

# Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması\*

Eda ÇİNAR<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Eğitim Uzmanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, edacnr0@gmail.com,

<sup>1</sup>ORC-ID: 0000-0001-6412-1280

Yahya Han ERBAŞ<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yahyahan@gmail.com,

<sup>2</sup>ORC-ID: 0000-0003-0802-4536

Geliş Tarihi/Received:

13.10.2024

Kabul Tarihi/Accepted:

30.11.2024

e-Yayın/e-Printed:

28.12.2024

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı; Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen "Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği (Multicultural Sensitivity Scale)" nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçek maddeleri ile öğretmen adaylarının toplum içerisindeki çeşitli etnik kimliklere mensup sosyal gruplara yönelik davranış ve tutumların ne derece olduğunu tespit etmektir. Bu araştırma, çokkültürlülük üzerine uyarlanan ölçek maddelerinin öğretmen görüşleri açısından elde edilen verileri kapsamaktadır. Araştırmada öncelikle ölçekte yer alan maddeler uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye çevrilmiş, daha sonra yine uzman görüşleri alınarak Türk dili ve kültürüne uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin analizi sağlanmıştır. Gerekli analizler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına ölçeğin son şekli uygulanarak çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, örnekleme ise Eğitim Fakültesi öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kadın adayların çokkültürlü duyarlılıkları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşmazken, bölümlere göre çokkültürlü duyarlılık düzeyleri farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmen adayları, ölçek uyarlaması

\*Bu makale birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Turkish Adaptation of the Multicultural Sensitivity Scale for Pre-Service Teachers\*

---

### ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt the "Multicultural Sensitivity Scale" developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) for pre-service teachers into Turkish and to evaluate pre-service teachers' behaviors and attitudes towards social groups of various ethnic identities using the adapted scale. The study encompasses data reflecting teachers' views on the adapted scale items related to multiculturalism. Initially, the scale items were translated into Turkish based on expert opinions and further evaluated for their suitability for the Turkish language and culture. Following this, the scale underwent exploratory and confirmatory factor analyses. After completing the necessary analyses, the final version of the scale was administered to pre-service teachers to examine their multicultural sensitivity based on various variables. The population of the study included students from Çanakkale Onsekiz Mart University's Faculty of Education. Findings revealed that female pre-service teachers exhibited higher multicultural sensitivity than their male counterparts. Additionally, while no significant difference was found in multicultural sensitivity across different grade levels, variations were observed across different departments.

**Keywords:** multiculturalism, multicultural education, pre-service teachers, scale adaptation

---

---

\*This article is produced from a master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

## 1. GİRİŞ

Tarih boyunca çok uluslu devletlerin bulunduğu topraklarda farklı kültürden farklı ırktan insanların bir arada yaşadığı bilinmektedir. Yaşadığımız coğrafya, uzun yıllar boyunca birçok kimliğe ev sahipliği yapmıştır. Anadolu ve Ortadoğu toprakları 'Medeniyetlerin Beşiği' olarak anılan ve kültürel derinliği milattan öncesine varan oldukça zengin bir bölgedir. Anadolu coğrafyası, elverişli yaşam koşulları sayesinde İlk Çağ medeniyetleri için daima cazip yerleşim yerlerinden biri olarak görülmüştür. Zamanla sosyal yaşamın gelişmesi, örgütlü yaşam, tarımsal faaliyetler ve kentlerin oluşması, insanlığın toplumsal çeşitliliği tanıma ve bir arada yaşamayı öğrenme pratiğini geliştirmiştir (Koroğlu, 2015). 711-1492 yılları arasında Endülüs; Yahudi, Müslüman, Hristiyanların ve farklı kültürel geçmişe sahip halkların bir arada yaşadığı toplum yapısına verilebilecek örneklerinden biridir (Anık, 2012a). Günümüz Türkiye sınırları içerisinde toplumsal çeşitlilikten bahsedildiğinde güçlü örneklerden biri de Osmanlı Devleti olmuştur. Çok uluslu yapısı ile bazı iç ve dış karışıklıklar yaşasa da yüzyıllarca ayakta kalmayı başarmış bu devlet, bıraktığı kültürel mirası ile Türkiye'nin günümüzdeki çokkültürlü yapısına zemin hazırlamıştır. Osmanlı toplum yapısının çok uluslu olması, topraklar genişledikçe yönetimi zorlaştırmıştır. Bu durumdan kaynaklanan birtakım sorunlar ve bu sorunların çözümünde uygulanan tartışmalı politikalar olsa dahi Osmanlı'nın siyasi istikrarını koruduğu ve toplumu büyük ölçüde barış halinde tutmayı sağladığı görülmüştür (Anık, 2012b).

Coğrafi açıdan bakıldığında Türkiye'nin doğu ve batının ortak kesişim noktasında bulunması kültürlerin birbiri ile etkileşimini sağlamaktadır (Aydın, 2013). Türkiye, tarihsel geçmişe bakıldığında, çokkültürlü yapısını oldukça erken kazanan ve yüzyıllar boyunca bu yapıyı koruyan devletlerden biridir. Tarih boyunca bu coğrafyada kurulmuş ve yıkılmış devletler ve mensubu milletler, kültürlerini daima özgün kılan temel farklar teşkil etse de genel itibarıyla birbirine benzer bir toplum yapısı sergilemiştir. Elbette farklı yaşam biçimlerinin bir arada olmasından doğan bazı ötekileştirme, kimlik sorunu, azınlık hakları ve azınlıkların topluma adaptasyonu gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda ülkelerin çokkültürlülük hakkındaki düşünce ve yaklaşımları toplum üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Toplumun kitlesel dili ve yaklaşımları, mensubu olduğu devlet yapısı ve yürütülen politikardan bağımsız düşünülemez. Ancak çoğulcu topluma sahip gelişmiş devletlerde dahi bu sorunların görüldüğü bilinmektedir. Geçmiş dönemlerde ulaşımın daha zor olması, dini ve siyasi grupların toprak paylaşımı nedeniyle yaşanan büyük savaşlar, ideolojik fikirlerin radikal grupları birbirine karşı kışkırtması, merkezîyetçi güç anlayışının yaygın olması gibi nedenlerden dolayı ilişkilerin daha temkinli ve sınırlı olduğu görülmektedir. Kozmopolit Avrupa ülkeleri başta olmak üzere dünyanın birçok yerinde kültürel farklılıkların zenginlik olarak görülmesiyle birlikte devletler tarafından benimsenen hoşgörü politikaları ortaya çıkmıştır. Zamanla toplumsal anlamda bir ve benzer olanın yerine birçok ve çeşitli olan değer kazanmaya başlamıştır (Say, 2017).

Kültürlerarası etkileşimi artıran en önemli unsurlardan biri tüm dünyada yaşanan göçlerdir. Türkiye'de yaşanan iç ve dış göç hareketlerinin çeşitli sebeplerden dolayı oldukça arttığı bilinmektedir. KONDA'nın 2021 tarihli araştırmasına göre Türkiye'nin neredeyse yarısına

yakını yaşadıkları yerden hayatının bir döneminde göçmüş kişilerden oluşmaktadır. TÜİK (2022) verilerine göre Türkiye yurt dışından bir yılda 494 bin 52 kişilik bir göç almıştır. Bunlardan yaklaşık %20'sini Türkler, geri kalanını ise yabancı uyruklu kişiler oluşturmaktadır. Neticede gelen ve giden göçler kültürlerarası iletişimi, çokkültürlü ve çokdilli yapıyı etkilemektedir. Tüm bu etkenler, yaşadığımız bölgede çokkültürlülüğü tanımanın ve topluma etkilerini bilmenin ne derece önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Doytcheva'ya göre (2009), çokkültürlülük söylemi ilk olarak 1941 yılında İngilizce' deki milliyetçilik ve ulus fikirlerinin önemini kaybettiği, kesin hükümleri olmayan, birbirinden bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit toplumları anlatmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülüğü, ülkelerin yenilenen demokratik tutumları sonucunda çeşitliliği destekleyen ve kültürlerin tanınmasını sağlayan siyasi bir politika ve pratik bir deneyim alanı olarak tanımlamıştır. Avustralya ve Kanada gibi yoğun göç alan ülkelerin, 1970'li yıllarda çokkültürlülük adı verilen bir politika ile bünyesindeki kültürel farklılıkları resmi olarak tanıdığını belirtmiştir. Sonrasında ABD, İngiltere ve çeşitli Avrupa ülkelerinin ilgilendiğini bu kavram, tüm dünyada yankı bulmaya başlamıştır. Demokratik modern toplumlarda küreselleşme ve göç gibi nedenlerden dolayı kültürel çeşitliliğin artması, farklı kimliklerin tanınması ve kamu yaşamı için ortak isteklerde bulunmasıyla eşitlik talepleri artmaya başlamıştır. Çokkültürlülük, bu taleplerin tanınması noktasında oldukça önemlidir. Ülke politikaları, eğitim kurumları, medya sektörü ve halk çokkültürlülüğten doğrudan etkilenmektedir. Devletler, bünyesindeki kültürel farklılıklara her birinin bir ulusu teşkil ettiği düşüncesiyle yaklaşmaktadır. Bu farkındalığın yanı sıra ayrışmaların önüne geçmek adına devletler kimliklerin ortak vatandaşlık aidiyeti çevresinde birleşmesini tercih etmektedirler (Say, 2013). Çokkültürlülük ve toplumlar arası etkileşim olgusu Avrupa Birliği'nin son zamanlarda toplumu ilgilendiren her birimde kapsayıcı bir yaklaşımla yoğunlaştığı alanlardan biridir. Bu düşüncenin temelini, Avrupa devletlerinin çokkültürlü toplum yapısına mensup olduğu dolayısıyla çeşitlilik arz eden zengin toplumlar olduğu vurgusu oluşturmaktadır (Aycan ve Günday, 2023).

