



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9/1 2020 s. 354-376, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KÜLTÜRLERARASI ANLAYIŞ ÖLÇEĞİ: UYARLAMA VE UYGULAMA ÇALIŞMASI*

Durmuş BURAK**

Zeynel AMAÇ***

Yakup DOĞAN****

Sadık DURAN*****

Figen YILDIRIM*****

Halil UZUN*****

Geliş Tarihi: Temmuz, 2019

Kabul Tarihi: Şubat, 2020

Öz

Bu çalışmanın amacı ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayışlarını ölçebilecek bir aracın Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması ve öğretmenlerin kültürlerarası anlayışlarının incelenmesidir. Bu amaçla çalışma, çok yöntemli nicel araştırma olarak desenlenmiş ve sıralı iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada Denson, Ovenden, Wright, Pradies ve Priest (2017) tarafından Avustralya’da geliştirilen ölçeğin çevirisi yapılmış ve geçerlik ile güvenilirlik analizleri için ilk ve ortaokul öğretmenlerinden veriler toplanıp analizler yapılmıştır. Sonuçlara göre geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. İkinci aşamada ölçek kullanılarak Kilis’teki 391 ilk ve ortaokul öğretmeninden veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu aşamadaki bulgulara göre öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduğu, yurt dışı deneyimi olan veya yabancı arkadaşı olan öğretmenlerin daha olumlu kültürlerarası anlayış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklı kültürleri deneyimlemelerinin ve farklı kültürlerden insanlarla etkileşimde bulunmalarının farklı kültürlere bakış açısında olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Çalışmanın, değişik örneklerle de yapılabilecek mevcut çalışmanın bulgu ve sonuçlarıyla bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, kültürlerarası anlayış, ortaokul, ölçek uyarlama, öğretmenler.

* Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası Mercidabık’tan Günümüze 500 Yılda Ortadoğu Sempozyumu ve 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, dburak@kilis.edu.tr.

*** Arş. Gör.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, zamac@kilis.edu.tr.

**** Dr. Öğr. Üyesi.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, yakupdogan@kilis.edu.tr.

***** Arş. Gör.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sadikduran@kilis.edu.tr.

***** Dr. Öğr. Üyesi.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, figenyildirim@kilis.edu.tr.

***** Dr. Öğr. Üyesi.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, haliluzun@kilis.edu.tr.

A SCALE FOR PRIMARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS' INTERCULTURAL UNDERSTANDING: AN ADAPTATION AND APPLICATION STUDY

Abstract

The purpose of this study was to adapt a scale for intercultural understanding of primary and middle school teachers (ICU) to Turkish and Turkish culture and to examine ICU. The study was designed as multi-method quantitative research and conducted in two-sequential stages. Firstly; Denson, Ovenden, Wright, Pradies, and Priest's (2017) ICU scale used in Australia was adapted into Turkish and Turkish culture. The data were collected from teachers and analyzed for validity and reliability. Secondly, the data from 391 primary and middle school teachers in Kilis were collected and analyzed. According to the findings, teachers had higher level of intercultural understanding and the teachers having abroad experience or international friends had more positive intercultural understanding. It is recommended that the study should be conducted on different samples and to be integrated with the results of this study.

Keywords: Primary schools, intercultural understanding, middle schools scale adaptation, teachers.

Giriş

Teknolojik, ekonomik, demografik veya coğrafi değişim ve dönüşümün hızla yaşandığı bir dönemde farklı kültürleri barındıran toplumlar arasındaki mesafe oldukça kısalmıştır. Bu bağlamda da dünya üzerindeki kültürlerarasında hızlı bir iletişim ve etkileşim yaşanmaya başlanmıştır. Ekonomik yer değiştirmeler, İnternet ağına bağlı yaşam veya savaş, kıtlık gibi nedenlerle yaşanan kitlesel göçler kültürlerarasında yaşanan bu iletişim ve etkileşime devasa bir ivme kazandırmıştır. Bu duruma verilebilecek en güncel örnek 2011 yılında başlayan ve halen devam eden Suriye iç savaşıdır. Suriye iç savaşını nedeniyle önemli derecede kitlesel göçler yaşanmıştır. Bu noktada Türkiye, Göç İdaresinin (2019) verilerine göre 3.6 milyon geçici koruma statülü yabancı uyrukluya ev sahipliği yapmaktadır. Dolayısıyla şu an Türkiye'de göçmelerin kültürü ile ulusal kültür arasında önemli derecede etkileşim ve iletişim yaşanmaktadır. Kültürlerarasında yaşanan bu iletişim ve etkileşimin sağlıklı yürütülmesi için duyulan temel ihtiyaçlar kültürlerarası anlayış kavramı çerçevesinde tanımlanmaktadır (Perry ve Southwell, 2011; Denson, Ovenden, Wright, Pradies ve Priest, 2017). Bu bağlamda günümüz Türkiye'sinde kültürlerarası anlayış kavramının oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Kültürlerarası anlayış çoğu tanımlamalarda farklı kültürel geçmişe sahip insanların birbiriyle etkileşime girerken bilgi, farkındalık ve duygusal olarak karşılıklı etkileşim sağladığı dinamik bir süreç olarak vurgulanmaktadır (Perry ve Southwell, 2011; Walton, Priest ve Paradies, 2013; Denson vd., 2017). Ayrıca kültürlerarası anlayış kavramı empati, farkındalık, kültürel kimlik, kültürlerarası iletişim, çok kültürlülük ve farklı kültürlere yönelik tutum gibi tanımlamaları da kapsamaktadır (Chen ve Starosta, 1998; Spitzberg ve Changnon, 2009; Denson vd., 2017). Dolayısıyla kültürlerarası anlayış bilişsel ve duyuşsal alt alanlara sahip geniş tabanlı bir kavram olarak tanımlanabilir. Yukarıda yapılan tanımlamalar ve açıklamalar doğrultusunda kültürlerarası anlayışın bireylerin birbiriyle ilişki içerisinde olduğu sosyal ortamlarda belirleyici bir unsur olduğu düşünülebilir. Okullar ve sınıflar bu bağlamda kültürlerarası anlayış gerekliliği hissedilen önemli yerler listesinde ön sıralarda yer alacaktır. Dolayısıyla Türkiye'ye yönelik son yıllarda yaşanan göç dalgasının okul ve sınıf gibi sosyal

yerleri etkilemesi beklenen bir durumdur. Bu bağlamda belirtilen ortamların temel amacı olan başarılı bir öğrenme ortamı için kültürlerarası anlayışın önemi yadsınamaz bir gerçekliktir.

Türkiye’de yaşayan Suriyeli sığınmacıların yaklaşık bir milyonu ilköğretim (ilk ve ortaokul) çağındaki çocuklardan oluşmaktadır (Göç İdaresi, 2019; UNICEF, 2017). Bu çocukların büyük bir kısmı hâlihazırda Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda eğitim görmektedir. Ayrıca son zamanlarda yapılan atılımlarla bu çocukların tamamının okullaşmasının da önümüzdeki yıllarda sağlanması planlanmaktadır. MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlerin bu duruma hazır olması ve pedagojik becerilerinin artırılması (Amaç ve Yaşar, 2018; Yaşar ve Amaç, 2018a; 2018b; Karaman, Amaç, Doğan ve Bektaş, 2020) oldukça önemlidir. Çünkü eğitim sistemimize entegre olan ve olacak bu yeni öğrenciler, oldukça farklı kültürel değerleri de sınıf ortamlarına getireceklerdir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmesinin sağlanması için onların kültürel özelliklerinin farkında olunması önemli bir gerekliliktir (Ogbu, 1992; Taylor ve Fox, 1996; Rengi ve Polat, 2014; Amaç, Burak ve Duran, 2017). Bu durumda farklı kültürden öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf ortamlarını yöneten öğretmenlerin yüksek düzeyde bir kültürlerarası anlayışa sahip olması gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla böyle sınıfları yöneten ve yönetmeye aday olan öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeylerinin belirlenmesi bu sınıf ortamlarının başarısını kestirmek açısından oldukça önemli bulgular sunabilir. Ancak öğretmenlerin böyle bir niteliğe sahip olup olmaması geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek araçlarla gerçekleştirilebilir.

