

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri ile Göçmen Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Preservice Teachers' Multicultural Competences and Perceptions of Immigrants

Cemile Balık¹, Murat Tuncer²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, cbalik@firat.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6360-8433>)

²Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, mtuncer@firat.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9136-6355>)

Geliş Tarihi: 28.11.2024

Kabul Tarihi: 18.12.2025

ÖZ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ve göçmen algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve çokkültürlü yeterlik ve göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olan bu araştırma korelasyonel modele göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 659 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Göçmen Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Kruskal Wallis, korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklere ilişkin tutumlarının yüksek olduğu belirlenirken özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan çokkültürlü yeterliğe yönelik kadın öğretmen adaylarının tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumları ile göçmen algısı arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çokkültürlü tutumun göçmen algısını anlamlı şekilde yordadığını belirlenmiştir. Ancak bağımsız değişkenlerin varyansın yalnızca %8,8'ini açıklaması, göçmen algısının büyük ölçüde diğer faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının göçmen öğrencilere ve çokkültürlü eğitime yönelik çokkültürlü eğitim uygulamaları yaptırılarak çokkültürlü tutumları geliştirilip göçmen algısı olumlu bir şekilde artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü yeterlik, çokkültürlü tutum, çokkültürlü öğretmen eğitimi, göçmen algısı, Suriyeli göçmenler.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the multicultural competences and immigrant perception levels of pre-service teachers (PT) in terms of various variables and to determine the relationship between multicultural competence and immigrant perception. This research, which is based on quantitative research approach, was designed according to the correlational model. The sample group of the research consists of 659 PT. Multicultural Competence Scale and Immigrant Perception Scale were used as data collection tools. Data analysis involved independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), the Kruskal-Wallis test, correlation analysis, and regression analysis. When the results obtained were analysed,

it was concluded that PT' attitudes towards multicultural competencies were high, while their self-efficacy was at a medium level. On the other hand, it was determined that female pre-service teachers had more positive attitudes toward multicultural competence than male PT. In addition, it was concluded that there was a weak positive significant relationship between the attitude dimension of the multicultural competence scale and the their immigrant perceptions. It was also determined that multicultural attitudes significantly predict perceptions of immigrants. However, the independent variables explained only 8.8% of the variance, indicating that perceptions of immigrants are largely influenced by other factors. During pre-service teacher education, engaging teacher candidates in multicultural education practices can enhance their multicultural attitudes and positively shape their perceptions of immigrant students.

Keywords: Multicultural competence, multicultural attitude, multicultural teacher education, immigrant perception, Syrian immigrants.

GİRİŞ

Çokkültürlü eğitim, son yıllarda eğitim sistemlerinde giderek daha fazla önem kazanan bir yaklaşımdır. Bu anlayış, öğrencilerin cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken veya kültürel özelliklerine bakılmaksızın, öğrenme süreçlerine eşit şekilde katılmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Banks & Banks, 2010). Çokkültürlü eğitim, bireyleri tek bir kültürel ölçütle değerlendirmek yerine; farklılıklara saygı duyan, herkese eşit gelişim fırsatları sunan ve kültürel çeşitliliği dikkate alan bütüncül bir eğitim politikası olarak tanımlanmaktadır (Polat & Kılıç, 2013). Dolayısıyla çokkültürlü eğitim süreci, farklılıkları bir zenginlik olarak gören bir yaklaşım üzerine kuruludur.

Çokkültürlü eğitimin okullarda etkili bir şekilde uygulanabilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin sorumluluğuna bağlıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel farklılıklarını avantaja dönüştürebilmeleri ve sosyal adalet ile eşitliği sağlamada etkili olabilmeleri için öncelikle kültürel çeşitlilikler hakkında derinlemesine bilgi ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü günümüzde küreselleşme ve göç hareketleri nedeniyle kültürel açıdan homojen sınıflarda öğretmenlik yapmak imkansız hâle gelmiştir (Çelik, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklere sahip olması bir zorunluluk hâlini almıştır. Bennet (2011) çokkültürlü yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin ve velilerin dünyaya bakışlarının sosyal ve kültürel unsurlardan etkilendiğinin bilincinde olduğunu ve öğrencilerle olan etkileşimlerinde de bu özelliklerine uyumlu davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Villegas ve Lucas (2002), kültürel çeşitliliklere duyarlı öğretmenlerin sahip olması gereken temel nitelikleri şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Sosyokültürel konularda bilinçli olmaları gerektiğini, gerçekliği algılayanın farklı yollarının varlığını ve bu yolların sosyal yaşantıdan etkilendiğinin farkında olmaları,
2. Farklı geçmişlere sahip olan öğrencilere olumlu bakma, farklılıkları çözülmesi gereken sorunlar olarak görmektense öğrencileri öğrenmeye yönelik kaynaklar olarak görme,
3. Okulların, tüm öğrenciler için eğitim ortamlarında zenginlik ve çeşitlilik sağlamaya yönelik kurumsal sorumluluklarının bilincinde olmaları,
4. Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma şeklini anlamak ve bu konuda onlara rehber olmaları,
5. Öğrencilerin hayatlarına ilişkin bilgisinin olması,
6. Öğrencilerin hayatlarına ilişkin sahip olduğu bilgiden yola çıkarak öğretim süreçlerini yeniden tasarlama şeklinde açıklamışlardır.

Bu nitelikler, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgiye değil, aynı zamanda kültürel farkındalığa, empatiye ve kapsayıcı pedagojik becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle öğretmenler, sınıf ortamında kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görüp her öğrencinin öğrenme potansiyelini destekleyen bir yaklaşım geliştirebilirler.

İnsanlık tarihi boyunca çeşitli güç mücadeleleri doğrultusunda gerçekleştirilen savaşlar ne yazık ki günümüzde de devam etmektedir. İnsanlık için trajik sonuçları olan savaşlar milyonlarca

insanı doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Yakın zamanda bir örneğini gördüğümüz Suriye savaşı, 2011 yılında başlayan iç çatışmaların büyümesiyle bir savaşa evrilmiş ve pek çok Suriyeli can güvenliklerini sağlamak adına ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Ülkemiz, sınırında yaşanan bu duruma kayıtsız kalmayarak “açık kapı” politikası izlemiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024). Bu tarihten itibaren Suriyeliler tarafından ülkemize düzenli ve düzensiz göçler gerçekleşmektedir.

Göç kavramı ülke içerisindeki yerleşim birimleri arasında kalıcı olarak yer değiştirmek maksadıyla oluşan nüfus hareketliliği (Üner, 1972); anlamlı bir mesafe ve etki oluşturabilecek bir zaman süresinde meydana gelen yer değiştirmeler (Erder, 1986) şeklinde tanımlanmaktadır. Göç hareketini gerçekleştiren kişiler yer değiştirme nedenlerine ve siyasi yaklaşımlara göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Günümüzde çoğunlukla birbiri yerine kullanılan göçmen, mülteci ve sığınmacı terimleri arasında farklı kavramlardır (Tecim & Karakoyunlu, 2021). Mülteci kavramı Avrupa’daki olaylar yüzünden ırk, din, milliyet, toplumsal grup ya da siyasi görüş nedeniyle zulüm korkusu taşıyan; kendi ülkesinin korumasından yararlanamayan veya istemeyen kişi için, yapılan değerlendirme sonunda tanınan hukuki statü (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025) şeklinde tanımlanmaktadır. Sığınmacı kavramı ise kendi ülkesindeki tehlikelerden kaçarak farklı bir ülkede güvenliğini sağlamak amacıyla olan, ulusal veya uluslararası belgeler bağlamında mültecilik statüsüne başvurmuş ve sonucunu bekleyen kişi olarak tanımlanır (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). Ancak Geçici Koruma Yönetmeliği’ndeki geçici koruma kararlarının etkili bir biçimde yürütülebilmesi için kişisel olarak gerçekleştirilen koruma başvurularının işleme alınmaması (Göç İdaresi Başkanlığı, 2014) ibaresinden dolayı bu kişiler mülteci statüsüne başvuramayacakları için sığınmacı tanımına uymamakla birlikte mültecilik için de başvuru yapamamaktadırlar. Dolayısıyla farklı sebeplerden ötürü ülkemize gelen kişiler, Birleşmiş Milletlerin göç nedenleri, zorunluluk durumları, göç rotası, düzenli ya da düzensiz gerçekleşmesi gibi durumlara bakılmaksızın yabancı bir ülkede bir seneden uzun bir süre yerleşim gösteren kişi şeklinde tanımlanan göçmen (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013) tanımına uymaktadırlar. Bu sebeple bu çalışmada göçmen kavramı kullanılmıştır.

29 Ağustos 2024 tarihli verilerine göre ülkemizde 3 milyon 96 bin 157 Suriyeli göçmen yaşamaktadır (Mülteciler Derneği, 2024). Suriye’deki savaşın ne zaman biteceği bilinemediği için göçmenlerin ülkemizde barınma süresi de belirsizdir. 13 senedir ülkemizde yaşayan Suriyeli göçmenlerin topluma uyum sağlamaları ve buradaki toplumsal süreçlere adapte olmaları önemlidir. Çünkü günümüz toplumunda göçmenler korku iklimi içerisinde tehdit unsuru olarak görülmekte ve bu bakış geniş kesimlerce kabul görerek yaygınlaşmaktadır (Hiçdurmaz, 2023). Ancak göçmenlere yönelik oluşan olumsuz algının zenofobi (yabancı düşmanlığı) düzeyine ulaşmaması toplumsal huzur için oldukça gereklidir. Bu bağlamda en büyük sorumluluk, eğitim sürecinin etkin aktörlerinden biri olan öğretmenlere düşmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının kültür ve kültürel farklılıklara ilişkin bilgi sahibi olması ve bu doğrultuda pedagojik yöntemlere hakim olması onları mesleki yaşama hazırlayacaktır (Çelik, 2020).

Öğretmen yetiştirme programlarının mevcut yapısı incelendiğinde, çokkültürlü eğitime doğrudan odaklanan zorunlu derslerin bulunmadığı görülmektedir (YÖK, 2018). Bununla birlikte, bazı üniversitelerde bu kavram seçmeli dersler aracılığıyla ele alınmaktadır (Mersin Üniversitesi, 2024; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, 2024; Marmara Üniversitesi, 2025). Ancak çokkültürlü eğitimin yalnızca seçmeli derslerle sınırlı kalması, öğretmen adaylarının konuya ilişkin farkındalıklarının ve yeterliklerinin farklı düzeylerde olmasına yol açabilir. Öte yandan, doğrudan çokkültürlü eğitim başlığı taşımamakla birlikte bu yaklaşımı destekleyen “Özel Eğitim ve Kaynaştırma”, “Kültür ve Dil” ve “Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi” gibi dersler de programlarda yer almaktadır (YÖK, 2018). Bu dersler, farklı grupların gereksinimlerini anlamaya ve bu doğrultuda bilgi kazandırmaya katkı sağlasa da, çokkültürlü eğitimin temel felsefesini bütünüyle yansıtmakta sınırlı kalmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece hizmet öncesi eğitim sürecinin, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve

sürecin bu açıdan ne ölçüde geliştirici bir rol üstlendiğinin ortaya konması hedeflenmiştir. Alanyazındaki araştırmalar, öğretmen yetiştirme süreçlerine çokkültürlü eğitim derslerinin sistematik biçimde dâhil edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Hung Leung, 2020; Babayiğit, 2022; Akcaoğlu ve Arsal, 2024; Gray, 2010).

Öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimin nasıl yapılandırılması ve uygulanması gerektiği konusunda araştırmacılar arasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Gay'e (2005) göre çokkültürlü öğretmen eğitimi, ayrı bir çokkültürlü ders verilmesi, mevcut programla bütünleştirilerek uygulanması veya mevcut programın yanında ek bir çokkültürlü program sunularak çifte program modelinin benimsenmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Rao (2005) ise çokkültürlü öğretmen eğitimi modelini üç aşamada açıklamaktadır. İlk aşama, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim kavramlarını öğrenip pedagojik yaklaşımlar geliştirmelerini sağlayan son yıl veya son dönem dersidir. İkinci aşama, dersle eş zamanlı yürütülen uygulama (pratik) bileşenidir; adaylar burada gerçek öğretim ortamında deneyim kazanır, öğrencilerle etkileşimde bulunur ve inanç, tutum, değer ile pedagojik becerilerini geliştirir. Üçüncü aşama ise yıl boyunca süren stajdır; adaylar sınıf sorumlulukları üstlenir, mentor gözetiminde çalışır ve teorik ile uygulamalı öğrenmenin bütünleşmesini sağlar. Bu yapı, çokkültürlü öğretmen eğitiminde etkinliği artırmayı hedeflemektedir. Bu modeller, çokkültürlü öğretmen eğitiminin hem teorik hem de uygulamalı bileşenlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamakta; öğretmen adaylarının pedagojik farkındalıklarını artırarak sınıf içi uygulamalarda daha etkili olmalarına katkı sağlamaktadır.