Modern dönem, toplumsal çeşitliliğin artmasıyla yaşam koşullarında uyum ve istikrarı temin edebilmek için bir takım devlet politikaları geliştirme çabasını doğurmuştur. Bu çabanın ulaştığı sonuç, "çokkültürlülük" temeline dayanan, "farklılıklar zemininde birlik" esasıyla oluşturulan toplumsal model ve bu doğrultuda politikaların uygulanmasıdır (Vatandaş, 2001). Çokkültürlülüğün ne olduğu üzerine tartışmalara katılan Parekh (2002), bu kavramı bireylerin kültürle daima temas halinde olduğu, kültür zenginliği ve kültürlerarası etkileşimin kaçınılmaz ve tercih edilir olduğu ve toplumların çoğulculuğu barındıran görüşlerinin etkileşiminden beslendiği yönünde görüş belirtmiştir. Banks (2013), çokkültürlülüğü tanımlarken yanlıya düşülen önemli sorunlardan birini ele alır ve çokkültürlülüğün ne olduğunu açıklarken ne olmadığını da açıklamaktadır. Çokkültürlülük, belirli bir kitle veya zümreyi destekleyen ya da hak savunucusu durumunda olan bir tutum içerisinde değildir. Aksine herkesi kapsayan ortak düşünceler bütünüdür. Başka bir tanıma göre çokkültürlülük, bir ulus devleti çatısı altında yer alan farklı kültürel değerlere sahip grupların eşit imkanlar neticesinde var olma kapasitesini

ifade etmektedir. Kültürel farklılıklar değişkenlik gösteren taleplere rağmen ortak sınırlar içerisinde yaşayan kişilerin zaman ve mekân bağıni zedelememekte aksine güçlendirmektedir (Say, 2013). Çokkültürlülük, uzun zamandır disiplinler arası bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Siyaset, sosyoloji, tarih, adalet, yönetim bilimleri ve eğitim bilimleri öncelikli olmakla beraber birçok alanda araştırma konusu haline gelmiştir (Usta ve Demir, 2020). Kavramın nesillere doğru aktarımı ve yaşatılması açısından eğitim, ilgili disiplinlerin en önemlilerindedir. Banks (2013), çokkültürlü eğitimi bir süreç olarak nitelendirmektedir. Çokkültürlü eğitim herhangi bir topluluk ya da zümreye özgü olarak oluşturulmamıştır. Aksine bu teori, herkes için yeniden yapılanmayı sağlayacak olan reform hareketi sürecidir.

Türkiye’de ırk, din ve dil gibi değişkenlerin birbirleri ile farklı varyasyonlarla iç içe geçmiş olması bir takım alt kültürlerin ve bunlara yönelik tanımlamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Aynı etnik kökten olup dilleri ayrı olanlar, farklı kültürel geçmişten olup dini aynı olanlar, aynı dili konuşup başka inanç ve etnik soydan olanlar, mezhep çeşitliliği gibi kategorize olabilen tüm tanımlamalar Türkiye’deki çokkültürlü yapının birer örneğini teşkil etmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Dünyada yapılan çalışmaların yanı sıra Türkiye’de de çokkültürlülük tartışmaları önem kazanmaya başlamıştır. Türkiye’de geleneksel eğitimden giderek uzaklaşılması ve birey odaklı eğitimin değer kazanması ile çokkültürlülüğün eğitimde ön plana çıktığı görülmektedir (Erbaş, 2015). Türkiye’de eğitim içerisinde çokkültürlülük kavramının daha fazla yer almaya başlaması hem küresel etkileşiminin giderek artması hem de eğitimde izlenen eşitlikçi politikaların yansımalarıdır. Yakın zamanlarda eğitim öğretim programları ve müfredata bakıldığında güncel ihtiyaçlara göre değişiklikler yapıldığı ve bu yönde çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yürürlükte bulunan net bir çokkültürlü eğitim programından söz edilememektedir (Erbaş, 2019; Demirçelik, 2020). Türkiye’nin mevcut yapısı ve artan göçler dikkate alındığında okullarda oluşan öğrenci çeşitliliği ve kültürel farklılıkların arttığı gözlemlenmektedir. Bu açıdan öğrenci ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair daha fazla bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu anlamda çokkültürlülüğü içeren bir eğitim öğretim programının resmi olarak oluşturulması birincil önem taşımaktadır. Buradaki eksiklik yapılan akademik çalışmaların önemini daha da artırmaktadır (Demirçelik, 2020). Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili akademik çalışmalara bakıldığında 2012 yılından önce yalnızca bir çalışma yapıldığı, 2012-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların artış gösterdiği görülmüştür. Çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların diğer yıllara bakıldığında 2019’da artış göstermesinin nedeni olarak 2018-2023 Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı gösterilmektedir. Bu eylem planının hedefleri, Suriye’den, Türkiye’ye gelen göçmenlerin kalıcı olacağı düşünülerek ülkeye uyum politikalarının araştırmacılar ve akademisyenler tarafından ivedilikle hazırlanması olmuştur. Bu durum, 2008-2018 yılları arasında yapılan araştırma sayısının yalnızca 4 yılda yani 2018-2021 yılları içinde karşılanmasıyla sonuçlanmıştır (Orhan, Albayrakoğlu ve Vardar, 2023).

Çokkültürlü eğitim ayrımcılığa karşı ve tüm farklılıklara hoşgörülü demokratik tutumuyla kültürel çoğulculuğu korumak için eğitim öğretimde eşitliği sağlama ilkesini temel almaktadır (Aydın, 2013). Çokkültürlülük, eğitimde bir fikir hareketi ve yenilenme sürecidir. Cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, dil veya kültür farklılıklarının öğrenciler için dezavantaj olmadığı herkes için

eşit eğitim olanağının sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda farklılıkların kişiler arası iletişim sürecini zenginleştirdiği ve ortak paylaşım alanlarının zengin fırsatlar sunduğu öğrenciler, birbirlerinin deneyimlerinden daha fazla yararlanabilirler (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim, farklılıkların birlikte güven içinde yaşamasını sağlamaya çalışırken öte yandan bu farklılıklara meşruiyet kazandıran buna bağlı olarak eşit akademik imkanlarla herkes için faydayı amaçlayan eğitim felsefesidir (Göçeri vd., 2021). Çokkültürlü eğitim, karşılaştırılan her türlü düşünce, önyargı, ırkçılık ve bağnazlıkla mücadele etmektedir. Bu nedenle kültürlerarası ayrımlar yapmak yerine ortak öğelere değer vermek daha anlamlı bir davranış olacaktır. Bu açıdan çokkültürlü eğitim, öğrencilere bireyler arası empati ve iletişim becerilerini güçlendirme fırsatı sunar (Ateş ve Aytekin, 2020). Gay (2014), çokkültürlü eğitimi; farklı öğrenciler için kültürel geçmişleri, yaşadıkları çevre, aile gibi faktörleri öğretim süreci içerisinde öğrenme etkinlikleri ile ilişkilendirme ve faydalı hale getirme olarak tanımlanmaktadır. Sınıf içi çeşitlilik her öğrencinin bireysel hız ve öğrenme biçiminin farklı olmasını sağlamaktadır. Kültürel hassasiyete sahip olan bir eğitimci, öğrenciler arası farklılıkların davranışa doğrudan etkisi olduğunu bilmektedir. Bu sayede öğretim tekniklerini öğrenciler lehine düzenleyebilmelidir. Burada eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı olması gerektiğini savunulur. Öğrencilere sağlanması gereken eşit eğitim olanağı için eğitim kurumlarının tüm kademeleri birbiriyle iş birliği içerisinde olmalıdır. Çokkültürlü eğitim, her türlü önyargı ve ayrımcılıktan uzak öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken demokratik sınıf ortamını sağlamayı hedeflemektedir.

Toplumlar için önemli gelişim merkezleri olan eğitim kurumları ve üniversiteler, çokkültürlülüğün gelişimi ve nesillere sağlıklı aktarımı için en etkili öğrenim alanlarıdır. Çokkültürlülüğün eğitimde yerini sağlamlaştırması için bireysel farklılıklara saygılı, kültürel bilinci yüksek ve sağduyulu bireylerin yetiştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Ortak bir toplumsal bilinçle yürütülmesi gereken tüm öğrenim süreci boyunca öğrenci, aile ve okul üçgeninde kritik paydaşlardan biri şüphesiz öğretmenlerdir (Ünlü ve Örtten, 2013). Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bir arada sağlıklı eğitim görebilmesi ve hoşgörülü bir sınıf ortamının sağlanması için öğretmen adaylarının çokkültürlülük hakkında donanım sahibi olması, bu yönde yürütülen eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir (Karakaş ve Erbaş, 2018). Çokkültürlü eğitim modelinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin bu alanda bilgi ve farkındalık sahibi olması gerekmektedir (Aydın, 2013). Çokkültürlülüğü anlamak ve eğitime bu perspektifle bakmak için öğretmen adaylarının akademik ve kültürel birikimi oldukça önemlidir. Durşen Ünal ve Kınır'a ait (2022) çalışmada, eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de geçmişte yapılan çalışmalara bakıldığında çokkültürlülüğü yanlış algılayan ya da eksik öğrenme nedeniyle bu konuda tam olarak donanımı olmayan öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili milli kültüre zarar vereceği ve asimilasyona neden olabileceği yönünde önyargılara sahip olduğu görülmüştür (Ünlü ve Örtten, 2013). Çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği açısından önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin önyargı ve bilgi eksikliğini gidermek, gelişime açık ve nitelikli öğretmen

yetiştirme programlarından geçmektedir. Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşleri ve kapsayıcı öğretime dair sınıf içi etkinliklerinin güçlü olmasını, eğitimin bütün öğrenciler için kapsayıcı olması ve bireysel farklılıkların öğrenme alanlarında yaşatılarak aidiyet hissinin oluşması açısından olumlu bir netice olarak değerlendirmiştir.

Çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimindeki önemine yönelik yukarıda bahsettiğimiz noktalardan hareketle, bu çalışmanın amacı, Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği (Multicultural Sensitivity Scale)” nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçek maddeleri ile öğretmen adaylarının toplum içerisindeki farklılıklara yönelik tutumlarını belirlemek olarak tanımlanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi özelinde öğretmen adaylarının çokkültürlülük hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu, değişime ne derece açık olduğunu, mesleğini yaparken geliştireceği tutumu ön görmek ve eğitime yansıyan etkilerini tespit etmektir. Bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1. Türkçe uyarlama çalışması yapılan “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği” geçerli ve güvenilir midir?
2. Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duyarlılık düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıkları branş, sınıf ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi olan tarama deseni türlerinden anket çalışması uygulanmıştır. Tarama desenleri, araştırmacının bir evrenin düşünce ve tutumlarını saptamak amacıyla belirlenen örneklem grubuna tarama çalışması uygulayarak veri topladığı nicel araştırma desenidir. Bu yöntemle anket ya da görüşme formu aracılığıyla nicel ve nümerik veri elde edilmektedir. Katılımcıların cevapları analiz edilerek önceki çalışmaların istatistikî verileri ile ilişkilendirilerek değerlendirilir (Creswell, 2020).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili tutumlarını belirlemede 7’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle uyarlanan ölçekte yer alan maddeler uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye çevrilmiş, daha sonra yine uzman görüşleri alınarak Türk dili ve kültürüne uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçek değerlendirilmiştir. Gerekli analizler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına ölçeğin son şekli uygulanarak çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmada çalışma evreni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, örneklem grubu ise Eğitim Fakültesi öğrencileridir. Katılımcılar, kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem, çalışmacının genelleme yapacağı geniş kitleden seçilen katılımcı grubudur (Creswell, 2020). Ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak amacıyla orijinal ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiş ve üç

uzman kişinin görüş ve önerileriyle anket ifadelerinin orijinali ile uyumu gözden geçirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, dil geçerliliği için İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 103 öğrenciye, ölçeğin orijinali ve çevirisi farklı zaman periyodlarında uygulanmıştır. Katılımcı toplamından kayıp veri gözlenen 13 kişi çıkarılmış, analiz 90 kişi ile tamamlanmıştır. Dil geçerliliği sürecine katılan kadın öğretmen adayları erkeklerden daha fazladır. Bu çalışma grubuna ait betimsel bilgiler Tablo 1.'deki gibidir.

**Tablo 1.** Dil geçerliliği çalışma grubunu oluşturan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilere ilişkin bilgiler

Cinsiyet	n	%
Erkek	32	35.6
Kadın	58	64.4
Toplam	90	100.0

Anketin dil geçerliliği sağlandıktan sonra Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde okuyan 907 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcıların 219'u (%24,1) erkek, 688'i (%75,9) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine ait bilgileri Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çokkültürlü duyarlılık ölçeği çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	688	75,9
	Erkek	219	24.1
Bölüm	Temel Eğitim	222	24.5
	Özel Eğitim	112	12.3
	Türkçe ve Sosyal B.	193	21.3
	Fen ve Matematik B.	138	15.2
	Yabancı Diller	120	13.2
	PDR	91	10.0
	Güzel Sanatlar	31	3.4
Sınıf	1. sınıf	391	43.1
	2. sınıf	215	23.7
	3. sınıf	167	18.4
	4. sınıf	134	14.8

### 2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği (Multicultural Sensitivity Scale)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşan 28 madde içermektedir. Bu boyutlar “etnomerkezcilik”, “kültürlerarası çaba”, “kültürlerarası gerilim”, “çokkültürlülük göstergesi” ve “tekkültürlü yönelim” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ölçekte yer alan maddeler kişisel boyut ve mesleki boyut olarak iki farklı yaklaşımı sergilemektedir. Kişisel düşünceleri içeren ifadeler; etnomerkezcilik, kültürlerarası çaba ve kültürlerarası gerilim alt maddeleri ile sıralanmıştır. Mesleki anlam içeren ifadeler ise çokkültürlülük göstergesi ve tekkültürlü yönelim boyutunda yer almaktadır. Aynı zamanda Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutlarını dikkate alan ölçek; kişisel ifadelerle önyargının azaltılması boyutunu, mesleki ifadelerle ise bilginin inşası, eşitlikçi pedagoji, içerik entegrasyonu ve okul kültürü ve yapısının güçlendirilmesi boyutunu karşılamaktadır (Ruales, Ağırdağ, & Petegem, 2020).



## 2.4. Verilerin Analizi

Ölçek maddeleri çeşitli bölüm ve sınıf kademelerinden 907 kişiye uygulanmıştır. Katılımcıların tutum ve düşüncelerini değerlendirebilmek açısından ölçek maddeleri, 7'li likert tipi ile ifadelendirilmiştir. Bu ifadeler; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılmıyorum (3), kararsızım (4), kısmen katılıyorum (5), katılıyorum (6), kesinlikle katılıyorum (7) şeklindedir. Ölçekte yer alan “Ethnocentrism (Etnomerkezcilik)”, “Intercultural Stress (Kültürlerarası Gerilim) ve “Monocultural Orientation (Tekkültürlü Yönelim)” boyutları orijinal haline sadık kalınarak ters kodlama yapılarak düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Veriler üzerinde, değişkenlerin gözlemlenme sıklığı ve oranıyla ilgili ve katılımcıların sınıf, cinsiyet ve bölüm gibi özellikleri hakkında bilgi veren betimleyici istatistik analizler yapılmıştır. Ölçeğin orijinali ve Türkçe'ye çevrilmiş hali arasındaki uyumu ölçmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin açımlayıcı faktör analizi ile faktör yükleri incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmadan elde edilen verilerle ilgili “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği” geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ait bilgiler yer almaktadır. Öğretmen adaylarından oluşan örneklem grubu üzerinde yapılan analizlerle çokkültürlülüğe yönelik duyarlılık düzeylerinin branş, sınıf ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

### 3.1. Ölçek Kullanım İzni

İlk olarak araştırma öncesi ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek, ölçeğin Türk diline uyarlanması konusunda kendilerinden izin alınmıştır. Çalışmanın yayınlandığı uluslararası bir dergide yer alan araştırmacı bilgileri alındıktan sonra sorumlu yazara ölçeğin kullanılıp kullanılmayacağı sorulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uyarlama süreci başlatılmıştır.

### 3.2. Dil Geçerliliği

Ölçeğin iki ayrı dilde uygulanmasından sonra elde edilen puanların karşılaştırılması ve uyumunun değerlendirilmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Bu yöntem, farklı değişkenler arasındaki pozitif veya negatif doğrusal ilişkinin gücünü belirten parametrik analizlerden biridir (Demir, 2012). Dil geçerliliği için izlenen adımlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin Türkçe dil geçerliliği süreci

Şekil 1’de görüldüğü üzere öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılar sorumlu yazarla iletişime geçilip ölçek kullanım izni alınmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri araştırmacı ve danışman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İngilizce Öğretmenliği üzerine doktorasını yapmış ve İngilizce öğretmenliği programında görev yapan 3 uzman tarafından maddelerin İngilizceden Türkçeye çevirilerinin incelenmesi istenmiştir. Uzmanların verdiği dönütler neticesinde maddelere son şekli verilerek öncelikle İngilizcesi İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bir hafta sonra ölçeğin Türkçe şekli aynı programda okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmaya aynı öğretmen adaylarının katılımını sağlamak için kendilerine bir takma isim bulmaları ve bunu forma yazmaları istenmiştir. Türkçe form uygulanırken aynı takma ismi yazmaları istenmiştir. Böylelikle İngilizce ve Türkçe formların uygulamasında herhangi birini doldurmayan adayın katılımı göz ardı edilmiştir. Sadece her iki formu da dolduran öğrenciler üzerinden dil geçerliliği değerlendirilmiştir.

Ölçeklerin kültüre duyarlı bir şekilde uyarlanması, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için kritik bir öneme sahiptir. Bu uyarlama sürecinde, dilsel ve kültürel farklılıklar gibi bilişsel süreçlerdeki farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Bu sayede, ölçme araçları, hedef kültürde de aynı doğruluk ve güvenilirlikle kullanılabilir. Literatürde eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmede ölçek çevirme ve uyarlama çalışmaları oldukça yaygındır. Bir topluma ait dil ve kültür unsurlarını birebir uyarlamak sanılanın aksine oldukça zor ve aşamalıdır. Çünkü bilgi üretiminin kendine has bir kültürü vardır ve bu kültür, yaşanan bağlamın bir parçasıdır. Dolayısıyla, uyarlanan bir ölçme aracının o kültürün düşünme tarzından etkilenmemesi mümkün değildir (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015). Ancak ölçeğin çeviri dil ve kültürle uyumu, çalışma evreni ve grubuyla ölçek içeriğinin ilişkisi, maddelerin açık ve net olması, gerekli tüm analizlerin tamamlanarak geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adımları ile sağlıklı bir uyarlama çalışması tamamlanabilir.

Ölçek üzerinde yapılan korelasyon analizi sonucunda, İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı ve güvenilir bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p < 0.01$ ). İki uygulama arasındaki en yüksek korelasyon değerine sahip boyut kültürlerarası gerilim boyutu olmuştur ( $r = .70$ ). Ölçekteki en zayıf çeviri uyumunun görüldüğü boyut ise kültürlerarası çaba boyutu olmuştur ( $r = .46$ ). Etnomerkezcilik ( $r = .68$ ), çokkültürlülük göstergesi ( $r = .55$ ) ve tekkültürlü yönelim ( $r = .54$ ) boyutlarının Türkçe ve orijinali için verilen cevaplar orta düzeyde pozitif ilişki göstermektedir.

