”ne göre etnik merkeziliğin küçümseme döneminde oldukları tespit edilmiştir. Bulgulardan elde edilen bilgilere göre ülkeler bazında öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarına bakıldığında Şanghai öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken öğretmen tecrübesine göre ise 2 ve 5 yıl boyunca öğretmenlik yapanlar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bir diğer sonuç ise yabancı dili olmayan öğretmen adaylarının birden fazla yabancı dil bilen öğretmen adaylarına göre kültürlerarası duyarlılıkları daha yüksek çıkmıştır.

Fretheim (2007) “Bir Amerikan uluslararası okulundaki eğitimcilerin kültürlerarası duyarlılıklarını değerlendirme” adlı çalışmasında öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın değişkenleri; uluslararası bir okulda çalışma süresi, mesleki unvan, cinsiyet, yaş, etnik köken, konuştuğu yabancı dil sayısı, farklı kültürden bir kimseyle evlilik yapmış olma, kültürlerarası eğitim almış olma, yurtdışında öğrenim görme, öğrenim düzeyi, barış gönüllüsü olarak görev almadır. Bu çalışmanın örneklemini ise Güney Afrika’daki bir

Amerikan okulunda 58 öğretmen oluşturur. Verilerin toplanmasında “Kültürlerarası Gelişim Envanteri” ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı ancak yurtdışında on yıldan daha uzun süre yaşayan katılımcıların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Banos (2006) “Gençlerin kültürlerarası duyarlılığı: Katalonya'da eğitimsel gereksinimler üzerine bir araştırma” isimli çalışmasının amacı, bazı değişkenler yoluyla öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki farkı incelemektir. Nicel bir araştırma olan çalışmanın örneklemini İspanya’da özerk bir bölge olan Katalonya’nın başkenti Barselona’da 7 farklı okulda öğrenim gören 638 ortaöğretim öğrencisi oluşturur. Araştırmanın 7 bağımsız değişkeni; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrencilerin konuştuğu yabancı dil sayısı, farklı kültürlerden arkadaşına sahip olma, kendilerini ait hissettikleri kültürel kimlikler ve Katalonya’da geçirdikleri zaman oluşturur. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5’li Likert tipi “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçta yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yabancı dil bilme konusunda, birden fazla yabancı dil konuşan öğrencilerin puanları, sadece bir dil konuşan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer sonuç ise farklı kültürlerden arkadaş edindiğini belirten öğrencilerin puan ortalaması yalnız kendi kültürlerinden arkadaşına sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Son olarak, devamlı olarak ömür boyu yalnız Katalonya’da yaşayan öğrenciler ile Katalonya’da kısa zaman için yaşayan öğrencilerin puanları arasında Katalonya’da daha az yaşamış öğrencilerin lehine anlamlı farkın çıktığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2012: 177).

Tarama modeli genel tarama modeli ve örnek olay modeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli; iki veya daha çok değişken arasında değişimin varlığını, derecesini belirlemeye çalışır (Karasar, 2011: 81). Bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sorularını cevaplamak için verilerin elde edildiği canlı ve cansız varlıkların toplamı iken; örneklem ise evrenden alınan evreni temsil eden bilgiler topluluğudur (Büyüköztürk vd. , 2012: 80-81). Araştırmanın evrenini Şanlıurfa il merkezinde bulunan 310 ilkokulda görev yapan 3042 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklem, belli kriterlere uygun olarak belirlenmiş ölçütler olup gözlem birimlerinin belirli özelliklere sahip olay, durum, nesne ya da kişilerden seçilebilir (Büyüköztürk vd., 2012: 91). Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemindeki ölçüt ise “sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri”dir. Bu bağlamda ilk önce Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Şanlıurfa il merkezinde bulunan 3042 sınıf öğretmeninden sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi olan 380 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. 380 öğretmenden 25 tanesi ölçükleri hatalı ya da eksik doldurduğu için 355 öğretmen üzerinden analizler yapılmıştır. Bu öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	193	54.3
	Erkek	162	45.7
	Toplam	355	100
Eğitim Düzeyi	Önlisans	12	3.5
	Lisans	334	94.0
	Yüksek lisans	9	2.5
	Toplam	355	100
Kıdem	1-5 yıl	117	33.0
	6-10 yıl	61	17.2
	11-15 yıl	63	17.7
	16-20 yıl	41	11.5
	21-25 yıl	48	13.5
	26 yıl ve üstü	25	7.1
	Toplam	355	100
Sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı	1-5 öğrenci	211	59.5
	6-10 öğrenci	83	23.3
	11-15 öğrenci	33	9.3
	16-20 öğrenci	16	4.5
	21 ve üstü öğrenci	12	3.4
	Toplam	355	100
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Eğitim alan	178	50.1
	Eğitim almayan	177	49.9
	Toplam	355	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet bakımından 193'ü erkek (%54.3), 162'si kadın (%45.7); eğitim düzeyi bakımından 12'si (%3.5) önlisans mezunu, 334'ü (%94.0) lisans mezunu ve 9'u (%2.5) yüksek lisans mezunu; mesleki kıdemlerine göre 117'si (%33.0) 1-5 yıl, 61'i (%17.2) 6-10 yıl, 63'ü (%17.7) 11-15 yıl, 41'i (%11.5) 16-20 yıl, 48'i (13.5) 21-25 yıl, 25'i (%7.1) 26 yıl ve üstü; sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre 211'i (%59.5) 1-5 öğrenci, 83'ü (%23.3) 6-10 öğrenci, 33'ü (%9.3) 11-15 öğrenci, 16'sı (%4.5) 16-20 öğrenci, 12'si (%3.4) 21 ve üstü öğrenci sayısına sahip; hizmetiçi eğitim alma durumuna göre ise, 178'i (%50.1) eğitim alan ve 177'si (%49.9) eğitim almayan olarak dağılım göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Rengi (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan

“Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen “Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda katılımcılara ait cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve hizmet içi eğitim alıp almama durumu olmak üzere 5 soru yer almaktadır. Bu form katılımcının doldurması için diğer iki ölçekle birlikte verilmiştir. Kişisel bilgi formu EK 2’de yer almaktadır.

3.3.2. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (Refugee Student Attitude Scale)

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ölçme aracı öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerini ölçmek için Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek "iletişim", "uyum" ve "yeterlik" boyutu olmak üzere 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşur. Ölçek 4’lü Likert tipinde olup “1. Hiç katılmıyorum”, “2. Biraz katılıyorum”, “3. Çoğunlukla katılıyorum” ve “4. Tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte ters işleyen madde bulunmayıp ölçekten alınabilecek minimum puan 24 ve maksimum puan 96’dır. Madde alt boyutlarını; İletişim alt boyutunda “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11” 11 madde, uyum alt boyutunda “12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20” 9 madde ve yeterlik alt boyutunda “21, 22,23, 24” 4 madde oluşturmaktadır. Ayrıca Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık katsayısı (Alpha) .91 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlılığını göstermektedir. Her bir alt boyut için ayrı ayrı iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, ikinci alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı .88 ve üçüncü alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Her bir boyutta ve ölçek toplamında puanların yüksek olması, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir. Aritmetik ortalamaların belirlenmesinde puan aralığı 1.00-1.74 hiç katılmıyorum, 1.75-2.49 biraz katılıyorum, 2.50-3.24 çoğunlukla katılıyorum, 3.25-4.00 tamamen katılıyorum olarak belirlenmiştir. İstatistiksel bulguların anlamlılığının değerlendirilmesinde .05 düzeyi ölçüt alınmıştır. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’nin KMO katsayısı .91 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 5475.902$; $p<.000$). Bu ölçeğe ilişkin maddeler EK 3’te, izin ise EK 4’te gösterilmektedir.