Alanyazın incelemesinde kültürlerarası anlayışın alt boyutlarını ya da kültürlerarası anlayışın tanımlanması kapsamında bazı olguları ölçen araçlar olduğu tespit edilmiştir. Bu araçlardan bazıları öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çokkültürlülük algılarını ölçmek için geliştirilmiştir (Toprak, 2008; Ayaz, 2016; Yıldırım ve Tezci, 2017). Bazıları ise öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluğunu (Karataş ve Oral, 2017), sınıf içi kültürel çeşitliliğe yönelik yeterliklerini (Amaç, Burak ve Duran, 2017) veya okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürlere bakışını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur (Şentuna, 2011). Ayrıca alanyazında öğretmen ya da öğretmen adaylarının dışında yükseköğretim öğrencilerinin kültürlerarası etkileşim algısını (Aliyev, 2011) ve kültürlerarası iletişim kaygısını ölçen araçlar da bulunmaktadır (Ay, Kavuran ve Türkoğlu, 2018). Yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de öğretmenlerin kültürlerarası anlayışını doğrudan ölçebilen bir araca rastlanmamıştır. Bu kapsamda özellikle öğrenim çağındaki göçmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim çağı çocuğu olması ve ilköğretim öğretmenlerinin bu farklı kültürel değerlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapma ihtimalinin daha yüksek olması nedeniyle ilköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası anlayışlarını geçerli ve güvenilir düzeyde ölçebilecek bir araca ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür. Böyle bir araç yardımıyla ilköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeyleri ölçülecek ve alandaki mevcut durumu belirlenebilecektir. Belirtilen bu ihtiyaçlara karşın milyonlarca göçmen öğrencinin katılımıyla mikro düzeyde sınıflarda yaşanan bu kültürel etkileşim Türkiye için oldukça yeni bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyini ölçebilecek bir araç geliştirmek için yeterli alanyazın ve tecrübeye sahip olunmadığı söylenebilir. Bu yüzden de başlangıç olarak bu konuda daha tecrübeli ülkelerde yapılan çalışmalarda üretilen ölçme araçlarının Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmasının daha faydalı olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle mevcut çalışmada Avusturya’da geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Kültürlerarası anlayış konusunda Avusturya’nın bu çalışma için kaynak ülke olmasında aşağıda belirtilen özellikler belirleyici olmuştur:

•Kültürlerarası anlayış, Avusturalya’da ilköğretim programlarında matematik, okuma-yazma gibi temel bir beceri olarak tanımlanmaktadır (ACARA, 2014).

•Avusturalya’da ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin %11.8’i yabancı uyrukludur (Department of Education and Training, 2015).

•Yaşanan küresel göçler neticesinde ilköğretim düzeyinde farklı kültürlerden birçok öğrencinin bir arada öğrenim gördüğü sınıfların sayısı Avusturalya’da dünya ortalamasına göre oldukça fazladır (Den Brok ve Levy, 2005).

Bu çalışmanın amacı, Denson ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen “Intercultural Understanding Instruments for Teachers in Primary and Secondary Schools (ICU)” ölçeğinin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek şekilde Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması ve sahada çalışan ilköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda çalışmada öncelikle bu ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği sınanmış, ayrıca sahadan toplanan ikincil veriler ile hem ölçme aracının geçerliğine ek kanıtlar sunulmuş hem de sahadaki durum betimlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında ölçek uyarlama çalışmaları genellikle sadece uyarlama aşamasıyla yürütülür ve tamamlanır. Ancak bu çalışmanın ölçek uyarlama ve uygulama aşamalarını içermesi alanyazın için özgün bir değer olarak değerlendirilebilir. Öte yandan uyarlanan ölçek kullanılarak sahadaki durumun betimlenmesi yoluyla Türkiye’de yabancı kültürlere mensup öğrencilere karşı öğretmenlerin bakış açısı hakkında fikir elde edilebileceği düşünülmektedir. Böylece mevcut çalışmanın hâlihazırda yaşanan bir durum hakkında eğitimin paydaşlarına fikir sunarak katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmada aşağıda verilen şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1) Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin yapısı özgün ölçeğin yapısını yansıtmakta mıdır?

2) Uyarlanan ölçekten elde edilen bulgular genellenebilir mi?

3) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezinde görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeyleri nedir?

4) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezinde görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerinde;

4a) okul kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4b) cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

4c) sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

4d) yurt dışında bulunma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

4e) yabancı uyruklu arkadaş sahibi olma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

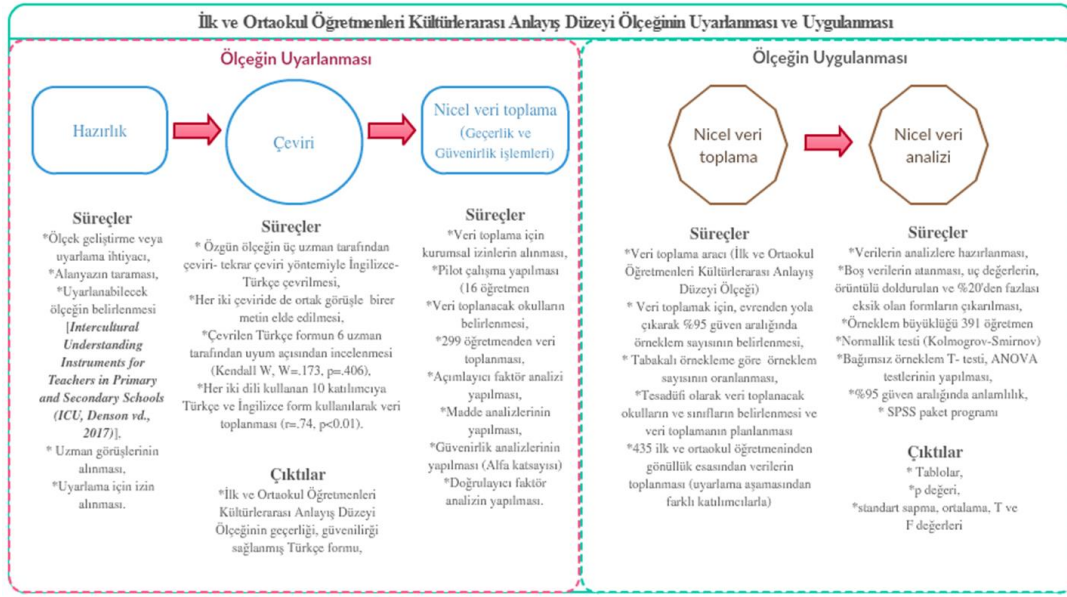
Bu çalışma, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerini ölçebilecek bir aracın Türkçeye ve Türk kültürüne geçerli ve güvenilir şekilde uyarlanması ve uyarlanan ölçme aracıyla ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çoklu amaç bağlamında çalışma, çok yöntemli nicel araştırma olarak desenlenmiştir. Çok yöntemli çalışmalarda “tek bir araştırma paradigması içinde, aynı paradigmayla tutarlı olan farklı veri toplama ve analiz yöntemleri uygulanmaktadır”

(Balcı, 2016, s. 44). Çalışma, araştırmanın amacına uygun olarak sıralı iki aşamada yürütülmüştür.

Çalışmanın ilk aşamasında, araştırmanın amacına uygun bir ölçeğin belirlenmesi için alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama işleminde ölçeğin belirlenmesi için kültürlerarası anlayış konusunda önemli bir alanyazına sahip bir toplum içerisinde geliştirilmesi, yakın tarihte geliştirilmiş olması, ölçme aracının yapı ve maddelerinin amaca, düzeye uygun bulunması ölçütleri kullanılmıştır. Öte yandan aday ölçeklerin uygunluğuna karar vermek için bu ölçütler üzerinden uzman (1 Ölçme ve Değerlendirme, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 1 Sınıf Eğitimi, 1 Türkçe ve 1 Sosyal Bilgiler alanında uzman) görüşlerine de başvurulmuştur. Değerlendirmeler sonrasında Avusturalya'da Denson, Ovenden, Wright, Pradies ve Priest (2017) tarafından geliştirilen "Intercultural Understanding Instruments for Teachers in Primary and Secondary Schools (ICU)" başlıklı ölçeğin bu çalışmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiş ve ölçeği geliştiren araştırmacılardan yazılı izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması için çeviri işlemleri, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Çeviri işleminde çeviri-tekrar çeviri tekniği kullanılmış ve üç uzman tarafından iki yönlü çeviri tamamlanmıştır. Bu aşamada uzmanların yapmış olduğu çevirilerin uyumu Kendall'in W katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. W katsayısı 2 ve daha fazla ölçüm değerinin arasındaki uyumun derecesini belirlemek için kullanılır (Karagöz, 2017). Hesaplanan W katsayısına göre çeviri işlemlerinin uyumlu olduğu belirlenmiştir ($W=.173$, $p=.406$). Çeviri sonucunda elde edilen taslak ölçeğin özgün ölçekle tutarlılığının belirlenmesi için de zaman serili olacak şekilde küçük bir gruptan her iki araçla veri toplanmış ve iki ayrı ölçümün Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ($r=.74$, $p<0.01$). Ayrıca çeviri aşamasında ölçeği oluşturan 6. ve 15. maddelerin aynı anda iki davranışı ölçmeye çalıştığı belirlenmiştir. Çeviriden kaynaklanan bu durumun birbirinden bağımsız üç çevirmen tarafından yapılan çeviride de gözlenmiş olması nedeniyle uzman (1 Ölçme ve Değerlendirme, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve 1 Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman) görüşleri doğrultusunda bu maddelerde davranışları ifade eden fiil ifadeleri kullanılarak iki farklı madde oluşturulmuştur. Bu bağlamda özgün ölçeği oluşturan 16 maddelik yapıya öneriler kapsamında iki yeni madde eklenmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise uyarlanan ölçek uygulanarak Kilis il merkezinde ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri betimlenmiştir. Bu aşama, betimsel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Bu modelde amaç genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun betimlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu doğrultuda da 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve çeşitli açılardan karşılaştırılmıştır.

