

Makale Gönderim Tarihi: 12.02.2019
Makale Yayımlanma Tarihi: 15.12.2019

Makale Kabul Tarihi: 24.09.2019
Aralık 2019 • 9(3) • 476-494

Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Revize Edilmiş Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği*

Ragıp TERZİ** Ahmet GÖÇEN*** Bilal ALTUN****

Öz. Göç hareketi, devletler açısından bazen ani bir demografik karmaşıklığa sebep olur ve akabinde acil kamu politikalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yol açar. Uzun vadede etkisini gösteren bu acil politika alanlarından en önemlisi ise eğitimidir. Devletler özellikle dış göç durumlarında uluslararası yardım kuruluşları ile gıda, barınma, ısınma vb. ihtiyaçları ilk aşamada sağlarken ardından eğitim desteklerine geçerek göç edenlerin dilsel, kültürel ve toplumsal uyumunu sağlamayı hedefler. Bu aşamada ev sahibi öğretmenlerin, okul yöneticilerinin göç edenlere karşı sahip olduğu tutum ve kapsayıcı eğitim politikalarına katkıları sürecin verimli işleminde kilit noktadır. Bu çalışmada Türkiye'nin en yoğun mülteci oranının olduğu illerden biri olan Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları ve boyutlarının öğretmenlerin çalışma yılı, cinsiyet, sınıfta ve okulda mülteci öğrenci varlığı gibi değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen MÖTÖ AFA ve DFA analizlerine tabi tutularak güncellenmiş ve daha sonra MANOVA yöntemi kullanılarak analizler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre genç kadın öğretmenlerin "iletişim" ve "uyum" tutumlarının yüksek olduğu, uzun yıllar görev yapan erkek öğretmenlerin ise "iletişim" ve "yeterlik" tutumlarında iyi oldukları saptanmıştır. Sınıflarında mülteci öğrencileri olan ve uzun yıllar öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin "iletişim" ve "uyum" tutumlarının sınıflarında mülteci öğrencileri olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç Politikası, Öğretmen Tutumları, Mülteci Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim.

* Bu çalışma Şanlıurfa Hattat Behçet Arabi İmam Hatip Ortaokulu 2018-1-TR01-KA229-060961_1 Numaralı "Eğitim Mültecilerin de Hakkı ve Biraz Empati" isimli Erasmus + Projesi Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından desteklenmiştir. Bu çalışmada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz.

** Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3976-5054>, Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, terziragip@harran.edu.tr

*** Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9376-2084>, Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmetgocen35@gmail.com

**** Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3535-9182>, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bilalaltun063@gmail.com

1. GİRİŞ

Göç, genel anlamda toplumların veya insan gruplarının ekonomik, kültürel ve siyasi vb. sebeplerden dolayı fiziki olarak yer değiştirmesini kapsamaktadır. Göç, göçen kişilerin hayatında sosyal, kültürel ve ekonomik etkiler kapsamında önemli değişimlere sebep olmaktadır. Göç süreci paydaş unsurlar bakımından etkili yönetilmediği takdirde sadece göç edenlere değil, göç edilen yerdeki düzene ve kabul gören yapıya da olumsuz etkileri olabilmektedir. Göçler, göç edenlerin nedenlerine bağlı şekilde “zorunlu ve gönüllü”, göçülen yerde kalma süresine göre “kalıcı ve geçici” ve göç yönlerine göre “iç ve dış” şeklinde kategorize edilebilir (Çatalbaş ve Yazar, 2015). Göçün tanımında genel olarak göçmen, göçen gibi kavranlar kullanılsa da bu çalışmada kullanılan mülteci kavramının tanımı da konunun daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi’ne (1951) göre mülteci ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi tutumu yüzünden şiddete veya zulme uğrayacağı konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve aynı sebeple geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişidir.

Türkiye’de göç hareketleri Cumhuriyetin ilan edilmesinden bu yana ülkeler arası mübadeleler dışında genel olarak iç göç ve kentleşme şeklinde meydana gelmiştir. Özellikle Suriye’deki çatışma ortamının doğması ile açık kapı politikası yürüten Türkiye 3.5 milyonu aşan bir sayıda dış göç almış; Şanlıurfa ve İstanbul gibi illerde yarım milyona yakın Suriyeli vatandaş yaşamaya başlamıştır. Bu hızlı gelişen durum göç edilen bölgenin ekonomik yapısını etkilemenin yanında okul kapasitelerinde ve eğitim kaynaklarının yönetiminde büyük sorunlara yol açmıştır.

Göç edilen gruplar değerlendirildiğine göçten en fazla etkilenen üyelerin başında eğitim çağındaki çocuklar gelmektedir. Zorunlu göç yaşayan çocuklar ve aileler için ülke terki veya ev kaybı onların geçmişlerinden beslenen hayallerinin yıkılması anlamına gelirken, göç süreci kişilerden geçmişi unutmayı ve yeni hayat şekline alışmayı zorunlu kılmaktadır (Miserez-Willday, 1988). Özellikle savaş ya da iç çatışmalardan dolayı yaşadığı yeri bırakıp başka bir bölge veya ülkeye sığınan kişilerin eğitimi daha çok karmaşık hale gelmektedir (Yavuz ve Mızrak, 2016). Buna karşın ileriye dönük veya acil eylem temelli eğitim politikaları kapsamında eğitim göç eden kişilerde özgüveni geri kazandırarak ve belirsizliği azaltarak mültecilerin yaşamış olduğu sorunlara karşın telafi edici bir görev görebilir, bunun yanında toplum desteği, öğretmen yeterlilikleri, eğitim araçları ve yönetim yapısı da mülteci öğrencilerin eğitimsel kazanımlarını sistematik şekilde etkilemektedir (Alpaydın, 2017). Burada dikkat edilmesi gereken bir durumda mültecilere sunulan eğitimin kaliteli ve onlar için anlamlı bir değer taşımasıdır, aksi takdirde istenen kazanımlar elde edilmeyecektir (Dryden-Peterson, 2011).

Politika yapıcılar için eğitimde göçün olumsuz etkisini azaltmaya yönelik çalışmaların hayata geçirilmesinde alanyazındaki öğrenci ve öğretmen tutumlarını, sorunlarını ve görüşlerini inceleyen çalışmaların önemli katkısı olabilir. Çoşkun ve Emin (2016) Suriyeli öğrencilerin okullarda uyum sorunu yaşadığını ifade etmiş ve ek olarak bazı okullarda Suriyeli çocukların idareciler tarafından kayıt sürecinde yaşanan isteksizlik,

okulda öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından kabullenilmeme, dışlanma, ötekileştirme, akran zorbalığı gibi olumsuz tavır ve davranışlarla karşılaşmasının uyum sürecini de zorlaştırdığını dile getirmiştir. Kardeş ve Akman (2018) yaptığı çalışma sonucunda mülteci çocukların dil problemleri ve uyum sorunları olduğunu belirtmiş ve etkili bir yönetim ve politika programı dahilinde mülteci öğrenci sorunlarına çözüm olarak çocukların okul öncesi eğitime katılım oranlarının artırılması, sınıf ortamının düzenlenmesi, aile katılımının artırılması, dil eğitimine dikkat edilmesi ve psikolojik ve rehberlik hizmetleri yoluyla okula uyum problemlerinin çözülmesini önermiştir. Bu nedenle göç edenlerin eğitimine ilişkin girişim ve adımlarda eğitim alanındaki politika yapıcılarının, idarecilerin, öğretmenlerin ve velilerin ortak bir tutumla mülteci çocukları toplumsal uyum konusunda desteklemesi ve kapsayıcı eğitim politikalarının kapsamlı şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Göçe İlişkin Eğitim Politikaları, Farklılıkların Yönetimi ve Kapsayıcı Eğitim

