

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması *

Perceptions of Multicultural Competence Scale: A Scale Development Study

Alper BAŞBAY** D. Yelda KAĞNICI***
Ege Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, çokkültürlü yeterlik algılarının belirlenebilmesi için bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla oluşturulan deneysel form, görüşleri alınmak üzere uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik oranları belirlenmiştir. Maddeler için kapsam geçerlik oranı .80'in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Oluşturulan 47 maddelik deneme formu, farklı üniversitelerde ders vermekte olan ve e-posta aracılığıyla ulaşılabilen 309 öğretim elemanı üzerinde uygulanarak, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizleriyle (AFA) "Farkındalık", "Bilgi" ve "Beceri" olmak üzere üç boyutlu ve toplam 41 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve faktörlerin birbirleriyle olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Alt boyutların çokkültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi de AFA sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, öğretmen yeterlikleri, çokkültürlü öğretmen yeterlikleri.

Abstract

The purpose of the study is to develop a scale to determine the perceptions of individuals' multicultural competence. With this aim, the draft form was sent to experts in order to get their opinions. Based on experts' feedback, item content validity ratios were determined. Items with content validity ratio under .80 were deleted. 47-item draft form was administered to 309 volunteered instructors teaching courses in different universities and approached through e-mails, and the data were analyzed. Through, exploratory factor analysis (EFA), a construct with 41 items and 3 factors, namely "Awareness", "Knowledge" and "Skill" was achieved. The relationship among subscales was tested and a significant positive relationship was found. By the analysis it was seen that subscales were the dimensions of a construct named multicultural competence. It was determined that fit indexes of the model were high. Confirmatory factor analysis (CFA) also confirmed the results of EFA. The Cronbach's alpha value for the scale was found to be .95.

Keywords: Multiculturalism, Teacher Competences, Multicultural Teacher Competences

Summary

Purpose

Multicultural education is the construction of learning and teaching processes reinforcing cultural pluralism by promoting respect to different cultures with a common sense. In the United

* Çalışma, XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Alper BAŞBAY, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı alper.basbay@ege.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. D. Yelda KAĞNICI, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. yelda.kagnici@ege.edu.tr

States, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) accepts “diversity” as one of the six standards in teacher education. In Turkey, teacher competences are defined under two dimensions by the Ministry of National Education which are “General Competences of Teaching Profession” and “Special Field Competences” many of whose areas emphasize that teachers should be equipped with multicultural teacher competences. However, in our country, multicultural education is not an area that is widely studied yet. It is not also possible to say that there are studies regarding teaching programs designed to increase teacher candidates’ multicultural competences or their awareness about multiculturalism. Parallel to these, the number of scales that can be used in Turkey is very limited. One of the first scale development studies that aim to measure perceptions about their multicultural competences is the scale developed in the present study.

Results

In order to develop Perceptions of Multicultural Competence Scale (PMCS), based on the literature review, a scale with 53 items was formed. Based on the opinions of 10 experts in the educational sciences and 3 experts in psychology, the items’ content reliabilities were calculated by content validity ratio. Items with a ratio lower than 0.80 were deleted and a 47-item scale was developed and sent to 8000 instructors’ e-mail addresses. 309 instructors participated in the study.

In order to verify factorial validity of PMCS, varimax rotation and exploratory factor analysis (EFA) were used. For the reliability of the subscales, the Cronbach’ alpha values were calculated. Confirmatory factor analysis (CFA) was also conducted in order to verify the factor structure obtained by exploratory factor analysis.

According to the results of the EFA, the scale had 11 factors with Eigen values larger than 1.0. The EFA was redone by limiting factor number by 3. First factor is composed of 16 items with factor loadings ranging from .34 to .75. The second factor is composed of 16 items with factor loadings ranging from .35 to .68. Third factor is composed of 9 items with factor loadings ranging from .52 to .72. All the factors explain 43.94% of the total variance. First factor which is called “Skill” explains 30.01% of the total variance and includes items that reflect multicultural teaching skills. The second factor which is called “Awareness” explains 7.98 % of the total variance and includes items that reflect multicultural awareness. The third factor which is called “knowledge” explains 5.87 % of the total variance and includes items that reflect multicultural knowledge.

