



ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI: BİR GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MULTICULTURAL EDUCATION: A STUDY OF RELIABILITY AND VALIDITY

Sedat YAZICI **, Gülşah BAŞOL ***, Güleç TOPRAK ****

ÖZET: Bu çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi Joseph G. Ponterotto (1998) önderliğinde bir grup araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeğinin (ÖÇTÖ) Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır. Türkçe uyarlama çalışması yapılan ölçek, Tokat ili ve ilçelerinde görev yapan tesadüfi örneklemle seçilmiş farklı branşlardaki 135'i kadın 280'i erkek toplam 415 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çeviri ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin kuramsal olarak öngörülen tek boyutluluğunun desteklenmediği görülmüştür. İkinci olarak, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında cinsiyet, branş, mezun olunan okul, kıdem, görev yaptıkları okulun bulunduğu yer ve önceki eğitimlerinin geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına göre çeşitli değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları okulun il ya da ilçede olmasına göre çokkültürlülük eğitimine bakışlarında farklılık olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlü eğitim, farklılık, öğretmen tutumları, güvenilirlik, geçerlik.

ABSTRACT: The aim of this paper was twofold: The first one was to investigate the reliability and validity of Turkish version of Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) developed by Joseph G. Ponterotto (Ponterotto, Baluch, Greig, & Rivera, 1998). Having adapted into Turkish, the scale was applied to total 415 teachers, selected randomly from different branches in Tokat, Turkey, of which 135 female and 280 male. Cronbach alpha coefficient for the reliability of the Turkish version of the TMAS was found to be .74. As a result of the factor analysis, there was no sufficient proof on the alleged single dimensionality of the scale. Secondly, we also investigated whether teachers' attitudes toward multicultural education differ in terms of variables such as educational level, gender, instructional area of specialization, the type of graduated faculty or college, years teaching, the location of their present school, cultural environment of their earlier education. The results indicated that there were no differences in teacher attitudes toward multicultural education according to the gender variable. On the other hand, there were statistically significant differences according to the teachers' educational level, instructional specialization, the type of graduated faculty or college, years in teaching and the location of their present school variables.

Keywords: multicultural education, diversity, teacher attitudes, reliability, validity.

1. GİRİŞ

1. 1. Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Nedir?

Ülkelerin tarihsel ve sosyolojik yapıları yürüttükleri eğitim anlayışının tespitinde önemli rol oynarlar. Ancak, günümüzde evrensel değer ve ilkelerin ulusal programlarda daha fazla yer aldığını gözlüyoruz. Eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çalışmalar arasında insan hakları, farklılık, çoğulculuk, çokkültürlülük ve küresel eğitim gibi konular önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın ilişkili olduğu çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim konularında Batı ülkelerinde yapılmış oldukça kapsamlı ve zengin bir literatür söz konusudur. Örneğin, "çokkültürlü

** Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, e-posta: sedaty@gop.edu.tr

***Yrd. Doç., Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, e-posta: basol@gop.edu.tr

**** Öğretmen, Amasya Yeşil Yenice İlköğretmen Okulu, e-posta: smiling_albunea@hotmail.com

eğitim” sözcüğü olarak bakıldığında Şubat 2009 itibarıyla ERIC veritabanında 10655 yayın yer almaktadır. Buna karşın, konuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır.

Çokkültürlülük sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla birçok farklı disiplinin konusu olan bir kavramdır. Bu boyutları olgusal ve normatif olmak üzere iki ana kategoride toplamak mümkündür. Kavramın olgusal boyutu tarihsel ve sosyolojik olarak belli toplumların geçmişte veya günümüzde farklı etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan meydana gelmesini ifade eder. Günümüzde yalnızca İzlanda ve Kore’nin etnik bakımdan homojen bir yapıya sahip olduğu; çokkültürlülüğü etnik, dini, ahlaki, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf, siyasi ideolojiler ve diğer kültürel farklılıklar açısından düşündüğümüzde tüm ülkelerin çokkültürlü yapıya sahip oldukları belirtilmektedir (Kymlicka, 1998). Çokkültürlüğün normatif boyutu onun değer yargısı içermesinden kaynaklanmaktadır (Parekh, 2002). Bu bağlamda, çağdaş demokratik ülkeler çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü demokratik toplumların olgusal bir durumunun yanı sıra önemli bir değeri olarak görmekte ve buna ilişkin çeşitli politikalar geliştirmektedir. Çoğulculuk, Rawls ve Habermas gibi yirminci yüz yıl siyaset felsefecilerinin kuramsal temellendirmelerinde de belirleyici bir ilke ve değer olarak yer almıştır (Yazıcı, 2004).

Çokkültürlülüğün siyasal ve felsefi yönüne ilişkin Will Kymlicka (1998, 2004) ve Charles Taylor’ın (2005) çalışmaları önemli bir etkiye sahiptir. Kymlicka, özgürlük ile kültür arasında içsel bir bağ olduğunu vurgulayarak klasik liberal demokratik anlayışta egemen olan “yansızlık” ilkesinin gerçekte kültür alanında geçerli olmadığını, tam tersine, egemen kültürün dışında kalan gruplara önemli dezavantaj getirdiğini savunur. Taylor görüşlerini felsefi ve etik temel üzerine kurmaya çalışır. Ona göre, eşit tanınma biçimleri demokrasi kültüründe temel önem taşır, bu nedenle farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması gerektiğini ve eşit biçimde saygıdeğer kabul edilmesi gerektiğini savunur.

Parekh’e göre, çokkültürlü bir toplum bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken bir yandan da farklılıkları tanıyan bir politik yapı geliştirmek zorundadır. Böyle bir politika “hem birliğin, hem de çeşitliliğin değerini kabul ederek aralarında tatmin edici bir ilişki kurmayı gerektirir” (Parekh, 2002). Çokkültürlü eğitimin önde gelen kuramcılarından Walter C. Parker da farklılık ve birliğin birlikte sürdürülmesinin önemi üzerinde durur: “Farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve hegemonyayla sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise Balkanlaşmaya ve ulus devletin çatlamasına yol açar. Çokkültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” (Parker, 2002: 133).

