



Development of the attitude towards refugee students scale

Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi¹

Bahadır Kılcan²
Osman Çepni³
Ali Çağatay Kılınç⁴

Abstract

Recent years have witnessed an internal disturbance and an environment of war in Syria which resulted in a dense immigration from Syria to Turkey. Most of the immigrants coming from Syria to Turkey are under-18 people. In this sense, along with the all other problems, enabling these refugee students to access the education is regarded an important issue. A considerable number of Syrian refugees have been educated in Temporary Education Centers (TES) while some of them have been studying in public schools after necessary legal regulations have been conducted. At this point, it becomes important that Syrian refugee students adapt well to Turkish education system and to access to quality education. Therefore, the current study aims at developing and valid and reliable scale to determine the attitudes of students towards refugee students. The data of the study were gathered from a total of 251 students studying in secondary schools in which Syrian students study in Ankara, Mamak and in 2016-2016 education year. Results of the study revealed that item-total and adjusted item-total correlations were calculated over .41 and that all the items were statistically significant. Results of the exploratory factor analysis (EFA) mirrored that scale items yielded a single factor. Results of the study showed that Attitude towards Refugee Students Scale (ATRSC) was a valid and reliable

Özet

Son yıllarda özellikle Suriye’de yaşanan iç karışıklık ve oluşan savaş ortamı, Türkiye’ye yoğun bir göçün yaşanmasına neden olmuştur. Türkiye’ye göç eden mültecilerin önemli bir kısmını 18 yaş altındaki çocuklar oluşturmaktadır. Bu bağlamda, diğer bütün sorunlarla birlikte mülteci çocukların eğitime erişim sağlamaları önemli bir sorun olarak görülmektedir. Suriyeli mültecilerin önemli bir kısmı Geçici Eğitim Merkezleri’nde (GEM) eğitim görmekte, bir kısmı ise yapılan gerekli yasal düzenlemelerle devlet okullarına devam etmektedirler. Bu noktada Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları ve nitelikli bir eğitime erişim sağlamaları önem kazanmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışma kapsamında Türk eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde Ankara İli Mamak ilçesinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda öğrenim gören 251 öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma sonuçları ölçeğin madde toplam ve madde düzeltilmiş korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayılarının .41’in üzerinde olduğunu ve tüm maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçek

¹ This study was presented orally at the International Congress in Education Sciences and Social Sciences in the Turkish World held in Antalya in December 01-04 of 2016.

² Assist. Prof. Dr., Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Turkish and Social Sciences Education, bahadir@gazi.edu.tr

³ Assoc. Prof. Dr., Karabük University Faculty of Letters Department of Geography, ocpni@karabuk.edu.tr

⁴ Assoc. Prof. Dr., Karabük University Faculty of Letters Department of Educational Sciences, cagataykilinc@karabuk.edu.tr

scale which can be used in related studies.

Keywords: Refugee; students; attitude; scale development; Syria.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

maddelerinin tek boyut altında toplandığı görülmüştür. Araştırma sonuçları Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin (MÖYTÖ) ilgili araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci; öğrenci; tutum; ölçek geliştirme; Suriye.

1. Giriş

Suriye’de yaklaşık 5 yıldan bu yana süren iç savaş ve sonucunda oluşan kaotik ortam milyonlarca Suriyeli vatandaşı başka ülkelere göçmek ve sığınmak durumunda bırakmıştır. Gerek sınırların yakınlığı gerekse komşuluk bağları gibi bir dizi nedenle kendi ülkelerinden göç etmiş ve mülteci konumuna düşmüş birçok Suriyelinin ilk hedefi Türkiye’ye sığınmak olmuştur. 29 Nisan 2011 tarihinde Türkiye’ye giriş yapan 250 kişilik grubu takiben iç savaş ortamının devam etmesiyle bu girişler ivmelenerek devam etmiştir. Bu kapsamda Türkiye, Suriyeli mültecilere yönelik açık kapı politikası uygulamış ve onlara geçici koruma statüsü tanımıştır. Türkiye bu süreçte kendine sığınanı vermeme ve imkânlar ölçüsünde en iyi şekilde misafir etme politikası doğrultusunda hareket etmiştir (Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2013). Bu durum, Türkiye’ye sığınan Suriyeli mülteci sayısının günden güne artmasına zemin hazırlamıştır.

Suriye’deki savaşın uzun süredir devam etmesi ve daha da devam edeceğine yönelik belirtilerin canlılığını koruması, Türkiye’ye sığınan mültecilerin yerleşik bir düzene geçmelerine neden olmuştur. Konuya Türkiye açısından bakıldığında, milyonlarca göçmenin ülkeye sığınması ve yerleşik düzene geçmeye başlaması ülkenin baş gündem maddelerinden birini oluşturmuştur. Bu kapsamda, mültecilerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gereken can ve mal güvenliği, beslenme ve ulaşım gibi hizmetlerin sağlanması mültecileri kabul eden Türkiye için önemli konular haline gelmiştir. Suriyeli mültecilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve yaşamlarına devam edebilmeleri noktasında en çok tartışılan ve kamuoyunu en fazla meşgul eden hususlardan birini de eğitim oluşturmaktadır. Zira Türkiye’ye göç eden 2,5 milyondan fazla Suriyeli mültecinin yarısından fazla bir bölümünün eğitim çağında olduğu bilinmektedir (Emin, 2016). Bununla birlikte UNICEF (2015) tarafından yayınlanan veriler, Türkiye’deki kayıtlı Suriyeli mülteci sayısının 1.938.999, kamplardaki Suriyeli mülteci sayısının 259.277, kamp dışında bulunan Suriyeli mülteci sayısının 1.679.722 olduğunu; mülteciler içinde Suriyeli çocuk sayısının 1.047.000 ve bunun 663.138’inin okul çağındaki Suriyeli çocuk olduğunu göstermektedir. Aynı verilere göre 391.207 Suriyeli çocuk okula gitmemektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün (GİGM, 2016) istatistiklerine göre, Türkiye’deki toplam Suriyeli mülteci sayısı 2.274.927 olup bu nüfusun yarısına yakını (1.277.018) 0-18 yaş aralığında bulunmaktadır. Verilerden de anlaşılacağı gibi, Türkiye’ye göç eden Suriyeliler arasında okul çağında çok fazla çocuk bulunmaktadır. Bu sayıya okula gitmeyenler de eklendiğinde, Suriyeli çocukların eğitimi oldukça önemli bir mesele olarak Türkiye’nin önünde durmaktadır.