3.3.3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Intercultural Sensivity Scale)

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ), sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerini ölçmek için Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Rengi (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, 24 maddelik 4'ü olumsuz 20'si olumlu olan toplam 24 maddelik 5'li likert tipi ölçme aracıdır. Hazırlanan bu ölçek tipindeki seçeneklere verilen puanlar; “Hiç Katılmıyorum”=1, “Az katılıyorum”=2, “Orta düzeyde Katılıyorum”=3, “Çoğunlukla Katılıyorum”=4 ve “Tamamen Katılıyorum”=5 şeklindedir. Ayrıca puanların yorumlanmasında grup genişlik değeri, ölçek beşli Likert tipinde olduğundan $4/5=.80$ olarak alınmıştır. Buna göre maddelere verilen puanların aralıkları; 1.00-1.80 arası “çok düşük”; 1.80-2.60 arası “düşük”; 2.60-3.40 arası “orta”; 3.40-4.20 arası “yüksek”; 4.20-5 arası “çok yüksek” olarak alınmıştır. İstatistiksel bulguların anlamlılığının değerlendirilmesinde .05 düzeyi ölçüt alınmıştır. KDÖ boyutlarındaki madde dağılımları ise; *kültürlerarası etkileşime katılım* “1, 6, 12, 15, 19, 22 ve 24.” maddeler olmak üzere toplam 7 madde, *kültürel farklılıklara saygı* “2, 7, 13, 18, 21 ve 23.” maddeler olmak üzere toplam 6 madde, *kültürlerarası etkileşimde özgüven* “3, 8, 11, 17 ve 20.” maddeler olmak üzere toplam 5 madde, *kültürlerarası etkileşimden hoşlanma* “4, 9 ve 14.” maddeler olmak üzere toplam 3 madde ve *kültürlerarası etkileşimde özen* “5, 10 ve 16.” maddeler olmak üzere toplam 3 madde şeklindedir. KDÖ'den alınan puanların yüksek çıkması, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de yüksek olduğu anlamındadır. Rengi (2014) ölçeğin Türkçe uyarlamasını Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliğinin son sınıfında bulunan 105 kişiyle yapmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı .65 ile .86 arasında değiştiği görülmüş, toplam varyansın %56.62'si açıklayan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .87 ile oldukça yüksek çıkmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin maddeleri EK 5'te, ölçeğe ilişkin izin belgesi ise EK 6'da yer almaktadır.

3.4. Verileri Analizi

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows) 18 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin

demografik bilgilerine ilişkin frekans, ortalama, standart sapma, yüzdelik değerleri tespit edilmiştir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için ve homojen varyanslara sahip olduğundan SPSS yardımı ile parametrik testler olan bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırma problemlerine uygun şekilde tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem, “Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiş olup ortaya çıkan betimsel istatistikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	min	Max	\bar{X}	ss
İletişim	355	1.00	4.00	3.51	.45
Uyum	355	1.00	4.00	2.94	.59
Yeterlilik	355	1.00	4.00	2.74	.76
Toplam	355	1.21	4.13	3.16	.46

Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’ndeki aritmetik ortalamaların belirlenmesinde puan aralığı 1.00-1.74 hiç katılmıyorum, 1.75-2.49 biraz katılıyorum, 2.50-3.24 çoğunlukla katılıyorum, 3.25-4.00 tamamen katılıyorum olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda Tablo 3’e göre iletişim, uyum ve yeterlilik min=1.00, max=4.00 şeklindedir. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği’nden *iletişim* boyutunda 3.51, *uyum* boyutunda 2.94, *yeterlilik* boyutunda 2.74 ve ölçek toplamında 3.16 puan aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının *iletişim*, *uyum*, *yeterlilik* boyutlarında ve ölçek toplamında “*çoğunlukla katılıyorum*” düzeyinde yer aldığını göstermektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin tutumlarının yüksek çıkması yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimlerinin *iletişim*, *uyum*, *yeterlilik* alt boyutlarında yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1. Birinci Alt Problemin Cinsiyet Boyutuna İlişkin Bulguları

Birinci alt problemin cinsiyet boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Araştırma Örnekleminin Cinsiyetlerine Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin ile Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p																																								
İletişim	Kadın	193	3.50	.46	-.418	353	.677																																								
	Erkek	162	3.52	.44				Uyum	Kadın	193	2.92	.57	-.640	353	.518	Erkek	162	2.96	.61	Yeterlilik	Kadın	193	2.63	.78	-2.889	353	.004*	Erkek	162	2.86	.70	MÖTÖ Toplam Puanı	Kadın	193	3.13	.46	-1.420	353	.160	Erkek	162	3.20	.47	Toplam		355	
Uyum	Kadın	193	2.92	.57	-.640	353	.518																																								
	Erkek	162	2.96	.61				Yeterlilik	Kadın	193	2.63	.78	-2.889	353	.004*	Erkek	162	2.86	.70	MÖTÖ Toplam Puanı	Kadın	193	3.13	.46	-1.420	353	.160	Erkek	162	3.20	.47	Toplam		355													
Yeterlilik	Kadın	193	2.63	.78	-2.889	353	.004*																																								
	Erkek	162	2.86	.70				MÖTÖ Toplam Puanı	Kadın	193	3.13	.46	-1.420	353	.160	Erkek	162	3.20	.47	Toplam		355																									
MÖTÖ Toplam Puanı	Kadın	193	3.13	.46	-1.420	353	.160																																								
	Erkek	162	3.20	.47				Toplam		355																																					
Toplam		355																																													

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında *iletişim* [$t_{353}=-.418$; $p>.05$], *uyum* [$t_{353}=-.640$; $p>.05$] boyutlarında ve ölçek toplamında [$t_{353}=-1.420$; $p>.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; *yeterlik* [$t_{353}=-2.889$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu ile kadın öğretmenlerin yeterlilik alt boyutuna ilişkin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları erkeklerden düşüktür. Bu durum *yeterlilik* alt boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kendilerini daha yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik motivasyonları daha yüksek olabilir.

4.1.2. Birinci Alt Problemin Öğrenim Durumu Boyutuna İlişkin Bulguları

Birinci alt problemin öğrenim durumu boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt problemin öğrenim durumu boyutuna yanıt bulabilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş. Bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Araştırma Örneklemine Öğrenim Durumlarına Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	df	F	p
İletişim	Önlisans	12	3.55	.34	2.350	.316	.729
	Lisans	334	3.51	.45			
	Yüksek lisans	7	3.38	.52			
Uyum	Önlisans	12	2.96	.55	2.350	.088	.916
	Lisans	334	2.94	.59			
	Yüksek lisans	7	3.03	.71			
Yeterlilik	Önlisans	12	2.86	.65	2.350	.240	.787
	Lisans	334	2.73	.76			
	Yüksek lisans	7	2.85	.69			
Toplam	Önlisans	12	3.90	.38	2.350	.990	.370
	Lisans	334	4.09	.48			
	Yüksek Lisans	7	4.14	.43			

p> .05

Tablo 5'te tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrenciye yönelik tutumları ile ön lisans, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu değişkenleri arasında *iletişim* boyutunda [$F_{(2,350)}=.316$; p>.05], uyum boyutunda [$F_{(2,350)}=.088$; p>.05], yeterlilik boyutunda [$F_{(2,350)}=.240$; p>.05] ve ölçek toplamında [$F_{(2,350)}=.990$; p>.05] anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları öğrenim durumuna göre değişmemektedir.

