

Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi* **

The Development of Multicultural Teaching Competencies Scale for Teacher Candidates

Betül BALDAN BABAYİĞİT¹, Meral GÜVEN²

¹Nottingham Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. e-posta: betul.baldanbabayigit@nottingham.ac.uk

²Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. e-posta: mguven@anadolu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 03.05.2023

Yayına Kabul Tarihi: 23.02.2024

ÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 274'ü kadın, 134'ü erkek toplam 408 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde hem alanyazına hem de öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak 40 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 23 maddeden oluştuğu ve 2 faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan her iki alt boyut için de Cronbach Alfa katsayısı .83, ölçeğin tümü için ise .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne yönelik tabakalı alfa ise .90'dır. Yapılan alt-üst %27'lik grup karşılaştırması da ölçeğin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, yapılan analizler doğrultusunda öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerini ölçmede işe koşabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır.

***Alıntılama:** Baldan Babayigit, B. ve Güven, M. (2024). Öğretmen adaylarına yönelik çokkültürlü öğretmen yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 497-525.

**Bu makale, Prof. Dr. Meral Güven'in danışmanlığında Betül Babayigit'in (2022) yazdığı "Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerine, Evrensellik-Farklılık Yönelimine ve Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiş ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1906E111 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlü eğitim, Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, Ölçek geliştirme, Öğretmen adayları.

ABSTRACT

This research aims to develop a valid and reliable scale that can measure the perceptions of teacher candidates regarding their multicultural teaching competencies. The participants of the research consisted of a total of 408 teacher candidates, 274 female and 134 males, studying at Anadolu University in the fall semester of the 2019-2020 academic year. During the scale development process, a pool of 40 items was created based on both the literature and interviews with pre-service teachers and teacher educators. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale showed a 2-factor structure consisting of 23 items. The Cronbach's alpha coefficient was calculated as .83 for the two sub-dimensions in the scale and .89 for the whole scale. Stratified alpha for the scale was calculated as .90. The top-bottom 27% group comparison also revealed that the scale's distinctiveness was high. As a result, in line with the analyses conducted, a valid and reliable measurement tool has emerged that can be used to measure the multicultural professional competencies of teacher candidates.

Keywords: Multicultural education, Multicultural teaching competencies, Scale development, Teacher candidates.

GİRİŞ

Çokkültürlü eğitim, dil, din, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş, inanç, sosyo-ekonomik düzey ya da özel gereksinime sahip olup olmama durumu fark etmeksizin tüm öğrenciler için adil ve kaliteli eğitim hizmeti sunmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı ve yenilik hareketidir (Banks, 2006; 2010). Farklılıkların giderek arttığı ve birbiriyle kaynaştığı yirmi birinci yüzyıl dünyasında daha demokratik ve adil bir toplum düzeninin kurulması için önemli bir araç olarak görülen çokkültürlü eğitim yaklaşımı, ilk olarak ortaya çıktığı Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) ardından ise birçok farklı ülkenin eğitim sistemini etkisi altına almıştır (Acar-Çiftçi ve Aydın, 2014; Ağırdağ, Merry ve Van Houte, 2016; Güven vd., 2023; Joshee, Peck, Thompson, vd., 2016; Lo Bianco, 2016; Sinagatullin, 2003; Wachiuri ve Kimathi, 2020). Öğrencilerin kendileriyle birlikte sınıfa getirdikleri bireysel ve kültürel farklılıkların tanınip kabul edilmesini, eğitim programlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin bu farklılıklara cevap veren nitelikte tasarlanıp uygulanmasını öngören bu yaklaşım, şüphesiz ki süreçte en önemli rolü öğretmenlere yüklemektedir.

Çokkültürlü eğitimin öğretmenlerden sahip olmasını beklediği nitelikler çokkültürlü öğretmen yeterlikleri kavramı ile ifade edilebilir. Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlı bir biçimde eğitim-öğretim hizmetlerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları beklenen bilgi, beceri, tutum, farkındalık ve inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (Babayiğit, 2022). En genel haliyle ele alındığında kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler “*kültürel düzenleyiciler, kültürel ara bulucular ve sosyal öğrenmenin orkestra şefleri*”dir (Diamond ve Moore, 1995’ten akt. Gay, 2014, s. 52). Ladson-Billings’in üç yıl süreyle kültürel çeşitliliğin bulunduğu sınıflarda yürüttüğü kapsamlı araştırması sonucunda ise kültürel farklılıkların bulunduğu sınıflarda başarılı olan öğretmenlerin şu özelliklere sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır (Ladson-Billings, 1995):

- Kültürel farklılıklara duyarlı öğretim yapan öğretmenler, mesleklerinden gurur duymakta ve çalıştıkları dezavantajlı okul ya da sınıflarda öğretmen olmayı olumsuz bir etken olarak değerlendirmemektedirler.
- Her çocuğun başarmasını sağlamayı önemli bir mesleki sorumluluk olarak görmektedirler.
- Farklılıklara sahip çocukların maruz kaldıkları ayırım, dezavantaj ve adil olmayan uygulamalara ilişkin farkındalık sahibidirler.
- Farklılıklara sahip çocukların sadece baskın kültürle bütünleşmesini değil, aynı zamanda olumsuz uygulamaların değiştirilmesini sağlayacak değişim araçları olmalarını hedeflemektedirler.
- Öğrencilerin kültürel özelliklerini sınıf içinde yok saymamakta, yeni bilgilerin öğrenilmesinde işe koşmakta ve herkesin birbirinden öğrendiği işbirlikli öğrenme ortamları oluşturmaktadırlar.

