

SINIFTAKİ FARKLILIKLAR İÇİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE UYARLAMASI

Melehat GEZER*, Mustafa İLHAN**

ÖZ

Bu araştırmada, Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde 214 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %43.39'unu açıklayan ve ölçeğin orijinal formu ile paralellik gösteren tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA sonuçları, ölçeğin orijinal formundaki tek faktörlü yapının Türk örnekleminde doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve .85 olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .48 ile .67 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların ölçekte yer alan tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: çok kültürlü eğitim, sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri, ölçek uyarlama

THE TURKISH ADAPTATION OF TEACHER EFFICACY SCALE FOR CLASSROOM DIVERSITY

ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt the teacher efficacy scale for classroom diversity to Turkish and to investigate its psychometric properties. The research was conducted on a study group who consisted of 214 teachers during 2014-2015 education year Fall semester. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed in order to measure the scale's construct validity. As a result of EFA, a structure which explains 43.39% of total variance with a single factor similar to original version was obtained. The CFA results indicated that the single-factor structure of the original form of the scale was confirmed in the Turkish sample. The reliability of the scale was calculated via composite reliability and it was found as .85. The item analysis reported that the corrected item total correlations ranged from .48 and .67 and the differences between the top and bottom 27% groups were significant for all the items included in the scale. Based on these results could be argued that the Turkish form of the scale is reliable and valid and can be used in order to determine teachers' efficacy for classroom diversity.

Keywords: multicultural education, teacher efficacy for classroom diversity, scale adaptation

* Araş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır-Türkiye.
e-posta: melchatgezer@gmail.com

** Araş. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır-Türkiye.
e-posta: mustafailhan21@gmail.com

1. GİRİŞ

Çok kültürlü eğitim; yaş, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnik yapı, dil, dinsel tercih ve diğer kültürel özelliklere bağlı farklılıklar konusunda duyarlılık oluşturmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu eğitim yaklaşımının temelinde sıralanan farklılıklara saygı ve hoşgörü ile yaklaşılmasına yönelik bilgi, beceri ve tutumların bireylere kazandırılması yer almaktadır (Banks, 2010). Çok kültürlü eğitim, araştırmacıların ve eğitimcilerin karşıt görüşlere sahip olduğu tartışmalı bir kavramdır (Başbay, 2014). Çok kültürlü eğitimin savunucularına göre, günümüz toplumlarının çoğulcu yapısı ve bu çoğulcu yapının getirdiği problemler öğrenme sürecinde çok kültürlü bir anlayışın benimsenmesini gerekli kılmaktadır. Çok kültürlülüğü olumlu bir özellik olarak kavramsallaştıran araştırmacılar, bu anlayış doğrultusunda şekillenen bir eğitim sisteminin farklı kültürden insanların bir arada yaşamasını kolaylaştıracağını, bireylerin etnik yönelimli bir anlayıştan uzaklaşmasına hizmet edeceğini ve bireylerde kültürel farklılıklara karşı saygı duygusunun gelişmesine yardımcı olacağını ifade etmektedir. Yine bu araştırmacılar çok kültürlü eğitim anlayışının farklı kültürlerden öğrencilere eşit başarı olanağı sağlayarak, eğitimde kültürel unsurlar ile ilgili fırsat eşitsizliklerinin giderilmesine katkı sağlayacağını iddia etmektedir (Gay, 2000). Çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra, kavrama yönelik olumsuz bakış açıları da azımsanmayacak kadar çoktur. Çok kültürlü eğitim kavramına eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşanlar; çok kültürlü anlayışın eğitimdeki ortak paydaları ortadan kaldıracığını (Aldridge, Calhoun ve Aman, 2000'den akt., Çırık, 2008), toplumsal yapının ve ulusal bütünlüğün bozulmasına neden olacağını ileri sürmektedir (Başbay, 2011). Çok kültürlü eğitime karşı çıkanlar, çok kültürlü politikaların insanları bir ulus olarak birleştirmek yerine, kendi kategorilerinde tanımlayarak milli bütünlüğü böleceğini dile getirmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Yukarıda görüldüğü üzere, araştırmacıların bir kısmı çok kültürlü eğitimin bütünleştirici yapıya sahip olduğunu savunurken; diğer bir kısmı kavramı ulusal bütünlük için bir tehdit unsuru olarak nitelendirmektedir. Bu çalışma kapsamında ise, çok kültürlü eğitim çoğulcu ve saygı eksikli bir eğitim anlayışı olarak ele alınmıştır. Farklılıklara saygı ilkesi üzerine inşa edilen bir eğitim anlayışının tüm kültürel unsurları toplumun ortak değerleri etrafında birleştireceği düşünülerek, çok kültürlü eğitim kavramına ilişkin pozitif bir bakış açısı benimsenmiştir.