Çokkültürlülük kavramı cinsiyet, yaş, engellilik durumu, toplumsal konum, inanç, dil, ırk ve cinsel yönelim gibi bireysel ve toplumsal farklılıklar üzerinden tanımlamaktadır (APA, 2002). Bu farklılıklar, çokkültürlü eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen ve öğrenme ortamlarının niteliğini belirleyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Öte yandan bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik koşulları, aile yapısı ve içinde bulunduğu toplumsal çevre de çokkültürlü yapının oluşumunda belirleyici rol oynamaktadır. Bourdieu ve Passeron (2019) bu durumu habitus kavramı aracılığıyla açıklar. Ona göre öğrenciler, okula aile ve çevrelerinde edindikleri davranış kalıpları, tutumlar ve zihinsel yapılarla gelirler. Bu birikim, bireyin öğrenme sürecini, eğitimle kurduğu ilişkiyi ve akademik başarısını doğrudan şekillendirir. Nitekim Dolu (2020), PISA 2015 verilerini çok boyutlu olarak incelemiş ve sosyoekonomik statünün öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkinin, eğitim sistemindeki yapısal eşitsizliklerden kaynaklandığı ve öğrencilerin yaşadıkları bölge ile devam ettikleri okul türleri üzerinden yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyoekonomik düzey ve sosyal statü, ebeveynlerin eğitim durumu ile sosyo-kültürel etkinliklere katılımını doğrudan etkilediğinden, çokkültürlü eğitim kavramı üzerinde belirleyici değişkenler arasında değerlendirilmektedir (Banks, 2013; Dolu, 2020).

Alanyazında öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği (Bakır, 2020; Bulut & Başbay, 2014; Çapçı & Durmuşoğlu, 2022; Karadağ & Özdemir-Özden, 2020; Pehlivan, 2014) ve bu yeterliklere ilişkin algıların araştırıldığı (Durşen-Ünal & Kınır, 2022; Çiftçi vd., 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar genel olarak, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik düzeylerinin bireysel, demografik ve eğitimsel değişkenler doğrultusunda farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan Cherng ve Davis (2019), farklı etnik kökenlerden gelen öğretmen adaylarının baskın kültürden olanlara kıyasla çokkültürlü farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu; bu farkındalığın aynı zamanda çokkültürlü yeterliklerle ve olumlu sınıf iklimiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Choi ve Woong Lee (2020), çokkültürlü eğitimde profesyonel gelişim süreçlerinin öğretmenlerin kültürel olarak çeşitli sınıflarda öğretme kapasitelerini artırdığını ve okul ortamını daha kapsayıcı hale getirdiğini ortaya koymuştur. Aragona-Young ve Sawyer (2018) ise öğretmenlerin kültür kavramına ilişkin tanımlamalarının genellikle yüzeysel kaldığını, kültürün çok boyutlu doğasını kavramakta zorlandıklarını ve bu durumun çokkültürlü uygulamaların sınırlı düzeyde gerçekleşmesine yol açtığını saptamışlardır. Bu sonuçlar birlikte

değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü yeterliklerinin yalnızca bireysel farkındalık düzeyleriyle değil, aynı zamanda öğretmen eğitimi sürecinde sunulan deneyimlerin niteliğiyle de yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Göçmen algısı üzerine yürütülmüş çalışmalara bakıldığında, Türk vd. (2023) ülkemizdeki yerli halkın göçmenlere yönelik algılarını incelemiş ve yüksek düzeyde yabancı düşmanlığı ile buna bağlı tehdit algısı olduğunu ortaya koymuştur. Dolapcı ve Kavgacı (2020) ise öğretmenlerin çokkültürlü öz yeterlikleri ile mülteci öğrencilere ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin mülteci öğrenciler konusundaki tutumlarının yüksek seviyede olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin artmasıyla tutumlarının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Neuenschwander ve Garrote (2025), bazı göçmen öğrencilerin öğretmenlerin önyargılı beklentilerine karşı risk altında olduğunu ve bu bulguların öğretmen eğitimi programlarında tartışılması ile önleyici stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Keçeci (2019) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adayları çokkültürlü sınıf ortamlarının farklı kültürleri kapsamı gerektiğini ve bunun toplumsal çeşitlilik açısından bir zenginlik oluşturduğunu vurgulamış; ancak göçle gelen bireylere kendi kültürlerine uygun ayrı bir eğitim sistemi uygulanmasını doğru bulmamışlardır. Bu durum, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimin değerini benimsediklerini, ancak göçmen öğrencilere yönelik uygulamaları belirli koşullar altında tehdit olarak algılayabileceklerini göstermektedir. Henüz hizmet öncesi eğitim sürecinde olan öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleriyle göçmen algılarının ortaya konması ve aralarındaki ilişkisinin belirlenmesi var olan durumun betimlenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ve göçmen algı düzeylerini belirleyerek bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçlar, hizmet öncesi eğitim sürecinin araştırma konusu kapsamındaki niteliğine ilişkin bilgi sağlayacak ve gelecekte uygulanabilecek politikalara temel oluşturabilecektir. Bu genel amacın yanı sıra aşağıdaki sorular da bu araştırma ile açıklanmaya çalışılan durumlar arasındadır:

1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ne düzeydedir?
 - 1.1. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik algıları cinsiyet, öğretmenlik programı, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve ebeveyn eğitim durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının göçmen algıları ne düzeydedir?
 - 2.1. Öğretmen adaylarının göçmen algıları cinsiyet, öğretmenlik programı, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve ebeveyn eğitim durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ve göçmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlikleri, göçmen algısını anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı olan bu çalışma korelasyonel desene göre tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırma deseninde araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu ilişkiler arasındaki neden-sonuç etkisini incelemesi hedeflenmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu desenin tercih edilme nedeni, öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile göçmen algıları arasındaki ilişkiyi nicel veriler ışığında ortaya koyarak, değişkenler arasındaki yön ve gücü sistematik bir şekilde inceleme olanağı sağlamasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken, sürecin hızlı ve pratik bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla, katılımcılara erişimi kolaylaştıran kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıftaki toplam 659 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Yönelik Bilgiler

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	518	78.6
	Erkek	141	21.4
Sınıf	1. Sınıf	395	59.9
	4.Sınıf	264	40.1
Mezun Olunan Okul Türü	Anadolu Lisesi	465	70.6
	Fen Lisesi	34	5.2
	Meslek Lisesi	57	8.6
	İmam Hatip Anadolu Lisesi	49	7.4
	Açık Lise	30	4.6
	Sosyal Bilimler Lisesi	24	3.6
Öğretmenlik Programı	Türkçe Öğretmenliği	55	8.6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	71	10.8
	Sınıf Öğretmenliği	72	10.8
	PDR	101	15.2
	Matematik Öğretmenliği	99	15.0
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	55	8.4
	İngilizce Öğretmenliği	88	13.5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	103	15.5
Anne Eğitim Durumu	Resim Öğretmenliği	15	2.3
	Okur-Yazar Değil	124	18.8
	Okur-Yazar	58	8.8
	İlkokul	204	31.0
	Ortaokul	96	14.6
	Lise	118	17.9
Baba Eğitim Durumu	Üniversite	59	9.0
	Okur-Yazar Değil	19	2.9
	Okur-Yazar	38	5.8
	İlkokul	139	21.1
	Ortaokul	143	21.7
	Lise	162	24.6
Göçmenler İletişim Kurma	Üniversite	158	24
	Evet	162	24.6
Şehrin Yerleşimi	Hayır	497	75.4
	Köy	89	13.5
	İlçe	141	21.4
	İl	285	43.2
	Büyükşehir	144	21.9
Şu An Yaşanılan Yer	Aile Yanı	273	41.4
	Özel Yurt/Apart	63	9.6
	Devlet Yurdu	323	49.0
Algılanan Aile Gelir Düzeyi	Yüksek	36	5.5
	Orta	544	82.5
	Düşük	79	12

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubuna dahil olan öğretmen adaylarında çoğunluğu 518 kişi ile kadınlar oluştururken 141 erkek öğretmen adayı bulunmaktadır. Sınıf düzeylerine göre gerçekleşen dağılımda ise birinci sınıfların (n=395) sayıca dördüncü sınıflardan

(n=264) fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil olan öğretmen adayları en fazla okul öncesi öğretmenliği (n=103) programında iken en az katılım gösteren program resim öğretmenliğidir (n=15). Ebeveyn eğitim durumunda ise annelerin çoğunluğu ilkokul mezunu (n=204) iken babaların çoğunluğu lise (n=162) mezunudur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu göçmenlerle bir iletişimi olmadığını ifade ederken (n=497), az sayıda öğretmen adayının göçmenlerle iletişim sağladığı (n=162) görülmektedir. Büyüdükleri şehrin yerleşim yapısı ile ilgili olarak en fazla ilde yaşandığı (n=285), en az köy yerleşiminin (n=89) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları çoğunlukla devlet yurdunda (n=323) yaşarken özel yurt/apartlar (n=63) en az tercih edilen yerdir. Öğretmen adaylarının algıladıkları aile gelir düzeylerine göre ise çoğunlukla orta gelirli (n=544) ailelere mensup oldukları söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği (ÇYÖ) ve Göçmen Algısı Ölçeği (GAÖ) kullanılarak toplanmıştır. ÇYÖ, Guyton & Wesche (2005) tarafından geliştirilmiş, Akcaoğlu & Arsal (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış bir ölçektir. Deneyim (5 madde), tutum (4 madde) ve özyeterlik (16 madde) şeklinde üç boyuttan oluşan bu ölçek toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert şeklinde düzenlenmiş olup ters madde bulunmamaktadır. Deneyim boyutunda herhangi bir hesaplama yapılmazken tutum boyutunda 0-8 arasında yer alan değerler düşük olarak ifade edilirken 9-13 arası değerler ortalama ve 14-16 arası değerler yüksek tutum şeklinde belirtilmiştir. Özyeterlik boyutunda ise 0-43 arası düşük olarak ifade edilirken 44-53 orta seviyede ve 54-64 arası yüksek özyeterlik şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin E bölümünde çokkültürlü eğitimin amacına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik bir boyut yer almakla birlikte, bu bölüm faktör analizine dâhil edilmediğinden çalışma kapsamına alınmamıştır. Akcaoğlu ve Arsal'ın (2018) uyarladığı ÇYÖ'de, toplam puan hesaplanmamış; her bir alt boyut bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenirlik katsayıları incelendiğinde, deneyim boyutu için .78, tutum boyutu için .72 ve özyeterlik boyutu için .93 değerleri rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan verilerle gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonuçları ise deneyim boyutu .72, tutum boyutu .80, özyeterlik boyutu .89 şeklindedir.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek Tecim & Karakoyun tarafından 2021 yılında geliştirilen GAÖ'dür. İlgili ölçek tehlike (5 madde), sosyal dışlanma (6 madde), sosyal içerme (6 madde) ve insancılık (4 madde) şeklinde 4 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtları 5'li likert şeklinde "Asla Katılmam, Katılmam, Kararsızım, Katılıyorum, Kuvvetle Katılıyorum" düzenlenmiştir. Tehlike ve sosyal dışlama boyutları ters kodlanmaktadır. Ölçek kendi içerisinde puanlanabildiği gibi ölçekten alınabilecek puan aralığı 21-105 aralığındadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerle yapılan güvenirlik analizinde güvenirlik katsayıları tehlike boyutunun .90, sosyal dışlanma boyutunun .92, sosyal içerme boyutunun .82 ve insancılık boyutunun için .87 olduğu belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analiz

Araştırmayı yürütebilmek adına öncelikle gerekli etik kurul izni (Evrak Tarih ve Sayısı: 05.02.2024-21891) alınmıştır. Araştırma verileri, 2023–2024 Bahar döneminde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından, gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen yüz yüze uygulama yoluyla toplam 666 katılımcıdan toplanmıştır. SPSS 27 programı aracılığıyla analiz edilen veriler z puanına dönüştürülmüş, -3/+3 aralığında olmayan 10 tane uç değer veri setinin dışında tutulmuştur. Analizlerde 656 öğretmen adayına ait veri kullanılmıştır. Veri setindeki kayıp verilere bakıldığında ise %15'in altında olduğu görülmüş ve seri ortalamaları atanmıştır (George & Mallery, 2019). Normallik analizine ilişkin veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2*Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Ölçekler	Boyutlar	Normallik Analizi	
		Çarpıklık	Basıklık
ÇYÖ	Deneyim	.227	-.461
	Tutum	-.614	.411
	Özyeterlik	-.197	.751
GAÖ	Tehlike	.901	.642
	Sosyal Dışlanma	-.204	-.925
	Sosyal İçerme	.621	-.266
	İnsancılık	-.293	-.743
	Toplam	.072	.190

Verilerin normal dağılımına bakıldığında ÇYÖ ve GAÖ için merkezi eğilim ölçüleri kontrol edilmiş ve birbirlerine yakın değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2, +2 aralığında yer alması sebebiyle verilerin normallik şartlarını sağladığı belirlenmiştir. (George & Mallery, 2019).

Parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup ANOVA testlerinde oluşan farklılığın yönünü belirlemek için post hoc testlerinden Scheffe (homojen dağılım gösterildiği için) tercih edilmiştir. Veri analizi doğrultusunda t testleri için anlamlı farklılık gösteren değişkenlerin etki büyüklüğünü yorumlarken “0,20- 0,49 arasında küçük etki”, “0,50- 0,79 arasında orta etki” ve “0,80 ve üzerinde geniş etki” aralıkları (Cohen, 1988) dikkate alınmıştır. Öte yandan öğretmenlik programı, baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü değişkenlerinde gruptaki kişi sayısı otuzun altında olduğu için (Büyüköztürk, 2002) veri normal dağılım gösterse dahi nonparametrik karşılığı olan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Buradaki farklılıkların yönünü belirlemek amacıyla da Mann Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Kruskal-Wallis analizleri için etki büyüklüğü, Green ve Salkind (2005) tarafından önerilen $\eta^2 = \chi^2 / (N - 1)$ formülü aracılığıyla hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklükleri, Cohen’in (1998) belirttiği ölçütlere göre küçük (.01), orta (.06) ve büyük (.14) düzeyde yorumlanmıştır. Üçüncü araştırma sorusu bağlamında çokkültürlü yeterlik ve göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için ise pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

Son araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce, bu analize ilişkin temel varsayımlar incelenmiştir. Bu kapsamda, yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler ile tolerans ve VIF değerleri analiz edilmiştir. Değişkenler arası korelasyon katsayısının .90’dan büyük ($r > .90$) olması, VIF değerinin 10 ve üzeri ($VIF \geq 10$) ya da tolerans değerinin .10’un altında bulunması, çoklu doğrusal bağlantı sorununun (multicollinearity) varlığına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2021). Bu araştırmada yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı .12, .21 ve .35 düzeyindedir. VIF değerlerinin 1.05 ile 1.18 ve tolerans değerlerinin .842 ile .950 arasında olması çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir. Modelin varsayımlarını değerlendirmek amacıyla standartlaştırılmış artıklar ve Cook’s Distance değerleri incelenmiştir. Standartlaştırılmış artık değerlerinin ± 3 aralığında (-2.319 ile 2.634) ve Cook’un Distance değerlerinin 1’in altında (.045) olması bu varsayımı karşıladığını göstermektedir. Tablo 2’de normallik varsayımını da sağladığı görülmektedir. Ayrıca tahminlere ait hatalar da normal dağılım göstermektedir. Bu bulgular verilerin çoklu doğrusal regresyon analizine ilişkin temel varsayımları karşıladığını ortaya koymaktadır.

BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri

Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Ölçek Boyutları	Madde sayısı	n	Ss	$\bar{X}$
Deneyim	5	659	.68	2.38
Tutum	4	659	.62	3.16
Özyeterlik	16	659	.43	3.06

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeğin “deneyim” boyutunda ortalama puan $\bar{X}$ =2.38, “tutum” boyutunda $\bar{X}$ =3.16 ve “özyeterlik” boyutunda ortalama puan $\bar{X}$ =3.06 şeklindedir. Ölçeğin “deneyim” boyutunda toplam puan alınmazken “tutum” boyutunda 14-16 aralığı yüksek tutum olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada da tutum puanı 12.65 olduğu için çalışmaya dahil olan öğretmen adaylarının bu boyutta yüksek tutuma sahip olduğu söylenebilir. “Özyeterlik” boyutu 49.088 ile 44-53 puan aralığında yer aldığı için ölçek puanlamasına göre orta düzeyde yer almaktadır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliklerinin Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik ile araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye ait bulgular aşağıda sunulmuştur. İlk olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiş ve bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Çokkültürlü Yeterlik İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Deneyim	Kadın	518	2.35	.68	657	-1.959	.051	-
	Erkek	141	2.48	.70				
Tutum	Kadın	518	3.20	.57	657	3.215	.007	.305
	Erkek	141	3.01	.76				
Özyeterlik	Kadın	518	3.09	.40	657	3.309	.001	.314
	Erkek	141	2.96	.49				

*p<.05

Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye ait bulgulara “deneyim” (p= .051) boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmezken “tutum” (p=.007) ve özyeterlik (p=.001) boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Her iki boyutta da gözlenen farkın küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Çokkültürlü yeterlikler ile öğretmenlik programı değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5*Öğretmenlik Programına Göre Çokkültürlü Yeterliklere Yönelik Kruskal-Wallis Testi Bulguları*

Ölçek Boyutları	Öğretmenlik Programı	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Fark	η^2
Deneyim	1-Türkçe Ö.	55	286.29	8	22.301	.004	5>1,2,4,8 7>1,2,8	.03
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	292.26					
	3-Sınıf Ö.	72	342.10					
	4-PDR	101	326.12					
	5-Matematik Ö.	99	379.85					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	335.17					
	7-İngilizce Ö.	88	372.33					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	288.34					
	9-Resim Ö.	15	326.63					
Tutum	1-Türkçe Ö.	55	281.19	8	23.173	.003	1>4 7<2,3,4 8>1,5,7,9	.03
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	348.11					
	3-Sınıf Ö.	72	345.13					
	4-PDR	101	346.69					
	5-Matematik Ö.	99	307.17					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	337.25					
	7-İngilizce Ö.	88	285.02					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	384.00					
	9-Resim Ö.	15	255.37					
Özyeterlik	1-Türkçe Ö.	55	308.86	8	12.901	.115	-	
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	361.12					
	3-Sınıf Ö.	72	366.94					
	4-PDR	101	329.45					
	5-Matematik Ö.	99	279.87					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	343.15					
	7-İngilizce Ö.	88	338.09					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	325.36					
	9-Resim Ö.	15	353.67					

*p<.05

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik programı ile çokkültürlü yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi bulgularına göre deneyim boyutunda [$\chi^2(8)= 22.301, p<.004$] ve tutum boyutunda [$\chi^2(8)= 23.173, p<.003$] anlamlı bir farklılık varken özyeterlik boyutunda [$\chi^2(8)= 12.901, p<.115$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi öğretmenlik programları arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalarda “deneyim” boyutunda Matematik öğretmenliği ile Türkçe (p=.004), sosyal bilgiler (p=.002), PDR (p=.039) ve okul öncesi öğretmenliği (p=.001) programları arasında matematik öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık vardır. İngilizce öğretmenliği ile Türkçe (p=.011), sosyal bilgiler (p=.005) ve okul öncesi (p=.003) programları arasında İngilizce lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Tutum” boyutunda ise Türkçe öğretmenliği ile PDR arasında (p=.033) Türkçe öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık vardır. İngilizce öğretmenliği ile sosyal bilgiler (p=.026), sınıf (p=.045) ve okul öncesi (p=.001) öğretmenliği arasında İngilizce aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe (p=.001), matematik (p=.005), İngilizce (p=.001) ve resim öğretmenliği (p=.012) arasında okul öncesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü küçük düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir.

Sınıf düzeyi değişkeni ile çokkültürlü yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6*Sınıf Düzeyine Göre Çokkültürlü Yeterliklere Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları*

Ölçek Boyutları	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	F	sd	t	p
Deneyim	1.Sınıf	395	2.36	.67	.555	657	-1.027	.305
	4.Sınıf	264	2.41	.70				
Tutum	1.Sınıf	395	3.16	.63	.046	657	-.275	.784
	4.Sınıf	264	3.17	.61				
Özyeterlik	1.Sınıf	395	3.07	.45	4.370	657	.840	.401
	4.Sınıf	264	3.05	.39				

*p<.05

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile “deneyim” (p=.305), “tutum” (p=.784) ve “özyeterlik” (p=.401) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının göçmenlerle iletişim kurma durumları ile çokkültürlü yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7*Göçmenlerle İletişim Kurma Durumu ile Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Ölçek Boyutları	Göçmenlerle İletişim Kurma	n	$\bar{X}$	Ss	F	sd	t	p	Cohen's d
Deneyim	Evet	162	2.61	.67	.344	657	5.055	.001	.457
	Hayır	497	2.30	.67					
Tutum	Evet	162	3.22	.62	.086	657	1.427	.154	-
	Hayır	497	3.14	.62					
Özyeterlik	Evet	162	3.12	.44	1.065	657	2.047	.041	.185
	Hayır	497	3.04	.42					

*p<.05

Öğretmen adaylarının göçmenlerle iletişim kurma durumlarının çokkültürlü yeterliklerin “tutum” (p=.154) boyutuyla anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır. Ancak “deneyim” (p=.001), ve “özyeterlik” (p=.041) boyutları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Farklılıkların etki büyüklükleri incelendiğinde, deneyim boyutunda küçük; özyeterlik boyutunda ise zayıf düzeyde bir etki gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının büyüdüğü şehrin yerleşim yapısı ile çokkültürlü yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*Yerleşim Yeri Değişkeni ile Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Bulguları*

	Y.Y	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p	Fark	η^2
Deneyim	1	89	2.30	.63	Gruplar arası	1.842	3	.614				
	2	141	2.37	.70	Gruplar içi	310.68	655	.474	1.295	.275	-	-
	3	285	2.36	.67	Toplam	312.53	658					
	4	144	2.47	.72								
Tutum	1	89	3.31	.56	Gruplar arası	4.159	3	1.38				
	2	141	3.24	.56	Gruplar içi	252.75	655	.386	3.593	.013	1>3 1>4 2>3	.016
	3	285	3.10	.64	Toplam	256.91	658					
	4	144	3.11	.65								
Özyeterlik	1	89	3.05	.41	Gruplar arası	.057	3	.019				
	2	141	3.08	.37	Gruplar içi	121.92	655	.186	.102	.959	-	-
	3	285	3.06	.44	Toplam	121.98	658					
	4	144	3.07	.45								

*p<.05 (Yerleşim Yeri: 1: Köy. 2: İlçe. 3: İl merkezi. 4: Büyükşehir)

Tablo 8 incelendiğinde “deneyim” boyutunda en yüksek ortalama puana sahip olanların büyükşehirde yaşayanlar olduğu görülürken ($\bar{x}$ =2.47) en az puan köyde ($\bar{x}$ =2.30) yaşayanlara aittir. “Tutum” boyutunda ise en yüksek puan köyde yaşayanlara aitken ($\bar{x}$ =3.31) en düşük puan il merkezinde ($\bar{x}$ =3.10) yaşayanlara aittir. “Özyeterlik” boyutunda en yüksek puan ilçede yaşayanlarda ($\bar{x}$ =3.08), en düşük puan köyde ($\bar{x}$ =3.05) yaşayanlara aittir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile büyüdükleri yerleşim yeri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ANOVA testi sonucuna göre “deneyim” [$F_{(3-655)} = 1.295; p > .275$] ve “özyeterlik” [$F_{(3-655)} = .102; p > .959$] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken “tutum” boyutunda [$F_{(3-655)} = 3.593; p > .013$] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Homojen dağılıma sahip tutum boyutunda ($p = .355$) farklılığın hangi yerleşim birimleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testine göre köyde yaşayanlar ile il merkezinde ($p = .006$) ve büyükşehirde ($p = .017$) yaşayanlar arasında köyde yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. İlçede yaşayanlar ile il merkezinde yaşayanlar arasında ilçede yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık ($p = .035$) vardır. Tutum boyutundaki anlamlı farklılığın küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrencilikleri süresince yaşadıkları yer ile çokkültürlü yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Yaşanılan Yer Değişkeni ile Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları

	Y.Y	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p
Deneyim	1	273	2.42	.68	Gruplar arası	1.338	2			
	2	63	2.42	.69	Gruplar içi	311.194	656	.669		
	3	323	2.33	.68	Toplam	312.532	658	.474	1.410	.245
Tutum	1	273	3.14	.62	Gruplar arası	.315	2	.158		
	2	63	3.19	.60	Gruplar içi	256.601	656	.391	.403	.668
	3	323	3.18	.62	Toplam	256.917	658			
Özyeterlik	1	273	3.07	.43	Gruplar arası	.122	2	.061		
	2	63	3.02	.39	Gruplar içi	121.864	656	.186	.329	.720
	3	323	3.07	.43	Toplam	121.986	658			

*p<.05 (Yaşanılan yer: 1: Aile Yanı. 2: Özel Yurt/Apart. 3: Devlet Yurdu)

Öğretmen adaylarının hali hazırda yaşadıkları yer ile çokkültürlü yeterliklerin “deneyim” [$F_{(2-656)}=1.410;p>.245$], “tutum” [$F_{(2-656)}=.403;p>.668$] ve “özyeterlik” [$F_{(2-656)}=.329;p>.720$] boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Algılanan gelir düzeyi ile çokkültürlü yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni ile Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Bulguları

	GD	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p
Deneyim	1	36	2.43	.71	Gruplar arası	2.582	2	1.29		
	2	544	2.35	.67	Gruplar içi	309.950	656	.472	2.732	.066
	3	79	2.54	.72	Toplam	312.532	658			
Tutum	1	36	2.99	.79	Gruplar arası	1.578	2	.789		
	2	544	3.18	.61	Gruplar içi	255.339	656	.389	2.027	.133
	3	79	3.10	.59	Toplam	256.917	658			
Özyeterlik	1	36	3.05	.52	Gruplar arası	.029	2	.014		
	2	544	3.07	.42	Gruplar içi	121.958	656	.186	.077	.926
	3	79	3.05	.44	Toplam	121.986	658			