CFA results also verified the factor structure obtained by EFA. Acceptable indexes according to Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) were also provided. In order to test whether these three factors are the dimensions of a construct, a second order CFA was conducted. Results indicated that the factors were the dimensions of multicultural competence.

The Cronbach’s alpha coefficients were calculated to examine internal consistency of test scores for each subscale and the total scale. The Cronbach’s alphas for the “Skill” subscale was .91, for “Awareness” subscale .85 and for “Knowledge” subscale .87, and for the total scale .95, indicating high internal consistency.

Discussion

In the present study, in order to measure perceptions of multicultural competence, a 41-item scale with three subscales naming awareness, knowledge and skill was developed. PMCS has three subscales. Awareness subscale measures instructors’ multicultural awareness levels. There are 16 items in this subscale. Higher score indicates higher level of multicultural awareness. Knowledge subscale measures instructors’ multicultural knowledge levels. There are 9 items in this subscale. Higher score indicates higher level of multicultural knowledge. Skill subscale measures instructors’ multicultural teaching skill levels. There are 16 items in this subscale. Higher score indicates higher level of multicultural teaching skills. In the scale 1, 3, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 19 ve 38 are the reversed items.

The high Cronbach alpha values indicated that the scale has high internal consistency. EFA and CFA results also verified the validity of the scale. As a result, reliability and validity scores of the scale were found satisfactory with this sample of instructors.

Conclusion

Multicultural education and multicultural teacher competences are important topics that should be studied in Turkey as in the world. Teacher candidates need to be equipped with multicultural competencies. In this manner, it is expected that first the instructors in the faculties of education should be equipped with multicultural education. It is thought that PMCS may contribute to studies about multicultural competences that would be conducted with instructors as well as with teachers in the field after the adaptation studies.

Giriş

Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim

Toplumbilimciler toplumsal yapıyı incelerken farklı bakış açılarıyla yaklaşmışlardır. Toplumsal yapı, biyolojik olarak birbirine benzeyen insan topluluğu (organik yapı ve evrim), bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tümü, belirli insanları bir araya getiren fiili mevcut ilişkiler, toplumsal gruplar arası ilişkiler, bireyin içinde yaşadığı toplum içerisinde üstlendiği rol gibi farklı anlamlar yüklenerek kullanılmıştır (Bottomore, 2000). En genel anlamıyla toplumsal yapı, organize olmuş ilişkiler bütünü olarak görülmektedir. Toplumsal yapı, toplumun bir çerçevesini oluşturmakta ve bu çerçeve kültürle yoğrularak ilişkilerin sistematik bir şekilde örgütlenmesini sağlamaktadır. Toplumsal yapıyı oluşturan bileşenler ise, kültür, toplumsal sınıflar, statü, statüyle ilişkili roller ve organik bütünlüğünün devam etmesi için gerekli olan kurumlar olarak ifade edilmektedir. Bu bileşenlerden belki de en dikkat çekici olanı kültürdür. Kültür antropolojide, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı, belli bir toplumun kendisi, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi ya da bir insan ve toplum kuramı olarak ele alınmıştır (Güvenç, 1999). Kültür kavramı ilk olarak toprağı, ekin yetiştirmek için saban ve sürgü ile sürmek anlamında daha sonra da Cicero (MÖ 106-43) tarafından felsefe ve eğitim ile ruhun işlenmesi anlamında kullanılmıştır. Daha sonraki süreçte ise kültür uygarlık ile eşanlamli kullanılarak insanlığın yarattığı maddi manevi tüm ürünlere işaret etmek üzere kullanılmıştır (Ünder, 2007). Kültür ya da diğer bir ifadeyle insanlığın yarattığı maddi ve manevi değerler örgütlenmiş birliklerde, kümelerde ya da toplumlarda yaşayan insanlarca ortaya konulmakta ve ortaklaşa paylaşılmaktadır. Kültür aynı zamanda kuşaktan kuşağa aktarılan ve eğitimle doğrudan bağlantılı bir kavram olarak da ortaya çıkmaktadır. Kültürel yapının devamlılığını sağlamak toplumların en temel görevlerinden biri olmuştur. Ancak kültürel değerlerin eğitim yoluyla ve sistematik olarak aktarılmasında hangi değerlerin ön plana çıkarılacağı her zaman tartışma konusu olmuştur. Kültür yapısı, içerisinde farklı değerleri barındıran çok unsurlu bir oluşumdur. Bu yapı içerisinde birbirini desteklediği gibi birbiriyle ters düşen birçok maddi ve manevi unsur bir arada bulunmaktadır. Bu durum kültürle kaynaşmış ve ondan beslenen farklılık ve kimliklerle, yani bir grup insanın kendilerini ve dünyayı anlamakta, bireysel ve toplu yaşamlarını düzenlemekte kullandıkları inançlar ve uygulamalar bütünüyle alakalı bir kavramı karşımıza çıkarmaktadır, Çokkültürlülük (Parekh, 2002).

