



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN  
(TEACHER MULTICULTURAL ATTITUDE SURVEY)  
GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Hazırlayan  
Güleç TOPRAK

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman  
Doç. Dr. Sedat YAZICI  
Yrd. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL

TOKAT – 2008

ÖĞRETMENLERİN ÇOKKÜLTÜRLÜ TUTUM ÖLÇEĞİ'NİN  
(TEACHER MULTICULTURAL ATTITUDE SURVEY)  
GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Tezin Kabul Ediliş Tarihi:11 /01 / 2008

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Doç. Dr. Sedat YAZICI

Üye : Yrd.Doç. Gülşah BAŞOL

Üye : Yrd.Doç. Dr. Recep KOÇAK

Üye : Yrd.Doç. Dr. Cumhuri ERDEM

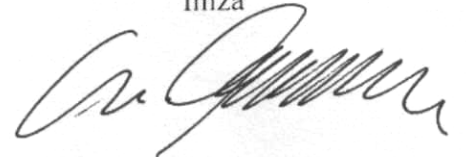
İmzası



Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun  
...07/01/2008 tarih ve 01-01 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul  
edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mehmet ASLAN

Mühür  
İmza



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(11/01/2008)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Güleç TOPRAK

İmzası

.....

## TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisansım boyunca kendisinden bilimsel anlamda çok şey öğrendiğim, bana olan güveni ve desteği için tez hocam sayın Doç. Dr. Sedat YAZICI'ya şükran dolu teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, çalışmanın istatistik kısımları, literatüre katkıları ve metodolojik bakımdan tezin düzenlenmesi ile diğer tüm bölümlerinde tüm yoğunluğuna rağmen yardımını ve güler yüzünü esirgemeyen ikinci danışmanım, sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL'a sonsuz teşekkürler.

Başım her sıkıştığında hep yanımda olan, bana yüreğinin yanı sıra evinin de kapılarını açan, boyu boyuma, huyu huyuma canım dostum Arş. Gör. Fatma MAZMAN'a, beni her telaşlı görüşünde içime su serpen ve güven dolu sözleriyle hep yanımda olduğunu hissetmemi sağlayan sevgili hocam Yard. Doç. Dr. Aslı YAZICI'ya, SPSS yorumlamalarımda işin içinden çıkmadığım durumlarda ne zaman kapısını çalsam sıcak bir tebessümle hallederiz merak etme diyerek yanımda olan arkadaşım Arş. Gör. Vildan ÇEVİK'e, sayfa düzeni, tablolar gibi yine kafamın allak bullak olduğu zamanlarda yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Hakan ÖRTEN ve Serdar BUDAK'a sonsuz teşekkürler.

Tüm bunların yanında manevi olarak her zaman yanımda olan canım aileme, Tokat'ta yaşadığım süre boyunca bana kuvvet veren ve destek olan dostum, ablam Güzün Bengü TEKÇE'ye, sınıf arkadaşım ve aynı zamanda kapı komşum olan, tatlı sohbetinden beni mahrum bırakmayan sevgili meslektaşım Feryal KARAMAN'a, özellikle tezimin son zamanlarında anlayışını esirgemeyerek bana her konuda yardımcı olan, varlığı ile hayat bulduğum değerli eşim Şenol TOPRAK'a şükran dolu teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

Günümüzde evrensel değer ve ilkelerin ulusal programlarda daha fazla yer aldığını gözliyoruz. Eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çalışmalar arasında farklılık, çoğulculuk ve çokkültürlülük konuları önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma Jojeph G. Ponterotto tarafından geliştirilen (1998) Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin bir adaptasyon çalışmasıdır. Çalışmanın amacı Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasının yapılarak geçerlik ve güvenilirliğinin ortaya konulmasıdır. Türkçe uyarlama çalışması yapılan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği” Tokat ili ve ilçelerinde görev yapan random örneklemeyle seçilmiş farklı branşlardaki 135’i kadın 280’i erkek olmak üzere toplam 415 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.00. paket programı ile kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tercüme ve dil geçerliği sağlanan ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek boyutluluğunun desteklendiği görülmüştür.

Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın ilgili literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlü Eğitim, Farklılık, Öğretmen Tutumları, Güvenirlik, Geçerlik.

## ABSTRACT

We have been witnessing an increasing interest in integrating universal values and principles into national curriculum. Among others, attempts on democratizing educational institutions and curriculum, diversity, pluralism and multiculturalism have an important place for democratic educational policies. This is an adaptation study of Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) developed by Jojeph G. Ponterotto (at al. 1998). The purpose of the current study is to investigate the reliability and validity of Turkish version of Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS). Having adapted into Turkish, the scale was applied to total 450 teachers selected randomly from different branches in Tokat, Turkey, of which 135 female and 280 male. The data, collected for the study, was analyzed by SPSS software program, version 15.00. 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 sufficient proof on the single dimensionality of the scale.

The relevant literature review revealed no national studies on the adaptation of teachers' multicultural attitude scale. In this respect, we believe that the current study is of importance for intercultural studies, and can make substantial contribution to Turkish education literature in this regard.

**Key Words:** Multicultural education, diversity, teacher attitudes, reliability, validity.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM .....	3
1.2. AMAÇ .....	4
1.3. ÖNEM .....	4
1.4. SAYILTIAR.....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	6
1.6. TANIMLAR .....	6
2.LİTERATÜR TARAMASI .....	7
2.1.KURAMSAL AÇIKLAMALAR .....	7
2.1.1. Çokkültürlülük Nedir? .....	8
2.1.2.Çokkültürlü Eğitim .....	13
2.1.3.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çokkültürlü Eğitim .....	20
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
3. MATERYAL VE YÖNTEM .....	26
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	26
3.2.ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	26
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	26

	<u>Sayfa</u>
3.4. ÖLÇEĞİN İNGİLİZCE ÖZGÜN ÇALIŞMASI .....	31
3.5. ÖLÇEĞİN UYARLANMASINDA YAPILAN İŞLEMLER .....	32
3.6. VERİ TOPLAMA ARACI .....	34
3.7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	35
4. BULGULAR.....	38
4.1.GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI .....	39
4.1.1.Geçerlik Çalışmasına Yönelik Bulgular.....	39
4.1.2.Güvenirlik Çalışmasına Yönelik Bulgular.....	51
4.2.ÖÇTÖ PUANLARININ ÇEŞİTLİ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.....	58
5. YORUM.....	67
5.1. GEÇERLİK ÇALIŞMALARININ YORUMLANMASI .....	67
5.2. GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARININ YORUMLANMASI... ..	67
5.3 ÇEŞİTLİ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖÇTÖ SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	68
5.4. SONUÇ.....	78
5.5. ÖNERİLER.....	79
6. KAYNAKÇA .....	81
7. EKLER .....	87
8. ÖZGEÇMİŞ .....	88



## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı.....	27
Tablo 3. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımları .....	27
Tablo 3. 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumları Dağılımı .....	28
Tablo 3. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteler.....	28
Tablo 3. 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Dağılımları.....	29
Tablo 3. 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Statüsü.....	30
Tablo 3. 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimleri Dağılımları.....	30
Tablo 3. 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Hayatının Geçtiği Yerleşim Biriminin Kültürel Yapısı.....	31
Tablo 3. 9. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği.....	33
Tablo 4. 10. Ölçek Maddelerinin İngilizce-Türkçe Uyum Dereceleri.....	40
Tablo 4. 11. Ölçek Maddelerinin Türkçe Anlaşılabilirlik Dereceleri.....	42
Tablo 4. 12. KMO ve Barlett Testi.....	43
Tablo 4. 13. Açıklanan Toplam Varyans .....	44
Tablo 4. 14. Ortak Varyans (Communalities).....	45
Tablo 4. 15. Döndürülmüş Faktör Matrisi(Varimax Yöntemi).....	48
Tablo 4. 16. 16. Madde Çıkarılarak Yapılan ÖÇTÖ Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Birleşenler Analizi) Sonuçları.....	50
Tablo 4. 17. Olumsuz Maddeler Çıkarılarak Açıklanan Toplam Varyans.....	51
Tablo 4. 18. ÖÇTÖ: $\bar{X}$ , SS, Faktör Yapısı Katsayıları ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları (N=415).....	53

Sayfa

Tablo 4. 19. ÖÇTÖ Alt ve Üst Grup Puanlarının <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4. 20. Araştırma Sonuçları İle Orijinal Çalışmanın Karşılaştırılması.....	57
Tablo 4. 21. ÖÇTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre <i>t</i> - Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4. 22. ÖÇTÖ Puanları Mezun Olunan Fakülteye Göre ANOVA Sonuçları .....	59
Tablo 4. 23. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 4. 24. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 4. 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları.....	61
Tablo 4. 26. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Statüsüne Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 4. 27. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Yerine Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4. 28. Öğretmenlerin İlköğretim Hayatlarının Geçtiği Birimin Kültürel Yapısına Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4. 29. Öğretmenlerin Ortaöğretim Hayatlarının Geçtiği Birimin Kültürel Yapısına Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4. 30. Öğretmenlerin Üniversite Hayatlarının Geçtiği Birimin Kültürel Yapısına Göre Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanları <i>t</i> -Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4. 31. Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Genel Dağılımı.....	65
Tablo 4. 31. Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Genel Dağılımı .....	66

## GRAFİKLER

Sayfa

Grafik 4. 1. Kırılma Noktası Grafiği (Scree Plot) Sonuçları.....	46
--	----

## 1.GİRİŞ

Tüm dünyada yaşanmakta olan gelişmelere paralel olarak eğitim sistemimizde de son yıllarda önemli değişiklikler meydana gelerek, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarında bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak öğrenci merkezli, etkinlik ağırlıklı, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır.

Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevleri bilinçli olarak yerine getiren 21. yüzyıl toplumuna yakışan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bireyin bilgiyi anlamlandırarak yapılandırabilmesi için farklı etkinliklere yer veren zengin bir öğrenme ortamı oluşturulması gerçeği eğitimciler tarafından kabul edilen bir unsurdur.

Bu bağlamda, öğretmen tutumlarının yapılandırıcı programın temel felsefesi doğrultusunda yenilenecek geliştirilmesi programın başarıya ulaşması açısından son derece önemlidir. Öğretmen tutumları öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Getzels ve Jackson'a göre öğretmenin kişiliği sınıfta önemli bir değişkendir. Gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü, onun ne bildiği hatta ne yaptığı ile değil, kendisinin gerçekten ne olduğu ile ölçülür(Akt.:Küçükahmet, 1976:49). Oğuzkan'a (1989) göre, özel alan ve öğretim bilgisiyle ilgili hazırlığı ne kadar iyi olursa olsun, geçerli ilkelere dayalı bir dünya görüşüne sahip olmayan bir öğretmen etkili

kılavuzluk yapamaz. Çünkü öğretmenin sınıfta anlattıklarından çok yaptıkları, kısaca sınıfta oluşturduğu kültür öğrencileri daha da çok etkilemektedir.

Öğretmenler, bilgi toplumundaki hızlı gelişmelerin ve yeniliklerin yakın takipçileri olarak, açık fikirli ve çağdaş olmalı, öğrenci ve velilerle birlikte sürekli öğrenen olmayı öğrenmelidirler. Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarını karşılamasına, gerekli öğrenme materyallerini sağlamasına bağlıdır.

Çokkültürlü eğitim programının amaçları arasında öğrencilerde kendine güvenen bir kimlik yapılandırmak, kendilerinden farklı bireylerle rahat, empatik bir etkileşim kurmalarını sağlamak ve önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak yer almaktadır. Çokkültürlü yaklaşımda farklı perspektifleri tanımanın önemi üzerinde durulur. Yapılandırmacılıkta da her bireyin kendine özgü olduğu kabul edildiğinden her iki yaklaşım arasında önemli bir bağ ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin kendi dünyalarından farklı dünyaların olduğunu görmeleri, eleştiri yeteneklerini geliştirebilmeleri, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki çeşitliliğin farkına varmaları çokkültürlü eğitim etkinlikleri ile sağlanır. Dünyaya başkalarının penceresinden bakmayı sınıfta öğrenen bireyler bunu gerçek hayatta da başaracak, dolayısıyla demokratik, hoşgörülü, duyarlı vatandaşlar olarak toplumdaki yerlerini alacaklardır.

Günümüzde büyük tartışmalara yol açan çokkültürlülük konusunun eğitim kurumlarına yansımalarının ana nedenlerinden biri İlköğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın bireysel farklılıklara önem vermesinden kaynaklanmaktadır. Toplum ve okulda çokkültürlülük göz önünde bulundurulduğunda

ve her öğrencinin birey olarak kendine özgü kabul edilmesi gerçeğinden hareketle çokkültürlü eğitim etkinlikleri kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmenlerimiz çokkültürlü eğitim etkinlikleri ile sınıf içerisinde ve dışında her türlü farklılığa hoşgörü ile yaklaşmayı içselleştirmiş bireyler yetiştirmeli, gelecekte birbirlerinin farklılıklara duyarlı ve buna bir zenginlik gözü ile bakan nesiller yetişmesine katkıda bulunmalıdır. “Herkes aynı şeyi düşünüyorsa kimse bir şey düşünmüyordur.” (Albert Lippmann) felsefesinden hareketle bireyin bilgiyi anlamlandırarak yapılandırabilmesi ve bunu işbirliği içerisinde çalıştığı arkadaşlarına aktarabilmesi için uygun öğrenme ortamlarının sağlanması konusunda öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir.

Bu amaçla, öğretmenlerin tutumlarının araştırılması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili Türkçe literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşları'nın (1998) geliştirdikleri Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin ( Teacher Multicultural Attitude Survey) Türkçeye uyarlama çalışmasının Türk öğretmenlerinin eğitime ilişkin tutumlarını anlamada ve karşılaştırmalı çalışmalar yapmada yardımcı olacağını düşünüyoruz.

### 1.1. PROBLEM

Araştırmanın problemi, çokkültürlülük tartışmasının eğitim alanındaki durumu ve öğretmenlerin bu konudaki tutumlarının hangi boyutta olduğunu tespit etmeye yönelik Türkçe literatürde herhangi bir ölçeğin bulunmaması nedeniyle daha önce Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşları'nın (1998) geliştirdikleri “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin ( Teacher Multicultural Attitude Survey) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.

- 1- Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Türkçe formu İngilizce formu ile dilsel eşdeğerliğe sahip midir?
- 2- Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
- 3- Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?
- 4- Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeğinin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı istatistiksel açıdan manidar mıdır?
- 5- Çalışmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları nedir?
- 6- Çalışmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlülük tutumları cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı, öğrenim durumu vb. gibi çeşitli bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

### 1. 2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim okullarının I. ve II. Kademesi öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik olan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin ( Teacher Multicultural Attitude Survey) Türkçeye uyarlamasını yaparak güvenilirlik ve geçerliğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları, cinsiyet, branş, meslekteki hizmet yılı, öğrenim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenecektir.

### 1. 3. ÖNEM

Araştırmanın önemi evrensel ve ulusal olmak üzere iki yönden vurgulanabilir. İlk olarak küresel bağlılığın hızla arttığı bir dünyada genç nesilleri farklı kültürleri tanıyan, onlarla iletişim kurmaya hazırlıklı, dünyaya açık, önyargısız, hoşgörülü ve demokratik bireyler olarak hazırlamak ve yetiştirmek gereği yadsınamaz. İkincisi, çoğulculuğun demokratik toplumların kaçınılmaz bir olgusu olması gerçeğinden

hareketle, öğrencileri içinde yaşadığımız demokratik toplumun sosyolojik ve siyasal unsurlarını tanıyan, kültürel farklılıklarını bilen, demokratik ve uzlaşmacı bireyler olarak yetişmelerinden hem içinde yaşadıkları toplum hem de dünya kazançlı çıkacaktır.

Çokkültürlü eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2004 yılında kabul edilen "Yapılandırıcı Yaklaşım" açısından da ayrı bir öneme sahiptir. Bilindiği gibi yapılandırıcı yaklaşım, bireysel farklılığa önem veren, bilginin öğrenen kişi tarafından yapılandırılmasını esas alan, bu nedenle öğrencinin önceki bilgi, deneyim, inanç ve tutumlarının göz önünde bulundurularak öğrenmede kişinin bireysel anlamlandırmasına önem vermektedir. Ayrıca, yapılandırıcılık mutlak bilgi anlayışı yerine, bilginin bağlamsal doğruluğuna, bireyin öznel anlamlandırmasına önem vermektedir. Birayın bu denli ön planda olduğu bir yaklaşım çokkültürlülükten ayrı düşünülemez.

Yapılan literatür çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile ilgili Türkçe herhangi bir ölçeğin bulunmuyor olması da araştırmanın bir başka önemini ifade eder. Tüm bunlar göz önüne alındığında Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının evrensel eğitim değerleri ve uygulamaları açısından ne aşamada bulunduğumuza ışık tutarak karşılaştırmalı eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut çalışmanın bundan sonra yapılacak akademik araştırmalarda kullanılabilir bir ölçeği Türkçe literatüre sunma yoluyla ileride çokkültürlülük alanında yapılacak çalışmalara ivme kazandıracağı düşünülmektedir. katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### 1. 4. SAYILTILAR

Bu çalışmanın temelini dayandırdığı sayılıtlar şunlardır:



1- Çalışmaya katılan öğretmenler çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.

2- Örneklem evrenle aynı özelliklere sahip bireylerden oluşmuştur.

3. Katılımcılar ölçeği samimiyetle cevaplamışlardır.

#### 1. 5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1- Araştırmanın bulguları Tokat İli merkezi, ilçe ve köylerinde İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında çalışan tesadüfî (random) yöntemiyle seçilen 415 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2-Araştırmadaki bulgular, uygulanan ölçeğe katılan öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3- Bu araştırma, kullanılan ölçeğin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

4- Araştırma kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.

#### 1. 6. TANIMLAR

**Çokkültürlü Eğitim:** Din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak tüm öğrenciler için eğitimde eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi, böylece eğitim ve öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefler. Bu nedenle de demokratik eğitimin bir parçasıdır.

**Güvenirlilik:** Bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2006: 169)

**Geçerlik:** Kullanılan ölçüm aracının istenen özelliğe uygun olması, verilerin ölçülmek istenen özelliğin niteliğini tam olarak yansıtması ve aynı zamanda verilerin amaca yönelik olarak yararlı olmasıdır ( Şencan, 2005: 723).

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu çalışmanın amacı herhangi bir çokkültürlü eğitim programı veya politikası önermek veya geliştirmek değildir. Çokkültürlü eğitimin Türk eğitim sisteminde yer alması gerektiğine ilişkin bir temellendirme yapmak amacıyla da değiliz. Her ülkenin kendine özgü tarihsel, sosyolojik ve siyasal yapısı vardır ve çokkültürlü eğitim gibi kuramı ve uygulaması Batı kaynaklı bir modelin tüm ülkelerde aynı biçimde uygulanabileceğini de düşünmüyoruz. Gerçekten de çokkültürlü eğitim başta Kanada, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda olmak üzere nispeten yeni devletler olarak adlandırabileceğimiz ülkelerin önemli bir eğitimsel konusudur. Çokkültürlülüğü resmi olarak kabul etmiş olan ülkelerde (Kanada ve Avustralya) bile çokkültürlü eğitim oldukça tartışmalı bir konudur. Her şeyden önce ilkesel olarak uzlaşma sağlansa bile konunun pratik yönü son derece önemlidir ve birçok zorluklarla karşılaşılması kaçınılmazdır.