1.1. Çok Kültürlü Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim sürecinde çok kültürlü ortamların oluşturulması için öğretim programları geliştirilirken çok kültürlü eğitim yaklaşımının dikkate alınması, okul rehberlik hizmetlerinin öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklara hitap edebilecek şekilde yürütülmesi, okulun çok kültürlü eğitim ilkeleri doğrultusunda yönetilmesi ve çok kültürlü eğitim anlayışının sınıftaki öğrenme ile değerlendirme etkinliklerine yansıtılması gerekmektedir. Daha açık bir anlatımla; bireylerin kültürel çeşitlilikler ile ilgili farkındalık düzeylerinin artırılması ve çok kültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülebilmesi, eğitim sürecine dâhil olan tüm paydaşların çok kültürlü eğitim uygulamalarında aktif rol almasıyla mümkün olabilir (Gay, 1994). Çok kültürlü bir okul ikliminin ve sınıf ortamının oluşturulmasında eğitim süreci ile ilgili tüm paydaşların sorumluluğu bulursa da; bu konudaki en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çünkü eğitim programını yürüten, uygun öğretim yöntem, teknik ve materyallerini seçerek öğrenme ortamını düzenleyen ve

öğrenmeyi ölçüp değerlendiren kişi öğretmendir (Diamond ve Moore, 1995). Öğretmenler; öğrencilerin kültürleri, öğrenme biçimleri ve iletişim şekillerine dair yeterli farkındalığa ulaşamadıkları takdirde; öğrenciler hakkında yanlış varsayım ve beklentilere sürüklenbilir, derslerde kültürel hassasiyete uygun olmayan davranışlar sergileyebilir ve etkili olmayan bir öğrenci-öğretmen ilişkisi geliştirme riski ile karşı karşıya kalabilirler (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014). Bu olumsuzlukların yaşanmaması ve yaşanan olumsuzlukların ortadan kaldırılması için öğretmenler; farklı dil, din etnik köken vb. değerlere sahip olan tüm öğrencileri kucaklayıcı bir anlayış geliştirmeli, derslerde kaynaşma ve bütünleşmeyi sağlayacak etkinliklere sıklıkla yer vermelidirler (Gay, 2002). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri bu konuda belli başlı bazı özelliklere sahip olmalarını zorunlu hale getirmektedir. Öğretmenin çok kültürlülük anlayışını öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde uygulayabilmesi; *i*) kendi kültürel kimliğinin ve önyargılarının farkına varmasına (Taylor ve Quintana, 2003), *ii*) etnik, ulusal ve kültürel değerler hakkında bilgi sahibi olmasına (Banks, 2010), *iii*) bireysel farklılıkları eğitimde sorun değil, öğrenme ortamını zenginleştiren bir kaynak olarak görmesine (Villegas ve Lucas, 2002), *iv*) öğrencilerin öğrenme tercihlerine uygun ve kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini kullanmasına (Armstrong, 2000), *v*) öğrencilere kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilmesine (Gay, 2002) ve *vi*) değişik kültürlerden öğrenciler arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilmesine bağlıdır (Hermans, 2002). Çok kültürlü eğitim anlayışının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin sahip olması beklenen bu özellikler çok kültürlü eğitim yeterlilikleri başlığı altında toplanmaktadır (Siwatu, 2007). Öğretmenlerin sıralanan yeterlikler açısından kendilerini nasıl algıladıkları ise çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır (Kitsantas, 2012). Çok kültürlü eğitim yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecini kültürel çeşitlilikten dolayı oluşan farklılıklara hitap edebilecek şekilde düzenleyebilmektedir.

