

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİME DUYARLILIK ÖLÇEĞİ: BİR GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK¹

Sibel GÜZEL YÜCE²

Güler YAVUZ³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime duyarlı bir ölçek geliştirmektir. Çok kültürlü eğitime yönelik alan yazın çalışması sonucunda ölçek maddeleri yazılmış, kapsam ve dil geçerliğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Adıyaman Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinde okuyan % 63'ü kız, %37'si ise erkek olmak üzere toplam 588 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle; kuramsal çerçevesinin oluşturulmuş; ardından teorik içeriğe uygun madde havuzu oluşturularak maddelerin kapsam, dil, ölçme açısından uygunluğu için uzman görüşe başvurulmuş; son olarak geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliği çalışması için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenirlik çalışması için ise her bir alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 24 madde üç alt boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar “öğretim süreci”, “bilgi” ve “tutum” olarak adlandırılmıştır. Alt boyutlara yönelik iç tutarlılık katsayısı sırasıyla 0.86, 0.88 ve 0.67 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak üç alt faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü eğitim, öğretmen adayları, geçerlik, güvenirlik

*Bu makale Bahçeşehir Üniversitesi'nde düzenlenen “2nd International Conference on New Trends in Education “Stem Education: Establishing a Bridge Across Contexts” adlı konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gbcevik@adiyaman.edu.tr

² Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sguzel@mku.edu.tr

³ gyavuz2010@gmail.com

MULTICULTURAL EDUCATION SENSITIVENESS SCALE FOR PRESERVICE TEACHER: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop multicultural education sensitiveness scale for preservice teacher.. The scale was applied to 588 preservice teachers who have studied in different part of educational sciences of Adiyaman and Mustafa Kemal University . The 63 % of these students are female and 37 % of them are male. The process of development of the scale are; first theoretical framework of multicultural education was reviewed, then the item pool was prepared, and some researchers have reviewed for content and language validity, finally the statistics of construct validity and reliability was computed and evaluated respectively.

For evaluating of construct validity, the exploratory factor analyses was used and the reliability of scale was computed with Cronbach's Alpha for every dimensions. According to results, three different factors were determined with 24 items. The dimensions were named as "teaching process", "knowledge" and "attitude". For internal consistency of the scale's dimensions, Cronbach Alpha values were computed as 0.86, 0.88 ve 0.67 As a result, a validity and reliability scale which has three factors was obtained.

Key Words: Multicultural education, pre-service teachers, teacher attitudes, reliability, validity

Giriş:

Kültür, aynı gelenekleri paylaşan bireylerin yeni kuşaklara aktardıkları davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Kültürün iki temel işlevinin olduğu, bunların birincisinin koruyuculuk diğerinin ise gelişme ya da yenilenme olduğu bildirilmiştir (Erkal, 1997). Kültürel değerlerin çok boyutlu, değişebilir, gelişebilir ve aktarılabilir özellikte olduğu bildirilmiştir. Kültürel değerlerin aktarılmasının eş zamanlı olabileceğinin yanı sıra kuşaktan kuşağa da aktarılabilceği bildirilmiştir (Başbay, 2014). Bireyin bağlı olduğu kültürü anlamada ise demografik değişkenlerin, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyin, kendini ait hissettiği formal ya da informal kurumların belirleyici olduğu bildirilmiştir (Launikari ve Puukari, 2005).

Kağıtçıbaşı (1999) kültüre özgü tutumların, çocuklukta başladığını, politik, tarihsel, ekonomik ve kültürel değişkenlerin önemli rolü olduğunu rapor etmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında kültür ile birçok sosyolojik ya da psikolojik değişken (evlilik, doğum, sünnete ilişkin gelenekler, çocuk yetiştirme, eğlenmeye ilişkin tarzlar, atasözleri, batıl inançlar, politik ve tarihsel olaylar, vb.) arasında ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla birey ile kültürü birbirinden ayrı düşünemeyeceği gibi, aynı zamanda etkileşim halindedir (Hofstede, 1991; Baymur, 1994; Abu-Rayya, 2006; Büyükaşahin-Çevik, 2014). Dolayısıyla çok kültürlü olan ulus devletlerinde kültür ve eğitim arasındaki bu etkileşim göz ardı edilmemelidir. Kültürün olumlu özellikleri (çağdaş, bilimsel yanı) eğitimde kullanılarak olumsuz özelliklerinin de (sosyo-

ekonomik düzey gibi) göz ardı edilmeden eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına çalışmalıdır.

