



Teachers' Attitudes toward Multicultural Education: Case of Çankırı Province

Murat ÖZDEMİR*

Kemal DİL**

ABSTRACT. Present study investigated teachers' attitudes toward multicultural education and whether their attitudes toward multicultural education differed according to various demographical variables. 204 high school teachers who work in 10 public high schools located in the central district of Çankırı province participated in the study. Data were gathered through the "Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)" and analyzed with arithmetical mean, standard deviation, percentages, *t*-test and one-way ANOVA. Findings indicated that participants' attitude toward multicultural education was positive. In addition, it was determined that participants' attitudes toward multicultural education did not differ significantly according to their gender, marital status, education level, membership to unions and working years. However, it was seen that participants who graduated from faculty of education and faculty of art and science had significantly high positive attitudes toward multicultural education than the participants who graduated from faculty of technical education.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, teachers' attitudes toward multicultural education.

* Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: mrtozdem@gmail.com

** Assist. Prof. Dr., Çankırı Karatekin University, Faculty of Art, Department of Sociology, E-mail: kemaldil@yahoo.com

SUMMARY

Purpose and Significance: The primary purpose of the present study is to examine the multicultural educational attitudes of teachers working in public high schools and to determine whether participants' attitudes toward multicultural education differ according to various demographical variables including gender, marital status, educational level, membership to unions, faculty from which they graduated and working years. The gap in the literature on the multicultural educational attitudes of the teachers is the main reason of the current study.

Method: The present study is a survey in which quantitative methods and techniques are administrated. 204 teachers who work in ten different public high schools located in the central district of the province of Çankırı voluntarily participated in the study. The unit of analysis is not the schools but the teachers. Hence, the participants were called as study group. Data were gathered through the "Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)" which was originally developed by Ponterotto, Baluch, Greid and Rivere in 1998 and adapted into Turkish culture by Yazıcı, Başol and Toprak in 2009. The validity studies showed that the instrument could be used as a single factor. In addition, the Cronbach alpha coefficient of the instrument is .75. For the present study, alpha value of the instrument was re-calculated based on the 204 scales and seen that the Cronbach alpha value was .81. Therefore, it was decided that the TMAS could be used as data gathering instrument in the current study. The data were analyzed with arithmetic mean, standard deviation, percentages, *t*-test, one-way ANOVA and Scheffe test. SPSS 15.0 was used in analyzing the data and significance level (p value) was chosen as .05.

Findings and Discussion: Data analyses showed that participants' attitudes toward multicultural education were positive. This finding supported the similar study results (Ponterotto, Baluch, Greid & Rivere, 1998; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). In the study, it was also found out that teachers' attitudes toward multicultural education did not differ according to various demographical variables, such as gender, marital status, educational level, membership to unions and working years. However, it was seen that teachers who graduated from faculty of education and faculty of art and science had more positive attitudes toward multicultural education than the teachers who graduated from faculty of technical education.

Results: With the present study which aimed at examining the teachers' attitudes toward multicultural education, it was concluded that teachers who voluntarily participated in the study have positive attitudes toward multicultural education. And, it is also seen there is no significant difference between teachers' attitudes toward multicultural education in terms of their various demographical variables except faculty where they graduated.



Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği

Murat ÖZDEMİR*

Kemal DİL**

ÖZ. Bu araştırmada resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları ve öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının bazı demografik değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya Çankırı ili merkez ilçesinde bulunan 10 resmi lisede görev yapan 204 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri “Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer, *t*-testi ve tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, katılımcılardan eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olanların çok-kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları.

*Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
E-Posta: mrtozdem@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü.
E-Posta: kemaldil@yahoo.com

