

## **Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması**

*Araş. Gör. Güler YAVUZ, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, BEYTEPE/ANKARA,  
[gyavuz@hacettepe.edu.tr](mailto:gyavuz@hacettepe.edu.tr)*

*Doç. Dr. Duygu ANIL, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, BEYTEPE/ANKARA,  
[aduygu@hacettepe.edu.tr](mailto:aduygu@hacettepe.edu.tr)*

### **Özet**

Son yıllarda bir çok ülkede eğitimle ilgili çalışmalarda ciddi bir çalışma alanı olmuş çok kültürlü eğitime ilişkin ülkemizde sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Irk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim gibi bir çok boyutu olan çokkültürlülüğün eğitimdeki önemine ilişkin bir çok eğitimci görüş birliği içerisindedir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için hazırlanan ölçek farklı üniversitelerde farklı bölüm ve sınıflarda okuyan 214 tane öğretmen adayına uygulanmış, Ölçeğin yapı (açımlayıcı faktör analizi) ve kapsam geçerliğine ilişkin yapılan analizler sonucu, ölçeğin tek boyutlu bir yapıyı ölçtüğü bulunmuştur. Ayrıca ölçeğe ilişkin yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach alpha değeri 0,93 bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin bulgular ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu, ayrıca öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda tek faktörlü, 28 maddelik, beşli derecelendirme yapılarak en düşük 28, en yüksek 140 puan alınabilecek; 'Öğretmen adayları çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği' geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çokkültürlü eğitim, tutum, öğretmen adayları

### **1. GİRİŞ**

Son tahminlere göre dünyadaki 184 bağımsız devlet, bünyesinde yaşayan 600 dil grubu ve 5.000 etnik grup barındırmaktadır (Kymlicka, 1998). Bu çeşitlilik potansiyel olarak; sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine çeşitli boyutlarıyla bir çok farklı disiplin konusu olan 'çokkültürlülük' kavramını ortaya çıkarmaktadır. Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim, ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002; Akt. Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim ise çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alır (Yazıcı ve ark., 2009). Sultana (1994) tarafından, çokkültürlü eğitim; çok farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreç olarak aktarılır. Gay (1994), çok kültürlü eğitimin 12 farklı anlamda kullanıldığı ve tanımlandığını belirtir. Bunlar; Tüm öğrencilerin akademik başarıya eşit şansının olduğu bir düşünce veya eğitimsel reform; kültürel ve etnik farklılığın önemini vurgulayan bir felsefe; kültürel çoğulculuğu yansıtan bir reform hareketi; eşitlik, karşılıklı saygı, anlama ve sosyal adalet ilkelerine dayalı bir anlayış; önyargıdan kurtulmuş, öğrencileri farklı yaşam biçimlerine, değişik deneyim ve fikirleri çözümlenme modellerine duyarlı hale getirme; farklılık, insan hakları, sosyal adalet ve tüm insanlar için alternatif yaşam biçimlerine dayalı hümanist bir kavram; demokratik eğitim; önyargı, kimlik, çatışma ve yabancılaşma kavramlarının çalışılması; çeşitli grup ve örgütlerin baskı ve sömürüsüne karşı çıkmaya ilişkin bilginin elde edilmesi; kültürel farklılığa saygı duyan yaklaşım ve uygulamaları içeren bir eğitim felsefesi; her tür ayrımcılığa karşı duran eğitimsel bir reform. (Yazıcı ve diğerleri, 2009). Çok kültürlü öğretmen eğitiminin etkili uygulanabilmesine ilişkin McGeehan (1982) dört temel boyut tanımlamıştır, bunlar: bilgi, deneyim, tutum ve davranış. Bennett vd., (1990) tarafından ise bunlar: bilgi, anlama, tavır ve beceridir. Banks (1993), tarafından ise çok kültürlü eğitimin boyutları; içerik entegrasyonu, bilgi yapılandırma süreci, önyargıyı azaltma, eşitlikçi pedagoji, okul kültürünün ve sosyal yapısının güçlendirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Yurt dışında çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime yönelik tutum belirlemeye ilişkin geliştirilmiş ölçekler ve bulgularına ilişkin geniş bir çalışma alanı mevcutken, ülkemizde ise Yazıcı vd., (2009), tarafından öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik

tutumlarını belirlemek üzere İngilizce özgün adıyla Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) olarak bilinen ve Ponterotto, Baluch, Greig, ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmelerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) uyarlanıp uygulanmıştır. Ve öğretmenlerin tutumu olumlu bulunmuştur. Ayrıca ülkemizde 2005- 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan programda yer alan kazanımların bir kısmının ( uzmanlar tarafından yeterli görülmesi de) çok kültürlü eğitim anlayışını yansıttığı görülmektedir.

## 2.YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın bir temel araştırma niteliği taşıması ve araştırmadan elde edilen bilgilere dayalı olarak bir genelleme yapma amacı güdülmemesinden dolayı evren ve örneklem belirlenmesi yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde Adıyaman, Hacettepe, Ortadoğu Teknik ve Gazi Üniversitesi gibi farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan 214 öğrenci oluşturmaktadır.

### 2.2. Ölçek Geliştirme

Öncelikle dilin ve kültürün öğrenme üzerine etkisinin olup olmadığına, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bilgi ve anlayışlarının düzeyine ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarına ilişkin ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalara ilişkin geniş bir alan yazın araştırması yapılmıştır. Banks (1993), tarafından çok kültürlü eğitimi açıkladığı önerilen tüm boyutlar dikkate alınarak; 65 maddeden (yarısı olumlu, yarısı olumsuz) oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Tutum ölçeğinde yer alacak maddelere yönelik iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca çok kültürlü eğitimi yeterince temsil edip etmediklerini belirlemek için ise; bir eleştirel pedagoji uzmanı, bir sosyolog ve uzmanlık alanı yapılandırmacılık yaklaşım olan bir eğitim programcısının görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler yardımıyla bu madde havuzundan 40 madde seçilerek deneme formuna yerleştirilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Likert tipi ölçeğin maddelerine verilen tepkiler olumlu maddeler için; A:Tamamen Katılıyorum:5, B:Katılıyorum:4, C:Kararsızım:3, D:Katılmıyorum:2, E:Kesinlikle Katılmıyorum:1 biçiminde; olumsuz maddeler için ise, A:Tamamen Katılıyorum:1, B: Katılıyorum:2, C:Kararsızım:3, D: Katılmıyorum: 2, E: Kesinlikle Katılmıyorum:1 biçiminde puanlanmıştır. Puanlama aşaması tamamlandıktan sonra ÇKETÖ' nin Likert formunun ölçek özelliklerinin klasik test teorisine dayalı olarak madde ve test parametreleri kestirilmiştir. Tutumları ölçmede kullanılan Likert tipi ölçekler de olduğu gibi çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilme sürecin de de; psikometrik özellikler biri maddelerin psikometrik özellikleri (madde ayırıcılık gücü ve maddelerin ölçtükleri ortalama tutum düzeyleri) diğeri ölçeğin psikometrik özellikleri (güvenirlik ve geçerlik) olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde öncelikle, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile kontrol edilmiştir. Faktörlerin yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. ÇKETÖ' nin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılığın hesaplanmasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısından ve testi yarılama yöntemlerinden Spearman Brown güvenilirlik katsayı değerinden ve Guttman iç tutarlık katsayısı değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde manidarlık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Verilerin analizinde Excel ve SPSS paket programlarından yararlanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