Amerika Psikoloji Birliği (2002) tarafından çok kültürlülük, dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma gibi değişkenleri içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır. Çok kültürlü eğitim (multicultural education) ise; farklı kültürleri olan bir dünyada öğrencileri ortak amaçlara ilişkin birlikte yaşamak, öğrenmek ve birlikte hayata hazırlayan farklı disiplinlerin bir arada bulunduğu bir alan olarak tanımlanmaktadır (Sultana, 1994). Öte yandan Banks (2013) çok kültürlü eğitimin milletleri zenginleştireceğini, toplumsal problemlere ilişkin çözüm geliştirerek eğitimde fırsat eşitliğini yaratacağını bildirmiştir. Bennet (2011) ise çok kültürlü eğitimi demokratik değerlerle ilgili eğitim-öğretim yaklaşımı olduğunu bildirmiştir. Dünyada pek çok nedenden dolayı (savaşlar, coğrafi nedenler, sosyo-ekonomik vb.) bu alanın ön plana çıktığı ve eğitimde tartışılması gereken bir konu olduğu açıktır. Dolayısıyla eğitiminde evrensel değerlere uygun bir şekilde eğitim politikalarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili problemlerini ortaya koyup çözüm ararken, çok kültürlü eğitim araştırmalarını da göz önünde bulundurmaktadır. Dolayısıyla ulusal devletlerin vatandaşlığa ilişkin evrensel değerleri yeniden tanımlamak durumunda kaldığı bildirilmiştir (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitim ile ülkelerin sosyo-kültürel yapılarına uygun modeller geliştirilebilir. Çok kültürlü eğitim ile eğitimi etnik bir temele dayandırmak yerine kültürleri ortak bir anlayış ulaştırmak; farklı kültürlere, yaşam tarzlarına saygıyı artırmak; eğitimde fırsat eşitliliği sağlamak, eleştirel düşünme becerisi geliştirmek; önyargıları azaltmak gibi önemli eğitime ilişkin özellikleri de içermektedir. Bundan dolayı ulusal birliğe, demokrasi kültürünün gelişmesine önemli katkı sağlayabileceği rapor edilmiştir (Yazıcı, Başol, Toprak, 2009). Ünlü ve Örtün'ün (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada çok kültürlü eğitime ilişkin doğru ve yanlış bilgilere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık diğer çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğretim görevlilerinin kültürel farklılıklara (cinsel yönelimler, siyasi düşünce, din, engelli olma, cinsiyet rolü, sosyo-ekonomik düzey) ilişkin tutumların olumlu olduğu ortaya çıkmıştır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Damgacı ve Aydın, 2013). Polat ve Kılıç (2013) her eğitim kademesinde kültürel farklılıklara eğitime ilişkin programlarda yer verilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Aynı zamanda çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmen yeterliliklerinin de önemi vurgulanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin ilkeleri, kuramları ve uygulamaları sınıfta nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerektiği rapor edilmiştir. Benzer bir çalışmada Küçük (2011) eğitim programlarında farklı kültürleri öğrenmeye yeterince yer verilmediğini bildirmiştir. Öte yandan Yılmaz ve Yılmaz (2012)'in çok kültürlülük projesi ile yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin artış olduğunu ortaya çıkmıştır.