Göç sonucunda ortaya çıkan sorunlar, aileler ve çocuklar kadar göç edilen toplumda da önemli etkilere neden olmakta ve kimi zaman toplumsal ayrışma yaşanabilmektedir. Bu nedenle göçe ev sahipliği yapan yönetimlerin stratejik bir yaklaşıma sahip olması ve farklılıkların yönetimi dâhilinde bir eylem planı geliştirmesi gerekmektedir. Mülteci ve sığınmacıların dünya çapındaki artışı, ev sahibi ülkelerde yerleşimden sorumlu kurumlar için bu konudaki uygulamaları ve politikaları yeniden ele almaları yönünde bir gerekliliği ortaya koymaktadır (Taylor ve Sidhu, 2012). Göçlerin olumsuz etkilerinin ev sahibi bölgede doğal süreç dâhilinde azaltılmasında en sağlıklı yöntemlerden biri farklılıkların yönetimine dayanan bir kapsayıcı eğitim anlayışıdır. Bu şekilde ev sahibi ülkenin öğretmen ve öğrencilerin sergilediği davranış ve tutumlar mültecilerin topluma entegrasyonunda etkili olabilecektir.

2014 yılına kadar genel olarak Suriyeli vatandaşların geri döneceği düşünülse de Suriyeli öğrencilerin artık devlet okullarına Türk vatandaşları gibi kayıt yapma hakkı verilmesi ve normal eğitime entegre olması artık Suriyeli mültecilerin toplumun sürekli bir parçası haline geldiğinin göstergesidir (Kılcan, Çepni ve Kılınc, 2017). 2011 yılında göçe başlayan Suriye vatandaşlarının Suriye'ye dönmeyecek şekilde Türkiye'ye yerleşmeye başlaması Türk eğitim politikalarında farklılığa sebep olmuştur. Bu nedenle mevcut eğitim yapısı kültürel taleplere daha duyarlı olan kapsayıcı eğitim modeline yönelmiştir (Özcan, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsayıcı eğitimi güçlendirmek için UNICEF işbirliğinde ve sonrasında Erciyes Üniversitesi desteğiyle "Kapsayıcı Eğitim Geçi Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışma Kursu" programını hayata geçirmiş ve bu konuda binlerce öğretmene eğitimler vermiştir. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2018) okul içinde farklılıkların yönetilmesi ve mülteci öğrencilerin etkin entegrasyonu adına sunduğu kapsayıcı eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır

"Bu eğitimlerin açık amacı insan merkezli yaklaşımla sosyal adalet gelişimine katkı sunmak, her çocuğun farklılıklarının ve özelliklerinin eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesini sağlamak, okullarda çocuklara karşı ayrımcılığı ortadan kaldırmak, sınıflarda kişiliklerin değişim ve ayarlanmaya zorlanmasına engel olmak,

farklılıklarıyla birlikte her çocuğun değerli bir birey olarak görülmelerine katkı sunmaktır.”

Düşkün (2016) öğretmenlerin kapsayıcı eğitim açısından kilit rollere sahip olduklarını ve öğretmen tutumlarının kapsayıcı bir eğitim politikasının yerleşmesi açısından önem taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmenler misafir, göçmen veya mülteci şeklinde nitelendirilen yeni öğrencilerin okula uyumsamasında güçlü bir yönlendirici etkiye sahiptir. Bu nedenle bu çalışmada Suriyeli mültecilerin yoğun yaşadığı ilde görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi hedef alınmıştır. Bu açıdan çalışmada ilgili alanyazın doğrultusunda iki amaç güdülmüş; a) mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin tekrar gözden geçirilmesi b) öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet, öğretmenlik yılı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenlerin seçilme sebebi ise öğretmenlerin sınıfında mülteci öğrencilerin olmasının, onlar ile vakti geçirmenin görüşlerini değiştirip değiştirmediğinin, öğrenmenin dışında öğretmenlik deneyimi/öğretmenlik süresi ve cinsiyetlerin ne tür rol oynadığının görülmesinin istenmesidir. Çalışmada ayrıca konuya ilişkin geliştirilen bir tutum ölçeğinin farklı bir örneklem (Suriyeli mültecilerin en yoğun yaşadığı illerden biri olan Şanlıurfa’da) ve belli bir süre sonrasında yeniden incelenmesi istenmiş ve ilgili veriler ışığında öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumların genel ve boyut bazında ortalamaları verilmiştir. Bu veriler ışığında politika yapıcılara özellikle kapsayıcı eğitim çalışmaları konusunda dikkate alabilecekleri bir çalışma sunulmuş olacaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nicel bir çalışma olup araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının boyutlarını yordamaya yönelik bağımlı ve bağımsız değişkenler incelendiği için ilişkiyel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkiyel tarama modeli; iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki değişimin derecesini belirlemeye yönelik kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek ilk olarak 45 maddelik bir madde havuzundan oluşturulmuştur. Yapı geçerliği çerçevesinde ölçek, uzman görüşleri ve faktör analizleri sonucunda 24 maddelik son halini almıştır ve iletişim (11 madde), uyum (9 madde) ve yeterlik (4 madde) olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. MÖTÖ, Likert tipi 0 (hiç katılmıyorum) ile 4 (tamamen katılıyorum) arasında puan alabilen maddelerden oluşmaktadır. Tüm ölçeğe ilişkin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alpha) .91; iletişim boyutuna, uyum boyutuna ve yeterlik boyutuna ilişkin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .88, .88 ve .80 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada, söz konusu ölçek ile birlikte öğretmenlerin demografik bilgilerini almak üzere kişisel bilgi formu eklenmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılara yönelik yaş, cinsiyet, kaç yıllık öğretmen oldukları, alan, branş,

okullarındaki öğretmen sayısı, sınıflarında ve okullarında mülteci öğrenci olup/olmadığı şeklinde 8 soru bulunmaktadır.