Araştırma süreci Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Çok yöntemli nicel araştırma süreci

Örneklem/ Çalışma Grubu

Bu çalışma aşamalı bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın örneklem/çalışma grubu, her aşama ve alt aşamalar için ayrı belirlenmiştir. Örneklem/çalışma grubu belirlemek için Kilis il merkezindeki ilköğretim okulları (ilk ve ortaokullar) rastgele seçilmiştir. Belirlenen okullarda ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler, kademe içerisindeki temsil gücü düşünülerek tabakalı olarak oranlanmıştır. Bu doğrultuda da uyarılma ve uygulama aşamalarında geçerli ve güvenilir veri toplamak için örneklem/çalışma grubu oranlanarak oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın ilk aşamasında farklı dil ve kültürdeki bir ölçeğin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarılması yapılmıştır. Uyarılan ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması için sırasıyla açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Bu sınamaya işlemi için tek seferde bir örneklemden veri toplanmış ancak toplanan veriler çalışmanın akışına göre tesadüfî olarak iki farklı gruba ayrılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezinde bulunan 16 farklı ilk ve ortaokulda görev yapan 306 öğretmenden taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri için veri toplanmıştır. Ancak bazı veriler, veri kodlamada örüntüler olması, analizleri olumsuz etkileyecek kadar eksik veri bulunması ve uç değer olması nedeniyle analiz öncesinde çalışma grubundan çıkarılmıştır. Bu doğrultuda 299 öğretmenden toplanan veriler analizlerde kullanılmıştır. Bu aşamada verilerin toplandığı çalışma grubu oranlanarak AFA ve DFA için rastgele bölünmüştür. AFA için oranlama yaparken ölçeği oluşturan madde sayısının en az 10 katı olmasına dikkat edilmiştir (Karagöz, 2017). Bu oranlamaya göre 184 öğretmenden toplanan veri ile AFA, kalan 115 öğretmenden toplanan veriler ile de DFA yapılmıştır. Bu çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin; 100’ü (%33.5) sınıf öğretmeni ve 199’ü (%66.5) ise on üç farklı branşta görev yapan ortaokul öğretmenidir. Ayrıca öğretmenlerin 134’ü (%45.1) erkek, 165’i (%54.9) kadındır. Öğretmenlerin yaşı 22 ile 55 arasında, kıdemleri ise 1 ile 35 yıl arasında değişmektedir.

Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeylerinin incelenmesi amacıyla %95 güven aralığında evrenden örneklem kestirilmiştir. Bu aşamada 2017-2018 öğretim yılında Kilis il merkezinde görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin evreni 964 olarak belirlenmiştir. Bu evrenden kestirilen örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 276 olarak hesaplanmıştır. Ancak hesaplanan bu örneklem sayısı bir alt sınır olarak belirlenmiştir. Buna göre de çalışmada veri toplama ve analizlerde olumsuz durumların yaşanabileceği düşünülmüş ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğinin yüksek olması beklentisi nedenleriyle belirtilen sınır düzeyin oldukça üstünde katılımcıdan veri toplanmıştır. Veriler tesadüfi olarak belirlenen ilk ve ortaokullarda görev yapan 435 öğretmenden toplanmıştır (17 ilk ve ortaokul). Ancak uygun olmayan verilerin (%20'den fazla kayıp veri bulunan, örüntü oluşturulmuş vb.) ve örnekleme uç değerler oluşturan katılımcıların çalışmadan çıkarılması neticesinde 391 öğretmenden toplanan verilerle analizler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın ikinci aşamasına katılan öğretmenlerin %56'sı (n=219) ilkokul ve %44'ü (n=172) ortaokullarda görev yapmaktadır. Ayrıca %42.7'si sınıf öğretmeni ve %57.3'ü branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %43'ü (n=168) kadın ve %57'si (n=223) erkektir. Görev sürelerine göre %43'ü (n=168) 6 yıla kadar, %20.4'i (n=80) 6-10 yıl arasında ve %36.6'sı (n=143) 10 yıl üzerinde görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların %81.5'inde (n=315) yabancı uyruklu öğrenci bulunurken %19.5'inde (n=76) yabancı uyruklu öğrenci bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %39.9'u (n=156) yabancı uyruklu arkadaşları olduğunu belirtirken %60.1'i (n=241) yabancı uyruklu arkadaşları olmadığını belirtmiştir.

Özgün Ölçek

Bu çalışmanın her aşamasında veriler, Denson ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen "Intercultural Understanding Instruments for Teachers in Primary and Secondary Schools (ICU)" ölçeğinin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanmasıyla elde edilen ölçekle toplanmıştır. Özgün ölçek ilk ve ortaokul öğretmen ve öğrencilerinin kültürlerarası anlayışlarını ölçebilmek için geliştirilen iki ölçme aracından oluşmaktadır. Ancak bu çalışmada sadece öğretmenlerin kültürlerarası anlayışını ölçmek için geliştirilen araç kullanılmıştır. ICU'nun öğretmen ölçeği dört faktörlü, 16 maddeden oluşan ve 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır (1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen katılıyorum).

Özgün ölçek Avustralya'da ilk ve ortaokullardaki öğrenci ve öğretmenlerin kültürlerarası anlayışını incelemek için gerçekleştirilen bir projenin ürünüdür. Bu bağlamda ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış ölçeğinin geliştirilmesi için veriler ilk ve ortaokulda görev yapan 1317 öğretmenden toplanmıştır. Farklı zamanda ve katılımcılardan toplanan veriler, AFA (N=525), birinci DFA (N=410) ve ikinci DFA (N=382) analizlerinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın ilk aşamasında ölçme aracının yapısının ortaya çıkarılması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu aşamada ölçeğin yapısı Temel Bileşenler Analizi tekniği ile tahmin edilmiştir. Temel Bileşenler Analizi ile ölçeğin faktör sayısı, faktör yapısı ve faktör yükleri belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik analizleri için de hem ölçeğin alt boyutlarının hem de tamamının alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde analizleri yapılarak faktörlerin, ölçeğin bütününe ve maddelerin ayırt ediciliği test edilmiştir. Bu işlemler

SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. AFA sonrasında elde edilen model doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Bu işlem için LISREL programı kullanılmıştır. Modelin sınanması için yapısal birim fonksiyonları ve yardımcı ölçütler (NFI, CFI, RMSEA, SRMR, χ^2/df , GFI, AGFI) kullanılmıştır.

Bu çalışmanın ikinci aşamasında ise çalışmanın amacına uygun olarak ölçekten elde edilen toplam puan hesaplanmış ve yapılan bütün analizler toplam puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinden uygun hipotez testlerini belirleyebilmek için verilerin normallik varsayımı Kolmogrov-Smirnov Testi ile sınanmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını sağladığı tespit edilmiştir (K-S_ilkokul= 0.121, $p>0.05$, K-S_ortaokul= 0.044, $p>0.05$; K-S_erkek= 0.056, $p>0.05$, K-S_kadın=0,068, $p>0,05$); K-S_var= 0.076, $p>0.05$, K-S_yok=0,222, $p>0,05$; K-S_bulunma= 0.055, $p>0.05$, K-S_bulunmama=0,041, $p>0,05$; K-S_sahip olma= 0.071, $p>0.05$, K-S_sahip olmama=0,101, $p>0,05$). Bu kapsamda öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesi (ilkokul veya ortaokul), cinsiyet, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunma, yurt dışında bulunma ve yabancı uyruklu arkadaş sahibi olma durumları parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Ayrıca verilerin ortalamaları, standart sapmaları ve frekansları betimsel istatistiki bulgular olarak belirlenmiştir.

Bulgular

“İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Ölçeğinin” uyarlanması ve uygulanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları aşamalı olarak aşağıda sunulmuştur.

Ölçeğin Uyarlanması Aşamasında Elde Edilen Bulgular

“İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Ölçeğinin” uyarlanması aşamasında elde edilen bulgular istatistiksel işlem sırasına göre AFA, madde analizleri, DFA ve iç tutarlılık katsayılarının belirlenmesi sırasında verilmiştir.