Her ülkenin kendine özgü sosyo-kültürel bir yapısı vardır. Bundan dolayı toplumun kültürel yapısı ister istemez eğitimdeki uygulama ve yaklaşımları etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle her kültürün tarihsel, sosyolojik veya siyasal sonuçlarından dolayı gelecekteki nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının eğitimini ve bakış açısını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik bilgisini, tutumunu ve öğretim sürecine yönelik genel bilgilerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında çok kültürlülüğe ve çok kültürlü eğitime yönelik

geliştirilmiş pek çok ölçek ve pek çok araştırma bulunmaktadır (Sultana, 1994; McGeehan, 1982; Banks, 1993; Bennett ve diğ., 1990; Reiff ve Cannella, 1992; Campell ve Farrell, 1985; Marshall, 1992). Ülkemizde de çok kültürlü eğitime yönelik geliştirilmiş çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Bunlar arasında Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından öğretmenler için geliştirilen “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”, Başbay ve Kağnıcı, (2011) tarafından öğretim elemanları için geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” Polat (2012) tarafından okul müdürleri için geliştirilen “Çok Kültürlülük Tutum Ölçeği” Yavuz ve Anıl (2010) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçeklere bakıldığında öğretmen adayları için geliştirilen bir ölçeğin (Yavuz ve Anıl, 2010) bulunduğu görülmüştür. Bu ölçeğin ise çok kültürlülük açısından eşitlikçi pedagoji (Banks 1993) açısından ele alındığı görülmüştür. Dolayısıyla yurt içinde öğretmen adayları için geliştirilen ölçeklerin sınırlı olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu nedenle çok kültürlü eğitime duyarlı öğretmen adayları ölçeği geliştirilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle ölçek geliştirilmenin ilk aşamasında alan yazın incelenerek “kültüre duyarlı öğretmen” yeterlikleri ve bu yeterliliklere ilişkin boyutlar belirlenerek madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Çok kültürlü öğretmen eğitiminin etkili uygulanabilmesi için McGeehan (1982) dört boyut tanımlamıştır: bilgi, deneyim, tutum ve davranış olarak betimlenmiştir. Bennett ve diğ., (1990) ise boyutları bilgi, anlama, tavır ve beceri olarak rapor etmiştir. Öte yandan Banks (2013) çok kültürlü eğitimin boyutlarının; 1) içerik entegrasyonu: öğretmenlerin konuları açıklarken kullandığı temel fikirleri, ilkeleri, genellemeleri ve kuramları, çeşitli kültür ve gruplardan örneklerle, verilerle ve bilgilerle sunmasını kapsar. 2) Bilgiyi inşa süreci: öğretmenlerin öğrencilere bir alandaki kültürel varsayımların, referans noktalarının, bakış açılarının ve önyargılarının o alandaki bilgi inşasını nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine yardımcı olabileceği durumlarıyla ilgilidir. 3) Önyargının azaltılması: bu boyut öğrencilerin daha pozitif ırksal ve etnik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilecek tutum ve stratejileri kapsar. Öğrencilerin pozitif tutumlar geliştirmesine yönelik müdahale ve stratejileri kapsar. 4) Eşitlikçi pedagoji: Öğretmenlerin çeşitli ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarının öğrenimlerine ve kültürel özelliklerine duyarlı öğretim teknikleri kullanmayı içerir. 5) Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı: Tüm gruplara mensup öğrencilerin başarısı için okul ortamında yapısal değişiklikler yapmayı içerir. Bu kapsamda özellikle çok kültürlü eğitim alanında yurt içi (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Polat, 2012) ve yurt dışında yapılan çalışmalar (Banks, 1993; Bennett, Niggle ve Stage, 1990; Campbell, Richard ve Farrell, 1985; Saldana ve Waxman, 1997; Szabo ve Anderson, 2009; Teresa ve Piveral, 2004) incelenmiştir. Ayrıca, MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” kültüre duyarlı öğretmen olma açısından değerlendirilerek ölçeğe ait madde havuzu oluşturulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime duyarlılık ölçeği geliştirmek ve ölçeğe ilişkin geçerlik, güvenilirlik çalışması yapmaktır.