GİRİŞ

Son yıllarda tüm alanlarda köklü bir değişim ve dönüşüm sürecinin yaşandığı ve bu süreci koşullandıran temel parametrelerden birinin küreselleşme olduğu belirtilmektedir (Bishop, Reinke ve Adams, 2011; Freeman, 2010; He, Wei ve Xie, 2008). Küreselleşmenin, beraberinde ulus-devlet yapısını aşındırdığı (Doytcheva, 2009) ve ulus devlet yapısı içerisinde biçimlenen *temsili demokrasinin* bir meşruiyet krizi içerisine girdiği öne sürülmektedir (Kaviraj, 1994; Rodrigues, 2001). Bu süreçte katılımcı demokrasi modelinin temsili demokrasiye alternatif bir yönetim modeli olarak gündeme geldiği görülmektedir (Nylen, 2003). Katılımcı demokrasinin temelini ise alt kültür olarak tanımlanan, başta azınlıklar olmak üzere farklı etnik, dinsel, kültürel ve cinsiyet aidiyetleri olan toplumsal kesimlerin siyasal ve hukuksal bakımdan meşru gruplar olarak görülmeye başlamaları düşüncesi oluşturmaktadır. Toplumların *farklılıklardan* oluşan bir doku olduğu görüşünün meşrulaşması durumunu ise kısaca “çok kültürlülük” (multiculturalism) olarak kavramsallaştırmak mümkündür (Haas, 2008; Hatton, 2003). Bu anlamda çok kültürlülük, toplumu oluşturan farklı kültürlerin bir arada yaşamasını onaylayan bir tür ‘tanınma politikası’ olarak da değerlendirilmektedir (Gutmann, 2010).

Çok kültürlülük genel olarak toplumsal dokudaki kültürel çeşitliliği anlatmakta kullanılan bir terimdir. Bu nedenle çok kültürlülüğün tarihsel, toplumsal ve siyasal köklere sahip çok yönlü sosyal bir olgu olarak ele alındığı ve incelendiği görülmektedir (Hatton, 2003). Parekh (2000) hemen hemen bütün toplumların etnik çeşitliliğe sahip olduklarını ve ilerleyen yıllarda toplumların giderek artan oranda etnik çeşitlilik süreci içerisine gireceklerini belirtmektedir. Ulus-devlet yapısının, ya da baskın toplumsal grupların, gelişen bu duruma nasıl tepki vereceği konusu ise son yıllarda üzerinde tartışılan temel konulardan biri haline gelmiştir (Horst ve Johansen, 2010; Zembylas, 2010). Örneğin çok-kültürlülük ve eğitim arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışmada, ulus-devlet yapısı içerisinde biçimlenen ulusal eğitimin çok kültürlülüğü bir tehdit olarak algıladığı, buna karşın kamusal desteğe daha az bağımlı olan Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate) gibi okulların eğitim programlarında çok-kültürlü eğitime büyük önem verdikleri belirlenmiştir (Resnik, 2009).

Son yıllarda çok kültürlülük konusunun eğitimdeki yansımalarına ilişkin akademik merakın da hızla arttığını saptamak mümkündür (Banks, 1997; Ensign, 2009; Resnic, 2009; Rhoads, 1995; Santrock, 2011). Çok kültürlü eğitim düşüncesi büyük oranda ırkçılığa karşı giderek artan tepkiler sonucunda gelişme göstermiştir (Bryan, 2009). Irkçılığın temelinde, ‘toplumdaki baskın grupların etnik azınlıklara yönelik sahip oldukları önyargılar bulunmaktadır’ (Saunders, 1982: 4). Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, yeni yetişen kuşaklara, farklı etnik ve kültürel kimliklere karşı saygılı

olmaları yönünde bir anlayış kazandırmayı hedeflemektedir. Toplumsal adaletin ve uyumun da ancak bu suretle gelişebileceği görüşü dile getirilmektedir (Stables, 2005). Çok kültürlü eğitime ilişkin ilk çabaların 1970'li yıllarda ABD'de de başladığı ve aynı yıllarda Avrupa Konseyi'nin çok kültürlü eğitim yaklaşımını benimsediği bilinmektedir (Doytcheva, 2009; Pollak, 2008; Portera, 2008). Yine son yıllarda etnik dokusu çok kültürlü olan, İsveç, Avustralya, Bolivya ve Çin gibi birçok ülkede, çok kültürlü eğitimi temel alan köklü eğitim reformların hayata geçirildiği de görülmektedir (Dahlin, 2010; Joseph ve Southcott, 2009; Minhui, 2011; Reid, 2011).