Ülkelerin tarihsel ve sosyolojik yapıları yürüttükleri eğitim anlayışının tespitinde önemli rol oynar. Ancak, günümüzde evrensel değer ve ilkelerin ulusal programlarda daha fazla yer aldığını gözlüyoruz. Eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik çalışmalar arasında farklılık, çoğulculuk ve çokkültürlülük konuları önemli bir yer tutmaktadır. Aşağıda göreceğimiz gibi, çokkültürlü eğitim doğrudan demokratik eğitimle ilişkilidir ve hemen hemen bütün tanımlarda buna vurgu yapılmaktadır.

Çokkültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliği onu sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmektir (Yazıcı, 2007). 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. Bu nedenle her demokratik eğitimin çokkültürlü eğitime duyarlılık göstermesi gerektiğini düşünüyoruz. Günümüz eğitimbilim araştırmalarında eğitim programlarını daha demokratik hale dönüştürmeye yönelik çalışmalar arasında çoğulculuk ve çokkültürlülük konusu önemli bir yer tutar.

## 2. 1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

### 2. 1. 1. Çokkültürlülük Nedir?

Çokkültürlülüğün olgusal ve normatif olmak üzere iki boyutu vardır (Yazıcı, 2007). Olgusal boyut 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 olduğu belirtilmektedir (Kymlicka, 1998: 49).

Çokkültürlülüğün normatif boyutu onun değer yargısı içermesinden kaynaklanmaktadır. Parekh bu normatif boyutu şöyle ifade eder:

Tanımı gereği çeşitlilik, toplu yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır ve ne sırf öyle istendiği için yok olur ne de kabul edilemez bir zorlama olmadan–hatta çoğunlukla o zaman bile– bastırılabilir. Üstelik insanlar kültürlerine bağlı oldukları ve onun tarafından biçimlendirildikleri, özsaygıları ile kültürlerine duyulan saygı yakından bağlantılı olduğu için, diğer insanlara duymakla yükümlü olduğumuz temel saygı, kültürlerini ve kültürel topluluklarını da kapsar. Kültürlerine saygı duymak aynı zamanda sadakatlerini kazanmamızı sağlar, onlara diğer kültürlerle etkileşime girmeleri için güven ve cesaret verir ve geniş toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırır. Kültürel çeşitlilik, bir bütün olarak, toplum için de arzu edilir bir şeydir ve değerli bir toplu? erdemi temsil eder (Parekh 2002: 251-252).

Bu nedenle, çağdaş demokratik ülkeler çoğulculuğu ve çokkültürlülüğü demokratik toplumların olgusal bir durumunun yanı sıra önemli bir değeri olarak görmekte ve buna ilişkin çeşitli politikalar geliştirmektedir.

Herkesin aynı şeyi düşündüğü bir yerde, aslında kimse düşünmüyor demektir. Çoğulcu yaşam ötekine saygıya dayanır. İnsanlık "tek" in yerine "çok" u, ötekilerle berikileri, "Bir ağaç gibi tek ve hür/ve bir orman gibi kardeşçesine" (N. Hikmet) yaşatan çoğulcu demokrasiyi getirdi. Aynı değil, başka başka şeyler söylendiği için gerçek diyalog başladı. Demokrasi, çoğulculuğu, çeşitliliği hem özendiriyor, hem de hoşgörü çimentosuyla bir arada yaşatıyordu. Çözülme ve ayrışmanın içinde birleşme vardır. Görülmemiş çeşitliliklerimizin içindeki birleştirici ipliklerimizi bulmak gerekir (di). Demokrasinin paradigması, hoşgördür. Hoşgörü ötekinden nefret etmeme bilincini kazandıran erdemdir. Çoğulculuğun doğal izdüşümlerinden biri de kültürel kimliktir. Gelenekler, alışkanlıklar, diller, düşünceler, inançlar, manevi değerler, yaratıcılık, kararların ögesi olarak ortak bilincin ve ortak kimliğin dayanaklarıdır.

Çokkültürlülük kuramının önde gelen temsilcilerinden Charles Taylor görüşlerini felsefi ve etik temel üzerine kurmaya çalışır. Taylor, evrenselci ve eşitlikçi bir anlamda kullanılan modern haysiyet kavramından hareket ederek "insan olma haysiyeti"nden ya da vatandaşlık haysiyetinden söz eder. Bu haysiyetin herkeste ortak bulunduğu, haysiyet kavramının demokratik bir toplumla bağdaştırabilecek tek kavram olduğunu belirtir. Ona göre, eşit tanınma biçimleri demokrasi kültüründe temel önem taşır. Demokrasinin, eşit konumda tanınma politikasını da birlikte getirdiği; şimdi de kültürlerin ve cinslerin eşit konumda tanınması talebine dönüştüğünü ortaya koyar. Taylor'a göre; tanınmanın önemi artık her yerde kabul edilmiş durumdadır. Kant ve diğer aydınlanmacı düşünürlerce en temel değerlerimizden biri olan eşit haysiyet ilkesi

bütün insanların eşit saygıyı hak ettiğini vurgular. Bu, bütün insanlarda ortak bir yeti olan evrensel insan gizilgücüdür. Bu gizilgüç, her bireyin saygıyı hak etmesini güvence altına alır. Farklılıklara saygı duymanın temelinde de bu gizilgüç vardır. Taylor'ın kendi ifadesiyle:

“Farklılıklar politikasının temelinde evrensel gizilgücün yani birey olarak, aynı zamanda bir kültür olarak, insanın kendi kimliğini biçimlendirme ve tanımlama gizilgücünün yattığını söyleyebiliriz. Bu gizilgücün herkeste bulunduğu kabul edilmeli ve bu güce eşit saygı gösterilmelidir.” (Taylor, 2005: 54)

Taylor'a göre kimlik; bir insanın kim olduğunu, bir insan olarak kendini tanımlayan temel niteliklerin neler olduğunu anlaması gibi şeyleri gösterir. O'na göre; kimliğimiz kısmen *tanınma* ya da tanınmama yoluyla, çoğu zaman da başkalarının yanlış tanınması yoluyla biçimlendirilir. Diğer insanlar veya toplum kendilerinin dışında sevilmeyen bir imaj yansıtıyorsa bir insan ya da bir grup gerçek bir çarpıtılmaya uğrayarak zarar görebilir (Taylor, 2005: 42).

Bu açılarından bakıldığında, yanlış tanıma, gereken saygının gösterilmediğini belirtmekle kalmıyor. Bu durum acı verici bir yaranın açılmasına neden olarak kurbanlarını sakatlayıcı bir biçimde, kendilerinden nefret ederek yaşamaya mahkûm ediyor. Varlıklarının hak ettikleri biçimde tanınması, insanlara gösterilmesi gereken saygının gereği olmakla kalmaz. Bu, can alıcı önem taşıyan bir insan gereksinmesidir.

Bu kimlik monolojik olarak içsel bir yaratma sonucu ortaya çıkmaz. İnsan yaşamı temelde diyalojiktir:

“Öyleyse kendi kimliğimi keşfetmem, bu kimliği yalıtılmışlık içinde tek başıma oluşturduğum anlamına gelmiyor; tersine bu kimliği diyalog yoluyla, başkalarıyla kısmen açık, kısmen de içimden yaptığım konuşmalarla oluşturuyorum. İçsel olarak yaratılan üretilen bir kimlik idealinin geliştirilmesi, işte bu nedenle tanınmaya yeni bir önem katıyor. Kimliğim, can alıcı biçimde başkalarıyla giriştiğim diyalojik ilişkilere dayanıyor” (Taylor, 2005: 49)

Özetle, Taylor farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması gerektiğini ve eşit biçimde saygıdeğer kabul edilmesi gerektiğini savunur. Bu anlamda çoğulculuk, kültürel kimliklerin tanınmasını ifade eder.

Literatürde çok kültürlülüğün siyasal, sosyolojik ve felsefi boyutu üzerine oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. Bunlar arasında Will Kymlicka'nın Türkçeye de çevrilmiş olan *Çokkültürlü Yurttaşlık* adlı eseri başta gelir. 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.

Kymlicka, çokkültürlülüğe ilişkin tartışma ve yaklaşımları üç aşamaya ayırır ( Kymlicka, 2004: 466-482). Bunlardan birincisi, 1989 öncesi tartışmaları içerir. Bu yıllarda tartışmaya katılan birkaç kuramcı çokkültürlülük konusunu liberaller ve cemaatçiler arasında gerçekleşen bir akademik tartışma olarak görürler. Bu tartışmaların çoğunda çokkültürlülük bir tür cemaatçilik olarak değerlendirmiştir. Örneğin Sandel ve Taylor çokkültürlülüğü “belli azınlık haklarını cemaatçiliğin hayata geçirilmiş örnekleri, çoğunluk ya da ulusal düzeyde mümkün olmayan bir ortak yarar siyasetinin bir biçimi” olarak değerlendirmişlerdir. İkinci aşama liberal bir çerçevede çokkültürlülük dönemidir. Bu dönemde sorun temelde liberal çerçeve içinde tartışılmış ve cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Kymlicka'ya göre bu ikinci aşama ile artık etno kültürel grupların halk taleplerinin daha doğru tanımlarına sahip olunmuş ve liberalizm ile cemaatçilik üzerine kısır bir tartışmanın ötesine geçilmiştir. Üçüncü aşama ise ulus oluşturmaya bir yanıt olarak çokkültürlülük aşamasıdır. Bu dönem, liberal kuramın birçok bakımdan yetersiz olduğu görüşlerinin dile getirildiği dönemdir. Çünkü, ikinci aşamada çokkültürlülüğü savunanlar da eleştirenler de liberal devletin normal işleyişi

çerçevesinde etno-kültürel çeşitliliğe yaklaşımında “iyi ihmalcilik” ilkesine bağlı kalmışlardı. Bu ilke bireysel özgürlük alanının genişlemesiyle kültürel hakların da genişleyeceği görüşünü varsayıyordu. İyi ihmalcilik politikalarının hepsi temelde “toplumsal kültür” ile bütünleşmeyi teşvik amacıyla izlenmişlerdir. Bu nedenle, üçüncü aşama yine liberal çerçevede kalarak ulus oluşturma sürecinde kültürel haklar taleplerine nasıl karşılık verileceği sorununun ele alındığı dönemdir.

Kymlicka'nın kuramı temelde Kanada gerçeğine dayandığı, bu nedenle evrensel bir model olamayacağı, tarihsel olarak donmuş birçok hoşgörüsüz kültürü koruma ve canlandırma mekanizması içerdiği, ulusal bütünlükleri zayıflattığı eleştirilerine maruz kalmıştır. Tüm bu eleştirilere karşın çoğulcu ve çokkültürcü siyaset anlayışı ve uygulamaları günümüz toplumlarının başta gelen konularındandır.

Parekh'e göre, çokkültürlü bir toplum çatışan iki taleple karşı karşıyadır ve bunları adil, tüm tarafların kabul edebileceği bir biçimde uzlaştırmayı sağlayacak bir yol bulmak zorundadır. Bunlardan birincisi bir arada tutan bağların güçlendirilmesi ve geliştirilmesi tabii ve zorunluluğudur:

Vatandaşları arasında güçlü bir birliktelik ve ortak bir aidiyet duygusu yaratması gereklidir; çünkü aksi halde herkesi bağlayan kararlar alıp uygulayabilecek çatışmaları düzenleyip çözümlenebilecek birleşmiş bir topluluk gibi davranamaz. Bir çelişki gibi görünmesine rağmen, bir toplumda çeşitlilik ne kadar büyük ve derinse kendisini bir arada tutmak ve çeşitliliğini sürdürmek için o kadar fazla birlik ve uyuma gereksinim duyacaktır. Zayıf bağlara sahip bir toplum, farklılıkları tehdit olarak görür; onları hoş karşılayıp onlarla birlikte yaşamasını sağlayacak güven ve istekten yoksundur (Parekh 2002: 251).

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 gerektir” (Parekh 2002: 251). Her çokkültürlü toplum kendine özgü tarihe ve geleneğe sahip olduğu için kendisine uyacak politik yapıyı geliştirmek zorundadır (

Parekh 2002: 264). Çokkültürlü eğitimin önde gelen kuramcılarında Walter C. Parker de 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 politikalarının hareket noktası olarak alması gereken en temel ilke de bu olmalıdır.

### 2. 1. 2. Çokkültürlü Eğitim

Konuyla ilgili çalışmalara baktığımızda çokkültürlü eğitimin geniş anlamda kullanıldığını ve çeşitli demokratik ve epistemik temellere dayandırıldığını görüyoruz. Hidalgo ve arkadaşlarına göre, çokkültürlü eğitim çoğulculuk ve farklılık esası üzerine kurulu olarak demokrasi, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanır. (Hidalgo, 1996: 761). Daha özelde, 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 yaklaşımın olduğunu belirtir.

Bunlar:

- a. Kültürel olarak farklı öğrencilerin eğitim olanaklarının eşitlenmesine yardım etmeye odaklanan eğitim.
- b. Kültürel farklılıklar konusunda kültürel anlamayı amaç edinen eğitim.
- c. Kültürel çoğulculuğu korumayı amaç edinen eğitim.
- d. Öğrencilerin farklı kültürlerde iş görmeleri için yardım eden eğitim.
- e. Çoklu sistemlerde yeterliliği geliştirmek için eğitim.



Banks (1994) ise etkili bir çokkültürlü eğitimin beş farklı boyutu olduğunu belirtir. Bunlar;

1. *İçerik Boyutu*: Müfredatla ilgili temel kavram, ilke ve kuramları öğretirken farklı kültürlerden örnek ve konuların kullanılması.
2. *Bilginin Yapılandırılması Boyutu*: Bir disiplin içinde örtük olarak var olan kültürel varsayımların, bakış açılarının ve önyargılarının bilginin yapılandırılmasını nasıl belirlediğinin anlaşılması, araştırılması ve belirlenmesi.
3. *Önyargının Azaltılması Boyutu*: Bu yolla öğrencilerin farklı etnik, dini ve kültürel gruplara karşı daha olumlu tutum geliştirmelerine yardım edilir.
4. *Eşitlikçi Pedagoji Boyutu*: Çokkültürlü eğitim yoluyla farklı etnik, dini, kültürel ve cinsiyet gruplarının akademik başarılarına eşit biçimde etki eden bir öğretimin sağlanması.
5. *Güç Kazandırma Boyutu*: Çokkültürlü eğitim okulda ve sosyal yapıda cinsiyet, etnik ve sosyal sınıflar arasında eşitliği destekler (Banks, 1994:10).

G. Gay, literatürde çokkültürlü eğitimin 12 farklı anlamda kullanıldığını ifade eder. 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 çözümlene 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 (Gay, 1994: 2-3).

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin (NCSS) çokkültürlü eğitimin amaçları arasında da benzer ilke ve değerler yer alır:

“Çokkültürlü eğitim, ortak iyi için çalışan bir sivil toplum yaratma ve sürdürme imkânı vererek, öğrencilerin toplumsal kültürlerini anlamalarına ve onaylamalarına; onları kültürel engellerden kurtarmalarına yardım eder. Çokkültürlü eğitim birlik içinde çokluk fikrini ulusumuzda gerçekleştirmeyi; farklı insanların kültürlerini tanıyan ve onlara saygı duyan bir toplum; demokratik değerleri her şeyin üstünde tutan çerçevede bir araya gelmiş insanlar oluşturmayı arar.” (NCSS, 1992: 274).

Bu tanımda öne çıkan özellikler arasında kültürel anlama, önyargıdan kurtulma, eleştirel düşünme becerisi kazanma, küresel eğitim ve birlik içinde çokluk gibi ilke ve değerlerin yer aldığını görmekteyiz.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan 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). Bu yönüyle çokkültürlü eğitim şu dört özelliği içerir:

1. Kültürel farklılık sorunlarına karşı yaratıcı dikkat,
2. Müzakere yoluyla uzlaşma,
3. Ayrımcılık karşıtı uygulamalar ve eşitlikçi bağlılık yoluyla adalete vurgu,
4. Çoğulcu demokratik toplum.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarından biri öğrencileri yalnızca kendi toplumunun kültürünü değil, aynı zamanda diğer milletlerin kültürünü de tanıtmak ve onlara karşı önyargıları gidermektir. Bu yönüyle, çokkültürlü eğitim ile küresel eğitim ve kültürlerarası eğitim arasında önemli ilişki vardır. Ülkemizde eğitim teknolojisi

açısından kültürlerarası eğitim konusu üzerine bir araştırma yapan Hasan Coşkun, Türkiye'nin bu kavramla ilgilenmesini zorunlu kılan sebepleri şu şekilde sıralar:

- 1) Türkiye'nin doğu ve batı toplumları arasında bir köprü oluşu,
- 2) Anadolu'da tarih süreci içinde oluşan çokkültürlü bir yapının bulunması,
- 3) Batı Trakya, Balkanlar, Kıbrıs ve komşu ülkelerdeki Osmanlı mirası,
- 4) Yurtdışına yapılan insan gücü ihracı,
- 5) Türk Cumhuriyetleri ile yürütülen yoğun ilişkiler,
- 6) GAP'tan dolayı Türkiye'nin karşılaşması muhtemel insan gücü göçü,
- 7) Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üye olma çabaları (Coşkun, 1997: 33 ).

Sleeter ve Grant'a göre çokkültürlü eğitim yaklaşımı ortada bulunan farklı görüşler için farklı materyallerin kullanılmasını gerektirir. Çokkültürlü yaklaşımın gücü, farklı perspektifleri tanımaya verdiği önemdir. Çokkültürlü eğitim ile öğrenenlerden bir noktada birden fazla perspektif olduğu gerçeğini kabul etmeleri beklenir. Ana ilke olarak öğrencilerin, "tek bir yoruma inanmaktansa farklı yorumları beklemeyi ve araştırmayı öğrenmeleri gerekir ( Altaş, 2003: 179). Yine Altaş'ın aktardığına göre Sleeter ve Grant'a göre eğer kültürel farklılığın bazı kademeleri doğal ise, bu farklılıkları inkâr etmek veya ülke için zararlı olduğunu savunmaktansa eğitim sisteminin bu farklılıkları benimsemesi daha mantıklıdır. Sadece egemen grubun perspektifine önem veren tekkültürlü eğitim, sınırlı ve kısmi eğitim haline gelir. Çünkü böyle bir eğitim sistemi farklı görüşleri programların dışında bırakarak sadece tek bir kültürel gerçeği öğretmektedir. Farklı kültürlerden gelen insanlarla etkin çalışma ve anlaşma için gerekli olan sosyal beceri ve davranışları kazandırmaz ( Altaş, 2003:182). Bu yönüyle çokkültürlü eğitim ile eleştirel düşünme arasında da önemli kavramsal ve ilkesel benzerlikler vardır.