*p<.05. (Algılanan Gelir Düzeyi: 1: Yüksek. 2: Orta. 3: Düşük)

Öğretmen adaylarının algıladıkları gelir düzeyleri ile çokkültürlü yeterliklerin “deneyim” (p=.066), “tutum” (p=.133) ve “özyeterlik” (p=.926) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Mezun olunan okul türü değişkeni ile çokkültürlü yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testine ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Mezun Olunan Okul Türü Değişkeni İle Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Kruskal-Wallis Testi Bulguları

Ölçek Boyutları	Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Deneyim	1-Anadolu lisesi	465	334.44	5	4.584	.469
	2-Fen lisesi	34	369.35			
	3-Meslek lisesi	57	323.72			
	4-İmam hatip lisesi	49	300.70			
	5-Açık lise	30	313.00			
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	284.29			
Tutum	1-Anadolu lisesi	465	315.98	5	11.013	.051
	2-Fen lisesi	34	332.13			
	3-Meslek lisesi	57	370.43			
	4-İmam hatip lisesi	49	363.31			
	5-Açık lise	30	398.18			
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	349.33			
Özyeterlik	1-Anadolu lisesi	465	319.37	5	10.921	.053
	2-Fen lisesi	34	371.24			
	3-Meslek lisesi	57	332.39			
	4-İmam hatip lisesi	49	325.78			
	5-Açık lise	30	371.92			
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	428.00			

*p<.05

Mezun olunan lise türü ile çokkültürlü yeterliklerini arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen kruskal-wallis testi bulgularına göre “deneyim” [$\chi^2(5)=4.584, p<.469$], “tutum” [$\chi^2(5)=11.013, p<.051$] ve “özyeterlik” [$\chi^2(5)=10.921, p<.053$] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anne eğitim durumu değişkeni ile çokkültürlü yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Anne Eğitim Durumu Değişkeni ile Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Bulguları

	E.D.	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p
Deneyim	1	124	2.25	.65	Gruplar arası	3.744	5	.749	1.583	.163
	2	58	2.45	.68						
	3	204	2.39	.69						
	4	96	2.40	.67	Gruplar içi	308.788	653	.473		
	5	118	2.37	.69						
	6	59	2.54	.73	Toplam	312.532	658			
Tutum	1	124	3.30	.60	Gruplar arası	3.980	5	.796	2.055	.069
	2	58	3.06	.63						
	3	204	3.18	.60						
	4	96	3.16	.57	Gruplar içi	252.936	653	.387		
	5	118	3.08	.63						
	6	59	3.09	.74	Toplam	256.917	658			
Özyeterlik	1	124	3.07	.47	Gruplar arası	.374	5	.075	.402	.848
	2	58	3.04	.44						
	3	204	3.05	.42						
	4	96	3.11	.38	Gruplar içi	121.612	653	.186		
	5	118	3.04	.40						
	6	59	3.08	.47	Toplam	121.986	658			

*p<.05. (Eğitim Düzeyi: 1: Okur-yazar Değil. 2: Okur-yazar. 3:İlkokul. 4: Ortaokul. 5: Lise. 6: Üniversite)

Tablo 12'deki betimsel istatistiklere bakıldığında “deneyim” boyutunda en yüksek ortalama puan annesi üniversite mezunu olanlara ($\bar{x}$ =2.542) aitken en düşük ortalama puan annesi okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}$ =2.259) aittir. “Tutum” boyutunda en yüksek ortalama puan annesi okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}$ =3.300). en düşük ortalama puan annesi okur-yazar olanlara ($\bar{x}$ =3.064) aittir. “Özyeterlik” boyutunda ise en yüksek puan annesi ortaokul mezunu olanlara ($\bar{x}$ =3.116) en düşük puan ise annesi lise mezunu ($\bar{x}$ =3.040) olanlara aittir. Öğretmen adaylarının anne eğitim durumları ile çokkültürlü yeterlikler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonucunda “deneyim” [$F_{(5-653)}=1.583;p>.163$], “tutum” [$F_{(5-653)}=2.055;p>.069$], ve “özyeterlik” [$F_{(5-653)}=.402;p>.848$] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Baba eğitim durumu değişkeni ile çokkültürlü yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Baba Eğitim Durumu Değişkeni ile Çokkültürlü Yeterlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Kruskal-Wallis Testi Bulguları

Ölçek Boyutları	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Fark	η^2
Deneyim	1-Okur-yazar değil	19	346.63	5	10.393	.065	-	-
	2-Okur-yazar	38	249.30					
	3-İlkokul	139	332.41					
	4-Ortaokul	143	334.51					
	5-Lise	162	317.41					
	6-Üniversite	158	354.11					
Tutum	1-Okur-yazar değil	19	307.84	5	16.800	.005	2>5,6 3>5,6 4>5,6	.02
	2-Okur-yazar	38	385.51					
	3-İlkokul	139	359.63					
	4-Ortaokul	143	353.38					
	5-Lise	162	304.42					
	6-Üniversite	158	298.32					
Özyeterlik	1-Okur-yazar değil	19	316.05	5	9.394	.094	-	-
	2-Okur-yazar	38	396.75					
	3-İlkokul	139	333.06					
	4-Ortaokul	143	336.17					
	5-Lise	162	337.91					
	6-Üniversite	158	299.23					

*p<.05

Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının baba eğitim durumları ile çokkültürlü yeterliklerin "deneyim" [$\chi^2(5)=10.393$, $p<.065$] ve "özyeterlik" [$\chi^2(5)=9.394$, $p<.094$] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken "tutum" boyutunda [$\chi^2(5)=16.800$, $p<.005$] anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi aracılığıyla gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalarda okur-yazar babalar ile lise ($p=.010$) ve üniversite ($p=.013$) mezunu olanlar arasında okur-yazar olanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. İlkokul mezunları ile lise ($p=.007$) ve üniversite ($p=.005$) mezunu olanlar arasında ilkökul mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ortaokul mezunları ile lise ($p=.024$) ve üniversite ($p=.016$) mezunu olanlar arasında ortaokul mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tutum boyutundaki anlamlı farklılığın küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Göçmen Algı Düzeyleri

Öğretmen adaylarının göçmen algılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Göçmen Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek Boyutları	Madde sayısı	n	Ss	$\bar{X}$	Toplam Puan
Tehlike	5	659	.53	2.24	1477.20
Sosyal Dışlanma	6	659	1.16	3.05	2012.30
Sosyal İçerme	6	659	.80	1.98	1308.31
İnsancılık	4	659	1.09	2.98	1964.74
Toplam	21	659	.76	2.54	53.18

Tablo 14’te görüldüğü üzere tehlike boyutunda ortalama puan $\bar{x}=2,24$, sosyal dışlanma boyutunda $\bar{x}=3,05$, sosyal içirme boyutunda $\bar{x}=1.98$, İnsancılık boyutunda $\bar{x}=2.98$ ve ölçek genelinde ise $\bar{x}=2,54$ şeklindedir. Ölçek genelindeki toplam puan ise $\bar{x}=2.54$ tür . Ölçek genelinden alınabilecek en düşük ve yüksek puan aralığı 21-105’tir. Bu çalışmada elde edilen toplam puan ortalaması ($\bar{x} = 53.18$), ölçeğin orta noktasının (63) altında kalmaktadır. Buna göre katılımcıların ilgili özelliğe ilişkin düzeylerinin orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Göçmen Algılarının Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çokkültürlü göçmen algılarının araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerle ilişkisi aşağıda sunulmuştur. Cinsiyet değişkeni ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Cinsiyet Değişkeni ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
Tehlike	Kadın	518	2.26	.52	657	1.776	.078	-
	Erkek	141	2.17	.56				
Sosyal Dışlanma	Kadın	518	3.14	1.11	657	3.800	.001	.39
	Erkek	141	2.69	1.28				
Sosyal İçerme	Kadın	518	1.98	.79	657	-.199	.843	-
	Erkek	141	1.99	.87				
İnsancılık	Kadın	518	3.03	1.08	657	2.516	.012	.23
	Erkek	141	2.77	1.13				
Toplam	Kadın	518	2.58	.73	657	-4.119	.013	.25
	Erkek	141	3.38	.83				

*p<.05

Ölçeğin “tehlike” (p=.078), ve “sosyal içirme” (p=.843) boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Nitekim sosyal dışlanma (p=.001) ve “İnsancılık” (p=.012) boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık varken ölçek genelinde (p=.013) erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal dışlanma, insancılık ve ölçek genelinde gözlenen anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin küçük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlik programı değişkeni ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi bulguları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16*Öğretmenlik Programı ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Ölçek Boyutları	Öğretmenlik Programı	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark	η^2
Tehlike	1-Türkçe Ö.	55	317.36	8	22.466	.004	7<,3,4,5,6,8 2<5,6,8	.03
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	299.09					
	3-Sınıf Ö.	72	332.58					
	4-PDR	101	323.19					
	5-Matematik Ö.	99	359.03					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	380.05					
	7-İngilizce Ö.	88	264.37					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	360.02					
	9-Resim Ö.	15	359.90					
Sosyal Dışlanma	1-Türkçe Ö.	55	309.25	8	33.633	.001	7<1,2,3,4,5,6,8 8>1,5 4>5	.05
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	328.30					
	3-Sınıf Ö.	72	353.88					
	4-PDR	101	367.25					
	5-Matematik Ö.	99	303.78					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	357.93					
	7-İngilizce Ö.	88	243.16					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	377.03					
	9-Resim Ö.	15	305.80					
Sosyal İçerme	1-Türkçe Ö.	55	298.34	8	14.366	.073	-	-
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	328.06					
	3-Sınıf Ö.	72	344.22					
	4-PDR	101	352.02					
	5-Matematik Ö.	99	326.40					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	358.36					
	7-İngilizce Ö.	88	276.60					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	356.81					
	9-Resim Ö.	15	287.70					
İnsancılık	1-Türkçe Ö.	55	321.45	8	18.390	.018	7<3,4,6,8 6>5	.02
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	323.72					
	3-Sınıf Ö.	72	350.94					
	4-PDR	101	350.89					
	5-Matematik Ö.	99	302.16					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	385.75					
	7-İngilizce Ö.	88	272.22					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	349.10					
	9-Resim Ö.	15	337.07					
Toplam	1-Türkçe Ö.	55	306.05	8	28.900	.001	7<2,3,4,5,6,8 8>1,5	.04
	2-Sosyal Bilgiler Ö.	71	325.13					
	3-Sınıf Ö.	72	349.47					
	4-PDR	101	355.08					
	5-Matematik Ö.	99	316.89					
	6-Fen Bilimleri Ö.	55	374.05					
	7-İngilizce Ö.	88	246.10					
	8-Okul Öncesi Ö.	103	371.24					
	9-Resim Ö.	15	312.57					

*p<.05

Tablo 16'ya göre “tehlike” [$\chi^2(8)= 22.466, p<.004$], “sosyal dışlanma” [$\chi^2(8)= 33.633, p<.001$], “insancılık” [$\chi^2(8)= 18.390, p<.018$] ve ölçek genelinde [$\chi^2(8)= 28.900, p<.001$] anlamlı bir farklılık bulunurken “sosyal içerme” boyutunda [$\chi^2(8)= 14.366, p<.073$] anlamlı bir farklılık yoktur. Belirlenen farklılıkların hangi öğretmenlik programları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalarda “Tehlike” boyutunda İngilizce öğretmenliği ile sınıf (p=.015), PDR (p=.030), matematik (p=.001), fen bilimleri (p=.001) ve okul öncesi (p=.001) öğretmenliği programları arasında İngilizce öğretmenliği aleyhine anlamlı bir farklılık

vardır. Sosyal bilgiler öğretmenliği ile matematik ($p=.045$), fen bilimleri ($p=.014$) ve okul öncesi ($p=.049$) öğretmenliği programları arasında da sosyal bilgiler aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. “Sosyal Dışlanma” boyutunda İngilizce öğretmenliği ile Türkçe ($p=.030$), sosyal bilgiler ($p=.006$), sınıf ($p=.001$), PDR ($p=.001$), matematik ($p=.017$), fen bilimleri ($p=.001$) ve okul öncesi ($p=.001$) öğretmenliği programları arasında İngilizce öğretmenliği aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe ($p=.027$) ve matematik ($p=.004$) arasında okul öncesi programı lehine anlamlı bir farklılık vardır. PDR programı ile matematik öğretmenliği arasında PDR lehine ($p=.016$) anlamlı bir farklılık vardır. “İnsancılık” boyutunda İngilizce öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği ($p=.011$), PDR ($p=.004$), fen bilimleri ($p=.001$) ve okul öncesi ($p=.006$) programları arasında İngilizce aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Matematik öğretmenliği ile fen bilimleri öğretmenliği arasında matematik aleyhine ($p=.004$) anlamlı bir farklılık vardır. Ölçek genelinde ise İngilizce öğretmenliği ile sosyal bilgiler ($p=.010$), sınıf ($p=.001$), PDR ($p=.001$), matematik ($p=.005$), fen bilimleri ($p=.001$) ve okul öncesi ($p=.001$) öğretmenliği programları arasında İngilizce öğretmenliği aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği ($p=.033$) ve matematik öğretmenliği ($p=.025$) grupları arasında okul öncesi programı lehine anlamlı bir farklılık vardır. Etki büyüklükleri incelendiğinde, tehlike, insancılık ve ölçek geneli boyutlarında küçük düzeyde; sosyal dışlanma boyutunda ise küçük ile orta arasında bir etki gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile göçmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi bulguları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Sınıf Düzeyi ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ölçek Boyutları	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
Tehlike	1.Sınıf	395	2.21	.51	657	-1.614	.107
	4.Sınıf	264	2.28	.55			
Sosyal Dışlanma	1.Sınıf	395	2.99	1.13	657	-1.585	.114
	4.Sınıf	264	3.14	1.21			
Sosyal İçerme	1.Sınıf	395	1.94	.78	657	-1.404	.161
	4.Sınıf	264	2.03	.83			
İnsancılık	1.Sınıf	395	2.94	1.06	657	-1.043	.297
	4.Sınıf	264	3.03	1.13			
Toplam	1.Sınıf	395	2.49	.75	657	-1.698	.090
	4.Sınıf	264	2.60	.77			