Çok-kültürlü eğitim düşüncesinin temelinde, çok kültürlü eğitimin, öğrencilerin farklı etnik ve kültürel grupları daha yakından tanımalarına katkı getirebileceği ve bunun sonucunda toplumsal hoşgörünün artabileceği bulunmaktadır (Rhoads, 1995). Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, 'çeşitliliğe önem veren ve farklı toplumsal grupların yaşam biçimlerinin tanıtımını kapsayan bir eğitim' olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2001: 171). Etnik ve kültürel kimlikleri ne olursa olsun okullarda tüm öğrencilere eşit eğitim koşullarının sağlanması da, çok kültürlü eğitimin belirleyici bir özelliği olarak ele alınmaktadır (Hsu ve Thomson, 2010). Banks (2001), çok kültürlü eğitimin temelinde farklı ırk, etnik ve sosyal gruplardan gelen öğrenciler için okullarda eşit eğitim fırsatlarının yaratılması bulunduğunu ve bu süreçte yönetici ve öğretmenlere büyük görevler düştüğünü belirtmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, mevcut eğitim uygulamalarındaki eksiklikleri, başarısızlıkları ve ayrımcılıkları eleştiren ve bu suretle eğitim pratiklerini sosyal adalet ve eşitlik temelinde yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak da tanımlanmaktadır (Adamou, 2003).

Çok kültürlü eğitim düşüncesinin eğitim bilimciler arasında giderek kabul görmesine karşın, okullarda süregelen mevcut eğitim uygulamalarının, öğrencilerin farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının çok kültürlü eğitim konularını da içerecek biçimde yeniden gözden geçirilmesi görüşü ortaya atılmıştır (Ensign, 2009). Bu bağlamda bazı üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarını çok kültürlü eğitim anlayışı temelinde yapılandırdıkları görülmektedir (Fox ve Greenberg, 2006). Bununla birlikte okullarda uygulanan eğitim programlarının, öğrencilere, çok kültürlülüğü çeşitli boyutları ile tanıtabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Quezada ve Romo, 2004). Ancak, Miksch ve arkadaşları (2003) çok kültürlü eğitimin yalnızca eğitim programlarında yer alması görüşünü yetersiz bulmakta; çok kültürlü eğitimin, sınıf içi pratiklerini de aşan ve okulun bir bütün olarak çok-kültürlülük teması altında yapılandırılması gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Toplumsal farklılıkların giderek kabul görmesinin bir sonucu olarak gündeme gelen çok kültürlü eğitim pratiklerinin odak noktasında

öğretmenler bulunmaktadır. Özellikle kültürel farklılıkların fazla olduğu ülkelerde, öğretmenlerin, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri yeterince anlayamadıkları ve onlarla iletişim sorunları yaşadıkları öne sürülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Szabo ve Anderson, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları, bu öğrenciler için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda çok-kültürlü eğitim becerisi gelişmiş öğretmenlerin bazı ayırt edici özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir. Bu öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarılı olmalarına ilişkin bir inanç taşıdıkları, toplumsal ve kültürel farklılıklara duyarlı oldukları, çeşitliliğe değer verdikleri ve farklı yetenekleri, bakış açıları ve ilgileri olan öğrencilere saygı duydukları ifade edilmektedir (Thompson, 2009).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını merkeze alan yurtdışı çalışmalarda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi önemli buldukları görülmüştür (Renko ve Yoder, 1994). Diğer yandan öğretmenlerin hizmet öncesinde çok kültürlü eğitim konusunda yetiştirilmelerinin, onların çok-kültürlü eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı da saptanmıştır (Grace ve Debra, 2005). Bir başka çalışmada ise mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin, hizmet öncesinde çok kültürlü eğitim konusunda eğitim almalarının yararlı olacağını düşündükleri belirlenmiştir (Gasbarro ve Matthews, 1994). Deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin çok kültürlü sınıflara ilişkin algılarını inceleyen bir araştırmada her iki grubun da sınıflardaki kültürel çeşitlilik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Gormley ve diğerleri, 1995).

Diğer yandan duygudaşlık ve özgüven duyguları gelişmiş öğretmenlerin sınıflardaki farklı etnik kökenli öğrencilere karşı olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmıştır (Beynon, 1985). Çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan yurtiçi çalışmaların ise görece çok az olduğu görülmektedir. Çok kültürlü eğitim ile ilişkili yurtiçi çalışmaların bir bölümünün, ölçek uyarlama ve geliştirme çalışması olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) *Öğretmenlerin Çok-Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği*'nin uyarlama çalışmasını; Başbay ve Kağnıcı (2011) *Çok Kültürlü Yeterlik Alguları Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını; Yavuz ve Anıl (2010) ise *Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği*'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Diğer yandan Başbay ve Bektaş (2009) çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterliklerini sorunsallaştırmıştır. Cırık (2008) çok kültürlü eğitimi ve yansımalarını irdelemiş; Açıkalin (2010) ise kuramsal çalışmasında çok kültürlü eğitimin çeşitli görünümünü betimlemiştir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) ise öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin bakış açılarını, çeşitli değişkenler temelinde incelemişlerdir.