2.YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın bir temel araştırma niteliği taşıması ve araştırmadan elde edilen bilgilere dayalı olarak bir genelleme yapma amacı güdülmemesinden dolayı evren ve örneklem belirlenmesi yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Adıyaman Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinde okuyan toplam 588 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 63'ü kız, %37'si ise erkektir. Öğrencilerin %15' i fen bilgisi (89), %10' u Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (57), %15' i Türkçe Öğretmenliği(85), %12'i Rehberlik ve Psikolojik Danışma (69), %8'i Matematik Öğretmenliği(47), %28'i Sınıf Öğretmenliği (165), %13' ü İngilizce (73) Öğretmenliği son sınıfta okumaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 19 ile 43 arasında değişmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

2.3.1. Geçerlik Analizi

Çalışmada geçerlik analizine ilişkin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliğine ilişkin Çukurova Üniversitesi'nde, Felsefe, Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Programları ve Öğretiminde ana bilim dallarında görev yapan toplam dört uzman araştırmacının, Mustafa Kemal Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği, Eğitim Programları ve Öğretiminde iki uzman, Adıyaman Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme 'de iki uzman ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünde uzman bir araştırmacıdan olmak üzere toplam dokuz araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin dil açısından uygunluğu ve geçerliği için ise Çukurova üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Son olarak ölçek ve maddeler ölçme ve değerlendirme alanındaki bir uzman tarafından incelenmiştir. Çalışmada yapı geçerliği çalışması açımlayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Geliştirilen ölçek 5'li likert tipi (1, 2, 3, 4, 5) bir ölçek olup negatif maddeler ters kodlanarak veri girişi yapılmıştır.

2.3.2. Güvenirlik Analizi

Çalışmada ölçeğin her bir alt boyutuna yönelik iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Yapı Geçerliğine Yönelik Bulgular

Çalışmada yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. KMO değerinin (0.861) 0.60'in üzerinde olduğu, Bartlett testinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) görülmüştür. Büyüköztürk (2006)'ün belirttiği gibi, KMO'nun

0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunun bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, bu bulgulardan hareketle ölçeğin verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açıklanan toplam varyansa ilişkin sonuçlar incelendiğinde belirlenen faktör yüklerinin dokuz boyutta toplandığı görülmüştür. Bu dokuz boyutun açıkladığı toplam varyans değeri %57 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde her maddenin baskın şekilde bir boyutta faktör yükü değerine sahip olması ve her boyutta en az üç madde olması gerekmektedir (Comrey, 1988). Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması ve madde için iki faktör yük değeri arasında .10'luk bir fark olması kuralına uyulmuştur (Büyüköztürk, 2006; Stevens, 1996). Maddelerin faktör yükleri incelenerek birden fazla alt boyutta faktör yüküne sahip maddeler silinmiş ve ölçeğin üç alt boyuta indirgenmesine karar verilmiştir. Araştırmacılar tarafından veriler ile ilgili en uygun sonuç alınmak isteniyorsa eğik döndürme önerilmekte ve eğer sonuçların genellenebilirliği ile yani gelecek için en uygun çözümlerle ilgileniyorsa dik döndürme önerilmektedir. Bununla birlikte her iki döndürme sonuçları hemen hemen her zaman benzer sonuçlar ürettiğinden, uygulamaların tamamına yakınında yorumlamada kolaylık sağladığından dik döndürmenin tercih edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca özellikle varimax'ın ise çok faktörlü yapının söz konusu olduğu durumlarda daha uygun bir seçim olabileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Rennie, 1997; Tabachnick ve Fidel, 2001 Rennie, 1997). Verilerin faktör yapısı Varimax rotasyonu kullanılarak temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir. Tablo 1. incelendiğinde sadece ilk üç boyutta maddelerin baskın faktör yüküne sahip oldukları görülmektedir. İlk boyutta yer alan 11. ve 12. maddenin faktör yükü değerinin 0.40'ın altında olması ve 11. maddenin 1, 5 ve 6. boyutlarda faktör yüküne sahip olması nedeniyle ilk boyuttan bu iki madde çıkartılmıştır. 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 28. maddeler ilk boyutta, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 ve 36. maddeler ikinci boyutta, 3, 7, 10, 15 ve 16. Maddeler ise üçüncü boyutta baskın faktör yük değerine sahiptir. Üçüncü boyutta bulunan 10. madde 1. (0.305), 3. (0.582) ve 7. (0.322) boyutta faktör yüküne sahiptir ancak, 3. boyutta daha baskın faktör yüküne sahip olması ve bu değerler arasındaki fark 0.10'dan daha büyük olması nedeniyle bu madde 3. boyuta dâhil edilmiştir. 8., 9., 13., 4., 2., 1., 5., 6., 27., ve 14. maddeler ise bir boyutta baskın faktör yüklü değerine sahip olmadıklarından dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo1. Maddelere ait temel bileşenler analizi sonuçları