Öğrenme ortamının kültürler arası anlayışı destekleyecek şekilde düzenlenmesi sınıf ortamında karşılaşılan duygusal ve davranışsal problemleri azaltmakta ve akademik başarıdaki artışı beraberinde getirmektedir (Gay, 2000; Irvine, 1990). Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çok kültürlü eğitim ile ilgili öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların başlangıç noktasını, öğretmenlerin bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak, çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi bir ihtiyaç haline gelmektedir. Ulusal literatürde karşımıza çıkan Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Başbay ve Kağnıcı, 2011) ile uluslararası literatürde yer alan Çok Kültürlü Yeterlilik (Guyton ve Wesche, 2005) ve Çok Kültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçekleri (Silverman, 2008) bu ihtiyaca cevap olması adına geliştirilen ölçme araçlarıdır. Söz konusu ihtiyaç doğrultusunda yakın zamanda geliştirilen ölçme araçlarından biri de Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen “*Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği*”dir (*Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity-TESCD*). Bu ölçek, kültürel farklılıklar ile ilgili sınıf ortamında karşılaşılabilecek durumları senaryolar şeklinde sunan maddelerden oluşması ve beş dakika gibi kısa bir sürede uygulanabilmesi yönüyle alan yazındaki diğer ölçme araçlarından ayrılmaktadır. Dolayısıyla, böyle bir ölçeğin Türk kültürüne kazandırılmasının çok kültürlü eğitim ile ilgili Türkçe literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen '*Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği*'nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğinin, güvenilirliğinin ve madde ayırt ediciliklerinin ortaya konulması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışması olup, çalışma grubu ve veri toplama aracının özellikleri ile ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma süreci hakkındaki bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde 111'i (%51.87) Diyarbakır'da ve 103'ü (%48.13) Batman'da görev yapan toplam 214 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 83'ü (%38.79) kadın, 131'i (%61.21) erkektir. Öğretmenlerin 65'i (%30.37) ilköğretim ve 149'u (%69.63) ortaokulda görev yapmaktadır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri bir ile 30 yıl arasında değişmektedir. Hair, Anderson, Tatham ve Grablovsky (1979) faktör analizi için, ölçekte yer alan madde sayısının 20 katı kadar katılımcının çalışma grubuna dâhil edilmesini önermektedir. Kline (1994) ise, faktör analizinde güvenilir sonuçlar elde edebilmek için 200 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmektedir. Bu ölçütlere göre, çalışma grubundaki katılımcı sayısının ölçek uyarlama çalışması için yeterli olduğu söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Kitsantas (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte beşli Likert tipi bir derecelendirmeye sahip 10 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formu geliştirilirken; öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu tarafından, senaryolar şeklinde bir öğretmenin sınıf ortamında karşılaşılabileceği değişik durumları (dil, etnik çeşitlilik gibi) yansıtan 14 madde yazılmıştır. Daha sonra oluşturulan madde havuzu, farklı etnik grupları temsil ettiği düşünülen yedi öğretmen üzerinde test edilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, madde havuzundaki maddelerden dördü ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 10 maddenin tek faktörlü bir yapıyı temsil ettiğine karar verilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun psikometrik özellikleri, 454 (122 erkek ve 295 kadın) üniversite öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde test edilmiştir. Katılımcılar etnik kökenlerine göre incelendiğinde, 121'inin Kafkasyalı, 85'inin Afro-Amerikalı, 97'sinin İspanyol, 73'ünün Asyalı ve 41'inin diğer etnik gruplara ait olduğu saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda; açıklanan varyans oranının %61.26 olduğu, ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin .71 ile .82 arasında sıralandığı belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş ve .91 olarak bulunmuştur.

2.3. İşlem

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle Anastasia Kitsantas ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Gerek-