* $p<.05$

Tablo 17’ye göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile göçmen algısı ölçeğinin “tehlike” ($p=.107$), “sosyal dışlanma” ($p=.114$), “sosyal içerme” ($p=.161$), “insancılık” ($p=.297$) boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($p=.090$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının göçmenlerle iletişim kurma durumları ile göçmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve bulgularına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18*Göçmenlerle İletişim ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Ölçek Boyutları	Göçmenlerle iletişim kurma	n	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p	Cohen's d
Tehlike	Evet	162	2.32	.59	657	2.334	.020	.21
	Hayır	497	2.21	.50				
Sosyal Dışlanma	Evet	162	3.36	1.12	657	3.940	.001	.35
	Hayır	497	2.95	1.16				
Sosyal İçerme	Evet	162	2.16	.85	657	3.267	.001	.29
	Hayır	497	1.92	.78				
İnsancılık	Evet	162	3.21	1.05	657	3.191	.001	.28
	Hayır	497	2.90	1.10				
Toplam	Evet	162	2.74	.77	657	.976	.001	.36
	Hayır	497	2.47	.74				

*p<.05

Tablo 18'e göre öğretmen adaylarının göçmenlerle iletişim kurma ile göçmen algısı ölçeğinin "tehlike" (p=.020), "sosyal dışlanma" (p=.001), "sosyal içerme" (p=.001), "insancılık" (p=.001) boyutlarında ve ölçeğin genelinde (p=.001) göçmenlerle iletişim kurmuş olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, tüm boyutlar ve ölçek geneli açısından farklılıkların küçük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının büyüdüğü şehrin yerleşim yapısı ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19*Şehir Yerleşimi ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

	Y Y	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p	Fark	η^2
Tehlike	1	89	2.45	.55	Gruplar	5.209	3	1.736				
	2	141	2.26	.55	arası							
	3	285	2.18	.49	Gruplar	180.617	655	.276	6.296	.001	1>3,4	.02
	4	144	2.19	.54	içi Toplam	185.826	658					
Sosyal Dışlanma	1	89	3.42	1.12	Gruplar	20.571	3	6.857				
	2	141	3.17	1.16	arası							
	3	285	2.95	1.13	Gruplar	875.204	655	1.336	5.132	.002	1>3,4	.02
	4	144	2.89	1.21	içi Toplam	895.775	658					
Sosyal İçerme	1	89	2.17	.79	Gruplar	5.144	3	1.715				
	2	141	2.02	.81	arası							
	3	285	1.91	.77	Gruplar	425.659	655	.650	2.638	.049	-	.01
	4	144	1.97	.85	içi Toplam	430.803	658					
İnsancılık	1	89	3.18	1.12	Gruplar	7.246	3	2.415				
	2	141	3.07	1.13	arası							
	3	285	2.92	1.04	Gruplar	785.273	655	1.199	2.015	.111	-	-
	4	144	2.88	1.12	içi Toplam	792.519	658					
Toplam	1	89	2.79	.73	Gruplar	8.735	3	2.912				
	2	141	2.61	.76	arası							
	3	285	2.46	.73	Gruplar	373.609	655	.570	5.105	.002	1>3,4	.02
	4	144	2.46	.79	içi Toplam	382.344	658					

*p<.05. (Yerleşim Yeri: 1: Köy. 2: İlçe. 3: İl merkezi. 4: Büyükşehir)

Tablo 19'daki betimsel istatistiklere bakıldığında köyde yaşayanlar “tehlike” ($\bar{x}$ =2.45), “Sosyal dışlanma” ($\bar{x}$ =3.42), “Sosyal içerme” ($\bar{x}$ =2.17), “insancılık” ($\bar{x}$ =3.18) boyutları ve ölçeğin genelinde ($\bar{x}$ =2.79) en yüksek ortalama puana sahiptir. En düşük ortalama puan “tehlike” ($\bar{x}$ =2.18) ve “sosyal içerme” ($\bar{x}$ =1.91) boyutları için ilde yaşayanlara aitken “sosyal dışlanma” ($\bar{x}$ =2.89) ve “insancılık” ($\bar{x}$ =2.88) boyutlarında büyükşehirde yaşayanlara aittir. Yaşanılan yerleşim yerinin yapısı ile göçmen algısı arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testine göre “tehlike” [$F_{(3-655)} = 6.296; p > .001$], “sosyal dışlanma” [$F_{(3-655)} = 5.132; p > .002$], “sosyal içerme” [$F_{(3-655)} = 2.638; p > .049$] boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$F_{(3-655)} = 5.105; p > .002$] anlamlı bir farklılık varken “insancılık” boyutunda [$F_{(3-655)} = 2.015; p > .111$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc testleri yapılmadan önce varyansların homojenliği incelenmiştir. Buna göre tehlike ($p = .096$), sosyal dışlama ($p = .520$), sosyal içerme ($p = .362$) ve ölçek genelinde ($p = .564$) homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre “tehlike” boyutunda köyde yaşayanlar ile il merkezi ($p = .001$) ve büyükşehirde ($p = .004$) yaşayanlar arasında, köyde yaşayanlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Benzer şekilde “sosyal dışlanma” boyutunda da köyde yaşayanlar ile il merkezi ($p = .011$) ve büyükşehirde ($p = .009$) yaşayanlar arasında köyde yaşayanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. “Sosyal içerme” boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ölçek genelinde köyde yaşayanların puanlarının il merkezi ($p = .006$) ve büyükşehirde ($p = .016$) yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tehlike, sosyal dışlanma, sosyal içerme boyutlarında ve ölçek genelinde etki büyüklükleri küçük düzeydedir.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yer ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20*Yaşanılan Yer ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

	Y.Y	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p	Fark	η^2
Tehlike	1	273	2.22	.50	Gruplar	.247	2	.124				
	2	63	2.21	.63	arası							
	3	323	2.26	.53	Gruplar	185.578	656	.283	.437	.646	-	-
					içi							
Sosyal Dışlanma	1	273	2.96	1.14	Toplam	185.826	658					
	2	63	2.82	1.31	Gruplar	9.644	2	4.822				
	3	323	3.16	1.14	arası							
					Gruplar	886.131	656	1.341	3.570	.029	3>1,2	.03
Sosyal İçerme	1	273	1.96	.80	içi							
	2	63	1.91	.84	Toplam	895.775	658					
	3	323	2.01	.80	Gruplar	.685	2	.343				
					arası							
İnsancılık	1	273	2.94	1.05	Gruplar	430.118	656	.656	.523	.593	-	-
	2	63	2.81	1.28	içi							
	3	323	3.04	1.09	Toplam	430.803	658					
					Gruplar	3.484	2	1.742				
Toplam	1	273	2.49	.74	arası							
	2	63	2.42	.88	Gruplar	789.035	656	1.203	1.448	.236	-	-
	3	323	2.60	.74	içi							
					Toplam	792.519	658					
Toplam	1	273	2.49	.74	Gruplar	2.515	2	1.258				
	2	63	2.42	.88	arası							
	3	323	2.60	.74	Gruplar	379.829	656	.579	2.172	.115	-	-
					içi							
					Toplam	382.344	658					

*p<.05. (Yaşanılan yer: 1: Aile Yanı. 2: Özel Yurt/Apart. 3: Devlet Yurdu)

Tablo 20'deki betimsel istatistiklere bakıldığında devlet yurdunda yaşayanlar “tehlike” ($\bar{x}$ =2.26), “Sosyal dışlanma” ($\bar{x}$ =3.16), “Sosyal içerme” ($\bar{x}$ =2.01), “insancılık” ($\bar{x}$ =3.04) boyutları ve ölçeğin genelinde ($\bar{x}$ =2.60) en yüksek ortalama puana sahiptir. Özel yurt/apartta yaşayanlar ise “tehlike” ($\bar{x}$ =2.21), “Sosyal dışlanma” ($\bar{x}$ =2.82), “Sosyal içerme” ($\bar{x}$ =1.91), “insancılık” $\bar{x}$ =2.81) boyutları ve ölçeğin genelinde ($\bar{x}$ =2.42) en düşük ortalama puana sahiptir. Yaşanılan yer değişkeni ile göçmen algısı arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre “tehlike” [$F_{(2-656)}=.437$; $p>.646$], “sosyal içerme” [$F_{(2-656)}=.523$; $p>.593$], “insancılık” [$F_{(2-656)}=1.448$; $p>.236$] boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$F_{(2-656)}=2.172$; $p>.115$] anlamlı bir farklılık bulunmazken “sosyal dışlanma” boyutunda [$F_{(2-656)}=3.570$; $p>.029$] anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal dışlanma boyutu homojenlik varsayımını sağladığı için ($p=.060$) farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmış ve devlet yurdunda yaşayanlar ile aile yanında yaşayanlar ($p=.034$) ve özel yurt/apartta yaşayanlar ($p=.035$) arasında devlet yurdunda yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın olduğu sosyal dışlanma boyutunun etki büyüklüğü küçük düzeydedir.

Öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi bulguları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21*Gelir Düzeyi ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

	GD	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p
Tehlike	1	36	2.12	.52		.930	2			
	2	544	2.23	.51	Gruplar arası			.465		
					Gruplar içi	184.896	656		1.650	.193
	3	79	2.31	.61	Toplam	185.826	658	.282		
Sosyal Dışlanma	1	36	2.67	1.17		5.922	2			
	2	544	3.08	1.15	Gruplar arası			2.979		
					Gruplar içi	889.816	656		2.196	.112
	3	79	3.00	1.23	Toplam	895.775	658	1.356		
Sosyal İçerme	1	36	1.95	.82		.438	2			
	2	544	1.97	.81	Gruplar arası			.219		
					Gruplar içi	430.366	656		.334	.716
	3	79	2.05	.78	Toplam	430.803	658	.656		
İnsancılık	1	36	2.85	1.20		.646	2			
	2	544	2.99	1.09	Gruplar arası			.323		
					Gruplar içi	791.873	656		.268	.765
	3	79	2.97	1.08	Toplam	792.519	658	1.207		
Toplam	1	36	2.37	.78		1.096	2			
	2	544	2.54	.75	Gruplar arası			.548		
					Gruplar içi	381.249	656		.943	.390
	3	79	2.54	.77	Toplam	382.344	658	.581		

*p<.05. (Gelir Düzeyi: 1: Yüksek. 2: Orta. 3: Düşük)

Tablo 21’deki betimsel istatistiklere bakıldığında “Tehlike” boyutunda en yüksek ortalama puan düşük gelir grubuna ($\bar{x}$ =2.31), en düşük ortalama puan yüksek gelir grubuna ($\bar{x}$ =2.12) aittir. “Sosyal dışlanma” boyutunda en yüksek ortalama puan orta gelir grubundayken ($\bar{x}$ =3.08) en düşük ortalama puan yüksek gelir grubuna ($\bar{x}$ =2.67) aittir. “Sosyal içerme” boyutunda ise en yüksek ortalama puan düşük gelir grubunda ($\bar{x}$ =2.05), en düşük ortalama puan yüksek gelir ($\bar{x}$ =1.95) grubundadır. “İnsancılık” boyutunda en yüksek ortalama puan orta gelir grubunda ($\bar{x}$ =2.99) iken en düşük ortalama puan yüksek gelir grubuna ($\bar{x}$ =2.85) aittir. Ölçek genelinde ise en yüksek ortalama puan orta gelir ve düşük gelir grubunda ($\bar{x}$ =2.54) en düşük ortalama puan yüksek gelir ($\bar{x}$ =2.37) grubuna aittir. Öğretmen adaylarının algılanan aile gelir düzeyleri ile göçmen algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre “Tehlike” [$F_{(2-656)}=1.650;p>.193$], “sosyal dışlanma” [$F_{(2-656)}=2.196;p>.112$], “sosyal içerme” [$F_{(2-656)}=.334;p>.716$] ve “insancılık” [$F_{(2-656)}=.268;p>.765$] boyutlarında ve ölçek genelinde [$F_{(2-656)}=.943;p>.390$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi bulguları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22*Lise Türü ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular*