Ladson-Billings’in (1995) araştırma bulgularına göre, kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler öğrencilerinin kültürel özelliklerinin, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan ve öğretimi bu bilgilere uygun hale getiren, mesleğine bağlı ve farklılıkları her ne

olursa olsun tüm öğrencilerinden yüksek beklentileri olan öğretmenlerdir. Spiecker ve Steutel'e (2001) göre ise yirmibirinci yüzyıl öğretmenin çokkültürlülüğe yönelik olumlu bir algıya sahip olması, farklı yaşam şekillerine hoşgörü ve esneklikle yaklaşabilmesi, ayrımcılığa karşı durması ve öğretimsel süreçlerde demokratik davranması gerekmektedir. Öte yandan Villegas ve Lucas (2002) da kültüre duyarlı öğretmenlerden beklenen altı özellikten söz etmişlerdir:

- Sosyokültürel açıdan yüksek farkındalığa sahip olmak, birden fazla doğru olduğunu ve bu doğruların bireylerin sosyal ortamları ve kültürel geçmişlerinden etkilendiğinin farkında olmak.
- Tüm öğrencilerdeki başarıma potansiyelini görebilmek, farklılıkları baş edilecek bir problem olarak algılamamak.
- Okulların tüm öğrencilerin farklılıklarına hitap edebilecek zenginlikte eğitim hizmeti sunma görevinde kendi sorumluluğunu fark etmek.
- Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını anlamak ve bilgi yapılandırma sürecine destek olmak.
- Öğrencilerin yaşamları ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olmak.
- Bu bilgilere dayalı olarak öğretimi yeniden tasarlamak.

Bu yeterliklerin daha ayrıntılı bir biçimde Avrupa Konseyi (2009) tarafından da ele alındığı görülmüştür (Akt. Acar-Çiftçi, 2015). Avrupa Konseyi'ne (2009) göre öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik olarak sahip olmaları gereken yeterlikler Tablo 1'de belirtilmiştir (Akt. Acar-Çiftçi, 2015, s.58):

Tablo 1. Kültürel Çeşitliliğe Dayalı Öğretmen Yeterlikleri

Boyutlar	Yeterlikler
Bilgi ve Anlayış	Sosyokültürel farklılıkların hukuki, siyasi ve yapısal yönlerine dair bilgi ve anlayış
	Sosyokültürel farklılıkların eğitimin temel ilkelerine yönelik anlayışı ve uluslararası çerçeve hakkında bilgi
	Etnik köken, cinsiyet, özel gereksinimler gibi farklılığın çeşitli yönlerine ilişkin bilgi ve bunların okullara olan etkileri ile ilgili anlayış
	Farklılıklara duyarlı öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve öğretim materyalleri ile ilgili bilgi.
	Çeşitli sosyokültürel meselelerle ilgili sorgulama becerileri
	Bireyin kendi kimliği ve farklılıkları arasındaki bağlantıya yönelik öz yansıtma yapması
İletişim ve İlişkiler	Çeşitli sosyokültürel ortamlardan gelen öğrenciler, veliler ve meslektaşlar ile olumlu iletişim sağlanması
	Okulda konuşulan dillerin iletişimsel ve kültürel yönlerini kabul etme ve bunlara duyarlı olma.
	Okul toplumuna saygı duyma ve açık fikirli olma
	Öğrenmede tüm öğrencileri hem bireysel olarak hem de işbirlikli ortamlarda güdüleme ve destek olma
	Tüm okul etkinliklerine ve kararlara tüm velilerin katılımını sağlama
	Marjinalleşmeyi ve okul başarısızlığını önleyebilmek için kültürel çatışma ve şiddetle mücadele etme
	Eğitim programları ve kurumsal gelişimde sosyokültürel farklılıklara duyarlı olma
Öğretim ve Yöntem	Güvenli, katılımcı ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturma
	Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine göre öğretim yöntemlerini seçme ve düzenleme
	Öğretim materyalleri, örneğin ders kitapları, videolar ve medya içindeki kültürel çeşitliliği eleştirel bir biçimde değerlendirme
	Öğretim ve değerlendirmede kültürel farklılıklara duyarlı çeşitli yollar kullanma
	Uygulamalarını ve onların öğrenciler üzerindeki etkilerini sistematik bir biçimde değerlendirme ve öz yansıtma yapma

Alanyazın incelendiğinde çokkültürlü eğitimi başarılı bir biçimde uygulayabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken birçok yeterliğin öne sürüldüğü görülmektedir. Bu noktaya kadar sözü edilen yeterlikler Babayiğit (2022) tarafından birbirleriyle sentezlenmiş ve Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi kapsamında bir araya

getirilmeye çalışılmıştır. Oluşturulan çerçevede yer alan yeterliklerin daha uygulamaya dönük ve ölçülebilir nitelikte olmasına ayrıca diğer araştırmacılar tarafından öne sürülen yeterlikleri de kapsamına özen gösterilmiştir.

Tablo 2. Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi

Eşitlikçi Yeterlikler	Sınıfla ve öğretimle ilgili kararlarda ve süreçlerde demokratik ve adil olma
	Kendi önyargılarından arınarak öğrencilerin de bu önyargıları aşmasını ve kültürel çeşitliliği kabul etmesini sağlama
	Kültürel farklılıklara yönelik adil olmayan tutum ve uygulamaları değiştirmeye yönelik eyleme geçme ve öğrencilere de bu beceriyi kazandırma
	Kültürel farklılıkların getirebileceği zorlukları aşmaya yönelik kararlı ve istekli davranma
Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler	Öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerini keşfetme
	Her öğrencinin başarılı olması için öğretim amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme süreçleri ve materyalleri ile ölçme-değerlendirme yöntemleri ve uygulamalarını öğrencilerin kültürel farklılıklarına ve öğrenme tercihlerine hitap edecek biçimde düzenleme