Maddeler	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3
21	0.72		
23	0.65		
20	0.63		
25	0.63		
24	0.63		
28	0.61		
26	0.59		
17	0.59		
19	0.58		
18	0.54		
22	0.50		
35		0.82	
34		0.79	
31		0.75	
36		0.75	
33		0.71	
30		0.64	
29		0.61	
32		0.58	
3			0.64
15			0.58
10			0.58
16			0.49
7			0.43

3.1. Güvenirlğe Yönelik Bulgular

Bir ölçeğin güvenilirlik değerinin en az 0.70 ve üstü olması istenmektedir. (Tavşancıl,2002) Tablo 1’de tanımlanan ilk üç boyuta ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise Tablo 2.’de verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde ilk üç boyut için güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.86, 0.88 ve 0.67dir. Bu değerler 0.70 ve üzeri olduğundan üç boyuta ilişkin güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo2. Güvenirlilik katsayıları

Cronbach Alfa	Madde sayısı
0.88	8
0.67	5
0.86	11

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ölçeğe ilişkin yapı geçerliği sonuçları incelendiğinde, ölçekte üç alt boyutu ölçtüğü düşünölen 36 madde yazılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda geriye baskın bir faktörü ölçen 24 madde kalmıştır. Bu 24 madde ise üç alt boyutta toplanmıştır. İlgili alan yazın çalışmaları doğrultusunda boyutlar “Öğretim Süreci”, “Bilgi” ve “Tutum” olarak adlandırılmıştır. Alt boyutlara yönelik iç tutarlılık katsayısı

sırasıyla 0.86, 0.88 ve 0.67 ve olarak bulunmuştur. Sonuç olarak çok kültürlü eğitime duyarlılığı ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Banks (2013) tarafından “içerik entegrasyonu” ve “eleştirel pedagoji” boyutlarında belirtilen özelliklerden hareketle “Öğretim Süreci” boyutu oluşturulmuştur. Bu boyutta farklı kültürlerdeki öğrencileri tanımaya çalışma, öğrencilerin kültürel yaşantılarını dikkate alarak ders içeriğini düzenleme, kültürel çevrenin dikkate alınarak plan hazırlama, farklı kültüre özgü derse ilişkin örnekler verme, işbirlikli öğretim, kültürel çeşitliliği dikkate alarak plana öğretim etkinlikleri ekleme, öğrencileri derse motive etme, öğrencilerin kültürlerine özgü hikaye, masal ve şarkılara yer verme, kültürel çeşitliliğin olduğu sınıflarda öğrencilerin başarılarını süreç temelli tekniklere (performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası vb.) dayalı olarak değerlendirebilme, öğrencilerin kültürel çevreleri ile işlenen konu arasında bağ kurabilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu boyuta ilişkin bazı maddeler şu şekildedir: “Öğretmen olduğumda ders işlerken öğrencilerin kültürlerine özgü hikaye, masal ve şarkılara yer verebilirim.”, “Öğretmen olduğumda öğrencilerin kültürel çevreleri ile işlenen konu arasında bağ kurabilirim.” Öğretim süreci boyutundaki bu maddeler öğretmen adaylarının, farklı kültürdeki öğrenciler için öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda yeterliliklerine ilişkin algıları konusunda yardımcı olmaktadır. Benzer olarak de sınıfta çok kültürlülüğe ilişkin boyutların arasında öğretim programı vurgulamış ve çok kültürlülüğün boyutları arasında rapor edilmiştir (Moore 2001; Taylor ve Quintana, 2003; Hermans, 2002). Öte yandan Baker (1981) da çok kültürlü eğitim programlarının evrensel bir bakış açısıyla yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ülkemizde de her dönem binlerce öğretmen atanmakta ve pek çoğu kendi yaşadığı kültüründen farklı bölgelerde görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çok kültürlülük yeterlikleri konusunda hizmet içi eğitimlerin önemi vurgulanmıştır (Polat, 2012).