Ölçeğin 16 maddelik yapısına öneriler eşliğinde iki yeni madde eklenmiş ve 18 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Dolayısıyla özgün ölçekten farklı olarak yapısal bir değişiklik yapılmıştır. Bu nedenle öncelikle taslak ölçeğin faktör yapısının incelenmesi için AFA yapılmıştır. AFA, 2017-2018 öğretim yılında Kilis il merkezinde görev yapan 184 ilk ve ortaokul öğretmeninden toplanan verilerin analizi ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin AFA'ya uygunluğuna karar vermek için Kaiser-Maier Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri yapılmıştır. KMO değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett testinin manidar olması analiz edilmesi istenen örneklem sayısının ve toplanan verinin AFA'ya uygunluğunu ifade etmektedir (Field, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). Analizler sonucunda elde edilen KMO değeri .82 ve Bartlett küresellik testi ($\chi^2= 992.942$, $p>0.01$) sonucu manidardır. KMO değeri kapsamında örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu .50-.60 arasında ise kötü, .60-.70 arasında ise zayıf, .70-.80 arasında ise orta, .80-.90 arasında ise iyi ve .90 üzerinde ise mükemmel olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2006). Bu kapsamda elde edilen KMO değeri (.82) doğrultusunda AFA için örneklem büyüklüğünün iyi olduğu ve Bartlett küresellik testinin manidar olması da toplanan verinin AFA için uygun olduğu biçiminde yorumlanabilir.

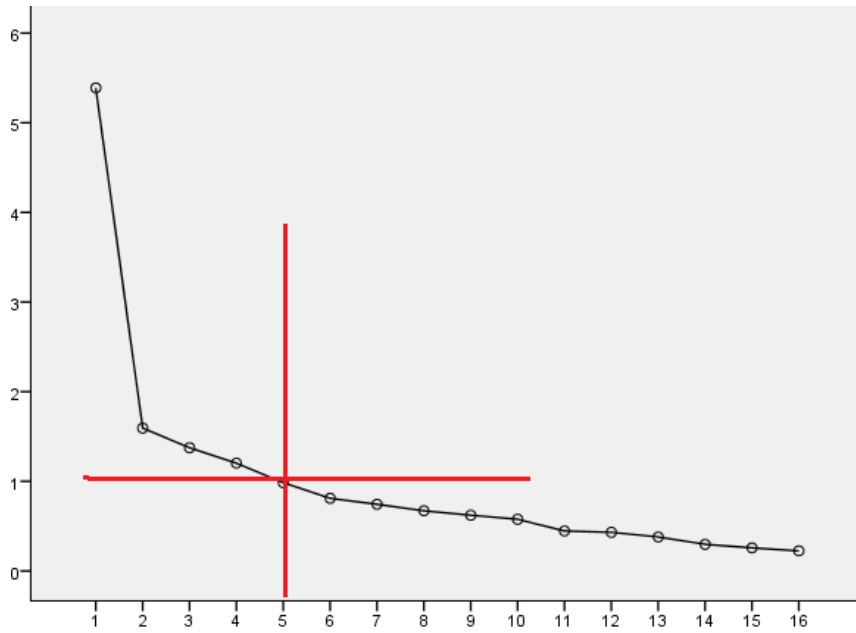
Faktör analizi ve promax tekniğiyle yapılan döndürmeler sonucunda taslak ölçeğin çok faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Taslak ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi için *Tablo*

I’de verilen öz değer bulguları (Büyüköztürk, 2014) ve Şekil 1’de verilen yamaç-eğim grafiği (Kline, 1994) referans alınmıştır.

Tablo 1: Açımlayıcı Faktör Analizi Faktör Bulguları

Faktörler	Döndürmeler Sonrasında Elde Edilen Öz Değer ve Varyans		
	Öz Değer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1. Faktör	5.37	17.70	17.70
2. Faktör	1.56	15.42	33.12
3. Faktör	1.36	15.35	48.48
4. Faktör	1.21	11.04	59.52

Faktör analizinde, faktör sayısının belirlenmesinde öz değeri 1 ve 1’in üzerinde olanlar kararlı kabul edilir (Güriş ve Astar, 2014; Büyüköztürk, 2014). *Tablo 1* incelendiğinde döndürmeler sonrasında öz değeri 1’den büyük dört faktörün olduğu tespit edilmiştir. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %59.52’dir. Birinci faktörün öz değeri 5.37, açıkladığı varyans %17.70, ikinci faktörün öz değeri 1.56, açıkladığı varyans 15.42, üçüncü faktörün öz değeri 1.36, açıkladığı varyans %15.35 ve dördüncü faktörün öz değeri 1.21, açıkladığı varyans %11.04 olarak belirlenmiştir. Taslak ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Bu yapının doğrulanması için yamaç-eğim grafiği bulguları incelenmiştir (bakınız *Şekil 2*).



Şekil 2: Yamaç-eğim grafiği ve kesim noktaları

Yamaç-eğim grafiği faktör sayısını azaltmada öz değerden daha önemlidir ve ayrıca faktör sayısına karar vermede de kullanılabilir (Büyüköztürk, 2014). Şekil 2 de verilen grafik incelendiğinde eğimin kesim noktasının aslında altıncı öz değerde olduğu görülmüştür. Ancak beşinci faktörü oluşturan öz değer 1’den küçük olması kesim noktasının beşinci öz değerde olmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda da döndürmeler sonucunda Tablo 1’de elde edilen öz değer bulguları doğrultusunda dört faktörlü olduğu belirlenen taslak ölçeğin bu yapısının tutarlı olduğu belirlenmiştir. Döndürmeler ve hiyerarşik olarak faktör yükleri uygun düzeyde olmayan maddelerin çıkarılmasından sonra taslak ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: AFA Sonrası Maddelerin Faktör Yükleri ve Ölçek-Madde Korelasyonları

Maddeler / Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ölçek-Madde Korelasyonu
Madde2	.83				.37
Madde1	.81				.50
Madde3	.71				.59
Madde4	.51				.48
Madde6		.71			.45
Madde8		.69			.31
Madde5		.68			.33
Madde13			.77		.53
Madde11			.76		.56
Madde12			.74		.69
Madde14			.56		.55
Madde10			.45		.41
Madde9			.42		.46
Madde15				.78	.47
Madde18				.77	.61
Madde17				.77	.52

Tablo 2’de görüldüğü üzere taslak ölçeği oluşturan 16 maddenin faktör yükleri .42-.83 arasında ve ölçek-madde korelasyonları .31-.69 arasında değer almaktadır. “Faktör yükleri; 0.71 ve üzeri mükemmel, 0.63 çok iyi, 0.55 iyi, 0.45 güzel/kabul edilebilir ve 0.32 zayıftır” (Çapık, 2014, s. 203). Bu çalışmada faktör yükü alt sınırı 0.32 olarak kabul edilmiştir. Döndürmeler sonrasında özgün ölçeğin kapsamında yer alan 7. ve 16. maddelerin faktör yükleri .32’nin altında değer almıştır. Maddelerin 0.32’nin altında faktör yüküne sahip olması ve uzman değerlendirmeleri doğrultusunda iki madde ölçekten çıkarılmış ve yerine madde önerilmemiştir.

AFA sonucunda dört faktörlü ve 16 maddeden oluşan bir yapı modellenmiştir. Dört faktörün sözel yapısı 1. faktör “Esneklik”, 2. faktör “Yansıtıcılık”, 3. faktör “Uyum” ve 4. faktör “Açıklık” olarak özgün ölçek doğrultusunda tanımlanmıştır. Birinci faktörde 1., 2., 3. ve 4., ikinci faktörde 5., 6., 8., üçüncü faktörde 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. dördüncü faktörde ise 15., 16. ve 18. maddeler toplanmıştır. Özgün ölçekte 13. ve 14. maddeler 4. faktörde yer almıştır. Ancak uyarlanan taslak ölçeğin AFA bulgularına göre 13. ve 14. maddeler, üçüncü faktörde toplanmıştır. 13. ve 14. maddenin ölçekten çıkarılması ya da revize edilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur (Ölçme Değerlendirme Alanında iki uzman). Uzman görüşleri doğrultusunda bu maddelerin üçüncü faktörde kalmasına karar verilmiştir. Ayrıca çeviriden kaynaklanan binişiklik nedeniyle ölçeğe eklenen 7. ve 16. maddeler ölçekten çıkarılmak durumunda kalmış ve özgün ölçeğin 16 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısı taslak ölçekte aynı şekilde elde edilmiştir.