Bu çalışma kapsamındaki analizleri yapabilmek için veriler ilk olarak doğrulayıcı faktör analizine (DFA) tabi tutulmuş olup, bulgular kısmında gösterildiği gibi, uyum indeksleri beklenen değerden düşük çıktığı için, MÖTÖ'nün tekrar gözden geçirilmesine karar verilmiştir. Dolayısıyla, veriler tekrar açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve sonrasında DFA uygulanarak maddelerin hangi boyutlarda daha iyi uyum sağladığı incelenmiştir. Bu iki analiz için toplanan veriler ($N = 865$), rastgele iki parçaya ayırarak AFA analizi örneklem sayısı 433 kişi, DFA analizi ise 432 kişi üzerinden yapılmıştır. Faktör analizlerinde kullanılan örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katından fazla olması literatürde tavsiye edilen değerlerle uyusmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1978). AFA analizi için SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) kullanılmıştır. Faktörleştirme tekniği olarak çok sık tercih edilen ekstraksiyon yöntemi (extraction method) için temel bileşenler analizi (principle component analysis) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Rotasyon metodu için ise, dik döndürme yöntemlerinden Varimax Kaiser Normalization seçilmiştir. Yorumlamada kolaylık sağladığından dik döndürme tercih edilmiş olup (Rennie, 1997), dik döndürme yöntemlerinden Varimax seçilmesindeki amaç ise MÖTÖ'nün çok faktörlü yapıya sahip olmasıdır (Büyüköztürk, 2002). AFA analizi yapılırken, MÖTÖ'nün orijinalinde olduğu gibi faktör sayısı 3'e sabitlenmiştir.

Katılımcılar

Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde özel ve devlet eğitim kurumları (köy-merkez) dahil olmak üzere 250 kurum bulunmaktadır. İlçede toplam 5,186 öğretmen çalışmaktadır. Bu çalışmadaki veriler ise Şanlıurfa ilinin Haliliye ilçesi merkezinde bulunan 29 okuldan toplanmıştır. Çalışmanın Şanlıurfa ilinde gerçekleştirilmesinin sebebi Suriye sınırına yakınlığı nedeniyle en fazla Suriyeli mülteci göçü alan illerden biri olması ve Haliliye İlçesi'nde araştırmacıların da dahil olduğu mülteci öğrencilere yönelik empati konulu bir AB projesinin yürütülmesidir. Çalışma kapsamındaki ölçek resmi yazıyla tüm okullara bildirilmiş, fakat çalışmaya sadece verilen süre içerisinde ölçekleri teslim edebilen ilkökul, ortaokul ve liseden oluşan 29 okul katılmıştır. Tüm okulların dahil edilememesinin sebebi proje kapsamında dağıtımı yapılan ölçeklerin bazı köy okullarına geç ulaşması ve bazı merkez okullardan ölçeklerin toplanmasında geç kalınmasıdır.

Tablo 1'de verildiği üzere, toplamda 865 öğretmenden oluşan katılımcılardan, 473'ü (% 55) kadın, 385'i (% 45) erkek; 399'unun (% 46) yaşı 20-30 arası, 335'inin (% 39) yaşı 31-41 arası ve 125'inin (% 15) yaşı 41 ve üzeri; 527'si (% 61) Sosyal Bilimler alanında, 194'ü (% 22) Sayısal Bilimler alanında; 803'ü (% 93) branşını severken, 36'sı (% 4) branşını sevmiyor; 365'i (% 42) 0-5 yıldır öğretmen, 236'sı (% 27) 6-11 yıldır öğretmen ve 259'u (% 30) 12 ve üzeri yıldır öğretmen; 8 (% 1) öğretmenin okulundaki öğretmen sayısı 1-10 kişi arası, 49 (% 6) öğretmenin okulundaki öğretmen sayısı 11-20 kişi arası, 181 (% 21) öğretmenin okulundaki öğretmen sayısı 21-30 kişi arası, 592 (% 68) öğretmenin okulundaki 31 ve üzeri sayıda öğretmen vardır; 812 (% 94) öğretmenin sınıfında mülteci öğrenci varken 39 (% 5) öğretmenin sınıfında mülteci öğrenci yoktur;

852 (% 99) öğretmenin okulunda mülteci öğrenci varken 2 öğretmenin okulunda mülteci öğrenci yoktur. Demografik değişkenlere ait kayıp verilerin kestirimi diğer değişkenler kullanılarak yapılamayacağı ve analizlerde bilgi vermeyeceği için, liste bazında veri silme (listwise deletion) yöntemi ile silinerek analizlere dahil edilmemiştir. Fakat ölçek sorularındaki kayıp veriler SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) kullanılarak Beklenti Makzimizasyonu (Expected-Maximization: EM) algoritması ile kestirimi yapılmıştır. Kayıp veriler için EM algoritmasının kullanılmasındaki amaç, EM tekrarlayan algoritma olup, önce kayıp veri her bireyin diğer sorulara verdiği cevaba göre kestirimi (Expectation) yapılarak atanan değer yüksek ihtimale (Maximization) sahip olup olmadığı kontrol edilerek en ideal değer kayıp veri için belirleyene kadar tekrar eder. Böylece o bireyin boş bıraktığı soruya verebileceği cevap, diğer cevaplarına göre belirlenmiş olur.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	473	55
	Erkek	385	45
Yaş Aralığı	20-30	399	46
	31-41	335	39
	41 ve üzeri	125	15
Alan	Sosyal Bilimler	527	61
	Sayısal Bilimler	194	22
Branş	Sevenler	803	93
	Sevmeyenler	36	4
Öğretmenlik Yılı	0-5	365	42
	6-11	236	27
	12 ve üzeri	259	30
Öğretmen Sayısı	1-10	8	1
	11-20	49	6
	21-30	181	21
	31 ve üzeri	592	68
Sınıfında Mülteci Öğrencisi olan Öğretmen Sayısı	Var	812	94
	Yok	39	5
Okulunda Mülteci Öğrenci olan Öğretmen Sayısı	Var	852	99
	Yok	2	1

Veri Analizi

Bu çalışmanın bir amacı mevcut ölçeğin farklı bir il, öğretmen grubu ve zamanda yeniden uygulanması ve boyutların gözden geçirilmesidir. Bu nedenle bu çalışmada Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen MÖTÖ, ölçek geliştirme adımları yeniden uygulanarak incelenmiştir. MÖTÖ'yü bu çalışma kapsamında kullanabilmek amacıyla ilk önce Mplus kullanılarak (Muthén ve Muthén, 2012) DFA yapılmıştır. Fakat