#### 3.1. Ölçeğin Maddelerinin Psikometrik Özelliklerine ait Bulgular ve Yorum

##### 3.1.1. Madde ayırıcılık gücü

**Tablo 1:** Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeğine ilişkin madde analiz sonuçları

Madde	$\bar{X}$	$S_D$	r	t	Sig. (2tailed)	Madde	$\bar{X}$	$S_D$	r	t	Sig. (2tailed)
1.	4,58	,805	,642	6,06	,000	21.	4,34	,788	,549	6,30	,000
<b>2.</b>	<b>4,16</b>	<b>,891</b>	<b>,169</b>	<b>2,35</b>	<b>,021</b>	<b>22.</b>	<b>3,62</b>	<b>1,24</b>	<b>,157</b>	<b>2,70</b>	<b>,008</b>
3.	3,97	1,09	,422	6,39	,000	23.	4,42	,794	,588	7,73	,000
4.	3,94	1,04	,403	6,20	,000	24.	4,23	,903	,468	5,02	,000
5.	4,15	,989	,616	9,84	,000	25.	3,76	1,21	,365	6,81	,000
6.	4,51	,798	,488	5,68	,000	26.	4,36	,820	,590	7,20	,000
<b>7.</b>	<b>2,59</b>	<b>1,34</b>	<b>,024</b>	<b>1,67</b>	<b>,097</b>	27.	3,85	1,09	,405	6,60	,000
8.	3,82	1,12	,455	6,73	,000	28.	4,42	,782	,492	5,52	,000
9.	4,13	1,05	,562	7,73	,000	29.	4,66	,671	,541	5,05	,000
10.	3,48	1,17	,327	6,46	,000	30.	4,39	,814	,501	5,22	,000
11.	3,96	1,03	,552	8,12	,000	31.	3,89	1,06	,438	6,20	,000
12.	4,03	1,06	,675	10,42	,000	32.	4,32	,807	,646	6,86	,000
13.	4,04	,887	,539	8,69	,000	33.	3,76	1,17	,544	9,51	,000
14.	4,14	1,18	,470	6,591	,000	34.	4,52	,767	,506	4,78	,000
15.	3,66	1,19	,431	7,195	,000	35.	3,51	1,31	,460	9,26	,000
<b>16.</b>	<b>3,21</b>	<b>1,29</b>	<b>,046</b>	<b>1,720</b>	<b>,088</b>	36.	4,38	,830	,580	6,91	,000
17.	4,23	1,01	,672	9,730	,000	37.	4,32	,894	,586	7,92	,000
18.	4,43	,835	,652	7,431	,000	38.	4,42	,763	,575	7,29	,000
19.	4,36	,892	,512	7,401	,000	39.	3,99	1,10	,439	5,99	,000
<b>20.</b>	<b>4,56</b>	<b>2,15</b>	<b>,108</b>	<b>9,234</b>	<b>,000</b>	40.	4,01	1,12	,520	6,37	,000

Tablo 1 incelendiğinde 7. madde dışında tüm maddelerin aritmetik ortalamasının 3' ün üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin standart sapma değerleri ise 0.671 ile 2.150 arasında değişmektedir. Madde ayırıcılık gücü indekslerinin belirlenmesinde ise korelasyona dayalı analiz (r) ve iç tutarlılık ölçütüne (t testi) dayalı analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. r değerleri düşük olan (< 0.30) 2, 7, 16, 22. maddelerinin aynı zamanda t değerlerinin düşük olduğu ve 0,05 düzeyinde manidar bulunmadıkları görülmektedir. Ayrıca 20. madde manidar olmasına rağmen ölçek puanı ile korelasyon değeri 0,30' un altında olduğundan analize dahil edilmemiştir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek için her bir maddenin ortalama değeri tablodan incelendiğinde genelde ortalamaların 3,5' in üzerinde olduğu ayrıca toplam puanların ortalaması

yapılan betimsel istatistikler sonucu 4,076 olarak bulunduğundan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime karşı tutumlarının olumludur.