Testin tamamına bakıldığında ise Türkçe ve orijinal ölçek ifadelerinin puanları arasında ( $r=.65$ ) pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında sonuçların güvenilirliği açısından iki dil arası anlam uyumu oldukça önemlidir. İki dile de hakim olan katılımcıların farklı formlara verdikleri cevapların yakınlık göstermesi, maddeleri okuduklarında birbirine benzer yargılara ulaştıklarını ifade eder. Sonuç olarak Türkçe ve İngilizce form arasındaki uyum düzeyi bu ölçeğin orijinaline yakın anlam içeren ifadelerle uyarlandığını göstermektedir. Dolayısıyla ölçek Türk dili ve kültürüne uygunluk göstermektedir. Analize ait nicel veriler Tablo 3.'teki gibidir.

**Tablo 3.** Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon analizi

Alt boyutlar	Etnomerkezcilik	Kültürlerarası Çaba	Kültürlerarası Gerilim	Çokkültürlülük Göstergesi	Tekkültürlü Yönelim	Tüm Boyutlar (Türkçe)
Ethnocentrism	.68**					
Intercultural Effort		.46**				
Intercultural Stress			.70**			
Exhibiting Multiculturalism				.55**		
Monocultural Orientation					.54**	
Tüm Boyutlar (İngilizce)						.65**

\*\*  $p<0.01$

### 3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkeni birleştirerek daha az sayıda kapsayıcı yapılar oluşturmayı veya faktörler ile göstergeleri arasında belirlenen ilişkiyi tanımlayan ölçme çalışmalarını analiz etmek için kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir. Doğrulayıcı ve açımlayıcı olarak ikiye ayrılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AFA analizi daha çok ölçek geliştirme veya uyarlama araştırmalarında karşımıza çıkmaktadır. Literatürde açımlayıcı veya keşfedici faktör analizi olarak geçmektedir (Karaman, 2023). Uyarlama çalışmalarında çeviriden kaynaklı bir hata oluşabilmesi riskine karşın öncelikle açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılarak analiz tamamlanmalıdır (Orçan, 2018).

Uyarlama çalışmalarında çoğunlukla AFA ve DFA bir arada kullanılmaktadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015). Yalnızca doğrulayıcı faktör analizi yapılması bazı sorunlara neden olabilir. Örneğin, çeviriden kaynaklanan bir hata ile karşılaşılması durumunda kullanılan ilk analiz doğrulayıcı faktör analizi olursa sonuçlar gerçek durumdan farklı çıkabilmektedir. Bunun yanı sıra bir veri seti birden fazla DFA modeliyle uyumlu çıkabilir; bu açıdan, uyarlamalarda kültürel farklılıkları belirlemek için öncelikle AFA'nın yapılması gerekmektedir. Eğer AFA yapılmazsa ve araştırmacının test ettiği ilk model uyum gösterirse, başka bir model

test edilmeyecektir. Bu durumda, olası hataları tespit edebilmek için öncelikle AFA yapılması önem taşımaktadır (Orçan, 2018).

Çalışmada uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında KMO değerinin .849 ile çok iyi düzeyde olduğu, Bartlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ( $\chi^2=1850.388$ ,  $p<.01$ ). Ölçek üzerinde yapılan analiz sonucunda varyansın %68,18'sini açıklayan 5 faktör belirlenmiştir. Çalışmanın faktör yapısını incelemek amacıyla dik döndürme biçimi olan varimax yöntemi kullanılmıştır. Faktör döndürme yöntemi ile çok faktörlü yapılarda ifadelerin daha düzenli dağılımı ve daha kolay yorumlanması söz konusudur (Büyüköztürk, 2018). Aynı zamanda bu döndürme yöntemi, faktör yüklerini maksimize ederek yorumlanmasını kolaylaştırdığı için istatistiksel veri analizlerinde en çok rastlanan yöntemlerden biridir (Karaman, 2023).

Ankette yer alan tutuma yönelik 28 ifadenin dağılımı öz değeri 1'in üzerinde olan toplam beş faktöre yayılmış şekildedir. Öz değeri 1'in üzerinde olan veriler istatistiki açıdan anlamlı kabul edilmekte ve faktör sayısına karar verirken yol gösterici olmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Öz değerlere ait sayısal veriler Tablo 4'te en alt satırda yer almaktadır. Toplam varyans değerine bakıldığında en fazla değeri %21,7 ile birinci faktörün sağladığı görülmüştür. %17,89 ile ikinci faktör, %11,20 ile üçüncü faktör, %9,80 ile dördüncü faktör ve %7,54 ile beşinci faktör toplamın %68,18'ini açıklayıcı niteliktedir. Bileşenlerin en az katkı sağladığı faktör beşinci faktördür.

Tablo incelendiğinde, M1, M2, M3, M4 ve M5'in dördüncü faktör; M6, M7, M8 ve M9'un üçüncü faktör; M10, M11, M12, M13 ve M14 ikinci faktör; M15-M22 arası birinci faktör; M23-M28 arası beşinci faktöre bağlı görünmektedir. Binişik bir madde ile karşılaşılmamıştır. Tüm madde yüklerinin 0.30'un üzerinde olması faktörlerle ilişkinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Orijinal ölçekte yer alan maddelerin tümü kullanılmış olup herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Maddelerin ilgili boyutlara ilişkin faktör yükleri, açıklanan varyans ve faktörlerin öz değeri Tablo 4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Açımlayıcı faktör analizi değerleri (döndürülmüş faktör yük değerleri)

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M1				.81	
M2				.68	
M3				.45	
M4				.40	
M5				.77	
M6			.73		
M7			.81		
M8			.76		
M9			.71		
M10		.69			
M11		.48			
M12		.80			
M13		.73			
M14		.71			
M15	.46				
M16	.80				
M17	.91				
M18	.84				
M19	.87				
M20	.76				
M21	.85				

M22	.82				
M23					.57
M24					.61
M25					.46
M26					.42
M27					.50
M28					.40
Açıklanan varyans	21.739	17.899	11.203	9.800	7.545
Öz değer	10.987	3.431	1.894	1.522	1.258

### 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizle maddelerin boyutlarla ilişkisi test edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi, gizli değişkenler arası ilişkileri özetleyen ve gözlemlenen veri ile ne düzeyde uyum gösterdiğine ilişkin bir şema sunmaktadır. Bu sayede göstergelerin (maddeler) faktör yükleri, faktörler arası korelasyon değerleri ve her bir gösterge için ölçme hatalarını tespit eden bir hipotez testi elde edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tablo 5.'te doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 5.** Doğrulayıcı faktör analizi bilgileri

Uyum Testi	Yeterli Uyum	DFA Değerleri
$\chi^2/sd$	$1 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.54
CFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.92
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.07
GFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.76
AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.71
NFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.80
IFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.92
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.90

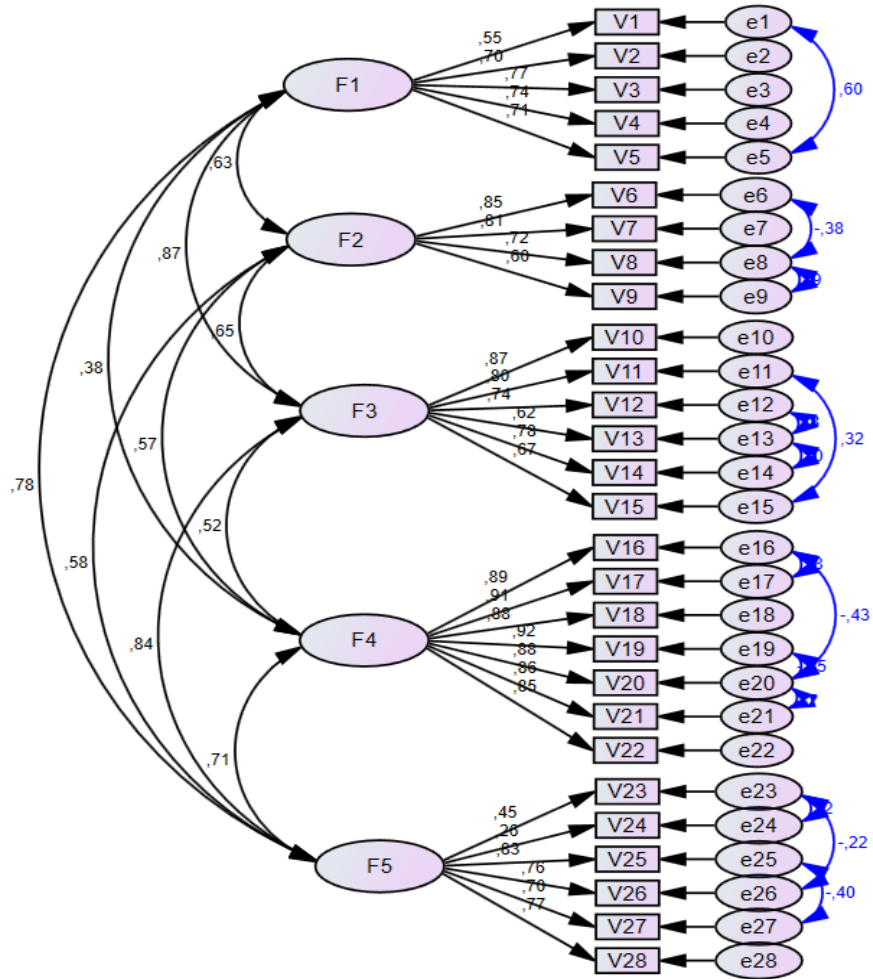
Elde edilen bulgularda  $\chi^2/sd$  değeri 1.54'tür. Literatüre bakıldığında  $\chi^2$  serbestlik derecesinin 2 ile 1 veya 3 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyumdur (Carmines & McIver, 1981). Bu değer analiz değeri sıfıra yaklaştıkça daha iyi uyuma işaret etmektedir. Aynı zamanda örneklem sayısından etkilenen bu ölçüm, grup sayısı arttıkça artış göstermektedir (Erkorkmaz, vd., 2013). Bu örnekte CFI .92, RMSEA .07, IFI .92, NNFI .90 ile yeterli uyumu sağlamıştır. Uyum indeksleri arasında GFI .76, AGFI .71 ve NFI .80 değerleri zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Ancak burada kritik bir değer olmaması ve analiz sonuçlarının çoğunun yeterli uyuma yakın değerler alması dolayısıyla model üzerinde modifikasyona gerek görülmemiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Analizde yer alan RMSEA dışındaki tüm değerlerin 0-1 arasında bir değer aldığı ve 1'e yaklaştıkça iyileşme prensibi benimsediği bilinmektedir. RMSEA için ise 0.08'in altında kalan değerler ideal kabul edilir. 0.10'u geçen bir ölçüm, geçerli uyumu karşılamamaktadır (Erkorkmaz vd., 2013). DFA analizinden elde edilen t değerlerine ait bilgiler Tablo 6.'da verilmiştir.