Uyarlanan ölçeği oluşturan alt faktörlerin ve maddelerin ayırt etme gücünü belirlemek için madde geçerliğine bakılmıştır. Bu aşamada ölçeği oluşturan alt faktörlere ait toplam puanlar, ölçeğin toplam puanlaması ve her bir madde için %27 alt ve %27 üst grup tanımlanmış ve grup puan ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Döndürmeler Sonrası Ölçeği Oluşturan Alt Boyutlar ve Ölçeğin Tamamının Ayırt Ediciliğine Ait T-Testi Bulguları

Boyutlar	Gruplar	N	X	S.s.	Sd.	t	P
Faktör 1	Alt Grup	47	17.55	1.90	92	7.83	.000
	Üst Grup	47	13.83	2.57			
Faktör 2	Alt Grup	47	13.95	0.91	92	9.13	.000
	Üst Grup	47	11.73	1.31			
Faktör 3	Alt Grup	47	17.42	1.77	92	14.83	.000
	Üst Grup	47	12.31	1.55			
Faktör 4	Alt Grup	47	22.44	1.80	92	11.73	.000
	Üst Grup	47	17.16	2.49			
Toplam	Alt Grup	47	71.37	3.74	92	19.79	.000
	Üst Grup	47	55.15	4.18			

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeği oluşturan alt boyutların puan ve ölçeğin toplam puan ortalamalarının alt ve üst gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Bu kapsamda ölçeğin alt boyutları ve toplamının üst grup ile alt grubu ayırt ettiği söylenebilir. Her bir maddeye ait madde geçerlik bulguları Tablo 4’de verilmiştir.

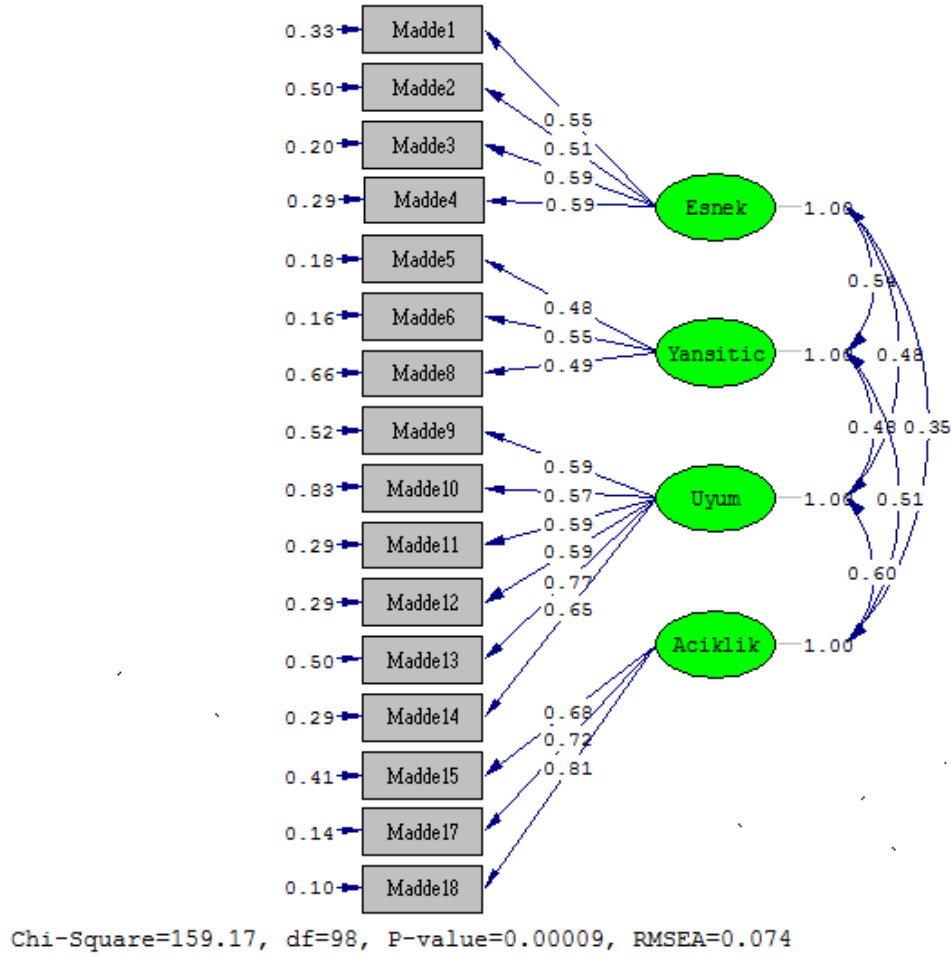
Tablo 4: Döndürmeler Sonrası Ölçeği Oluşturan Maddelerin Ayırt Ediciliğine Ait T-Testi Bulguları

Maddeler	Gruplar	N	X	S.s.	Sd.	T	p
Madde 1	Alt Grup	47	4.57	.54	92	6.64	.000
	Üst Grup	47	3.57	.87			
Madde 2	Alt Grup	47	4.34	.63	92	4.87	.000
	Üst Grup	47	3.61	.79			
Madde 3	Alt Grup	47	4.44	.54	92	6.76	.000
	Üst Grup	47	3.44	.85			
Madde 4	Alt Grup	47	4.19	.79	92	5.84	.000
	Üst Grup	47	3.25	.76			
Madde 5	Alt Grup	47	4.82	.37	92	5.97	.000
	Üst Grup	47	4.20	.61			
Madde 6	Alt Grup	47	4.76	.42	92	9.06	.000
	Üst Grup	47	3.82	.56			
Madde 7	Alt Grup	47	4.36	.73	92	4.19	.000
	Üst Grup	47	3.75	.66			
Madde 8	Alt Grup	47	4.59	.74	92	6.93	.000
	Üst Grup	47	3.48	.80			
Madde 9	Alt Grup	47	4.08	.85	92	7.48	.000
	Üst Grup	47	2.80	.79			
Madde 10	Alt Grup	47	4.29	.71	92	9.39	.000
	Üst Grup	47	3.01	.59			
Madde 11	Alt Grup	47	4.44	.50	92	11.87	.000
	Üst Grup	47	3.00	.65			

Madde 12	Alt Grup	47	4.05	.70	92	8.12	.000
	Üst Grup	47	2.72	.87			
Madde 13	Alt Grup	47	4.29	.75	92	6.07	.000
	Üst Grup	47	3.19	.99			
Madde 14	Alt Grup	47	4.59	.57	92	6.23	.000
	Üst Grup	47	3.72	.77			
Madde 15	Alt Grup	47	4.66	.51	92	8.53	.000
	Üst Grup	47	3.68	.59			
Madde 16	Alt Grup	47	4.83	.36	92	6.64	.000
	Üst Grup	47	3.85	.55			

Tablo 4’de görüldüğü üzere ölçeği oluşturan her bir maddenin ortalama puanlarının alt ve üst grup arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0.05$). Bu noktada her bir maddenin ölçülen özellik açısından alt ve üst grubu ayırt ediciliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

AFA ile belirlenen 4 faktörlü, 16 maddeden oluşan modelin uyumunu sınamak için Kilis il merkezinde görev yapan 115 ilk ve ortaokul öğretmeninden toplanan veriler kullanılarak DFA yapılmıştır. DFA da değişkenler arasında önceden belirlenen yapısal hipotezlerin test edilmesi ve doğrulanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2014). Bu amaç çerçevesinde DFA, AFA’dan elde edilen faktör yapılarını sınanan bir yöntemdir (Özdamar, 2016). DFA sonucunda öncelikle modeli oluşturan gözlenebilir değişkenlerin faktör yükleri ve t değerleri incelenmiştir. Bu bağlamda ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin .47 ile .83 arasında değer aldığı belirlenmiştir (Şekil 3). Öte yandan gözlenebilir değişkenlerin t değerlerinin 3.71 ile 12.85 arasında olduğu tespit edilmiştir. “Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96’yı aşarsa 0.05, 2.56’yı aşarsa 0.001 düzeyinde, anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 304). Buna göre ölçeği oluşturan gözlenebilir değişkenlerin yapısı ve faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.