### 3.2. Ölçeğin Psikometrik Özelliklerine ait Bulgular ve Yorum

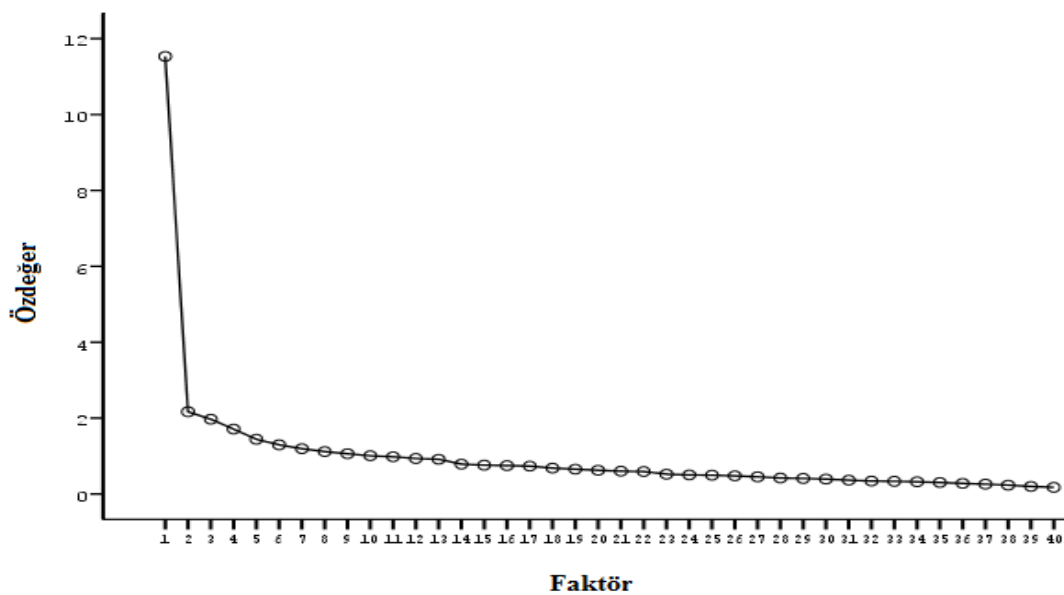
#### 3.2.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

##### 3.2.1.1. Kapsam Geçerliğini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

Tutum ölçeğinde yer alacak maddelere yönelik iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca çok kültürlü eğitimi yeterince temsil edip etmediklerini belirlemek için ise; bir eleştirel pedagoji uzmanı, bir sosyolog ve uzmanlık alanı yapılandırmacılık yaklaşım olan bir eğitim programcısının görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler yardımıyla bu madde havuzundan 40 madde seçilerek deneme formuna yerleştirilmiştir.

##### 3.2.1.2. Ölçeğin Yapı Geçerliğini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

Yapılan analizde KMO katsayı değeri 0.90 bulunmuş ve Barlett testi ise anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk (2006)'ün belirttiği gibi, KMO'nun 0.60'dan yüksek olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunun bir göstergesi olarak kabul edildiğinden faktör analizi uygulamasına geçilmiştir. Verilerin faktör analizine tabi tutulması sonucunda, faktör yüklerinin on grupta toplandığı görülmüştür. Belirlenen faktörlerin öz değerleri birinci faktör için 11.533, ikinci faktör için 2.167 ve diğer faktörler için sırasıyla; 1.970, 1.711, 1.443 olarak bulunmuştur. Birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktöre ait özdeğerden çok büyük olması ve diğer faktörlere ait öz değerlerin büyük farklılık göstermemesi ölçülen özelliğin tek boyutlu olduğunun göstergesi sayılabilir (Lord, 1980). Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir ( Büyüköztürk, 2009). Analiz sonuçları incelenerek ilk faktörün % 28,333 yani yaklaşık %30' unu açıkladığı bulunmuştur. İkinci faktör ve diğer faktörlerin açıkladıkları varyans oranları sırasıyla; 5.417, 4.924, 4.278, 3.608. Bütün faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ise 61,250 olarak bulunmuştur. Yine burada da ilk faktörün anlamlı diğer faktörlere göre toplam varyansın büyük bir çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir. Grafik incelendiğinde yamaç eğiminin 1. faktörden sonra aniden azaldığı sonrasında faktörlerin birbirine çok yakın değerlerde oldukları görülmektedir. Ve daha sonra azalmanın neredeyse sabitlendiği görülmektedir.