Steele, sınıf içinde farklılığı takdir etmeyi öğretmenin iki ana nedeni olduğunu belirtir. Bunlardan birincisi, sınıfın öğrencileri iş dünyasına hazırlamanın temeli olması gerçeğine dayanır. Öğrenciler kendi deneyimlerinden ve bakış açılarından farklı insanlarla birlikte çalışmanın ortak temelini öğrenmelidir. Steele'e göre bu son derece önemlidir ve olgun bir eğitim bunu kazandırmak zorundadır:

İş çevresine katılan öğrencilerin başarılarının yegâne belirleyicisi onların zihinsel becerileri değildir. Öğretmen olarak çoğumuz bizden oldukça farklı düşünen, problemlere farklı yaklaşan, çok fazla saldırgan, pasif, düşmanca veya zevkleri bizden farklı insanlarla çalıştık. Yine de işimizi iyi yapmak için bu insanlarla iyi geçinmeyi ve ortak amaç için birlikte çalışmayı öğrenmek zorundayız. İşyerinde farklılık birçok farklı tabaka içerir, ancak, farklılıktan dolayı engellenmek yalnızca yetersizlik değil, profesyonel olarak yıkıcı, kişisel olarak hayal kırıcıdır. Öğrencilerimize her tür farklılığı öğretmemiz gerekir çünkü sınıf dış dünyanın aynasıdır. Öğrencilerimiz ancak insan bağlantısını ve işbirliğini engellemeyen farklılıklar içeren deneyimlerden öğrendikleri sürece gelişip büyüyeceklerdir (Steele, 2002:19).

İkinci olarak, farklılığı ve onun değerini onaylamak bir tür kucaklama veya dahil etmedir ve bu durum öğrencilerin öz-saygılarını artırır (Steele, 2002:19). Bunun aksi gerçekleştiğinde ise, sınıfta kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrenciler yaratıcı ve üretici olamayacaklardır.

Bhikhu Parekh ise çokkültürlü eğitimin önemini onun karşıtından hareketle anlatmaya çalışır. Ona göre, tekkültürlü eğitim, ister istemez tüm dünya sınırlarının kişinin dünyasının sınırlarından ibaret olduğu, yalnızca geleneksel düşünce biçimlerinin geçerli olduğu yanılsamasını yaratacağı için, alternatifler olduğu bilincini yok ederek hayal gücünü boğar. Böyle bir eğitim aynı zamanda eleştiri yeteneğinin gelişimini de engeller. Tekkültürlü eğitim, eleştiri yeteneğinin işe yaramasını sağlayan tek şey olan hayal gücünü körelttiği için bireyler kendi uygarlıklarının veya toplumlarının ihtişamını ve dehasını kutlamaya karşı koyamaz ve ölümcül bir kendini beğenmişlik tuzağından kaçınamazlar. Tekkültürlü eğitim, aynı zamanda saldırganlığı, duyarsızlığı ve ırkçılığı

beslemeye eğilimlidir. Kendi kültürünün çerçevesi içerisinde hapis kalan öğrenci, değerlerdeki, inançlardaki, yaşam biçimlerindeki ve dünya görüşlerindeki çeşitliliğin insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul edemez (Parekh, 2002:288). Tüm bu gerekçeler, tekkültürlü eğitimin iyi bir eğitim olmadığını göstermektedir.

Peki, iyi bir eğitim nasıl olmalıdır? Parekh'e göre, iyi bir eğitim,

“öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalı, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaaflarını kavramalarını sağlamalıdır. Bağımsız düşünce, inceleme, eleştiri vs. güçlerini haklı olarak geliştirirken, anlayışlı hayal gücü, kendini ötekilerin yerine koyarak onlarla beraber ve onlar için hissetme becerisi, kendini diğerlerinin bakış açısından görme isteği ve onları duyarlılık ve anlayışla dinleme yeteneği gibi “daha yumuşak” ve daha az saldırgan becerileri de geliştirmelidir. Öğrenciler etnik ve kültürel topluluklarının üyesi, politik topluluklarının vatandaşı ve insanlığın üyesidir. İyi bir eğitim sistemi, her üç özelliğe de eğilmelidir. ...Eğitim yalnızca toplumsallaşmayla ilgili değil, insanlaşmayla da ilişkilidir. Öğrencilere yalnızca iyi vatandaşlar olmaları için değil; gelişmiş, entelektüel, ahlaki ve diğer beceri ve duyarlılıklara sahip, zengin ve çeşitli insan dünyasında rahat yaşayabilen insanlar olmaları için de yardımcı olmalıdır” (Parekh, 2002: 289-290).

Parekh'e göre, çokkültürlü bir müfredatın iki şartı karşılaması gerekir. Birincisi, aşırı derecede dar olmamalıdır. Ancak bu müfredatın gereğinden fazla şişirilmesi anlamına da gelmez. Yoksa aşırı derecede yüzeysel bir hal alarak büyük olayları önemsizleştirir, hiçbir eğitim amacına hizmet etmez hale gelir. Kapsamlı bir müfredat öğrencilere söz konusu dersin temel temsil biçimlerini tanıtmalı, bazıları üzerinde odaklanmalı ve diğerlerini kendi başlarına incelemeleri sağlanmalıdır (Parekh, 2002: 290).

İyi düzenlenmiş bir müfredatın karşılaması gereken ikinci koşul onun nasıl öğretildiği ile ilgilidir. İdeal bir müfredat kültürel unsurları ders kitaplarına ve programa dahil etmekle kalmaz bunlar arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasını da temin eder:

“ Her olayın bir değil birden çok örtüşen tarihi vardır ve tüm olaylar hakkında kimi daha az kimi daha çok ve önyargılı farklı hikâyeler anlatılabilir. Olayların ve kurumların birden fazla yüze sahip olması gibi, onlar hakkındaki gerçekler de öyledir ve bunlara ilişkin dengeli bir karara varmanın tek yolu, farklı bakış açıları arasındaki bir diyalogdur. Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrenciyi bu tür bir diyalogda yer alabileceği şekilde donatmak ve bu şekilde sempatilerini genişleterek endişe içinde kesin bir yanıt aramakla uğraşmadan, gerçeğin karmaşıklığını ve yorumların çeşitliliğini kavramasını sağlamaktır. İdeal olarak azınlıkların tarihleri ve deneyimleri ayrı ayrı öğretilmemeli, topluluğun genel tarihiyle bütünleştirilmelidir. Bu, onların deneyimlerinin ve tarihsel anılarının varolaşmamasını ve saldırganlaşmamasını, bir bütün olarak toplumun toplu hafızasında ve kendine bakışında uygun yerleri bulmasını sağlar”(Parekh, 2002: 292-293).

G. C. Baker (1978), çokkültürlü eğitim programının küresel bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunur. Bu nedenle, çokkültürlü eğitimin iki temel aşama olarak planlanarak ilk, orta ve ileri eğitim kademlerinde kavramsal içeriğinin farklı yapılandırılması gerektiğini vurgular. İlk eğitim düzeyinde bireysel ve aile farklılıklarından başlamak üzere ileri düzeyde uluslararası boyut ile ülke içindeki kültürlerin verilmesi gerekir. Baker, eğitimin ilk basamaklarında kazanılan farklılık deneyimlerinin daha sonraki basamaklarda diğer farklılık deneyimlerine temel oluşturacağını belirtir.

Görüleceği üzere, çokkültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır. 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). Aşağıda göreceğimiz gibi, bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımla çokkültürlü eğitim arasında kavramsal ve mantıksal ilişki söz konusudur (Yazıcı, 2007).

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, ayırıcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değiştirdiği iddia eder (Ravitch, 1990; Schelesing, 1992; Cahvez, 1995; Parekh, 2002; Berstein, 1992;).

Buna karşın, yukarıda da belirtildiği gibi çokkültürlü eğitimin demokratik eğitimin bir parçası olduğu noktasında yaygın bir uzlaşma mevcuttur. Parekh'e göre, "çokkültürlü eğitim, eğitimi etnikleştirmek bir yana, kültürleri etnik kökenlerinden arındırarak bunları ortak bir insanlık sermayesi haline getirir" (Parekh, 2002: 293). Diğer bazı yazarlar ise çokkültürlü eğitimin insanlara ve kültürlere saygıyı artırdığı, eğitimde eşitlik sağladığı, sosyal ve kültürel anlamayı artırdığı, eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği, önyargıyı azalttığını belirtmişlerdir.

### 2.1.3. Yapılandırıcı Yaklaşım ve Çokkültürlü Eğitim

Değişik kültürel ve sosyal ortamlardan gelen öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, paylaşımcı, işbirliğine ve grupla çalışmaya yatkın bireylerin yetiştirilmesini sağlamayı amaçlayan yapılandırıcı yaklaşım ile çokkültürlü eğitim arasında önemli bir ilişki söz konusudur.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenenler bilgiyi temelden kurmaktadır. Öğrenenler bilgiyi etkin bir şekilde alarak var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön verirler. Önceki öğrenmeleriyle yeni bilgilerini bütünleştirerek kendi yapılandırıdıkları bilgileri özümserler. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından oluşturulur. Öğrenenlerin var olan inançları, tutumları ve bilgileri onların yaşantılarının bir göstergesidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hedef yazmada modüler amaç yazma yaklaşımı kullanılır. Sınıf ortamındaki tüm öğrenenlere uygun tek bir sıralama ya da aşamalılık yoktur. Birey bilgiyi, geçmişteki yaşantısı, gelişme düzeyi, materyalin

özelliği ve bireysel farklılıklar gibi etmenlere bağlı olarak yapılandırır (Bruner 1991:39).

“Öğretmenlerin, değişik kültürlere sahip, sosyal yönden zayıf öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirebilen; mevcut çatışmalarını barışçıl yollarla çözebilen, birbirinin kişiliklerine ve kültürlerine saygı duyan ve toplumsal sorumluluk taşıyan yurttaşlar olmalarına yardım etmeleri önemlidir. Eğitim konusunda klasik yaklaşımların etkisini giderek yitirmeye başladığını söylemek mümkündür. Değişik kültürel ve sosyal ortamlardan gelen öğrencilerin yaşamlarına duyarlılık gösteren, eğitimin sürekliliğine, yani yaşam boyu eğitim olgusuna inanan, işbirliğine ve grupla çalışmaya yatkın ve öğrenmeyi derin kişisel bir etkinlik olarak gören bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak modellerin uygulanmasına gereksinim vardır” (Yurdabakan, 2002:62).

Tüm yapılandırıcı eğitim programlarında öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi gerektiği vurgulanır. Öğrenciler, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmeli, öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Öğrenmenin, öğrenenin yaşantısından ayrılmaması, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulması ve her öğrenenin kendi doğasında ele alınması gerektiğini savunan “öğrenen merkezli tasarım”; hayatın problemlerini ön planda tutan, öğrenenleri sorun çözmeye ve öğrenmeye özendiren “sorun merkezli tasarım” ile öğrenenin en iyi nasıl öğreneceğini, problem çözme, karar verme ve kavrama stratejilerini içeren konu merkezli program tasarılarından “süreç tasarımı” (Demirel 2000:53-54) yapılandırıcılık yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Programlarda yer alan etkinlikler, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenenlerin ilgi ve yeteneklerine önem vermekte ve öğrenene öğreneceği ile ilgili birçok seçenek sunmaktadır.



Bilgiler toplumsal bilinçlenme sürecinde etkileşimle gelişerek her birey tarafından farklı olarak yapılandırılabilir. Bireyin büyümesi ve gelişmesi yalnızca biyolojik bir olay değil aynı zamanda kültürel bir olaydır (Varış: 1996). Bu kültürel olayın çok iyi belirlenmesi program geliştirmede teorik ve uygulamalı temellerin kurulmasına yardımcı olacağından, eğitim hedefi toplum yapısına uygun belirlenir ve kültürel değişkenleri dikkate alır. Böylece öğrenmede istenilen verim elde edilebilir. Öğrenenler sınıfa kendi deneyimleriyle gelirler ve kendi dünyalarının nasıl çalıştığı hakkında görüşlerini paylaşırlar. Program ile günlük yaşantıları arasında bağlantı kurarlar. Öğrenenler, günlük etkinlikleri ile öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi gördüklerinde öğrenmeye ilgileri artar.

Ornstein (1988:28)'a göre bilme, öğrenen ve çevresi arasındaki etkinliktir. Bu etkinliğin gelişmesinde ise yaşantının çok önemli bir yeri vardır. Dewey'in de ileri sürdüğü gibi okul, minyatür demokratik toplumdur ve bireyi demokratik yaşama hazırlar. Pestalozzi ve Froebel, sosyal etkileşime ve bireysel farkındalığa dikkat çekerek öğrenmenin toplumsal bir etkinlik, bir başka deyişle, kültürü paylaşma ve transfer etme olduğunu vurgulamışlardır. Toplumsallık, paylaşma ve iletişime önem verir. Paylaşma grup yaşantısı bağlamında ortaya çıkan değerler, düşünceler, araçlar gibi paylaşılan objeleri içerir. Öğrenenler anlamın çoklu görüşlerini paylaşarak, bilgiyi yapılandırmak için işbirliği içerisinde çalışırlar, fikirlerini paylaşırlar ve birbirlerine öğretirken öğrenirler (Wilson, 1996:5).

Ertürk (1997:82 ) “yaşantı”yı birey ile çevresi arasında belli düzeydeki etkileşimin bireyde bıraktığı iz olarak tanımlamıştır. Yaşayan her birey çevresiyle etkileşim içerisinde. Öğrenme, yaşantı ürünü olduğundan eğitim faaliyetleri ancak öğrenen yaşantısı yoluyla işleyebilir. Bu nedenle öğrenme, öğrenene dönük

olmak zorundadır. Eğitim hedeflerini, öğrenenin belirlediği düşünülürse, öğrenenin bir amacı vardır ve öğrenme sürecine bu amacı doğrultusunda yön verir. Bireyin ihtiyaçları ve ilgileri ise önceki yaşantıları ışığında ortaya çıkar. Öğrenenin var olan inançları, tutumları ve bilgileri onun sahip olduğu yaşantılarının bir göstergesidir.

Bu genel açıklamalar doğrultusunda yapılandırıcı eğitimin şu özelliklerinin çokkültürlü eğitimin temel ilke ve değerleriyle uygunluk gösterdiğini söyleyebiliriz:

- 1) Bilginin mutlak olmadığı düşüncesi,
- 2) Bilginin yeniden üretilmesinin değil, yapılandırılmasının vurgulanması,
- 3) Bilgi yapılandırmasının bireysel bağlamda ve sosyal görüşmelerde, işbirliklerde ve deneyimlerde gerçekleşmesi,
- 4) Öğrenenin önceki bilgi yapılandırmasının, inanç ve tutumlarının bilgi yapılandırması sürecinde göz önünde bulundurulması,
- 5) Çoklu bakış açılarının, kavram ve içeriğin temsil edilmesinde verilmesi.
- 6) Öğrenme durumunun ve değerlendirmenin otantik oluşu,
- 7) Eğitimin gerçek dünyanın doğal karmaşıklığını yansıtması,
- 8) Bulguların birincil kaynaklarının kullanılması (Yazıcı, 2007).

Her iki eğitim yaklaşımı, çoğulculuğu, farklılığı, eleştirel düşünmeyi ve bireyselliği kendinde iyi şeyler görerek demokratik eğitime önem verir. Yine her iki eğitim yaklaşım eleştirel bir epistemik tutum gösterir.

## 2. 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda bilgi, deneyim, tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında *Kogan ve Downey Sosyal Durum Ölçeği* (1953), *Fey'in Başkalarını Kabul ve Başkalarınca Kabul Ölçeği* (1955), *Vega Tutum Ölçeği* (Martin ve Koppleman, 1991),

*Çokkültürlü İnanç Ölçeği* (Reiff ve Cannella, 1992), *Çokkültürlük Yeterliği Ayırtetme Ölçeği* (Campell ve Farrell, 1985), *Çokkültürlü Görüş Ölçeği* (Ohio Devlet Üniversitesi, 1988), *Henry Kültürel Farklılığa Duyarlılık Ölçeği* (1985), *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 35 madde içerir ve çokkültürlülüğün bilgi, deneyim, tutum ve davranış boyutlarını ölçer. Angela Copeland (2001), Alabama (ABD) eyaletinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılamalarını ve uygulamalarını incelediği çalışmasında çokkültürlü eğitim algılamasının eğitim etkinliklerini etkilediğini saptamıştır.

Değişik dillerde ve kültürlerde test uyarlaması üzerinde araştırma yapan R. K. Hambleton ve L. Patsula yeni bir test geliştirmektense var olan bir testi uyarlamamın dört nedeninin olduğunu belirtir:

1. Yeni bir test geliştirmenin var olan bir testi uyarlamaya oranla kısmen daha pahalı ve zaman ve emek gerektiren bir iş olması,
2. Ülkelerarası, diller arası ve farklı etnik ve kültürel gruplarla ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapma isteği,
3. Bazen araştırmacılar yeni bir test geliştirmektense var olan bir testi uyarlamamın daha güvenilir olduğuna inanırlar,
4. Bazen de adayların tercih ettikleri dilde test kullanmalarına imkân vermek daha adil bir değerlendirme yapmayı sağlayabilir.

Çalışmamıza konu olan Öğretmelerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (Teachers Multicultural Attitude Survey) Joseph G. Ponterotto ve arkadaşları (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. Böyle bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması karşılaştırmalı eğitim yapmaya olanak vermesi bakımından da önemlidir.

### 3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli; evren örneklem ve örnekleme yöntemi, ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile ilgili yapılan işlemler, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını araştırmak amacıyla geliştirilen ve İngilizce literatürde kısaca TMAS (Teacher Multicultural Attitude Survey) olarak bilinen ve Türkçeye Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) olarak çevirdiğimiz bir ölçek uyarlama çalışmasıdır.

#### 3. 2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı istatistik bilgilerine göre Tokat ili merkez, ilçe ve köylerindeki İlköğretim ve Liselerde görev yapan 4724 öğretmenden oluşmaktadır.

#### 3. 3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örnekleme evreni üzerinden random örneklemeyle seçilen farklı branşlardaki 135'i kadın 280'i erkek olmak üzere toplam 415 öğretmenden oluşmaktadır. Farklı branşlardan öğretmenlere araştırmacı tarafından elden 500 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 430 tanesi yine elden toplanmıştır. Bunlardan da 415 ölçek geçerli kabul edilerek bu ölçeklerin verileri analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenleri; belli başlı demografik özelliklere göre betimlemek amacıyla, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun oldukları üniversite, branş ve öğrenim hayatının geçtiği yerin kültürel yapısı gibi bağımsız değişkenlere göre evren incelenmiştir. Buna göre; cinsiyet dağılımı 280 erkek (% 68) ve 135 kadın (% 32) şeklindedir. Cinsiyet dağılımı bakımından karşılaştırıldığında erkek

öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları Tablo 3. 1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	280	68
Kadın	135	32
Toplam	415	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; öğretmenlerden 72 kişi 1–5 yıl aralığında; 120 kişi 6–10 yıl aralığında; 67 kişi 11–15 yıl aralığında; 45 kişi 16–20 yıl aralığında; 31 kişi 21–25 yıl aralığında ve 80 kişi 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Mevcut öğretmenlerin çalışma yıllarına bakıldığında 6–10 yıl aralığında (%29) yığılma olduğu görülmekle beraber 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin de fazla olduğu (%19) görülmektedir. Tablo 3. 2.’de öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları görülmektedir.