Görüldüğü üzere çok kültürlülük sorunsalı son on yıllar içerisinde giderek tüm dünyada üzerinde sıkça tartışılan konulardan biri haline gelmiştir. Ulus-devlet yapısının erozyona uğraması sürecinde toplumların çok kültürlü olduğunun politik ve ideolojik düzlemde onanması ise birçok ülkede çok kültürlü eğitim uygulamalarını beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelerin bir doğurgusu olarak çok kültürlü eğitim uygulamalarının akademik düzlemde de çeşitli yönleriyle ele alınmaya ve incelenmeye başladığı görülmektedir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitimi merkeze alan bilimsel çalışmaların da hatırı sayılır bir büyüklüğe ulaştığı anlaşılmaktadır. Ancak gerek yurtdışı gerekse yurtiçi alanyazın taramalarında, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını, çeşitli değişkenler temelinde inceleyen çalışmaların çok az olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından irdelenmesinin, alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu gerekçeye dayalı olarak bu araştırmanın genel amacı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını çeşitli değişkenlere dayalı olarak incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenlerinde nasıl bir dağılım göstermektedir ve (2) öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, anılan bu değişkenler bakımından fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını inceleyen bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları mevcut haliyle betimlenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, nicel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu ve İşlemler

Bu araştırma, Çankırı ili merkez ilçesinde yer alan 10 resmi lisede görev yapan 204 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü Çankırı merkez ilçesindeki resmi lise sayısının görece az olmasından dolayı, bu ilçedeki tüm liseler araştırmacılar tarafından ziyaret edilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçekler dağıtılmıştır. Bir haftalık bekleme süresinin ardından araştırmacılar bu okulları tekrar ziyaret etmiş ve ölçekleri toplamışlardır. Bu süreçte toplam

250 ölçeğin dağıtımı gerçekleşmiş olup, 204 ölçek veri işlemeye uygun halde geri dönmüştür. Bu araştırma, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlerle sınırlı olduğundan, analiz birimi olarak okullar değil, öğretmenler seçilmiştir. Bu nedenle bir evren ve örneklem tanımlanmasına gidilmemiş, araştırmaya katılan öğretmenler *çalışma grubu* olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 88'i kadın (%43.1), 116'sı erkek (%56.9); 157'si evli (%77), 47'si bekâr (%23); 173'ü lisans mezunu (%84.8), 31'i lisansüstü eğitim mezunudur (%15.2). Katılımcıların 126'sı bir sendikaya üyeyken (%61.8), 78'i bir sendikaya üye değildir (%38.2). Diğer yandan katılımcıların 98'i eğitim fakültesi (%48), 46'sı teknik eğitim fakültesi (%22.5), 55'i fen-edebiyat (%27) ve geri kalan 5'i diğer fakülte mezunlarından (%2.5) oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların 98'inin öğretmenlikteki hizmet süresinin 1-10 yıl arasında (%48), 61'inin 11-20 yıl arasında (% 29.9) ve diğer 45'inin ise 21 yıl ve daha üzerinde (% 22.1) olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, orijinal adı *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)* olan *Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)* ile toplanmıştır. ÖÇTÖ, Ponterotto, Baluch, Greid ve Rivere (1998) tarafından geliştirilmiştir. ÖÇTÖ'nün orijinal formu 13 pozitif ve 7 negatif ifadeli toplam 20 maddeden oluşmaktadır. ÖÇTÖ'nün Cronbach alfa katsayısı .86 ve diğer bir iç-tutarlılık katsayısı olan Theta değeri ise .89 olarak belirlenmiştir. ÖÇTÖ, *hiç katılmıyorum (1.00-1.79)*, *katılmıyorum (1.80-2.59)*, *kararsızım (2.60-3.39)*, *katılıyorum (3.40-4.19)* ve *tamamen katılıyorum (4.20-5.00)* seçeneklerinden oluşan 5'li Likert tipi formda hazırlanmıştır. Negatif maddelerin ters puanlaması yapıldıktan sonra, her bir katılımcının ölçekten yüksek puan alması, çok kültürlü eğitime karşı *olumlu* bir tutuma; düşük değer alması ise *olumsuz* bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. ÖÇTÖ'de *'kültürel olarak farklı öğrenci grubuna öğretmenlik yapmayı önemli buluyorum'*; *'sınıftaki kültürel geçmiş farklılığının bilincindeyim'* gibi maddeler yer almaktadır.

ÖÇTÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışması Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Tokat ilinde görev yapan 415 öğretmenden toplanan ölçekler üzerinde gerçekleştirilmiştir. ÖÇTÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliği faktör analizi ile sınanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda ölçeğin tek faktör yapısında olduğu saptanmıştır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009: 235). Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında ise Cronbach alfa katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada da ölçeğin Cronbach alfa katsayısı tekrar hesaplanmış ve bu hesaplama sonucunda Cronbach alfa

katsayısının .81 olduğu görülmüştür. Böylece ÖÇTÖ'nün mevcut araştırma kapsamında kullanılacak güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖÇTÖ'nün Türkçe versiyonun bu araştırma kapsamında kullanılabilmesi için Yazıcı ve arkadaşlarından izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü faktör analizi (ANOVA) gibi istatistik teknikler kullanılmıştır. ANOVA testinde ortaya çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğu ise Scheffe testi ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Gruplararası karşılaştırmalarda anlamlılık sınamaları (p değeri) .05 düzeyinde yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumları cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenleri bakımından incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Bazı değişkenlere göre katılımcı sayıları ve katılımcıların çok kültürlü-
eğitim tutum puan ortalamaları ile standart sapma değerleri

Değişken	Gruplar	f	Ort.	Ss
Cinsiyet	Kadın	88	3.56	0.54
	Erkek	116	3.50	0.45
Medeni Durum	Evli	157	3.49	0.53
	Bekâr	47	3.62	0.33
Eğitim Düzeyi	Lisans	173	3.55	0.47
	Lisansüstü	31	3.38	0.55
Sendika Üyeliği	Üye	126	3.55	0.47
	Üye Değil	78	3.48	0.53
Fakülte	Eğitim	98	3.60	0.44
	Teknik Eğitim	46	3.27	0.45
	Fen-Edebiyat	55	3.57	0.55
	Diğer	5	3.82	0.38
Kıdem	1-10 yıl	98	3.56	0.49
	11-20 yıl	61	3.47	0.43
	21 ve üzeri	45	3.50	0.54
Toplam	Tüm Gruplar	204	3.52	0.49

Tablo 1’den de izlenebileceği gibi katılımcıların (N=204) çok kültürlü eğitim tutum puan ortalaması 3.52 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının, *ortanın biraz üzerinde ve olumlu yönde* olduğu söylenebilir. Diğer yandan araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği, mezun olunan fakülte ve kıdem bakımlarından da katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların çok kültürlü eğitim tutum puan ortalamalarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve sendika üyeliği değişkenlerinin alt-gruplarındaki farkların anlamlı olup olmadığı *t*-testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre *t*-testi sonuçları

Değişken	Alt-Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p*
Cinsiyet	Kadın	88	3.56	0.54	202	.84	.39
	Erkek	116	3.50	0.45			
Medeni Durum	Evli	157	3.49	0.53	202	-1.51	.13
	Bekar	47	3.62	0.33			
Eğitim Düzeyi	Lisans	173	3.55	0.47	202	1.69	.09
	Lisansüstü	31	3.38	0.55			
Sendika Üyeliği	Üye	126	3.55	0.47	202	.89	.37
	Üye Değil	78	3.48	0.53			

p>.05

Tablo 2’den de izlenebileceği gibi katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumları cinsiyet [$t(202) = .84$ p > .05], medeni durum [$t(202) = -1.51$ p > .05], eğitim düzeyi [$t(202) = 1.69$ p > .05] ve sendika üyeliği [$t(202) = .89$ p > .05] değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Katılımcıların çok kültürlü eğitim tutum puan ortalamalarının mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenlerinin alt-gruplarında fark gösterip göstermediği ANOVA ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenlerine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Alt-Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Fakülte	Eğitim	98	3.60	0.44	3-200	5.85	.001*	TE-E**
	Teknik Eğitim	46	3.27	0.45				TE-FE
	Fen-Edebiyat	55	3.57	0.55				
Kıdem	1-10 Yıl	98	3.56	0.49	3-200	0.69	.502	--
	11-20 Yıl	61	3.47	0.53				
	21 Yıl ve Üstü	45	3.50	0.49				