Şekil 3: DFA modeli standartlaştırılmış değerler

DFA’da model uyumunu belirleyebilmek için gözlenebilir değişkenlerin her biri için incelenen faktör yükleri ve t değerlerinin yanı sıra modeli oluşturan gözlenebilir değişkenlerin ve gizil değişkenlerin bir bütün olarak uyumunu belirleyen ölçütler kullanılabilir. Alanyazında en sık kullanılan uyum ölçütleri ki-kare uyum indeksi (χ^2) ile ki-kare serbestlik derecesi oranıdır (χ^2/df) ve örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Bu nedenle, RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) ve SRMR’in (standart ortalama kalanların karekökü) yapısal benzerlik fonksiyonlarına dayalı olması nedeniyle etkin bir değerlendirme için kullanılması gerekmektedir. Diğer ölçütlerin yardımcı özellikte olduğu göz önüne alınmalıdır (Özdamar, 2016). Modelin değerlendirmesinde yardımcı özellikte olan ve genellikle kullanılan uyum ölçütleri; NFI (normlaştırılmış uyum indeksi), NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi), CFI (karşılaştırılmalı uyum indeksi), GFI (iyilik uyum indeksi) ve AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi)’dir. χ^2 anlamlılık değerinin 0.10’dan büyük, χ^2/df oranının 5 ten küçük olması, GFI, AGFI, NFI, NNFI, CFI değerlerinin 0.90’dan yüksek olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.05’den düşük çıkması model veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bazı değerler için kabul edilebilir aralık düzeyleri ve DFA sonucunda elde edilen uyum ölçütleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: DFA Model Uyumu İndeksleri

Uyum Ölçütü	İdeal Uyum	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçeğin Uyum İndeksleri
χ^2	$p>0.10$	$0.05<p<0.10$	$P<0.05$	0.00*
χ^2/df	≤ 2.00	2.00-5.00	-----	1.56
RMSEA	0-0.05	0.05-0.09	-----	0.07
SRMR	1.00	0.05-0.10	-----	0.06
NFI	1.00	0.90-1.00	0.85-0.89	0.90
NNFI	1.00	0.95-1.00	0.90-0.94	0.94
CFI	1.00	0.95-1.00	0.90-0.94	0.94
GFI	1.00	0.90-1.00	0.85-0.89	0.86
AGFI	1.00	0.90-1.00	0.85-0.89	0.85

Kaynak: Özdamar (2016) * uyumsuzluk görünen ölçüt.

DFA sonucunda elde edilen bulgulara göre χ^2/df (1.74) değeri ve yapısal benzerlik fonksiyonlarına dayalı analizler oluşturan RMSEA ve SRMR değerleri ideal uyum göstermiştir. Yardımcı ölçütler (NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI) iyi ve ideal uyum sağlamıştır. χ^2 ($p=0.00$) anlamlılık ölçütü uyumsuzluk göstermiş olsa da yapısal benzerlik fonksiyonları ve yardımcı ölçütlerin uyum göstermiş olması modelin kabul edilebilirliğini sağlamaktadır. Bütün bu değerlendirmeler kapsamında geçerli bir ölçek elde edildiği sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini kestirebilmek için ölçeği oluşturan faktörler ve ölçeğin tamamı için ayrı ayrı alfa katsayısı hesaplanmıştır. Birinci faktörün alfa katsayısı .78 ikinci faktörün .61, üçüncü faktörün .78, dördüncü faktörün .79 ve ölçeğin tamamı için .83 bulunmuştur. Alfa değeri 0.70'in üzerinde olan ölçeklerin tutarlılığa sahip olduğu, yani ele alınan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Bayram, 2015). Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Uygulanma Aşamasında Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Kilis il merkezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerinin incelenmesi için öğretmenlerin kültürlerarası anlayışına ve kültürlerarası anlayışına ait alt boyutlara ilişkin puanları betimsel olarak analiz edilmiş ve *Tablo 6*'da sunulmuştur. Analizlerde ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum puanlar hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri hakkında yorum yapabilmek için kültürlerarası anlayış ve kültürlerarası anlayışa ilişkin alt boyutlarda alınabilecek ortalama puan hesaplanmıştır. Bu hesaplama işleminde [boyut ortalama= (minimum puan + maksimum puan) / 2] formülü kullanılarak boyutların ortalama düzeyi belirlenmiştir. Böylelikle ölçeğin tamamından veya alt boyutlarından elde edilen toplam puanların ortalamaları hakkında düzey belirleyici bir yorum yapılabilmektedir. Ayrıca her boyutta elde edilen puanların madde ortalamaları hesaplanmıştır. Bu şekilde de öğretmenlerin kültürlerarası anlayışını oluşturan alt boyutlar arasında bir değerlendirme yapılabilmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Kültürlerarası Anlayış Puanları Betimsel Bulguları

Boyutlar	N	Min. puan	Mak puan	Boyut ort.	\bar{X}	S.s.	Madde \bar{X}
Öğretim	391	4	20	12	15.81	2.21	3.95
Yansıtıcılık	391	3	15	9	12.22	1.67	4.08
Esneklik	391	6	30	18	22.49	3.64	3.75
Açıklık	391	3	15	9	12.67	1.66	4.23
(Σ) Kültürlerarası anlayış	391	16	80	48	63.19	6.67	3.95

Tablo 6’da kültürlerarası anlayışın alt boyutlarından *öğretimin* boyut ortalaması 12, *yansıtıcılığın* 9, *esnekliğin* 18, *açıklığın* 9 puan ve kültürlerarası anlayışın tamamına ilişkin boyut ortalamasının ise 48 puan olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kültürlerarası anlayışa ilişkin alt boyutların puan ortalamaları (\bar{X} _öğretim=15.81, \bar{X} _yansıtıcılık=12.22, \bar{X} _esneklik=22.49 ve \bar{X} _açıklık=12.67) ve kültürlerarası anlayışına ait puan ortalaması (\bar{X} _toplam=63.19) kesme noktası olarak hesaplanan boyut ortalamalarından yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduğu söylenebilir. İlköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerini, kültürlerarası anlayışı oluşturan alt boyutları nezdinde değerlendirmek için her bir boyutta madde ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kültürlerarası anlayışlarını oluşturan alt boyutların madde ortalamaları göz önüne alınarak açıklık (\bar{X} =4.23), yansıtıcılık (\bar{X} =4.08), öğretim (\bar{X} =3.95) ve esneklik (\bar{X} =3.75) boyutlarında sıralandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin açıklık boyutunda en yüksek kültürlerarası anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde ayrıca öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri puan ortalamaları, okul kademesi (ilk veya ortaokul), cinsiyet, sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunup bulunmama ve yabancı uyruklu arkadaş sahibi olup olmama bağımsız değişkenlerine göre sırasıyla incelenmiş ve sunulmuştur.

İlköğretim öğrencilerinin öğrenim gördüğü okul kademesine göre kültürlerarası anlayış düzey puan ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Puan Ortalamalarının Okul Kademesine Göre t Testi Analizleri

Bağımsız değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	p
Okul kademesi	İlkokul	219	62.53	6.50	.44	-2.23	389	.027*
	Ortaokul	172	64.03	6.81	.52			

* $p < 0.05$

Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamalarının okul kademesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (\bar{X} _ilkokul=62.53, \bar{X} _ortaokul=64.03). Bu farklılık t-Testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlıdır (t=-2.23, sd=389, p=0.027<0.05). Buna göre öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri puan ortalamalarının ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeyinin ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre t Testi Analizleri

Bağımsız değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	p
Cinsiyet	Erkek	168	64.50	6.62	.51	3.40	389	.001*
	Kadın	223	62.20	6.55	.44			

* $p < 0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaların cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir ($\bar{X}_{\text{erkek}}=64.50$, $\bar{X}_{\text{kadın}}=62.20$). Bu farklılık t-Testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=3.40$, $sd=389$, $p=0.01 < 0.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri puan ortalamaları erkek öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre erkek öğrencilerinin kültürlerarası anlayış düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlköğretim öğretmenlerinin görevlerini yerine getirdiği sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumuna göre kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Puan Ortalamalarının Sınıfta Yabancı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre t Testi Analizleri

Bağımsız değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	P
Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumu	Hayır	75	62.77	6.83	.79	-.596	389	.551
	Evet	316	63.28	6.65	.38			

* $p < 0.05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları görev yaptıkları sınıflarda yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumuna göre farklılık göstermiştir ($\bar{X}_{\text{hayır}}=62.77$, $\bar{X}_{\text{evet}}=63.28$). Bu farklılık t-Testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-.596$, $sd=389$, $p=0.551 > 0.05$). Bu doğrultuda öğretmenlerin görev yaptığı sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunma durumunun öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunup bulunmamasının öğretmenlerin kültürlerarası anlayışlarını değiştirmedeği düşünülebilir.