Tablo 3. 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Dağılımları

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
1–5 yıl	72	17
6–10 yıl	120	29
11–15 yıl	67	16
16–20 yıl	45	11
21–25 yıl	31	8
26 yıl ve üzeri	80	19
Toplam	415	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları dikkate alındığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75) bir lisans programından mezun oldukları ancak öğretmenlerden sadece 5 tanesinin (%6) lisansüstü eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları Tablo 3. 3 ’ de verilmiştir.

Tablo 3. 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Dağılımları

Eğitim durumları	<i>f</i>	%
Ön lisans	80	19
Lisans	318	75
Yüksek Lisans	16	4
Doktora	1	2
Toplam	415	100

Katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı Tablo 3. 4'de görülmektedir.

Tablo 3. 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteler

Mezun Olunan Fakülteler	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	216	51
Eğitim Enstitüsü	90	22
Öğretmen Okulu	9	2
Fen/Edebiyat Fakültesi	83	20
İlahiyat Fakültesi	12	3
Ziraat Fakültesi	3	1
İdari Bilimler Fakültesi	1	0,2
Su Ürünleri Fakültesi	1	0,2
Toplam	415	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %51 (216 kişi)'i eğitim fakültesi mezunudur. Eğitim fakültesi mezunlarını %22 (90 kişi) ile eğitim enstitüsü ve %20 (83 kişi) oranla Fen-Edebiyat fakültesi mezunları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımları Tablo 3. 5'de verilmiştir.

Tablo 3. 5.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Dağılımları

Branşlar	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmeni	139	33
Sosyal Bilgiler	17	4
Fen Bilgisi	15	4
Türkçe	63	15
Fen Bilimleri	29	7
Matematik	55	13
Sosyal Bilimler	61	15
Beden Eğitimi	2	0,5
İngilizce	20	5
Resim	12	3
Müzik	2	0,5
Toplam	415	100

Tablo 3. 5'i incelediğimizde araştırmaya 139 Sınıf Öğretmeni(% 33), 63 Türkçe Öğretmeni (% 15), 61 Sosyal Bilimler Öğretmenleri ( Tarih, Coğrafya, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), 55 Matematik Öğretmeni (%13), 29 Fen Bilimleri Öğretmeni ( Fizik, Kimya, Biyoloji), 20 İngilizce Öğretmeni (% 5), 17 Sosyal Bilgiler Öğretmeni (% 4), 15 Fen Bilgisi Öğretmeni (% 4), 12 Resim Öğretmeni (%3), 2 Müzik Öğretmeni ile 2 Beden Eğitimi Öğretmeninin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş dağılımları dikkate alındığında çoğunluğu sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin halen görev yaptıkları okulların statüsüne yönelik bilgiler Tablo 3. 6'da gösterilmiştir.



Tablo 3. 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Statüsü

Okul Statüsü	<i>f</i>	%
İlköğretim I. Kademe	138	33
İlköğretim II. Kademe	134	32
Lise	143	35
Toplam	415	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul statüsündeki dağılımın Tablo 3. 6. 'ya baktığımızda hemen hemen eşit olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre 143 lise öğretmeni, 138 İlköğretim birinci kademe Öğretmeni, 134 İlköğretim ikinci kademe öğretmeni olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine yönelik bilgiler Tablo 3. 7'de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimleri Dağılımları

Okulun bulunduğu yerleşim birimi	<i>f</i>	%
İl	168	40
İlçe	189	45
Kasaba	28	7
Köy	30	8
Toplam	415	100

Tablo 3. 7'yi incelediğimizde araştırmamıza % 45'lik bir payla en fazla katılımın ilçe öğretmenleri tarafından gerçekleştiğini görmekteyiz. Bunun yanında il merkezinden 168 ( %40 ) öğretmen, köyde çalışan 30 (% 8) öğretmen ve kasabada görev yapan 28 ( %7 ) öğretmen çalışmamıza katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim hayatının geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısına ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Hayatının Geçtiği Yerleşim Biriminin Kültürel Yapısı

Kültürel yapı	Öğrenim hayatı	<i>F</i>	%
Heterojen	İlköğretim	132	31
	Orta öğretim	229	54
	Üniversite	359	85
Homojen	İlköğretim	283	67
	Orta öğretim	186	44
	Üniversite	56	13
Toplam		415	100

Tablo 3. 8'i incelediğimizde araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin büyük kısmı (% 67) ilköğretim gördükleri yerleşim yerinin homojen bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Yine çalışmamıza katılan öğretmenlerimiz bu bölümde ortaöğretim gördükleri yerleşim yerinin ( %54 ) ve üniversite eğitimini aldıkları yerleşim biriminin kültürel yapısını ( %85 ) heterojen bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir.

#### 3. 4. ÖLÇEĞİN İNGİLİZCE ÖZGÜN ÇALIŞMASI

Orijinal ölçek iki ana çalışmaya dayanmaktadır. Bu iki çalışmada yapılan işlemler ve elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Birinci Çalışma: Bu aşamada madde geliştirilmesi ve içerik geçerliliği çalışmaları tamamlanmıştır. Bir üniversite profesörü ve üç lisansüstü eğitim öğrencisinden oluşan araştırma ekibinin hazırlamış olduğu 50 madde daha sonra gözden geçirilerek 31 maddelik Likert Tipi 5'li derecelmeli ölçek olarak düzenlenmiştir. Bu maddeler içerik geçerliği için konuyla ilgili bilgisi olan üst düzey lisansüstü öğrencilerine uygulanmış, bu uygulamadan sonra 30 maddeye indirgenen ölçek odak grupları olarak 12 devlet ve 9 özel okul öğretmenine uygulanmıştır. Bu öğretmenler ölçeğin önemli tutumları ölçtüğünü belirtmişlerdir.

Birinci çalışmanın asıl uygulama grubu 220 öğretmen adayı öğrenci ve 201 öğretmenden oluşmuştur. Bu aşamada 30 maddelik ölçeğin pozitif ifadeli 18

maddesinin ortalaması (Mean) ve standart sapması sırasıyla 3.72 ve .40; negatif ifadeli maddelerin ise 3.88 ve .48 olarak bulunmuştur. Yine 30 maddenin Cronbach Alpha skoru .82 bulunmuştur. Birinci çalışma sonucunda diğer istatistikî işlemler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

İkinci Çalışma: Bu aşama ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini ölçen aşamayı içerir. Birinci aşama sonucunda ölçeğin değiştirilerek düzenlenmiş 20 maddelik hali 227 lisansüstü öğrencisine uygulanmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan değerler aşağıda verilmiştir:

İkinci çalışmada 13 adet pozitif ifadeli maddenin ortalaması (Mean) 4.2, 7 adet negatif ifadeli maddenin ortalaması ise 4.0 olarak bulunmuştur. Birinci çalışmada olduğu gibi, ikinci çalışma sonuçları güçlü bir tek-faktörlü genel çokkültürlülük duyarlılık ve farkındalık modelini doğrular (s. 1011). Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .86 ve Theta Coefficient değeri ise .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal çalışmasına ilişkin temel istatistikî bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 9. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (N= 227)

Ölçek Maddeleri	Mean	SD	Factor Structure Coefficient	Item-Total Correlation
Madde 1	4.4	.73	.56	.46
Madde 2	4.5	.70	.65	.58
Madde 3	3.6	1.10	.57	.50
Madde 4	4.5	.73	.63	.55
Madde 5	3.3	1.00	.35	.30
Madde 6	4.0	.99	.46	.40
Madde 7	4.1	.95	.22	.19
Madde 8	3.8	.98	.53	.48
Madde 9	3.5	.90	.19	.17
Madde 10	3.9	.89	.55	.48
Madde 11	4.6	.59	.69	.59
Madde 12	4.4	.88	.71	.64
Madde 13	4.4	.70	.66	.58
Madde 14	4.4	.72	.74	.66
Madde 15	3.9	1.10	.47	.38
Madde 16	3.6	1.10	.43	.38
Madde 17	4.2	.68	.57	.49
Madde 18	4.5	.63	.78	.70
Madde 19	4.1	1.00	.57	.50
Madde 20	4.1	.83	.66	.58
Grand Mean	4.1	.86	.55	.48

### 3. 5. ÖLÇEĞİN UYARLANMASINDA YAPILAN İŞLEMLER

Birçok yazarın da belirttiği gibi ölçek uyarlama ve geliştirme işlemi birkaç aşamadan geçen uzunca süren bir etkinlik gerektirir. Savaşır (1994) ölçek uyarlamasında en az dört aşamanın varlığından bahseder. Bu aşamalar;

1. Maddelerin orijinal dilden hedef dile çevrilmesi,
2. Çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi,
3. Orijinal formula deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olduğunun saptanması,
4. Yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasıdır.

Savaşır (1994), deneysel formu hazırlamadan önce deneklere maddelerin anlaşılır olup olmadığını sormanın ve kendi alternatiflerini yazmalarını istemenin maddelerin düzenlenmesinde önemli bir adım olduğunu belirtir.

Öner (1997), bir ölçeğin başka bir dile çevrilmesinde kavramlaştırma ve anlatım farklılıklarının o ölçeğin doğasını değiştirdiğini belirtir. Farkların en aza indirilmesi için gereken dönüştürmelerin yapılması ve çevrilen dili kullanan bireylerin normlarına göre standardize edilmesi uyarlama işleminin temelini oluşturduğunu ifade eder.

Maddelerin çevirisi uyarlamanın en önemli adımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu işi yapacak çevirmenlerin iki dili de çok iyi bilmelerinin yanında ölçeğin ilgili olduğu konuyu bilmeleri ve her iki dilde ve kültürde deneyim sahibi olmaları gerektiğine değinilmiştir (Savaşır,1994:29). Ancak ideal olan bu durumu her zaman gerçekleştirmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, birinci aşamada orijinal ölçekteki maddeler yurtdışında akademik olarak eğitim görmüş, iyi derecede İngilizce bilen Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olan tez danışmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yine aynı Fakültede görev yapan yurtdışında akademik eğitim almış bir başka öğretim üyesi tarafından İngilizce'ye geri çevirisi yapılmış maddelerin anlam ve içerik bakımından özgün çalışmadaki maddeleri karşıladığı görülmüştür.

Ölçeğin düzenlenen Türkçe formunun ortaya çıkabilecek dilbilimsel ve kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek çeviri sorunlarını önlemek amacıyla iki dili ve kültürü iyi bilen ve yine daha önce yurtdışında akademik eğitim almış Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinden uygunluk bakımından değerlendirmesi istenmiş, verilen geri bildirim doğrultusunda ölçek maddeleri düzenlenmiştir. Elde edilen çeviri formun anlaşılabilirliğini denemek için yüksek lisans öğrencisi olup Tokat ilinde öğretmenlik yapan çeşitli branşlardan 20 öğretmen grubuna uygulanmıştır. Öğretmenlerden her bir maddeyi anlaşılabilirlik düzeyinde değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca cevaplama işlemi

bittikten sonra öğretmenlere her maddeyi anlayıp anlamadıkları tekrar sorulmuş ve anlaşılmayan maddelerin yerine kendi alternatiflerini belirtmeleri istenmiştir. Öneriler doğrultusunda Türkçe formda bazı değişiklikler yapılmıştır.

### 3. 6. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşları (1998) tarafından öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmış halidir. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimlemeye yönelik 8 soru ile 5’li dereceleme ölçeğinde hazırlanan 20 soru olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Sorulardan 13’ü olumlu ifadeli, 7’si ise olumsuz ifadelidir.

Araştırmada uygulanan ölçek iki bölümden oluşmakta ve toplam 28 soru içermektedir. Birinci bölümde cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan üniversite ve fakülte/bölüm gibi hakkında bilgi toplamaya dönük (demografik özellikler) maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise çeşitli branşlardan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçen maddeler yer almaktadır. Cevap değerlendirmesi 5’li Likert tipi şeklindedir.

ÖÇTÖ maddelerini anlamlandırmada  $(5-1)/5=$  formülü kullanılmış ve .80 değeri bulunmuştur. 5’li likert tipindeki maddeler için aynı formül kullanılmış ve buna göre öğrenci aritmetik ortalaması,

Seçenekler	Sınırı
Hiç Katılmıyorum	1.00–1.79
Katılmıyorum	1.80–2.59
Kararsızım	2.60–3.39
Katılıyorum	3.40– 4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20–5.00

Elde edilen verilere uygulanan istatistikler ışığında her bir maddenin frekans dağılımı, yüzdelik oranları ve aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

### 3. 7. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Toplanan veriler araştırmacı tarafından SPSS 15.0.0 paket programına aktarılmış ve belirlenen amaçlar doğrultusunda Türkçe formunun güvenilirliğini sınamak amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde *t*- testi ve Tekyönlü Anova modelleri uygulanmıştır. Ölçekte yer alan her maddenin aritmetik ortalaması, standart sapması, *t* değeri ve serbestlik düzeyi belirlenerek, elde edilen veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri: Uluslar arası bilimsel dergiler incelendiğinde ölçek geliştirmede araştırmacılar arasında açıklayıcı faktör analizi kullanma eğiliminde son yıllarda artış olduğu gözlenmektedir (Hurley, 1997: 667). Ancak, bu durum doğrulayıcı faktör analizinin önemini ve gereğinin ortadan kalktığı anlamına gelmez. Açıklayıcı faktör analizi doğrulayıcı faktör analizleri için ön koşuldur ve tüm doğrulayıcı faktör analizlerinden önce yapılması gereken istatistiksel bir işlemdir.

Bu iki faktör analizi arasındaki temel fark şudur: Doğrulayıcı faktör analizi apriori (önsel) olarak belirlenmiş bir kuramı veya varsayımı test etme sürecidir (Watkins, 1989: 688). Açıklayıcı faktör analizi ise incelenen fenomenin doğasını anlama ve tanıma sürecinde kullanılan istatistiksel işlemdir.

Bir çok araştırmacı, konuyla ilgili çok az çalışma ve verinin bulunduğu alanlar için açıklayıcı faktör analizini en uygun yöntem olduğunu belirtmektedir (Watkins,

1989; Mulaik 1975). Bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını bir süreç olarak gördüğümüz için doğrulayıcı faktör analizini daha sonraki aşamalarda yapmak üzere çalışmanın bu aşamasında sadece açıklayıcı faktör analizi kullandık. Her şeyden önce bu çalışma çokkültürlülük konusunda Türkçe’de yapılan ilk tutum ölçme çalışmasıydı ve bizim için bu aşamada ölçeğin veya kuramın doğrulanmasından ziyade öğretmenlerin ne gibi tutum gösterdiklerini anlamak çok daha önemliydi. Dahası, çokkültürlük gibi tüm dünyada tartışmalı olan bir konuda faktör yapısı önceden kuramsal olarak belirlenmiş bir ölçeğin farklı bir kültürde doğrudan doğrulayıcı analizini yapmak fazlaca iddialı bir deneme olurdu. Çalışmanın bu aşamasındaki amacımız çokkültürlü eğitimin Türk toplumunda öğretmenler tarafından hangi boyutta algılandığını anlamak ve açıklamaktır. Özetle, bu aşamada amacımıza en uygun istatistiksel yöntem açıklayıcı faktör analizidir.



#### 4. BULGULAR

Daha önce belirttiğimiz gibi, bir dilden veya kültürden başka bir dile veya kültüre test uyarlaması yapmak sanıldığı kadar kolay değildir ve bir dizi önemli noktaya dikkat etmek gerekir. Hambleton ve Patsula (1998) test uyarlamada yanlışlıkların üç ana nedenden kaynaklanabileceğini belirtir. Bunlar a) kültürel/dilsel farklılık; b) teknik yöntemler; c) sonuçların yorumlanmasından kaynaklanan yanlışlıklar olabilir. Bu nedenle araştırmacıların ve çeviri işine katılanların her iki dili ve kültürü çok iyi bilmesi gerektiği test uyarlamasının temel ilkeleri arasında sıralanır.

Hambleton ve Patsula (1998), karşılaştırmalı çalışmalar yapmak üzere sağlık bilimleri alanında yapılan test uyarlama çalışmalarının çoğunda testlerin farklı kültür ve dillerde eşdeğerliliğini tesis eden çalışma ve yöntemlerin yapılmadığını belirtir. Oysa, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için uyarlanan ölçeğin iki dilde veya kültürde eşdeğerliliğinin incelenmesi gerekir ve bunun için bir dizi işlemler yapmak gerekir. Bunlar; a) uyarlanan testin içerik bakımından farklı kültürlerde karşılaştırılmasının anlamlılığı; b) testin değişik dillerde faktörel yapısının eşdeğerliliğine destek veren kanıtlar; c) madde eşdeğerliliğini gösteren deneysel kanıtların bir araya getirilmesi. Gerçekten de, Türkçeye yapılan uyarlama çalışmalarını incelediğimizde bu hususlara dikkat edilmediği gözlenmiştir. Çoğu araştırmacının uyarlanan ölçeğin özgün çalışmasında yapılan işlemleri tanıtmadığı, hangi istatistikî işlemlerin yapıldığı ve bulguların neler olduğu konusunda yeterli bilgi vermediği gözlenmiştir.

Hambleton ve Patsula'nın uyarısından ölçeklerin eşdeğerliliğini karşılaştırabilmek için benzer istatistikî işlemlerin yapılması gerektiği sonucunu çıkarıyoruz. Bu nedenle ölçeğin İngilizce çalışmasında yapılan temel istatistikî işlemleri

yapmayı ve bulguları karşılaştırmayı yapmamız gereken asgari gereklilik olarak gördük ve çalışmamızı bu doğrultuda kurduk.