**Tablo 6.** DFA ile t değerlerine ilişkin bulgular

Madde	t	Madde	t
Madde 1	.54 (1.00)	Madde 15	.66 (.73)
Madde 2	.69 (1.22)	Madde 16	.89 (1.00)
Madde 3	.77 (1.67)	Madde 17	.91 (1.05)

Madde 4	.74 (1.75)	Madde 18	.87 (1.02)
Madde 5	.71 (1.41)	Madde 19	.92 (.99)
Madde 6	.85 (1.00)	Madde 20	.88 (1.18)
Madde 7	.81 (1.02)	Madde 21	.86 (1.12)
Madde 8	.72 (.62)	Madde 22	.84 (1.07)
Madde 9	.59 (.43)	Madde 23	.45 (1.00)
Madde 10	.87 (1.00)	Madde 24	.26 (.57)
Madde 11	.79 (.78)	Madde 25	.83 (1.98)
Madde 12	.74 (.81)	Madde 26	.75 (1.71)
Madde 13	.62 (.67)	Madde 27	.70 (1.45)
Madde 14	.77 (1.00)	Madde 28	.76 (1.73)

Çokkültürlü duyarlılık ölçeğine ait beş faktörlü modelin DFA yol şeması Şekil 2’de görülmektedir.



CMIN/df:1,544; AGFI:,.711; GFI:,.767; NFI:,.805; CFI:,.920; IFI:,.921; TLI:,.907; RMSEA:,.073

Şekil 2. Çokkültürlü duyarlılık ölçeğine ilişkin beş faktörlü yapı modeli

### 3.5. Güvenirlilik Analizi

Bu çalışmada ölçek geneli ve alt boyutlar için, ölçeğin güvenilirliği sağladığı görülmektedir. İlk boyutun iç tutarlılık katsayısı .78, ikinci boyutun iç tutarlılık katsayısı .83, üçüncü boyutun iç tutarlılık katsayısı .87, dördüncü boyutun iç tutarlılık katsayısı .93, sonuncu boyutun iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Testin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .93’tür. Tüm boyutların güvenilirlik katsayısı .70’in üzerindedir. En yüksek değere sahip alt boyut .93 olarak hesaplanan “Çokkültürlülük Göstergesi” boyutudur. Ölçek geneline ilişkin güvenilirlik analizi verileri Tablo 7.’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin cronbach alpha analizi

	<b>Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
<b>Kişisel Boyut</b>	Etnomerkezcilik	.78
	Kültürlerarası çaba	.83
	Kültürlerarası gerilim	.87
<b>Mesleki Boyut</b>	Çokkültürlülük göstergesi	.93
	Tekkültürlü yönelim	.77
	Tümü	.93

### 3.6. Katılımcıları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Erkekler ve kadınlar arasındaki tutumun farklı olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Çalışma grubunun %75,9'u (688) kadın, %24,1'i (219) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. İstatistiki olarak etnomerkezcilik ( $t(907)= .744, p>0.05$ ), kültürlerarası gerilim ( $t(907)= 1.426, p>0,05$ ) ve tekkültürlü yönelim ( $t(907)= .750, p>0.05$ ) alt boyutlarına verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kültürlerarası çaba ( $t(907)= 3.991, p<0,01$ ) ve çokkültürlülük göstergesi ( $t(907)= 6.201, p<0.01$ ) alt boyutlarına verilen cevaplara bakıldığında, kişisel tutumu ifade eden 'kültürlerarası çaba' ve mesleki -profesyonel tutumu içeren 'çokkültürlülük göstergesi' boyutunda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının, çokkültürlü sınıflarda iletişim kurma, kültürel farklılıkları destekleme ve önyargıyı azaltmaya yönelik ifadeler içeren boyutları daha yüksek puanladığı görülmektedir. Ölçeğin tüm maddelerinin ortalama ve standart sapması hesaplandığında benzer bir sonuca ulaşılmıştır ( $t(907)= 3.46, p<0,01$ ). Kadın öğretmen adaylarının ifadeleri puanlama düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Bu durum çokkültürlü mesleki duyarlılık ve kişisel çabanın erkeklere göre kadınlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Katılımcı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi t testi sonuçları

<b>Alt Boyut</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Etnomerkezcilik	Kadın	688	16.76	5.80	.744	.457
	Erkek	219	16.41	7.05		
Kültürlerarası Çaba	Kadın	688	21.49	4.22	3.991	.000
	Erkek	219	20.09	5.35		
Kültürlerarası Gerilim	Kadın	688	23.92	6.96	1.426	.154
	Erkek	219	23.12	7.88		
Çokkültürlülük Göstergesi	Kadın	688	46.66	7.28	6.201	.000
	Erkek	219	42.64	11.02		
Tekkültürlü Yönelim	Kadın	688	25.62	7.18	.750	.453
	Erkek	219	25.18	8.49		
<b>Testin tümü</b>	Kadın	688	134.46	23.82	3.46	.001
	Erkek	219	127.46	32.18		

### 3.7. Katılımcıları Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların %43,1'i (391) 1. sınıf, %23,7'si (215) 2. Sınıf, %18,4'ü (167) 3. sınıf, %14,8'i (134) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Uygulanan ANOVA analizi sonucunda tüm sınıf seviyelerindeki katılımcıların birbirine yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Sınıf değişkeninin katılımcı tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Analize yönelik veriler Tablo 9.'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Katılımcı tutumlarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması ANOVA analizi

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	M	Sd	F	p
Etnomerkezcilik	1	391	16,64	6.07	.261	.854
	2	215	16,43	6.23		
	3	167	16,94	6.01		
	4	134	16,85	6.28		
Kültürlerarası Çaba	1	391	21,09	4.47	.862	.460
	2	215	21,55	4.37		
	3	167	20,82	4.75		
	4	134	21,11	4.81		
Kültürlerarası Gerilim	1	391	23,60	7.12	.172	.915
	2	215	23,98	6.85		
	3	167	23,85	7.29		
	4	134	23,54	7.90		
Çokkültürlülük Göstergesi	1	391	45,30	9.05	1.837	.139
	2	215	46,70	7.17		
	3	167	44,94	8.76		
	4	134	46,12	8.48		
Tekkültürlü Yönelim	1	391	25,38	7.43	.585	.625
	2	215	25,12	8.73		
	3	167	25,97	7.86		
	4	134	25,94	8.47		

### 3.8. Katılımcıları Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının branş dağılımına bakıldığında %24,5 ile 222 öğrenci Temel Eğitim (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği); %12,3 ile 112 öğrenci Özel Eğitim Öğretmenliği; %21,3 ile 193 öğrenci Türkçe ve Sosyal Bilimler (Coğrafya Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği); %15,2 ile 138 öğrenci Fen ve Matematik (Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği); %13,2 ile 120 öğrenci Yabancı Diller (İngilizce Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği); %10,0 ile 91 öğrenci Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık; %3,4 ile 31 öğrenci ise Güzel Sanatlar (Resim-iş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği) bölümlerinde yer almaktadır. Araştırma bulgularının daha düzenli aktarılması açısından branş değişkeni 7 bölüm altında sınıflandırılarak verilmiştir. ANOVA analizine ilişkin nicel veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Katılımcı tutumlarının bölümlerine göre karşılaştırılması ANOVA analizi

Alt Boyutlar	Bölüm	N	M	Sd	f	P
Etnomerkezcilik	Temel Eğitim	222	16.11	5.56	5.55	.001
	Özel Eğitim	112	18.59	6.99		
	Türkçe-Sosyal	193	17.21	6.41		
	Fen-Matematik	138	17.38	4.83		
	Yabancı Diller	120	14.67	6.43		
	Güzel Sanatlar	31	17.87	6.14		
	PDR	91	15.72	6.09		
Kültürlerarası Çaba	Temel Eğitim	222	20.97	4.29	3.94	.001
	Özel Eğitim	112	21.76	4.28		
	Türkçe-Sosyal	193	20.95	5.00		
	Fen-Matematik	138	22.22	3.57		
	Yabancı Diller	120	19.70	5.48		
	Güzel Sanatlar	31	21.19	4.70		
	PDR	91	21.57	3.98		
Kültürlerarası Gerilim	Temel Eğitim	222	23.47	7.48	5.23	.001
	Özel Eğitim	112	26.02	6.98		
	Türkçe-Sosyal	193	24.04	7.25		
	Fen-Matematik	138	24.07	6.53		
	Yabancı Diller	120	21.03	7.92		
	Güzel Sanatlar	31	25.16	6.94		