Tablo 2’de görüldüğü gibi çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, eşitlikçi yeterlikler ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler olarak iki ana başlık altında 6 temel yeterlik olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni ise alanyazında var olan yeterliklerin Jenks, Lee ve Kanpol’ün (2001) geliştirdiği çokkültürlü eğitim sınıflaması ile örtüşüyor olmasıdır. Öncelikle vurgulanması gereken ilk nokta, çokkültürlü eğitim denildiğinde çokkültürlü eğitimin ruhuna ve felsefi anlayışına uygun iki temel yaklaşımın bulunduğu (Babayiğit, 2022; Gorski, 2009). Bu yaklaşımları Jenks ve diğerleri (2001) “*liberal*” ve “*eleştirel*” olarak ele almıştır. Ancak “*liberal*” kavramı yerine “*çokkültürlü pedagojik yeterlikler*” kavramının, “*eleştirel*” kavramının yerine ise “*eşitlikçi yeterlikler*” kavramının kullanılmasının daha yerinde olduğu düşünülmektedir. Jenks ve diğerlerinin (2001) “*liberal*” olarak adlandırdığı boyut, öğretmenlerin öğrencilerin kültürel özelliklerine

duyarlı olarak öğretim süreçlerini gerçekleştirmeleri için gereken yeterlikler ile örtüşmektedir. Öyleyse, bu yaklaşım daha çok pedagojik yeterlikler ile ilgilidir. Öte yandan, çokkültürlü eğitimi gerçekleştirebilmek için yalnızca pedagojik yeterliklere sahip olunması yeterli değildir. Öğretmenlerin aynı zamanda önyargılara ve ayrımcılığa karşı bir duruş sergilemesi ve öğrencileri de buna teşvik etmesi, eğitim süreçlerinde demokratik ve adil davranması gibi birtakım yeterliklere de sahip olması gerekmektedir. Jenks ve diğerlerinin (2001) “*eleştirel*” olarak adlandırdığı bu boyut ise daha çok eşitlikçi tutum ve davranışlarla ilişkilidir. Bu nedenle bu yeterlikler “eşitlikçi yeterlikler” olarak adlandırılmıştır.

Tüm bu yeterlikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı kültürel ve kimliksel özelliklere sahip öğrencilerle etkili bir biçimde çalışabilmesi için birçok özelliğe sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu özelliklere ne ölçüde sahip olduğunu ortaya koyabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Nitekim Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili geliştirilmiş veya uyarlanmış bazı ölçekler bulunmaktadır. Türkiye bağlamında mevcut ölçeklerden bir bölümü öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmektedir (Damgacı ve Aydın, 2013; Polat, 2012; Yavuz ve Anıl, 2010; Toraman, Acar ve Aydın, 2015; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Ayrıca çokkültürlü kişilik yapısını (Sarıçam, 2014), çokkültürlülüğe yönelik algıları (Ayaz, 2016) veya öğretmenlerin çokkültürlü eğitim bilgi düzeylerini ölçen (Toraman, Acar ve Aydın, 2015; Yıldırım ve Tezci, 2017) ölçme araçlarının var olduğu görülmektedir. Çokkültürlü öğretmen yeterliklerine odaklanan ölçme araçları ise Güven, Çam-Aktaş, Baldan-Babayiğit ve diğerleri (2022), Acar-Çiftçi (2017), Akcaoğlu ve Arsal (2018) ile Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilmiş veya uyarlanmıştır. Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen ölçek akademisyenlerin katılımıyla, Acar-Çiftçi (2017) tarafından Eleştirel Kuram ve Eleştirel Irk Kuramı’na dayalı olarak geliştirilen ölçek ise öğretmenlerin katılımıyla geliştirilmiştir. Öğretmen adayları örnekleminde çalışılan tek ölçek ise Akcaoğlu ve Arsal’a (2018) ait olup Guyton ve Wesche’den (2005) uyarlanmıştır. Çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik

olmak üzere üç faktörden oluşan ölçeğin Türk kültüründe geliştirilmemiştir. Ayrıca ölçekte yer alan bazı maddeler (örn.: “Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.”) bu araştırmada temel alınan Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi ile ilişkilendirilememiştir. Öte yandan, Güven ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilen ölçek, Türk kültüründe geliştirilmesi ve Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri çerçevesini temel almasıyla alanyazındaki diğer ölçeklerden farklılaşmaktadır. Ancak bu ölçeğin sınıf öğretmenleri örnekleminde geliştirilmiş olması, farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanabilirliği konusunda endişe doğurmaktadır. Tüm bunlara dayalı olarak, yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de öğretmen adaylarını üzerinde geliştirilmiş ve Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi ile kuramsal ve ampirik bir biçimde uyumlu bir yapı sergileyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşılamaması bu araştırmanın en temel gerekçesini oluşturmaktadır. Buradan yola çıkarak bu araştırma, öğretmen adaylarının sahip oldukları çokkültürlü öğretmen yeterlikleri algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma sonucunda Türk kültürüne uygun, güçlü bir kuramsal altyapıya sahip, psikometrik açıdan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının ortaya konulması ve alanyazına kazandırılması beklenmektedir. Böyle bir ölçme aracının çokkültürlü eğitim ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalarda işe koşulabilecek olması beklenen diğer bir yaygın etki olarak nitelendirilebilir.

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerine yönelik algılarını belirlemeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, bir evren ya da örneklemin tutum, görüş, davranış ya da özelliklerini belirlemeyi veya açıklamayı amaçlayan bir nicel araştırma deseni (Creswell, 2019) olmasından dolayı, bu araştırmada tarama deseninin benimsenmesi yoluna gidilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde yer alan katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin analizi ve etik ilkelere uygunluk ile ilgili bilgiler sonraki bölümlerde sunulmuştur.

Araştırmanın Katılımcıları

Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin (ÖAY-ÇÖYÖ) açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmalarına dahil olan katılımcılar 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 274'ü kadın, 134'ü erkek toplam 408 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları ise 18 ile-34 arasında değişmekte olup %96,5 oranında 18-25 yaş aralığındadır. Örneklemen belirlenmesinde evren, Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 3500 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllü katılım koşulu aranmış ve katılımcılar *seçkisiz* olarak belirlenmiştir. Seçkisizlik ölçütüne uygunluk açısından tüm sınıf düzeylerinden ve evreni temsil edebilecek biçimde farklı bölümlerden öğretmen adaylarının örnekleme dahil edilmesi sağlanmıştır. Böylelikle evrenin %12'sine ulaşılmıştır. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz bulurken, 200 katılımcıyı ortalama, 300'ü iyi, 500'ü ise çok iyi olarak ifade etmektedir. Bryman ve Cramer (2001) de ölçek geliştirme süreçlerinde örneklemin madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olmasını önermektedir. Araştırmada hem Bryman ve Cramer'in (2001) önerdiği eşik değer sağlandığı hem de Comray ve Lee'nin (1992) 'iyi' olarak tanımladığı 300 değerinin aşılmasından dolayı örneklemin evreni temsil ettiği yargısına varılmıştır. Katılımcıların devam etmekte oldukları bölümlere ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. ÖAY-ÇÖYÖ Ölçeğinin Geliştirilmesi Sürecine Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