2014 yılında yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nun (YUKK) Suriyelilere yönelik kapsamlı ve önemli bir yasal düzenleme olduğu görülmektedir. Zira ilgili kanunla Suriyeli mülteciler sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı ile birlikte eğitim hakkını da elde etmişlerdir (Resmi Gazete, 2014). Bu açıdan bakıldığında ilgili kanunun, Suriyeli çocukların eğitime erişim sağlamaları ve okullarına açısından oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir. Aynı yıl Suriyeli mülteci çocukların eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bazı çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bunların en önemlilerinden biri *Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri* isimli genelgedir (MEB, 2014). Bu genelgede, Türkiye’de bulunan ve öncelikle zorunlu

eğitim çağında olan yabancı öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine ilişkin faaliyetlerinin koordine edilmesi, eğitim olanaklarına erişimlerinin sağlanması ve nitelikli bir eğitim almaları için gerekli tedbirlerin alınması vurgulanmış ve bu sayede Suriyeli mültecilerin Türkiye’de eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri yasal bir zemine dayandırılmıştır.

Her ne kadar 2014 yılı itibariyle Suriyeli çocukların Türkiye sınırları içinde eğitime erişim sağlamaları açısından önemli adımlar atılmış olsa da güncel verilere göre, okul çağında bulunan toplam 834.833 Suriyeli çocuktan yalnızca 311.256’sının eğitime erişim sağladığı, 523.583 Suriyeli çocuğun ise henüz okullaşmadığı görülmektedir (Çoşkun & Emin, 2016). Bu durum, Suriyeli çocukların eğitime erişim olanaklarına sahip olmaları noktasında kat edilmesi gereken mesafeyi göstermesi bakımından önemli görülebilir.

Suriyeli çocukların eğitimlerine ilişkin Türkiye tarafından atılan adımlarda, göçün başladığı 2011 yılından 2013-2014 yılına ve özellikle 2014/21 sayılı genelgenin yayımlanmasına kadar geçen sürede Suriyelilerin ülkelerine geri dönecekleri yönünde bir varsayımın etkili olduğu söylenebilir (Emin, 2016). Zira dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in aşağıda doğrudan alıntılanan ifadeleri bu varsayımı destekler niteliktedir (MEB, 2012):

“Suriyeli çocuklara Türkçe öğretme çabasına girmedik. Onları ülkemizde misafir olarak görüyoruz ve Suriye’deki durum düzeldikten sonra kendi ülkelerine dönecekler diye bekliyoruz... Onlara yapılan eğitim çocukların okula kayıt olması ve diploma alacakları şeklinde tasarlanmadı. Misafir öğrenci gibi eğitime tabi tutuluyorlar. Ülkelerine dönmeleri halinde kendi ülkelerinin eğitimine uyum konusunda sorun çıkmaması diye düşünüyoruz.”

Yukarıdaki açıklamalara rağmen durum beklendiği gibi gelişmemiş, Suriye’deki savaşın ve savaş ortamının yarattığı olumsuzlukların etkisini göstermeye devam etmesi, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim olanaklarına erişim sağlamaları için acil çözümlerin üretilmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye de bu kriz durumuna çözüm üretmek için harekete geçmiştir. Bu bağlamda, Türkiye’ye göç eden Suriyeli öğrencilerin eğitim olanakları incelendiğinde, iki temel kaynağın olduğu görülmektedir (Çoşkun & Emin, 2016; Emin, 2016; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; MEB, 2014; UNICEF, 2015). Bunlardan ilki Geçici Eğitim Merkezleri’dir (GEM). GEM’ler, Türkiye’ye göç eden mültecilerin yarım bıraktıkları eğitim yaşantılarına devam edebilmeleri, ülkelerine geri döndüklerinde ya da Türkiye’de eğitim yaşantılarını sürdürmek istediklerinde sene kaybı yaşamalarını engellemek amacıyla kurulan, ilk ve ortaöğretimi kapsayan, hem kamp içinde hem de kamp dışında faaliyet gösteren ve Arapça eğitim veren kurumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014). MEB tarafından GEM’lere ilişkin yapılan bu tanım dikkatle incelendiğinde, Suriyeli mültecilerin geri döneceklerine ilişkin yukarıda belirtilen varsayımın terkedilmeye başlandığı, mümkün olan en kısa zamanda bu çocukların Türk eğitim sistemi içinde eğitim olanaklarına erişmelerinin amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Çoşkun ve Emin (2016) GEM’lerin kurulmasına çeşitli STK’ların öncülük ettiğini, bu STK’ların GEM’lerin yönetilmesi ve finanse edilmesi sürecinde etkin rol üstlendiklerini, ayrıca sürece MEB’in ve uluslararası diğer kuruluşların da katkı verdiğini ifade ederek GEM’lerin bu özellikleriyle dünyada örneği olmayan bir modeli teşkil ettiğini belirtmektedir. Başka bir ifadeyle GEM’ler, Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitim yaşantılarına devam etmeleri için üretilmiş önemli bir çözüm olarak görülebilir. Nitekim yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, GEM’ler Suriyeli öğrencilerin Türkiye’ye göçleri sonucu oluşan eğitim ihtiyacına hızlı bir biçimde çözüm üretme çabalarının erken bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri isimli genelgede (MEB, 2014) ifade edildiği üzere, kamp dışında da GEM’lerin kurulmasına karar verilmesi, kamp dışındaki Suriyelilerin sayısının kamp içindekilere göre çok daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bağlamda ilgili paydaşların, Suriyeli öğrencilerin ilk aşamada hızlı bir

biçimde eğitime erişim sağlamalarını hedeflediği ve bu nedenle kamp içinde ve dışında hızlı bir biçimde GEM'lerin inşa edildiği söylenebilir.