#### 4.1. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Yukarıda ifade ettiğimiz hususları göz önünde bulundurarak Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik sınaması için yaptığımız çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

##### 4. 1. 1. Geçerlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Oluşturulan deneysel formun tercüme ve dil geçerliğini sınamak amacıyla yapılan işlemlerin aşamaları şu şekildedir. “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin dil geçerliği çalışmaları aşamasında, İngilizce-Türkçe uyumluluk derecelendirme ve Türkçe anlaşılabilirlik derecelendirme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

İngilizce-Türkçe Uyumluluk Derecelendirme Formu: Bu derecelendirme formunda, ölçeğin Türkçe formunun düzenlenmesi aşamasına gelene kadar yaptığımız işlemlerden sonra, ölçeğin İngilizce orijinal maddeleri sol tarafa, Türkçe çevirileri sağ tarafa yazılarak ortadaki alana Tercüme Uygunluk Derecesini belirten bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu formda uzmanlardan, önce ölçeğin orijinal maddesini daha sonra da bu maddeye karşılık gelen Türkçe tercümesini dikkatle okuyup tercümenin orijinal maddeyi tercüme ve içerik yönünden ne derece karşıladığını belirlemeleri istenmiştir. Bu derecelendirme, Türkçe tercüme İngilizce aslını hiç karşılamıyorsa sıfır (0), tamamen karşılıyorsa on (10) şeklindedir. Çalışmanın ilk aşamasına GOP. Üniversitesi İngilizce bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapan on (10) gönüllü uzman katılmıştır. Bu ölçekte uzmanlardan ilk olarak ölçeğin orijinal maddesini daha

sonra da tercümesini dikkatle okuyup tercümenin orijinal maddeyi anlam ve içerik yönünden ne derece karşıladığını belirlemeleri istenmiştir. Bu derecelendirmede, Türkçe tercüme İngilizce aslını hiç karşılamıyorsa sıfır (0), tamamen karşılıyorsa on (10) aralığında her bir madde için derecelendirme yapılması istenmiştir. Oluşturulan Tercüme Uygunluk Derecelendirme Formu uzmanlar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak doldurulmuştur. Uzmanlar derecelendirmeyi yaparken, maddelerle ilgili önerilerini de form üzerinde belirtmişlerdir. Uzmanların önerileri de dikkate alınarak Türkçe tercümede bazı değişiklikler yapılmıştır. Türkçe formda madde sayısı, madde sırası gibi noktalar bakımından orijinal formdaki düzen korunmuştur. Uzmanlar her bir madde için, İngilizce-Türkçe uyumunu derecelendirmişlerdir. Bu aşamadan elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 4.10. Ölçek Maddeleri İngilizce-Türkçe Uyum Dereceleri

	Ortalama	SS
Madde 1	8.40	2.87
Madde 2	9.30	.67
Madde 3	8.70	2.26
Madde 4	8.70	1.56
Madde 5	6.70	2.98
Madde 6	7.50	1.71
Madde 7	8.70	1.41
Madde 8	8.10	1.10
Madde 9	8.70	1.33
Madde 10	8.70	1.33
Madde 11	9.10	1.37
Madde 12	9.00	1.69
Madde 13	9.40	.84
Madde 14	8.10	1.28
Madde 15	8.50	1.17
Madde 16	8.80	1.68
Madde 17	9.20	.91
Madde 18	8.90	1.19
Madde 19	9.10	1.28
Madde 20	9.20	1.31
Toplam	8.64	1.49

Türkçe Anlaşılabilirlik Derecelendirme Formu: Türkçe formdaki maddelerin, Türkçe dilbilgisine uygunluk ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan bu formda, Türk Dili ve Edebiyatı alanı uzmanları maddeleri Türkçe dilbilgisi kuralları açısından derecelendirmişlerdir. Bu formda, ölçeğin Türkçe maddeleri karşısına Türkçe Anlaşılabilirlik Derecesini belirten bir ölçek yerleştirilmiştir. Bu derecelendirmede tercüme uygunluğunda olduğu gibi madde hiç anlaşılıyorsa sıfır (0), tamamen anlaşılıyorsa on (10) aralığı kullanılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı alanı uzmanları Türkçe formdaki her bir maddenin Türkçe dilbilgisine uygunluk ve anlaşılabilirlik düzeylerini Türkçe dilbilgisi kuralları açısından derecelendirmişlerdir. Bu derecelendirmede de madde hiç anlaşılıyorsa sıfır (0), tamamen anlaşılıyorsa on (10) aralığı kullanılmıştır. Bir önceki aşamada olduğu gibi, uzmanların varsa önerileri de dikkate alınarak Türkçe tercüme yeniden gözden geçirilmiştir. Tablo 4.11’de ölçekteki tüm maddeler için anlaşılabilirlik dereceleri verilmiştir.

Tablo 4. 11. Ölçek Maddeleri Türkçe Anlaşılabilirlik Dereceleri

	<u>Ortalama</u>	<u>SS</u>
Madde 1	3.80	2.82
Madde 2	7.60	1.89
Madde 3	8.30	1.56
Madde 4	8.90	1.28
Madde 5	9.80	.42
Madde 6	6.10	2.96
Madde 7	8.80	1.54
Madde 8	7.60	1.89
Madde 9	9.10	1.10
Madde 10	9.30	1.25
Madde 11	9.20	2.52
Madde 12	7.90	2.33
Madde 13	7.70	1.25
Madde 14	8.80	2.82
Madde 15	9.70	.67
Madde 16	9.50	.52
Madde 17	9.80	.63
Madde 18	9.20	1.13
Madde 19	7.90	1.96
<u>Madde 20</u>	<u>7.10</u>	<u>1.31</u>
Toplam	8.67	1.74

Son aşama olan ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek üzere ise konu alanında uzman, yurtdışında görev yapmış 4 öğretim üyesi çalışmaya katılarak Türkçe forma son şekli verilmiştir.

#### ÖÇTÖ Ölçüt Geçerliği Çalışması

Çokkültürlülük konusunda Türkçe başka bir ölçek bulunmadığından bu çalışmada ölçüt geçerliğine bakılamamıştır.

#### ÖÇTÖ Yapı Geçerliği Çalışması

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. 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). Örneklem yeterliliği için ise Bartlett testi kullanılmıştır. Bu testlerin sonuçları Tablo 4. 12’de verildiği şekildedir.

Tablo 4. 12. KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü		,822
Bartlett's Test of Sphericity	$X^2$	1504,147
	Df	190
	Sig.	,000

Çalışmada Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 bulunmuş ve bu değer kullanılan temel bileşenler analizi için KMO. değeri kabul edilebilir sınırı olan .50 değerinin üzerinde bulunduğundan yapılan araştırma sonuçları faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Bartlett testi anlamlı bulunduğundan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilmiştir ( $p < .001$ ).

ÖÇTÖ'nin yapı geçerliliği açıklayıcı (exploratory) faktör analiziyle incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) temel bileşenler analizidir (Kline,1994).

Verilerin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 4. 13.'de yer verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, analize alınan  $k=20$  maddenin (değişkenin) öz değeri 1' den büyük olan 5 faktör altında toplandığı ve maddelerin 4.317 özdeğerli ilk temel faktör üzerinde toplandıkları görülmektedir. Beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans ise % 48,905'dir.

Tablo 4.13. Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif%
1	4,317	21,587	21,587	2,761	13,806	13,806
2	1,785	8,923	30,509	2,294	11,470	25,277
3	1,389	6,947	37,456	1,764	8,819	34,096
4	1,184	5,919	43,376	1,615	8,075	42,171
5	1,106	5,529	48,905	1,347	6,733	48,905
6	,994	4,969	53,873			
7	,937	4,686	58,559			
8	,879	4,394	62,953			
9	,821	4,105	67,058			
10	,798	3,992	71,050			
11	,785	3,927	74,977			
12	,738	3,688	78,666			
13	,693	3,463	82,129			
14	,625	3,124	85,253			
15	,599	2,995	88,248			
16	,557	2,785	91,033			
17	,536	2,678	93,711			
18	,449	2,244	95,955			
19	,415	2,077	98,032			
20	,394	1,968	100,000			

Başlangıç Metodu: Temel Bileşenler Analizi

Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan 5 faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 4.14. Ortak Varyans (Communalities)

Madde No	Ortak Varyans
1	,561
2	,519
3	,523
4	,436
5	,414
6	,303
7	,638
8	,530
9	,521
10	,515
11	,518
12	,442
13	,505
14	,541
15	,370
16	,461
17	,553
18	,566
19	,421
20	,443

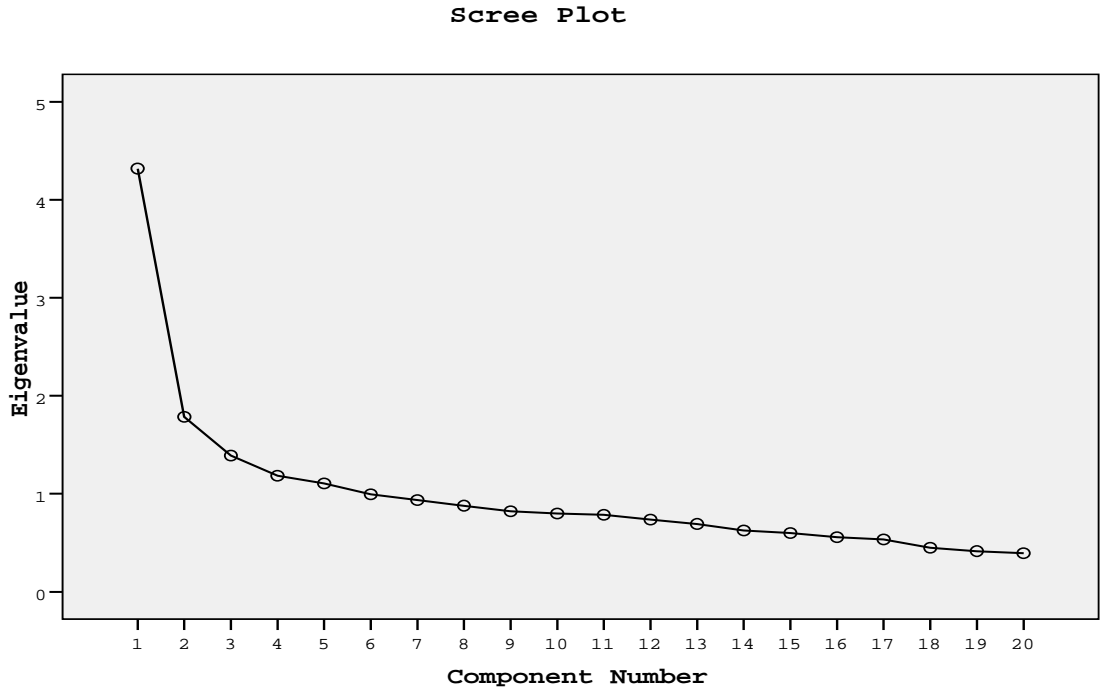
Extraction Method: Principal Component Analysis

Maddelere ait ortak varyanslar Tablo 4. 14'de verilmiştir. 12 maddenin ortak varyansların araştırmacı tarafından belirlenen .50 kriterinin üzerinde olduğu, diğerlerinin de sınıra yakın oldukları görülmüştür. Buna göre tanımlanan beş faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise .303 ile .638 arasında değiştiği gözlenmektedir (Tablo 4.14). Varyansın en az %30'u en fazla % 64'ü ölçme aracındaki faktörler tarafından açıklanmaktadır çıkarımında bulunulabilir.



Önemli faktör sayısını belirlemede Kaiser'in özdeğer  $\geq 1$  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 göründükleri faktörde kendi aralarında anlamlılık gösterip göstermediği de değerlendirilmelidir (Lance, Butts, ve Michels, 2006). Sonuçlara göre önemli faktör sayısı, Kaiser kuralı öz değer ölçütüne göre 5 olarak tanımlanmıştır. Bu durum öz değerlere göre çizilen kırılma noktası grafiğinde de açıkça görülmektedir (Grafik. 4.1).

Grafik. 4.1.Kırılma Noktası Grafiği ( Scree Plot) Sonuçları



Grafikte birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum da ölçeğin tek faktöre sahip olabileceği ihtimalini desteklemektedir. Ölçek maddeleri içerikleri bakımından incelendiğinde bulguların orijinal çalışmada da

amaçlandığı şekilde tek faktörlü bir yapıyı doğruladığı gözlenmektedir. Bu bağlamda her ne kadar grafikte öz değeri 1' in üzerinde olan dört nokta daha gözlense de içerik analizi ve ilk faktör özdeğerinin diğerlerinden hayli yüksek olmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü olduğu kanaatine varılabilir. Diğer faktörlerde grafiğin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Yani diğer faktörlerin varyansa olan katkıları düşük ve birbirine yakındır. Ayrıca Lord (1980:21;Akt.,Gelbal, 1994) tek boyutluluğun belirlenmesinde tetrakolik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde ilk faktör yüküne ait özdeğerin yüksek olmasının ölçeğin tek faktörlü sayılmasında ölçüt olabileceğini belirtmiştir.

Buna göre Tablo 4.13'de görülen birinci faktördeki yüksek özdeğer ve kırılma noktası grafiğinde birinci faktörden sonraki ivmeli düşüş ölçeğin tek boyutluluğuna işaret etmektedir.

Tablo 4. 15’de ( Rotated Component Matrix) gözlenen beş faktörün içerdiği maddeler bakımından daha kolay tanımlanabilmesine de olanak sağlayan faktör döndürme sonuçları incelendiğinde 1, 10, 11, 14, 13 ve 2. maddelerin ilk faktörde, 20, 19, 12, 15 ve 6. maddelerin ikinci faktörde, 7, 9 ve 8. maddelerin üçüncü faktörde, 17, 18 ve 16. maddelerin dördüncü faktörde, 5, 4 ve 3. maddelerin ise beşinci faktörde daha yüksek değer verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca ilk faktördeki maddelerin yük değerleri ortalamasının diğer faktördeki maddelerin yük değerleriyle karşılaştırıldığında daha yüksek olması da ölçeğin tek boyutluluğuna işaret etmektedir. İkinci faktörde gözlenen maddelerin hepsinin negatif maddeler olması dikkat çekicidir. Schmitt ve Stults (1985) da negatif maddeler tarafından oluşan faktörler başlıklı çalışmalarında araştırmacıları negatif maddelerin ek faktörler gibi görünmesinin cevaplayıcıların dikkatsizliği sonucunda oluşmuş olabileceğine dikkat çekmektedir. İkinci faktördeki maddelerin hepsinin negatif olması ve ölçeğin yapısal olarak tek faktörlü olduğu bilgisi ikinci bir faktörün varlığının yadsınabileceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 15. Döndürülmüş Faktör Matrisi ( Varimax Yöntemi)

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
mad_1	<b>,724</b>	,014	-,089	,038	,164
mad_10	<b>,713</b>	-,004	,040	-,003	-,072
mad_11	<b>,647</b>	,181	,130	,207	,084
mad_14	<b>,588</b>	,216	,218	,314	,042
mad_13	<b>,486</b>	,215	,293	,301	,214
mad_2	<b>,472</b>	,242	,393	,064	,282
mad_20	,217	<b>,619</b>	,076	,082	,003
mad_19	-,096	<b>,580</b>	,043	,260	,075
mad_12	,156	<b>,578</b>	,286	-,036	-,012
mad_15	,194	<b>,558</b>	,003	,001	,145
mad_6	-,043	<b>,488</b>	-,217	-,113	,052
mad_7	-,301	-,140	<b>,677</b>	-,007	,263
mad_9	,233	-,066	<b>,664</b>	-,016	-,142
mad_8	,266	,291	<b>,579</b>	,196	,031
mad_17	,216	-,023	-,087	<b>,692</b>	,141
mad_18	,268	,170	,212	<b>,648</b>	-,036
mad_16	,135	,435	-,069	<b>-,468</b>	-,172
mad_5	,045	,178	,054	,091	<b>,607</b>
mad_4	,173	,078	-,055	,189	<b>,600</b>
mad_3	-,009	,374	-,118	,298	<b>-,530</b>

Faktör yük değerlerinin tamamı .468 ve üzerindedir. Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması kuralına dikkat edilmiştir ( 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). 16. maddenin yük değeri ikinci faktör için .435 ve dördüncü faktör için -.468'dir. Kuralı ihlal eden 16. madde dışta tutularak kalan 19 maddeyle yapılan döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün altı maddeden ( 1, 2, 10, 11, 13 ve 14), ikinci faktörünün 5 maddeden ( 6, 12, 15, 19 ve 20), üçüncü faktörünün 3 maddeden ( 7, 8 ve 9), dördüncü faktörünün 3 maddeden (3, 17 ve 18), beşinci faktörünün ise 2 maddeden ( 4 ve 5) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .429-.744 arasında değişmektedir. Aynı

değerlerin ikinci faktörde yer alan 5 madde için .527-.643, üçüncü faktörde yer alan 3 madde için .579-.682, dördüncü faktörde yer alan .586-.660, beşinci faktörde yer alan 2 madde için .637-.659 arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 4.15).

16. madde dışta tutularak yapılan analiz sonuçlarına göre beş faktörlü izlenimi veren ÖÇTÖ' nün ilk faktörü ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 13.669'unu, ikinci faktörü % 11.055'ini, üçüncü faktörü %9.461'ini, dördüncü faktörü % 8.605'ini, beşinci faktörü ise % 7.648'ini açıklamaktadır. Yapılan faktör döndürme analizi sonucunda bu beş faktörün varyansı açıklama düzeyi % 50.438 olarak bulunmuştur. Faktör analizinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesinin %40'ın üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu bulgular doğrultusunda 16. maddenin dışta tutularak yapılan analiz sonucunda önemli bir değişikliğin olmadığı görülmektedir (Tablo 4.16.).

Tablo 4.16. 16. Madde Çıkarılarak Yapılan ÖÇTÖ Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları: Açıklanan Varyans

Mad. No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Faktör-2 Yük Değeri	Faktör-3 Yük Değeri	Faktör-4 Yük Değeri	Faktör-5 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri				
							Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
1	.584	.529	.093	.423	-.059	-.337	<b>.744</b>	-.049	-.076	.005	.147
2	.512	.657	.174	-.144	.021	-.170	<b>.450</b>	-.241	.404	.072	.288
3	.594	-.131	.459	-.088	.225	-.555	.106	.267	.130	<b>-.586</b>	.388
4	.471	.329	.176	.076	.569	-.050	.140	-.030	-.032	.122	<b>.659</b>
5	.433	.288	.115	-.130	.562	-.069	.004	-.144	.070	.047	<b>.637</b>
6	.343	-.092	.528	.078	-.126	.185	.031	<b>.527</b>	.234	.094	-.007
7	.635	.007	.471	-.640	.056	.030	-.284	.116	<b>.682</b>	-.151	.229
8	.533	.600	.093	-.358	-.180	.063	.248	-.307	<b>.579</b>	.201	.046
9	.514	.324	.379	-.317	-.396	.087	.191	.076	<b>.666</b>	.085	-.143
10	.523	.494	.098	.353	-.298	-.235	<b>.714</b>	-.020	.047	.052	-.086
11	.532	.675	.034	.204	-.119	-.140	<b>.652</b>	-.206	.138	.189	.101
12	.528	-.462	.352	.354	.151	.205	-.186	<b>.643</b>	-.270	.054	.065
13	.528	.693	.176	.010	.081	.096	<b>.429</b>	-.153	.311	.359	.307
14	.546	.711	.081	.136	-.086	.091	<b>.543</b>	-.173	.232	.389	.126
15	.380	-.427	.378	.121	-.118	.164	-.186	<b>.570</b>	.004	-.038	-.139
17	.497	.394	.134	.309	.259	.401	.206	.103	-.060	<b>.586</b>	.311
18	.563	.572	.073	.064	.021	.476	.222	-.087	.229	<b>.660</b>	.131
19	.414	-.331	.422	.251	-.195	-.158	.109	<b>.563</b>	-.035	-.259	-.131
20	.454	-.497	.424	.150	.009	.069	-.208	<b>.622</b>	.066	-.141	-.019

Ölçekteki olumsuz maddeler çıkarılarak yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 4.