	Katılımcıların bölümleri ve sınıf düzeyleri	<i>f</i>	Yüzde
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	100	%24,5
	Sınıf Öğretmenliği	94	%23,0
	Özel Eğitim Öğretmenliği	62	%15,2
	Okulöncesi Öğretmenliği	43	%10,5

	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	%10,0
	Fransızca Öğretmenliği	37	%9,1
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	31	%7,6
	Toplam:	408	%100
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	49	%12,0
	2.sınıf	247	%60,5
	3.sınıf	44	%10,8
	4.sınıf	68	%16,7
	Toplam:	408	%100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ÖAY-ÇÖYÖ ölçeğinin geliştirilme sürecine katılan öğretmen adayları 7 farklı bölümde öğrenim görmektedir. Katılımcı grubu içinde en fazla yer tutan gruplar ise İngilizce Öğretmenliği (%24.5) ve Sınıf Öğretmenliği (%23) öğrencileridir. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise en büyük grubu 2. Sınıf öğrencileri (%60.5) oluşturmakta olup diğer sınıf düzeylerinin oranları ise birbirine çok yakındır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının çokkültürlü mesleki yeterliklerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada işe koşulan temel veri toplama aracı "Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği (ÖAY-ÇÖYÖ)" dir. ÖAY-ÇÖYÖ'nin son halinde 2 faktör altında 23 madde yer almaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipindedir. Birinci faktör olan eşitlikçi yeterlikler boyutundan en yüksek 60, en düşük 12; ikinci faktörü oluşturan çokkültürlü pedagojik yeterlikler boyutundan en yüksek 55, en düşük 11 puan alınabilmektedir. Ölçeğin tümünden alınabilecek en yüksek puan 115'tir. En düşük puan ise 23'tür.

Araştırmada ÖAY-ÇÖYÖ'ye ek olarak katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm gibi çeşitli demografik özelliklerinden haberdar olmak amacıyla 9 sorudan oluşan ve araştırmacılar

tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Devam eden bölümde ÖAY-ÇÖYÖ'nün madde havuzunun nasıl ortaya çıktığı açıklanacaktır.

Madde havuzunun oluşturulması

Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçülmek istenen örtük değişken ve bu değişkeni oluşturan yapıların açık bir biçimde belirlenerek uygun maddelerin yazılması gerekmektedir (DeVellis, 2016). Buna dayalı olarak, ölçek geliştirme süreçlerinde araştırmacıların detaylı bir alanyazın taramasına ek olarak ölçülecek örtük değişkenin özelliklerini daha iyi ifade edebilmek amacıyla görüşmelerden yararlanmaları söz konusudur. Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin geliştirilme süreci, kapsamlı bir doktora tez projesi bağlamında gerçekleşmiştir. Bu proje sürecinin "gereksinim belirleme" aşamasında öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterlikleri bağlamında gereksinimlerinin belirlenmesi için 17 öğretmen adayı ve 8 çokkültürlü eğitim uzmanıyla görüşmeler yapılmıştır (Babayigit, 2022). Araştırmacılar ölçeğe yönelik madde havuzunu oluştururken alanyazından, Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi'nden ve sözü edilen görüşmelerden elde edilen verilerden yararlanmışlardır. Nitekim hem öğretmen adayları hem de uzmanlardan elde edilen görüşlerin Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesi'ni doğruladığı kanısına varılmıştır. Bu nedenle de madde havuzu oluşturulurken sözü edilen çerçeve, araştırma için en temel yol haritası olarak belirlenmiştir. 54 maddeden oluşan madde havuzunda yer alan bazı ifadeler şu biçimdedir:

- Türkçe konuşamayan bir öğrencim olursa bununla nasıl baş edeceğimi bilemem.
- Öğrencilerimin sınıfta kendi kültürel kimliklerinden bahsetmelerini hoş karşılamam.
- Öğrencilerimin kültürel özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşabilirim.

- Öğrencilerimin kültürel özelliklerine uygun materyaller seçebilirim.

Oluşturulan madde havuzu kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için 12 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan 4'ü Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında, 4'ü çokkültürlü eğitim ve/veya kapsayıcı eğitim alanında, 3'ü Ölçme-Değerlendirme alanında, 1'i ise hem EPÖ hem de Sınıf Eğitimi alanında uzmanlığa sahiptir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda 14 madde atılmış, kalan maddelerden 10 tanesinde ifade değişiklikleri yapılmış ve ölçeğin ön uygulama formu 40 maddeden oluşmuştur. 40 maddelik ölçek formunda yer alan tüm maddeler, formu gözden geçiren tüm uzmanların gerekli gördüğü maddelerden oluşmuştur. Bir başka deyişle, tüm maddelerin kapsam geçerlilik oranı +1'dir. Ön uygulama sürecinde öğretmen adaylarından "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde yapı geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle SPSS 23.0 paket programından yararlanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Ölçek geliştirme süreçlerinde yapı geçerliliğini test etmek için kullanılan başlıca yöntemlerden biri açımlayıcı faktör analizidir (Tabachnick ve Fidell, 2015). ÖAY-ÇÖYÖ'nün geliştirilmesinde bu nedenle öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmış, bu bağlamda da temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) AFA öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle ilk olarak veri setinin faktör analizine uygunluğu incelenmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının, .88 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmüştür. Field'a (2011) göre KMO katsayısının .8-.9 arasında olması örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı sonuç vermesi veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik diğer bir

kanıttır (Field, 2011). Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin kaç faktörden oluşması gerektiğine karar verebilmek için açıklanan toplam varyans değerleri ile yamaç eğim grafiği incelenmiştir. Field'a (2011) göre faktör sayısı belirlenirken her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması gerekmektedir.

Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra, Direct Oblimin döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. Döndürme tekniğinin seçilmesinde en önemli unsur faktörler arası ilişkinin .30'dan büyük olmasıdır. Faktörlerin birbiriyle ilişkisinin .30 değerinden büyük olduğu durumlarda eğik döndürme yöntemlerinden biri kullanılmalıdır (Doğan ve Aybek, 2021; Erkuş, 2019). Eğik döndürme yöntemleri arasında ise en yaygın olanı Direct Oblimin'dir (Pallant, 2007). Bu araştırmada faktörler birbiriyle ilişkili bulunduğu için ($r=.43$) AFA sürecinde Direct Oblimin döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen AFA sonuçları incelenerek ÖAY-ÇÖYÖ'nin kaç faktörden oluştuğu ve ölçekteki maddelerin hangi faktör ya da faktörler altında toplandığı ortaya konulmuştur.

Ölçeğin güvenilirlik ölçütünü karşılayıp karşılamadığının ortaya çıkarılması için ise tabakalı alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Birden fazla boyut içeren ölçme araçlarında tabakalı alfa katsayısının gerçek güvenilirliğin iyi bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Cronbach vd., 1965; Tan, 2009). Bu nedenle hem ölçeğin tamamı hem de ölçeği oluşturan faktörler açısından Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına ek olarak tabakalı alfa değeri de hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyon katsayıları incelenmiş ve ölçekten en yüksek puanları alan %27'lik grup ile en düşük puanları alan %27'lik grubun puanları bağımsız gruplar için t testi yapılarak karşılaştırılmıştır. Böylelikle ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

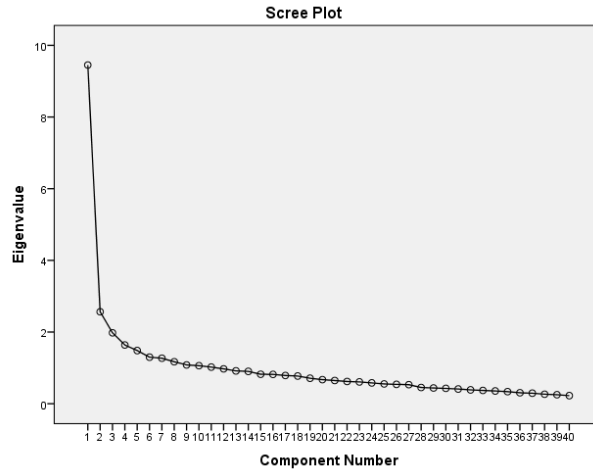
Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma, araştırma ve yayın etiği kuralları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın gerçekleştirildiği Anadolu Üniversitesi'nden 28.03.2019 tarihli ve 22702 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

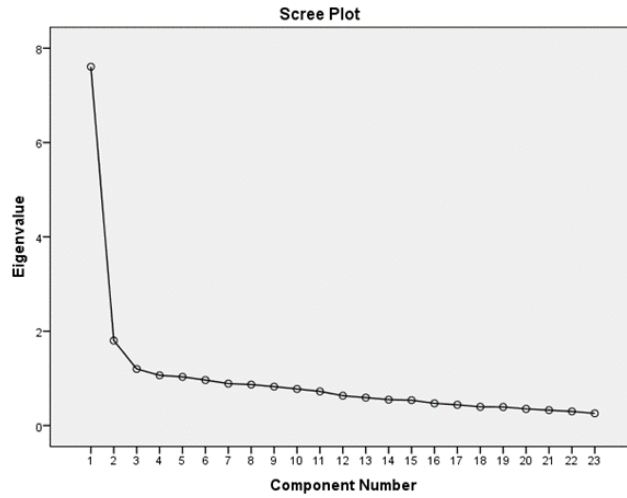
Yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ölçekte özdeğeri 1'in üzerinde 11 faktör olduğu belirlenmiştir. İlk faktörün özdeğerinin 9.4; ikinci faktörün özdeğerinin 2.5; üçüncü faktörün özdeğerinin 1.9 olduğu; dördüncü ile on birinci faktör arasındaki faktörlerin özdeğerlerinin ise 1.6 ile 1 arasında değiştiği görülmüştür. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde ise ikinci faktörden itibaren keskin bir düşüş olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. ÖAY-ÇÖYÖ'nin Yamaç Eğim Grafiği - 1

Birinci faktörün özdeğerinin 9.4 gibi çok yüksek bir değere sahipken üçüncü faktörün 1.9 gibi göreceli olarak daha düşük değere sahip olması ve yamaç eğim grafiğinden elde edilen sonuçlar birlikte ele alındığında ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında 11 faktör altında yer alan maddelerin aynı anda birden fazla faktöre yük vermeleri ve kuramsal açıdan anlamlı bir bütün oluşturmamaları da etkili olmuştur.

Bu nedenle, temel bileşenler analizi tekrarlanmış ve bu sefer 2 faktör çıkarılması seçeneği işaretlenmiştir. Eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin döndürmesi kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda KMO katsayısının .90 olduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmüştür. ÖAY-ÇÖYÖ'de açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1.5'in üzerinde olan 2 faktörün bulunduğu, bunlardan birinin özdeğerinin 7.6 olduğu ve varyansın %33'ünü açıkladığı, diğerinin ise 1.8 özdeğere sahip olduğu ve varyansın %7.8'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu iki faktörün birlikte toplam varyansın %40.9'unu açıkladıkları görülmüştür. 2 faktörden oluşan yapıya ilişkin yamaç eğim grafiği Şekil 2'de görülebilmektedir.