li iznin alınmasından sonra, ölçeğin kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çeviri sürecine geçilmiştir. Ölçeğin kaynak dilden hedef dile çeviri çalışması; ölçek uyarlama sürecindeki en kritik işlemdir (Beaton, Bombardier, Guillemain ve Ferraz, 2000; Geisinger, 1994). Bu nedenle, ölçek iki İngiliz dil bilimci ve iyi düzeyde İngilizce bilen dört eğitim bilimi uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri sırasında dilsel özelliklerin yanı sıra kültürel faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin, "İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta" şeklinde başlayan cümle için bire bir çeviri yapılması uygun olmayacağından, bu madde "*Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta*" şeklinde Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri işlemini takiben dört uzman tarafından yapılan çeviriler karşılaştırılarak, her bir madde için o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Ardından Türkçe ve İngilizce formlar, ölçek değerlendirme ile eğitim programları ve öğretim alanından ikişer uzman olmak üzere toplam dört uzman tarafından tekrar incelenip yapılan çevirideki tartışmalı maddeler ele alınmıştır. Böylelikle üzerinde uzlaşılan nihai bir form elde edilmiştir. Daha sonra, noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından incelenmek üzere, elde edilen form iki Türk Dili uzmanına sunulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili görüşleri doğrultusunda, ölçek maddeleri gözden geçirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği AFA ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak test edilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğini saptamak amacıyla bileşik güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Araştırmada, AFA ve madde ayırt ediciliğine yönelik işlemler SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. DFA için LISREL 8.54 programı kullanılmıştır. Bileşik güvenilirlik katsayısı ise, DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve hata varyansı değerlerinden yararlanılarak Microsoft Excel 2010'da hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır.

3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):

AFA gerçekleştirilmeden önce, Kaiser-Meyer-Oklin'in (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için KMO değerinin .60'tan yüksek ve Bartlett testinin istatistiksel açıdan anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .885 ve Barlett Sphericity testi değeri 640.471 ($sd=45$; $p<.001$) olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bu tespitin ardından AFA gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçeğin Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yüklü
M1	Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttıracak ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.59
M2	Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.69
M3	Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.58
M4	Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında "kültürel uyumsuzluk" yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.68
M5	Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetiştirme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine kayıtsız kaldığını ve zaman zaman da karışıklığa sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.60
M6	Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.77
M7	Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.60

M8	Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halindedir, sınıftan soyutlanmış durumdadır ve ekonomik olarak avantajlı yaşlıları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.64
M9	Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden, farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.65
M10	Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren -öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	.75
Açıkladığı Varyans % 43.39		

Tablo 1'e göre, AFA'da toplam varyansın %43.39'unu açıklayan ve ölçeğin orijinal formu ile paralellik gösteren tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, .58 ile .77 arasında sıralanan değerlere sahip olduğu görülmüştür. Büyükköztürk (2010), maddelerin faktör yüklerine ilişkin .30 değerinin ölçüt olarak alınmasını önermektedir. AFA sonuçlarına göre, ölçekteki tüm maddeler bu ölçütü karşılamaktadır.

3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA)

Ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelenmiştir. DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indeksleri, bu indekslerle ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile analiz sonucunda rapor edilen değerler ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

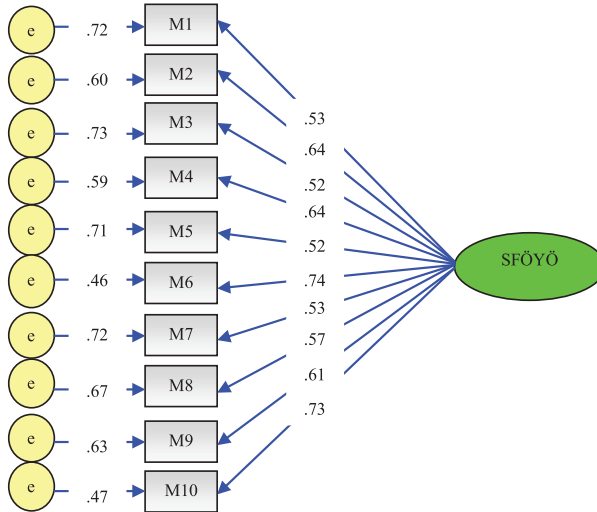
Tablo 2

DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Katsayılar	Sonuç
^a χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.13	Kabul Edilebilir Uyum
^b GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
^b RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
^b CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
^b NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
^b IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
^c NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$	.96	Kabul Edilebilir Uyum
^c AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.90	Mükemmel Uyum
^d RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.073	Kabul Edilebilir Uyum
^d SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.051	Kabul Edilebilir Uyum

^a (Kline, 2011), ^b (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ^c (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003), ^d (Brown ve Cudeck, 1993)

Tablo 2'deki bulgular, DFA'dan elde edilen tek faktörlü modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Tek boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur. Şekil 1'de görülebileceği gibi, ölçek maddelerinin faktör yükleri .52 ile .74 arasında değişmektedir.