4.1.3. Birinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Boyutuna İlişkin Bulguları

Birinci alt problemin mesleki kıdem boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt problemin mesleki kıdem boyutuna yanıt bulabilmek için mesleki kıdeme dayalı olarak betimsel ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Araştırma Örnekleminin Mesleki Kıdemlerine Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	df	F	p
İletişim	1-5 yıl	117	3.55	.41	5.345	1.010	.412
	6-10 yıl	61	3.46	.50			
	11-15 yıl	63	3.55	.50			
	16-20 yıl	41	3.52	.39			
	21-25 yıl	48	3.42	.43			
	26 ve üzeri	21	3.42	.45			
Uyum	1-5 yıl	117	2.94	.59	5.345	1.230	.293
	6-10 yıl	61	2.82	.59			
	11-15 yıl	63	3.05	.67			
	16-20 yıl	41	3.01	.56			
	21-25 yıl	48	2.90	.54			
	26 ve üzeri	21	2.84	.51			
Yeterlilik	1-5 yıl	117	2.68	2.68	5.345	.780	.558
	6-10 yıl	61	2.66	2.66			
	11-15 yıl	63	2.85	2.85			
	16-20 yıl	41	2.86	2.86			
	21-25 yıl	48	2.75	2.75			
	26 ve üzeri	21	2.65	2.65			
Toplam	1-5 yıl	117	3.17	.43	5.345	1.110	.360
	6-10 yıl	61	3.09	.51			
	11-15 yıl	63	3.24	.54			
	16-20 yıl	41	3.22	.45			
	21-25 yıl	48	3.11	.44			
	26 ve üzeri	25	3.07	.44			
Genel Toplam		355					

p> .05

Tablo 6'daki betimsel ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrenciye yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında *iletişim* boyutunda [$F_{(5,345)}= 1.010$; $p>.05$], *uyum* boyutunda [$F_{(5,345)}= 1.230$; $p>.05$], *yeterlilik* boyutunda [$F_{(5,345)}=.780$; $p>.05$] ve ölçek toplamında [$F_{(5,345)}=1.110$; $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının mesleki kıdeme dayalı olarak değişmemektedir.

4.1.4. Birinci Alt Problemin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısına İlişkin Bulguları

Birinci alt problemin yabancı uyruklu öğrenci sayısı boyutu, "Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları yabancı uyruklu öğrenci

sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulabilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırma Örnekleminin Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısına Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	YUÖ sayısı	N	\bar{X}	Ss	df	F	P
İletişim	1-5 öğrenci	211	3.51	.41	4.350	.658	.621
	6-10 öğrenci	83	3.53	.52			
	11-15 öğrenci	33	3.40	.51			
	16-20 öğrenci	16	3.50	.43			
	21 ve üzeri	12	3.62	.34			
Uyum	1-5 öğrenci	211	3.00	.59	4.350	2.170	.071
	6-10 öğrenci	83	2.93	.59			
	11-15 öğrenci	33	2.79	.67			
	16-20 öğrenci	16	2.66	.56			
	21 ve üzeri	12	2.77	.54			
Yeterlilik	1-5 öğrenci	211	2.73	2.68	4.350	1.010	.401
	6-10 öğrenci	83	2.80	2.66			
	11-15 öğrenci	33	2.53	2.85			
	16-20 öğrenci	16	2.92	2.86			
	21 ve üzeri	12	2.72	2.75			
Toplam	1-5 öğrenci	211	3.18	.43	4.350	.570	.790
	6-10 öğrenci	83	3.18	.52			
	11-15 öğrenci	33	3.02	.50			
	16-20 öğrenci	16	3.10	.54			
	21 ve üzeri	12	3.03	.64			
Genel Toplam		355					

$p > .05$

Tablo 7’ye göre, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumları sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre *iletişim* boyutunda [$F_{(4,350)} = .658$; $p > .05$], *uyum* boyutunda [$F_{(4,350)} = 2.170$; $p > .05$], *yeterlilik* boyutunda [$F_{(4,350)} = 1.010$; $p > .05$] ve ölçek toplamında [$F_{(4,350)} = .570$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısına dayalı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.1.5. Birinci Alt Problemin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulguları

Birinci alt problemin hizmetiçi eğitim alma durumu, “Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları aldıkları hizmetiçi eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Birinci alt problemin hizmetiçi eğitim alma durumuna ilişkin verilerine yanıt bulabilmek için bağımsız gruplar t testi kullanılmış, bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.
Araştırma Örnekleminin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarına İlişkin Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmetiçi eğitim	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p																																								
İletişim	Aldı	177	3.51	.47	.043	353	.966																																								
	Almadı	178	3.51	.43				Uyum	Aldı	177	2.94	.59	-.065	353	.948	Almadı	178	2.94	.59	Yeterlilik	Aldı	177	2.75	.80	.363	353	.717	Almadı	178	2.72	.72	Toplam	Aldı	177	3.17	.46	-.110	353	.910	Almadı	178	3.16	.47	Genel Toplam		355	
Uyum	Aldı	177	2.94	.59	-.065	353	.948																																								
	Almadı	178	2.94	.59				Yeterlilik	Aldı	177	2.75	.80	.363	353	.717	Almadı	178	2.72	.72	Toplam	Aldı	177	3.17	.46	-.110	353	.910	Almadı	178	3.16	.47	Genel Toplam		355													
Yeterlilik	Aldı	177	2.75	.80	.363	353	.717																																								
	Almadı	178	2.72	.72				Toplam	Aldı	177	3.17	.46	-.110	353	.910	Almadı	178	3.16	.47	Genel Toplam		355																									
Toplam	Aldı	177	3.17	.46	-.110	353	.910																																								
	Almadı	178	3.16	.47				Genel Toplam		355																																					
Genel Toplam		355																																													

$p > .05$

Tablo 8’deki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mülteci öğrenciye yönelik tutumları ile sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimi alıp almama durumu arasında *iletişim* boyutunda [$t_{(353)}=.043$; $p > .05$], *uyum* boyutunda [$t_{(353)}=-.065$; $p > .05$], *yeterlilik* boyutunda [$t_{(353)}=.363$; $p > .05$] ve ölçek toplamında [$t_{(353)}=-.110$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının hizmetiçi eğitim alıp almaması durumuna dayalı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem, “Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt probleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğindeki Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	min	max	\bar{X}	Ss
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	355	1.00	5.00	4.12	.61
Kültürel Farklılıklara Saygı	355	1.00	5.00	3.80	.72
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	355	1.00	5.00	4.37	.61
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	355	1.00	5.00	4.52	.72
Kültürlerarası Etkileşimden Özen	355	1.00	5.00	3.28	.68
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	355	1.83	4.88	4.07	.51

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği puanlaması; 1.00-1.80 arası “çok düşük”; 1.80-2.60 arası “düşük”; 2.60-3.40 arası “orta”; 3.40-4.20 arası “yüksek”; 4.20-5 arası “çok yüksek” olarak alınmıştır. Bu bağlamda Kültürlerarası Etkileşime Katılım, Kültürel Farklılıklara Saygı, Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven, Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma, Kültürlerarası Etkileşimden Özen min=1.00, max=5.00 ve KDÖ Ölçek Toplam Puanında min=1.83, max=4.88 şeklindedir. Tablo 9’a göre sınıf öğretmenleri kültürlerarası duyarlılık ölçeğine ilişkin, Kültürlerarası Etkileşime Katılım boyutunda 4.12, Kültürel Farklılıklara Saygı boyutunda 3.80, Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutunda 4.37, Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma boyutunda 4.52, Kültürlerarası Etkileşimden Özen boyutunda 3.28 ve KDÖ Ölçek Toplam Puanında 4.07 aritmetik ortalamaya sahiptir.

Bu durumda kültürlerarası duyarlılık alt boyutlarından Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma alt boyutu 4.52 ortalama puanı ile “çok yüksek”; Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven alt boyutu 4.37 ortalama puanıyla “çok yüksek” çıkmıştır. Kültürlerarası Etkileşime Katılım alt boyutu 4.12 ortalama puanıyla “yüksek”; Kültürel Farklılıklara Saygı alt boyutu 3.80 ortalama puanıyla “yüksek”; Kültürlerarası Etkileşimden Özen alt boyutu 3.28 ortalama puanıyla “yüksek” ve KDÖ Ölçek Toplam Puanı 4.07 ortalama puanıyla “yüksek” bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılıklarına ilişkin *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* alt boyutuyla, farklı kültür ve kültürlerle sahip öğrencilerle etkileşim halinde olmaktan ve farklı kültürden öğrencilerle aynı ortamda olmaktan hoşlandığı; *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* alt boyutuyla, öğretmenlerin farklı kültürden bireylerle iletişim ve etkileşim kurmada kendilerine güven duyduğu; *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* alt boyutuyla, öğretmenlerin farklı kültürden insanlarla iletişim kurmaktan kaçınmadığı, kültürel

farklara saygı duyduğu ve sorumluluk sahibi olduğu; *Kültürel Farklılıklara Saygı* alt boyutuyla, sınıf öğretmenlerinin farklı uyruklara ve kültüre sahip olan bireylerle olmaktan memnun olduğu, çeşitli kültürel özelliklere saygı duyduğu; son boyut olan *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* alt boyutuyla, sınıf öğretmenlerinin farklı kültürlere sahip yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim ve etkileşim kurarken dikkatli olmaya çalıştığı söylenebilir.