Çokkültürlü eğitim ise çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alır. Örneğin, Hidalgo ve arkadaşlarına göre (Hidalgo, 1996), çokkültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. Daha özelden, çokkültürlü eğitimin demokratik temeli eğitimde imkân ve fırsat eşitliği düşüncesidir. Bu düşünce kültürel unsurların tüm öğrencilere eğitim olanaklarından aynı eşitlikte yararlanma fırsatı vermemesi gerçeğinden hareket eder. Bu anlamda çokkültürlü eğitimin amacı bu eşitsizliği en aza indirmektir.

Gezi (1981) ise çokkültürlü eğitime ilişkin beş ana yaklaşım olduğunu belirtir. Bunlar, kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim; kültürel farklılıkları anlamayı amaç edinen eğitim; kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim; öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim ve çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitimdir. Banks (1994) ise etkili bir çokkültürlü eğitimin içerik, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güç kazandırma olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtir. G. Gay (1994), konuyla ilgili çalışmalarda çokkültürlü eğitimin 12 farklı anlamda kullanıldığını ve tanımlandığını belirtir. Bu tanımlarda geçen temel kavram, ilke ve değerler şunlardır: Tüm öğrencilerin akademik başarıya eşit şansının olduğu bir düşünce veya eğitimsel reform; kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe; kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi; eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayış; önyargıdan kurtulmuş, öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümlenme modellerine duyarlı hale getirme; farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram; demokratik eğitim; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaşma kavramlarının çalışılması; çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüsüne karşı çıkmaya ilişkin bilginin

elde edilmesi; kültürel farklılığa saygı duyan yaklaşım ve uygulamaları içeren bir eğitim felsefesi; her tür ayrımcılığa karşı duran eğitimsel bir reform. Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS:1992) çokkültürlü eğitimin amaçları arasında da kültürel anlama, önyargıdan kurtulma, eleştirel düşünme becerisi kazanma, küresel eğitim ve birlik içinde çokluk gibi ilke ve değerlerin yer aldığı görülmektedir.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, çokkültürlü eğitim diğer eğitimsel ilke ve değerlerle yakından ilişkilidir. Lych (1989) çokkültürlü eğitimi küresel bağlamda insan hakları ve barış eğitimi ile ilişkilendirmiştir (Hidalgo, 1996: 765). Steele, (2002) sınıf içinde farklılığı takdir etmeyi öğretmenin öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve bakış açılarından farklı insanlarla birlikte çalışmanın ortak temelini öğrenmeleri ve öz-saygılarını artırması açısından önemli olduğunu belirtir. Parekh (2002), sadece kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrencinin, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemeyeceğini vurgular. G. C. Baker (1978), çokkültürlü eğitim programının küresel bir yaklaşımla ele alınarak farklı eğitim kademelerinde kavramsal içeriğinin farklı yapılandırılması gerektiğini savunur.

Çokkültürlü eğitim bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlardan da önemli destek almaktadır. Hidalgo ve arkadaşlarının da belirttiği gibi "çokkültürlü eğitim hareketinin özü sosyal yapılandırıcı kuramlara dayanır" (Hidalgo, 1996:762). Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımla çokkültürlü eğitim arasında kavramsal ve mantıksal ilişki söz konusudur. Her iki yaklaşım doğrunun bağlamsal olduğu, bilgi yapılandırmasının sosyo-kültürel çevrenin etkisinde olduğu, farklılıkların önemli ve değerli olduğu, dolayısıyla eşit saygıyı hak ettiği ilke ve değerlerini esas alır. Görüleceği üzere, çokkültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır. Ne var ki, birçok yeni eğitim yaklaşımı gibi çokkültürlü eğitim de çeşitli eleştirilere maruzdur. Bazı eleştirmenler çokkültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, Babil Kulesi'ne neden olduğu, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu, ayrımcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değiştirdiğini iddia eder (Parekh, 2002; Berstein, 1992). Bu eleştirilerin birçoğunda belli bir haklılık payı vardır. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin demokratik eğitim bakımından önemini görmemek kadar ona diğer eğitimsel amaç ve değerlerden bağımsız olarak yaklaşmak da aynı oranda yanlıştır.

Çokkültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliği onu sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmektir. Bu durum öğretmenlerle yaptığımız yüz yüze görüşmelerde ve açık uçlu sorulara verilen cevaplarda da gözlenmiştir. Oysa çokkültürlü eğitimin toplumsal kültür, din, sosyal grup ve cinsiyet farklılığından kaynaklanan boyutları vardır. Ülkemizde çokkültürlü eğitimin bu yönlerine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bunlar arasında Altaş'ın (2003) çokkültürlü din eğitimi amaç, ilke, yaklaşım ve eğitim programlarında yer alma durumu açısından ele aldığı kuramsal çalışması ile Cırık (2008) ve Köker'in (1997) kuramsal incelemeleri nadir yayınlar arasındadır.

Her ülkenin kendine özgü tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı vardır ve çokkültürlü eğitim gibi kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı bir yaklaşım veya modelin tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanamayacağı açıktır. Ancak yine de her demokratik eğitimin çokkültürlü eğitime duyarlılık göstermesi gerektiğini düşünüyoruz. Çünkü, ülkelerin sosyo-kültürel yapılarına uygun modeller geliştirildiğinde çokkültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek yerine kültürleri ortak bir insanlık sermayesi haline getirmek; insanlara ve kültürlere saygıyı artırmak; eğitimde eşitlik sağlamak, sosyal ve kültürel anlamayı artırmak; eleştirel düşünme becerisi geliştirmek; önyargıları azaltmak gibi önemli eğitimsel işlevleri dolayısıyla ulusal birliğe, toplumsal barışa ve demokrasi kültürüne önemli katkı sağlar.