Çoşkun ve Emin'in (2016) bildirdiğine göre kamplarda bulunan toplam 36 GEM'de 82.503 öğrenci eğitim yaşantısını sürdürmekteyken kamp dışında toplam 166.399 öğrenci 389 GEM'de eğitim görmeye devam etmektedir. Henüz 2015 yılında 663.138 Suriyeli çocuğun okul çağında olduğu (UNICEF, 2015) ve bu sayının her geçen gün arttığı düşünüldüğünde, özellikle kamp dışındaki çocukların okullaşması noktasında GEM'lerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Zira her ne kadar Arapça eğitim verilmesine ve Suriye müfredatının takip edilmesine rağmen Suriyeli çocukların okula kayıt olma noktasında isteksizlikleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitime erişim sağlayabilmeleri için yeterince yönlendirmede bulunmaması (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015), çocukların ailelerine maddi açıdan destek olmak için çalışmak durumunda kalmaları (Karaca & Doğan, 2014), GEM'lerde fiziki alt yapılarının yetersiz oluşu, her hangi bir kamu okulunda sunulan olanakların neredeyse hiç bulunmaması ve Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak ikamet ettiği bazı illerde GEM'lerin bulunmaması gibi bir dizi etmenin, kamp dışında okullaşma oranlarının düşük kalmasına neden olduğu görülmektedir (Çoşkun & Emin, 2016). Yukarıdaki açıklamalara dayanarak Suriyeli öğrencilerin eğitim yaşantılarının yarıda kalmaması için acil bir çözüm olarak sunulan GEM'lerin, Türkiye'ye doğru yaşanan göçün devam etmesi nedeniyle sürekli artan öğrenci sayısı da göz önünde bulundurulduğunda, nitelikli ve sağlıklı koşullarda sürdürülebilir bir eğitim olanağı sunmalarının güç olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de doğan Suriyeli çocukların ilerleyen yıllarda ülkelerine dönmeleri durumunda eğitim ihtiyacının karşılanması zorunluluğu da GEM'lerin sürdürülebilirliğini ortadan kaldırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için kamu okullarından da yararlanılması gerektiği açıktır. Nitekim 2014/21 sayılı genelge (MEB, 2014), Suriyeli mülteci öğrencilerin MEB'e bağlı okullarda eğitim almalarının yolunu da açmıştır. Bu sayede kamu okulları da Suriyeli öğrencilerin eğitimleri için güçlü bir alternatif konumuna gelmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak Suriyeli mülteci çocukların ülkelerine dönmeleri durumunda en güçlü eğitim alternatiflerinin MEB'e bağlı, Türkçe müfredatın izlendiği ve eğitim dilinin Türkçe olduğu kamu okulları olduğu görülmektedir. Buna karşın Çoşkun ve Emin'in (2016) bildirdiğine göre GEM'lerdeki öğrenci sayısına (248.902) oranla devlet okullarında okuyan öğrenci sayısının (62.357) hayli düşük olduğu görülmektedirler. Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili oluşan kısıtlı ulusal alan yazında bu durumu ortaya çıkaran bir dizi nedenden söz edilmektedir. Buna göre Suriyeli öğrencilerin dil bilmemeleri nedeniyle Türkçe müfredat uygulanan kamu okullarındaki dersleri takip edememeleri (Seydi, 2014), yine çoğunlukla dil engeli nedeniyle öğrencilerin seviyelerinin tespit edilememesi ve bu nedenle hangi sınıfa kayıt yaptıracaklarının belirlenememesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili sorunlarla baş etmede yetersiz olmaları ve yalnız bırakılmaları, savaş ortamını yaşamış Suriyeli öğrencilere yeterli psikososyal desteğin sağlanamaması (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015) ve velilerin çocuklarını her an ülkelerine geri dönme olasılığı nedeniyle okula yollamak istememeleri bu noktada önemli değişkenler arasında sayılabilir (Mültecilerle Dayanışma Derneği, 2015).

Suriyeli öğrencilerin kamu okullarında yaşadıkları ve bu araştırmanın temel problemini ve gerekçesini oluşturan bir diğer sorun da MEB'e bağlı okullarda okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarıdır. Bu noktada Çoşkun ve İpek (2016), Suriyeli öğrencilerin gerek yaşadıkları ağır travmadan gerekse bir bütün olarak farklı bir ülkeye alışmak durumunda kalmalarından kaynaklı olarak ciddi uyum sorunları yaşadıklarını, ancak bu öğrenciler için asıl uyum sorununun devlet okullarında ortaya çıktığını bildirmektedir. Yazarların *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası: Fırsatlar ve Zorluklar* isimli raporda ortaya koydukları araştırma bulguları, devlet okullarında Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşamalarına neden olan etmenlerin başında,

diğer öğrencilerin kendilerine yönelik tutumlarıyla ilişkili “dışlanma, ötekileştirme, akran zorbalığı, olumsuz tavır ve davranışların” geldiğini ve bu durumun “çocukların okul iklimine yabancılaşarak eğitimden uzak kalmalarına ve sonrasında da okulu bırakmalarına neden olduğunu” göstermektedir (s. 40). Başka bir kaynakta, Suriyeli çocukların ayrımcılık ve dışlanmaya maruz kaldıkları ve bu durumun oluşmasında diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik tutumlarının etkili olduğu belirtilmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015). Gökteş (2016) tarafından mülteci öğrencilerin kültürel iletişim farklılıklardan kaynaklanan sorunların neler olduğunu tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise mülteci öğrencilerin önyargıda bulunma, hoşgöründen yoksun olma, karşı cinsle iletişim kuramama ve kendilerini ifade edememe gibi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