Sosyoloji çalışmalarında çokkültürlülük, aynı ülkede pek çok kültürün birlikte varoluşu anlamına gelmektedir ve Marshall'a göre (1999; akt. Özhan, 2006) kültürel çoğulculukla karakterize edilen toplumlar için ve benzeştirici idealin karşısı olarak kullanılır. Toplumlar genellikle aynı kültürel özelliklere sahip olmakla birlikte içerisinde yer alan grupların kendilerine ait kültürel örüntülerle bezenmiş olması kaçınılmazdır. Bu farklılıklar da çokkültürlülüğün temelini oluşturmaktadır. Çokkültürlülük kavramı ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını içermektedir (APA, 2002). Ancak çokkültürlülük ve kültürel farklılık benzer şekilde

algılanmamaktadır. Kültürel farklılıklar değişik kültürel öğelerin çeşitliliğine dayanırken, çokkültürlülükte sadece bir kültürün kültürel çeşitliliği söz konusu değildir. Çokkültürlülük kavramı içerisinde toplumdaki yaygın kültür unsurlarından farklı özellikleri, farklı din, farklı kimlik gibi unsurları da barındırır. Çokkültürlülük bütün bu kültürel farklılıkları kapsar ve kültürel farklılıklar çokkültürlülüğün sadece bir yönüdür. Çokkültürlülükteki amaç bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve karmaşayı engellemektir. Bütün çabalar, birlikte yaşamak ve bir arada barış içinde yaşayan, eşit haklara sahip bireylerin toplumda huzurunu sağlamak içindir (Yakışır, 2009).

Çokkültürlülüğe ilişkin olumlu görüşlerin yanı sıra bunu toplumsal yapının bozulması ve üniter devletin parçalanması amacıyla sömürgeci ülkeler tarafından yaratılmış bir kavram olarak gören görüşler de azımsanamayacak kadar çoktur. Appiah (1996; akt. Özhan, 2006), Amerika ve birçok Avrupa ülkesinin yaşam tarzları ve kültürel farklar konusunda, tamamen standartlaştırıcı bir politika yürütmelerine ve bunu da büyük ölçüde gerçekleştirmiş olmalarına karşın, sosyokültürel bağlamda çokkültürlülüğü yaşayan ülkelere karşı siyasal perspektiften çokkültürcü eleştirilerde bulduklarını savunmaktadırlar. Kendi ülkelerinde sosyokültürel gerçeklikte çokkültürlülüğü eritenler, çokkültürlülükle başa çıkmaya veya ona hâkim olmaya çalışan ülkelere, yasalar ve siyaset planında çokkültürcülüğü önermektedirler. Çokkültürcülüğün çağdaş, yenilikçi ve hatta çağın havasına uygun olarak görülmesi ya da gösterilmesi; çokkültürcülüğü sorgulayanları çağ dışı, statükocu, muhafazakâr gibi görme ve gösterme eğilimini beslemektedir. Farklılıklar çoğu kişiyi rahatsız etmeyen bir olgu olarak görülmektedir; ancak kendi toplumunu tek tipleştirmek isteyenlerin farklı toplumları farklılaşma ve çeşitlenme yönünde körüklemeye çalışmaları art niyetli bir davranış olarak algılanmaktadır.