1.2 Çokkültürlülük Ölçekleri ve ÖÇTÖ

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi, deneyim, tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında *Çokkültürlü İnanç Ölçeği* (Reiff ve Cannella, 1992), *Çokkültürlülük Yeterliği Ayırtetme Ölçeği* (Campell ve Farrell, 1985),

Çokkültürlü Görüş Ölçeği (Ohio Devlet Üniversitesi, 1988), *Sosyal Farklılık Ölçeği* (Anders ve diğerleri, 1990), *Çokkültürlü Eğitim Öz-Değerlendirmesi* (Cooper ve diğerleri, 1990), *Çokkültürlü Öğretim Duyarlılık Ölçeği* (Marshall, 1992) başlıcalarıdır (Guyton ve Wesche, 2005: 22-3). Guyton ve Wesche'nin geliştirmiş olduğu *Çokkültürlü Yeterlilik Ölçeği* ise çokkültürlülüğün bilgi, deneyim, tutum ve davranış boyutlarını ölçer.

Çalışmamıza konu olan Öğretmelerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) İngilizce özgün adıyla Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) olarak bilinir ve Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiştir. Diğer ölçekler arasından bu ölçeği seçmemizin en önemli nedenlerinden biri doğrudan öğretmenlere yönelik bir ölçek olarak hazırlanmış olması ve öğretmenlerin tutumlarını ölçebilecek yeterli sayıda maddeden oluşmasıdır. İkinci bir neden, ölçeğin çokkültürlülüğü etnik temele göre değil daha kuşatıcı bir unsur olan kültür temelinde ölçüyor olmasıdır. İki ana çalışmaya dayanılarak geliştirilen ölçek 13 pozitif ve 7 negatif ifadeli toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Pozitif ifadeli maddelerin ortalaması 4.2, negatif ifadeli maddelerin ortalaması ise 4.0 olarak bulunmuştur. Ölçek dört faktörlü bir yapı göstermekle birlikte tek faktöre zorlanmış analiz sonuçları güçlü bir tek-faktörlü genel çokkültürlülük duyarlılık ve farkındalık modelini doğrular. Ölçeğin özgün çalışmasında Cronbach alpha değeri .86 ve bir diğer içtutarlılık katsayısı olan Theta değeri ise .89 olarak bulunmuştur. ÖÇTÖ maddelerini anlamlandırmada $(5-1)/5=$ formülü kullanılmış ve .80 değeri bulunmuştur. 5'li likert tipindeki maddeler için buna göre öğrenci aritmetik ortalaması değerleri 1.00–1.79 aralığında Hiç Katılmıyorum, 1.80–2.59 Katılmıyorum, 2.60–3.39 Kararsızım, 3.40– 4.19 Katılıyorum ve 4.20–5.00 Tamamen Katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Negatif maddeler ters puanlandıktan sonra her birey için toplam puan alınmıştır. Buna göre yüksek değerler çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutumu belirtirken, düşük değerler olumsuz tutumu ifade etmektedir. Çalışmada ölçeğin orijinalinde de görülmediği üzere toplam puanların sınıflanarak karşılaştırılması uygulamasına gidilmemiştir.

Araştırmanın temel problemi Ponterotto ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin (Teacher Multicultural Attitude Survey) Türkçe uyarlanmasının geçerlik ve güvenilirliği ne düzeydedir?” sorusudur. ÖÇTÖ'nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması sadece mevcut araştırma için değil bu konuda yapılacak gelecek araştırmalara ön ayak olması bakımından da önemlidir. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesinin yanısıra cinsiyet, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, çalışılan okulun öğretim kademesi gibi çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin çokkültürlülük düzeylerinde fark olup olmadığı da incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli ve Örneklem

Bu araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin (ÖÇTÖ) uyarlama çalışmasıdır. Araştırma genel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı istatistik bilgilerine göre Tokat ili merkez, ilçe ve köylerindeki İlköğretim ve liselerde görev yapan 4724 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Tokat ili merkez, ilçe ve köylerindeki İlköğretim ve Liselerde görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örneklemeyle seçilen farklı branşlardaki 280'i erkek (% 68) ve 135'i kadın (% 32) olmak üzere toplam 415 öğretmenden oluşmaktadır.

2.2. Araç ve Uygulama

Ölçeğin uyarlanma izni birinci yazardan elektronik posta aracılığıyla alınmıştır. Oluşturulan deneysel formun çeviri ve dil geçerliğini sınamak amacıyla ölçek önce araştırmanın yazarlarından biri tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, sonra da bir başka araştırmacı tarafından geri çevirisi yapılmıştır. Savaşır(1994)' a göre çeviriyi yapanın her iki dili ve ölçeğin ilgili olduğu konuyu bilmesi gerekmektedir. Çeviri geçerliliğinin sağlanması konusunda bu iki husus göz önünde bulundurularak

İngilizceye hakim anadili Türkçe olan alan uzmanlarına başvurulmuştur. Düzenlenen İngilizce-Türkçe uyumluluk derecelendirme formu Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan on gönüllü öğretim elemanı tarafından dilsel eşdeğerliliği incelenerek uygunluğu değerlendirilmiştir. Daha sonra maddelerin Türkçe dilbilgisine uygunluk ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için düzenlenen form Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan öğretmen ve öğretim elemanlarına uygulanmış, maddelerin ifade edilişlerinde sorun olup olmadığı değerlendirilmiş, maddelerin anlaşılır olup olmadığına ilişkin yorumlarına başvurulmuş ve alınan dönütler değerlendirilmiştir. Bir önceki aşamada olduğu gibi, uzmanların önerileri de dikkate alınarak Türkçe çeviriler yeniden gözden geçirilmiştir. Dil geçerliliğinin son aşamasında ise ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek üzere konu alanında uzman, yurtdışında görev yapmış 4 öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak Türkçe forma son şekli verilmiştir.

Veri toplama aracında ölçek sorularının yanı sıra katılımcıların cinsiyet, mezun oldukları eğitim kurumu, branş, mesleki kıdem, öğrenim hayatının geçtiği yerin kültürel yapısı vb gibi çeşitli kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamaya dönük sekiz soruya yer verilmiştir. Örneğin, katılımcılardan "İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite eğitim yaşamınızın geçtiği yerleşim birimini nasıl tanımlarsınız?" sorusu için her bir eğitim kademesine karşılık gelecek şekilde "tek kültürlü (homojen)" ve "çokkültürlü (heterojen)" seçenekleri sunulmuştur.