18. de görülmektedir.

Tablo 4. 17. Olumsuz Maddeler Çıkarıldığında Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürülmüş Kareli Yüklerin Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif%
1	3,789	29,149	29,149	2,873	22,098	22,098
2	1,370	10,540	39,689	1,796	13,818	35,916
3	1,121	8,621	48,310	1,611	12,394	48,310
4	,980	7,537	55,847			
5	,907	6,978	62,825			
6	,806	6,197	69,022			
7	,714	5,496	74,518			
8	,693	5,327	79,845			
9	,629	4,836	84,681			
10	,593	4,565	89,246			
11	,540	4,153	93,399			
12	,450	3,459	96,858			
13	,408	3,142	100,000			

Başlangıç Metodu: Temel Bileşenler Analizi

Olumsuz maddeler dışta tutularak analizler tekrarlandığında ÖÇTÖ faktör sayısı üçe inmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 22.098'ini, ikinci faktör % 13.818'ini, üçüncü faktörü % 12.394'ünü açıklamaktadır. Yapılan faktör döndürme analizi sonucunda üç faktörün varyansı açıklama düzeyi % 48.310 şeklinde bulunmuştur. Bu bulgular negatif maddelerin ölçek geliştirme çalışmalarında sorulara neden olabildiği yönündeki literatürle de aynı doğrultudadır

#### 4. 1. 2. Güvenirlik Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Ölçeğin güvenilirliği hakkında bilgi edinmek amacıyla, tercüme ve dil geçerliği sağlanan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle (izin metni EK 1'de sunulmuştur) ve mevcut ilköğretim ve lise öğretmenlerinin sayısı Tokat ili Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan edinildikten sonra ölçek yeterli sayıda çoğaltılmıştır. 2006–2007 öğretim yılının ikinci

yarısında Tokat il merkezi ve ilçelerinin ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 500 öğretmene araştırmacının kendisi tarafından dağıtılmıştır. Ölçek dağıtıldıktan 1 hafta sonra yine araştırmacının kendisi tarafından 430 adet ölçek toplanmış, bunlardan da 415'i geçerli kabul edilerek bu ölçeklerin verileri SPSS 15.0.0. programı ile analiz edilmiştir.

Ölçeğın tamamına ait iç tutarlılığa Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmış ve güvenilirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. 7 negatif madde için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .59, 13 pozitif madde için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Karşılaştırılmal olarak incelendiğinde negatif maddelerin iç tutarlılığının pozitif maddelere göre daha düşük olduğu görölmüştür.

Aşağıdaki Tablo 4.18'de madde toplam korelasyonları incelendiğinde madde 7'nin madde toplam korelasyonunun negatif olduğu görölmüştür. Bu madde dışta tutularak kalan 19 maddeye ait Cronbach Alpha değeri .77'ye yükselmiştir. Pozitif bir madde olan madde 7 dışta tutulup kalan 12 pozitif maddenin iç tutarlılığına bakıldığında .78 bulunmuştur. ÖÇTÖ' nün testi yarılama yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Madde sayısındaki düşüş güvenilirliği olumsuz etkilediğinden bulunan sonuç şaşırtıcı değildir.

#### Madde Analizi

Tablo 4.18'de maddelere ait aritmetik ortalama, standart sapma, faktör yapısı katsayısı, madde toplam korelasyonları verilmiştir. Madde Toplam korelasyonları incelendiğinde maddelerin çoğunluğunun madde toplam korelasyonunun .20'nin üzerinde olduğu görölmüştür. Madde Toplam puan korelasyon katsayısı eğer .30'un altındaysa sorun vardır ancak 400 ve üzeri örneklem büyüklüğü ile .20 üzeri korelasyon değeri yeterlidir ( şencan, 2005). Madde toplam korelasyonları 7. madde de sorun



olduğuna işaret ettiğinden %27 alt üst grup karşılaştırma çalışması yapılmıştır. *t*- testi sonuçları incelendiğinde 7. madde haricinde diğer maddelerin hepsinin ayırteğici olduğu görölmüştür.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği: Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü, Madde Toplam Korelasyonu (N= 415)

	Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği	Ortalama	SD	Faktör Yüğü	Madde-Toplam Korelasyonu
1	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	3.7	1.02	.72	.34
2	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	3.9	.98	.47	.54
3	(Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.)	2.9	1.02	-.53	.10
4	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	3.6	.97	.60	.22
5	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	3.7	.90	.60	.21
6	(Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.)	3.1	1.16	.48	.09
7	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	3.4	1.20	.67	-.04
8	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, Öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	3.5	1.05	.57	.49
9	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	3.3	.93	.66	.22
10	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur	3.5	1.07	.71	.34
11	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	3.8	.85	.64	.51
12	(Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir)	3.4	1.11	.57	.40
13	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	4.1	.77	.48	.55
14	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	3.8	.81	.58	.56
15	(Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler)	2.8	1.28	.55	.36
16	(Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.)	3.3	.97	-.46	.08
17	Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim	3.7	.79	.69	.24
18	Sınıf yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir	3.8	.81	.64	.42
19	(Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir)	3.0	1.14	.58	.29
20	(Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır)	3.6	1.07	.61	.42
	Toplam Ortalama	3.5	.99	.49	.31

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'ne ilişkin orijinal çalışmada ortaya çıkan bulgularla bizim bulduğumuz bulguların karşılaştırılması Tablo 4.19'da verilmiştir. (Koyu renkle yazılmış olan sonuçlar orijinal çalışmaya aittir.)

Tablo 4.19. Araştırma Sonuçları ile Orijinal Çalışmanın Karşılaştırması

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği	Aritmetik Ortalama Mean	SD	Factor Structure Coefficient	Item-Total Correlation
Madde 1	3.7 <b>4.4</b>	1.02 <b>.73</b>	.72 <b>.56</b>	.34 <b>.46</b>
Madde 2	3.9 <b>4.5</b>	.98 <b>.70</b>	.47 <b>.65</b>	.54 <b>.58</b>
Madde 3	2.9 <b>3.6</b>	1.02 <b>1.10</b>	-.53 <b>.57</b>	.10 <b>.50</b>
Madde 4	3.6 <b>4.5</b>	.97 <b>.73</b>	.60 <b>.63</b>	.22 <b>.55</b>
Madde 5	3.7 <b>3.3</b>	.90 <b>1.00</b>	.60 <b>.35</b>	.21 <b>.30</b>
Madde 6	3.1 <b>4.0</b>	1.16 <b>.99</b>	.48 <b>.46</b>	.09 <b>.40</b>
Madde 7	3.4 <b>4.1</b>	1.20 <b>.95</b>	.67 <b>.22</b>	-.04 <b>.19</b>
Madde 8	3.5 <b>3.8</b>	1.05 <b>.98</b>	.57 <b>.53</b>	.49 <b>.48</b>
Madde 9	3.3 <b>3.5</b>	.93 <b>.90</b>	.66 <b>.19</b>	.22 <b>.17</b>
Madde 10	3.5 <b>3.9</b>	1.07 <b>.89</b>	.71 <b>.55</b>	.34 <b>.48</b>
Madde 11	3.8 <b>4.6</b>	.85 <b>.59</b>	.64 <b>.69</b>	.51 <b>.59</b>
Madde 12	3.4 <b>4.4</b>	1.11 <b>.88</b>	.57 <b>.71</b>	.40 <b>.64</b>
Madde 13	4.1 <b>4.4</b>	.77 <b>.70</b>	.48 <b>.66</b>	.55 <b>.58</b>
Madde 14	3.8 <b>4.4</b>	.81 <b>.72</b>	.58 <b>.74</b>	.56 <b>.66</b>
Madde 15	2.8 <b>3.9</b>	1.28 <b>1.10</b>	.55 <b>.47</b>	.36 <b>.38</b>
Madde 16	3.3 <b>3.6</b>	.97 <b>1.10</b>	-.46 <b>.43</b>	.08 <b>.38</b>
Madde 17	3.7 <b>4.2</b>	.79 <b>.68</b>	.69 <b>.57</b>	.24 <b>.49</b>
Madde 18	3.8 <b>4.5</b>	.81 <b>.63</b>	.64 <b>.78</b>	.42 <b>.70</b>
Madde 19	3.0 <b>4.1</b>	1.14 <b>1.00</b>	.58 <b>.57</b>	.29 <b>.50</b>
Madde 20	3.6 <b>4.1</b>	1.07 <b>.83</b>	.61 <b>.66</b>	.42 <b>.58</b>

Orijinal çalışmada pozitif ifadeli maddelerin aritmetik ortalaması 4.2 iken çalışmamızda 3.72, negatif ifadeli maddelerin aritmetik ortalaması ise orijinal çalışmada 4.0 iken çalışmamızda 3.18 olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları karşılaştırıldığında orijinal çalışmada madde toplam korelasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### Ayrırtedici Geçerlilik

Tablo 4. 18'de madde toplam korelasyonları incelendiğinde -.04 ile .56 arasında değişen korelasyonların düşük ve orta düzeyde seyrettiği, bir maddenin (7. madde) madde toplam korelasyonunun negatif olduğu dikkati çekmiştir. Maddelerin ayırt edicilikleri incelenmek üzere alt ve üst % 27' lik gruplar oluşturulmuş ve her iki grupta yer alan 112'şer öğretmenin ölçekten elde ettikleri puanlar madde bazında karşılaştırılmıştır. Aşağıda Tablo 4.20'de alt ve üst % 27'lik grupları puanlarının *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. 20. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Alt ve Üst Grup Puanlarının *t*-Testi Sonuçları

		Levene					
		N	$\bar{X}$	Test	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Madde 1	Alt Grup	112	3.29	42.659	.000	-7.828	.000
	Üst Grup	112	4.28			-7.828	.000
Madde 2	Alt Grup	112	3.14	128.046	.000	-11.196	.000
	Üst Grup	112	4.55			-11.196	.000
Madde 3	Alt Grup	112	2.70	1.593	.208	-4.526	.000
	Üst Grup	112	3.34			-4.526	.000
Madde 4	Alt Grup	112	3.21	33.776	.000	-5.712	.000
	Üst Grup	112	3.99			-5.712	.000
Madde 5	Alt Grup	112	3.41	63.912	.000	-6.004	.000
	Üst Grup	112	4.07			-6.004	.000
Madde 6	Alt Grup	112	2.77	.030	.864	-4.714	.000
	Üst Grup	112	3.54			-4.714	.000
Madde 7	Alt Grup	112	3.24	1.052	.306	-8.08	.420
	Üst Grup	112	3.38			-8.08	.420
Madde 8	Alt Grup	112	2.64	17.665	.000	-10.818	.000
	Üst Grup	112	4.05			-10.818	.000
Madde 9	Alt Grup	112	2.94	3.916	.049	-4.460	.000
	Üst Grup	112	3.52			-4.460	.000
Madde 10	Alt Grup	112	2.96	24.160	.000	-8.583	.000
	Üst Grup	112	4.07			-8.583	.000
Madde 11	Alt Grup	112	3.24	75.671	.000	-11.357	.000
	Üst Grup	112	4.43			-11.357	.000
Madde 12	Alt Grup	112	2.68	23.483	.000	-11.371	.000
	Üst Grup	112	4.14			-11.371	.000
Madde 13	Alt Grup	112	3.55	35.213	.000	-10.305	.000
	Üst Grup	112	4.62			-10.305	.000

Madde 14	Alt Grup	112	3.14	20.040	.000	-10.893	.000
	Üst Grup	112	4.29				-10.893
Madde 15	Alt Grup	112	1.99	13.234	.000	-11.096	.000
	Üst Grup	112	3.61				-11.096
Madde 16	Alt Grup	112	3.08	.115	.735	-4.965	.000
	Üst Grup	112	3.73				-4.965
Madde 17	Alt Grup	112	3.46	35.419	.000	-5.381	.000
	Üst Grup	112	4.04				-5.381
Madde 18	Alt Grup	112	3.37	53.251	.000	-8.349	.000
	Üst Grup	112	4.29				-8.349
Madde 19	Alt Grup	112	2.38	2.135	.145	-8.670	.000
	Üst Grup	112	3.63				-8.670
Madde 20	Alt Grup	112	2.97	50.072	.000	-11.061	.000
	Üst Grup	112	4.36				-11.061

$p < .05$

Tablo 4. 20 incelendiğinde 7. madde haricinde tüm maddelerin ayırt edici oldukları görülmüştür.

## 4.2.ÖÇTÖ PUANLARININ ÇEŞİTLİ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4. 21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre *t*-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	<i>t</i>	P
Kadın	135	71.45	7.74	396	1.93	.054
Erkek	280	70.23	8.60			

$p > .05$

Öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarının yukarıdaki tablodaki sonuçlarına baktığımızda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullar itibariyle çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan “One-Way Anova” sonuçları Tablo 4. 22.'de verilmiştir.

Tablo 4. 22. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Fakültelere Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	859,211	3	286,404	4,208	.006	Eğtm.Fak-Eğtm.Enst.
Gruplarıçi	27975,642	411	68,067			
Toplam	28834,853	414				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının mezun oldukları fakültelerden Eğitim Fakültesi ile Eğitim Enstitüsü mezunları arasında 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 karşı tutumlarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları branş itibariyle anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için yapılan “One-Way Anova” sonuçları Tablo 4. 23 'de verilmiştir.

Tablo 4. 23. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Branşlara Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1069,786	3	356,595	5,279	.001	Sınıf Öğrt- Sosyal Bil. Öğrt. Sosyal Bil. Öğrt.- FenBil. Öğrt.
Gruplarıçi	27765,067	411	68,067			
Toplam	28834,853	414				

Analiz sonuçlarına göre öğretmenler arasında branşlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları görev yaptıkları branşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 72,48$ ) tutumları, Fen



Bilgisi öğretmenleri ( $\bar{X}=69,59$ ) ve Sınıf Öğretmenlerinden ( $\bar{X}=69,02$ ) daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kıdeme göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan “One-Way Anova” sonuçları Tablo 4. 24.’de verilmiştir.

Tablo 4. 24. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Çalıştıkları Kıdeme Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Gruplararası	1233,210	5	246,642	3,655	.003	1-5 yıl ile 26 +
Gruplarıçi	27601,643	409	67,486			
Toplam	28834,853	414				

Öğretmenlerin çalıştıkları kıdem sonuçlarına baktığımızda yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 26 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=72,92$ ), 26 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenlerden ( $\bar{X}=68,46$ ) daha olumludur. Ayrıca; aşağıdaki tabloyu incelediğimizde meslekteki kıdem arttıkça çokkültürlü eğitime yönelik tutumların olumsuzlaştığı görülmektedir.

Tablo 4. 25. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları

Kıdem	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
21-25	31	68,39	
26+	80	68,46	
16-20	45	68,67	68,67
11-15	67	71,33	71,33
6-10	120	71,63	71,63
1-5	72		72,92
Sig.		,281	,063

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun statüsüne göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan “One-Way Anova” sonuçları Tablo 4. 26.’de verilmiştir.

Tablo 4. 26. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okulun Statüsüne Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	606,386	2	303,193	4,425	.013	İlköğretim 1. Kademe ile İlköğretim 2. Kademe
Gruplarıçi	28228,467	412	68,516			
Toplam	28834,853	414				

Yine araştırmamızın sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun statüsüne göre de çokkültürlü eğitim tutumları arasında farklar olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre İlköğretim 2. kademe öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 71,90$ ) tutumlarının, İlköğretim 1. kademe öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 68,99$ ) daha olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan “One-Way Anova” sonuçları Tablo 4. 27.’de verilmiştir.

Tablo 4. 27. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okulun Yerine Göre Tutumlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>f</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Gruplararası	652,616	3	217,539	3,173	.024	İl – İlçe
Gruplariçi	28182,237	411	68,570			
Toplam	28834,853	414				

Tablo 4. 27.’ye baktığımızda ise yine öğretmenlerimizin görev yaptıkları okulun bulunduğu yer itibariyle de anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Buna göre; ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=71,61$ ) ilde görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{X}=69,18$ ) daha olumlu çıkmıştır.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin öğrenim hayatlarının geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı itibariyle çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik yapılan *t*- Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 28. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının İlköğretim Hayatlarının Geçtiği Birimin Kültürel Yapısına Göre Tutumlarının *t*-Testi Sonuçları

İlköğretim	N	$\bar{X}$	S	Sd	<i>t</i>	P
Homojen	283	69.81	8.27	413	2.95	.003
Heterojen	132	72.39	8.25			

$p < .05$

Tablo 4. 28.'e baktığımızda öğretmenlerin tutumları ilköğretim hayatlarının geçtiği birimin kültürel yapısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. İlköğretim hayatını heterojen bir yerde geçtiğini belirten öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=72.39$ ), ilköğretim hayatı homojen bir birimde geçen öğretmenlere ( $\bar{X}=69.81$ ) göre daha olumludur. Bu bulgular öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile öğrenim hayatının geçtiği birimin kültürel yapısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 29. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Ortaöğretim Hayatlarının Geçtiği Birimin Kültürel Yapısına Göre Tutumlarının *t*-Testi Sonuçları

Ortaöğretim	N	$\bar{X}$	S	sd	<i>t</i>	P
Homojen	186	69.52	8.77	413	2.45	.015
Heterojen	229	71.53	7.88			

$p > .05$

Tablo 4. 29. incelediğinde yine öğrenim görülen yerin kültürel durumuna göre öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna göre ortaöğretim hayatı heterojen bir yapıya sahip olan yerleşim yerinde bulunan öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=71.53$ ), ortaöğretim hayatı homojen bir yapıya sahip olan öğretmenlerin tutumlarından ( $\bar{X}=69.52$ ) daha olumludur.

Tablo 4. 30. Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Puanlarının Üniversite Hayatlarının Geçtiği Birimin Kültürel Yapısına Göre Tutumlarının *t*-Testi Sonuçları

Üniversite	N	$\bar{X}$	S	sd	<i>t</i>	P
Homojen	56	68.54	10.35	413	2.02	.043
Heterojen	359	70.96	7.95			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversite hayatlarını geçirdikleri yerleşim yeri itibariyle yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere heterojen bir yapıya sahip olan yerleşim birimindeki öğretmenlerin diğerlerine nazaran daha olumlu tutum sergilemekte olduklarını görmekteyiz. Bu durum yorumlar kısmında daha ayrıntılı şekilde açıklanacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarını ölçmek üzere hazırlanmış ölçek maddelerine verdikleri cevaplar Tablo 4. 31’de verilmiştir. Tabloda negatif maddeler parantez içinde verilmiştir.