Tartışmalar ve alanyazın incelendiğinde, kavramın özüne ilişkin eleştirilerin azalarak uygulamaya yönelik eleştirilerin yoğunlaştığı görülmektedir. Farklılıkların yoğun olarak yaşandığı toplumlarda uzlaşılı kültürünün yaratılması kaçınılmaz bir olgudur. Bu süreçte en önemli rolü üstlenen de eğitimidir. Eğitim süreci bireylerin farklılıklarını dikkate alırken istedik öğeler doğrultusunda benzeşmelerine yardımcı olmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, entelektüel merak, özeleştirici, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik yönelimli bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetleri kapsamaktadır (Parekh, 2002). Diğer bir ifade ile çokkültürlü eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini kültürel çoğulculuğu teşvik edecek yapıda inşa etmektir. Bu süreçte önemli olan farklı kültürlerle saygı duyulmasını sağlayacak ve aynı zamanda ortak anlaşmayı sağlayacak bir ortamın oluşturulmasıdır. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulması, bireylerin farkındalık düzeylerinin artırılması ve çokkültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülebilmesi, bu sürece dahil olan tüm bireylerin ortak sorumluluğudur. Ancak bu süreçte ön plana çıkan kişi öğretmenlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve bunların içerisinde çokkültürlülüğe ilişkin boyutlar önem kazanmaktadır.

Çokkültürlü Öğretmen Yeterlikleri

Ülkemizde ve yurtdışında öğretmen yeterlikleri üzerinde birçok çalışma bulunmaktadır. Devlete bağlı ya da özel kurumlar öğretmen yeterlikleri üzerinde oldukça ayrıntılı çalışmalar yaparak bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ortaya koymaktadırlar. Amerika'da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmen eğitimde "Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri"ni altı temel standarttan biri olarak kabul etmektedir (Professional Standards, 2008). Öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarının kültürün eğitim üzerindeki etkilerini, çokkültürlülüğü ve öğrenme-öğretme sürecindeki eşitlik kavramını anlayabilmeleri için dersler, alan uygulamaları ve klinik uygulamalar gibi çeşitli olanaklar sağlamaları gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleklerine yönelik güven belgesi

alabilmesi için öğretmen eğitimi programlarının çokkültürlü eğitim konusunda dersler içermesi gerekmektedir (Kelm, Warring ve Rau, 2001).

Türkiye’de ise öğretmen yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır. 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe giren, YÖK eşgüdümünde 49 eğitim fakültesinin, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı birimlerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve sendika temsilcilerinin görüş, öneri ve eleştirileri alınarak hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini kapsayan, 6 ana yeterlik (A-B-C-D-E-F), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu 6 temel yeterlik alanı 1) kişisel ve mesleki değerler, 2) öğrenciyi tanıma, 3) öğretme ve öğrenme süreci, 4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, 5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve 6) program ve içerik bilgisinden oluşmaktadır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Gen. Müd., b.t.).

Kişisel ve Mesleki Değerler yeterlik alanının tanımı şu şekildedir: “Öğretmen öğrencilerini birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba sarf eder” (s. 8). Bu yeterlik alanı altında yer alan *Öğrencilere Değer Verme- Anlama ve Saygı Gösterme* alt yeterliği, “Öğretmen öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu, kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlere ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve ileriye götürebilmek için kullanabilmelidir” (s. 8), *Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme* alt yeterliği ise “Öğretmen, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantıları düzenleyebilmelidir (s. 10)” ifadelerine yer vermektedir. Diğer bir yeterlik alanı olan *Öğrenciyi Tanıma* yeterlik alanının tanımı ise “Öğretmen öğrencilerinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır (s.16)” şeklindedir. Öğretme ve öğrenme süreçleri alanı içinde yer alan *Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme* alt yeterliği, “Öğretmen sınıf içinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Onların var olan kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri çoğaltan bir eğitim alma hakları olduğunu bilmeli ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlerken bunları göz önünde bulundurabilmelidir (s.24)” olarak tanımlanmıştır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Gen. Md., b.t.). Tüm bu yeterlik alanları, öğretmenlerin çokkültürlü öğretmen yeterlikleri konusunda donanımlı olması gerektiğine vurgu yapan niteliktedir.