Farklı branşlardan tesadüfi örnekleme ile seçilmiş olan 500 öğretmene elden dağıtılan ölçeklerden 430 ölçek yine elden toplanmış ve bunlardan geçerli olan 415 ölçek araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

2. 3. Analiz

ÖÇTÖ'nün yapı geçerliği bir temel bileşenler analizi olan açıklayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Uluslararası bilimsel dergiler incelendiğinde ölçek geliştirmede araştırmacılar arasında doğrulayıcı faktör analizi kullanma eğiliminde son yıllarda artış olduğu gözlenmektedir (Hurley, 1997: 667). Ancak, birçok araştırmacı, konuyla ilgili çok az çalışma ve verinin bulunduğu alanlar için açıklayıcı faktör analizinin en uygun yöntem olduğunu belirtmektedir (Watkins, 1989; Mulaik 1975). Açıklayıcı faktör analizi faktör yüklerinden yola çıkarak verilerin altındaki yapıyı ortaya koymada etkiliyken, doğrulayıcı faktör analizi kuramsal yapıların test edilmesinde kullanılır (Başol, 2008).

Bu çalışmanın, ÖÇTÖ'nün Türkçeye uyarlanmış formunun tek faktörlü bir sonuç verip vermediğini araştırarak ilerde daha büyük bir örnekleme yapılacak bir doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin tek boyutluluğunun test edilmesi çalışmasına temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Önemli faktör sayısını belirlemede Kaiser'in özdeğer ≥ 1 kuralı kullanılmıştır (Kaiser, 1960). Çok yaygın olarak kullanılsa da Kaiser kuralının var olanın üzerinde veya altında faktör sayısına işaret edebileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla faktör sayısını belirlemede Kaiser kuralı yanı sıra maddelerin altında görüldükleri faktörde kendi aralarında anlamlılık gösterip göstermediği değerlendirilmesi (Lance, Butts, ve Michels, 2006) dikkate alınmıştır.

Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması kuralı göz önünde bulundurulmuştur (Stevens, 1996). Bir maddenin iki faktörde birden .40 üzerinde yük değerine sahip olması durumunda ise aynı madde için iki faktör yük değeri arasında .10'luk bir fark olması kuralına uyulmuştur. Böylece faktörler arasında bağımsızlığın sağlanması amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 1997).

Uyarlanan Türkçe formun yapı geçerliği, 415 öğretmenden elde edilen verilerle yapılan faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını test eden Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. KMO testi, örneklemden elde edilen verilerin faktör çıkarmak için uygunluğunu belirler. Örneklem yeterliliği için ise Bartlett testi kullanılmıştır. Bartlett testi ile popülasyondaki değişkenlerin korelasyon matrisinin birbiri ile korelasyonları olmadığı H_0 istatistiksel hipotezini test ederek, örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına bakılır (Stevens, 1996).

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları geçerlik, güvenirlik ve çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarını karşılaştırmaya dönük analiz sonuçları olmak üzere üç ana başlıkta verilmiştir.

3.1. ÖÇTE'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 bulunmuş ve bu değer kabul edilebilir sınır olan .50 değerinin üzerinde bulunduğundan sonuçlar faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Ayrıca Bartlett testi anlamlı bulunduğundan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir ($p < .001$). Hair, Anderson, Tatham ve Black'e (1998) göre varimax rotasyonu faktör matrisinin sıralarını basite indirgediğinden yerinde bir tercihtir. Bu amaçla verilerin faktör yapısı Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

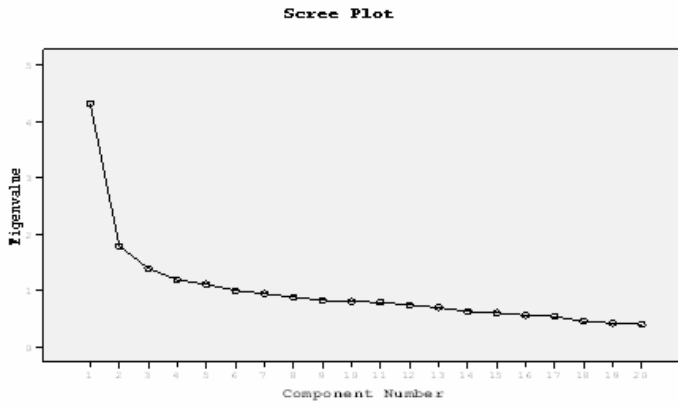
Tablo 1: ÖÇTE Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Ortak varyans
mad_1	.724					.561
mad_10	.713					.515
mad_11	.647			.207		.518
mad_14	.588	.216	.218	.314		.541
mad_13	.486	.215	.293	.301	.214	.505
mad_2	.472	.242	.393		.282	.519
mad_20	.217	.619				.443
mad_19		.580		.260		.421
mad_12		.578	.286			.442
mad_15		.558				.370
mad_6		.488	-.217			.303
mad_7	-.301		.677		.263	.638
mad_9	.233		.664			.521
mad_8	.266	.291	.579			.530
mad_17	.216			.692		.553
mad_18	.268		.212	.648		.566
mad_16		.435		-.468		.461
mad_5					.607	.414
mad_4					.600	.436
mad_3		.374		.298	-.530	.523
Özdeğerler	4.317	1.785	1.389	1.184	1.106	
Açıklanan varyans Oranı	21.587	8.923	6.947	5.919	5.529	
Toplam Açıklanan varyans	21.587	30.509	37.456	43.376	48.905	

* 0.20'den düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Mevcut çalışmada ölçeğin temel bileşenler analizi sonuçları ölçeğin Türkçeye uyarlanmış uygulamasında maddelerin beş faktör altında toplandığını göstermektedir. Varimax rotasyonu kullanılarak uygulanan temel bileşenler analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan $k=20$ maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 5 faktör altında toplandığı ve maddelerin 4.317 özdeğerli ilk temel faktör üzerinde toplandıkları görülmektedir. Beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise % 48,905'dir. Buna göre ölçekteki 20 madde verilerdeki toplam varyansın yaklaşık %49'unu açıklamaktadır. Özdeğeri 4.32 olan birinci faktör altında altı madde, 1.79 özdeğerli ikinci faktörün altında beş madde ve diğer üç faktörün altında üçer madde bulunmaktadır. Ortak varyansları