* p<.05

**TE = Teknik Eğitim Fakültesi, E = Eğitim Fakültesi, FE = Fen-Edebiyat Fakültesi

Tablo 3'ten de izlenebileceği gibi katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumları mezun olunan fakülteye göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [$F_{(3-200)} = 5.85; p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre eğitim fakülteleri ($\bar{X} = 3.60$) ve fen-edebiyat fakültelerinden ($\bar{X} = 3.57$) mezun olan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutum puanlarının, teknik eğitim fakültelerinden ($\bar{X} = 3.27$) mezun olan katılımcılarından anlamlı şekilde yüksek çıktığı görülmektedir. Ancak eğitim fakültesi ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının çok kültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Diğer yandan katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının, kıdem değişkenine göre fark göstermediği de belirlenmiştir [$F_{(3-200)} = 5.85; p > .05$].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Renko ve Yoder'in (1994) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmayı destekler niteliktedir. Anılan çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi önemli gördükleri saptanmıştır. Benzer şekilde Ponteretto ve arkadaşları (1998) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu saptamışlardır. Yine Yazıcı ve arkadaşları (2009) ÖÇTÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışmasında, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu tespit etmişlerdir. Önceki araştırmalar ile mevcut araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları yönünde genel bir yargıya ulaşılabilir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının muhtemel nedenlerinden biri, hizmet öncesinde almış oldukları eğitim olabilir. Doğanay (2011), çalışmasında, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları eğitimin onların çok kültürlülüğe ilişkin bakış açıları da olsa bir değişim yarattığını saptamıştır. Şu halde öğretmenlerin hizmet öncesinde almış oldukları eğitimin onların çok kültürlülüğe ilişkin bakış açıları da bir fark yaratmış olabileceği düşünülebilir. Özellikle çok kültürlü eğitime ilişkin toplumsal beklentilerin artmasının bir sonucu olarak, kimi ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarının çok kültürlülük konularını da içerecek şekilde yeniden düzenlendiği bilinmektedir (Ensign, 2009; Fox ve Greenberg, 2006). Araştırmalar, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde çok kültürlülük konusunda yetiştirilmelerinin, onların çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir (Grace ve Debra, 2005). Nitekim Amerika'da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulunun (NCATE) öğretmen eğitiminde *farklı öğrencilerle çalışma deneyimini* temel standartlardan biri olarak kabul ettiği belirtilmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Mevcut araştırmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının görece olumlu olmasının muhtemel nedenlerinden biri, öğretmenlerin demokratik değerlere sahip olmaları ile açıklanabilir. Çünkü gerek öğretmen adayları ve gerekse fiilen görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demokratik değerlere sahip oldukları saptanmıştır (Akın ve Özdemir, 2009). Örneğin, Yurtseven (2003), araştırmasında, liselerde görev yapan öğretmenlerin görevleri esnasında ırk, dil, din, toplumsal sınıf vb. konularda ayrımcılık yapmama yönünde bir tutuma sahip olduklarını saptamıştır.

Diğer yandan araştırmada *cinsiyetin* öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı saptanmıştır. Bu bulgunun Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir. Söz konusu çalışmada da katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmada, katılımcıların çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin her iki cinsten de benzer olmasının muhtemel bir nedeni, araştırmanın, kültürel yönden görece homojen olduğu düşünülen Çankırı ili merkez ilçesinde yürütülmüş olması olabilir. Öğrencilerin benzer bir kültürel geçmişe sahip olmaları, katılımcıların okullarda farklılıklarla çok fazla karşılaşmıyor olabileceklerini düşündürmektedir.