2. Mevcut Çalışma

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Türkiye’ye Suriye’den ilk göçün yaşandığı 2011 yılından bu yana, bir bütün olarak Suriyeli mültecilerle ilgili konular ülke gündeminde önemli bir yer bulmuştur. Bu gündemin başat konularından birini de eğitim oluşturmuştur. Her ne kadar Suriye çocukların eğitime erişimleri noktasında GEM’lerin önemli bir rol üstlendiği ve birçok öğrenciye eğitime erişim imkânı sunduğu anlaşılabilir olsa da yukarıda ilgili alan yazınla ilişkili olarak tartışıldığı gibi GEM’lerin finansal, yönetsel ve kültürel açıdan karşılaştıkları zorluklar, sürdürülebilirliklerini zorlaştırmakta ve Suriyeli öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerinin sağlanması için ilerleyen dönemlerde MEB’e bağlı okullara devam etmeleri gereği açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Nitekim MEB tarafından yapılan “Suriyeli çocukların genelde Türkiye toplumuna özelde ise Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmak adına okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf derecesindeki öğrencilerin devlet okullarına nakledilmesi yönünde çalışmaların başlatıldığı” biçimindeki açıklama (Emin, 2016, s. 20), bu argümanı destekler niteliktedir. Buna karşın Suriyeli öğrenciler devlet okullarında da bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Dolayısıyla bu sorunların incelenmesi ve bu sorunlara ilişkin araştırma bulgularının üretilmesi, gerek ilgili alan yazına katkı sağlaması gerekse uzun vadede Suriyeli öğrencilerin nitelikli eğitime erişim sorunlarının aşılması bakımından oldukça önemli görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin devlet okullarında yaşadıkları sorunlara yönelik oluşan oldukça sınırlı alan yazın (ör. Coşkun & İpek, 2016; Emin, 2016; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015), bu öğrencilerin devlet okullarında yaşadıkları sorunların başında diğer öğrencilerin kendilerine ilişkin olumsuz tutumları olduğunu göstermektedir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi bu konuda daha detaylı açıklamalar yapmak ve okul bağlamında ilgili konuya ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada mülteci öğrencilere yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçekle araştırmacıların, Suriyeli öğrencilere yönelik diğer öğrencilerin tutumlarını ortaya koyabilecekleri ve bu noktada ortaya çıkan sorunlara daha sağlıklı çözümler sunabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin uygulanması sonucu üretilen bulguların, gerek kamuoyu gerekse uygulayıcılar ve politikacılar tarafından üretilen tartışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

3. Yöntem

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak amacıyla 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ankara İli Mamak İlçesinde* bulunan iki devlet okulu rastgele belirlenmiştir. Bu okullarda altı, yedi ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören toplam 251 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Büyüköztürk (2002) örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği belirtmektedir. Mevcut çalışmanın uygulandığı çalışma grubu çalışmanın gözlenen değişken

* Araştırmanın uygulanmasında Mamak ilçesinin tercih edilmesindeki sebep; bölgenin Suriye’den Türkiye’ye gelen mültecilerin yoğun olarak yaşadıkları bölge olmasıdır.

sayısının beş katından fazladır. Ölçeğin çalışma grubundaki katılımcılara uygulanmasının ardından beş katılımcıya ait uç değerlerin bulunduğu verilerin ve üç öğrenciye ait ölçek puanları eksik doldurmalar sonucu araştırma kapsamına alınmaması ile 243 katılımcı (129 kız, 114 erkek) tarafından doldurulan ölçek formunda, oluşturulan veri seti üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.2. Veri Toplama ve Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesinde ilk olarak alan yazın (Coşkun & Emin, 2016; Emin, 2016; Göktaş, 2016; Karaca ve Doğan, 2014; Mültecilerle Dayanışma Derneği, 2015; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Seydi, 2014) incelenmiştir. Alan yazından edinilen bilgilerden hareketle araştırmacılar 37 maddelik madde havuzu oluşturmuşlardır. Oluşturulan maddelerin karşısına, öğrencilerin maddelerde yer alan tutum ifadelerine katılma derecelerini belirlemek üzere üç dereceli seçenekler sunulmuştur. Bu seçenekler sırasıyla “(3) Katılıyorum”, “(2) Kararsızım”, ve “(1) Katılmıyorum” şeklinde puanlanmıştır. Taslak halinde bulunan maddeleri; bir dil bilim, dört alan uzmanı, anlatım ve içerik, imlâ ve noktalama hataları yönünden incelemiştir. Uzmanlar tarafından yapılan öneriler dikkate alınarak ölçeğin taslağını oluşturan ifadelerden altısı çıkarılarak ölçeğin taslak hali 31 maddeye düşürülmüştür. Taslak haline getirilmiş olan 31 maddelik ölçek, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere araştırmacılar (1. yazar) tarafından uygulama yapılan ilgili okulların öğretmenlerinden ve idarecilerinden gerekli destek alınarak uygulanmıştır. Her bir ölçeğin doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler, istatistiksel yollardan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapmak üzere SPSS 23.00 programlarına yüklenmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler çerçevesinde 31 maddelik taslak ölçekle toplanan veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapmak üzere öncelikle; ölçeğin tamamı hakkında fikir sahibi olmak amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi değerleri incelenmiş, elde edilen verilerden yola çıkılarak veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Taslak halde bulunan ölçeğin faktörlere ayrılma durumu ise temel bileşenler analizi ile belirlenmiştir. Tek faktörden oluştuğu görülen ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile faktör yükü, .45’den düşük olan maddeler tek tek analiz dışında bırakılarak faktör analizi yinelenmiştir. Elenen maddelerden sonra kalan 24 madde üzerinden ölçeğin geçerliği; madde ayırt edicilik güçleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık düzeyleri ve test-tekrar test yöntemiyle belirlenmiştir. İç tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülleri kullanılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