.303 ile .638 arasında değişen maddeler, .40 kuralına göre incelendiklerinde madde 15 ve madde 6 dışında ortak varyansların bu sınırın üzerinde olduğu görülecektir. İkinci faktör altında görülen 20, 19, 12, 15 ve 6. maddeler incelendiğinde bu maddelerin negatif ifadeler içeriyor olması dikkati çekmektedir. Tablo 1'den ortak varyansların en az %30 ve en fazla % 64 olduğu, üçüncü ve 16. maddenin negatif faktör yüküne sahip olduğu, ayrıca Madde 16'nın iki faktörde birden yüklendiği görülmektedir. Madde 16 dışı tutularak analizler tekrarlandığında sonuçların çok az (%1) değiştiği görülmüştür. Veriler beş faktörlü yapıda ele alındığında her boyut için elde edilen toplam puanlar arası Pearson korelasyon katsayıları incelenmiş boyutlar arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Şencan(2005) boyutlar arası yüksek korelasyonlar elde edilmişse bu durumun tek boyuta işaret edebileceğini belirtmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında da aynı şekilde ortaya çıkan bu durumun çok kültürlülüğün kuramsal olarak ölçülmesi zor bir yapı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.



Şekil 1: Faktör Özdeğerlerine İlişkin Kırılma Noktası Grafiği

Şekil 1'de verilen faktör özdeğerlerine ilişkin kırılma noktası grafiği incelendiğinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu görülecektir. Sonuç olarak özdeğeri 1'in üzerinde olan dört nokta daha gözlense de içerik analizi ve ilk faktör özdeğerinin diğerlerinden hayli yüksek olması; diğer faktörlerde grafiğin genel gidişinin yatay bir şekilde önemli bir düşüş eğilimi göstermesi; bu faktörlerin varyansa olan katkılarının düşük ve birbirine yakın olması ölçeğin tek faktörlülüğüne işaret eden kanıtlar olarak alınabilir. Lord (1980:21; akt: Gelbal, 1994) tek boyutluluğun belirlenmesinde tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde ilk faktör yüküne ait özdeğerin yüksek olmasının ölçeğin tek faktörlü sayılmasında ölçüt olabileceğini belirtmiştir. Benzer sonuçlar ölçeğin özgün çalışmasında da görülmüştür. Her ne kadar araştırmacılar kuramsal olarak tek faktörlü bir ölçek tasarlamış olsalar da özgün çalışmada maddelerin özdeğeri 1'in üzerinde olan dört faktörde toplandığı; tek faktöre zorlanan analizde ise iki maddenin ortak varyansı ve madde toplam korelasyonu belirlenen ölçütün altında kalmıştır.

3.2. ÖÇTE'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Mevcut çalışmada Ponterotto ve arkadaşları tarafından tek boyutlu olarak belirtilen ölçek maddelerinin iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonu negatif olan madde 7 dışı tutularak incelendiğinde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .75'den .77'ye yükseldiği görülmüştür. ÖÇTÖ'nün testi yarılama yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı ise .72 şeklinde bulunmuştur.

Tablo 2'de maddelere ait aritmetik ortalama, standart sapma, faktör yapısı katsayısı ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir. Parantez içinde verilen maddeler negatif maddelerdir ve ters kodlanarak kullanılmışlardır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği: Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü, Madde Toplam Korelasyonu (N= 415)

	Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği	\bar{X}	SD	Faktör Yüğü	Madde-Toplam Kor.
1	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	3.78	1.02	.72	.34
2	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	3.96	.98	.47	.54
3	(Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.)	2.97	1.02	-.53	.10
4	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	3.67	.97	.60	.22
5	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	3.71	.90	.60	.21
6	(Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.)	3.10	1.16	.48	.09
7	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	3.49	1.20	.67	-.04
8	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	3.50	1.05	.57	.49
9	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	3.30	.93	.66	.22
10	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	3.53	1.07	.71	.34
11	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	3.85	.85	.64	.51
12	(Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.)	3.41	1.11	.57	.40
13	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	4.17	.77	.48	.55
14	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	3.81	.81	.58	.56
15	(Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler)	2.81	1.28	.55	.36
16	(Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.)	3.33	.97	-.46	.08
17	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim	3.73	.79	.69	.24
18	Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çokkültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir	3.86	.81	.64	.42
19	(Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.)	3.00	1.14	.58	.29
20	(Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.)	3.66	1.07	.61	.42
	Toplam Ortalama	3.53	.99	.49	.32

Tablo 2’de ilk olarak madde aritmetik ortalamaları incelendiğinde sadece iki maddede bu değerin 3’ün altında olduğunu (Madde 3=2.97 & Madde 15=2.81) ve Madde 13’ün 4.17 ile farklılaştığını görmekteyiz. Standart sapma değerleri .78 ve 1.28 arasındadır. Negatif ifadeli 3. ve 16. maddelere ait faktör yükleri negatiftir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir değer olan faktör yük değerlerinin kareleri alındığında ortak varyans elde edilir ve bu değer maddenin ait olduğu alt boyuttaki varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir (Stevens, 1996). Faktör yükünün negatif olması maddenin o boyutla ilişkisinin zıt yönde olduğunu gösterir. Faktör yükleri negatif olan 3 ve 16. maddenin ortak varyansları incelendiğinde bu değerin 3. madde için .52 ve 16. madde için .46 olduğu görülür. Yüksek ortak varyanslar maddenin verilerdeki farklılaşmayı açıklamadaki gücünün yüksek olduğu anlamına gelir. Tablo 2’den madde-toplam korelasyonlarının -.04 ile .56 arasında değiştiği görülmüştür. Dört maddenin (3, 6, 7 ve 16) madde-toplam korelasyonlarının önceden belirlenen .20

kesme noktasının altında oldukları dikkati çeker. Ayrıca çoğunluğu düşük ve orta düzeyde seyreden korelasyonlardan Madde 7'nin madde-toplam korelasyonunun negatif olduğu dikkati çekmiştir. Ölçek formu ve veriler incelendiğinde bu duruma neden olabilecek bir hatanın olmadığı görülmüştür. Şencan'a (2005) göre madde-toplam puan korelasyon katsayısı eğer .30'un altındaysa sorun vardır ancak 400 ve üzeri örneklem büyüklüğü ile .20 ve üzeri korelasyon değeri yeterlidir. Diğer yandan Ebel'e (1965) göre madde-toplam korelasyonu .20-.30 arası maddeler zorunlu hallerde aynen kullanılabilir veya düzeltme yapılarak kullanılabilir (Akt: Turgut, 1990: 270).