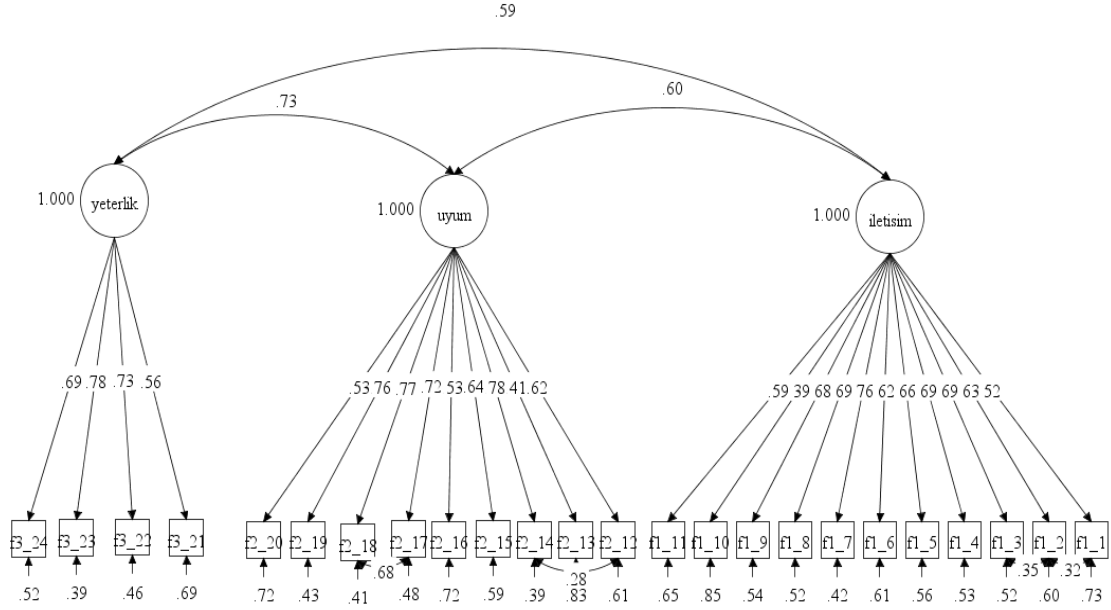
bulgulara rapor edildiği gibi, DFA analizlerine göre uyum indeksleri kabul edilebilmesi gereken değerlerin altında olduğu için, AFA ve bu AFA sonucuna göre tekrar DFA yapılarak MÖTÖ güncellenmiştir. AFA analizleri ise SPSS 22.0 versiyonu (IBM Corp, 2013) kullanılarak yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda 4 maddenin boyutlar arası yer değiştirdiği saptanmış ve uzman görüşü alınarak ilgili maddelerin yeni boyutlar ile kavramsal açıdan daha uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu işlemler sonucunda yeni ölçek yapısı üzerinden çalışmanın ikinci amacı olarak öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Faktör analizlerine göre belirlenecek olan “iletişim”, “uyum” ve “yeterlik” boyutlarının herbiri tek bir değişken olarak hesaplanmıştır. Bu üç değişken bağımlı değişkenler olarak düşünülüp, çok-değişkenli varyans analizi (multivariate analysis of variance; MANOVA) yöntemi ile sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet, öğretmenlik yılı değişkenleri bağımsız değişkenler olarak modellenerek, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumları MÖTÖ’nün herbir boyutuna göre incelenmiştir. MANOVA sonuçları F değeri, serbestlik dereceleri ve p değeri ile raporlanmıştır. Bu değerlere ek olarak, özellikle p değerinin manidar olduğu karşılaştırmalarda, etki büyüklüğü için kısmi eta-kare (partial eta-squared) değeri rapor edilmiştir. Etki büyüklüğü, sonuçlarımızın pratikte ne gibi bir değere sahip olduğunu gösteren bir nevi bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkeni ne kadar açıkladığını gösteren bir değerdir. Bu değer, Cohen’nin (1988) kriterlerine göre: 0.01 düşük, 0.059 orta ve 0.138 yüksek etki büyüklüğüne sahip olacak şekilde belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmadaki araştırma sorularından a)mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin tekrar gözden geçirilmesi konusu Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular bölümü altında; b) öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet, öğretmenlik yılı değişkenleri açısından incelenmesi ve revize edilen tutum ölçeği ışığında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin genel tutum düzeyinin verilmesi ise İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular adlı bölüm altında açıklanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmada kullanılmak üzere veri toplama aracı olarak MÖTÖ kullanılmıştır. MÖTÖ’den toplanan verilerin analizini yapmadan önce, bu veriler DFA analizine tabi tutulmuştur. DFA’dan amaç, MÖTÖ ile toplanan verileri yapı geçerliğine göre incelemektir (Büyüköztürk, 2009). Yani, bu ölçeği oluşturan maddelerin belirlenen boyutlara uyum sağlayıp sağlamadığına bakmak amaçlanmaktadır. Şekil 1’de verildiği üzere, maddeler Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından ölçeğin orijinalinde verilen alt boyutlara göre düşünülmüştür.



Şekil 1. Standartlaştırılmış DFA Diyagramı

DFA sonuçlarına göre kök ortalama kare hatası (root mean square error of approximation: RMSEA) .088, standart kök ortalama kare artık değeri (standardized root mean square residual: SRMR) .089 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara ek olarak model uyum indeksi için, Tucker-Lewis indeksi (TLI; Tucker ve Lewis, 1973) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index: CFI; Bentler, 1990) değerleri sırası ile .82 ve .84 olarak bulunmuştur. RMSEA ve SRMR değerlerinin .08'nin üzerinde ve TLI ve CFI değerlerinde .90 değerinin altında olmasından dolayı, orjinalinde belirtilen modelin elimizdeki veriye iyi uyum göstermediği görülmüştür (Bentler ve Hu, 1995; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011).

Bu çerçevede AFA analizi yapılarak, verilerin faktör analitik modellerle modellenip modellenemeyeceğine ilişkin bir ölçüt olan Kaiser-Meyer-Olkin değeri .92 olup, korelasyon matrisinin anlamlılığını test eden Bartlett'in küresellik değeri manidar ($p < .05$) olarak gözlenmiştir. Dolayısıyla bu değerler çerçevesinde AFA analiz sonuçları elde edilmiştir. Yine orjinalinde belirttiği gibi, maddeler 3 boyutta toplanmış olup, açıklanan varyans değeri % 55.4 olarak bulunmuştur. Boyutsal anlamda madde seçiminde maddelerin faktör yükü en az .40 değeri ölçüt olarak kullanılmıştır.

Tablo 2.

Döndürülmüş Bileşen Matrisi

İletişim		Uyum		Yeterlik	
Boyut_Madde	Yük	Boyut_Madde	Yük	Boyut_Madde	Yük
f1_3	0.802	f2_19	0.798	f3_23	0.798
f1_7	0.795	f2_14	0.761	f3_24	0.747
f1_8	0.740	f2_15	0.731	f3_22	0.734
f1_2	0.734	f2_18	0.708	f2_16	0.564
f1_5	0.668	f2_17	0.695		
f1_6	0.645	f1_10	0.622		
f1_9	0.635	f2_12	0.574		
f2_20	0.612	f2_13	0.466		
f3_21	0.611				
f1_1	0.604				
f1_4	0.604				
f1_11	0.459				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 10, 16, 20 ve 21. maddeler farklı boyutlarda yüksek faktör yükü sergilemiştir. Madde 10 (Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte oyun oynarlar) orjinalinde “iletişim” boyutu için yazılmış olsada, AFA analizine göre “uyum” boyutu için önerilmektedir. Madde 16 (Mülteci öğrencilere ayırdığım zaman yeterlidir) orjinal ölçekte “uyum” boyutu için yazılmış olmasına rağmen “yeterlik” boyutunda görünmektedir. Madde 20 (Mülteci öğrencilere rehberlik yapmaya, yol göstermeye çalışırım) orjinal ölçekte “uyum” boyutu için yazılmış olmasına rağmen “iletişim” boyutunda gözlenmiştir. Madde 21 ise (Mülteci öğrencilerin sınıfa uyum sağlamasını kolaylaştırırım) orjinal ölçekte “yeterlik” boyutu için yazılmış olmasına rağmen “iletişim” boyutunda yer almaktadır. Orjinal ölçekten elde edilen DFA değerlerinin beklenen değerlerden düşük olması ve sonrasında yapılan AFA sonucuna göre 4 maddenin farklı boyutlarda ortaya çıkması, bu 4 maddenin AFA sonucuna göre boyutlarda tekrar tanımlanıp DFA analizi yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Aşağıda verilen Tablo 3’de maddelerin düzeltilmiş madde-toplam test korelasyon katsayıları ve madde ayırtecilik gücü analizlerine ilişkin *t* testi değerleri sunulmuştur. Her iki sonuç, maddelerin ayırtecilik gücü hakkında bilgi vermektedir. Şöyle ki, madde-toplam test korelasyon katsayısı, katılımcıların herbir maddeden aldıkları puan ile toplam ölçekten aldıkları puanların arasındaki korelasyonun hesaplanmasına göre maddelerin ayırtecilik özellikleri incelenmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, maddelerin hepsinin (Madde 13 hariç) madde-toplam test korelasyon katsayılarının .40’dan büyük olması maddelerin ayırtecilikliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Loiacono, Richard ve Dale, 2002). Madde 13’ün .372’lik değeri kabul edilebilir değerler arasında yer almaktadır. Madde-toplam test korelasyon katsayılarının incelenmesine ek olarak,