Şekil 1. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği'ne (SFÖYÖ) ilişkin ölçüm modeli.

DFA sonucunda elde edilen t değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre, ölçek maddelerine ilişkin t değerleri 7.71 ile 11.81 arasında sıralanmaktadır. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011). Buna göre, DFA'dan elde edilen tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Anlamlı olmayan t değerleri, söz konusu t değerlerine ilişkin maddelerin modelden çıkarılması gerektiğinin göstergesi olarak yorumlanmakta veya araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yetersiz olduğunun işareti olarak kabul edilmektedir (Byrne, 2010). Dolayısıyla; DFA sonucunda elde edilen t değerleri, araştırma grubundaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3

DFA'dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	t -değeri	Madde No	t -değeri
M1	7.74**	M6	11.81**
M2	9.70**	M7	7.71**
M3	7.64**	M8	8.50**
M4	9.83**	M9	9.25**
M5	7.60**	M10	11.65**

** $p < .001$

3.2. Güvenirlilik

Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği ile elde edilen ölçümlerin güvenirliliği bileşik güvenirlilik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Bileşik güvenirlilik katsayısı, DFA'da hesaplanan faktör yükleri ve hata varyansı değerleri dikkate alınarak hesaplanan bir iç tutarlık katsayısıdır (Yang ve Green, 2011). Bileşik güvenirlilik katsayısının hesaplanmasına yönelik işlemler Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e göre, ölçümlere ilişkin bileşik güvenirlilik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu değer, bileşik güvenirliliğin kabul edilebilir alt sınırı olan .60 değerini (Bagozzi ve Yi, 1988) aştığından, ölçümlerin yeterli derecede güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4

Bileşik Güvenirlik Katsayısının Hesaplanması

Standartlaştırılmış Faktör Yükleri	Standart Hata Varyansı	Bileşik Güvenirlik
.53	.72	$p_c = \frac{(\sum_{i=1}^m \lambda_i)^2}{(\sum_{i=1}^m \lambda_i)^2 + (\sum_{i=1}^m \theta_i)}$ <p> p_c = Bileşik Güvenirlik Katsayısı λ_i = Standartlaştırılmış Faktör Yüğü θ_i = Standart Hata Varyansı </p> $\frac{36.36}{36.36 + 6.30} = .85$
.64	.60	
.52	.73	
.64	.59	
.52	.71	
.74	.46	
.53	.72	
.57	.67	
.61	.63	
.73	.47	
(Toplam)² = 36.36	Toplam = 6.30	

3.3. Madde Analizi

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına başvurulmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış ve %27'lik alt üst grup karşılaştırmalarında ilişkisiz örneklem *t* testinden yararlanılmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çarpıklık	Baskılık	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i>
M1	.490	-.59	-.16	Üst _{%27}	4.20	.819	9.29
				Alt _{%27}	2.63	.993	
M2	.597	-.70	.00	Üst _{%27}	4.34	.704	9.04
				Alt _{%27}	2.74	1.163	
M3	.480	-.41	-.72	Üst _{%27}	4.08	.970	8.68
				Alt _{%27}	2.47	1.047	
M4	.580	-.80	.33	Üst _{%27}	4.28	.640	8.64
				Alt _{%27}	2.78	1.170	
M5	.498	-.65	-.21	Üst _{%27}	4.20	.891	8.52
				Alt _{%27}	2.71	1.009	
M6	.670	-.88	.44	Üst _{%27}	4.57	.562	10.62
				Alt _{%27}	2.90	1.071	
M7	.496	-.41	-.48	Üst _{%27}	4.15	.771	8.70
				Alt _{%27}	2.62	1.105	
M8	.544	-.73	-.09	Üst _{%27}	4.15	.749	9.62
				Alt _{%27}	2.50	1.080	
M9	.543	-.68	-.11	Üst _{%27}	4.39	.714	8.60
				Alt _{%27}	2.84	1.182	
M10	.655	-.49	-.26	Üst _{%27}	4.30	.696	11.43
				Alt _{%27}	2.47	1.012	

Tablo 5'teki bulgulara göre, madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar, .48 ile .67 arasında sıralanmaktadır. Yine Tablo 5'e göre, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıkların ilişkin *t* değerleri, 4.97 ile 6.35 arasında ($sd=117$, $p<.001$) değişmektedir. Herhangi bir maddenin madde toplam korelasyonu değerinin .30'un üzerinde yer alması ve %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farka ilişkin *t* değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olması maddenin ayırt ediciliğine ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012; Kilmen, 2012). Ölçekteki maddelerin tümü bu ölçütleri karşılamaktadır. Bu noktadan hareketle, ölçeğin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterli algıları farklı olan öğretmenleri birbirinden ayırt edebilecek maddelerden oluştuğu söylenebilir.