Diğer yandan yine araştırmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının *kıdem* değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Oysa Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında, kıdem değişkeni bakımından katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Anılan çalışmada görece düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdemi fazla olan

öğretmenlere oranla çok kültürlü eğitim tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak bulgular bölümünden de izlenebileceği gibi anlamlı farka rastlanmamış olsa da mevcut çalışmada düşük kıdeme sahip öğretmenlerin çok kültürlü eğitim puan ortalamalarının diğer gruplara oranla görece yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şu halde, görece genç öğretmenlerin çok kültürlülük olgusuna daha hoşgörülü oldukları söylenebilir. Bunun muhtemel nedenlerinden biri, yeni yetişen kuşakların küreselleşmenin etkilerini daha fazla hissediyor olmaları olabilir. Küreselleşme sürecinde ülkeler arasındaki diyalog ortamının geliştiği söylenebilir. Örneğin son yıllarda Türkiye'nin de dâhil olduğu öğrenci değişim programları sayesinde, öğrenciler eğitimlerinin bir bölümünü yurt dışında alabilmekte; böylece farklı millet ve kültürden insanlarla bir arada olabileme fırsatı yakalayabilmektedirler. Ayrıca bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme süreci, yeni yetişen kuşaklara başka kültürden insanları daha yakından tanıma olanağı sağlamaktadır. Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak, farklılıklara yönelik hoşgörü düşüncesinin özellikle yeni yetişen kuşaklarda daha fazla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak, çalışma kapsamında katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının, *mezun olunan fakülte değişkenine* göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yapılan analizlerde katılımcılardan eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezun olanların çok kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Yazıcı ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim tutumlarının, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla hizmet öncesinde alınmış olan eğitim türünün, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde bir farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Mevcut çalışmada dikkat çekici yön, teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının görece düşük olmasıdır. Bu durumun olası bir nedeni, teknik eğitim fakültelerinde uygulanan programların daha çok teknik uzmanlaşma dayalı olması olabilir.

Çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının *medeni durum, eğitim düzeyi ve sendika üyeliği* değişkenlerine göre bir fark üretmediği de saptanmıştır. Bu bulgu Türkiye'de çok kültürlü eğitime yönelik giderek ortak bir anlayışın belirmeye başlaması şeklinde değerlendirilebilir. Ancak özellikle eğitim düzeyindeki artışın (yüksek lisans ya da doktora eğitiminin), öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde bir farklılık yaratması beklenebilirdi. Belirtildiği üzere eğitim değişkeni bakımından öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları farklılık üretmemiştir. Bu durumun muhtemel bir nedeni lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısının, mevcut araştırma kapsamında düşük olması olabilir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin 173'ü lisans mezunu iken, geri kalan 31 öğretmen lisansüstü eğitim mezunudur.

Bu araştırma Çankırı ili merkez ilçesinde yer alan resmi liselerde ve görece küçük bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çok kültürlülük olgusunun ve buna bağlı olarak çok kültürlü eğitim girişiminin önümüzdeki yıllarda etkisinin giderek artabileceği varsayımından hareket ederek, farklı öğretim kademelerinde çok kültürlü eğitimi merkeze alan çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Muhtemel çok kültürlü eğitim araştırmalarında yönetici, öğrenci ve veli gibi farklı grupların da görüş ve tutumlarının saptanması önerilebilir. Ayrıca çok kültürlü eğitimin çok yönlü ve hassas bir konu olmasından dolayı katılımcıların görüşlerinin, nitel yaklaşımlarla da derinlemesine incelenmesi alana önemli katkılar sunabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237.
- Adamou, T. M. (2003). Multicultural education and democratic enhancement. Paper presented in the Annual Meeting of the American Political Science Association. August 28-31, Philadelphia.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks & C. A. Banks (Eds.). *Multicultural Education Issues and Perspectives* (4th ed.). (pp. 1-26). Boston: Allyn and Bacon.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Beynon, W. J. (1985). Teacher preparation for the multiethnic classroom: reflective writing and attitude change. *Canadian Ethnic Studies*, 17(1), 34-50.
- Bishop, T., Reinke, J. & Adams, T. (2011). Globalization: trends and perspectives. *Journal of International Business Research*, 10(1), 117-130.
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297-317.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.

- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs and Values*, 31(2), 165-180.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: for replication or transformation. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 169-173.
- Freeman, R. B. (2010). Globalization of scientific and engineering talent: international mobility of students, workers, and ideas and the world economy. *Economics of Innovation and New Technology*, 19(5), 393-406.
- Fox, R. K. & Greenberg, R. D. (2006). Culture, multiculturalism, and foreign/ world language standards in U.S. teacher preparation programs: toward a discourse of dissonance. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 401-422.
- Gasbarro, S. & Matthews, D. (1994). New teachers' perceptions of the meaning the term "multiculturalism" in pre-service education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).
- Gormley, K., McDermott, P., Rothenberg, J. & Hammer, J. (1995). Expert and novice teachers' beliefs about culturally responsive pedagogy. Paper Presented at American Educational Research Conference (San Francisco, April 18-22, 1995)
- Grace, C. & Debra, D. A. (2005). Is ignorance bliss? Pre-service teachers' attitudes toward multicultural education. *The High School Journal*, 89(2), 24-28.
- Gutmann, E. (2010). *Çokkültürcülük: tanınma politikası*. (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Haas, C. (2008). Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalism(s)? *London Review of Education*, 6(1), 59-69.
- Hatton, K. (2003). Multiculturalism: narrowing the gaps in art education. *Race, Ethnicity and Education*, 6(4), 357-372.
- He, C., Wei, Y. D., & Xie, X. (2008). Globalization, institutional change, and industrial location: economic transition and industrial concentration in China. *Regional Studies*, 42(7), 923-943.
- Horst, C. & Johansen, T. G. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137-151.
- Hsu, S. H. T. & Thomson, R. C. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 199-220.
- Joseph, D. & Southcott, J. (2009). 'Opening the doors to multiculturalism': Australian pre-service music teacher education students' understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), 457-472.
- Kaviraj, S. (1994). Crisis of nation-state in India. *Political Studies*, XLII, 115-129.

- Miksch, K. L., Bruch, P. L., Higbee, J. L., Jehangir, R. R. & Lundell, D. B. (2003). The centrality of multiculturalism in developmental education: piloting the multicultural awareness project for institutional transformation. In J. L. Higbee, D. B. Lundell & I. M. Duranczyk (Eds.). *Multiculturalism in Developmental Education*. Minneapolis: Minnesota University.
- Minhui, Q. (2011). Ethnic education should undertake the major historic task of ethnic unity and the possibility of and explorations into the localization of diversified education. *Chinese Education and Society*, 43(5), 62-76.
- Nylen, W. R. (2003). Participatory democracy versus elitist democracy: lessons from Brazil. New York: Palgrave MacMillan.
- Parekh, B. 2000. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Pollak, A. (2008). Discrimination and good practice activities in education: trends and developments in the 27 EU Member States. *Intercultural Education*, 19(5), 395-406.
- Ponteratto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491.
- Reid, J. A. (2011). Multiculturalism and representations of indigenesness in the Bolivian educational reform. *Asian Journal of Latin American Studies*, 24(1), 83-110.
- Renko, Y. K. & Yoder, J. H. (1994). Education for international understanding: a comparison for attitudes and self-perceived skills of teacher education students in Finland and California. A paper presented in Annual Conference of the Comparative Education Society of Europe. 28 June, Copenhagen.
- Resnik, J. (2009). Multicultural education – good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244.
- Rhoads, R. A. (1995). Multiculturalism and the community college: a case study of an immigrant education program. *Symposium on Organizational Frameworks and Strategies for Multicultural Campuses*. Annual Meeting of the American Educational Researchers Associations, San Francisco, CA.
- Rodrigues, G. M. (2001). Crisis, social explosion, and three moments of breaking with representative democracy in Argentina. *International Journal of Political Economy*, 31(1), 79-88.
- Quezada, R. & Romo, J. J. (2004). Multiculturalism, peace education and social justice in teacher education. *Multicultural Education*, 2, 1-11.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Saunders, M. (1982). *Multicultural teaching: a guide for the classroom*. London: McGraw-Hill.
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-197.

- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190-197.
- Thompson, F. (2009). The instruction and assessment of multicultural dispositions in teacher and counselor education. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 15, 32-54.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: güvenirlik ve geçerlik çalışması. International Conference on New Trends in Education and Their Implication. 11-13 November, 2010. Antalya, Turkey.
- YAZICI, S., BAŞOL, G., ve TOPRAK, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yurtseven, R. (2003). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zembylas, M. (2010). Critical discourse analysis of multiculturalism and intercultural education policies in the Republic of Cyprus. *The Cyprus Review*, 22(1), 39-59.