**Şekil 1:** Ölçek Maddelerine Ait Öz Değer Grafiği

Faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için sınır değeri 0,30' a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2006). Tablo 2' de görüldüğü gibi; tüm maddelere ilişkin yapılan analiz sonucunda 2, 7, 16, 20 ve 22. maddelerinin faktör yük değerleri ilk boyutta oldukça düşük değerdedirler.

**Tablo 2: Maddelerin Faktör Yük değerleri**

Faktör Madde	Faktör					Faktör Madde	Faktör				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
M.32	,711	-,183		,224		M.24	,546	-,216		-,289	
M.1	,706	-,120	-,225		-,115	M.13	,545	,321	-,161	,278	-,197
M.18	,703			,144		M.19	,542		,276	,126	-,144
M.17	,699	,155	,197		-,181	M.40	,541	,330		,198	
M.12	,681	,319	,108	-,172		M.8	,507				,177
M.26	,660	-,166	-,169	,211		M.14	,504			,327	-,211
M.5	,653	,110	-,272	-,138	,114	M.35	,482	,284	,266	-,153	
M.23	,652	-,285		,124	-,140	M.31	,471	,122	,154	-,111	-,230
M.38	,637			,116	,246	<b>M.39</b>	<b>,459</b>	<b>,142</b>	<b>,131</b>	<b>,234</b>	<b>,421</b>
M.37	,636		,327	-,142	-,115	<b>M.3</b>	<b>,451</b>	<b>,283</b>	<b>,135</b>	<b>-,345</b>	<b>,172</b>
M.29	,634	-,501				<b>M.4</b>	<b>,442</b>	<b>,195</b>	<b>-,284</b>	<b>-,192</b>	
M.36	,628	-,185	,211	,113	,340	<b>M.27</b>	<b>,416</b>	<b>,232</b>	<b>-,322</b>	<b>,107</b>	<b>,305</b>
M.9	,617		-,298	-,226		<b>M.25</b>	<b>,366</b>	<b>,205</b>		<b>,286</b>	<b>,341</b>
M.34	,607	-,359	-,116			<b>M.15</b>	<b>,441</b>	<b>,443</b>		<b>,199</b>	<b>-,239</b>
M.21	,597	-,210	,101	,193		<b>M.22</b>	<b>,186</b>	<b>-,163</b>	<b>,564</b>		
M.11	,596		-,321			<b>M.2</b>	<b>,209</b>	<b>,188</b>	<b>-,451</b>	<b>-,266</b>	
M.30	,582	-,368			-,123	<b>M.10</b>	<b>,342</b>	<b>,361</b>	<b>,177</b>	<b>-,390</b>	
M.28	,560	-,186	-,274		-,196	<b>M.7</b>			<b>,149</b>	<b>,344</b>	<b>,477</b>
M.6	,552	-,128	-,164	-,207	-,141	<b>M.20</b>	<b>,107</b>	<b>,259</b>	<b>,209</b>	<b>,320</b>	<b>-,345</b>
M.33	,551	,249	,378	-,209	,113	<b>M.16</b>		<b>,295</b>	<b>-,286</b>	<b>,346</b>	<b>-,103</b>

Yüksek iki yük değeri arasında farkın en az 0,10 olması önerilir. (Büyüköztürk, 2006). Çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir. Tablo 2 incelendiğinde; 15, 10, 25, 27, 4, 3 ve 39. maddelerin ilk faktördeki yük değerleri 0.40' ın üzerinde olduğu görülmekte, ancak diğer faktörlerdeki yük değerleriyle aralarındaki yük değeri farkının 0.1 olması gerekliliği dikkate alındığından dolayı bu maddeler de bu nedenle nihai forma alınmamıştır.