	PDR	91	23.42	5.56		
Çokkültürlülük Göstergesi	Temel Eğitim	222	46.43	8.06		
	Özel Eğitim	112	47.28	8.17		
	Türkçe-Sosyal	193	45.75	9.00	10.86	.000
	Fen-Matematik	138	46.46	5.56		
	Yabancı Diller	120	40.20	11.41		
	Güzel Sanatlar	31	47.64	5.93		
	PDR	91	47.20	5.83		
Tekkültürlü Yönelim	Temel Eğitim	222	25.84	7.42		
	Özel Eğitim	112	28.02	8.36		
	Türkçe-Sosyal	193	25,43	7,34	6.25	.000
	Fen-Matematik	138	25,04	6,92		
	Yabancı Diller	120	22,35	7,75		
	Güzel Sanatlar	31	26,61	5,47		
	PDR	91	26,29	6,87		
Testin Tümü	Temel Eğitim	222	132.84	24.12		
	Özel Eğitim	112	141.70	27.21		
	Türkçe-Sosyal	193	133.39	25.83	9.54	.000
	Fen-Matematik	138	135.18	20.93		
	Yabancı Diller	120	117.97	32.97		
	Güzel Sanatlar	31	138.48	20.71		
	PDR	91	134.23	22.40		

Katılımcıların çokkültürlü duyarlılık düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $f=9.54$ ;  $p<.01$ ). “Etnomerkezcilik” boyutuna verilen cevap ortalaması 18.59 ile Özel Eğitim öğretmenleri en yüksek; 14.67 ile Yabancı Diller bölümüne mensup öğretmenler ise en düşük olumsuz tutum sergilemektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından geliştirilen çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Literatür incelendiğinde, çokkültürlü duyarlılık, kültürlerarası duyarlılık veya sınıf içi farklılıklar gibi başlıklar altında öğretmen yaklaşımlarını incelemek için yapılan ölçek geliştirme (Ayaz, 2016; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Kan ve Doruk, 2022; Yıldırım ve Tezci, 2017; ) ve ölçek uyarlama (Akcaoğlu ve Arsal, 2018; Gezer ve İlhan, 2016; Kervan, 2017; Soylu ve Kaysılı, 2022; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) şeklinde bir çok çalışma bulunmaktadır. Bunun yanısıra kapsamlı ve güncel bir ölçeğin olmaması dikkate alınarak bu çalışma yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde daha sonraki çalışmalara faydalı olabilmek açısından titizlikle çalışılmıştır. Ölçek dilinin orijinalinden tamamen farklı bir kültüre dönüştürülmesi, asıl dildeki bazı kelimelerin çevrilen dile birebir yansıtılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle uyarlama yapılan ölçeğin asıl ölçekte birebir örtüşeceğinin kesinliği yoktur (Sireci ve Berberoğlu 2000’den akt. Boztunç Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015). Buna karşın uyarlama sürecinde her iki dile de hakim olan uzman kişilerle çalışarak mümkün olan en yakın çeviri ile kültürel ve dilsel geçerliği sağlamak önem taşımaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi için önemli bazı noktalar şunlardır (Hall, Wilson, & Frankenfield, 2003);

1. Kısa ve basit bir anlatım kurma
2. Konu hakkında yetkin olan uzmanlarla çalışma
3. İki dile de hakim iki çevirmen kullanarak birinin orijinalini hedef dile, diğerinin hedef dili tekrar aslına görmeden orijinaline çevirmesini sağlama
4. Son olarak her iki çeviri için bir sınama grubu ile çalışma şeklinde özetlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin çeviri uygunluğu hem uzman grubu hem de kontrol grubu ile çalışma yürütülerek sağlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler yalın ve ilk okumada anlaşılır olmasına özen gösterilerek hazırlanmıştır. İfadelerin birden fazla tutum içermemesine dikkat edilmiş ve okuyucu için puanlamada kararsızlığa yol açabilecek karmaşık kelimelere yer verilmemiştir. Ölçeğin geçerli sonuçlar elde etmesi açısından analizlere başlamadan önce mutlaka ifadelerin doğru çevrildiğinden emin olunmalıdır (Orçan, 2018). Bu doğrultuda iki dildeki ifadelerin ne kadar örtüştüğünü görmek için ölçeğin aslı ve çevirisi sınama grubuna uygulanarak çıkan sonuçlar korelasyon testine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak Türkçe ve orijinal ölçek ifadelerinin puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki görülmüştür. Ölçekte yer alan ifadeler, iki dilde de benzer cevapların verilmesini sağlamış ve orijinal ölçek ile uyum göstermiştir. Buradan hareketle ölçeğin Türkiye'deki öğretmenler için uygun olduğu ve anlamsal bir kayıp yaşamadığı tespit edilmiştir.

Uyarlama aşaması tamamlandıktan sonra anket ifadelerinin faktör yükleri incelenerek madde analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda her maddenin ilgili bulunduğu boyutu karşıladığı değerler nicel olarak ifade edilmiştir. Maddelerin gücünün yeterli düzeyde olması ve binişik bir madde ile karşılaşılması, ifadelerin düzenli dağılımını ve üst yapıların kapsayıcılığını göstermektedir. Daha sonra uygulanan doğrulayıcı faktör analizi bulgularına bakıldığında, asıl ölçek ile alt boyutların sayısı ve içerdiği madde sayısı bakımından benzerlik göstermiştir. Aynı zamanda elde edilen uyum indekslerinin geçerliği sağladığı ve orijinal araştırmanın DFA bulguları ile yakın değerler aldığı tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını açıklamaktadır. DFA analizi sonucu ulaşılan bulgular neticesinde beş faktörlü yapı modeli oluşturulmuş ve madde dağılımı şematik olarak gösterilmiştir. Burada çokkültürlü duyarlılık ölçeğinde yer alan boyutların hem birbirleri ile hem de maddeler ile ilişkisinin gücü ve yapının verilerle uyumu grafik modellemesi ile görselleştirilmiştir.

Son olarak ölçek üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için yüksek değerde çıkması ve orijinal ölçekle yakın değerler alması güvenilirliği sağladığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Dilsel ve kültürel uyarlama süreci tamamlandıktan sonra ölçek, çeşitli bölüm ve sınıflardan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre olumsuz ifadelerin olduğu etnomerkezcilik, kültürlerarası gerilim ve tekkültürlü yönelim alt boyutlarına verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Olumlu ifadeleri kapsayan kültürlerarası çaba ve çokkültürlülük göstergesi alt boyutlarına verilen cevaplara bakıldığında ise, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının ifadeleri puanlama düzeyi erkeklerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. Aşçı, (2020)'nin "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi" çalışmasında da kadınların puan ortalaması erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Benzer biçimde bazı çalışmalarda sonuçların, olumlu tutum sergileme açısından kadınların lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Durşen Ünal ve Kingir, 2022; Karadağ ve Özdemir Özden, 2020; Pınarcıoğlu, 2023).

Öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılık düzeyinde sınıf değişkeni, farklılaşmaya yol açmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi (2018) sınıf faktörünün çokkültürlü tutum üzerinde farklılaşma oluşturmadığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada sınıf değişkeni çokkültürlü tutum üzerinde ayırt edici etki göstermemiştir (Özer Koçak, 2020). Ancak benzer biçimde Sosyal Bilgiler öğretmenliği okuyan öğrencilerle çalışma yürüten Çalışkan ve Gençler (2016) sınıf seviyesinin çokkültürlü tutum üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar içerisinde 4. sınıf öğrencileri alt sınıflara kıyasla daha yüksek olumlu tutum sergilemiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda oluşan farklılıkları incelerken araştırma evreni, araştırmanın yapıldığı zaman ve çevre koşulları, katılımcılar tarafından puanlanan ifadelerin içeriği, her çalışmanın kendine özgü olduğu gibi bir çok faktör dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların verdikleri cevaplar branş farklılıklarına göre incelendiğinde, anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Olumsuz maddelerin yer aldığı boyutlarda en düşük ortalama, İngilizce ve Japonca Öğretmenliği bölümü öğrencilerine aittir. Olumlu ifade içeren alt boyutlar için en yüksek ortalama Özel Eğitim bölümü öğrencilerine aittir. Çokkültürlü duyarlılığı en yüksek bölüm Özel Eğitim Öğretmenliği, en düşük bölüm ise İngilizce ve Japonca Öğretmenliği bölümleri olmuştur. Daha önceki çalışmalara bakılırsa; bazı çalışmalarda öğretmen cevaplarının branşa göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Pınarcıoğlu, 2023; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Öte yandan Demircioğlu ve Özdemir (2014) çalışmalarında pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiş, mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Buna karşın sözel bölümlerden mezun olan öğrencilerin sayısal bölümden mezun olan öğrencilere kıyasla daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Onur Sezer ve Bağçeli Karaman (2017), sınıf ve okul öncesi öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada çokkültürlü tutum ve kültürlerarası duyarlılıkları arasında bölümlere göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bunun sebebi olarak bölümlerin kapsam ve içerik açısından benzerliğinden söz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duyarlılık düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Daha önceki çalışmalara bakıldığında öğretmen tutumlarının genel itibari ile olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir (Akkaya, Kırmızı ve İşçi, 2018; Durşen Ünal ve Kınır, 2022; Erbaş, 2023; Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018; Kozikoğlu ve Dilek Cavak, 2023). Katılımcılar, sınıf içi eşitliği sağlama, ve önyargıyı azaltma, başka kültürleri öğrenme ve gelişime açık olmayı beyan eden ifadeleri yüksek düzeyde puanlamıştır.