4.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Boyutuna İlişkin Bulguları

İkinci alt problemin cinsiyet boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt probleme yanıt bulabilmek için cinsiyete dayalı olarak bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Araştırma Örnekleminin Cinsiyetlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Ss	p																																																																
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Kadın	193	4.07	.57	-1.43	353	.153																																																																
	Erkek	162	4.17	.65				Kültürel Farklılıklara Saygı	Kadın	193	3.78	.70	-.698	353	.486	Erkek	162	3.83	.75	Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	193	4.39	.56	.689	353	.491	Erkek	162	4.35	.66	Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Kadın	193	4.53	.67	.383	353	.702	Erkek	162	4.50	.78	Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Kadın	193	3.30	.69	.583	353	.560	Erkek	162	3.25	.67	KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Kadın	193	4.06	.45	-.740	353	.460	Erkek	162	4.10	.51		Toplam	355	
Kültürel Farklılıklara Saygı	Kadın	193	3.78	.70	-.698	353	.486																																																																
	Erkek	162	3.83	.75				Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	193	4.39	.56	.689	353	.491	Erkek	162	4.35	.66	Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Kadın	193	4.53	.67	.383	353	.702	Erkek	162	4.50	.78	Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Kadın	193	3.30	.69	.583	353	.560	Erkek	162	3.25	.67	KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Kadın	193	4.06	.45	-.740	353	.460	Erkek	162	4.10	.51		Toplam	355													
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Kadın	193	4.39	.56	.689	353	.491																																																																
	Erkek	162	4.35	.66				Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Kadın	193	4.53	.67	.383	353	.702	Erkek	162	4.50	.78	Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Kadın	193	3.30	.69	.583	353	.560	Erkek	162	3.25	.67	KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Kadın	193	4.06	.45	-.740	353	.460	Erkek	162	4.10	.51		Toplam	355																									
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Kadın	193	4.53	.67	.383	353	.702																																																																
	Erkek	162	4.50	.78				Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Kadın	193	3.30	.69	.583	353	.560	Erkek	162	3.25	.67	KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Kadın	193	4.06	.45	-.740	353	.460	Erkek	162	4.10	.51		Toplam	355																																					
Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Kadın	193	3.30	.69	.583	353	.560																																																																
	Erkek	162	3.25	.67				KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Kadın	193	4.06	.45	-.740	353	.460	Erkek	162	4.10	.51		Toplam	355																																																	
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Kadın	193	4.06	.45	-.740	353	.460																																																																
	Erkek	162	4.10	.51					Toplam	355																																																													
	Toplam	355																																																																					

p> .05

Tablo 10’daki cinsiyete dayalı olarak yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda [$t_{(353)}=-1.43$; p>.05], *Kültürel Farklılıklara Saygı* boyutunda [$t_{(353)}=-.698$; p>.05], *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* boyutunda [$t_{353}= .689$; p>.05], *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* boyutunda [$t_{(353)}=.383$; p>.05], *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* boyutunda [$t_{(353)}=.583$; p>.05] ve ölçek toplamında [$t_{(353)}=-.740$; p>.05] anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, sınıf

öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılıklarının cinsiyete dayalı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Problemin Öğrenim Durumu Boyutuna İlişkin Bulguları

İkinci alt problemin öğrenim durumu boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt problemin öğrenim durumu boyutuna yanıt bulabilmek için öğrenim durumuna dayalı olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Araştırma Örneklemine Öğrenim Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	(1) Önlisans	12	3.70	.63	2.352	3.320	.037*	2>1
	(2)Lisans	334	4.13	.60				
	(3)Yüksek lisans	7	4.30	.36				
Kültürel Farklılıklara Saygı	Önlisans	12	3.77	.58	2.352	.520	.595	
	Lisans	334	3.80	.72				
	Yüksek lisans	7	4.08	.65				
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Önlisans	12	4.31	.48	2.352	.601	.549	
	Lisans	334	4.38	.61				
	Yüksek lisans	7	4.14	.62				
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Önlisans	12	4.52	.64	2.352	.763	.467	
	Lisans	334	4.53	.72				
	Yüksek lisans	7	4.19	.83				
Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Önlisans	12	3.33	.68	2.352	.083	.920	
	Lisans	334	3.27	.69				
	Yüksek lisans	7	3.35	.37				
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Önlisans	12	3.22	.38	2.352	.070	.940	
	Lisans	334	3.17	.47				
	Yüksek lisans	7	3.16	.58				
Toplam		355						

*p< .05

Tablo 11’de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre öğrenim durumuna dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları düzeylerinde *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda [$F_{(2,352)}=3.32$; $p<.05$] anlamlı farklılık bulunurken; *Kültürel Farklılıklara Saygı* boyutunda [$F_{(2,352)}=.520$; $p>.05$], *Kültürlerarası*

Etkileşimde Özgüven boyutunda [$F_{(2,352)}=.601$; $p>.05$], *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* boyutunda [$F_{(2,352)}=.763$; $p>.05$], *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* boyutunda [$F_{(2,352)}=.083$; $p>.05$] ve ölçek toplamında [$F_{(2,352)}=.070$; $p>.05$] anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılıklarının öğrenim durumuna göre *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda farklılık gösterirken diğer boyutlarda farklılık görülmemiştir. Anlamlı farklılık bulunan *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda [$F_{(2,352)}= 3.32$; $p<.05$]; ortalamaya bakarak öğrenim durumları incelendiğinde lisans mezunlarının (Ort. 4.13) 3.70 ortalaması olan önlisans mezunlarına (Ort. 3.70) göre daha yüksek duyarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmada lisans eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

4.2.3. İkinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Boyutuna İlişkin Bulguları

İkinci alt problemin mesleki kıdem boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt problemin mesleki kıdem boyutuna yanıt bulabilmek için mesleki kıdeme dayalı olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Araştırma Örnekleminin Mesleki Kıdemlerine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	1-5 yıl	117	4.19	.57	5.345	1.450	.203	
	6-10 yıl	61	4.08	.58				
	11-15 yıl	63	4.11	.70				
	16-20 yıl	41	4.17	.56				
	21-25 yıl	48	4.02	.59				
	26 ve üzeri	25	3.86	.66				
Kültürel Farklılıklara Saygı	1-5 yıl	117	3.83	.71	5.345	1.330	.249	
	6-10 yıl	61	3.67	.74				
	11-15 yıl	63	3.88	.76				
	16-20 yıl	41	3.98	.68				
	21-25 yıl	48	3.68	.67				
	26 ve üzeri	25	3.76	.79				

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	df	F	p	Anlamlı Fark
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	(1) 1-5 yıl	117	4.41	.54	5.345	2.590	.025*	4>5
	(2) 6-10 yıl	61	4.29	.67				
	(3) 11-15 yıl	63	4.45	.69				
	(4) 16-20 yıl	41	4.54	.41				
	(5)21-25 yıl	48	4.14	.69				
	(6)26 ve üzeri	25	4.32	.52				
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	1-5 yıl	117	4.59	.70	5.345	1.940	.086	
	6-10 yıl	61	4.55	.56				
	11-15 yıl	63	4.52	.72				
	16-20 yıl	41	4.52	.79				
	21-25 yıl	48	4.22	.88				
	26 ve üzeri	25	4.60	.55				
Kültürlerarası Etkileşimden Özen	1-5 yıl	117	3.31	.71	5.345	1.280	.270	
	6-10 yıl	61	3.27	.59				
	11-15 yıl	63	3.24	.71				
	16-20 yıl	41	3.07	.68				
	21-25 yıl	48	3.42	.72				
	26 ve üzeri	25	3.28	.60				
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	1-5 yıl	117	4.13	.46	5.345	1.540	.180	
	6-10 yıl	61	4.03	.46				
	11-15 yıl	63	4.10	.55				
	16-20 yıl	41	4.15	.43				
	21-25 yıl	48	3.96	.49				
	26 ve üzeri	25	4.07	.49				
Toplam		355						

*p<.05

Tablo 12’de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre mesleki kıdeme dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları düzeylerinde *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda [$F_{(5,345)}=1.450$; $p>.05$] ve *Kültürel Farklılıklara Saygı* boyutunda [$F_{(5,345)}=1.330$; $p>.05$], *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* boyutunda [$F_{(5,345)}=1.940$; $p>.05$], *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* boyutunda [$F_{(5,345)}=1.280$; $p>.05$] ve ölçek toplamında [$F_{(5,345)}=1,540$; $p>.05$] anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* boyutunda [$F_{(5,345)}=2.590$; $p<.05$] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bir başka ifade ile sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılık boyutlarından *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* boyutunda mesleki kıdem dikkate alındığında anlamlı farklılık gösterirken diğer boyutlarda farklılık tespit edilememiştir.

Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutunda anlamlı farklılığın [$F_{(5,345)}=2.59$, $p<.05$] mesleki kıdemi 21-25 yıl olan öğretmenlerle (Ort. 4.14) 16-20 yıl olan öğretmenler

(Ort. 4.54) arasında olduğu görülmektedir. Bu fark 16-20 yıllık sınıf öğretmenler lehine çıkmıştır. Buradan hareketle 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerin motivasyonlarının ve verimlerinin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir. *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* alt boyutunda ilişkin 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklı kültürden olan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürel çeşitliliğe karşı etkileşim kurmada daha istekli ve kendinden emin oldukları söylenebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi açısından farklı kültürlerle karşı olan etkileşimde etkili olduğu söylenebilir.

4.2.4. İkinci Alt Problemin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Boyutuna İlişkin Bulguları

İkinci alt problemin yabancı uyruklu öğrenci sayısı boyutu, “Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yabancı uyruklu öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt problemin yabancı uyruklu öğrenci sayısı boyutuna yanıt bulabilmek için yabancı uyruklu öğrenci sayısına dayalı olarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan betimsel istatistikler ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Araştırma Örnekleminin Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	YUÖ sayısı	N	\bar{X}	Ss	df	F	p
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	1-5 öğrenci	211	4.12	.58	4.354	1.090	.360
	6-10 öğrenci	83	4.18	.65			
	11-15 öğrenci	33	3.93	.61			
	16-20 öğrenci	16	4.18	.55			
	21 ve üzeri	12	4.01	.78			
Kültürel Farklılıklara Saygı	1-5 öğrenci	211	3.81	.72	4.354	1.020	.396
	6-10 öğrenci	83	3.86	.65			
	11-15 öğrenci	33	3.57	.75			
	16-20 öğrenci	16	3.90	.76			
	21 ve üzeri	12	3.85	1.03			
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	1-5 öğrenci	211	4.41	.58	4.354	.782	.537
	6-10 öğrenci	83	4.31	.70			
	11-15 öğrenci	33	4.33	.54			
	16-20 öğrenci	16	4.37	.67			
	21 ve üzeri	12	4.18	.47			
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	1-5 öğrenci	211	4.51	.74	4.354	.541	.706
	6-10 öğrenci	83	4.46	.79			
	11-15 öğrenci	33	4.62	.49			
	16-20 öğrenci	16	4.56	.70			
	21 ve üzeri	12	4.72	.31			

Boyutlar	YUÖ sayısı	N	\bar{X}	Ss	df	F	p
Kültürlerarası Etkileşimden Özen	1-5 öğrenci	211	3.28	.68	4.354	.472	.757
	6-10 öğrenci	83	3.22	.66			
	11-15 öğrenci	33	3.40	.70			
	16-20 öğrenci	16	3.21	.63			
	21 ve üzeri	12	3.29	.83			
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	1-5 öğrenci	211	4.09	.46	4.354	.760	.630
	6-10 öğrenci	83	4.09	.51			
	11-15 öğrenci	33	3.97	.50			
	16-20 öğrenci	16	4.12	.44			
	21 ve üzeri	12	4.01	.67			
Toplam		355					

p> .05

Tablo 13'te sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleriyle sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı arasında *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda [$F_{(4,354)}=1.090$; $p>.05$], *Kültürel Farklılıklara Saygı* boyutunda [$F_{(4,354)}=1.020$; $p<.05$], *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* boyutunda [$F_{(4,354)}=.782$; $p>.05$], *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* boyutunda [$F_{(4,354)}=.541$; $p>.05$], *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* boyutunda [$F_{(4,354)}=.472$; $p>.05$] ve ölçek toplamında [$F_{(4,354)}=.76$; $p>.05$] anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tablo 13'ten ulaşılan bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları öğretmenlerin sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayıları göre değişmemektedir.

4.2.5. İkinci Alt Problemin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulguları

İkinci alt problemin hizmetiçi eğitim boyutu, "Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri aldıkları hizmetiçi eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmiştir. İkinci alt problemin hizmetiçi eğitim boyutuna yanıt bulabilmek için hizmetiçi eğitime dayalı olarak bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Araştırma Örnekleminin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarına İlişkin Yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmetiçi eğitim	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Kültürlerarası Etkileşime Katılım	Aldı	178	4.10	.64	353	-.502	.616
	Almadı	177	4.13	.57			
Kültürel Farklılıklara Saygı	Aldı	178	3.80	.74	353	-.128	.898
	Almadı	177	3.81	.70			

Boyutlar	Hizmetiçi eğitim	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven	Aldı	178	4.36	.64	353	-.408	.683
	Almadı	177	4.38	.57			
Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma	Aldı	178	4.52	.72	353	.047	.962
	Almadı	177	4.51	.71			
Kültürlerarası Etkileşimden Özen	Aldı	178	3.26	.68	353	-.292	.770
	Almadı	177	3.29	.69			
KDÖ Ölçek Toplam Puanları	Aldı	178	4.07	.51	353	-.410	.680
	Almadı	177	4.09	.46			
Toplam		355					

p> .05

Tablo 14’te sunulan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alıp almama durumları arasında *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* boyutunda [$t_{(353)}=-.502$; p>.05] ve *Kültürel Farklılıklara Saygı* boyutunda [$t_{(353)}=-.128$; p>.05] *Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* boyutunda [$t_{(353)}=-.408$; p>.05] *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma* boyutunda [$t_{(353)}=-.047$; p>.05], *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* boyutunda [$t_{(353)}=-.292$; p>.05] ve ölçek toplamında [$t_{(353)}=-.410$; p>.05] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka deyişle sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılıklarının yabancı uyruklulara yönelik hizmetiçi eğitim alma durumuna dayalı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Üçüncü alt probleme yanıt bulabilmek için Pearson korelasyon analizi ile analiz edilmiş olup ortaya çıkan bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.
Araştırma Örnekleminin Kültürlerarası Duyarlılık ve Mülteci Öğrenci Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek		Kültürlerarası Duyarlılık	Mülteci Öğrenci Tutum
Kültürlerarası Duyarlılık	Pearson Correlation	1	.637**
	Sig. (2-tailed)		.000*
	N	355	355
Mülteci Öğrenci Tutum	Pearson Correlation	.637**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	355	355

*p < .05

Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve mülteci öğrenci tutum puanları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiştir [$r=.637$, $p=000^*$]. Bu bulgu ile sınıf öğretmenlerinin farklı kültürlerle karşı duyarlılığı ile yabancı uyruklu öğrencilere karşı olan tutumları arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin de artacağı yorumu yapılabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