3.3. Çeşitli Bağımsız Değişkenlere göre Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Tutumlarındaki Farklılıklar:

İlk olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($t_{(413)} = 1.93$, $p > .05$). Diğer değişkenlere ilişkin sonuçlar Tablo 3'de özetlendiği şekildedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Branş	Gruplararası	859.211	3	286.404	4.208	.006	Eğitim.Fak- Eğitim.Enst.
	Gruplariçi	27975.642	411	68.067			
	Toplam	28834.853	414				
Okulun Kademesi	Gruplararası	606.386	2	303.193	4.425	.013	İlköğretim I. Kademe ve II.Kademe
	Gruplariçi	28228.467	412	68.516			
	Toplam	28834.853	414				
Hizmet Yılı	Gruplararası	1233.210	5	246.642	3.655	.003	1-5 yıl ile 26 +
	Gruplariçi	27601.643	409	67.486			
	Toplam	28834.853	414				
Görev Yapılan Yer	Gruplararası	652,616	3	217,539	3,173	.024	İl – İlçe
	Gruplariçi	28182,237	411	68,570			
	Toplam	28834,853	414				

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları mezun olunan fakülteye göre farklılaşmakta mıdır? Tablo 3 öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimine yönelik tutumları arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3, 411)} = 4.208$ $p < .01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre; araştırmaya katılan 216 Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen ($\bar{X} = 71.69$), 99 Eğitim Enstitüsü mezunu ($\bar{X} = 68.54$) öğretmenden daha olumlu tutum sahibidir. Diğer mezunlar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çalışılan okulun kademesine (ilköğretim I./II. kademe) göre farklılaşmakta mıdır? Araştırmaya katılan öğretmenlerin 138'i ilköğretim I. kademe, 134'ü ilköğretim II. Kademe ve 143'ü ortaöğretim kademesinde görev yapmaktaydı. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulun kademesine göre çokkültürlülük tutumlarında farklar olduğu anlaşılmıştır [$F_{(2, 412)} = 4.43$, $p < .05$]. Buna göre İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin ($\bar{X} = 71.90$) tutumlarının, İlköğretim II. kademe öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 68.99$) daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları meslekteki hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır? Tablo 3'e göre öğretmenlerin hizmet yıllarına göre sonuçlar farkın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır [$F_{(5, 409)} = 3.65, p < .01$]. Hangi gruplar arasında farkın anlamlı olduğu Tukey HSD testi ile incelenmiş ve sonuçlara göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 26 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumları ($\bar{X} = 72.92$), 26 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenlerden ($\bar{X} = 68.46$) daha olumludur. Meslekteki kıdem arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları okulun bulunduğu yere (il/ilçe) göre farklılaşmakta mıdır? Tablo 3'e baktığımızda yine öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarında okulun bulunduğu yer (il, ilçe, kasaba, köy) itibariyle de anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır [$F_{(3-411)} = 3.17, p < .05$]. Tukey HSD testi ile farkın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiş ve buna göre; ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumları ($\bar{X} = 71.61$) ilde görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X} = 69.18$) anlamlı derecede daha olumlu çıkmıştır.

Son olarak araştırmamıza katılan öğretmenlerin öğrenim hayatlarının geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı itibariyle çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Eğitim Yaşantılarının Geçtiği Yere göre Çokkültürlü Eğitim Tutumları

		N	\bar{X}	S	sd	T	p
İlköğretim	Homojen	283	69.81	8.27	413	2.95	.003
	Heterojen	132	72.39	8.25			
Ortaöğretim	Homojen	186	69.52	8.77	413	2.45	.015
	Heterojen	229	71.53	7.88			
Üniversite	Homojen	56	68.54	10.35	413	2.02	.043
	Heterojen	359	70.96	7.95			

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları eğitim yaşantılarının geçtiği yerin heterojen (çokkültürlü) veya homojen (tekkültürlü) bir çevre olmasına göre farklılaşmakta mıdır? Tablo 4'den öğrenim görülen yerleşim yerinin kültürel yapısı itibariyle çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar incelendiğinde *t*-testi sonuçlarına göre ilköğretim [$t_{(413)} = 2.95, p < .01$], ortaöğretim [$t_{(413)} = 2.45, p < .05$] ve üniversite [$t_{(413)} = 2.02, p < .05$] olmak üzere tüm düzeylerde farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim yaşantıları heterojen bir yerleşim yerinde geçirenlerin homojen bir yerde geçirenlere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, önceki deneyimlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlar üzerine olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