3.4. Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Ölçek tek faktör altında toplanan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; Çok Güvenirim (5), Güvenirim (4), Kısmen Güvenirim (3), Güvenmem (2) ve Hiç Güvenmem (1) şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 ve en

yüksek puan 50 olup, ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, sınıftaki farklılıklara ilişkin yüksek yeterlik algısına işaret etmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Kitsantas (2012) tarafından geliştirilen Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA'dan yararlanılmıştır. AFA sonucunda, ölçeğin orijinal formuna paralel tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca AFA sonuçlarına göre, ölçeğin toplam varyansın %43.39'unu açıkladığı ve maddelerin .58 ile .77 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin özgün formundaki tek boyutlu yapının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri, model uyumunun yeterli olduğunu ortaya koymuştur. AFA'da; açıklanan varyans oranı için %30 (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2010), faktör yükü için ise .30 değerinin (Costello ve Osborne, 2005; Martin ve Newell, 2004; Pallant, 2005; Schriesheim ve Eisenbach, 1995) ölçüt olarak alındığı ve DFA sonucunda rapor edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde kaldığı göz önüne alındığında, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile incelenmiştir. Ölçümlere ilişkin bileşik güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenilirlik katsayısı .60 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Dolayısıyla, hesaplanan güvenilirlik katsayısı ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin bir kanıt olarak yorumlanabilir. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin *t* değerlerinin ölçekteki maddelerin tamamı için anlamlı olduğu ve madde toplam korelasyonlarının .30 ölçütünün üzerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ölçek maddelerine ilişkin ayırt edicilik katsayılarının yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ölçeğin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerini belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmanın ileri çalışmalarda ele alınması gereken bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada ölçeğin uyum geçerliğini belirlemeye yönelik herhangi bir işleme yer verilmemiş olması bu sınırlılıklardan ilkidir. Sözü edilen sınırlılığın aşılabilmesi için ölçeğin uyum geçerliğinin inceleneceği ileri araştırmaların yapılması önerilebilir. Çalışmada hesaplanan tek güvenilirlik katsayısının bileşik güvenilirlik olması, araştırmaya ilişkin bir diğer sınırlılıktır. Bileşik güvenilirlik katsayısı iç tutarlılığa dayalı bir güvenilirlik belirleme yöntemi olduğundan, araştırmada ölçeğin zamana karşı değişmezliği tespit edilememiştir. İleri araştırmalarda ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin incelenmesiyle bu sınırlılığın aşılabileceğine inanılmaktadır.

5. KAYNAKÇA

- Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. Süleyman Demirel Üniversitesi *Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.

- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. H. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-30). (7th Ed.), Wiley.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağmıcı, D. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model Fit. In K. Bollen & J. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Diamond, B. J. & Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy*. New York: Longman.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of scholarship in multicultural education*. (Urban Monograph No. RI88062012), OakBrook, Illinois, North Central Regional Educational Laboratory.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychol Assess*, 6(4), 304-312.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Grablowky, B. J. (1979). *Multivariate data analysis*. Tulsa, OK: Pipe Books.
- Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher-training courses in the north of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13(2), 183-199.
- Irvine, J. (1990). *Black students and school failure*. Greenwood Press, New York.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's guide*. Chicago: Scientific Software.
- Kilmen, S. (2012). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 363-385). Ankara: Elhan Yayınları.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Revista de Currículum Formación de Profesorado*, 16(1), 35-44.
- Kline, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Martin, C. R., & Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 9(3), 327- 336.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193.
- Silverman, S. K. (2008). *The teachers' sense of multicultural efficacy scale: Construction and validation*. https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/32049/1/Hayes_Research_Forum_Paper_-_Silverman.pdf Erişim tarihi: 11.11.2015
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Taylor, G. N., & Quintana, S. M. (2003). Teacher's multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*. California: Sage Publications.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.