Şekil 2. ÖAY-ÇÖYÖ'nin Yamaç Eğim Grafiği - 2

Bu yapıda yer alacak maddelerin seçilmesinde ise kuramsal yapıya uygunluk, 0.30'un üzerinde madde faktör yüküne sahip olma ve birden fazla faktöre yük vermeme şartları aranmıştır. Bu şartları sağlamayan 27 madde ölçek formundan çıkarılmıştır. Faktörlerin altında yer alan maddeler ve yükleri ile ilgili bilgilere ise Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. ÖAY-ÇÖYÖ'de Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Faktör 1			Faktör 2		
Eski madde no	Yeni madde no	Faktör yükü	Eski madde no	Yeni madde no	Faktör yükü
M31	M16	.74	M12	M4	.77
M33	M18	.73	M14	M6	.66
M29	M14	.69	M22	M10	.64
M32	M17	.65	M23	M11	.63
M37	M21	.63	M11	M3	.62
M38	M22	.61	M13	M5	.57
M30	M15	.58	M16	M7	.46
M40	M23	.55	M2	M2	.45
M34	M19	.55	M21	M9	.44
M20	M8	.47	M25	M13	.44
M24	M12	.41	M1	M1	.37
M35	M20	.41			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .77 ile .37 arasında değişmektedir. AFA sonuçları yorumlanırken, herhangi bir maddenin ölçekte

kalabilmesi için kuramsal olarak yer alması beklenen boyuttaki faktör yükünün .30'un üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2007). Bu ölçüte dayalı olarak, ölçekte yer alan 23 maddenin tümünün faktör yüklerinin yeterli olduğu söylenebilir. İki faktörün arasındaki korelasyon değeri ise .43 olarak belirlenmiştir. Buna dayalı olarak faktörlerin farklı örtük değişkenleri ölçtüğü söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçekte yer alan faktörlerin isimlendirilmesinde ise alanyazın dikkate alınmış ve birinci faktör "Eşitlikçi Yeterlikler", ikinci faktör ise "Çokkültürlü Pedagojik Yeterlikler" olarak adlandırılmıştır.

Güvenilirlik ve Ayırt Ediciliğe İlişkin Bulgular

Güvenilirliğe ilişkin olarak 23 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve .89 olarak bulunmuştur. Hem birinci boyut olan "eşitlikçi yeterlikler" boyutu, hem de "çokkültürlü pedagojik yeterlikler" boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Bu noktada ayrıca çok boyutlu yapılarda kullanılması önerilen tabakalı alfa formülü (Soysal, 2023, s. 217) uygulanarak tabakalı alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Alanyazına göre güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçümler güvenilir kabul edilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna dayalı olarak, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin benzer davranışları ifade ettiğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bu nedenle düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (DMTK) hesaplanmıştır. Ölçekteki 23 maddeye yönelik DMTK katsayılarının ise .65 ile .20 arasında değiştiği görülmektedir. DMTK katsayıları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. ÖAY-ÇÖYÖ’de Yer Alan Maddelerin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Yeni madde no	DMTK	Yeni madde no	DMTK
M1	.40	M13	.59
M2	.45	M14	.63
M3	.35	M15	.51
M4	.45	M16	.62
M5	.65	M17	.60
M6	.46	M18	.62
M7	.58	M19	.47
M8	.20	M20	.35
M9	.60	M21	.56
M10	.47	M22	.51
M11	.48	M23	.38
M12	.59		

Tablo 5’te görüldüğü gibi ÖAY-ÇÖYÖ’de yer alan maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyonları .65 ile .20 arasında değişmekte olup kabul edilebilir düzeydedir (Clark ve Watson, 1995). Buna dayalı olarak araştırma kapsamında geliştirilen ÖAY-ÇÖYÖ’nün güvenilirlik ölçütünü karşıladığı söylenebilir. Ölçeğin ayırt ediciliğinin belirlenebilmesi için ise ÖAY-ÇÖYÖ’den en yüksek puanları alan %27’lik grup ile en düşük puanları alan %27’lik grubun puanları bağımsız gruplar t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. ÖAY-ÇÖYÖ'den En Yüksek ve En Düşük Puanları Alan %27'lik Grupların Karşılaştırılması

ÖAY-ÇÖYÖ	Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Eşitlikçi yeterlikler	Alt %27	110	46.87	3.24	177.72	30.42	.00*
	Üst %27	110	57.90	1.88			
Çokkültürlü pedagojik yeterlikler	Alt %27	110	41.30	3.65	179.20	26.54	.00*
	Üst %27	110	52.18	2.15			
Genel toplam	Alt %27	110	88.17	5.37	150.64	39.02	.00*
	Üst %27	110	110.08	2.29			

* 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ÖAY-ÇÖYÖ'den en düşük puanları alan %27'lik grup ile en yüksek puanları alan %27'lik grup arasında ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında üst %27'lik grup lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark ise ÖAY-ÇÖYÖ'nün ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'de geliştirilen veya Türkiye bağlamına uyarlanan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili ölçekler incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin, öğretmen eğitimcilerinin, eğitim yöneticilerinin veya öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ya da çokkültürlü eğitime yönelik algılarının, tutumlarının veya inançlarının ölçülmesine yönelik araçların bulunduğu görülmüştür. Örneğin Toraman, Acar ve Aydın (2015) öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçen bir araç geliştirmiş, Yavuz ve Anıl (2010) öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin tutumlarına odaklanmış, Ayaz (2016) ise öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik algılarını ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Güven ve diğerlerinin (2022) geliştirdiği 'Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği', Türk kültüründe geliştirilmiş olması,

Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesini temel alması ve güçlü psikometrik özelliklere sahip olması açısından diğer ölçeklerden farklılaşmaktadır. Ancak bu ölçeğin sınıf öğretmenleri ile geliştirilmiş olması, öğretmen adaylarına yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi ihtiyacının halen devam etmesine neden olmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye bağlamında geliştirilmiş, öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının var olmadığı belirlenmiş ve bu araştırma kapsamında Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği (ÖAY-ÇÖYÖ) geliştirilmiştir. Bu kapsamda yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda ÖAY-ÇÖYÖ'nün alanyazın tarafından önerilen psikometrik özelliklere (Büyüköztürk, 2017; Clark ve Watson, 1995; Field, 2011; Fornell ve Larcker, 1981; Tabachnick ve Fidell, 2015) sahip olduğu belirlenmiş ve alanyazına kazandırılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adayları ile geliştirilen, *eşitlikçi ve çokkültürlü pedagojik yeterlikler* olmak üzere iki boyutlu ve 23 maddeden oluşan Öğretmen Adaylarına Yönelik Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği, geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerini karşılamakta olup öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak çokkültürlü mesleki yeterliklere sahip olma durumunu ölçmekte işe koşulabilir niteliktedir. Bu açıdan, geliştirilen ölçek çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılacak diğer araştırmalarda araştırmacılar için yararlı bir kaynak olabilir.