- Araştırmaya kapsamındaki bulgulardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının *iletişim, uyum, yeterlilik* alt boyutlarında ve toplam tutumlarında “*çoğunlukla katılıyorum*” şeklinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmanın sonucu, Sağlam ve Kanbur’un (2017) yaptığı çalışmasının *iletişim, uyum* boyutlarında ve *ölçek* toplamında *çoğunlukla katılıyorum* sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak *yeterlilik* boyutunda değerin düşük çıkması bu çalışmayla farklılık göstermektedir.
- Araştırma kapsamında bulgulardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak *yeterlilik* alt boyutunda erkek öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının kadın öğretmenlerden yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır. Sağlam ve Kanbur’un (2017) çalışmasında da *yeterlilik* alt boyutunda erkek öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının kadın sınıf öğretmenlerinden yüksek çıkması bu çalışma ile örtüşmektedir.
- Araştırma kapsamında bulgulardan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile öğrenim durumuna, mesleki kıdeme, hizmetiçi eğitim alma durumuna ve sınıfında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kültürlerarası duyarlılık düzeylerine bakıldığında;

- Kültürlerarası duyarlılık düzeyleri bakımından Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma ve Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven boyutlarının “çok yüksek”;

Kültürlerarası Etkileşime Katılım, Kültürel Farklılıklara Saygı, Kültürlerarası Etkileşimden Özen boyutları ve KDÖ Ölçek Toplam Puanı “yüksek” çıktığı sonucuna varılmıştır. Ögüt (2018) de yapmış olduğu doktora çalışmasında *Kültürlerarası Etkileşime Katılım, Kültürel Farklılıklara Saygı, Kültürlerarası Etkileşimden Özen* alt boyutları ile benzer sonuçlar göstermektedir. Ayrıca bu çalışmanın kültürlerarası duyarlılık düzeyinin “yüksek” çıkmasının sonucuyla; Akın (2016) tarafından Türkçe öğretmen adaylarıyla ilgili yaptığı çalışmada ise kültürlerarası duyarlılık düzeyinin “orta” çıkma sonucu farklılık göstermektedir. Aynı zamanda Rengi ve Polat (2014), Altun ve Yurtseven (2015), Boran ve Arcagok (2017), Ögüt ve Olkun (2018) çalışmalarında katılımcıların yeterli derecede kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğu sonucu bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve alt boyutlarının cinsiyet değişkeni bakımından değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Hammer, Bennett ve Wisemann, 2003; McMurray, 2007; Bayles, 2009; Üstün, 2011; Polat ve Barka, 2012; Yılmaz ve Göçen, 2013; Bekiroğlu ve Balcı, 2014; Akın, 2016; Boran ve Arcagok, 2017; Bulduk ve Usta, 2017; Abaslı, 2018 çalışmalarındaki sonuçlar da çalışmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir.
- Çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve alt boyutları ile sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sadece *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* alt boyutunda lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek duyarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ögüt’ün (2018) araştırmasındaki *Kültürlerarası Etkileşime Katılım* alt boyutundaki sonuç bu çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Fakat Westrick ve Yuen (2007); Fretheim (2007) ve Helmer (2007); Bayles (2009), Abaslı (2018); Abaslı ve Polat’nın (2018) yaptığı çalışmalardaki sonuç çalışmadaki bu sonuçla farklılık göstermektedir.
- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve alt boyutları (*Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven* alt boyutu haricinde) ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Rengi (2014),

Kana ve Saygılı (2018), Erdoğan (2018) çalışmalarındaki mesleki kıdem değişkenindeki anlamlı fark çıkmaması sonucuyla benzerlik göstermektedir.

- Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve alt boyutları ile hizmetiçi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Kana ve Saygılı'nın (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmalarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumu ile *Kültürlerarası Etkileşimden Hoşlanma, Kültürlerarası Etkileşime Katılma* ve *Kültürlerarası Etkileşimden Özen* alt boyutlarındaki duyarlılıkları arasında anlamlı bir fark çıkmaması bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve alt boyutlarının ile sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık ve mülteci öğrenci tutumları arasında pozitif sonuç elde edilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarının artırılması için *iletişim, uyum, yeterlilik* alt boyutlarına yönelik yapılan kurs, seminer ve saha çalışmaları artırılabilir. *Yeterlilik* alt boyutunda kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlere göre düşük çıkmasından dolayı özellikle bu boyuta ilişkin kadın sınıf öğretmenlerine hizmetiçi eğitimler verilebilir, sınıf ortamında kullanabilecekleri yeni teknik ve yöntemler öğretilir. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını yüksek tutmak için *iletişim, uyum, yeterlilik* alt boyutlarında öğretmenlere motivasyon çalışmaları yaptırılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini artırmaya yönelik hizmetiçi eğitim, seminer, kurs gibi bilgilendirici çalışmalar verilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ve yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını artırmak, öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerini arttırmak için öğretmenler lisansüstü eğitime yönelik teşvik edilebilir.

- Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında yabancı uyruklu bireylerle karşılaşacağı düşünüldüğünde eğitim fakültelerine yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine yönelik ders veya dersler eklenmesi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda sorun yaşamalarını azaltabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarını ve kültürlerarası duyarlılıklarını belirlemeye yönelik nicel yöntemin yanı sıra nitel yöntemle de çalışmalar yapılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin duyarlılık düzeylerinin ve tutumlarının düşük çıktığı maddelerin nedenleri araştırılabilir.
- Şanlıurfa ili dışında farklı evren ve örneklemeler üzerinde farklı değişkenlerle çalışılabilir.
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yanı sıra sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmayan Türk öğrencilere yönelik de araştırmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin birbirine yönelik tutumları ve duyarlılıkları ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. (2018). Kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11 (2), 11-23.
- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 193-202.
- Acer, Y., Kaya, İ. ve Gümüş, M. (2010). *Küresel ve bölgesel perspektiften Türkiye'nin iltica stratejisi*. Ankara: USAK Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve Göç Sonrası Türkiye'de Mevcut Durum. M. Baloğlu, E. Göv, & B. T. *Geçici Korum Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı* içinde (s. 27). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- AFAD (2018). <https://www.afad.gov.tr/tr/23792/Aciklamali-Afet-Yonetimi-Terimleri> Sozlugu?kelime=s%C4%B1%C4%9F%C4%B1nmac%C4%B1 adresinden 13.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Altundağ, P. (2007). *Kültürlerarası yeterlilik ve Korece öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akçadağ, E. (2012). *Yasa dışı göç ve Türkiye*. İstanbul: Bilgesem Yayınları.
- Akın, N. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 29-42. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=9276> adresinden 10.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9 (3), 34-53. <https://doi.org/10.18094/si.55438> adresinden 12.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aladağ, S., ve Yel, S. (2015). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. Safran M. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 120). Ankara: Pegem Akademi.

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf> adresinden 16.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, F. , Sayın, Y. ve Usanmaz A. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13.
- Banks, J. S. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural Education Issues and Perspectives* in (p. 3). USA: John Wiley & Sons.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15 (2), 16-22.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler*. Ankara: İçişleri Bakanlığı Genel Yayın.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, (34), 30-43. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6> adresinden 23.03. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bayık Temel, A. (2008). Kültürlerarası (çokkültürlü) hemşirelik eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11 (2).
- Bayındır Goularas, G. ve Sunata, U. (2015). Türk dış politikalarında göç ve mülteci rejimi. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2 (1), 12-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.17572/mj2015.1.1240>.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: iletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Türkiyat Araştırmalar Dergisi*, (35), 429-459.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. basic concepts of intercultural communication: selected readings. (Ed.) Milton J. Bennett. USA: Intercultural Press.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.

- Beşel, F., Savaşan, F. ve Yardımcıoğlu, Y. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12 (1), 203-254.
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, D. (2000). Cross-cultural training a review. *Applied Psychology: An International Review*, 49 (1), 162-191. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00009>.
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, (16), 413-436.
- Boran, G. ve Arcagok, S. (2017). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 1 (1), 1-10. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2017.84.1> adresinden 10.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Boydak Özcan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi The Journal of International Social Sciences*, 27 (2), 113-121.
- Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2 (1) 60-80. doi: <https://doi.org/10.17572/mj2015.1.6080>.
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Ethics*, 19 (1), 25-31.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, C. J., & Walta, C. (2015). Maximising intercultural learning in short term international placements: findings associated with orientation programs, guided reflection and immersion. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (10), 1-15.
- Canatan, K. (2013). Avrupa toplumlarının göç algıları ve tutumları: sosyolojik bir yaklaşım. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 317-332.