Çokkültürlü öğretmen yeterlikleri farklı kuramcılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Temel yaklaşımlardan biri olan “Öğretmenler İçin Çokkültürlü ve Akademik Yeterlikler”e göre, öğretmenlerin üç temel yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar; 1) kendini anlama, 2) diğerlerinin kültürlerini anlama, 3) akademik-çokkültürlü yeterliklerdir (Washington, 2003).

Banks (1991; akt. Taylor ve Quintana, 2003) ise çokkültürlü öğretmen yeterliklerini; a) kişisel düzey, b) sınıf düzeyi ve c) kurum/okul düzeyi olmak üzere üç düzeyde tanımlamıştır. Öğretmenlerin kendi kültürel kimliğini araştırması ve kültürel kimliğinin tarihini bilmesi *kişisel düzeyde* yeterlik içinde yer almaktadır. *Sınıf düzeyindeki* yeterlikler; azınlık öğrencilerini “diğerleri” olarak görmeme, sınıf kültürünü ve bunun öğrenmeye etkisini anlama, sınıfta ve okulda temsil edilen tüm kültürlere saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturma, kültüre duyarlı öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanma, tüm öğrenciler ile iletişim içinde olma ve tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlama, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma olarak belirtilmektedir. *Kurum/okul düzeyinde* ise çokkültürlülüğü içeren felsefe ve görev oluşturma, öğrenciler için hesap verebilirlik ölçütlerini açık etme, çokkültürlü toplumlar için politika oluşturma ve çokkültürlü eğitim uygulamalarına yönetsel ve finansal destek sağlama gibi yeterliklere yer verilmektedir.

Villegas ve Lucas (2002) ise, yeterlik tanımını daha da genişleterek çokkültürlü öğretmenlerin sahip olması gereken altı özellik tanımlamışlardır: a) sosyokültürel açıdan bilinçli olmak, yani gerçeği algılamının birçok farklı yönü olduğunun ve bu yönlerin bireylerin sosyal ortamlarından etkilendiğinin farkında olmak, b) tüm öğrencilerdeki öğrenme kaynaklarını görebilmek, farklılıkları üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak görmemek, c) okulların tüm öğrencilere eğitimsel zenginlik ve çeşitlilik sağlama işlevinde kendi sorumluluğunun farkında olmak, d) öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlamak ve öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına destek olmak, e) öğrencilerinin yaşamları hakkında bilgi sahibi olmak ve f) öğrencilerin yaşamları hakkında edindiği bilgilerle öğretimi yeniden tasarlamak.

Diğer bir çalışmada, Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran (2004) kültüre duyarlı bir sınıf yönetimi için gerekli olan beş temel özellik belirlemişlerdir. Bunlar; a) bireyin kendini tanınması, b) öğrencilerin kültürel geçmişini bilmesi (c) sosyal, ekonomik ve politik çevrenin anlaşılması; d) kültüre duyarlı yönetim stratejilerinin kullanımı konusunda yeteneğe ve isteğe sahip olunması ve e) duyarlı bir sınıf ortamı oluşturma konusunda kararlı olunmasıdır.

Gay (2000; akt. Gay, 2002), öğretmenlerin sahip olması beklenen çokkültürlü yeterlikleri; a) kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, b) kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma ve c) kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme boyutlarını dile getirmektedir. Kısaca, kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin deneyimlerini, kültürel özelliklerini ve etkili öğretim sunacak yaklaşımları dikkate almaktadır.