Klasik Test Kuramına (KTK) göre 24 maddeden elde edilen ölçek puanları dağılımından en yüksek puan alan %27'lik grup ($N = 117$) ile en düşük puan alan %27'lik grup ($N = 117$) arasındaki ortalama fark her bir ölçek maddesi için bağımsız gruplara yönelik t testi ile incelenmiştir. Tüm maddelerden elde edilen t değerleri manidar olduğu için ($p < .05$), maddelerin ayırtecdiciliğinin yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3.

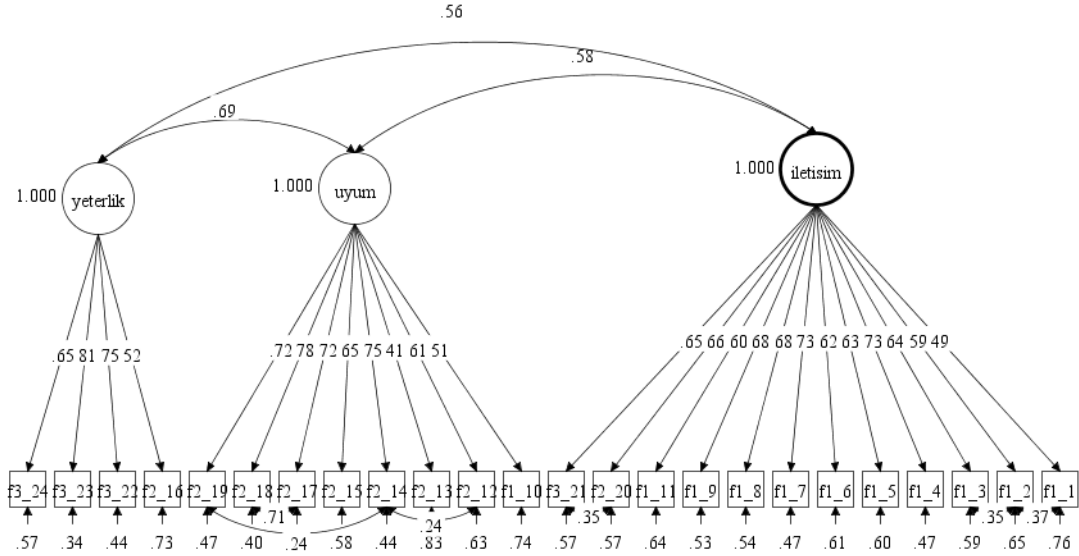
Madde–Toplam Test Korelasyonları ve Ayırtecdilik Gücü Analizleri

Madde No	r_{jx}	t	Madde No	r_{jx}	t
1	.413*	8.939*	13	.372*	9.252*
2	.519*	10.005*	14	.683*	19.376*
3	.540*	10.642*	15	.525*	13.019*
4	.571*	14.506*	16	.491*	13.147*
5	.564*	12.043*	17	.624*	16.257*
6	.453*	8.667*	18	.682*	18.431*
7	.584*	12.573*	19	.636*	15.695*
8	.509*	9.994*	20	.630*	14.587*
9	.560*	12.646*	21	.683*	17.721*
10	.491*	12.877*	22	.558*	15.684*
11	.600*	15.206*	23	.589*	15.638*
12	.602*	15.743*	24	.518*	13.813*

Not. * $p < .05$; r_{jx} : Madde-toplam test korelasyonları; t : Maddelerin ayırtecdilik analizlerine ait t testi değerleri.

Aşağıda verilen Şekil 2'deki DFA diyagramı, Mplus kullanılarak MÖTÖ'nün güncellenmiş halini göstermektedir. Bu analiz sonucunda, RMSEA değeri .065, SRMR değeri .062, TLI değeri .90 ve CFI değeri .91 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin literatürde belirtilen değerlere göre kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu gözlenmiştir (Bentler ve Hu, 1995; Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011). Yapılan bu analizlere ek olarak, bu 4 madde hakkında Ölçme ve Değerlendirme alanındaki akademisyenlerin ve alan uzmanının görüşleri alınarak, MÖTÖ'nün bu şekilde güncellenmesine karar verilmiştir. Yapılan bu güncelleme sonucunda, tüm ölçeğin ve boyutlarının iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Literatürde Cronbach Alfa katsayısına alternatif olarak bazı durumlarda tüm ölçeğin ve boyutlarının güvenilirliğinin incelenmesi için Tabakalı Alfa katsayısı hesaplanması tavsiye edilmiştir (Cronbach, Schonemann ve McKie, 1965; Soysal, Gündeğer ve Doğan, 2018). Fakat, Soysal, Gündeğer ve Doğan (2018) tarafından yapılan çalışmada boyutlar arası korelasyonun en az .50 (ör., en düşük korelasyon değeri “yeterlik” ve “iletişim” boyutları arasında .56) olduğu durumlarda

Cronbach Alfa ve Tabakalı Alfa değerleri arasında manidar farklar olmaması ve Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından orjinal ölçekte rapor edilen güvenilirlik değerleri ile karşılaştırabilmesi amacıyla, bu çalışmada Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Bu çerçevede tüm ölçeğin güvenilirlik değeri .92, iletişim boyutunun .90, uyum boyutunun .87 ve yeterli boyutunun .78 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar çerçevesinde, MÖTÖ güncellenerek, 3 boyutun değeri, herbir boyutu açıklayan maddelerin o boyutu açıklama derecesine göre ağırlıklandırılarak hesaplanmıştır.