- Chen, G. M. (1990) Intercultural communication competence: Some perspectives of research, *Howard Journal of Communications*, 2 (3), 243-261. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED321578>.
- Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> adresinden 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, (1), 1-16.
- Coşan, E. (2016). Göç ve kültür sempozyum bildirileri kitabı. Nazan Kahraman, Çiğdem Dürüst ve Timur Yılmaz (Ed.). *1970 Sonrası Türkiye’de göç olgusu ve kadın sanatçılarımız içinde* (27-45). Cilt: 1, (ilk basım). Ankara: Kitabek Yayınları.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 68-91.
- Çalışkan, E., ve İmamoğlu, H., V. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretim eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546.
- Demir, O. Ö. ve Erdal, H. (2012). Yasadışı göç ile ilgili kavramların doğru anlaşılması sorunu ve yazılı basında çıkan haberler üzerine bir inceleme. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12(1), 29-54.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z.(Ed.). (2012). *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2017ICMEB1734650>.
- Deniz (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *TSA*, 18(1), 175-204.
- Deniz, O. ve Yıldız, M. Z. (2016). 2011 depreminin Van kentindeki sığınmacılar üzerine etkisi. *Doğu Coğrafya Dergisi (Eastern Geographical Review)*, 35, 63-74
- Doğanay, A. (2015). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 227). Ankara: Pegem Akademi.

- Egeliolu Çetişli, N., Işık, G., Özgüven Öztornacı, B., Ardahan, E., Özgürsoy Uran, N., Top, E. D. ve Ünsal Avdal, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 27-33.
- Ekici, S., ve Tuncel, G. (2015). Göç ve İnsan. *Birey ve Toplum*, 5 (9).
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Fretheim, A. M. (2007). *Assesing the intercultural sensitivity of educators in an American international school*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> adresinden 27.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ghulizadeh, A. , Keshtiaray, N. ve Mostafazadeh, E. (2015). Analysis of multi-cultural education concept in order to explain its components. *Journal of Education and Practice*, 6 (1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083773.pdf> adresinden 29.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Güçlücan, N. (2016). *Psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algularının demografik ve mesleki değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Günay, E., Atılgan, D. ve Serin E. (2017). Dünya’da ve Türkiye’de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 37-60. Erişim adresi: <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/issue/33603/372918>.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretimde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ev öğrenci görüşleri. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2), 124-173.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Kasa, B. ve Yaşar, Ş. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 581-600.

- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421-443.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2018). Kasım 25, 2018 <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişim sağlandı.
- İskan Kanunu, Mülteci. (1934). *T.C. Resmi Gazete* (2733, 21 Haziran). Kasım 20, 2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2733.pdf> adresinden erişim sağlandı.
- Kağnıcı, Y. D. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarının düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000204742>.
- Kara, Ö., T., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2016). Çukurova üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Dergileri*, 12 (4). <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1579> adresinden 11.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karpat, H. K. (2013). *Etnik yapılanma ve göçler* (2. baskı). Bahar Tırnakçı (Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1) , 84-110. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/buyasambid/issue/29813/320658>.

- Kılcan, B., Çepni, O., ve Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14 (2), 1045-1057. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/multeci-ogrencilere-yonelik-tutum-olcegi-toad.pdf>.
- Kılıç, T. (2010). Bir insan hakkı olarak iltica. <https://docplayer.biz.tr/3859838-Bir-insan-hakki-olarak-iltica-av-taner-kilic-ktaner-gmx-net.html> adresinden 02.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Lobo, M., Marotta, V. & Oke, N. (2011). *Intercultural relations in a global and transnational world*. Champaign: Common Ground.
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel*. A Thesis University of Florida, Florida.
- MEB (2019a). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere verilen eğitim. <https://www.meb.gov.tr/sinifinda-yabanci-ogrenci-bulunan-ogretmenlere-egitim/haber/12341/tr> adresinden 25.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2019b). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin yönetmelik. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/90.pdf> adresinden 29.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. & Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of children teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6 (1), 71-77.
- MÜLTECİ-DER (2016). Türkiye'de mültecilerin kabul koşulları hak ve hizmetlere erişimleri. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/10/Turkiye-de-Multecilerin-Kabul-Kosullari-Hak-ve-Hizmetlere-Erisimleri-Uydu-Kentler-Izleme-ve-Raporla.pdf> adresinden 25.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487> adresinden 23.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Öğüt, N. (2017). *Kültürlerarası duyarlılık düzeyi ile etnikmerkezcilik, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Öğüt, N. ve Olkun, E., O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 11 (2): 54-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/504810>.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7 (1), 55-70.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümüleri olarak çok kültürlülük ve çokkültürcülük*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Park J. (2017) Multicultural experience and intercultural sensitivity among South Korean Adolescents, *Multicultural Education Review*, 5 (2), 108-138.
- Petrovic, D., & Zlatkovic, B. (2009) Intercultural sensitivity of future primary school teachers, in Popov, N. at all. (Eds.) *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*, (7) ,21-128.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10 (I), 352-372.
- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, 6 (3), 135-156.
- Sağlam, İ. H. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 310-323.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye’de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 33-44.
- Sakız, H. (2016, Mayıs). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 208-229.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (4), 1041-1063.
- Sennet, R. (2002). *Saygı eşit olmayan bir dünyada (Respect in a world of inequality)*. Ümmühan Bardak (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assesment as a basis for adressing multiculturalism. *Intercultural Education*. 20 (3), 267-276.
- Şahin, R. ve Karataş, K. (2017). Çokkültürlülük ve çokkültürlü danışma. M. Baloğlu, E. Göv, & T. Bağrıaçık, *Geçici Korum Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuz Kitabı* içinde (s. 85). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tamam, E. & Krauss, S. E. (2014). Ethnic-related diversity engagement differences in intercultural sensitivity among Malaysian undergraduate students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (2). Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/02673843.2014.881295>.
- Taşkesen, M. (2006). Küreselleşme sürecinde Türkiye’de iç göç ve çalışma hayatı. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 20-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/busad/issue/31102/331753>.
- Tertemiz, I. N. ve Aslantaş, S. (2016). Çokkültürlü eğitime dayalı proje çalışmasının sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 7-22.
- Tilbe, A. ve Yazgan, P. (2018). Konferans değerlendirme: The migration conference 2018 Lizbon. *Göç Dergisi*, 5 (2), 245-248.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

- Turan, M.ve Polat, F. (2017). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies(NWSAQA)*, 12 (4), 31-60.
- TDK (2019a). Türk Dil Kurumu Sözlükleri "Göç" sözcüğü. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 12.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- TDK (2019b). Güncel Türkçe Sözlük "Yabancı" sözcüğü. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türkoğlu, O. (2011). Mülteciler ve ulusal/uluslararası güvenlik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 101-118.
- UNESCO (2009). Global education digest 2009: Comparing education statistics across the world. UNESCO Institute for Statistics Publication. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249?posInSet=1&queryId=c5693483-4a7d-4075-9037-be88e758ca4d> 01.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNHCR (2018). Dünya çapında zorla yerinden edilme. <https://www.unhcr.org/tr/19707-zorla-yerinden-edilen-insan-sayisi-2017de-68-milyonu-asti-multeciler-icin-kuresel-bir-anlasmanin-saglanmasi-kritik-onemde.html> adresinden 20.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6 (3), 65-89.
- Üstün, E. (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerin etkileyen etmenler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç dergisi*, 3 (2), 175-199. doi: <https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578>.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704.

- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373-392.
- Yuen, C. Y. M. & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (3), 349-365.
- Yurtseven, N. ve Sertel, A. (2015). Günümüz küresel sınıflarında kültürlerarası duyarlılık: öğretmen adaylarının algıları. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2 (1), 49-54.
- Zakaria, N. (2000). The effects of cross-cultural training on the acculturation process of the global workforce. *International Journal of Manpower*, 21 (6), 492 - 510.



EKLER

Bu bölümde ölçek uygulama izinleri, kişisel bilgi formu ve çalışmada kullanılan ölçekler yer almaktadır.