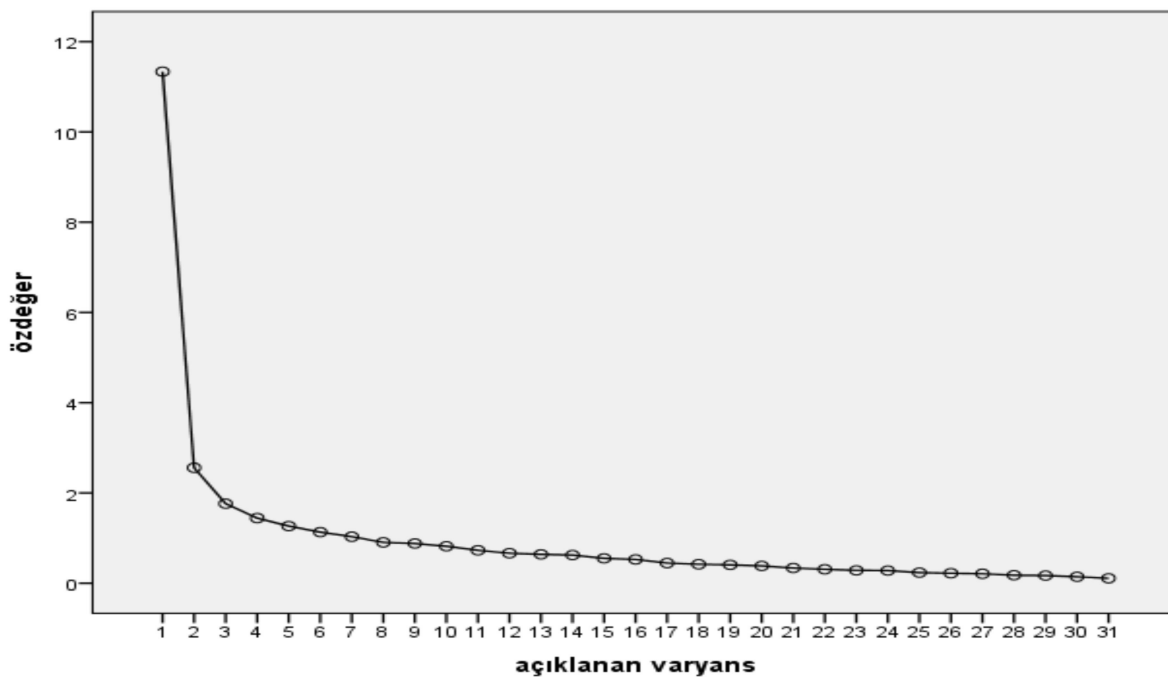
Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği’nin (MÖYTÖ) geçerlik analizleri kapsamında, başta yapı geçerliği, ölçeğin toplam puan ve faktörüne ilişkin korelasyon matrisi ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

4.2. Yapı geçerliği: Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

MÖYTÖ’nün yapı geçerliğini belirlemek için elde edilen veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi analizleri yapılmış ve KMO değerinin 0.89 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerinin ise $\chi^2 = 4411.583$; $sd = 465$ ($p = .00$) olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 31 maddelik ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı halde bulunan yeni değişkenler keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlandığı (Büyüköztürk, 2002) gibi, çok sayıda değişkenin arka planında yatan

temel yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan süreç (Şencan, 2005) olarak da tanımlanmaktadır. Diğer taraftan faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ile faktör yükleri .45'in altında olan maddeler tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmışlardır. Çünkü Büyüköztürk (2002) maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olmasının iyi bir sonucun göstergesi olacağını; az sayıda madde için bu sınır değerini .30'a indirilebileceğini belirtmektedir.

Bu çerçevede ilk aşamada, ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını belirlemek üzere temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bilindiği üzere temel bileşenler analizi faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010). Ölçekteki maddelerin toplam varyans değerleri incelendiğinde analize alınan 31 maddenin, öz değeri 1'den büyük olan 7 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu 7 faktörün ölçüğe ilişkin açıkladıkları toplan varyans %66.22'dir. Ancak faktör sayısına karar verirken önemli bir husus faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu anlayışla her bir faktörün toplam varyansa katkısı incelenmiş ve 1. faktörün toplan varyansa katkısı %36.56 iken ona en yakın 2. faktörün toplam varyansa katkısı %8.25, 3. faktörünki %5.69, 4. faktörünki %4.65, 5. faktörünki %4.10, 6. faktörünki %3.65 ve 7. faktörünki %3.33'tür. Diğer taraftan öz değere göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, öz değer çizgisinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin genel anlamda tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermiştir.



Grafik 1. Ölçek Maddelerinin Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği

Özdeğer-Faktör grafiğinde de görüldüğü gibi, en hızlı düşüş 1. faktördedir. Bu durum ölçeğin tek faktörlü olduğu düşüncesini desteklemektedir. Tek faktörlü ölçelerde açıklanan toplam varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmekte olup (Büyüköztürk, 2010) ölçeğin 1. faktörün açıkladığı toplam varyans %36.56'dır. Ölçeğin tek faktörlü bir yapı olduğuna karar verdikten sonra ölçekteki maddelerden faktör yük değerleri .45'in altında olan 7 madde ölçekten teker teker çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. Sonuç olarak ölçekte kalan 24 madde üzerinde faktör analizi tekrar yapılmış ve nihai sonuca ulaşılmıştır.