Ölçek Boyutları	Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark	η^2
Tehlike	1-Anadolu lisesi	465	324.44	5	11.411	.044	4>1,2,3,6	.01
	2-Fen lisesi	34	307.84					
	3-Meslek lisesi	57	333.35					
	4-İmam hatip lisesi	49	409.15					
	5-Açık lise	30	344.15					
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	281.83					
Sosyal Dışlanma	1-Anadolu lisesi	465	317.50	5	27.409	.001	1<3,4,5 2<3,4,5 6<3,4,5	.04
	2-Fen lisesi	34	255.32					
	3-Meslek lisesi	57	383.16					
	4-İmam hatip lisesi	49	412.13					
	5-Açık lise	30	409.28					
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	285.00					
Sosyal İçerme	1-Anadolu lisesi	465	326.63	5	5.323	.378	-	-
	2-Fen lisesi	34	282.99					
	3-Meslek lisesi	57	363.70					
	4-İmam hatip lisesi	49	360.32					
	5-Açık lise	30	324.87					
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	326.46					
İnsancılık	1-Anadolu lisesi	465	319.16	5	15.722	.008	4>1,2,6	.02
	2-Fen lisesi	34	291.99					
	3-Meslek lisesi	57	368.56					
	4-İmam hatip lisesi	49	401.44					
	5-Açık lise	30	383.93					
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	289.04					
Toplam	1-Anadolu lisesi	465	319.59	5	19.325	.002	1>3,4 3,4,5>2 4>6	.02
	2-Fen lisesi	34	266.69					
	3-Meslek lisesi	57	375.54					
	4-İmam hatip lisesi	49	405.44					
	5-Açık lise	30	382.85					
	6-Sosyal bilimler lisesi	24	293.17					

*p<.05

Tablo 22'ye göre “tehlike” [$\chi^2(5)= 11.411, p<.044$], “sosyal dışlanma” [$\chi^2(5)= 27.409, p<.001$], “insancılık” [$\chi^2(5)=15.722, p<.008$] ve ölçek genelinde [$\chi^2(5)=20.189, p<.001$] anlamlı bir farklılık bulunurken “sosyal içerme” boyutunda [$\chi^2(5)=5.323, p<.378$] anlamlı bir farklılık yoktur. Anlamlı farklılığın hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalar sonucunda “tehlike” boyutunda imam hatip lisesi mezunları ile anadolu (p=.002), fen (p=.016) ve meslek lisesi (p=.047) ve sosyal bilimler lisesi (p=.009) mezunları arasında imam hatip lisesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır.

“Sosyal dışlanma” boyutunda anadolu lisesi mezunları ile meslek lisesi (p=.014), imam hatip lisesi (p=.001) ve açık lise mezunları (p=.010) arasında anadolu lisesi mezunları aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Fen lisesi mezunları ile meslek lisesi (p=.003), imam hatip lisesi (p=.001) ve açık lise mezunları (p=.001) arasında fen lisesi mezunları aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal bilimler lisesi mezunları ile meslek lisesi (p=.044), imam hatip lisesi (p=.007) ve açık lise (p=.015) mezunları arasında sosyal bilimler lisesi mezunları aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. “İnsancılık” boyutunda imam hatip lisesi mezunları ile anadolu (p=.004), fen (p=.007) ve sosyal bilimler lisesi (p=.017) mezunları arasında imam hatip lisesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ölçek genelinde ise anadolu lisesi mezunları ile imam hatip lisesi (p=.002) ve meslek lisesi (p=.041) mezunları arasında anadolu lisesi mezunları aleyhine anlamlı

bir farklılık vardır. Fen lisesi mezunları ile meslek lisesi ($p=.005$), imam hatip lisesi ($p=.002$) ve açık lise ($p=.009$) mezunları arasında fen lisesi mezunları aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. İmam hatip lisesinden mezun olanlar ile sosyal bilimler lisesinden mezun olanlar arasında İmam hatip lisesinden mezun olanlar lehine anlamlı bir farklılık ($p=.020$) vardır. Tehlike, sosyal dışlanma, insancılık ve ölçek genelinde gözlenen etkilerin tümünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumu değişkeni ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Anne Eğitim Durumu ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	ED	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	Sd	K.O	F	p	Fark	η^2
Tehlike	1	124	2.32	.59	Gruplar arası	3.530	5	.706	2.529	.028	-	.01
	2	58	2.28	.56								
	3	204	2.28	.53								
	4	96	2.19	.48	Gruplar içi	182.296	653	.279				
	5	118	2.11	.48								
	6	59	2.22	.48								
Sosyal Dışlanma	1	124	3.42	1.13	Gruplar arası	41.939	5	8.388	6.415	.001	1>5,6	.04
	2	58	3.27	1.23								
	3	204	3.07	1.10								
	4	96	3.04	1.15	Gruplar içi	853.836	653	1.308				
	5	118	2.67	1.18								
	6	59	2.75	1.08								
Sosyal İçerme	1	124	2.08	.85	Gruplar arası	11.350	5	2.270	3.534	.004	1>5	.02
	2	58	2.12	.80								
	3	204	2.02	.78								
	4	96	2.05	.82	Gruplar içi	419.453	653	.642				
	5	118	1.73	.72								
	6	59	1.89	.84								
İnsancılık	1	124	3.28	1.15	Gruplar arası	31.295	5	6.259	5.369	.001	5<1,2	.03
	2	58	3.30	1.07								
	3	204	2.98	1.07								
	4	96	2.89	1.03	Gruplar içi	761.223	653	1.166				
	5	118	2.67	1.05								
	6	59	2.78	1.06								
Toplam	1	124	2.75	.76	Gruplar arası	17.503	5	3.501	6.266	.001	5<1,2 5<3	.04
	2	58	2.71	.80								
	3	204	2.56	.72								
	4	96	2.52	.74	Gruplar içi	364.841	653	.559				
	5	118	2.26	.74								
	6	59	2.39	.74								

* $p<.05$. (Eğitim Düzeyi: 1: Okur-yazar Değil. 2: Okur-yazar. 3:İlkokul. 4: Ortaokul. 5: Lise. 6: Üniversite)

Tablo 23'teki betimsel değerlere bakıldığında “tehlike” boyutunda en yüksek ortalama puan okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}=2.32$) aitken en düşük ortalama puan lise mezunlarına ($\bar{x}=2.11$) aittir. “Sosyal dışlanma” boyutunda da aynı şekilde en yüksek ortalama puan okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}=3.42$) aitken en düşük ortalama puan lise mezunlarına ($\bar{x}=2.67$) aittir. “Sosyal içerme” boyutunda en yüksek puan okur-yazar olanlarda iken ($\bar{x}=2.12$) en düşük ortalama puan lise mezunlarına ($\bar{x}=1.73$) aittir. “İnsancılık” boyutunda da en yüksek puan okur-yazar olanlarda iken ($\bar{x}=3.30$) en düşük ortalama puan lise mezunlarına ($\bar{x}=2.67$) aittir. Ölçek genelinde ise en yüksek ortalama puan okur-yazar olmayanlara ($\bar{x}=2.75$) aitken en düşük ortalama puan lise mezunlarına ($\bar{x}=2.26$) aittir. Anne eğitim düzeyi ile göçmen algısı arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin “tehlike” [$F_{(5-653)}=$

2.529;p>.028], “sosyal dışlanma” [$F_{(5-653)}=6.415;p>.001$], “sosyal içirme” [$F_{(5-653)}=3.534;p>.004$], ve “insancılık” [$F_{(5-653)}=5.369;p>.001$] boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$F_{(5-653)}=6.266;p>.001$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği varsayımı incelenmiştir. Tehlike ($p=.126$), sosyal dışlanma ($p=.150$), sosyal içirme ($p=.190$), insancılık ($p=.922$) boyutları ve ölçek genelinde ($p=.994$) varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle çoklu karşılaştırmalar için scheffe testi uygulanmıştır. “Tehlike” boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. “Sosyal dışlanma” boyutunda okur-yazar olmayanlar ile lise ($p=.001$) ve üniversite mezunları ($p=.021$) arasında okur-yazar olmayanların lehine anlamlı bir farklılık vardır. “Sosyal içirme” boyutunda ise lise mezunları ile okur-yazar olmayanlar ile lise mezunları ($p=.036$) arasında lise mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır. “İnsancılık” boyutunda ise lise mezunları ile okur-yazar olmayanlar ($p=.002$) ve okur-yazar olanlar ($p=.023$) arasında lise mezunları aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Ölçek genelinde ise lise mezunları ile okur-yazar olmayanlar ($p=.002$), okur-yazar olanlar ($p=.023$) ve ilkokul mezunu olanlar ($p=.036$) arasında lise mezunları aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Tehlike, sosyal dışlanma, sosyal içirme, insancılık ve ölçek genelinde gözlenen etkilerin küçük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumları ile göçmen algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Baba Eğitim Durumu ile Göçmen Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ölçek Boyutları	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark	η^2
Tehlike	1-Okur-yazar değil	19	367.16	5	8.532	.129	-	-
	2-Okur-yazar	38	395.09					
	3-İlkokul	139	337.72					
	4-Ortaokul	143	330.67					
	5-Lise	162	328.08					
	6-Üniversite	158	304.45					
Sosyal Dışlanma	1-Okur-yazar değil	19	356.53	5	21.342	.001	5<2,3 6<2,3,4	.03
	2-Okur-yazar	38	402.03					
	3-İlkokul	139	361.77					
	4-Ortaokul	143	343.83					
	5-Lise	162	317.65					
	6-Üniversite	158	281.69					
Sosyal İçerme	1-Okur-yazar değil	19	325.68	5	10.980	.052	-	-
	2-Okur-yazar	38	340.37					
	3-İlkokul	139	359.67					
	4-Ortaokul	143	351.19					
	5-Lise	162	316.14					
	6-Üniversite	158	296.96					
İnsancılık	1-Okur-yazar değil	19	358.45	5	15.776	.008	2>5,6 6<3,4	.02
	2-Okur-yazar	38	404.55					
	3-İlkokul	139	355.85					
	4-Ortaokul	143	338.83					
	5-Lise	162	313.16					
	6-Üniversite	158	295.18					
Toplam	1-Okur-yazar değil	19	350.66	5	18.886	.002	5<2,3 6<2,3,4	.02
	2-Okur-yazar	38	394.48					
	3-İlkokul	139	363.28					
	4-Ortaokul	143	343.30					
	5-Lise	162	314.42					
	6-Üniversite	158	286.58					

*p<.05

Tablo 24'e göre "sosyal dışlanma" [$\chi^2(5)=21.342, p<.001$], "insancılık" [$\chi^2(5)=15.776, p<.008$] boyutlarında ve ölçeğin genelinde [$\chi^2(5)=18.786, p<.002$] anlamlı bir farklılık varken "tehlike" [$\chi^2(5)=8.532, p<.129$] ve "sosyal içerme" [$\chi^2(5)=10.980, p<.052$] boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar testine göre "sosyal dışlanma" boyutunda babası lise mezunu olanlar ile okur-yazar olanlar ($p=.015$) ve ilkokul mezunu olanlar ($p=.041$) arasında lise mezunu olanlar aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Üniversite mezunu olanlar ile okur-yazar olanlar ($p=.001$), ilkokul mezunu olanlar ($p=.001$) ve ortaokul mezunu olanlar ($p=.008$) arasında üniversite mezunlarının aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. "İnsancılık" boyutunda okur-yazar olanlar ile lise ($p=.008$) ve üniversite ($p=.001$) mezunları arasında okur-yazar olanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Üniversite mezunu olanlar ile ilkokul ($p=.005$) ve ortaokul ($p=.048$) mezunu olanlar arasında üniversite mezunu olanların aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Ölçek genelinde ise babası lise mezunu olanlar ile okur-yazar olanlar ($p=.022$) ve ilkokul mezunu olanlar ($p=.025$) arasında lise mezunu olanlar aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Üniversite mezunu olanlar ile okur-yazar olanlar ($p=.002$), ilkokul mezunu olanlar ($p=.001$) ve ortaokul mezunu olanlar ($p=.012$) arasında üniversite mezunlarının aleyhine anlamlı bir farklılık vardır. Anlamlı farklılığın olduğu boyutların etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu söylenebilir.