Şekil 2. Standartlaştırılmış DFA Diyagramı (revize edilmiş)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada ilk önce toplam ölçek ve boyut puan ortalamalarına bakılarak grubun geneli hakkında bilgi elde etmeye çalışılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde ölçekten toplanan verilere göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutum ortalamasının $\bar{X} = 3.07$ olduğu görülürken sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin bu gruba ilişkin tutumları $\bar{X} = 3.08$, mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin ortalaması ise daha düşük olup $\bar{X} = 2.98$ 'dir. Boyutlar açısından bakıldığında ise en düşük tutum ortalamasının sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenlerin yeterli boyutunda gözlenmiştir ($\bar{X} = 2.56$); öğretmenlere ait en yüksek tutum ortalamalarından birisi de $\bar{X} = 3.49$ değeri ile iletişim boyutudur. Ölçek sorularına verilen cevapların en yüksek puanın 4 olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin genel tutumlarının "çok iyi" düzeyde olduğu, yani "çoğunlukla katılıyorum" şeklinde cevap verdikleri söylenebilir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Karşı Tutumlarının Aritmetik Ortalamaları

	Tüm Ölçek	İletişim	Uyum	Yeterlik
Genel	3.07	3.49	2.73	2.51
SMÖ	3.08	3.49	2.74	2.51
SMÖ olmayan	2.98	3.43	2.56	2.49

Not: SMÖ = sınıfta mülteci öğrenci olan öğretmenler

MANOVA yöntemi kullanılarak yapılan analizde, MÖTÖ'nün boyutları olan "iletişim", "uyum" ve "yeterlik" boyutları bağımlı değişkenler, öğretmenlik yılı, cinsiyet, branş, branşı sevme/sevmeme, sınıfta ve okulda mülteci öğrenci olup/olmaması değişkenleri bağımsız değişkenler olarak modellenerek, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumları bu ölçeğin her bir boyutuna göre incelenmiştir.

MANOVA analizi için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. İlk olarak uç değerler (outliers) Mahalanobis uzaklığı metodu ile test edilmiş olup, Mahalanobis değeri (16.80, 20.15, 32.79 ve 61.32) kritik değer 16.27'den ($df = 3$) büyük olan dört veri silinmiştir. İkinci adım da ise, her bir bağımsız değişken gruplar için bağımlı değişkenler arasındaki doğrusallık ilişkisi (linear relationship) için dağılım grafiği (scatter plot) incelenmiş olup, verilerin bu varsayımda sağladığı gözlenmiştir. Üçüncü adımda, çok-değişkenli normallik (multivariate normality) varsayımı, MÖTÖ'nün boyutlarının o boyutlara tekabül eden maddelerden regresyon yöntemi ile standartlaştırılarak elde edildiği için bu varsayım sağlanmıştır. Son olarakta çoklu doğrusallık (multicollinearity) varsayımı için bağımlı değişkenlerin arasındaki korelasyona bakılarak, aralarındaki korelasyon .486 (iletişim ve yeterlik), .489 (iletişim ve uyum) ve .589 (yeterlik ve uyum) olarak bulunmuş olup, kritik değer olan .80'den düşük olduğu için bu varsayımda sağladığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmada kullanılan verinin varsayımları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, branş, branşı sevip/sevmeme, okulda mülteci öğrencinin olup olmaması değişkenleri öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumları yönünde herhangi bir farklılık göstermemiştir (Ör. $F(3, 315) = 1.95, p > .05$). Fakat, öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki geçirdikleri yıl ve sınıflarında mülteci öğrencilerinin olması "iletişim", "uyum" ve "yeterlik" boyutları üzerinde farklılıklar göstermiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Karşı Tutumlarının Cinsiyet ve Öğretmenlik Yılı Değişkenlerine Göre MANOVA Sonuçları

Öğretmenlik Süresi	Bağımlı Değişken	Parametre	B	SE	t	p
0-5 yıl	İletişim	Sabit	-0.24	0.098	-2.471	.014
		Kadın	0.25	0.117	2.102	.036
	Uyum	Sabit	-0.21	0.102	-2.003	.046
		Kadın	0.16	0.123	1.32	.188
	Yeterlik	Sabit	-0.04	0.101	-0.392	.695
		Kadın	0.01	0.121	0.049	.961
6-11 yıl	İletişim	Sabit	0.06	0.107	0.523	.602
		Kadın	-0.12	0.143	-0.847	.398
	Uyum	Sabit	-0.23	0.102	-2.249	.026
		Kadın	0.33	0.136	2.445	.015
	Yeterlik	Sabit	-0.08	0.106	-0.751	.454
		Kadın	0.08	0.141	0.549	.584
12 yıl ve üzeri	İletişim	Sabit	0.19	0.086	2.194	.029
		Kadın	-0.28	0.137	-2.017	.045
	Uyum	Sabit	0.14	0.085	1.657	.099
		Kadın	0.13	0.135	0.979	.329
	Yeterlik	Sabit	0.19	0.086	2.242	.026
		Kadın	-0.28	0.137	-2.026	.044

Görevde henüz 5 senesini tamamlamamış kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere olan tutumları “iletişim” açısından erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir ($F(1, 317) = 4.42, p < .05$; kısmi $\eta^2 = .014$). Kısmi eta-kare değeri ($\eta^2 = .014$) Cohen'nin (1988) kriterlerine göre düşük olup, henüz 5 senesini tamamlamamış kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere olan tutumlarının %1.4'ü açıklanmıştır. Bu sonuç matematiksel açıdan incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mülteci öğrencilere karşı “iletişim” yönünden tutumları .25 puan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. “Uyum” ($F(1, 317) = 1.74, p > .05$) ve “yeterlik” ($F(1, 317) = .002, p > .05$) boyutları incelendiğinde, görevde yeni olan kadın ve erkek öğretmenler arasında bir farklılık gözlenmemiştir.

En az 6 ve en fazla 11 yıl görevde olan kadın ve erkek öğretmenler arasında “iletişim” ($F(1, 210) = .717, p > .05$) ve “yeterlik” ($F(1, 210) = .301, p > .05$) boyutlarında herhangi

bir farklılık olmamasına rağmen, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mülteci öğrencilere karşı daha yüksek “uyum” göstermiştir ($F(1, 317) = 5.98, p < .05$; kısmi $\eta^2 = .028$). Diğer bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mülteci öğrencilere karşı tutumlarının .33 puan daha yüksek “uyum” gösterdiği gözlenmiştir. Kısmi eta-kare değerine ($\eta^2 = .028$) göre etki büyüklüğü düşüktür.

Uzun yıllar (12 yıl ve üzeri) görevde olan öğretmenlerde bu sonuçlar tam tersi yönde gözlenmiştir ($F(3, 220) = 5.94, p < .05$; Wilk'in $\Lambda = .925$, kısmi $\eta^2 = .075$). Örneğin, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre mülteci öğrencilere karşı “iletişim” ve “yeterlik” açısından daha yüksektir. Cohen'nin (1988) kriterlerine göre, bu fark orta düzeyin üzerinde etki büyüklüğüne sahip olup toplam varyansın %7.5'i açıklanmıştır. Matematiksel olarak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mülteci öğrencilere karşı “iletişim” ve “yeterlik” boyutlarında tutumları .28 puan daha yüksektir ($F(1, 222) = 4.1, p < .05$; kısmi $\eta^2 = .045$). Etki büyüklüğü orta düzeye yakın olup, toplam varyansın %4.5'i açıklanmıştır. Fakat “uyum” boyutunda bir farklılık gözlenmemiştir ($F(1, 222) = .96, p > .05$).