Öte yandan faktör analizi sonuçları değerlendirilirken maddelerin toplam olarak oluşturduğu faktör yüklerine bakılması gerektiği bilinmektedir. Kline'a (1994) göre faktör yük değeri, maddelerin

faktörle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Yapılan istatistikî çalışmalarda maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenmektedir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme varsa bu bulgu, o maddelerin birlikte söz konusu yapıyı ölçtüğünün kanıtı olarak bilinmektedir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda yapılan işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 24 maddenin, tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Tek faktörlü yapıdaki 24 maddelik ölçeğin KMO değerinin .92 olduğu ve Bartlett Küresellik Testi değerlerinin $x^2 = 3645,622$; $sd = 276$; $p < .00$ olduğu saptanmıştır. Ölçekte kalan 24 maddenin faktör yüklerinin .45 ile .82 arasında değiştiği ve ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin toplam varyansı açıklama oranının %44.65 olduğu görülmüştür. Tavşancıl (2010) ve Büyüköztürk'e (2002) göre, faktör yüklerinin 0.45'in altında olmaması ve davranış bilimleri açısından tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans miktarının %30'un altında olmaması yeterli bir değer olarak görülmektedir.

Yapılan bu işlemler sonucunda, ölçekte kalan toplam 24 maddenin tek faktöre göre madde yükleri ile faktörün özdeğeri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Tek Faktörlü Ölçeğin Madde – Faktör Yükleri

Madde	F. Yük.	Madde	F. Yük.	Madde	F. Yük.	Madde	F. Yük.
m1	.82	m21	.75	m2	.66	m20	.57
m18	.77	m10	.74	m7	.65	m15	.56
m28	.77	m24	.71	m19	.65	m22	.55
m30	.76	m3	.71	m31	.65	m13	.53
m26	.75	m9	.70	m12	.58	m29	.51
m27	.75	m8	.69	m11	.58	m14	.45
Özdeğer							10.72
Açıklanan Varyans							44.65

Tablo 1'de görüldüğü gibi ölçeği oluşturan maddelerin yükleri .45 ile .82 arasında değişmektedir. Tek faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 10,72; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %44,65'tir.

4.3. Madde Ayırt Ediciliği

Madde ayırt ediciliğinde, madde toplam korelasyonu yöntemine göre faktörlerdeki her bir maddeden elde edilen puanlar ile maddelerin ait olduğu faktörden elde edilen toplam puan arasındaki korelasyonlar hesaplanarak faktörlerin madde ayırt edicilik düzeyleri test edilmiştir. Böylelikle her bir maddenin ölçeğin genel amacına hizmet edebilirlik düzeyleri ile her bir maddeden elde edilen puan ile ölçeğin genelinden elde edilen toplam puan arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Faktörde yer alan her bir madde için elde edilen madde-faktör korelasyon değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Madde-Faktör Puanları Korelasyon Analizi

Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r
m1	.81**	m21	.73**	m2	.66**	m20	.55**
m18	.78**	m10	.76**	m7	.66**	m15	.57**
m28	.75**	m24	.71**	m19	.67**	m22	.58**
m30	.74**	m3	.69**	m31	.66**	m13	.50**
m26	.75**	m9	.68**	m12	.60**	m29	.41**
m27	.74**	m8	.70**	m11	.59**	m14	.37**

$n = 243$; ** = $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü gibi madde test korelasyon katsayıları tek faktörlü yapı için 0.37 ile 0.81 arasında değişmektedir. Her bir madde, faktörün geneli ile anlamlı ve pozitif ilişki içerisindedir ($p < 0.001$). Bu katsayılar her bir maddenin geçerlik katsayısı olup faktörün bütünü ile tutarlılığını; bir başka ifade ile faktörün ölçeğin amacına hizmet edebilme düzeyini göstermektedir (Özguven, 2011; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Yüksel, 2009).

Aynı zamanda ölçeğin amacına hizmet edebilirlik düzeylerinin testi için her bir madde ile o madde puanının çıkarılarak hesaplanan faktörün toplam puanı arasındaki düzeltilmiş korelasyonlar da hesaplanmış ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Madde-Faktör Puanları Düzeltilmiş Korelasyon Analizi

Madde	r	Madde	r	Madde	r	Madde	r
m1	,78	m21	,70	m2	,62	m20	,50
m18	,75	m10	,73	m7	,62	m15	,53
m28	,72	m24	,68	m19	,63	m22	,52
m30	,71	m3	,65	m31	,61	m13	,45
m26	,72	m9	,63	m12	,55	m29	,46
m27	,70	m8	,66	m11	,54	m14	,42
<i>n</i> = 243							

Tablo 3’te görüldüğü gibi ölçekteki her bir maddenin ait olduğu tek faktör ile arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayıları 0.42 ile 0.78 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş korelasyon katsayılarının 0.20’den yüksek olması bir maddenin, ilgili faktörün amacına anlamlı düzeyde hizmet edebildiği anlamında değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Özguven, 2011; Tavşancıl, 2010). Buna göre Tablo 3’deki maddeler incelendiğinde korelasyon katsayısı 0.20’den düşük madde olmadığı görülmektedir.

4.4. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirligi, iç tutarlılık analizleri ve test-tekrar test yöntemleri kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirligine ilişkin yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur.