Ngai (2004) de bu boyuta ilişkin ilköğretimden yükseköğretime kadar kültüre dayalı bir öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Teresa ve Piveral (2004) öğretmen adaylarında çok kültürlülüğe dayalı eğitim ortamının oluşturulmasını vurgulamıştır. Öte yandan Saldana ve Waxman (1997) çok kültürlü eğitim yoluyla öğrencilerin desteklenebileceği, öğrencilerin kültürlerine uygun etkinlikler yoluyla eğitimde fırsat eşitliği sağlanabileceğini bildirmiştir. Banks (1974) ise farklı kültürlere sahip öğrencilerin akademik başarılarının desteklenmesinde, kültüre dayalı öğretim yapmanın yanı sıra kültüre dayalı değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesinin de önemini savunmuştur. Öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim yapmalarının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Hollins, 1996; Gay, 2000; Irvine ve Armento, 2001).

Bir diğer boyut olan “Bilgi” boyutu ise Banks (2013) tarafından önerilen “Bilgiyi inşa süreci” boyutundan hareketle, üniversitede alınan eğitimin yeterliliğini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimde, çok kültürlülüğe ilişkin bilgi sahibi olma, farklı etnik kimliklerden gelen öğrencilerle iletişim kurma, farklı kültürleri öğrenme, her öğrencinin değerli olduğunu bilme, kültürel çeşitliliğe ilişkin yaklaşımları öğrenme, kültürel çatışmaları çözebilme gibi özellikleri içermektedir. Bazı örnek maddeler şu şekildedir: “Üniversitede aldığım eğitim sayesinde farklı kültürleri öğrendim”, “Üniversitede aldığım eğitim sayesinde sınıf ortamında çıkabilecek kültürel çatışmaları çözmeye konusunda bilgi sahibi oldum”.

Benzer olarak Washington (2003) da çok kültürlü öğretmen yeterliklerini farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Vermeulen ve Slijper (2003) de çok kültürlülüğün içerisinde kültürel farklılıkların bilinmesinin, toplumsal eşitlik ve bütünleşme açısından önemini vurgulamaktadır. Başarır, Sarı ve Çetin (2014) öğretmenlerin çok kültürlülük denilince ırk, etnik köken, dil, din ve sosyal sınıf gibi boyutların akla geldiğini, oysaki, öğrencilerin yaşının, cinsiyetinin, engelli olmanın, cinsel yönelimin de kültürün boyutları arasında olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan Banks (2010) ise, öğrencilerin eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilmesi için hangi kültürel farklılıklara sahip olursa olsun bütün öğrencilerle ilgili öğretmenlerin bilgi sahibi olunması gerektiğini rapor etmiştir. Benzer olarak McGeehan (1982), Başbay ve Kağnıcı (2011) de bilgi boyutunun çok kültürlülüğün boyutları arasında rapor etmiştir.

“Tutum” boyutu ise, Bank (2013) tarafından önerilen “Önyargının azaltılması” boyutundan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu boyutta öğretmen adayının cinsiyet eşitliğine, farklı etnik, farklı dinden ve siyasi görüşüne yönelik olarak öğrencilere ilişkin tutumlarını içermektedir. Bazı örnek maddeler şu şekildedir: “Kız öğrencilerin erkek öğrencilerle arkadaşlık etmesi bana ters gelir”, “Farklı etnik kimliğe sahip Türk vatandaşı olan öğrencilere (Roman, Çerkez, Rum, vb.) öğretmenlik yapabileceğime inanıyorum.” Benzer olarak McGeehan (1982) de bilgi boyutunun çok kültürlülüğün boyutları arasında rapor etmiştir. Öte yandan Schoorman ve Bogotch (2010), çok kültürlü eğitimin adalet, saygı ve kabulü içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer olarak Szabo ve Anderson (2009) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının geliştirilmesine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaları gerektiğini bildirmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarında çok kültürlülüğe yönelik duyarlılığı ölçen geçerli ve güvenilir “Öğretmen Adayları için Çok Kültürlü Eğitime Duyarlılık Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu çalışmada çok kültürlü eğitim uygulamaları öğretmen adayları için alınan eğitim ve öğretim süreci, bilgi ve tutum boyutuyla ele alınmış olup, çok kültürlü eğitim uygulamalarının diğer boyutları ve bileşenleriyle de (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici) ele alınarak farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilebilir. Yine ölçeğin kullanışlı olabilmesi için farklı üniversitelerde ve örneklem gruplarında, değişik araştırmalarda kullanılması ve yeniden geçerlik, güvenilirlik çalışmalarının yapılması ölçeğe ve alana önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu ölçek çalışmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmamıştır. Başka bir çalışmada DFA yapılabilir. Buna ek olarak farklı sınırlı bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Farklı örneklem gruplarında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abu-Rayya, H. M.(2006). Ethnic identity, ego identity, and psychological well-being among mixed-ethnic Arab-European adolescents in Israel, *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 669–679.
- Aiken, L. R. (1997). *Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 27 Mart 2014 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden alınmıştır.
- Baker, G.C. (1981). The teacher and multiethnic education. James Banks (Ed.), *Education in the 80s-Multiethnic Education* içinde (pp.33-41). Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Banks, J. A. (1974). *Multicultural education: In search of definitions and goals*. Syracuse, New York: National Academy of Education.