### 3.2.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

#### 3.2.2.1. İç Tutarlılığı Ve Testi Yarılama Yönelik Olarak Yapılan

Güvenirlik analizi öncelikle 40 maddenin tamamı için yapılmıştır, 40 maddeye ilişkin Cronbach-Alpha değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Cronbach-alfa katsayı değeri, ayırt edici olmayan maddeler (2, 7, 16, 20, 22) ve farklı boyutlarda yüksek faktör yükü değerlerine sahip olan ve bu nedenle nihai forma alınmayan maddeler çıkartılarak tekrarlandığında, 0.93 bulunmuştur. İki yarı güvenirligi hesaplandığında birinci yarıya ait güvenirlilik katsayısı 0.88; ikinci yarıya ait güvenirlilik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ait Spearman Brown güvenirlilik katsayı değeri ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testi yarılama yöntemlerinden Guttman iç tutarlık katsayısı değeri için bulunan altı ayrı lambda değerleri ise sırayla; 0.88, 0.91, 0.91, 0.87, 0.90, 0.94 olarak bulunmuş ve en düşük değer 0.87'dur. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı gibi testi yarılama yöntemleri ile hesaplanan güvenirlilik değerlerinin de yüksek değer alması ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç olarak öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için tek boyutlu, 28 maddeli, beşli derecelendirme yapmaya imkan sağlayan, Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değeri 0.930 olarak hesaplanmış bir ölçeğe aracı geliştirilmiştir, güvenirlilik oldukça yüksek olduğundan, ölçekte bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı oldukları ve aynı özelliğin öğelerini yokladıkları söylenebilir. İsrail gibi çok kültürlü ülkelerde bile çok olumlu sonuçlar veren çok kültürlü eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmaların önemine ilişkin eğitimcilerin büyük çoğunluğu görüş birliği içerisinde. Ülkemizde eğitim fakültelerinde farklı öğretim kademelerinde görev yapmak üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği bir temel bileşenler analizi olan açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Uluslar arası bilimsel dergiler incelendiğinde son yıllarda doğrulayıcı faktör analizi kullanma eğiliminde artış olduğu gözlenmektedir (Hurley, 1997; Akt. Yazıcı vd., 2009). Ancak birçok araştırmacı konuyla ilgili çok az çalışma ve verinin bulunduğu alanlar için açımlayıcı faktör analizinin en uygun yöntem olduğunu belirtmektedir (Watkins, 1989; Mulaik, 1997; Akt. Yazıcı vd., 2009). Ülkemizde bu alandaki sınırlı çalışma gerçeği dikkate alındığında açımlayıcı faktör analizinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca farklı bir örneklem grubuna ölçek uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılabilir. Yine ölçeğin kaliteli ve kullanışlı olabilmesi için süreç içerisinde değişik araştırmalarda ve farklı örneklem üzerinde kullanılması ve yeniden geçerlik, güvenirlilik çalışmalarının yapılması ölçeğe ve alana önemli katkılar sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 07 Ekim 2006 tarihinde

<http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.

Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.),

Multicultural education: Issues and perspectives (2nd ed., pp. 195-214). Boston: Allyn & Bacon.

Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. Teaching and Teacher Education, 6, 243-254.

Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayınları. Cırık, İ. (2008).

Çok kültürlü eğitim ve yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 34: 27-40.

Hurley, A. E., Scandura, T. A. Schriesheim, C.A. Brannick, M.T., Seers, A, Vanderberg, R., & Williams, L. J. (1997).

Explanatory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 667-683.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 13 Kasım 2006 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.

Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, N.J.:Lawrence erbaum.

McGeehan, J. (1982, March). The relationship of selected antecedent variables to outcomes of training in multicultural education for pre-service teachers. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.

Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.

Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education's understanding and knowledge in freshman level preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262.

Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, 24, 685-701.

Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G.(2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 317: 229- 242.