Öğretmenlerin yurtdışında bulunma durumuna göre kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Puan Ortalamalarının Yurtdışında Bulunma Durumuna Göre t Testi Analizleri

Bağımsız değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	p
Yurtdışında bulunma durumu	Hayır	374	62.78	6.51	.67	-2.39	389	.017*
	Evet	77	64.80	7.08	.81			

* $p < 0.05$

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları yurtdışında bulunma durumuna göre farklılık göstermiştir ($\bar{X}_{\text{hayır}}=23.10$, $\bar{X}_{\text{evet}}=25.64$). Bu farklılık t-Testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-2.39$, $sd=389$, $p=0.017 < 0.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri puan ortalamaları yurtdışında bulunmuş öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Buna göre yurtdışında bulunmuş öğretmenlerin bulunmamış öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu arkadaşı bulunma durumuna göre kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Kültürlerarası Anlayış Düzeyi Puan Ortalamalarının Yabancı Uyruklu Arkadaşı Bulunma Durumuna Göre t Testi Analizleri

Bağımsız değişken	Gruplar	N	\bar{X}	S.s.	S.h.	t Testi		
						t	sd	p
Yabancı uyruklu arkadaş sahibi olma durumu	Hayır	234	62.48	6.51	.43	-2.58	389	.010*
	Evet	157	64.25	6.78	.54			

* $p < 0.05$

Tablo 11'de göre, öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyi puan ortalamaları yabancı uyruklu arkadaş sahibi olma durumuna göre farklılık göstermiştir ($\bar{X}_{\text{hayır}}=62.48$, $\bar{X}_{\text{evet}}=64.25$). Bu farklılık t-Testi bulgularına göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-2.58$, $sd=389$, $p=0.01 < 0.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri puan ortalamalarının yabancı uyruklu arkadaş sahibi olan öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Buna göre yabancı uyruklu arkadaş sahibi olan öğretmenlerin arkadaş sahibi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerini ölçebilecek bir aracın Türkçeye ve Türk kültürüne geçerli ve güvenilir şekilde uyarlanması ve uyarlanan ölçme aracıyla ilköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikli olarak ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliğini sınavacak analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ölçeğin Türkçeye çevirisi sağlanmıştır. Bu aşamada ölçeği oluşturan 6. ve 15. maddelerin aynı anda iki davranışı ölçmeye çalıştığı belirlenmiştir. Çeviriden kaynaklanan bu durumun birbirinden bağımsız üç çevirmen tarafından yapılan çeviride de gözlenmiş olması nedeniyle uzman görüşleri doğrultusunda (uzmanlar) bu maddelerde davranışları ifade eden fiil ifadeleri kullanılarak iki farklı madde oluşturulmuştur. Bu bağlamda özgün ölçeği oluşturan 16 maddelik yapıya iki yeni madde

eklenmiştir. Böylece özgün ölçekte çeviriden kaynaklı yapısal bir değişiklik olduğu düşünülmüş ve uzman görüşleri ile ölçeğin uyarlanmasına AFA ile başlanmıştır. Bu aşamada yapılan analizler sonucunda ölçeğin açıkladığı toplam varyans %59.52 olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilimlerde ölçme araçlarının açıkladığı varyansın %40-%60 aralığında olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Buna göre ölçeğin ölçmeye çalıştığı olguyu iyi düzeyde açıklayabileceği söylenebilir.

Ayrıca bu bulgu eşliğinde ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği de düşünülebilir. Yapılan döndürmeler sonrasında çeviri nedeniyle eklenen iki yeni maddenin ölçeğin yeni yapısında çalışmadığı belirlenmiş ve taslak ölçekten çıkarılmıştır (faktör yükleri .32'nin altında kalmıştır). Bu aşamanın devamında ölçeğin 2'si olumsuz, 14'ü olumlu olmak üzere 16 maddeden oluşan, dört faktörlü ve tek boyutlu bir yapı sergilediği saptanmıştır. AFA sonucunda taslak ölçeğin yapısının özgün ölçekle örtüştüğü belirlenmiştir. Yine bu aşamada maddelerin, alt faktörlerin ve ölçeğin tamamının madde ayırt ediciliği incelenmiştir. Buna göre ölçeğin ölçülen olgu açısından üst ve alt grupta yer alan bireyleri ayırt etme gücünün yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin ölçeğin tamamıyla korelasyonları incelenmiş ve .30'un altında ilişki gücüne sahip olan hiçbir madde olmadığı tespit edilmiştir. Taslak ölçeğin AFA, madde analizleri, madde-ölçek korelasyonu bulguları ölçeğin tek boyutlu yapısını destekler niteliktedir. Öte yandan AFA sonucunda elde edilen taslak ölçeğin farklı bir örnekleme toplanan verilerle DFA analizi gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda AFA'da elde edilen modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiş ve taslak ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Bu bağlamda uyarlanan ölçeğin yapısının özgün ölçeğin yapısıyla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin tamamının alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin faktörlerinin alfa katsayısı ise sırasıyla .78, .61, .78 ve .79 olarak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin tamamının ve alt faktörlerinin tutarlı ve güvenilir ölçümler yaptığı saptanmıştır. Öte yandan özgün ölçeğin güvenilirliğini belirleyebilmek için her analiz aşaması için ayrı katsayı hesaplanmıştır. Buna göre özgün ölçekte ölçeğin tamamı ve alt faktörler için üç farklı alfa katsayısı belirlenmiştir. Bu nedenle uyarlanan ölçeğin alfa katsayısının özgün ölçeğin katsayısı ile karşılaştırılabilmesi için özgün ölçeğin tamamının ve alt faktörlerinin ortalama alfa katsayıları hesaplanmıştır ($\text{alfa}_{\text{ortalama}} = [\text{alfa}_1 + \text{alfa}_2 + \text{alfa}_3] / 3$). Buna göre özgün ölçeğin tamamının alfa katsayısının .85, alt faktörlerinin alfa katsayısının ise sırasıyla .76, .67, .83 ve .74 olduğu belirlenmiştir (Denson vd., 2017). Bu doğrultuda güvenilirlik analizleri açısından uyarlanan ölçeğin özgün ölçekle örtüştüğü belirlenmiştir.

AFA, madde analizleri, DFA ve güvenilirlik analizleri sonucunda uyarlanan ölçeğin özgün ölçekle içerik ve yapı olarak örtüştüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda uyarlanan ölçeğin özgün ölçeğin ölçtüğü olguyu ölçebileceği ve ölçülen olgunun genellenebilirliği olduğu söylenebilir. Öte yandan ölçeğin geçerliğine dolayısıyla genellenebilirliğine kanıtlar sunabilmek ve ilgili olgunun sahadaki durumunun betimlenebilmesi için tesadüfi olarak belirlenen 391 ilköğretim öğretmeninden veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulguların karşılaştırılabilmesi için alanyazında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kültürlerarası anlayış düzeylerinin incelendiği doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak kültürlerarası anlayış kavramına ilişkin bazı olguların ölçüldüğü ve öğretmenler ya da öğretmen adayları örnekleminde çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği çalışmalarla mevcut çalışmanın bulguları karşılaştırılmıştır.

Uyarlanan ölçeğin uygulanması aşamasında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri oldukça yüksektir. Farklı kültürlerden öğrencilerin birada olduğu ortamlarda öğretmenlerin kültürel farklılıkları yönetebilecek özelliklere sahip olması sınıf ortamını olumlu etkilemektedir (Ogbu, 1992; Taylor ve Fox, 1996). Son yıllarda Türkiye eğitim sistemine entegre olan yüz binlerce göçmen öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler sınıf ortamına kendi kültürel değerlerini de getirmektedir. Dolayısıyla sınıf içerisindeki kültürel değerleri yönetmek konusunda özellikle ilköğretim öğretmenlerine oldukça önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeyleri oldukça yüksektir. Buna göre de öğretmenlerin içinde bulunan bu yeni durumu yönetebilecek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduğu düşünülebilir. Öte yandan elde edilen diğer bulgular bağlamında ortaokul öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip oldukları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayış sergiledikleri ve yurt dışında bulunmuş veya yabancı uyruklu arkadaş sahibi olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayış gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin kültürlerarası anlayış düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak kültürlerarası anlayışla ilişkili olduğu düşünülen kültürlerarası duyarlılık konusunda öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Yılmaz ve Göçen, 2013; Rengi ve Polat, 2014; Akın, 2016; Onur Gezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Demir ve Üstün, 2017; Saygılı ve Kana, 2018). Mevcut çalışmada kültürlerarası anlayış bağlamında elde edilen bulguların alanyazında kültürlerarası duyarlılık çalışmalarından elde edilen bulgularla çoğunlukla örtüştüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda da uyarlanan ölçeğin geçerliğine dolayısıyla da genellenebilirliğine uygulamalar yoluyla kanıtlar sunulduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar eşliğinde özellikle uyarlanan ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde de sınanması önerilmektedir. Ayrıca saha olarak bu çalışmada sadece Kilis il merkezi evren olarak seçilmiştir. Ancak şuan göçmen öğrenciler Türkiye'nin her bölgesinde öğrenim görmektedir. Bu nedenle farklı bölgelerde de mevcut durumun incelenmesi Türkiye genelinde öğretmenlerin kültürlerarası anlayışları hakkında önemli derecede bilgi sağlayacaktır. Öte yandan mevcut çalışma kapsamında elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara göre ilköğretim öğretmenlerine yurt dışındaki kültürleri ve insanları tanıyabilecek ortamlar sağlanması durumunda kültürlerarası anlayış düzeylerinin daha da olumlu etkileneceği ve bu etkinin de öğrenme ortamına olumlu destek sağlayacağı söylenebilir.