4. YORUM / TARTIŞMA

ÖÇTE maddelerinin faktör yapısı Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler analizi ile incelenmiş ve sonuç olarak beş faktörün verilerdeki varyansın % 49'unu açıkladığı bulunmuştur. Bulgular ilk faktörün toplam varyansın % 22'sini açıkladığını ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada faktör özdeğerlerine ait kırılma noktası grafiğinden ilk faktörden sonra oldukça ivmeli bir iniş olduğu görülmüştür. İkinci faktörde yer alan maddelerin negatif maddeler olması anlamlıdır. Schmitt ve Stults (1985) negatif maddelerin ek faktörler gibi görünmesinin cevaplayıcıların dikkatsizliği sonucunda oluşmuş olabileceğine dikkati çekmektedir. Bu bulgular negatif maddelerin ölçek geliştirme çalışmalarında sorunlara neden olabileceği yönündeki literatürle de aynı doğrultudadır. Ortak varyans incelendiğinde en az %30 ve en fazla % 64 olduğu görülür. ÖÇTE'nin güvenilirliğine ilişkin analizlere göre ölçek maddelerinin tamamına ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Testi yarılama yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı ise .72 şeklindedir. Aynı şekilde özellikle negatif maddeler için düşük bulunan madde-toplam korelasyonları da bu maddelerin verilerdeki farklılaşmayı açıklamada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Madde 7'ye ait madde-toplam korelasyonu negatif bulunmuştur. Maddelerin alt boyutlara ayrılması söz konusu olmadığından bu korelasyonların yüksek çıkması beklenmekteydi. Ancak çokkültürlülük gibi soyut bir olguyu ölçmeye çalışmanın gücü bu sonuçlarla da kendini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutumlarında mezun olunan fakülte, branş, kıdem, görev yaptıkları okulun eğitim kademesi ve eğitim yaşantılarının geçtiği yerin kültürel yapısına göre anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Bu durum, Türk öğretmenleri arasında da çokkültürlü eğitime ilişkin belli bir algılama farklılığının ve farkındalığın olduğunu göstermektedir. Araştırmanın genel sonuçları ülkemizde de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. ABD ve Kanada gibi çokkültürlü eğitimi resmi olarak tanımış ülkelerle kıyaslandığında çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavram ve tartışmalarının ülkemizde yeterince bilinmediği de göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin olumlu tutum gösterdikleri söylenebilir. Buna karşın, yaptığımız yüz yüze görüşmelerde bazı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kültürel farklılıklarının bilincinde olmadıklarını gözledik. Bu durum, kültürel farklılığın erken yaş dönemlerinde daha az belirgin olmasından ve bireyin öğrenmeye ve değişmeye daha fazla yatkın olmasından kaynaklanabilir. Ancak, kimi öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin “aynı” veya “farksız” olduklarını ve onları “aynı” olarak gördüklerini bildirmeleri ilginçtir. Oysa, yeni öğretim programı uygulamalarında öğretmenlerin öğrencilere yapılandırıcı yaklaşıma uygun bireysel farklılıklara yönelik öğrenme desteği vermeleri beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin farklılık ve çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusunda bilgilendirilme ihtiyacında olduklarını söyleyebiliriz.

Olumsuz tutum gösterme nedenlerinden biri olarak çokkültürlü eğitimi yalnızca etnik farklılıktan kaynaklanan bir eğitim uygulaması olarak görme verilebilir. Türkiye gibi ulus devlet yapısına sahip bir ülkede de bu yönde karşı tutumların olması gayet doğaldır. Zaten, tüm dünyada çokkültürlü eğitime ilişkin olumsuz tutumların temelinde de benzer karşı duruşlar yer almaktadır. Ponterotto ve arkadaşlarının hazırlamış olduğu ölçeğin etnik unsura gönderme yapmadan genel olarak çokkültürlülüğe yönelik maddeler içermesi Türk öğretmenlerin olumlu tutum göstermelerinde önemli etkisi olmuş olabilir.

5. SONUÇLAR

Bu çalışma Ponterotto ve arkadaşlarının öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirdikleri tutum ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak ve çeşitli değişkenler açısından öğretmenlerin tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin çevirisi yapıldıktan sonra Tokat merkez ve ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlerden toplanan veriler ile geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında tek boyutlu olduğu öngörülmüştür. Mevcut çalışmada ölçek tek boyutlu sonuçlar vermese de alt boyut gibi görünen maddelerin içerikleri incelendiğinde anlamca farklı bir boyut oluşturamayacakları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmede güvenilirliğinin yeterli olduğu, ancak geçerliğinde tek boyutluluğu bağlamında sorun olduğu görülmüştür. Dolayısıyla gerek negatif maddelerden, gerekse çokkültürlülüğün ölçülmesi güç bir olgu olması nedeniyle mevcut çalışmanın sonuçları ÖÇTÖ'nin tek boyutluluğunu desteklememektedir.

Her iki çalışmada da beşli likert tipi ölçek kullanıldığı dikkate alınırsa aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında elde edilen istatistiksel bulguların ölçeğin orijinal bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülür. Ölçeğin İngilizce versiyonunda ($\bar{X}=4.1$) elde edilen aritmetik ortalama mevcut çalışmada da ($\bar{X}=3.5$) orta noktadan (3.00) göreceli olarak yüksek bulunmuştur. Bir başka benzerlik ise iki çalışmada da negatif ve pozitif maddelerin madde toplam korelasyonu ve aritmetik ortalama değerleri pozitif maddeler daha yüksek olmak üzere farklı bulunmuştur. Bu nedenle, özgün çalışmadaki yazarların da tasarladığı gibi negatif maddeler dönüştürülerek yeni bir uygulama çalışması yapılması yararlı olacaktır.

Ölçeğin deneysel Türkçe formunun güvenilirliği sınırlı ve yeterli düzeyde bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre ÖÇTÖ'nün güvenilirlik çalışmaları ile ilgili istatistik değerleri ölçeğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının derecesini belirlemede güçlü sayılabilecek bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde ettiğimiz deneyim ve bulgulardan hareketle daha sonraki çalışmalar için şu önerilerde bulunabiliriz: Aynı ölçek farklı öğretmen gruplarına uygulanabilir. Daha geniş bir örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir. İfadeler öğretmen adaylarına uygulanacak şekilde düzenlenerek bu gruba uygulanabilir. Ayrıca yukarıda da önerdiğimiz gibi negatif maddelerin bazıları pozitif ifadeye dönüştürülerek farklı bir gruba uygulamasını yapmak çalışmaya değer bir konudur. Orijinal çalışmada da madde-toplam korelasyonu en düşük iki maddeden biri olan bu maddenin ileriki çalışmalarda Türkçe ifadesinin geliştirilmesi önerilebilir.

Bununla birlikte, çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi sahibi olmakla tutumlar arasında bir ilişki olup olmadığı ölçülebilir. Ölçeğin farklılık ve demokratik tutum konularında geliştirilmiş bazı ölçeklerle ilişkisi araştırılabilir. Araştırmada çokkültürlü eğitime karşı tutumu ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış ve Türkçeye uyarlanmış başka bir ölçek bulunmadığından ölçüt geçerliğine bakmak mümkün olmamıştır. Bu alanda uyarlanan başka bir ölçekle ÖÇTÖ'nin ölçüt geçerliği gelecek araştırmalara konu olabilir.