Tablo 6.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Karşı Tutumlarının Sınıflarında Mülteci Öğrencilerinin Olması ve Öğretmenlik Yılı Değişkenlerine Göre MANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Parametre	B	SE	t	p
İletişim	Sabit	-0.84	0.409	-2.063	0.040
	SMÖ	0.95	0.415	2.300	0.022
Uyum	Sabit	-0.86	0.400	-2.145	0.033
	SMÖ	1.07	0.406	2.630	0.009
Yeterlik	Sabit	-0.56	0.412	-1.365	0.174
	SMÖ	0.66	0.417	1.578	0.116

Not. SMÖ = Sınıfta mülteci öğrenci olan öğretmenler; 12 yıl ve üzeri görevde olan öğretmenler.

Bu sonuçlara ek olarak, öğretmenlerin meslekteki geçirdikleri yıl ve sınıflarında mülteci öğrencilerinin olup olmamasına göre mülteci öğrencilere karşı tutumlarının “iletişim”, “uyum” ve “yeterlik” değişkenleri üzerinde farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre 12 yıldan daha az sürede görevde olan ve sınıflarında mülteci öğrencileri olan öğretmenler ile olmayanlar arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Örneğin, 0 ile 5 yıl arası öğretmenlik yapanlarda mülteci öğrencilere karşı tutumlarında manidar bir farklılık görülmemiştir ($F(3, 315) = 5.11, p > .05$). Tablo 6'da, 12 ve daha fazla yıldır görevde olan öğretmenlerde gözlemlenen manidar farklılık gösterilmiştir ($F(3, 219) = 5.11, p < .05$; Wilk'in $\Lambda = .965$, kısmi $\eta^2 = .035$). Buna göre, sınıflarında mülteci öğrencileri olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı “iletişim” ($F(1, 221) = 5.29, p < .05$; kısmi $\eta^2 = .023$) ve “uyum” ($F(1, 221) = 6.92, p$

< .05; kısmi $\eta^2 = .030$) tutumlarının sınıflarında mülteci öğrencileri olmayan öğretmenlere karşı daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıflarında mülteci öğrencileri olan öğretmenlerin “iletişim” yönünden .95 ve “uyum” yönünden 1.07 puan daha yüksektir. Ek olarak, etki büyüklüklerinin orta düzeye yakın olduğu gözlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin tekrar gözden geçirilmesi ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının sınıfta mülteci öğrenci olması, cinsiyet, öğretmenlik yılı değişkenleri açısından incelenmesidir. Buna ek olarak da revize edilen tutum ölçeği ışığında katılımcı öğretmenlerin mültecilere ilişkin genel tutum düzeyinin de ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu konulara ilişkin sonuçlar aşağıda ilgili paragraflar dahilinde tartışılmıştır.

Çalışma kapsamında Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinaline göre 3 boyutunda maddeler arası değişim gözlenmiş ve ölçeğin güncellenmiş formunun uygun olduğu kabul edilmiştir. Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen MÖTÖ AFA ve DFA analizlerine tabi tutulup, madde 10, 16, 20 ve 21. farklı boyutlarda daha anlamlı sonuçlar vermiştir. Örneğin, madde 10 (Öğrenciler mülteci öğrencilerle birlikte oyun oynarlar) orijinalinde “iletişim” boyutu için yazılmış olmasına rağmen, istatistiksel analizler sonucunda ve Ölçme ve Değerlendirme alanındaki akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda madde incelendiğinde “uyum” boyutu için daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin genel tutum düzeyinin de ortaya konulması amacıyla 5’li Likert tipi ölçek kullanılarak öğretmenlerden toplanan verilere göre toplam ölçek ve boyut ortalamalarına bakılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin genel ve boyutlar anlamında tutumların çok iyi ve iyi seviyesinde olduğu görülmüştür. Nitekim, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının genel olarak “çok iyi” seviyesinde olduğu, yani öğretmenlerin ifadelerine genellikle “çoğunlukla katılıyorum” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Sağlam ve Kanbur’un (2017) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin genel tutumların aynı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. İzmir Konak RAM’ın (2018) yaptığı sınıf öğretmenlerini örnekleme alan çalışmada ise mülteci öğrencilere yönelik tutumun olumlu şekilde iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Köse, Bülbül ve Uluman (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutum puanlarının ortalamasını (96 puan üzerinden 71) olumlu yönde yüksek olarak bulmuştur. Bu açıdan bu çalışmadaki sonuçlar alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca aynı ölçek temelinde gerçekleştirilen üç farklı ildeki çalışmada mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumun çoğunlukla katılıyorum düzeyinde olması aslında Türkiye’nin çok kültürlü yapıya sahip olması, iç göçlerin olması ve farklılıklara açık olması ile açıklanabilir. Konak RAM’ın (2018) çalışmasında bu konuyu destekler nitelikte öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve çalışmalarında en yüksek tutuma, yani “tamamen

katılıyorum” düzeyindeki tutuma sahip öğretmenlerin dezavatlı okullardan olduğu belirtilmiştir. Bu okulların geçmişinde Suriyeli mültecilerden önce zaten göç ile gelen öğrencilerin çokça olması ve çok kültürlü olması belirgin özellikleridir. Yazıcı, Başol ve Toprak’a (2009, s.239) göre de Türk öğretmenler çok kültürlü eğitim konusunda genel olarak olumlu tutuma sahiptir.

Analiz sonuçlarına göre sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenlerin bu gruptaki öğrencilere ilişkin genel tutumları, sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmen grubuna göre daha düşüktür. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki geçirdikleri yıl (öğretmenlik yılı) ve sınıflarında mülteci öğrencilerinin olması mültecilere yönelik tutum boyutlarından “iletişim”, “uyum” ve “yeterlik” değişkenleri açısından bazı anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmada görevinde henüz 5 senesini tamamlamamış kadın öğretmenlerin mülteci öğrencilere olan tutumları “iletişim” açısından erkek öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. 6-11 yıl arası görevde olan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mülteci öğrencilere karşı daha yüksek “uyum” gösterdiği saptanmıştır. Sağlam ve Kanbur’un (2017) çalışmasında ise cinsiyetlerine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının “iletişim” ve “uyum” boyutlarında ve ölçek toplamında bir farklılık göstermediği; “yeterlik” boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Köse, Bülbül ve Uluman (2019) tarafından mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumları konulu çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre tutum açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler hakkındaki sosyal kabul düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin sosyal kabul düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir (Konak RAM, 2018). Cinsiyet temelinde bakıldığında ilgili çalışmalarda farklı sonuçların olduğu göze çarpmaktadır.

Uzun yıllar (12 yıl ve üzeri) görevde olan öğretmenler arasında ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “iletişim” ve “yeterlik” açısından daha yüksek farkındalığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sağlam ve Kanbur’un (2017) yaptığı çalışmada ise “yeterlik” boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılık bulunmuş, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mülteci öğrencilere yönelik olarak kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmiştir. İki çalışma açısından yine farklı sonuçlar görülmektedir, burada dikkat edilmesi gereken bu çalışmada sonuçlar görev süresi, cinsiyet bağlamında incelenmişken diğer çalışmada çalışma süresi olmadan cinsiyet bağlamında incelenmiştir.