Maddi Destek

Bu çalışma, Kilis 7 Aralık Üniversitesi BAP Birimi tarafından kabul edilen 11511 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

Kaynaklar

ACARA (Australian Curriculum and Assessment Reporting Authority). (2014). *Foundation to year 10 curriculum: Language, language for interaction (ACELA1428)*. <http://www.australiancurriculum.edu.au/english/Curriculum/F10?y=Fandy=7andy=8ndy=9andy=10ands=LAands=LTands=LYandlayout=1> 10 Ağustos 2018 tarihinde erişilmiştir.

- Aliyev, R. (2011). *Farklı kültürlerden gelen yükseköğretim öğrencilerinin eğitim ortamlarındaki ilk etkileşim algılarının ve kültürlenme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt üniversitesi örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 29-42. doi:10.7827/TurkishStudies.9276
- Amaç, Z., Burak, D. ve Duran, S. (2017). Sınıf içi kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 208-223. doi:10.31834/kilissbd.341633
- Amaç, Z. ve Yaşar, M. R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 85, 417-434. doi:10.16992/ASOS.14519
- Ay, E., Kavuran, E., ve Türkoğlu, N. (2018). Intercultural communication apprehension scale (PRICA): Validity and reliability study in Turkish. *International Journal of Caring Sciences*, 11(3), 1638-1646.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471. doi:10.17755/esosder.11595
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yöntem, teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies Y., & Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools, *Intercultural Education*, 28(3), 231-249, doi:10.1080/14675986.2017.1333346
- Demir, S. ve Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 182-204.
- Den Brok, P. ve Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Education* 43, 72-88.
- Department of Education and Training. (2015). *End of year summary of international student enrolment data Australia*. Canberra: Australian Government.
- Field, A., (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

- Göç İdaresi. (2019). *Biyometrik verileri alınarak kayıt altına alınan Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden 24 Temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Güçlüçan, N. (2016). *Psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algılarının demografik ve mesleki değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güriş, S., & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: DER Yayınları.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel, nicel, karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karaman, M. A., Amaç, Z., Doğan, Y. ve Bektaş, F. (Ed.). (2020). *Panik yok!!! Ben mülteciyim: Hikâyeleriyle mülteci öğrencilere yönelik etkinlik örnekleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Onur-Sezer, G. ve Bağçeli-Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560. doi:10.17860/mersinefd.336742
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Perry, L. B. ve L. Southwell. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6). 453-466.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks*, 6 (3), 136-156.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Spitzberg, B. H. ve Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. D. K. Deardorff (Yay. haz.). *The SAGE handbook of intercultural competence* içinde (s. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şentuna, A. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımalarının, dünyadaki farklı kültürlerle karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S., 2001. *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, M. ve Fox, D. L. (1996). Valuing cultural diversity. *The English Journal*, 85(8), 87-90.

- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UNICEF. (2017). *Over 40 per cent of Syrian refugee children in Turkey missing out on education, despite massive increase in enrolment rates* https://www.unicef.org/media/media_94417.html 10 Nisan 2017 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Walton, J., N. Priest ve Y. Paradies. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181–194.
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018a). Teaching Syrian students in Turkish schools: Experiences of teachers. *Sustainable Multilingualism*, 13, 232-244. doi:10.2478/sm-2018-0019
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2018b, Eylül). *Inclusive education for Syrian asylum-seekers in Turkey: School leaders' perceptions* [Öz]. European Conference on Educational Research (ECER2018) Konferansında sunulan bildiri. Unibz Üniversitesi, Bolzano, İtalya. Erişim adresi: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/43626/>
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: Bir ölçek geliştirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 719-736.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 373-392. doi:10.14520/adyusbd.649.

Extended Abstract

Economic displacements, international immigration due to war and famine and the Internet-dependent life-style have given tremendous momentum to the communication and interaction between cultures. The basic needs for healthy intercultural communication and interaction are defined with the concept of intercultural understanding (Perry and Southwell, 2011; Denson, Ovenden, Wright, Pradies, and Priest, 2017).

Due to the civil war in Syria, there has been significant mass migration. Turkey shelters 3.6 million Syrians (Göç İdaresi, 2019). Consequently, significant interaction and communication between native and immigrant culture are experienced. It can be said that intercultural understanding has an important place in today's Turkey.

More than one million Syrian asylum-seekers are in elementary education (Primary and middle school) age (Göç İdaresi, 2019; UNICEF, 2017) in Turkey. Most of these are currently being educated in Ministry of National Education's (MNE) schools. It is planned that all of these children will be enrolled in public schools in the coming years. In this regard, it is crucial that the teachers working in the schools of MNE should be ready for this because these new students will be integrated into MNE's system and will bring quite different cultures to the classroom environments. Therefore, it is expected that recent immigration waves towards Turkey affect social places such as schools and classrooms. The importance of intercultural understanding for a successful learning environment, which is the main purpose of the mentioned environments above is an undeniable reality. In this case, the teachers who manage the classroom environments in which students from different cultures are studying should have higher level of intercultural understanding. Therefore, the determination of the intercultural understanding levels of the teachers may present important findings in terms of predicting the success of these classroom environments. However, if teachers have such a qualification can be realized utilizing valid and reliable measurements.

The purpose of this study was to adapt “Intercultural Understanding Instruments for Teachers in Primary and Secondary Schools (ICU)” scale developed by Denson et al. (2017) to Turkish and Turkish culture to have valid and reliable scale and to determine the intercultural understanding of primary and middle school teachers (ICU). Firstly, the validity and reliability of the scale were tested, and additional data were presented to the validity of the scale with data collected from the field and secondly, the situation in the field was described.

This study is designed as multi-method quantitative research. In multi-method studies, “different data collection and analysis methods are applied within a single research paradigm that is consistent with the same paradigm” (Balci, 2016, p. 44). The study was carried out in two sequential stages following the purpose of the study.

In the first stage, translation procedures of the scale created by Denson et al. (2017) to Turkish and Turkish culture were performed, validity and reliability analysis were done. Three experts translated it by the translation-re-translation technique. In this, it was determined that the items 6 and 15 in the scale measure two behaviors at the same time. Since this arising from translation was also observed in the translation done by three independent translators, two different items were formed by verb expressions stating behaviors according to expert opinions. Then two new items have been added to the original 16-item scale.

In the second stage, the adapted scale was applied to the primary and middle school teachers in Kilis and their intercultural understanding was described. This stage was designed as a descriptive scanning model. In this model, the aim was to describe the current situation related to the research subject (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014). ICU determined and compared according to different variables in the 2017-2018 academic year.

This study was designed with a gradual approach. Therefore, the sample/study group was determined separately for each stage and sub-stages. In order to determine the sample/study group, primary and middle schools in Kilis were randomly selected. The data collected from 299 primary and middle school teachers in the first stage and then the data from 391 teachers were collected and used in the second stage. Explanatory factor analysis (EFA), item analysis, confirmatory factor analysis (CFA), and reliability analysis were performed using the data obtained in the first stage. In the second stage, primary and middle school teachers' intercultural understanding were analyzed according to the school level (primary or middle school), gender, having international students in the class, having an abroad experience, and having international friends. They were analyzed based on the independent group t-test, a parametric test, with a 0.05 significance level.

The findings obtained in this study are presented gradually. According to the EFA at the first stage of the study, it was determined that the draft scale had a structure with 4 factors and 16 items. This structure coincides with the structure of the original scale developed by Denson et al. (2017). Therefore, the structure of the original scale has worked similarly in Turkish and Turkish culture. As a result of the item analysis obtained at this stage, it was determined that the whole scale, sub-dimensions, and items of the draft scale had high discrimination of lower and upper groups. The model obtained from the EFA was confirmed by CFA and evidence for the construct validity of the scale was presented. The alpha coefficient was also calculated to determine the internal consistency of the whole scale and its sub-dimensions and it was determined that the scale gave reliable results in this context. According to the findings obtained in the second stage of the study, it was determined that ICU was quite high, middle school teachers had higher intercultural understanding, and teachers who were abroad or having international friends had more positive intercultural understanding. The findings could not be compared directly with the literature on intercultural understanding. However, the findings coincide with the findings of some studies on intercultural sensitivity used to define intercultural understanding (Yılmaz and Göçen, 2013; Rengi and Polat, 2014; Akın, 2016; Onur-Gezer and Bağçeli-Kahraman, 2017; Demir and Üstün, 2017; Kana, 2018). It can be said that this situation contributes to the validity of the adapted scale and thus provides additional proof of its generalizability. It is recommended that the adapted scale should be tested on different samples.