KAYNAKLAR

- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (1999). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn&Bacon.
- Başol, G. (2008). Validity and reliability of Multidimensional Scale of Perceived Social Support-Revisited, with a Turkish sample. *Journal of Social Behavior and Personality*, 36(1), 1303-1314.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi ders kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 27-40.
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education. *Case Studies (Klassen)*, 31-62, American Association of College for Teacher Education.
- Gay, G. (2002). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gelbal, S. (1994). *p madde güçlük indeksi ile Rasch modelinin b parametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education. *ERO: Educational Research Quarterly*, 6, 1-14.
- Gutman, A. (1999). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Hidalgo, F., Chávez Chávez, R., & Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. *Handbook of teacher education*, John Sikula (senior ed.). New York: Macmillan.
- Hurley, A. E., Scandura, T. A. Schriesheim, C.A. Brannick, M.T., Seers, A, Vanderberg, R., & Williams, L. J. (1997). Explanatory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 667-683.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Köker, L. (1997). Çokkültürlülük ve demokratik meşruluk sorunu, *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik içinde* (Yayına Derleyen: Bilgin, N.), İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kymlicka, W. (2004). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria. *Organizational Research Methods*, 9(2), 202-220.
- Ohio State University, (1988). *Results from a survey of multicultural attitudes and competencies among student completing student teaching form the College of Education at the Ohio State University* (Tech. No. 143), Ohio State University: Ohio.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Parker, C. W. (2002a). *Education for democracy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Parker, C. W. (2002b). *Teaching democracy*. Teachers College Press: New York.

- Parker, C. W. (2002c). Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society. *Education for democracy içinde*, (Ed. W. C. Parker), Connecticut: Information Age Publishing.
- Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Raz, J. (1994). Multiculturalism: A Liberal Perspective, *Dissent*, 67-79.
- Schmitt, N. & Stults, D. M. (1985). Factors defined by negatively keyed items: The result of careless respondents? *Applied Psychological Measurement*, 9(4), 367-373.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Şencan, H (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Taylor, C. (2005). *Çokkültürcülük*. İstanbul: YKY.
- Turgut, F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Washington, V. (1982). Implementing multicultural education: Elementary teachers' attitudes and professional practices. *Peabody Journal of Education*, 59 (3), 190-200.
- Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, 24, 685-701.
- Yazici, S. (2004) Unity with(in) plurality: Rawls's idea of public justification reinterpreted, *South African Journal of Philosophy*, 23(2), 120-133.

EXTENDED ABSTRACT

The constitutive role of societal and historical facts for national education systems has long been recognized as an educational principle. Yet, there has been a universal tendency of including democratic values such as pluralism, citizenship and human rights education, multicultural and global education within national education programs. Despite its strong national character, Turkish educational system has always been sensitive to new educational ideas and movements developed in western countries. In 2005, the Ministry of National Education in Turkey has begun to implement constructivist education programs in which such universal values are constitutive parts of the programs. But there is no sufficient study investigating the perceptions, attitudes and practices of teachers with respect to these universal education values.

Multicultural education is an educational ideal, as well as a controversial concept. An important bias with respect to multicultural education comes from its being related or restricted only to ethnic group demands. Multicultural education deals with educational inequalities arising from students' ethnic, social class, gender and religion backgrounds. In this sense, as a democratic education movement it aims at providing equal chance for all students.

The aim of this paper was twofold: The first one was to investigate the reliability and validity of Turkish version of Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) developed by Jojeph G. Ponterotto (at al. 1998). Having adapted into Turkish, the scale was applied to total 415 teachers, selected randomly from different branches in Tokat, Turkey, of which 135 female and 280 male. Cronbach Alpha coefficient for the reliability of the Turkish version of the TMAS was found to be .74. For the seven negative items and thirteen positive items Cronbach alpha coefficients were .59 and .75 respectively. The date indicated that item total correlation for the negative items were strikingly lower than that of positive ones. Grand mean for 20 items responses was 3.5, standard deviation .99, factor structure coefficient .49, and item-total correlation .31.

An exploratory factor analysis was used to identify the factor structure of the TMAS. We believed that at this early adaptation development of the scale the explanatory factor analysis is more appropriate, leaving the confirmatory factor analysis to further studies of the scale. A principal component followed by varimax rotation was performed on the 20 items. Results revealed that the TMAS contained five factors that explained 48.9 % of the total variance. Though results indicated insufficient proof on the single dimensionality of the scale, we found however some striking similarities between our findings and the original results found in the development studies of the TMAS. For example, in consonant with several international studies that report meaningful differences between positively worded items and negatively worded items, we found significant differences in the scale means, variances and reliability scores between positively worded items and

negatively worded items, which is somehow a similar character found in the results of the original version of the TMAS.

We also investigated whether teachers' attitudes toward multicultural education differ in terms of variables such as educational level, gender, instruction specialization, years teaching, the type of graduated faculty or college, the location of their present school, cultural environment of their earlier education. We found that social studies teacher attitude were more positive than the science teachers. High school teachers also had more favorable attitudes toward multicultural education than early grades teachers. An important reason why the early grade teachers indicated less favorable attitude might be due to the fact that cultural differences are not so visible in early ages. Indeed, some primary school teachers stated in our face to face conversations as well as in their reply to open-ended questions during the early stage of this study that they see their students as "same" or "indifferent". There was no significant difference in terms of gender. Teachers graduated from the Faculty of Education indicated more positive attitude than teachers graduated from the Education Institution. Similar statistical results were found in terms of years teaching. Teachers with 5 or less years experience indicated more favorable attitude than teachers with 26 or more experience. Moreover, the results show empirical evidence of significant differences between teachers whose earlier educational experience took place in multicultural environment and mono-cultural environment. This suggests that individuals who experienced multicultural relationship are more likely to have more favorable multicultural attitudes.

The relevant literature review has uncovered no national studies on empirical investigation of teachers' multicultural attitudes and the development or adaptation of such a scale. In this respect, we believe that the current work is of importance for cross-cultural studies, and can contribute to Turkish education literature in this regard. For further studies, we suggest that the TMAS can be tested in different teacher groups and somewhat culturally more heterogonous districts by using both explanatory and confirmatory factor analysis. We also believe that it is worth studying the TMAS by eliminating some negatively worded items.