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions and practice, *Review of the Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals In J. A. Banks & C.A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (Seventh Edition ed., s. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.
- Banks, J. A. (2013). *An Introduction to multicultural education*, Fiftyth Edition (Çev:Hasan Aydın) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Başarı, F. Sarı, M. ve Çetin, A (2014) Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- 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, Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 36 (161).
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İnkılap Kitapevi: İstanbul.
- Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Büyükhahin-Çevik, G. (2014). Kültür merkezli psikolojik danışma: Kuramsal bir inceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, (15) 2, 577-596.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. http://tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133151.pdf adresinden 02.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Campbell, Richard L., Farrell, & Robert V.(1985) The Identification of competencies for multicultural teacher education. *Negro Educational Review*, 36 (3-4),137 44.
- Cırık, İ. (2008) Çok kültürlü eğitim ve yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.
- Çoban, A. E., Karaman, N.G., ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10,1.
- Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013) Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Erkal, M.E. (1997). *Sosyoloji*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 40 (178), 1 22.

- Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher-training courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13 (2), 183-199.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw Hill.
- Hollins, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Irvine, J. J., & Armento B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Mc Graw Hill, New York.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Küçük, S. (2011) Kültürler arası öğrenme üzerine Bir kavram- model denemesi ve Türkçe ders kitapları, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXIX, 227-260.
- Launikari, M. & Puukari, S. (2005). Multicultural guidance and counselling. Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research ISBN 951 39 2121-2.
- McGeehan, J. (1982). The relationship of selected antecedent variables to outcomes of training in multicultural education for pre-service teachers. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Marshall, H. H. (1992). *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Ngai, P. B. (2004). A Reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing K-12 multicultural education. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321-331.
- Polat, İ ve Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 352-372.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Reiff, J. C., & Cannella, G. (1992). Multicultural beliefs and conceptual level of early childhood preservice teachers. The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, FL: The Association Of Teacher Educators.
- Saldana, D. C., & Waxman, H. C. (1997). An observational study of multicultural education in urban elementary schools. *Equity & Excellence in Education*, 30(1), 40-46.
- Schoorman, D., & Bogotch, I. (2010). Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1041-1048.
- Sultana, Q. (1994). Evaluation of multicultural education’s understanding and knowledge in freshman level preservice. Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association. ERIC Digest ED 1174138131262.
- Szabo, S. & Anderson, G. (2009). Helping teacher candidates examine their multicultural attitudes. *Educational Horizons*, 87(3), 190-197.

- Teresa A. W. T. A., & Piveral, J.A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.
- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- 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* (pp. 511-527). California: Sage.
- Vermeulen, H. & Slijper, B., (2003) Multiculturalism in Canada, Australie en de Verenigde Staten, ideologie en beleid, 1950-2000, Amsterdam, Aksant.
- Washington, E. D. (2003). The multicultural competence of teacher sand challenge of academic achievement. In D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu, & R. L. Toporek (Eds.), *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology* (pp. 495-510). California: Sage
- Yavuz, G ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya Turkey.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yılmaz, F. ve Yılmaz, S.A. (2012). Çokkültürlülük projesi: E-twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8),120-138.