4.5. İç Tutarlılık Düzeyi ve Test-Tekrar Test Yöntemi

Ölçeğin güvenirligini belirlemek üzere, 24 maddeden ve tek faktörden oluşan yapının bütün olarak güvenirlilik analizi; Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin güvenirlilik analizi değerleri Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4: Ölçeğin Geneline İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

	Madde Sayısı	İki Eş Yarı Korelasyonları	Sperman Brown	Guttman Split-Half	Cronbach’s Alpha
Tek faktör	24	.88	.94	.93	.92

Tablo 4’te görüldüğü üzere 24 maddeden oluşan tek faktörlü yapının iki eş yarı korelasyonları 0.88; Sperman Brown güvenirlilik katsayısı 0.94; Guttman Split-Half değeri 0.93; Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0.92 olarak belirlenmiştir. Güvenirlilik analizleri çerçevesinde elde edilen değerlere göre MÖYTÖ’nin güvenirlilik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Çünkü bazı araştırmacılar (Kayış, 2010; Şencan, 2005) Cronbach’s Alpha katsayısına bakarak ölçek hakkında güvenirlige ilişkin bir yargıya varılabileceğini belirtmektedir ve ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısının .40-.60 arasında olmasının düşük ama kabul edilebilir, .60-.80 arasında olmasının oldukça güvenilir, .80-1.00 arasında ise yüksek düzeyde güvenilir şekilde nitelendirmektedir. Bu

bağlamda ölçeğin .80-1.00 arasında bir değer aldığı ve yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin uygulanan diğer bir yöntem ise test-tekrar test işlemidir. MÖYTÖ çalışma grubundaki 196 katılımcıya üç hafta ara ile ikinci kez uygulanmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayısı $r = .87$ olarak bulunmuştur.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemede kullanılacak bir tutum ölçeği geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri 243 öğrencinin katıldığı alan çalışmasıyla test edilmiştir. Çalışma 6 aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; (1) mültecilere ilişkin alan yazın incelemesi, (2) ölçek maddelerinin oluşturulması, (3) maddelere ilişkin içerik geçerliliğinin kontrolü, (4) madde ayırt edicilik özelliği (madde toplam ve düzeltilmiş korelasyonları), (5) yapı geçerliği (açımlayıcı faktör analizi), (6) Güvenirlik analizleri; a) İç tutarlılık analizi (Cronbach's Alpha güvenirligi) ve b) test tekrar test yöntemidir.

Ölçeğin madde-faktör toplam ve düzeltilmiş korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .20'nin üzerindedir. Ayrıca tüm maddelerin istatistiksel olarak manidar olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelere ait korelasyon katsayısının; .21-.40 arasında değer alması söz konusu maddelerin, öğrenci cevaplarına göre ayırt ediciliğinin iyi olduğunun .41 ve üstünde değer almalarının ise ayırt edicilik açısından çok iyi madde olarak değerlendirilmede bir ölçüt olarak görüldüğü (Şencan, 2005), ayrıca maddelere ait korelasyon katsayısının .20'den yüksek olması o maddelerin, ilgili faktörün amacına anlamlı düzeyde hizmet edebildikleri anlamında değerlendirilmekte ve her maddenin katsayılarının ölçeğin bütünü ile tutarlılığını; bir başka ifade ile faktörlerin ölçeğin amacına hizmet edebilme düzeyini göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Tavşancıl, 2010; Yüksel, 2009). Yapılan bu çalışmada, ölçekteki maddelerin tamamının .41'in üzerinde değer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda geliştirilen ölçekteki maddelerin tamamının ayırt edicilik güçlerinin çok iyi olarak değerlendirilebilecek kapsamda olduğu sonucuna varılabilir.

Yapı geçerliliğinin testi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek tek alt boyutta toplanmıştır. Bu tek boyuttaki maddelerin faktör yükleri .45 ve .82 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2010) göre bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise, bu bulgu, o maddelerin birlikte yapıyı ölçtüğü anlamına gelmektedir. Faktör yük değerlerinin .45 ve daha üstü olması bu seçim için iyi bir ölçü olarak sayılabilir. Öğrencilerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla oluşturulan ölçeğin tek boyutu incelendiğinde; madde yük değerlerinin .45'in altında olmaması açımlayıcı faktör analizinin geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, ölçek maddelerinin oluşturduğu tek boyutun özdeğeri 10,72 ve açıklanan toplam varyans yüzdesi 44,65'dir. Alan yazında tek faktörlü yapısı olan ölçeklerde açıklanan toplam varyans oranının %30'dan fazla olmasının ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığının kanıtı olduğu söylenmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 Akt; Tavşancıl, 2010).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ortaya çıkan bilgilere bakıldığında; ölçeğin tek faktörüne ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .92 olarak saptanmıştır. Bu veriden yola çıkarak MÖYTÖ'nin güvenilirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Çünkü bazı araştırmacılar (Kalaycı, 2010; Özgüven, 2011; Şencan, 2005) Cronbach's Alpha katsayısına bakarak ölçek hakkında güvenilirliğe ilişkin bir yargıya varılabileceğinden söz etmektedirler ve ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının .40-.60 arasında olmasının düşük ama kabul edilebilir güvenilirlik özelliği, .60-.80 arasında olmasının oldukça güvenilir, .80 -1.00 arasında ise yüksek düzeyde güvenilir şekilde nitelendirmektedir. Bu bağlamda ölçeğin .80-1.00 arasında bir değer aldığı ve yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip değerlendirilebilir.

Ayrıca ölçeğe ait diğer bir güvenilirlik analizi test-tekrar test yöntemidir. Üç hafta arayla ikinci defa yapılan uygulama sonrası uygulamalar arası elde edilen güvenilirlik korelasyon katsayısı $r = .87$ olarak saptanmıştır. Bu bulgu da ölçeğe ait belirlenen güvenilirliğin yüksek olduğunun kanıtıdır.