3.5. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri ve Göçmen Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile göçmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla basit doğrusal korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25

Çokkültürlü Yeterlikler ile Göçmen Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Ölçekler ve Boyutları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Deneyim	1.000							
(2) Tutum	.128**	1.000						
(3) Özyeterlik	.218**	.357**	1.000					
(4) Göçmen Algısı Genel	.107**	.291**	.166**	1.000				
(5) Tehlike	.094*	.178**	.062	.763**	1.000			
(6) Sosyal dışlanma	.096*	.314**	.199**	.895**	.607**	1.000		
(7) Sosyal içerme	.112**	.185**	.083*	.815**	.611**	.551**	1.000	
(8) İnsancılık	.054	.245**	.156**	.851**	.525**	.694**	.612**	1.000

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

Tablo 25'e göre öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik ölçeğinin "deneyim" boyutu ile göçmen algısı ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r=.107, p=.006$). "Tutum" boyutu ile göçmen algısı ölçeğinin geneli ($r=.291, p=.001$), "tehlike" ($r=.178, p=.001$), "sosyal dışlanma" ($r=.314, p=.001$), "sosyal içerme" ($r=.185, p=.001$) ve "insancılık" ($r=.245, p=.001$) boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. "Özyeterlik" boyutu ile göçmen algısı ölçeğinin geneli ($r=.166, p=.001$), "sosyal dışlanma" ($r=.199, p=.001$), "sosyal içerme" ($r=.083, p=.032$) ve "insancılık" ($r=.156, p=.001$) boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

ÇYÖ'deki deneyim, tutum ve özyeterlik düzeylerinin göçmen algısını yordama durumu, çoklu doğrusal regresyon analizi ile Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26*Göçmen Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları*

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Std hata	B	t	p
Göçmen Algısı	Sabit Değer	1.050	.224		4.685	.001
	Deneyim	.067	.042	.061	1.592	.112
	Tutum	.319	.049	.262	6.562	.001
	Özyeterlik	.104	.072	.059	1.450	.148
R=.304, R ² =.092, Adjusted R ² =.088, F(3-655)= 22.220, p=.001, **p<.01						

Göçmen algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterliğin göçmen algısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür $F = 22.220$, $p < 0.01$). Regresyon analizi sonuçları, çokkültürlü tutumun göçmen algısını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır ($t = 6.562$, $p < 0.01$). Modeldeki bağımsız değişkenler, göçmen algısındaki toplam varyansın yaklaşık %8,8'ini açıklamakta olup, bu bulgu çokkültürlü tutumun etkili bir belirleyici olduğunu, ancak göçmen algısının büyük ölçüde diğer faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Analiz sonucunda oluşturulan regresyon modeli şu şekilde ifade edilmiştir. “Göçmen Algısı=1.050+0.067(Deneyim)+0.319(Tutum)+0.104(Özyeterlik)”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklere yönelik yüksek bir tutuma sahipken özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalar da öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuş ve bu sonucu desteklemiştir (Koçak ve Özdemir, 2015; Yaşar-Ekici, 2017). Buna karşın, bazı çalışmalar öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissettiklerini ifade etmelerine rağmen yüz yüze yapılan görüşmelerde konuyla ilgili yeterli özgüvene sahip olmadıklarını ve sınıfta kültürel farklılıkları nasıl uygulayacaklarına dair rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur (Perkins, 2012; Lambert & Smith, 2016; Lehman, 2017). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları çokkültürlülüğe ilişkin olumlu bir tutuma sahip olsalar da, bu tutumu öğretim süreçlerine aktarma konusunda gerekli özyeterliğe sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu sonuç çokkültürlü pedagojide sıkça vurgulanan kuram-uygulama ayrımının hâlâ sürdüğünü ortaya koymaktadır. Nitekim eğitimcilerin kültürel çeşitliliklere ilişkin farkındalıkları olsa dahi sadece farkındalık ve iyi niyet, kültürel çeşitlilik gösteren öğrenci grupları arasındaki eşitsizliklerin sonlanmasında yeterli değildir. Bunun için eğitimciler iyi niyet ve farkındalıklarını pedagojik bilgi ve yeteneklerle birleştirmelidir (Gay, 2014).

Çokkültürlü yeterlik ölçeği tutum boyutunda kadın öğretmen adaylarının tutumları ve özyeterlikleri erkeklere göre daha yüksektir. Ancak Bulut & Başbay (2014) ve Çiftçi vd., (2021) çalışmalarında çokkültürlü yeterlikler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik ve İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe, sosyal bilgiler ve okul öncesi programındakilere göre çokkültürlü yeterliğe yönelik deneyimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum İngilizce öğretmenliği programının ders içeriğinin tamamen farklı bir kültürün aktarımına yönelik olması ve matematik ders içeriğinin de evrensel işaret ve sembollerle ifade edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öte yandan Türkçe ve sosyal bilgiler programları ülkemizin tarihini, coğrafyasını ve resmi dili

üzerinde temellenmiş dersler olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla İngilizce ve matematik öğretmenlik programında öğrenim gören öğretmen adaylarının deneyim boyutunda daha yüksek puana sahip olmaları bununla açıklanabilir. Tutum boyutunda ise sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği ve PDR grubunun İngilizce öğretmenliği programındakilerden daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizce öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri olsa da konuya ilişkin tutumlarının aynı düzeyde olmadıkları görülmektedir. Öte yandan Aybek (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları açısından bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, 1. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmen eğitimi sürecinde çokkültürlü eğitimi dolaylı olarak destekleyen “Risk Altındaki Çocukların Eğitimi”, “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” gibi derslerin varlığına rağmen, bu yeterliklerin doğrudan geliştirilmesi için özel bir “Çokkültürlü Eğitim” dersinin gerekliliğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, mevcut programda yer alan dersler çokkültürlü farkındalığı dolaylı biçimde desteklese de öğretmen adaylarının çokkültürlü bilgi, tutum ve becerilerini sistematik biçimde güçlendirmeye yetmemektedir. Alanyazındaki pek çok çalışma öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim alanında yeterlik kazanmaları için, öğretmen eğitimi programlarının bu doğrultuda yapılandırılması ve çokkültürlü eğitimle ilgili derslerin programlara dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Acar-Çiftçi & Aydın, 2014; Bulut & Başbay, 2014; Polat & Kılıç, 2013). Nitekim Babayigit’in (2022) çalışmasında, çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla tasarlanan “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinin öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri, evrensellik-farklılık yönelimleri ve mesleki tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçmenlerle iletişim kuran bireyler, çokkültürlü yeterlik ölçeğinin deneyim ve özyeterlik boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterirken, göçmen algısı ölçeğinin tüm boyutlarında da göçmenlerle iletişimi olmayanlara göre anlamlı bir farklılık sergilemektedirler. Bu bulgu, Allport’un (1954) sosyal temas kuramı ile açıklanabilir; Allport, sosyal temas yoluyla dış grup üyelerine ilişkin önyargıların azaltılabileceğini öne sürmüştür. Ancak, gruplar arası sosyal temasın önyargıyı azaltıcı etkisinin gerçekleşebilmesi için belirli koşulların sağlanması gerektiğini vurgulamıştır; bu koşullar eşit statü, ortak bir amaca sahip olma, iş birliğine dayalı ilişkiler ve otorite desteği olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda, göçmenlerin bulunduğu sınıflarda öğretim üyelerinin otorite rolünü kullanarak proje ödevleri ve grup çalışmaları gibi iş birliğine dayalı etkinlikler yürütmeleri, bireylerin göçmen algısını olumlu yönde etkileyebilir.

Yerleşim yeri değişkeninin çokkültürlü tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre köyde yaşayan öğretmen adaylarının il merkezi ve büyükşehirlerde yaşayanlara göre; ilçede yaşayanların ise il merkezinde yaşayanlara göre çokkültürlü yeterliğin tutum boyutunda daha yüksek bir puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyük yerleşim birimlerinde kültürel çeşitliliğin daha fazla olduğu düşünüldüğünde araştırmada küçük yerleşim biriminde yaşayan öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum puanının yüksek olması dikkat çeken bir sonuçtur. Öte yandan Polat (2013) il merkezinde çalışan ve kültürel açıdan heterojen ortamlarda yaşamış olan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Karadağ & Özdemir-Özden (2020) çalışmalarında ailesiyle köyde yaşayan öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterlik açısından bir farklılık gözlenmezken çokkültürlü deneyimlerinin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yerleşim yeri ile göçmen algısı arasındaki ilişki incelendiğinde, tehlike, sosyal dışlanma, sosyal içerme boyutları ve ölçek geneli açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu farklılıklar, köyde yaşamış olan bireylerin diğer yerleşim birimlerinde yaşayanlara kıyasla daha yüksek puanlar elde ettiklerini göstermektedir. Bu durum, kırsal bölgelerde yaşayan bireylerin göçmenlerle sınırlı sosyal temaslarına rağmen, sahip oldukları deneyimler veya toplumsal bağlam nedeniyle daha hoşgörülü ve kapsayıcı tutum geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Algılanan gelir düzeyi değişkeni, hem çokkültürlü yeterlik hem de göçmen algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Öte yandan, yaşanan yer değişkeni çokkültürlü yeterlik ölçeğinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, göçmen algısı ölçeğinin sosyal dışlanma boyutunda anlamlı bir etki göstermektedir. Bu sonuçlar devlet yurdunda kalan bireylerin, ailesiyle yaşayanlara ve özel yurtda kalanlara kıyasla sosyal dışlanma algısının daha düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri lise türü ile ÇYÖ arasında herhangi bir anlamlı ilişkin gözlenmezken GAÖ'nün neredeyse tüm boyutlarıyla anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre İmam hatip lisesinden mezun olanların tehlike, sosyal dışlanma, insancılık boyutları ve ölçek genelinde diğer okul türlerinden mezun olanlara göre daha yüksek bir puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, İmam Hatip Liselerinin eğitim programının manevi ve dini eğitime yoğunlaşmasının, öğrencilerin toplumsal ve kültürel çeşitlilik karşısında hoşgörü ve kapsayıcılık geliştirmelerini desteklemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Ebeveyn eğitim durumu incelendiğinde, anne eğitim düzeyi GAÖ'nün tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterirken, baba eğitim düzeyi yalnızca bazı boyutlarda etkili olmaktadır. Anne eğitim düzeyine göre, sosyal dışlanma ve sosyal içirme boyutlarında, okur-yazar olmayan annelere sahip öğretmen adaylarının daha kapsayıcı tutumlar sergilediği görülmektedir. Buna karşılık, insancılık boyutu ve ölçek genelinde, annesi lise mezunu olan öğretmen adayları daha yüksek düzeyde algılar göstermektedir. Baba eğitim düzeyine bakıldığında ise, insancılık boyutunda daha düşük eğitim seviyesine sahip babaya sahip öğretmen adaylarının daha yüksek puanlar elde ettiği gözlenmektedir. Anne eğitim düzeyinin çokkültürlü yeterlik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını; buna karşın baba eğitim düzeyinin çokkültürlü tutum boyutunda anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle, okur-yazar, ilkokul ve ortaokul mezunu babalara sahip öğretmen adaylarının, lise ve üniversite mezunu babalara sahip olanlara kıyasla daha yüksek çokkültürlü tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, baba eğitim düzeyi azaldıkça çokkültürlü tutuma yönelik eğilimin arttığını ortaya koymaktadır ve geleneksel aile yapısında babanın eğitim düzeyinin, kültürel çeşitliliğe ilişkin değer aktarımında belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, Öztürk'ün (2020) çalışması, eğitim düzeyi arttıkça bazı bireylerde zenofobik (yabancı düşmanlığı) tutumların yükseldiğini göstermektedir; bu bağlamda mevcut bulgular, aile eğitimi ve toplumsal bağlamın çokkültürlü tutumları şekillendirmede karmaşık bir etkiye sahip olabileceğini desteklemektedir. Öte yandan Pehlivan'ın (2014) öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını inceleyen çalışmasında, anne ve baba eğitim durumlarının çokkültürlü yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan mevcut araştırmanın bulguları, aile eğitim düzeyi ile çokkültürlü tutum arasındaki ilişkinin bağlama ve örneklem özelliklerine göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar aile eğitim düzeyinin göçmen algısı üzerinde karmaşık ve boyuta özgü etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrenciler okula, aile ve çevrelerinden edindikleri davranış kalıpları, tutumlar ve zihinsel yapılarla gelirler (Bourdieu ve Passeron, 2019). Dolayısıyla ailelerin eğitim düzeyi ve bireylerin sosyal çevresi, öğretmen adaylarının hoşgörü, kapsayıcılık ve göçmenlere ilişkin algılarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynayabilir.

Araştırmada çokkültürlü yeterlik ölçeğinin “tutum” boyutu ile göçmen algısı ölçeğinin “tehlike”, “sosyal dışlanma”, “sosyal içirme” ve “insancılık” boyutları ve ölçek geneli arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının çokkültürlü tutumları geliştikçe, göçmenlere yönelik algılarının da genel olarak olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, bireylerin çokkültürlü değerleri benimseme düzeyleri yükseldikçe, göçmenlerle ilgili algılarında hoşgörü, kapsayıcılık ve insancıl yaklaşımlar artmakta, tehlike ve sosyal dışlanma algıları ise azalabilmektedir. Nitekim Aslan (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime duyulan gereklilik hakkındaki alt boyutlarının, öz-yeterlik algılarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kwon vd. (2025) çalışmalarında öğretmen adaylarının mülteci çocuklar ve ailelerini destekleme konusunda olumlu tutumlara sahip olduğunu, ancak travma bilincine sahip uygulamalar ve topluluk

kaynaklarını kullanma konusunda eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar öğretmen eğitimi programlarında daha kapsamlı travma ve kültürel duyarlılık eğitimlerinin verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitekim Gorski (2009), çokkültürlü eğitimle ilgili derslerin büyük bir kısmının yüzeysel olduğunu ve öğretmen adaylarını çokkültürlü sınıflarda çalışmaya yeterince hazırlamadığını belirlemiştir.