Bu sonuçlara ek olarak, öğretmenlerin meslekteki geçirdikleri yıl ve sınıflarında mülteci öğrencilerinin olup olmamasına göre yapılan analizler sonrası 12 ve daha fazla yıl görevde olan öğretmenlerde ortaya anlamlı bir fark çıkmıştır. Buna göre, sınıflarında mülteci öğrencileri olan en az 12 yıllık deneyimli öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı “iletişim” ve “uyum” tutumlarının sınıflarında mülteci öğrencileri olmayan öğretmenlere karşı daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu açıdan deneyimli

öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci olduğu faktörünü de varsayarsak kapsayıcı eğitimin gerektirdiği iletişim ve uyum sürecini daha nitelikli yaşadıkları söylenebilir. Sağlam ve Kanbur'un (2017) çalışmasında katılan öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumuna göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının "iletişim" boyutunda farklılaşmadığı; "uyum" ve "yeterlik" boyutlarında ve ölçek toplamında sınıfta mülteci öğrenci bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Sonuçlar iki çalışma açısından incelendiğinde kısmen benzer sonuçların olduğu görülse de iki çalışmanın farklı örneklem üzerinde yapılması ve bölgesel faktörler çalışma sonuçlarında farklılıklara yol açmış olabilir. Köse, Bülbül ve Uluman (2019) ise öğretmenlerden sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerle sınıfta mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının farklılaşmadığını bulmuş, bunu da öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci olmasa bile diğer sınıflardan mülteci öğrencileri görüp tanınmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Çalışmaya genel olarak bakıldığında alanda yapılan diğer çalışmalarda da ifade edildiği gibi çalışmadaki öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin olumlu tutumları gösterdiği söylenebilir, fakat öğretmenlik deneyimi/yılı, cinsiyet, sınıfta mülteci öğrenci bulunması değişkenleri açısından öğretmen tutumları incelendiğinde ilgili çalışmalarda kısmen benzer sonuçlar bazen de farklı sonuçlar bulunmuştur (bkz. Konak RAM, 2018; Köse, Bülbül ve Uluman, 2019; Sağlam ve Kanbur, 2017). Bu farkların kaynağı çok yönlü olabilir. Bu sonuçlar örneklem dahilindeki öğretmenlerin farklı bölgelerden olma, farklı bölgedeki öğretmenlerin mülteci öğrenci temelli sorunlar ile karşılaşma oranı, okul-aile-çevre temelli etkenlerin farklılığı vb. şeklinde değişik kaynaklara dayanabilir.

Öneriler

Çalışma sonucunda genel olarak öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. MEB ve ilgili kurumlar ortaklığında farklılıkların yönetimini ve kapsayıcı eğitimi temel alan uygulamalar ile okullardaki daha yüksek düzeylere çıkarılabilir.

Farklı dil ve milletten olmanın, farklılıklarımızdan ders almanın aslında insanlığın bir zenginliği olduğuna vurgu yapan değerler eğitime, mülteci öğrencilerin olduğu okullarda ayrı bir önem verilebilir.

Alinyasında ülkeler arasında en fazla Suriyeli mülteci göçü olan Türkiye'de mülteci eğitime ilişkin görüşleri içeren nitel çalışma sayıca fazlayken, nicel olarak öğretmen tutumlarına yönelik geliştirilen ölçek sayısı azdır, Türkiye'de mültecilere ilişkin genel bir tutumun ortaya konması için nicel çalışmalara daha fazla ihtiyaç olup öğretmen, veli ve öğrenci tutumlarını içeren bütüncül çalışmaların yapılması önerilebilir.

Çalışmada farklı yaş grubundaki genç kadın öğretmenlerin erkeklere nazaran "iletişim" ve "uyum" tutumların yüksek olduğu görülürken uzun yıllar (12 yıl ve üzeri) görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre "iletişim" ve "yeterlik" açısından daha yüksek tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmadaki sonuçlar

doğrultusunda diğer çalışmalar cinsiyet ve çalışma yılına göre nitel teknikler ile desteklenerek bu farklılıkların sebebi açıklanabilir.

Deneyimli öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı “iletişim” ve “uyum” tutumlarının sınıflarında mülteci öğrencileri olmayan öğretmenlere karşı daha yüksek olduğu saptanmıştır, daha az deneyimli veya daha az görev süresine sahip öğretmenlerde benzer sonuçlarının olmamasının sebepleri deneyim yılı açısından nitel çalışmalar ile desteklenebilir. Genel olarak alınıyazındaki çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesi kapsayıcı eğitim ve farklılıkların yönetimi konusunda politika yapıcılarının çarpan etkisi yüksek çalışmalara girmesi için bir adım olabilir.

Kaynaklar

- Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M, ve Hu, P. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Los Angeles, CA: BMPD Statistical Software.
- Birleşmiş Milletler Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi. (1951). Erişim Adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/KM_/d00/c002/km_00002024ss0053.pdf
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long (Ed.). *Testing Structural Equation Models* (ss. 136–162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çatalbaş, G. K. ve Yazar, Ö. (2015). Türkiye’de bölgeler arası iç göçü etkileyen faktörlerin panel veri analizi ile belirlenmesi. *The Journal of Operations Research, Statics, Econometrics and Management Information Systems*, 3(1), 99-117.
- Çoşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası. Fırsatlar ve zorluklar. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf
- Düşkün, Y. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İmak Ofset, 18.
- Dryden-Peterson, S. (2011) *Refugee education: A global review*. Retrieved from https://www.unhcr.org/hu/wpcontent/uploads/sites/21/2016/12/Dryden_Refugee_Education_Global-Rvw.pdf
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS statistics for windows (Version 22.0)*. Armonk, NY: IBM Corp.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Kılcan, B., Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- Konak RAM, (2018). İzmir ili Konak ilçesi ilkokullarındaki öğretmen ve öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin tespit edilmesi. Erişim adresi: http://konakram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/01/164246/dosyalar/2018_10/08115626_YZMYR_YLY_KONAK_YLYESY_04.10.2018.pdf
- Köse, N., Bülbül, Ö. ve Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 2(1), 16-29.
- Loiacono, E. T., Richard, T. W. ve Dale, L. G. (2002). WebQual™: A measure of website quality. In *AMA Winter Conference*. Austin, TX.
- Miserez-Willday, D. (Ed.). (1988). *Refugees-the trauma of exile: The humanitarian role of Red Cross and Red Crescent*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide (Seventh Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. NewYork: McGraw-Hill.
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2018). Kapsayıcı eğitim projesi. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>
- Özcan, A. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Rennie, K. M. (1997, January). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, USA.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Soysal, S., Gündeğer, C. ve Doğan, N. (2018, Eylül). *Çok boyutlu test yapılarında güvenirliliğin incelenmesi*. 6. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan bildiri. Prizren, Kosova. Erişim adresi: <http://c-meep2018.hku.edu.tr/Content/files/CMEEP2018-Proceedings.pdf>
- Taylor, S. ve Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tucker, L. R. ve Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.