Ülkemizde öğretmenlik lisans eğitimi, pedagojik formasyon veya hizmetiçi eğitim süreci boyunca çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir program bulunmamaktadır. Buna rağmen öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıkları oldukça yüksektir. Ancak elbette katılımcı yaklaşımlarına bakıldığında olumsuz tutumlar da görülmektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri her öğrenciye ayrı bir zaman ve emek göstermenin oldukça zor olması düşüncesinin yaygın olmasıdır. Aynı zamanda müfredata uygunluğu sağlama açısından belirli

plan ve programların dışına çıkmanın sınırlılığı bireysel farklılıklara yönelik etkinliklerin uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Öte yandan planlama süresi, iş yükü veya maliyet gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanabilen sınıf içi materyal ve ders araç gereçlerinin her yıl ve her sınıf için hemen hemen aynı olması, süregelen tek düze yaklaşımları beslemektedir. Öğrencilerin özgüvenli, farklılıklara saygılı ve özgün fikirler üretebilen bireyler olabilmesi için öğretim teknikleri ve materyallerin kültürel çeşitliliği yansıtmaya bağlamında daha işlevsel olması gerekmektedir. Ek olarak daha düşük tutum gözlenen veriler için katılımcıların henüz mesleğe başlamamış olmaları, farklı öğrencilerin bir arada olduğu sınıf ortamını deneyimlememiş olmaları ve mesleğin beraberinde getirdiği bazı kişilik özelliklerini kazanmamış olmaları gibi nedenler etkili olabilmektedir. Örneğin; Bulut ve Sarıçam (2016), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında çokkültürlü tutuma yönelik anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik, duygusal denge ve çokkültürlü olumlu tutum ortalamalarının öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın; eğitimde fırsat eşitliği, öğretmenlerin mesleki eğitimi ve yeterlilikleri, sınıf yönetimi ve sınıf içi adalet, kültürel çeşitlilik gösteren sınıflarda eğitim verme, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gibi birçok konuda ihtiyaç duyulan araştırmaların yapılması için destekleyici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu alanda herhangi bir eğitim almadan puanladıkları ifadeler, mesleğe başladıklarında kültürel çeşitliliğe ne kadar hazır olduklarını göstermektedir. Bu ölçek, eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde verilen dersler veya öğretmenlik mesleği icrası için verilen formasyon eğitimi süreci için inceleme ve revizyon amaçlı olarak kullanılabilir. Ölçek aynı zamanda ülkemizdeki kültürel çeşitliliğe sahip öğrenme ortamlarında eğitim süreçleri ve öğrenme çıktıları için pozitif etki yaratabilecek bir tutumu teşvik edicidir. Ölçek geliştirme çalışmaları için ölçeğin analiz süreci ve anketin uygulanması gibi adımlarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Türkçeye uyarlaması yapılan bu anket çalışması, hem yeni araştırmalara ilham verici hem de çalışma prensiplerini gözden geçirme açısından okullara fayda sağlayıcı niteliktedir. Bu ölçekte kullanılan ifadeler öğretmenlerin yalnızca tutumlarını belirleyici özelliktedir. Olumlu veya olumsuz tutumların nedenlerine ilişkin herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Bu alanda öğretmenlerin çokkültürlülüğe yaklaşımı ve tutumlarını etkileyen iç ve dış nedenlere yönelik çalışmalar yürütülebilir. Uyarlanan ölçek çalışması farklı tutum ölçekleri ile desteklenerek bu çalışmaya eklenmeyen birçok değişken araştırmaya dahil edilebilir. Araştırma evreni ve örneklem genişletilerek daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir. Öğretmen adaylarının olumsuz düşünce ve önyargılarını azaltıcı, farklılıklara hoşgörülü ve ılımlı yaklaşımı artırıcı eğitim uygulamaları için planlamalar yapılabilir. Öğretmenlerin üniversite eğitimi sürecinde çokkültürlü eğitimle ilgili bir ders alması ve yetiştirilmesi için kurumlar işbirliği sağlayabilir. Çağdaş, bireysel hak ve özgürlüklere saygılı, toplumsal duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirebilmek için öncelikle eğitimcilerin kültürel değerlere ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu sayede geleneksel eğitimin sınırlılıklarını aşarak, bireye hem yerel öğeleri hem de küresel bağlamda kültürlerin korunması ve aktarımının önemini kavrayabilen evrensel bakış kazandırılabilir.

### **Yazar Katkıları**

Birinci yazar çalışmayı planlamış ve literatür taramasını gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkıda bulunmuştur. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkıda bulunmuş ve çalışmanın son halini okuyup onaylamıştır.

### **Etik Beyan**

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 20.10.2022 tarih ve 17/38 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33.
- Akcaoğlu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378585>
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F. ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308-335. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005>
- Anık, M. (2012a). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. Açılım Kitap Yayınevi.
- Anık, M. (2012b). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 117-130.
- Aslan, A. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Dergisi*, 31, 729-737.
- Aşçı, E. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ateş, E. ve AYTEKİN, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Aycan, M. ve Günday, R. (2023). Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülük yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1241-1253. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369158>
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Başbay, A. ve Kağnıcı D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 200-212.
- Bulut, M. ve Sarıçam H. (2016). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. IV. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 2-5 Eylül, 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Boztunç Öztürk N., Eroğlu M. G. ve Kelecioğlu H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing Models with Unobserved Variables: Analysis of Covariance Structures. In G. W. Bohrnstedt, & E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current Issues*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayınları.
- Çalışkan H. ve Gençer R. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., ve Büyüköztürk Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, M. Ö. (2012). *Sosyal bilimlerde istatistiksel analiz: SPSS 20 kullanım kılavuzu*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde çokkültürlülük*. İksad Yayınevi.
- Durşen Ünal, S., ve Kingır, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 15(57), 1124-1151.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Erbaş, Y. H. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamı hakkındaki görüşleri. VII. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 638-651.
- Erbaş, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.2>
- Erbaş, Y. H. (2023). Lisans düzeyinde çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adaylarının tutumlarına ve görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 222-236. <https://doi.org/10.30703/cije.1200873>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisođlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 187-200.
- Göçeri, N., Yokuş, G., Kasapođlu, K., Önder, M., Peker Ünal, D., Yıldırım, M., Orakçı, Ş., Derya Daşçı, A. ve Sözcü, İ. (2021). Eğitim Felsefesi. M. Y. Eryaman (ed.). içinde Temel Eğitim Felsefesi Akımları. (s. 75-102). Vizetek Yayınları.
- Güngör, S. Buyruk H. ve Özdemir Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837. <https://doi.org/10.17755/esosder.386067>
- Hall, E. O. C., Wilson, M. E. & Frankenfield, J. A. (2003). Translation and restandardization of an instrument: The early infant temperament questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 42(2), 159-168.
- Kan, A., ve Doruk, O. (2022). Farklı kültürlere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 2(2), 92-110.
- Karadağ, Y. ve Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğın sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz*

- Karakaş, H. ve Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81. <https://doi.org/10.20860/ijjoses.374599>
- Karaman, M. (2023). Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizi: Kavramsal Bir Çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-63. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1279602>
- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konda, (2021). Konda hayat tarzları araştırması. Türkiye 100 kişi olsaydı (2023, 23 Ekim). Erişim adresi: <https://interaktif.konda.com.tr/rapor/turkiye-100-kisi-olsa/1#navislide>
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kozikoğlu, İ. ve Dilek Cavak, G. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 27-42. <https://doi.org/10.31455/asya.1266444>
- Köroğlu, K. (2015). *Eski Mezopotamya tarihi: Başlangıcından Perslere kadar*. İletişim Yayınları.
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Karaman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). 550-560. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Orhan, Ü. G., Albayrakoglu, Ö., & Vardar, A. K. (2023). Analysis of postgraduate studies on multicultural education in Turkey. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 49-65.
- Özer Koçak, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parekh, B. C. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix.
- Pınarcıoğlu, M. (2023). *Öğretmenlerin çokkültürlülük tutumları ve sosyal adalet eğilimleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.



- Ruales, S.T.P., Agirdag, O. & Petegem, W.V. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194, <http://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 30-39.
- Soylu, A. ve Kaysılı A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir uyarılma ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 55, 1-30 <http://doi.org/10.15285/maruaebd.857168>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *Uluslararası göç istatistikleri*. Haber Bülteni, Sayı: 49457, Ankara.
- Usta, M. ve Demir, E. (2020). Eğitimde Çokkültürlülük: İlkokul Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Kitapları Üzerinden Nitel Bir İnceleme. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2178-2198.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Vatandaş, C. (2001). Çokkültürlü yapıda ulusal/etnik kimlikler (Kanada örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 101-116.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- 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.
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: Bir ölçek geliştirme. *Turkish Studies*, 12(18), 719-736.

**EXTENDED ABSTRACT**

From a geographical point of view, Türkiye's location at the intersection of East and West enables cultures to interact with each other (Aydın 2013). Looking at its historical past, Türkiye is one of the states that gained its multicultural structure quite early and maintained this structure for centuries. Throughout history, the states and nations established and destroyed in this geography have exhibited a similar social structure in general, although there are fundamental differences that have always made their cultures unique. Of course, some problems such as marginalization, identity issues, minority rights, and the adaptation of minorities to society may arise from the coexistence of different ways of life. In such cases, countries' thoughts and approaches on multiculturalism have a significant impact on society. The mass language and approaches of the society cannot be considered independent of the state structure and the policies carried out. However, it is known that these problems are seen even in developed states with pluralistic societies. In the past, relations were more cautious and limited due to reasons such as more difficult transportation, major wars due to territorial disputes between religious and political groups, ideological ideas provoking radical groups against each other, and the prevalence of centralized power. In many parts of the world, especially in cosmopolitan European countries, tolerance policies adopted by states have emerged as cultural differences are seen as a richness. Over time, diversity has begun to gain value in society instead of uniformity (Say 2017).

Multiculturalism discussions have started to gain importance in Türkiye. In Türkiye, it is seen that multiculturalism has come to the forefront in education with the gradual move away from traditional education and the appreciation of individual-oriented education (Erbaş 2015). The fact that the concept of multiculturalism has started to take more place in education in Türkiye reflects both the increasing global interaction and the egalitarian policies pursued in education. When we look at recent education programs and curricula, it is observed that changes have been made according to current needs and that there are studies in this direction. However, there is no clear multicultural education program in force (Erbaş 2019; Demirçelik 2020). Considering Türkiye's current structure and increasing migration, it is observed that student diversity and cultural differences in schools are increasing. In this respect, it is very important that students and teachers have more knowledge about multiculturalism. In this sense, it is of primary importance to formally establish an education curriculum that includes multiculturalism. The deficiency here increases the importance of academic studies (Demirçelik 2020). Looking at the academic studies on multiculturalism and multicultural education, it was seen that only one study was conducted before 2012, while the number of studies conducted between 2012-2019 increased. The reason for the increase in studies on multiculturalism in 2019 is the 2018-2023 Harmonization Strategy Document and National Action Plan. The objectives of this action plan were to prepare the adaptation policies for the immigrants coming from Syria to Türkiye urgently by researchers and academicians, considering that the immigrants coming to Türkiye from Syria will be permanent. This situation resulted in the number of studies

conducted between 2008-2018 being met in only four years, that is, between 2018-2021 (Orhan Albayrakoğlu & Vardar 2023).