Buna ek olarak, bu araştırmada geliştirilen ölçeğin Babayiğit (2022) tarafından kuramsal olarak ortaya konan Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri Çerçevesini (ÇÖYÇ) doğrulayan bir faktör yapısı sergilemesi ÇÖYÇ'nin ampirik verilerle desteklenmesini sağlamıştır. Ayrıca, geliştirilen ölçeğin ÇÖYÇ'ye dayalı olarak yapılandırılması, ölçeğin kuramsal temellerinin daha güçlü bir zemine dayandırılmasına olanak tanımıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu ölçeğin geliştirilme sürecinde kuramsal çerçeve ve ampirik veriler birlikte işe koşulmuş ve birbirini desteklemiştir.

Öte yandan, bu araştırmada ele alınan örtük değişken, yani çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, kuramsal açıdan oldukça geniş bir yapı olup bireyin ideolojik düşünsel zemininden, farklılıklara yönelik bakış açısından (Kimzan, 2016), epistemolojik

inançlarından (Kervan, 2017), bilişsel esnekliklerinden (Bozkur, Kıran ve Alıcı, 2020), empati ya da çokkültürlü kişilik gibi çeşitli kişilik özelliklerinden (Bulut ve Sarıçam, 2016; Özdemir, 2018; Uğur, 2019) etkilenebilecek bir değişkendir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel yeterliklerin de oldukça geniş bir skalada yer alması, çokkültürlü öğretmen yeterliklerini tanımlamada ve ölçmede zorluk yaratan bir diğer faktör olarak ele alınabilir. Çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçmedeki bu zorlukların üstesinden gelenebilmesi için söz konusu örtük değişkeni ölçen ölçme araçlarının kuramsal ve uygulamalı araştırma sonuçlarına dayalı olarak sürekli güncellenmesi önerilebilir. Ayrıca, çokkültürlü öğretmen yeterliklerine ilişkin daha etraflıca bilgi edinilebilmesi amacıyla ÖAY-ÇÖYÖ'yü kullanırken bu değişkeni etkileyebilecek farklılıklara yönelik tutumlar (Çalışkan-Sarı ve Yalçınkaya-Alkar, 2018), epistemolojik inançlar (Kervan, 2017), evrensellik-farklılık yönelimi (Miville vd., 1999) gibi diğer yapıları ölçen ölçeklerle birlikte kullanılması önemli görülmektedir.

Buna ek olarak, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri farklılıklara sahip öğrencilere ne kadar hoşgörülü ve adil bir biçimde yaklaşıldığını ifade eden bir kavram olduğu için bu değişkeni ölçen ölçeklere katılımcıların sosyal beğenilirlik kaygısı ile gerçekte olduğundan daha olumlu yanıtlar vermeleri mümkün olabilir. Bu nedenle dünyada çokkültürlü yeterlikler ile ilgili çeşitli araştırmalarda sosyal beğenilirlik de ölçülerek kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır (Akcaoğlu, 2021; Mena ve Rogers, 2017). Buradan hareketle araştırmacılara çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin ölçülmesinde sosyal beğenilirlik etkisini kontrol etmek için çeşitli önlemler almaları önerilebilir. Ayrıca diğer araştırmacılara bu araştırmada geliştirilen ölçeğin Türkiye'deki çeşitli eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde uygulanabilir olup olmadığının test edilmesi önerilebilir. Son olarak, çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin öğretmen adaylarının çokkültürlü bir ortam ya da ailede büyüüp büyümeme ve çokkültürlü ortamlara maruz kalıp kalmamalarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar-Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*, (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Acar-Çiftçi, Y. (2017). Eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri ölçeği (EÇEÖYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 26(1), 69-99.
- Acar-Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye’de çokkültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir araştırma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S. ve Van Houtte, M. (2016). Teachers’ understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Akcaoğlu, M. Ö. (2021). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri ile sosyal arzulanırlık düzeyleri arasındaki ilişki*. 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Burdur.
- Akcaoğlu, M. Ö., & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270.
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Babayiğit, B. (2022). *Çokkültürlü Eğitime Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerine, Evrensellik-Farklılık Yönelimine ve Mesleğe Yönelik Tutuma Etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2006). Multicultural education and curriculum transformation. In F. W. Parkay, E. J. Anctil, G. Hass (Eds.), *Curriculum Planning* (s. 88-97). USA: Pearson Inc.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. J. A. Banks ve C. A. M. Banks (eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Yedinci baskı) içinde (s. 3-30). New York: John Wiley and Sons.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

- Bozkur, B., Kıran, B., Alıcı, D. (2020). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yordayıcıları olarak Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 382-393. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.684692>
- Bryman, A., ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: Routledge Press.
- Bulut, M., ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Clark, L. A. ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*, (İkinci Baskı). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. EDAM Yayıncılık.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çalışkan Sarı, A., ve Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2018). The attitudes towards Syrians living in Turkey: A scale development, *Göç Araştırmaları Dergisi (The Journal of Migration Studies)*,4(2), 10-36. <https://gam.gov.tr/files/8-2.pdf>
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 325-341.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. London: SAGE.
- Doğan, C. D., Aybek, E. C. (2021). *R-Shiny ile Psikometri ve İstatistik Uygulamaları: Etkileşimli e-Kitap*. PEGEM. <https://ekitap01.kitabi.gen.tr/k%C3%BCnye.html>

- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme 1: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: PEGEM.
- Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*, (Üçüncü Baskı). London: SAGE.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25, 309-318.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Güven, M., Çam-Aktaş, B., Baldan-Babayiğit, B., Şenel, E. A., Kip-Kayabaş, B., & Sever, D. (2022). Multicultural teacher competencies scale for primary teachers: Development and implementation study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12(2), 441-472. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.018>
- Güven, M., Babayiğit, B., Sever, D., Aktaş, B. Ç., Kayabaş, B. K., & Şenel, E. A. (2023). What happens in 650 multicultural primary classrooms?: A critical incident technique. *Teaching and Teacher Education*, 130, 104154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104154>
- Jenks, C., Lee, J. O. ve Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Joshee, R., Peck, C., Thompson, L. A., Chareka, O. ve Sears, A. (2016). Multicultural education, diversity and citizenship in Canada. J. Lo Bianco ve A. Bal (Eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education* içinde (s.35-50). New York: Springer.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