Sonuç olarak bu çalışmada ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını ölçebilecek yirmidört maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekteki maddelerin ifade ettiği her bir düzeyi ölçmek için 3'li Likert tarzında bir ölçek kullanılmıştır. Maddeler "Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Katılıyorum" şeklinde, sırasıyla 1'den 3'e doğru puanlanmaktadır. MÖYTÖ'nin tamamına yönelik bir değerlendirme düşünüldüğünde ölçeği oluşturan olumsuz maddelerin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilecek minimum puan 24 maksimum puan ise 72'dir. Ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını değerlendirme sürecindeki araştırmalara katkı sağlayacak bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma; mülteci öğrencilere yönelik sahip olunan tutumu daha sağlıklı bir şekilde belirlemeye yönelik atılan bir adımdır. Ancak ölçeğin farklı çalışma grupları üzerinde uygulanması durumunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin tekrar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimde yol haritası. Fırsatlar ve zorluklar*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf adresinden 7.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. Temel eğitim politikaları*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: İstanbul. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocukların-egitimi-pdf.pdf adresinden 4.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2016). http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik.
- Göktaş, P. (2016). Z kuşağındaki mülteci öğrencilerin kültürel iletişim farklılıklarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma: Gürkan İmam Hatip Ortaokulu örneği. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-38.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi. (2015). *Suriyeli Mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden 18.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştayı sonuç raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi: Mersin. <http://www.madde14.org/images/b/b0/MersinUnivSuriyeCalistay.pdf> adresinden 19.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi (Reliability analysis), Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı), (ss. 401-419). Ankara. Asil
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]*.8: 2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). “Batılı illkelerden 2 saat az ders veriyoruz?”. <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/03102012.pdf> adresinden 11.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*. Genelge/2014/21.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html adresinden 13.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mültecilerle Dayanışma Derneği (2015). *Türkiye’de mültecilerin kabul koşulları, hak ve hizmetlere erişimleri*. Uydu Kentler İzleme ve Raporlama Projesi. <http://multeci.info/wp-content/uploads/2016/03/Turkiye-de-Multecilerin-Kabul-Kosullari-Hak-ve-Hizmetlere-Erisimleri-Uydu-Kentler-Izleme-ve-Raporla.pdf> adresinden 19.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Özgülven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM.
- Resmi Gazete (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf> adresinden 11.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu (2013). *Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadırkentler hakkında inceleme rapor-3*. <http://docplayer.biz.tr/13080179-Ulkemize-siginan-suriye-vatandaslarinin-barindiklari-cadirkentler-hakkinda-inceleme-raporu-3.html> adresinden 12.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2015). *Türkiye’deki Suriyeli çocuklar bilgi notu*. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%B9rkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf adresinden 17.9.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin informal etkileşimleri ve akademik başarılarıyla ilişkinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 119-127.

Extended English Abstract

Introduction

The civil war that has been continuing in Syria for about five years and the chaotic environment forced millions of Syrian citizens to immigrate other countries and to refuge in those countries. Turkey becomes the target of most of the Syrians citizens to refuge because of both the closeness of the frontiers and of the neighborhood ties between Turkey and Syria. After the first group of Syrian refugees of 250 people that entered Turkey on April 29, 2011, the entrance of Syrians refugees to Turkey fastened. At this point, Turkey employed an open-door policy to these refugees and gave them temporary protection status. Turkey adapted a policy of not giving those refugees and lodging them within the bounds of possibility (Turkish Grand National Assembly Human Right Investigation Commission, 2013). This led to the increasing number of Syrian refugees.

The quite scarce literature on the problems that Syrian students encounter in Turkish public schools (eg. Çoşkun & İpek, 2016; Emin, 2016; İstanbul Bilgi University, 2015) revealed that one of the prominent problem that these students have been experiencing in public schools is negative attitudes of other students towards them. However, as mentioned before, we need more research findings to present more detailed explanations and to make sound inferences. In this regard, the present study aimed at developing a valid and reliable scale to determine the attitudes of students

towards refugee students. We thought that the scale developed in this study is likely to help determine the attitudes of other students towards Syrian students and to give opportunity to present more effective solutions to related problems. Furthermore, the findings generated through the use of this scale would contribute well to the discussions produced by both practitioners and politicians.

Method

Two public schools located in Ankara, Mamak were chosen randomly to form the working group of the study in 2016-2017 education year and fall semester A total of 251 6, 7, and 8. grade students studying in these two schools participated in the study. Büyüköztürk (2002) reports that the sample of the study should be at least five times bigger than observed variable. Before developing the scale, the authors of the present study examined the related literature in detail (Coşkun & Emin, 2016; Emin, 2016; Göktaş, 2016; Karaca & Doğan, 2014; Mültecilerle Dayanışma Derneği, 2015; İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; Seydi, 2014). Then we formed a 37-item scale form. This initial form was presented to field experts to be examined in a line of aspects. After having the suggestions of experts about the scale, six items were removed from the scale and 31-item scale form was administered to students with the help of teachers and administrators of participating schools. Each scale was filled in about 20 minutes. The data gathered was transferred into SPSS 23 Program in order to perform the validity and reliability analyses.

Results

In order to perform exploratory factor analysis (EFA) on 31-item scale form, we examined Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett' Test and then performed EFA. Then we observed the factor loads of the scale items and the items whose factor loads were under .45 were removed from the scale one by one and each time the EFA was performed. Findings of the EFA revealed that the remaining 24 items yielded to a single factor structure. The factor loads of the items changed from .45 to .82 and the total variance explained by the single factor was 44.65%. Furthermore, the Cronbach's Alpha coefficient of the scale was .92.

Conclusion and Discussion

In this study, we produced a 24-item attitude scale to measure the attitudes of 6, 7 and 8. grade students attitudes towards refugee students. The validity and reliability of the scale were tested via a field study in which a total of 243 students participated. This study was conducted over 6 steps as (1) examining the related literature, (2) forming the scale items, (3) controlling the internal validity of the items, (4) item discrimination (item- total and adjusted item-total correlations), (5) construct validity (exploratory factor analysis) and (6) reliability analyses; (a) internal consistency – Cronbach's Alpha – and (b) test-retest method.

Items of the scale were graded from 1 to 3 as "I do not agree", "I am neutral", and "I agree". Some of the items of the scales have to reversely scored. The minimum score obtained from the whole scale was 24 while the maximum was 72. We thought that this scale would contribute well the research on studying the attitudes of secondary school students to refugee students. This study is likely to be regarded to be step for determining the attitudes towards refugee students. However, we recommend to re-analyze the factor structure of the current scale when used in different samples.