Araştırmada çoklu regresyon analizi sonucunda model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, çokkültürlü tutumun göçmen algısını anlamlı şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Modeldeki bağımsız değişkenler, göçmen algısındaki varyansın yalnızca %8,8'ini açıklamış olup, bu durum çokkültürlü tutumun güçlü bir belirleyici olduğunu ancak göçmen algısının büyük ölçüde diğer faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Akman'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve çokkültürlü tutum arttıkça yeterlik algısının da olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarının güçlendirmeye yönelik eğitimlerin, göçmen ve mülteci öğrencilere yönelik algı ve yeterliklerinin olumlu yönde gelişmesini destekleyebileceğini göstermektedir. Özellikle çokkültürlü tutumun anlamlı bir belirleyici olması, bireylerin göçmenlere ilişkin algılarının sahip oldukları değerler ve inançlar ile şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Tajfel ve Turner'ın (1979) Sosyal Kimlik Kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Buna göre, bireyler kendi sosyal gruplarına aidiyet duygusu geliştirir ve dış grupları bu aidiyet doğrultusunda değerlendirir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum geliştirmeleri, kendi sosyal kimlikleri ile uyumlu değerler benimsemelerini sağlar ve bu da göçmenlere yönelik algılarının daha olumlu yönde oluşmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda, sosyal kimlik süreçleri, bireylerin göçmen algısını şekillendirmede çokkültürlü tutumların rolünü açıklayan temel bir mekanizma olarak görülebilir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlik kavramına ilişkin olumlu bir tutuma sahipken bu konudaki özyeterliklerinin düşük olması hizmet öncesi eğitim sürecinin bir eksikliği olarak yorumlanabilir. Öte yandan Suriyeli göçmenlere yönelik olumsuz algıya sahip öğretmen adaylarının olması ilerideki meslek yaşamlarında sağlıklı bir eğitim sürecinin yürütülmesi önündeki ciddi bir engel yaratabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerini geliştirmek ve göçmenlere yönelik olumsuz algılarını değiştirmek amacıyla hizmet öncesi eğitim sürecinde çeşitli önlemler alınması önerilebilir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmen eğitim programlarına zorunlu çokkültürlü eğitim derslerinin eklenmelidir.
- Mevcut ders içerikleri çokkültürlü eğitim odaklı olarak yeniden düzenlenmeli; böylece öğretmen adaylarının sosyal öğrenme yoluyla yeterlik kazanmaları desteklenmelidir.
- Göçmenlerle iletişimin artırılması; staj ve topluma hizmet uygulamaları aracılığıyla öğretmen adaylarının bu deneyimleri kazanmalarının desteklenmesi gerekmektedir.
- Tüm öğretmenlik programlarında çokkültürlü eğitim uygulamalarına yer verilmeli; böylece öğretmen adaylarının hem deneyim hem de tutum boyutlarındaki yeterlikleri dengeli biçimde geliştirilebilecektir.
- Konuya ilişkin nitel araştırmaların artırılması; öğretmen adaylarının görüş ve deneyimlerinin derinlemesine ortaya konmasına olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y. & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir araştırma, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Akcaoğlu, M.Ö. & Arsal, Z. (2024). Teacher candidates' views regarding multicultural education: a case study on content integration dimension. *European Journal of Education*. 7-2, 49-62.

- Akçaoğlu, M. Ö. & Arsal, Z. (2018). Adaptation of multicultural efficacy scale to turkish: a study of validity and reliability. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378585>
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. doi: 10.9779/pauefd.442061.
- Allport, G. (1954) *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- American Psychological Association [APA]. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. American Psychological Association.
- Aragona-Young, E. & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1435527>
- Aslan, S. (2022). The effect of prospective teachers' beliefs about the necessity of multicultural education and self-efficacy perceptions of multicultural education: A path model. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 102-114. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.552>
- Aybek, B. (2018). An examination of the relationship between the critical thinking dispositions of prospective teachers and their attitudes toward multicultural education. *Yükseköğretim Dergisi*, 8, 282-292. <https://doi.org/10.2399/yod.18.012>
- Babayiğit, B. (2022). *Çokkültürlü eğitime dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerine, evrensellik-farklılık yönelimine ve mesleğe yönelik tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bakır, S. (2020). The multicultural experiences, attitudes and efficacy perceptions among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 211-220.
- Banks, J. & Banks, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th edition). Wiley.
- Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (1. Basım). Anı Yayıncılık.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice* (7th edition). Pearson Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2019). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* (3. Baskı). Heretik Basın Yayın.
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
- Cherng, H. S. & Davis, L. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>

- Choi, S. & Woong Lee, S. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: the role of professional development in multicultural education in the united states and south korea. *AERA Open*, 6(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858420973574>
- Çapçı. S. & Durmuşoğlu. M. C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 47(211). 27-45.
- Çelik, O.T. (2020). Kültürel çeşitlilik ve eğitim. F. Nayır (Editör). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim içinde* (s.1-52). Anı yayıncılık.
- Çifçi. T., Arseven. A., Arseven. İ. & Orhan. A. (2021). Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülüğe ilişkin yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 50(1). 857-873. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.894341>.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dolapcı, E. & Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 687-707.
- Dolu, A. 2020. "Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: Pisa 2015 Türkiye örneği". *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 41-58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Durşen Ünal. S.. & Kınır. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of History School*, 57, 1124-1151
- Erder. S. (1986). *Refah Toplumunda Getto ve Türkler*. Teknografik Matbaacılık
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gay, G. (2005). Standards of diversity. S. P. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (s. 107-120) içinde. Larchmont, Eye on Education.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: teori, araştırma ve uygulama*. (Çeviri editörü: Hasan Aydın). Anı yayıncılık.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/evraklar/mevzuat/Gecici-Koruma.pdf> (Erişim Tarihi: 1.11.2014).
- Göç İdaresi Başkanlığı (2024). Geçici Korumamız Altındaki Suriyeliler. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler#> (Erişim Tarihi: 15.10.2024).
- Göç İdaresi Başkanlığı (2025). Mülteci. <https://www.goc.gov.tr/multeci> adresinden 25.09.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Gray, R. E. (2010). *A study of the relationship between multicultural teaching training methods and teacher attitudes about diversity in rural schools*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Capella University.
- Hiçdurmaz, Z. (2023). Göçmenlerin ötekileştirilmesinde kolektif bir duygu olarak zenofobi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 75, 373-384.
- Hung Leung, C. (2020). Teachers' multicultural sensitivity predicts developmentally appropriate beliefs and practices in the classroom. *Asian Education And Development Studies*, 11(3), 475-487. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0201>
- Karadağ, Y. & Özdemir-Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 179-201. <https://doi.org/10.7822/omuefd.764913>.
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çokkültürlü eğitime yönelik bakış açıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Kwon, J., Yu, H. M., & Jung, S. E. (2025). Perceptions and readiness of early childhood pre-service teachers for refugee education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2462561>
- Lambert, D. T. & Smith, A. M. (2016). Pre-service teachers' perceptions of culturally responsive teacher preparation. *The Journal of Negro Education*, 85(1), 46-58.
- Lehman, C.I. (2017). Multicultural competence: a literature review supporting focused training for preservice teachers teaching diverse students. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 109-116.
- Mülteciler Derneği (2024). *Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Ağustos 2024*.
- Neuenschwander, M.P. ve Garrote, A. (2025). Biased teacher expectations of students with migration backgrounds: Analysis with nationality stereotype clusters. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 15, 277–292. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00460-7>
- Öztürk, M. (2020). Gençlerin Suriyelilere yönelik yabancı düşmanlığına (zenofobi) etki eden sosyodemografik faktörler. *TurkishStudies-Social*, 15(1), 559-576. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40505>
- Pehlivan, H. (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının sosyo-ekonomik statüleri açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 95-111.
- Perkins, R. M. (2012). *The multicultural awareness, knowledge, skills, and attitudes of prospective teachers: A quantitative and heuristic phenomenological study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri.
- Polat, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları: Van ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Rao, S. (2005). Effective multicultural teacher education programs: Methodological and conceptual issues. *Education*, 126(2), 279-291.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Tecim, E. & Karakoyunlu, M. (2021). “Göçmen algısı ölçeği” geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 2832-2852. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/64619/957721>.
- Türk, A., Ervüz, C. & Özler Ervüz, F. (2024). Suriyelilere yönelik tehdit algısının yabancı düşmanlığına (zenofobi) etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (1), 167-176.
- Üner, S. (1972). *Nüfus Bilim Sözlüğü*. Ankara: Mars Ticaret ve Sanayi A.Ş. Matbaası.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- YÖK. (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. 20 Eylül 2025 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of multicultural education, which has received a lot of attention lately, gives all students equal access to education regardless of their gender, social status, race, ethnicity, or cultural traits (Banks & Banks, 2010). Teachers have a great responsibility in implementing multicultural education in schools. That is because globalisation and migration movements have made it impossible to teach in culturally homogeneous classrooms (Çelik, 2020). Therefore, it has become a necessity for teachers to have multicultural competences. Bennet (2011) stated that teachers who have multicultural competences are aware that the students' and parents' views of the world are influenced by social and cultural elements and that they adopt behaviours compatible with these characteristics in their interactions with students.

The consequences of war for humanity are tragic, affecting millions of people directly and indirectly. The Syrian war, which has recently intensified, originated from internal conflicts that began in 2011. Consequently, many Syrians were compelled to flee their homeland to secure their safety, with the majority seeking refuge in Türkiye, which shares a border with Syria. Given that they have been residing in our country for 13 years, it is crucial that Syrian immigrants adjust to the society and adapt to the social processes here. In the contemporary social climate, immigrants are perceived as a potential threat, a view that is widely accepted and pervasive (Hiçdurmaz, 2023). According to data published on August 29, 2024, there are 3 million 96 thousand 157 Syrian migrants living in Türkiye (Mülteciler Derneği, 2024). It is of the utmost importance that Syrian immigrants adapt to the society of the country in which they have sought asylum and integrate into the social processes. Teachers, as one of the active stakeholders of the education process, bear the greatest responsibility in this regard. In order to describe the current scenario, it is thought to be crucial to uncover the intercultural abilities of PT who are still enrolled in pre-service education programs and their perspectives on immigration. It is also vital to ascertain how these two factors relate to one another. In this direction, this study aims to examine the relationship between these variables by determining the multicultural competencies and immigrant perception levels of PT.

Method

This study, which is based on quantitative research approach, was designed according to a correlational design. In the correlational research design, it is aimed to determine the relationships between the research variables and to examine the cause-and-effect relationship between these variables (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). The sample consisted of 659 pre-service teachers enrolled in the first- and fourth-year programs at the Faculty of Education. Among them, 518 were female and 141 were male. In the distribution according to the grade levels, it is seen that the first grades (N=395) outnumber the fourth grades (N=264). Multicultural Competence Scale and Immigrant Perception Scale were used as data collection tools. The research data were collected face-to-face during the spring semester of the 2023–2024 academic year, taking into account the voluntary participation of PT studying in the first and fourth grades at the Faculty of Education. Data analysis involved independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), the Kruskal–Wallis test, correlation analysis, and regression analysis.

Results and Discussion

This study examined the relationship between pre-service teachers' multicultural competence and their perceptions of immigrants. The findings revealed that pre-service teachers generally hold positive attitudes toward multicultural competence, although their self-efficacy levels remain moderate. This indicates that the often-cited gap between theory and practice still persists in teacher education. Consistent with prior research, it appears that while pre-service teachers express favorable attitudes toward multiculturalism, they face challenges in translating

these attitudes into classroom practices. Hence, awareness and positive dispositions alone are insufficient; these must be supported by pedagogical knowledge and culturally responsive teaching skills.

In terms of gender, female pre-service teachers demonstrated significantly higher attitudes and self-efficacy toward multicultural competence than their male counterparts, although some previous studies reported no significant gender-based differences. Regarding academic departments, pre-service teachers enrolled in English Language Teaching and Mathematics programs reported higher multicultural experiences, which may be attributed to the inherent exposure to cultural diversity in language learning and the universal nature of mathematics. Conversely, those studying Social Studies Education, Classroom Teaching, and Guidance and Counseling exhibited higher attitude scores, highlighting a distinction between experience and attitude. The absence of significant differences across grade levels suggests the need for teacher education programs to incorporate specific courses focused on multicultural education.

Pre-service teachers who had previous contact or communication with immigrants reported higher scores on the experience and self-efficacy dimensions of multicultural competence, as well as across all dimensions of immigrant perception. This finding supports Allport's (1954) contact hypothesis, which posits that intergroup contact under appropriate conditions can reduce prejudice. Interestingly, pre-service teachers residing in rural areas displayed more positive multicultural attitudes than those in urban settings. Regarding parental education, mothers' education level significantly affected immigrant perception, whereas fathers' education level had a significant impact on multicultural attitudes.

Correlation analyses revealed a weak but significant positive relationship between multicultural attitude and immigrant perception. The multiple linear regression analysis indicated that the overall model was significant and that multicultural attitude significantly predicted immigrant perception. However, the model explained only 8.8% of the variance in immigrant perception, suggesting that other factors also play a role in shaping these perceptions.

Overall, the study emphasizes the importance of strengthening multicultural competence and reducing negative perceptions of immigrants through teacher education programs. It is recommended that multicultural education courses be made compulsory, course contents be revised to include inclusive pedagogies, and teacher candidates be provided with experiential opportunities to interact directly with immigrant communities.