EK 1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 26292541-44-E.7978966
Konu : Uygulama İzni (İsmail KÖSE)

19.04.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :23.01.2019 tarihli ve 1642 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İsmail KÖSE'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı Merkez Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu çalışmanın içerisinde bulunan "Farklılıklara Saygı Ölçeği" uygun bulunmamış olup; "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği"nin sonuçlarının Müdürlüğümüze paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak 14.06.2019 tarihine kadar yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Erdal ŞEKEROĞLU
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK 2. Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Değerli öğretmen,

Bu form bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle size sorulan soruları dikkatle yanıtlamanız önemlidir. Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki parantez içine (X) işareti koyunuz. Kenarında boşluk verilen sorunun karşısına sizin durumunuzu belirten ifadeyi yazınız. Yanıtsız soru bırakmayınız. İlginiz için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Öğrenim durumunuz: () Önlisans () Lisans () Lisansüstü

Mesleki kıdeminiz: () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 üstü

Sınıfınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı:

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu:

() Hayır

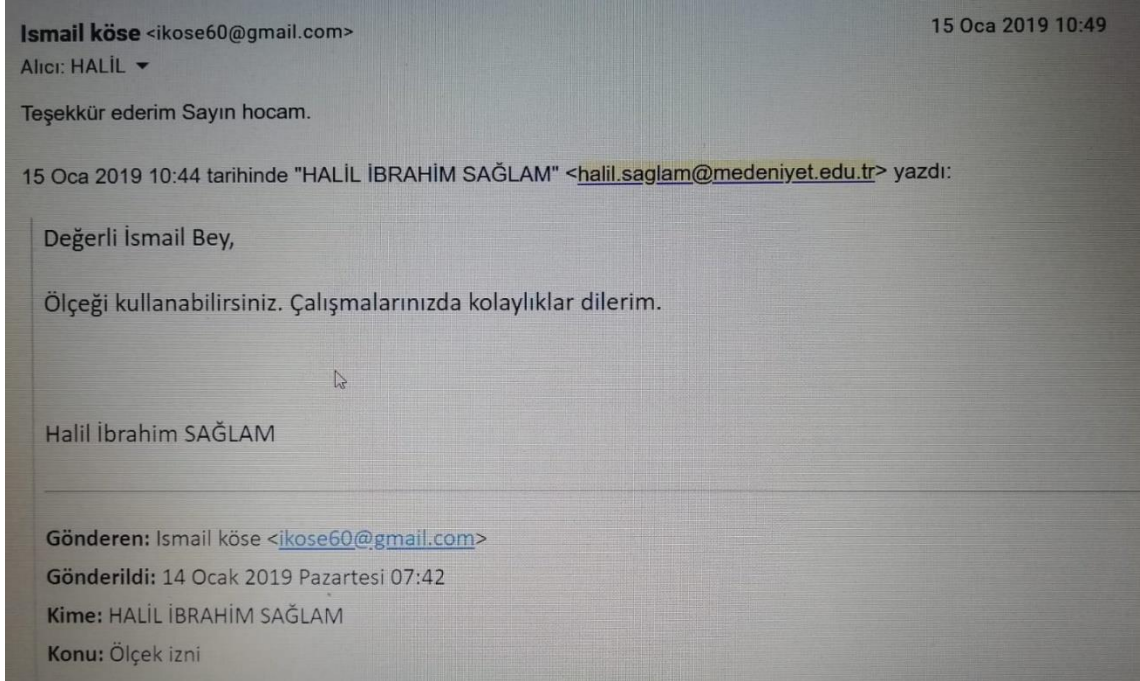
() Evet

(Eğitimin adını belirtiniz:)

EK 3. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği

①Hiç katılmıyorum②Biraz katılıyorum③ Çoğunlukla katılıyorum④Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.					
1	Mülteci öğrencilere önyargısız yaklaşırım	①	②	③	④
2	Uyumda güçlük yaşayan mülteci öğrencilere hoşgörülü davranırım	①	②	③	④
3	Mülteci öğrencileri anlamaya çalışırım	①	②	③	④
4	Mülteci öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmaya çalışırım	①	②	③	④
5	Mülteci öğrenciler için yapılan eğitim hizmetlerini desteklerim	①	②	③	④
6	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım	①	②	③	④
7	Mülteci öğrencilerin derslere motive olmaları için çaba gösteririm	①	②	③	④
8	Öğrencilerimin mülteci öğrencilere olumlu davranmalarını sağlarım	①	②	③	④
9	Mülteci öğrencilerin temel bakım becerilerini geliştirmelerini desteklerim	①	②	③	④
10	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte oyun oynarlar	①	②	③	④
11	Mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendimi geliştiririm	①	②	③	④
12	Mülteci öğrencilere diğer öğrencilerin aileleri olumlu tutum sergiler	①	②	③	④
13	Mülteci öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılanır	①	②	③	④
14	Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte olmaktan memnundur	①	②	③	④
15	Mülteci öğrenciler düzenli olarak okula devam etmektedir	①	②	③	④
16	Mülteci öğrencilere ayırdığım zaman yeterlidir	①	②	③	④
17	Mülteci öğrenciler okula uyumludur	①	②	③	④
18	Mülteci öğrenciler sınıfa uyumludur	①	②	③	④
19	Öğrenciler, mülteci öğrencilere karşı olumlu davranış sergiler	①	②	③	④
20	Mülteci öğrencilere rehberlik yapmaya, yol göstermeye çalışırım	①	②	③	④
21	Mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sağlamasını kolaylaştırırım	①	②	③	④
22	Mülteci öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmam	①	②	③	④
23	Mülteci öğrencilerin eğitiminde yeterli olduğumu düşünürüm	①	②	③	④
24	Mülteci öğrencilerin dil farklılığı benim için sorun oluşturmaz	①	②	③	④

EK 4. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği Uygulama İzni



EK 5. Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği

KùLTùRLERARASI DUYARLILIK ÒLÇEđİ (KDÒ)		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle etkileşim kurmaktan hoşlanırım.					
2	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerin dar görüşlü olduğunu düşünüyorum.					
3	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle etkileşim kurma konusunda kendime güvenirim.					
4	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle iletişim kurarken kolaylıkla sinirlenirim.					
5	Farklı kùltùrlerden òđrencilerle etkileşim kurarken onları anlayabilmek için gözlemci bir tutum içindeyim.					
6	Kùltürel olarak kendimi uzak hissettiğim òđrenciler hakkında izlenim oluşturmada ağır hareket etme eğilimindeyim.					
7	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmam.					
8	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle konuşmakta zorlanırım.					
9	Farklı kùltùrlerden òđrencilerle iletişim kurma konusunda cesaretsizim.					
10	Farklı kùltùrlerden òđrencilerle etkileşim kurarken elimden geldiğince onlar hakkında bilgi edinmeye çalışırım.					
11	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle iletişim kurarken ne söyleyeceğimi her zaman bilirim.					
12	İletişim kurarken farklı kùltürden olan òđrencilere olumlu yaklaşırım.					
13	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.					
14	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle iletişim kurmayı faydasız görüyorum.					
15	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilere karşı açık fikirliyimdir.					
16	Kùltürel anlamda farklı olan òđrencilerin söylediklerindeki anlamların özüne karşı duyarlıyım.					
17	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle iletişim kurarken oldukça rahatımdır.					
18	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerin sergilediği davranış şekillerine saygı duyarım.					
19	Kùltürel açıdan farklı olan òđrencilerle iletişime girmekten kaçınırım.					
20	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerle iletişim kurarken kendime güvenirim.					
21	Farklı kùltùrlerden olan òđrencilerin fikirlerini onaylamam.					
22	Farklı kùltürden olan òđrencilerle iletişim kurarken sözel ya da sözel olmayan yollarla onu anladığımı gösteririm.					
23	Kendi kùltürümün daha üstün olduğunu düşünürüm.					
24	Kùltürel olarak farklı olan òđrenciler ile kendim arasındaki farklılıklardan hoşlanırım.					

EK 6. Kùltùrlerarası Duyarlılık Òlçeđi Uygulama İzni