Tablo 4. 31. Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Genel Dağılımı

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Maddeleri		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kuvvetle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	17	4.1	48	11.6	27	6.5	241	58.1	82	19.8
2	Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır	15	3.6	33	8.0	21	5.1	230	55.4	116	28.0
3	(Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.)	28	6.7	111	26.7	111	26.7	149	35.9	16	3.9
4	Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	13	3.1	56	13.5	42	10.1	247	59.5	57	13.7
5	Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	4	1.0	58	14.0	48	11.6	248	59.8	57	13.7
6	(Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.)	42	10.1	144	34.7	78	18.8	116	27.5	35	8.4
7	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	28	6.7	87	21.0	29	7.0	196	47.2	75	18.1
8	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	20	4.8	66	15.9	69	16.6	208	50.1	52	12.5
9	İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	17	4.1	66	15.9	129	31.1	183	44.1	20	4.8
10	Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur	18	4.3	77	18.6	44	10.6	221	53.3	55	13.3
11	Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	8	1.9	37	8.9	29	7.0	276	66.5	65	15.7
12	(Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir)	51	12.3	201	48.4	53	12.8	86	20.7	24	5.8

Tablo 4. 31'in Devamı

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği Maddeleri		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kuvvetle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13	Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	4	1.0	17	4.1	21	5.1	236	56.9	137	33.0
14	Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmaya yardım edebilir.	7	1.7	27	6.5	62	14.9	261	62.9	58	14.0
15	(Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler)	32	7.7	132	31.8	56	13.5	115	27.7	80	19.3
16	(Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.)	34	8.2	172	41.4	118	28.4	79	19.0	12	2.9
17	Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim	9	2.2	31	7.5	55	13.3	289	69.6	31	7.5
18	Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir	4	1.0	38	9.2	31	7.5	281	67.7	61	14.7
19	(Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir)	32	7.7	144	34.7	65	15.7	141	34.0	33	8.0
20	(Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır)	80	19.3	210	50.6	47	11.3	61	14.7	17	4.1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü tutumlarını ölçmek üzere hazırlanmış ölçek maddelerine verdikleri cevaplar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre;

“Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.” şeklindeki 1.maddeye öğretmenlerin katılım oranları % 4.1 Hiç Katılmıyorum, % 11.6 Katılmıyorum, % 6.5 Kararsızım, % 58.1 Katılıyorum, % 19.8 Kuvvetle Katılıyorum olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin % 77.9'u kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorken, kararsız olanlarla birlikte % 22.2' sinin bu konuya katılmadıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuca

göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli bulduklarını söyleyebiliriz.

“Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.” şeklindeki 2.maddesine öğretmenlerin katılım oranları % 3.6 Hiç Katılmıyorum, % 8.0 Katılmıyorum, % 5.1 Kararsızım, % 55 Katılıyorum, % 28 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Buna göre öğretmenlerin % 83'lük bir kısmı bu konuya katılıyorken % 17'sinin kararsızlarla birlikte katılmadıkları görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir bölümünün öğretim yöntemlerinin, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiğini belirttiklerini söyleyebiliriz.

“Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum” Şeklindeki 3..madde de öğretmenlerin katılım oranı ise % 6.7 Hiç Katılmıyorum, % 26.7 Katılmıyorum, % 26.7 Kararsızım, % 35.9 Katılıyorum, % 3.9 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin tamamen % 39.8'i çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını belirtirken, kararsız olanlarla birlikte % 60.1'i bu konuda tam tersini yani çokkültürlü eğitim konusuna vurgu yapılmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu madde öğretmenlerin en yüksek oranda kararsız olduklarını beyan ettikleri üç maddeden biridir. Kanaatimizce bunun temel nedeni çokkültürlü eğitim tartışma ve taleplerinin daha çok ABD, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya ve bazı batı ülkelerine özgü bir konu olmasında kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bu konuda ülkemizde meydana gelen açık bir tartışma ve talep varlığını gözlemedikleri için daha yüksek oranda kararsız görüş bildirmişlerdir.

“Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.” Şeklindeki 4.madde için araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları şu



şekildedir: % 3.1 Hiç Katılmıyorum, % 13.5 Katılmıyorum, % 10.1 Kararsızım, % 59.5 Katılıyorum, % 13.7 Kuvvetle Katılıyorum. Verilen cevaplara baktığımızda öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahip olan öğretmenlerin % 73.2, öğrencilerinin kültürel geçmişlerini bilmenin öğretmenin sorumluluğunda olmadığını düşünen öğretmenlerin %26.7 olduğunu görmekteyiz. Bu konuda öğretmenlerin çoğunlukla olumlu bir tutuma sahip olduklarını söyleyebiliriz.

“Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.” olarak ifade edilmiş olan 5. madde için öğretmenlerin katılım oranı ise %1.0 Hiç Katılmıyorum, % 14.0 Katılmıyorum, % 11.6 Kararsızım, % 59.8 Katılıyorum, % 13.7 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuç öğretmenlerin %26.6’ının öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle görüşmedikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir kısmı olan % 73.5’lik kesimin ise bu konuya tamamen katıldıkları ve olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

“Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir” şeklindeki 6.maddeye öğretmenlerin katılım oranı ise %10.1 Hiç Katılmıyorum, % 34.7 Katılmıyorum, % 18.8 Kararsızım, % 27.5 Katılıyorum, % 8.4 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılanların % 63.6’sı kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmenin öğretmenin sorumlulukları arasında olduğunu belirttikleri, % 35.9’luk bir kısım ise bunun öğretmenlerin sorumluluğunda olmadığını belirttikleri görülmektedir. Yine bu maddede de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır.

“Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise %6.7 Hiç Katılmıyorum, % 21.0 Katılmıyorum, % 7.0

Kararsızım, % 47.2 Katılıyorum, % 18.1 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuç öğretmenlerin %65.3'ünün sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işinin zorlaştığını kabul ettiklerini göstermektedir. % 34.7'lik bir kısım ise bu konuya katılmadıklarını belirtmektedirler. Durumun ilginç yanı, sınıf kültürel olarak farklılaştığında öğretmenin işinin zorlaştığını söyleyen bu maddeyle öğretmenlerin diğer maddelerle bu madde arasındaki görüşlerinde negatif korelasyon olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenler böyle düşünse de bu düşünceleri sınıf içinde çokkültürlülüğe duyarlılığı ifade eden diğer maddelerle aynı yönde değildir. Sınıf mevcudunun fazla olması öğretmenin işini zorlaştıran faktör olarak yorumlanabilir. “Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.” Şeklindeki 10. maddeye öğretmenlerin katılım oranı ise % 4.8 Hiç Katılmıyorum, % 15.9 Katılmıyorum, % 16.6 Kararsızım, % 50.1 Katılıyorum, % 12.5 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuca göre ise öğretmenlerin % 62.6'sının öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inandıkları, % 37.3'ünün de kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiği düşüncesine katılmadıkları görülmektedir.

“İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 4.1 Hiç Katılmıyorum, % 15.9 Katılmıyorum, % 31.1 Kararsızım, % 44.1 Katılıyorum, % 4.8 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin % 48.9'unun iki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır düşüncesine katıldıkları, %31.1 kararsızlarla birlikte toplam %51.1'lik öğretmen grubunun bu konuya katılmadıkları görülmektedir.

Bu madde öğretmenlerin en yüksek oranda kararsızlık belirttikleri madde olmuştur. Ülkemizde farklı dil gruplarına sahip öğrencilerin çok fazla olmadığı düşünüldüğünde ( özellikle de araştırmanın yapıldığı Tokat ilinde ) karşılaşmalar bile bu konuda açık bir gözlem yapmamış olacaklar ki, öğretmenlerimizin bu konuda kararsız kalmalarının bu konuyla ilgili örneklerle karşılaşılmadığından kaynaklandığı söylenilebilir. Ayrıca, Pontoretto ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada bu madde 7. madde ile birlikte madde toplam korelasyonu olarak düşük değer göstermiştir. Mevcut çalışmada bu madde için madde-toplam korelasyonlarında ciddi bir sorun görünmemekle birlikte 7. madde negatif madde toplam korelasyonu ile dikkat çekmiştir.

“Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 4.3 Hiç Katılmıyorum, % 18.6 Katılmıyorum, % 10.6 Kararsızım, % 53.3 Katılıyorum, % 13.3 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işinin daha değerli olduğunu düşünen öğretmenlerin % 66.6, bu konuya kararsızlarla birlikte katılmayan öğretmenlerin ise % 33.5 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının bu konuda da olumlu tutum sahibi olduklarını söylemek mümkün.

“Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 1.9 Hiç Katılmıyorum, % 8.9 Katılmıyorum, % 7.0 Kararsızım, % 66.5 Katılıyorum, % 15.7 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuç öğretmenlerin çok büyük bir kısmı olan % 82.2’lik kısmının kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim maddesine katıldıklarını göstermektedir.

“Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 12.3 Hiç Katılmıyorum, % 48.4 Katılmıyorum, % 12.8 Kararsızım, % 20.7 Katılıyorum, % 5.8 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 26.5’i öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almasının gerekli olmadığını düşünürken, kararsızlarla birlikte % 73.5 gibi büyük bir öğretmen kesimi ise öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

“Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 1.0 Hiç Katılmıyorum, % 4.1 Katılmıyorum, % 5.1 Kararsızım, % 56.9 Katılıyorum, % 33.0 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuç etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir diyen öğretmenlerin % 89.9 olduğunu göstermektedir.

“Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 1.7 Hiç Katılmıyorum, % 6.5 Katılmıyorum, % 14.9 Kararsızım, % 62.9 Katılıyorum, % 14.0 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Öğretmenlerin % 76.9’u çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir demektedir. Bu son iki maddenin sonuçlarına baktığımızda çokkültürlü eğitimin önemi konusunda araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının olumlu tutum sahibi olduğunu söyleyebiliriz.

“Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 7.7 Hiç Katılmıyorum, % 31.8 Katılmıyorum, % 13.5 Kararsızım, % 27.7 Katılıyorum, % 19.3 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuca

göre öğretmenlerin % 47'si öğrencilerin sadece Türkçe iletişim kurmasını öğrenmeleri gerektiği görülürken, % 13.5'inin bu konuda kararsız olduğu, % 39.5'inin bu konuya katılmadıklarını söyleyebiliriz.

“Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 8.2 Hiç Katılmıyorum, % 41.4 Katılmıyorum, % 28.4 Kararsızım, % 19.0 Katılıyorum, % 2.9 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Öğretmenlerin sadece % 21.9'u günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir maddesine katılıyorken, kararsızlarla birlikte % 78'i bu konuya katılmamaktadırlar. Bu madde, tüm maddeler içinde öğretmenlerin en yüksek oranda kararsızlık gösterdikleri ikinci madde olmuştur. Üçüncü maddede belirttiğimiz açıklamalar bu maddedeki kararsızlık oranları için de geçerlidir. Öğretmenler çokkültürlü eğitime ilişkin açık bir uygulama ve etkinlik gözlemedikleri için kararsız görüş bildirmiş olabilirler.

“Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 2.2 Hiç Katılmıyorum, % 7.5 Katılmıyorum, % 13.3 Kararsızım, % 69.6 Katılıyorum, % 7.5 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Öğretmenlerin % 77.1'i “Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim” maddesine katıldıklarını belirtirken %23 bu konuda olumsuz cevap vermişlerdir.

“Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 1.0 Hiç Katılmıyorum, % 9.2 Katılmıyorum, % 7.5 Kararsızım, % 67.7 Katılıyorum, % 14.7 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuçta da öğretmenlerin % 82.4'ü öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmalarını önemli bulurken, % 12.7'si bu konuya katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“ Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 7.7 Hiç Katılmıyorum, % 34.7 Katılmıyorum, % 15.7 Kararsızım, % 34.0 Katılıyorum, % 8.0 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin % 42’si çokkültürlülüğün bilincinde olmanın öğrettikleri konularla ilgili olmadığını söylerken, % 15.7’si kararsız olduğunu, % 42.4’ü çokkültürlülüğün bilincinde olmanın öğrettikleri konularla ilgili olduğunu belirtmektedirler.

“Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.” maddesine öğretmenlerin katılım oranı ise % 19.3 Hiç Katılmıyorum, % 50.6 Katılmıyorum, % 11.3 Kararsızım, % 14.7 Katılıyorum, % 4.1 Kuvvetle Katılıyorum şeklindedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin % 18.8 gibi çok az bir kısmı öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır maddesine katılmaktadırlar.

“Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Ölçeği” sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutum sahibi olduklarını söyleyebiliriz.

## 5. YORUM

Bu bölümde Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

### 5. 1. GEÇERLİK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YORUMLAR

Ölçeğin çevirisinde özellikle dilde eşdeğerlik, kavramda eşdeğerlik olmak üzere iki eşdeğerlik üzerinde durulmaktadır. Dilde eşdeğerlik, formda hiçbir değişiklik yapmaksızın aynen çeviriyi anlatır. Kavramsal eşdeğerlikte ise aynı anlamın kültüre uygun farklı sözcük ve cümlelerle anlatılabilmesi söz konusudur. Böylelikle orijinal formda bazı değişiklikler kaçınılmazdır.

Ölçeğin tercüme geçerliği sonuçları, tercüme maddelerin orijinal maddeler ile yüksek oranda uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ortalama uyum, 10 üzerinden 8.64 olarak bulunmuştur. Türkçe formun dil ve anlam geçerliği çalışması sonuçları, ölçeğin Türkçe anlaşılabilirlik derecesinin yüksek oranda olduğunu göstermiştir. Uzmanların dil geçerliği ortalaması 10 üzerinden 8.67 olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak her iki dili ve kültürü iyi tanıyan yurtdışı yüksek lisans ve doktora eğitilmiş öğretim üyelerinden, İngilizce uzmanlarından ve Türk Dili uzmanlarından da fikir alındıktan sonra yapılan çeviri çalışmaları sonucu elde edilen deneysel formun orijinal forma eşdeğer olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonuçları: 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 Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 ve Barlett testi anlamlı (.000) bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği değerlerini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçları

ölçeğin tek buyutluluğuna işaret etmektedir. Faktörlerin toplam varyansın yaklaşık olarak %50'sini açıkladığı görülmüştür.

## 5. 2. GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN YORUMLAR

Ölçeğin deneysel Türkçe formunun güvenilirliğini sınamak amacı ile Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı SPSS 15.0.0 paket programı ile hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayısının .75 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin tutarlı bir yapıya sahip olduğunun göstergesidir.

ÖÇTÖ' nün testi yarılama yöntemiyle bulunan güvenilirlik katsayısı .72 bulunmuştur. Madde sayısındaki düşüş güvenirligi olumsuz yönde etkilediğinden bulunan sonuç şaşırtıcı değildir.

Madde toplam korelasyonları incelendiğinde madde 7'nin madde toplam korelasyonunun negatif olduğu görülmüştür. Bu madde dışta tutularak kalan 19 maddeye ait Cronbach Alpha değeri .77'ye yükselmiştir. Pozitif bir madde olan madde 7 dışta tutulup kalan 12 pozitif maddenin iç tutarlılığına bakıldığında .78 bulunmuştur.

ÖÇTÖ'nün güvenilirlik çalışmaları ile ilgili istatistik değerleri ölçeğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının derecesini belirlemede güçlü sayılabilecek bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

## 5.3. ÖÇTÖ PUANLARININ ÇEŞİTLİ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Bağımsız değişkenlere göre tutumların dağılımı ile ilgili yapılan analiz sonuçlarını ise şöyle sıralayabiliriz:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları yapılan *t*-testi sonuçlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişkinin



olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca erkek ve kadın öğretmen sayılarının eşit olmaması anlamlı farkın olmayışının nedeni olarak gösterilebilir. (Araştırmaya 280 erkek öğretmen ve 135 kadın öğretmen katılmıştır).

Analiz sonuçları öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler itibariyle çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsünden mezun olanlardan daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmüştür. Kanaatimize göre bu değişken mezun olunan okuldan ziyade kıdemden kaynaklanan bir durum olabilir. Çünkü, Eğitim Enstitüsü öğretmenlerinin hemen hemen tümü aynı zamanda araştırmamızdaki en kıdemli öğretmenler grubunu oluşturmaktadır.

SPSS 15.0.0 sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar bazında çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farkların olduğu görülmektedir. Buna göre çokkültürlü eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretmenlerine nazaran olumsuz tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin daha az olumlu tutum göstermeleri onların bireysel farklılığın daha az belirgin olduğu eğitimin ilk basamaklarında görev yapıyor olmalarından kaynaklanabilir. Yüz yüze yaptığımız görüşmelerde de birçok öğretmen sınıflarındaki öğrencilerin “aynı” olduğunu belirtmişlerdir. Kültürel farklılık eğitim düzeyinin yükselmesiyle hem çeşitlilik kazanır, hem de daha belirgin olarak gözlenir. Ancak, eğitimin ilk basamağında kazanılan farklılığa yönelik tutumlar sonraki yıllar için son derece önemlidir. Nitekim İlköğretim okulları yeni programda Hayat Bilgisi 2. Sınıf ünitelerinden birinin başlığı “Farklılıkları Öğreniyorum” ünitesidir.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin diğer gruplara göre daha az olumlu tutum göstermelerinin nedeni çokkültürlü eğitimi öğrettikleri konuyla ilgili görmemelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Nitekim araştırma sonuçlarını incelediğimizde ölçekteki “ Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.” maddesine Fen Bilgisi öğretmenlerinden 56 kişi kuvvetle katılırken 16 kişi kararsız kalmıştır. Bu maddeye katılmayan öğretmen sayısı ise sadece 27’dir.

Öğrenim gördükleri yerleşim yerinin kültürel yapısı itibariyle çokkültürlü eğitime yönelik tutumları incelenen öğretmenlerin yapılan *t*-testi sonuçlarına göre; ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrenimini heterojen bir yerleşim yerinde okuyanların homojen yapıdaki bir yerleşim yerinde okuyanlardan daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlköğretim hayatını heterojen bir yerde geçtiğini belirten öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=72.39$ ), ilköğretim hayatı homojen bir birimde geçen öğretmenlere ( $\bar{X}=69.81$ ) göre daha olumludur. Ortaöğretim hayatı heterojen bir yapıya sahip olan yerleşim yerinde bulunan öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=71.53$ ), ortaöğretim hayatı homojen bir yapıya sahip olan öğretmenlerin tutumlarından ( $\bar{X}=69.52$ ) daha olumludur. Üniversite hayatı heterojen bir yapıya sahip olan yerleşim biriminde bulunan öğretmenlerin tutumları ( $\bar{X}=70.96$ ), homojen bir yapıya sahip olan yerleşim birimindeki öğretmenlerden ( $\bar{X}=68.54$ ) daha olumludur.

Öğretmenlerin çalıştıkları kıdeme göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek yönlü Anova sonuçlarına baktığımızda 1-5 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 ve üzeri yıllık öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre genç öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının kıdem olarak

kendilerinden oldukça fazla olan öğretmenlerden daha olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Yine tablomuza baktığımızda yaş ilerledikçe tutumların da azaldığını görmekteyiz.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerimizin görev yaptıkları okulların statüsüne göre tutumları incelendiğinde ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile ikinci kademe öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ikinci kademe öğretmenlerine göre çokkültürlü eğitime daha az olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Lise öğretmenlerinin durumunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamış olmakla birlikte İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinden daha olumlu ancak ikinci kademe öğretmenlerinden biraz daha düşük bir tutum sergilediklerini söyleyebiliriz.