- Kimzan, İ. (2016). *Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının cinsiyetçilik ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Lo Bianco, J. (2016). Multicultural education in the Australian context. J. Lo Bianco ve A. Bal (Eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education* içinde (s.15-34). New York: Springer.
- Mena, J. A. ve Rogers, M. R. (2017). Factors associated with multicultural teaching competence: social justice orientation and multicultural environment. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(2), 61– 68.
- Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. ve Fuertes, J. N. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (3), 291-307.
- Nunnally, J. ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özdemir, C. E. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterlik algıları ile ilişkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (Üçüncü baskı). Maidenhead: Open University Press.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Sarıçam, H. (2014, Mayıs). *Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. 4th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education-ISPITE2014, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*, London: The Scarecrow Press, Inc.
- Soysal, S. (2023). Çok boyutlu test yapılarında alfa, tabakalı alfa ve omega güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 213-236.

- Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). "Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's alpha reliability coefficients. *Education and Science*, 34(152), 101-112.
- Toraman, Ç., Acar, F., ve Aydın, H. (2015). Primary school teachers' attitudes and knowledge levels on democracy and multicultural education: A scale development study. *Review of Research and Social Intervention*, 49, 41-58.
- Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, s.20-32.
- Wachiuri, R. N. ve Kimathi, J. N. (2020). Multicultural education: Perspectives and dimensions adopted in different countries: A review. *International Journal of Education and Knowledge Management*, 3(4). 1-13.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, 1056-1062.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: Bir ölçek geliştirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (18), 719-736.

SUMMARY

Purpose

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure the multicultural teaching competencies of pre-service teachers.

Method

In the development process of the Multicultural Teaching Competencies Scale for Teacher Candidates (MTC-TC), the participants consisted of 408 pre-service teachers enrolled at Anadolu University in the 2019–2020 fall semester. The data collection tools were MTC-TC and a demographic information form that had nine questions. The MTC-TC form initially included 54 items, which were written by the researchers based on the Multicultural Teacher Competencies Framework (Babayiğit, 2022) and the interviews held with 17 teacher candidates and 8 multicultural teacher educators. The final form of the 5-likert-type MTC-TC consisted of 23 items under two factors. The first factor was named Egalitarian Competencies, while the second one was named Multicultural Pedagogical Competencies. To test the construct validity, researchers performed explanatory factor analysis by utilising Principal Components Analysis (PCA) with Direct Oblimin rotation method after they calculated the Kaiser-Meyer-Olkin coefficient and conducted Bartlett's test of sphericity. To test reliability, researchers also calculated Cronbach's alpha coefficient and stratified alpha. In addition, corrected item total correlation coefficients were computed. Lastly, the distinctiveness of the scale was tested by comparing the scores of the lower and upper 27% of the participants using a t-test for independent samples.

Findings

As a result of the Principal Components Analysis with the Direct Oblimin Rotation Method, the KMO coefficient was calculated as .90, and Bartlett's test of sphericity yielded a statistically significant result ($p < .01$). PCA and the scree plot showed that there were two factors in the MTC-TC whose eigenvalues were over 1.5. The first factor's eigenvalue was 7.6 and explained 33% of the variance, while the second factor's eigenvalue was 1.8 and explained 7.8% of the variance. The two factors together explained 40.9% of the variance in total. In this structure, 23 items were preserved since the eligibility criterion was to have a factor loading above .30. The factor loadings of these 23 items changed between .37-.77. The Cronbach's alpha coefficient was found to be .89 for both factors and .83 for the whole scale, while the stratified alpha was .90, which showed that the MTC-TC met the reliability criterion (Fornell and Larcker, 1981; Nunnally and Bernstein, 1994). The corrected item total correlation coefficients were found to be between .20 and .65. The t-test for independent samples was conducted with the top and bottom 27% of the participants and resulted in a statistically significant difference in favour of the upper 27% group in both subdimensions of the scale as well as the whole scale.

Conclusion and Suggestions

As a result of this study, a valid and reliable scale to measure the multicultural teaching competencies of pre-service teachers, namely MTC-TC, has been developed. The findings of this study show that MTC-TC is a valid and reliable measurement tool, and it is distinctive in the way

it informs the researchers about pre-service teachers' egalitarian and pedagogical readiness for multicultural classrooms. Due to its psychometric properties, MTC-TC can be used in other studies and in a variety of samples across Turkey by other researchers. On the other hand, multicultural teaching competencies are very comprehensive in nature and can be affected by the individuals' perspectives on diversity (Kimzan, 2016), epistemological beliefs (Kervan, 2017), cognitive flexibility (Bozkur et al., 2020), and other characteristics such as empathy or multicultural personality (Bulut and Sarıçam, 2016; Özdemir, 2018; Uğur, 2019). Moreover, the comprehensiveness of the generic teacher competencies adds to the difficulty of defining and measuring multicultural teaching competencies. In order to overcome this difficulty, future researchers are highly recommended to continuously improve the MTC-TC in line with theoretical and empirical research findings. They can also make use of other scales that can measure other variables such as attitudes towards diversity (Çalışkan-Sarı and Yalçınkaya-Alkar, 2018), epistemological beliefs (Kervan, 2017), and universality-diversity orientation (Miville et al., 1999) while administering the MTC-TC. By doing so, it can be possible to gain a deeper understanding and more definitive results regarding multicultural teaching competencies.

ORCID

Betül Baldan Babayiğit  ORCID 0000-0002-5670-2381

Meral Güven  ORCID 0000-0002-4139-729X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada tüm süreçler birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığı ve rehberliği kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, 1906E111 numarası ile Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, bu araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Etik Komisyonunun 28.03.2019 tarihli ve 22702 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın her aşamasında Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Yönergesine uyulmuştur. Bunun bir gereği olarak, katılımcılar veri toplama süreci öncesinde araştırma ile ilgili olarak bilgilendirilmiş ve Gönüllü Katılım Formu yoluyla yazılı izinleri alınmıştır. Ayrıca, veriler anonim biçimde toplanarak katılımcıların kişisel verilerinin korunması sağlanmıştır.