The aim of this study is to adapt the "Multicultural Sensitivity Scale" developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) for pre-service teachers into Turkish and to determine the attitudes of pre-service teachers towards differences in society with the adapted scale items. The aim of this study is to determine how much knowledge prospective teachers have about multiculturalism, how open they are to change, to predict the attitude they will develop while doing their profession, and to determine the effects reflected on education in Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education. With this study, the following questions were tried to be answered:

- Is the "Multicultural Sensitivity Scale" which was adapted into Turkish valid and reliable?
- What are the sensitivity levels of pre-service teachers in the Faculty of Education towards multiculturalism?
- Do pre-service teachers' sensitivities towards multiculturalism show a significant difference depending on branch, grade, and gender?

## **Method**

### **Research Model**

In this study, a questionnaire survey, which is one of the types of survey design in quantitative research methods, was applied. Survey designs are quantitative research designs in which the researcher collects data by applying a survey study to a sample group determined to determine the thoughts and attitudes of a universe. With this method, quantitative and numerical data are obtained through questionnaires or interview forms. The answers of the participants are analyzed and evaluated in relation to the statistical data of previous studies (Creswell 2020). In this study, the study population is Çanakkale Onsekiz Mart University, and the sample group is the students of the Faculty of Education. Participants were selected by the convenience sampling method. The "Multicultural Sensitivity Scale" developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) for prospective teachers was used in the study. The scale includes 28 items consisting of five sub-dimensions. These dimensions were expressed as "ethnocentrism," "intercultural effort," "intercultural tension," "multiculturalism indicator," and "monocultural orientation." The scale items were administered to 907 participants from various departments and grade levels. To evaluate the attitudes and opinions of the participants, the scale items were expressed with a 7-point Likert scale. These expressions are: strongly disagree (1), disagree (2), partially disagree (3), undecided (4), partially agree (5), agree (6), and strongly agree (7). The dimensions of "Ethnocentrism," "Intercultural Stress," and "Monocultural Orientation" in the scale were arranged and analyzed by reverse coding while remaining faithful to the original version. Descriptive statistical analyses were performed on the data, which provided information about the frequency and rate of observation of the variables and the characteristics of the participants such as class, gender, and department. Pearson product-moment correlation coefficient analysis was applied to measure the agreement between the original and the translated version of the scale. Confirmatory factor analysis was applied to

examine the construct validity of the scale. The factor loadings of the items were analyzed by exploratory factor analysis. Confirmatory factor analysis was conducted to evaluate the construct validity of the scale.

### **Conclusion and Discussion**

Within the scope of this study, the multicultural sensitivity scale developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) was adapted into Turkish. When the literature is examined, there are many studies in the form of scale development (Ayaz 2016; Başbay & Kağnıcı 2011; Kan & Doruk 2022; Yıldırım & Tezci 2017) and scale adaptation (Akcaoğlu & Arsal 2018; Gezer & İlhan 2016; Kervan 2017; Soylu & Kaysılı 2022; Yazıcı, Başol, & Toprak 2009) conducted to examine teacher approaches under titles such as multicultural sensitivity, intercultural sensitivity, or classroom differences. In addition, this study was conducted considering the lack of a comprehensive and up-to-date scale. During the scale adaptation process, meticulous efforts were made to be useful for future studies. Translating the language of the scale from the original language to a completely different culture may make it difficult to reflect some of the words in the original language into the translated language exactly. For this reason, there is no certainty that the adapted scale will exactly match the original scale (Sireci & Berberoğlu 2000 as cited in Sireci & Berberoğlu 2000; Boztunç, Öztürk, Eroğlu & Kelecioğlu 2015). On the other hand, it is important to ensure cultural and linguistic validity with the closest translation possible by working with experts fluent in both languages during the adaptation process.

According to the research results, Faculty of Education pre-service teachers' sensitivity levels towards multiculturalism were at a high level. When previous studies are examined, it is seen that teacher attitudes are generally positive and high (Akkaya, Kırmızı, & İşçi 2018; Durşen, Ünal, & Kingir 2022; Güngör, Buyruk, & Özdemir 2018; Kozikoğlu & Dilek, Cavak 2023). Participants rated the statements about ensuring equality in the classroom, reducing prejudice, learning about other cultures, and being open to development highly.

In our country, there is no program for multicultural education during teacher undergraduate education, pedagogical formation, or in-service training. Despite this, teachers' multicultural sensitivity is quite high. However, negative attitudes are also seen when we look at the participant approaches. One of the important reasons for this situation is the widespread belief that it is quite difficult to devote time and effort to each student. At the same time, the limitation of going beyond certain plans and programs in terms of ensuring compliance with the curriculum reduces the applicability of activities for individual differences. On the other hand, the fact that classroom materials and teaching aids are almost the same for every year and for every class, which may be due to various reasons such as planning time, workload, or cost, perpetuates uniform approaches. For students to become self-confident, respectful of differences, and capable of generating original ideas, teaching techniques and materials need to be more functional in terms of reflecting cultural diversity. In addition, for the data where lower attitudes were observed, reasons such as the fact that the participants have not yet started their profession, have not experienced the classroom environment where different students are together, and have not gained some personality traits that come with the profession may be

effective. For example, Bulut and Sarıçam (2016) found that there was a significant difference between preschool teachers and pre-service teachers regarding multicultural attitudes. It was seen that teachers' multicultural personality, emotional balance, and multicultural positive attitude averages were higher than pre-service teachers.

#### **Author Contributions**

The first author planned the study and conducted the literature review. All authors contributed to the data collection process. The first and second author performed the statistical analysis. All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

#### **Ethical Declaration**

This study was conducted with the approval decision of Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute Scientific Research Ethics Committee at its 17/38 meeting dated 20.10.2022.

#### **Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

## EK-1

## ÇOKKÜLTÜRLÜ DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

BOYUTLAR	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
<b>Etnomerkezcilik</b>							
1.Etnik azınlık grupların fazla alingan olduğunu düşünüyorum.*							
2.Etnik azınlıkların çoğunluğa uyum sağlamayı öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum.*							
3.Toplumun etnik azınlıklara gereğinden fazla önem verdiğini düşünüyorum.*							
4. Diğer etnik gruptan gelen insanlara göre kendi etnik grubumdan insanları daha güvenilir hissediyorum.*							
5.Etnik azınlıkların farklı durumlarda aşırı tepki verme eğiliminde olduğunu düşünüyorum.*							
<b>Kültürlerarası Çaba</b>							
6. Başka etnik gruplarla kültürel olarak uygun şekilde iletişime geçmenin yollarını öğrenmeye çalışırım.							
7.Başka etnik gruptan insanlarla etkileşime geçmek için çaba harcarım.							
8.Başkalarının kültürleri hakkında bir şeyler öğrenmek için çaba sarf ederim.							
9.Başkalarının kültürlerini öğrenmenin onlarla ilişkilerimi geliştireceğine inanıyorum.							
<b>Kültürlerarası Gerilim</b>							
10.Etrafımda başka etnik azınlık üyelerinin olması fikrinden hoşlanmıyorum.*							
11. Etnik azınlıklarla ilgilenmeyi zaman kaybı olarak görüyorum.*							
12. Kültürel geçmişi benimkinden farklı olan insanlarla iyi bir şekilde çalışmanın zor olacağını düşünüyorum.*							
13. Başka kültürlerden olan insanlarla ilişki halinde olmayı stresli buluyorum.*							
14.Bulduğum toplumdaki çeşitliliği hoş karşılamakta zorlanıyorum.*							
<b>Çokkültürlülük Göstergesi</b>							
15.Kültürel çeşitliliğin olduğu bir sınıfta eğitim vermeye istekliyim.							

16. Çocuklara kültürel farklılıkları paylaşmaları için fırsatlar sağlayacağım.							
17.Öğrencilerin başkalarının geleneklerini anlamaları için çaba sarf edeceğim.							
18.Öğrenciler arasındaki önyargıyı azaltmanın yollarını bulacağım.							
19.Öğrencilerimin kültürel alışkanlıklarını kabullenmek için çaba sarf edeceğim.							
20.Kullanacağım öğretim materyallerinin kültürel çeşitlilik göstermesini sağlayacağım.							
21. Sınıftaki grup aktiviteleri esnasında grup oluşumunda kültürel çeşitliliği sağlayacağım.							
22. Kültürel açıdan çeşitlilik gösteren bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretim yöntemlerimde ayarlamalar yapacağım.							
<b>Tekkültürlü Yönelim</b>							
23. Öğrencilerin sınıf içerisinde kendi lehçelerini kullanmaktan kaçınmaları gerektiğini düşünüyorum.*							
24. Okullarda ana dilin kullanılmasının engellenmesi gerektiğine inanıyorum.*							
25. Benimle aynı kültürü paylaşan öğrencilere eğitim vermeyi tercih ederim.*							
26.Kültürel çeşitlilik ile ilgili eğitim vermenin sınıf içerisinde anlaşmazlık yaratacağını varsayıyorum.*							
27. Okulların çatışmaları önlemek amacıyla etnik azınlıkta olan öğrencileri ayırmaları gerektiğini düşünüyorum.*							
28. Etnik azınlık grubundan gelen öğrencilerin velileriyle uğraşmanın zor olacağını düşünüyorum.*							

“\*” işareti olan maddeler ters kodlama yapılarak değerlendirilmelidir.