Son olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yere göre tutumları incelendiğinde ilde çalışanlar ile ilçede çalışanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilçede çalışan öğretmenlerimizin ilde çalışanlara nazaran daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

#### 5.4. SONUÇ

Bu çalışma Jojeph G. Ponterotto ve arkadaşlarının (1998) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirdikleri tutum ölçeğini ( Teacher Multicultural Attitude Survey ) Türk kültürüne uyarlamak 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. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Elde edilen istatistiksel bulgular ölçeğin orijinal bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, ölçeğin İngilizce versiyonunda elde edilen aritmetik

ortalama 4.1 iken bizim çalışmamızda bu veri 3.5 bulunmuştur. Bu sonuç, ülkemizde de öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. ABD ve Kanada gibi çokkültürlü eğitimi resmi olarak tanımış ülkelerle kıyaslandığında diğer çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavram ve tartışmalarının ülkemizde yeterince bilinmediği göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin beklenenin üzerinde olumlu tutum gösterdikleri söylenebilir.

Kanaatimizce olumsuz tutum gösterme nedenleri arasında çokkültürlü eğitimi yalnızca etnik farklılıktan kaynaklanan bir eğitim uygulaması olarak görme nedeni en başta gelmektedir. 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 olmuştur. Bu durum araştırmamızla ilgili şu iki sonucu çıkarmamıza kanıt teşkil ediyor. Birincisi, ölçek çokkültürlüğün tüm boyutlarını içeren maddelerden oluşması bakımından başarılıdır ve farklı toplum ve kültürlerde kullanılabilir. Elde ettiğimiz veriler de bunu gösteriyor. İkinci olarak, Türk toplumu bazı çokkültürlü eğitim uygulamalarına birçok haklı temelde şiddetle karşı dursa da kültürel olarak çoğulculuğa ve çokkültürlülüğe çok uzak olmadığı gibi, bu konudaki temel değerleri içselleştirmiş olduğunu söyleyebiliriz. Türkiye'nin geçmişten gelen deneyimlerinin hem olumlu hem de olumsuz tutum göstermede önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmada elde ettiğimiz veriler Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği'nin Türk kültürü için de geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu, Türk öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumlu tutum taşıdıklarını göstermektedir.

### 5.5. ÖNERİLER

Daha sonraki çalışmalar için şu önerilerde bulunabiliriz.

1. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda bazı yanlış anlamalarını önlemek için ölçeğe çokkültürlü eğitim tanımı eklenerek uygulama yapılabilir.
2. Aynı ölçek farklı gruplara uygulanabilir.
3. Aynı ölçek öğretmen adaylarına uygulanabilir.
4. Daha geniş bir örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir.
5. Çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi sahibi olmakla tutumlar arasında bir ilişki olup olmadığı ölçülebilir.
6. Çokkültürlü eğitim kavramı, Eğitim Fakültelerinin programlarında yer alan bazı derslerin içeriğine dahil edilerek özellikle cinsiyet, sosyal sınıf, ana dilin ve kültürel yaşantıların farklı oluşu gibi ülkemiz açısından çokkültürlü eğitimin önemli olan çeşitli boyutları hakkında öğretmen adayları bilinçlendirilebilir ve bilgilendirilebilir.
7. Öğretmenlerle çokkültürlü eğitime ilişkin genelde olumlu tutum sergilemelerine karşın, yaptığımız yüz yüze görüşmelerde bazı öğretmenlerin öğrencilerinin kültürel farklılıklarının bilincinde olmadıklarını gözledik. Bazı sınıf öğretmenleri sınıfındaki tüm öğrencilerin “aynı” olduklarını ve onları “aynı” olarak gördüklerini bildirmişlerdir. Oysa, Yeni Öğretim Programı uygulamalarında öğretmenlerin öğrencilere yapılandırıcı

yaklaşımına uygun bireysel farklılıklara yönelik öğrenme desteği vermeleri beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusunda bilgilendirilme ihtiyacında olduklarını söyleyebiliriz.

## 6.KAYNAKÇA

- Akpınar, E./ Ergin, Ö.(2004). Yapılandırmacı kuram ve fen öğretimi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 15:108.
- Altaş, Nurullah, (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aslan, F. G. (1994), *İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balı, Ali Şafak, (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet, "öteki" ile barış içinde yaşamak*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Pres: New York.
- Banks, J. A. ve McGee Banks, C. A. (1999). *Multicultural education: Issues and perspectives*, Ally and Bacon: Boston.
- Benhabib, Seyla, (1999).*Demokrasi ve Farklılık*, Demokrasi Kitaplığı: İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi ders kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Copeland, A. (2001). *Techers' perception and practices regarding the infusion of multicultural education in instruction*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The University of Alabama: Alabama.
- Coşkun, Hasan, (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*, Hacettepe-Taş Yayınları, Ankara.
- Demirel, Özcan, (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık :Ankara.
- Doğan, Elif, (2002). Eğitimde küreselleşme, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6.

- Duman, B. ve İkiel C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 245-262.
- Durmazkul, A. (2005). İlköğretimde yapılan program değişikliğinden izlenimler ve değerlendirmeler, *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*,68.
- Erkal, Mustafa, (1994). *Etnik tuzak*, Turan Kültür Vakfı Yay, İstanbul.
- Fay,Brian, (1996).*Çağdaş sosyal bilimler felsefesi*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Fırat. A. (2005). Yeni öğretim programı , *Eğitim Dergisi*, 6, (69).
- Gay, G. (1977). Curriculum for multicultural teacher education , *Case Studies* (Klassen), ss. 31-62, American Association of College for Techer Education.
- Gay, G. (2002). *Culturally responsive teaching*, Teachers College Pres: New York.
- Gelbal, S. (1994). *P madde güçlük indeksi ile Rasch modelinin b barametresi ve bunlara dayalı yetenek ölçüleri üzerine bir karşılaştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi S.B.E.
- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education, *ERO: Educaitonal Research Quarterly*, 6, (1-14).
- Gutman, Amy (1999). *Democratic education*, Princeton University Press: Princeton.
- Güler, A. (2006). *Sınıf öğretmeni yetiştirmede felsefi temelin yokluğu üzerine,yeni öğretim programının dayandığı öğretmen nitelikleri*, Sayı:1, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Hidalgo, Francisco, Chávez, Rudolfo Chávez, & Ramage, Jean (1996). Multicultural education: landscape for reform in the 21st century. (Ed. John Sikula, Thomas Buttery, & Edith Guyton) *Handbook of Research on Teacher Education* içinde, Second Edition. Macmillan Pub. Co.



- Hurley, A. E. ve ark. (1997). Explanatory and Confirmatory Factor Analysis: Guidelines, Issues, and Alternatives, *Journal of Organizational Behavior*, 18, s. 667-683.
- Inoue, Yukiko, (2001). *Questionnaire surveys: four survey instruments in educational survey*, ERIC Document Reproduction Service.
- Kaya , Ayhan, (2001). Emmanuel Levinas ve ötekinin çıplaklığı, *Toplumbilim Kültürel Çalışmalar Özel Sayısı 14( Ekim)*.
- Kaiser, H. F, (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge, New York.
- Köker, Levent, (1997).*Çokkültürlülük ve demokratik meşruluk sorunu cumhuriyet, demokrasi ve kimlik içinde* (Yayına Hazırlayan: Nuri Bilgin), Bağlam Yayınları: İstanbul.
- Köklü, N.ve Büyüköztürk, Ş.(2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş* , PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Kymlicka, Will, (1995). *Çokkültürlü yurttaşlık*, Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Kymlicka, Will, (2004). *Çağdaş siyaset felsefesine giriş*, Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- 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.
- Marshall, T. H. ve Bottomore, T. (2000). *Yurttaşlık ve toplumsal sınıflar*, Gündoğan Yayınları: Ankara.

- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*, Ankara, Emel Matbaacılık.
- 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.
- Önder, Ali Tayyar (2007). *Türkiye'nin etnik yapısı halkımızın kökenleri ve gerçekler*, Fark Yayınları:Ankara.
- Özgüven (2001). *Çağdaş eğitimde psikoloji ve rehberlik*, PDREM Yayınları , 3. Baskı, Ankara.
- Paker, G. C. (1978). The role of the school in transmitting the culture of all learners in a free and democratic society, *Educational Leadership*, 134-138.
- Parekh, Bhikhu (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*, Phoenix Yayınları: Ankara.
- Parker, C. Walter (2002). *Education for democracy*, Information Age Publishing: Connecticut.
- Parker, C. Walter (2002). *Teaching democracy*, Teachers College Pres: New York.
- Parker, Walter C. (2002). Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society, *Education for democracy içinde*, (Ed. W. C. Parker), Information Age Publishing: Connecticut.
- Ponterotto, Joseph G. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey *Educational and Psychological Measurment* 58 (6), 1002-1016.

- Ran, N.H. (2007). *Bütün şiirleri*, Yapı Kredi Yayınları.
- Raz, J. (1994). Multiculturalism: A liberal perspective, *Dissent*, (67-79).
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci (yeni teori ve yaklaşımlar)*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Savaşır, I. ( 1994 ). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözümyolları. *Türk Psikoloji Dergisi: Özel sayı, Psikolojik Testler*, 9(33).
- Schmitt, N. & Stults, D. M. (1985). Factors defined by negatively keyed items: the result of careless respondents? *Applied Psychological Measurement*, 9(4), (367-373).
- Selley, N. (1999). *The art of contractivist teaching in the primary school*, London.
- Stevens, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, NJ.
- Şahin, T.(2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(2).
- Şencan, Hüner (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Seçkin Yayınları: Ankara.
- Taylor, Charles (2005). *Çokkültürcülük*, YKY:İstanbul.
- Variş, Fatma, (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Aklın Yayınları: İstanbul.
- Washington, V. (1982). Implementing multicultural education: elementary teachers' attitudes and professional practices, *Peabody Journal of Education*, 59 (3), (190-200).
- Watkins, David, (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research, *International Journal of Psychology*, 24, (685-701).

Yalçın, Cemal. (2002). Küreselleşme, çokkültürcülük ve eğitim, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6.

Yazıcı, S. (2006), Yapılandırmacı yaklaşımın epistemik, felsefi ve demokratik temelleri, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı:1, Kök Yayıncılık, Ankara.

Yazıcı, S. (2007), “Yapılandırıcı Yaklaşım ve Çokkültürlü Eğitim”, (Yayınlanmamış makale).

Yurdabakan, İrfan. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6.

**EK-1**

TC.  
TOKAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10 -01- 2007

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.500/6417  
Konu : Anket izni

VALİLİK MAKAMINA  
TOKAT

İlgi : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 02/04/2007 tarih ve 1996 sayılı yazısı.

İlgi yazıda; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Güleç AR'ın "**Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması**" konulu Anket çalışmasını İlimiz merkez ve İlçelerine bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında yapmak istenmektedir.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Güleç AR'ın "**Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması**" konulu Anket çalışmasını İlimiz merkez ve İlçelerine bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ALBAYRAK  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
10/04/2007  
Tayfar ELBASAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

<b>EGİTİM</b> <b>%100</b> <b>DESTEK</b>	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	Tel : (0356) 214 10 17
	Hükümet Konağı Kat 3	Faks : (0356) 214 11 86
	60100 Tokat	İnternet: <a href="http://tokat.meb.gov.tr">http://tokat.meb.gov.tr</a>
	Eğitim Öğretim Şubesi	E-mail : <a href="mailto:tokatmem@meb.gov.tr">tokatmem@meb.gov.tr</a>



## 2.BÖLÜM

Aşağıdaki maddelerde ifade edilenlerin karşılığı olarak size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2.Öğretim yöntemleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Bazen öğretmenlerin çokkültürlülük bilinci ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sık sık görüşürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Kişinin kendi kültürü içinde yapıp ettikleriyle gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumlulukları arasında değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için, öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kuvvetle Katılıyorum
9. İki dilli (ana dili farklı olan) çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sık sık davranış problemi olarak yorumlanır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha değerli olur.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların bilincinde olmak gerekir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Çokkültürlülük bilincine ilişkin eğitim kültürel açıdan farklı öğrenci topluluğu ile daha etkili çalışmama yardım edebilir.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Sınıfımdaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir	( )	( )	( )	( )	( )
19. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konularla ilgili değildir.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.	( )	( )	( )	( )	( )

*Katılımınız için teşekkür ederiz.*



## EK-3

Değerli Öğretim Elemanı,

“Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama çalışmasının bir parçası olarak, aşağıda ölçeğin orijinal maddelerinin Türkçe tercümeleri verilmiştir. Sizden beklenen, ölçeğin öğretmenlere uygulanacağını göz önünde bulundurarak her maddenin anlaşılabilirliğini derecelendirmenizdir. Bu derecelendirmeyi yaparken, eğer maddenin hiç anlaşılamayacağını düşünüyorsanız sıfır (0); kolayca anlaşılacağını düşünüyorsanız on (10) sınırlarında kendinize göre uygun bir rakamı işaretleyiniz. Katkılarınızın bu çalışma için son derece önemli olduğunu belirterek, katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz. Önerilerinizi uygun gördüğünüz yerlere yazabilirsiniz.

Güleç AR  
Gaziosman Paşa Üniversitesi

	Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmeyi değerli buluyorum.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	2. Öğretim yöntemleri kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	3. Bazen öğretmenlerin çokkültürlü farkındalığı ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	4. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sıklıkla görüşürüm.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	6. Kişinin kendi kültürü içinde gururlanmasını teşvik etmek öğretmenin sorumluluğunda değildir.
① ① ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	9. İki-dilli çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri sıklıkla davranış problemi olarak yorumlanır.

① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	10 Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha fazla değerli olur.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	12. Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimi almaları gerekli değildir.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların farkında olmak gerekir.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	14. Çokkültürlü farkındalık eğitimi farklı öğrenci topluluğuyla daha etkili çalışmama yardım edebilir.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	15. Öğrenciler sadece Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	16. Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı (AZ, Yeterince?) önem vermektedir.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	18. Sınıfımın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin kültürel farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	19. Çokkültürlülüğün bilincinde olmak öğrettiğim konuyla ilgili değildir.
① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.

*Katılımınız için teşekkür ederiz.*

## EK-4

Değerli Öğretim Elemanı,

**Çokkültürlü Öğretmen Tutum Ölçeği** (Teacher Multicultural Attitude Survey) isimli ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının bir parçası olarak, aşağıda ölçeğin orijinal maddeleri ve Türkçe tercüme verilmektedir. Lütfen her madde için, önce İngilizce orijinalini ve ardından da Türkçe tercümesini dikkatlice okuyunuz. Sizden beklenen, **her maddenin tercüme uygunluğunu** derecelendirmenizdir. Bu derecelendirmeyi yaparken, eğer Türkçe çeviri orijinal maddeyi hiç karşılamadığını düşünüyorsanız **sıfır (0)**; tamamen karşıladığını düşünüyorsanız **on (10)** sınırlarında; sizce tercümenin uygunluğunu gösteren rakamı işaretleyerek belirtiniz. Önerilerinizi uygun gördüğünüz yerlere yazabilirsiniz. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Güleç Ar  
Eğitim Fakültesi

Teacher Multicultural Attitude Survey		Çokkültürlü Öğretmen Tutum Ölçeği
1. I find teaching a culturally diverse student group rewarding.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	1. Kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmeyi değerli buluyorum.
2. Teaching methods need to be adapted to meet the needs of a culturally diverse student group.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	2. Öğretim yöntemleri kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalı.
3. Sometimes I think that there is too much emphasis placed on multicultural awareness and training for teachers.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	3. Bazen öğretmenlerin çokkültürlü farkındalığı ve eğitimi konusuna çok fazla vurgu yapıldığını düşünüyorum.
4. Teachers have the responsibility to be aware of their students' cultural backgrounds.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	4. Öğretmenler kendi öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.

5. I frequently invite extended family members(e.g., cousins, grandparents, godparents) to attend parent-teacher conferences.*	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	5. Öğrencileri kültürel olarak daha iyi tanımak için aile bireyleriyle sıklıkla görüşürüm.
6. It is not the teacher's responsibility to encourage pride in one's culture.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	6. Birisinin kültüründe onuru teşvik etmek öğretmenin sorumluluğunda değildir.
7. As classrooms become more culturally diverse, the teacher's job becomes increasingly challenging.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	7. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha da zorlaşır.
8. I believe that the teacher's role needs to be redefined to address the needs of students from culturally diverse backgrounds.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	8. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına ilgi göstermesi için öğretmenin rolünün yeniden tanımlanması gerektiğine inanıyorum.
9. When dealing with bilingual children, communication styles often are interpreted as behavioral problems.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	9. İki-dilli çocuklarla ilgilenirken, iletişim stilleri genellikle davranış problemi olarak yorumlanır.
10. As classrooms become more culturally diverse, the teacher's job becomes increasingly rewarding.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	10. Sınıf kültürel olarak farklılaştıkça öğretmenin işi daha fazla değerli olur.
11. I can learn a great deal from students with culturally different backgrounds.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	11. Kültürel olarak farklı geçmişe sahip öğrencilerden çok şey öğrenebilirim.
12. Multicultural training for teachers is not necessary.	① ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	12. Öğretmenler için çok kültürlü eğitim gerekli değildir.

\*Bu madde anlam ve içerik bakımından Türk toplumunun sosyo-kültürel yapısına uygun düşecek şekilde kısmen değiştirilerek uyarlanmıştır.

13. To be an effective teacher, one needs to be aware of cultural differences present in the classroom.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	13. Etkili bir öğretmen olmak için sınıfta var olan kültürel farklılıkların farkında olmak gerekir.
14. Multicultural awareness training can help me to work more effectively with a diverse student population.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	14. Çokkültürlü farkındalık eğitimi farklı öğrenci nüfusuyla daha etkili çalışmaya yardımcı olabilir.
15. Students should learn to communicate in English only.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	15. Öğrenciler Türkçe iletişim kurmayı öğrenmelidirler.
16. Today's curriculum gives undue importance to multiculturalism and diversity.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	16. Günümüz müfredatı çokkültürcülüğe ve farklılığa aşırı önem vermektedir.
17. I am aware of the diversity of cultural backgrounds in my classroom.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	17. Sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim.
18. Regardless of the makeup of my class, it is important for students to be aware of multicultural diversity.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	18. Sınıfın yapısı ne olursa olsun, öğrencilerin çok kültürlü farklılığın bilincinde olmaları önemlidir.
19. Being multiculturally aware is not relevant for the subject I teach.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	19. Çokkültürlü farkındalığa sahip olmak öğrettiğim konuyla ilgili değildir.
20. Teaching students about cultural diversity will only create conflict in the classroom.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩	20. Öğrencilere kültürel farklılığı öğretmek sadece sınıfta çatışma yaratır.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER:

**Adı Soyadı:** Güleç TOPRAK

**Doğum Yeri ve Yılı:** Amasya-28.10.1978

**e-mail:** [argulec@hotmail.com](mailto:argulec@hotmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Lisans:** Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi

Tarih Öğretmenliği ( 1995-1999)

### MESLEKİ DENEYİM:

Tokat Çat İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni 2000–2005

Tokat Ali Tepe Topçubağı İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni 2005–2007

Amasya Yeşil Yenice İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni 2007–