Yapılan tüm çalışmaların ortak özellikleri incelendiğinde, sınıf ortamında bulunan birbirinden farklı nitelikteki öğrencilere ulaşabilmek için uygun ortamın yaratılması gerekliliği ve bireysel farklılıkların sorun olarak değil, sınıfı zenginleştiren boyutlar olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Böyle bir sürecin tasarlanmasının da öğretmenin sahip olması gereken temel bir mesleki beceri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Çokkültürlü yeterlikler, sınıf ortamında öğretmenlerin zengin bir sınıf ortamı düzenleme ve öğrencilerin öğrenmelerini sağlamada öğreticiye yardımcı olacak bilgi, beceri ve yeterlikleri oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında çokkültürlülük kavramı olumlu özellikler içeren bir yapıda ve çokkültürlü öğretmen yeterlikleri öğretmenler için gerekli görülen beceriler olarak algılanmaktadır. Buna karşın, Çırık'ın (2008) da belirttiği gibi çokkültürlü eğitim kavramı yanlış anlaşılabilir. Çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ülke bütünlüğünün bölünebileceği, bu nedenle bu türden uygulamalara yer vermenin üniter devlet yapısını bozabileceği öne sürülmektedir. Ancak bu araştırma kapsamında çokkültürlülüğün parçalanmayı değil, bütünleşmeyi sağlamada önemli bir unsur olduğu görüşünden hareket edilmiştir. Çokkültürlü eğitim ile kastedilen, formal eğitimin her bir kültürel alt grup için ayrılaştırılması, özelleşmesi değildir. Esas vurgulanmak istenen, alınan temel eğitimde çokkültürlülüğe duyarlılık gösterilmesi, öğrenenlerin farklı kültürel gruplara mensup olabileceklerinin farkında olunması ve öğretim yöntemlerinde öğrenenlerin çokkültürlülüğü göz önünde bulundurularak çeşitliliğe özen gösterilmesidir. Bu araştırma kapsamında eğitimin ortak amaçlar doğrultusunda ve bütünleştirici bir yapıda kurgulanması esas olarak kabul edilmiştir. Ancak bu durum tekleştirmek değil, farklılıkları dikkate alarak bütünü oluşturmak şeklinde algılanmaktadır. Bunun için farklı kültürel özelliğe sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta, bu özellikleri ortaya çıkarmak ve desteklemek bütünlüğün parçalanması değil, farklılıkların bütünleştirici olması şeklinde ele alınmıştır. Bu anlayış çerçevesinde, öğreticilerin çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çokkültürlü yeterlikler gerek dünyada gerekse ülkemizde öğretmen yeterlikleri arasında yer almaktadır. Ancak ülkemizde çokkültürlü eğitim henüz üzerinde yeterince çalışılan bir konu değildir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), Çırık (2008) ve Başbay ve Bektaş (2009) çalışmaları bu alanda yapılmış nadir araştırmalardır. Ülkemizde çokkültürlü öğretmen yeterliklerini öğretmen adaylarına kazandırmak için öğretim programlarının düzenlendiğini ve öğretmen adaylarının

çokkültürlülüğe ilişkin farkındalıklarını arttırmak için çalışmalar yapıldığını söylemek de henüz mümkün değildir. Buna paralel olarak, Türkiye’de kullanılabilecek ölçekler de yok denecek kadar azdır. Bu konuda yapılan ilk uyarılama çalışmalarından biri Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından yapılmış olan Ponterotto’nun (1998) “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği”dir. İlk ölçek geliştirme çalışmalarından biri ise bu araştırma kapsamında geliştirilen çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan ölçektir. Özellikle ülkemiz dikkate alındığında, zengin kültürel yapıyı en kolay yansıtan kurumlar üniversiteler olarak düşünülmüştür. Üniversiteler kişilik, sosyokültürel yapı, din, etnik köken, ideolojik görüş, cinsel yönelime ilişkin farklılıkları diğer bir ifadeyle çokkültürlü yapıyı içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği’nin geliştirme çalışmasının üniversite bünyesinde yürütülmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Alanyazında farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme ortamının kurgulanabilmesi için öğretmenlerin öncelikle bu kültürel özelliklerin farkında ve kültürel özelliklere ilişkin bilgi sahibi olma ve bu özellikleri sürece dahil edebilmek için gerekli becerileri uygulamasının önemli olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda ölçeğin bu özellikleri kapsayacak şekilde farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında oluşturulması amaçlanmıştır.

Yöntem

“Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, 28’i devlet üniversitesi 5’i özel üniversite olmak üzere toplam 33 üniversiteye e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. Bu üniversitelerin farklı bölümlerinde ders vermekte olan internet adresleri aracılığıyla ulaşılabilen yaklaşık 8.000 öğretim üyesi ve yardımcısı belirlenmiş ve hazırlanan ölçek kendilerine dijital ortamda gönderilmiştir. Uygulama sürecinde 131’i kadın, 178’i erkek olmak üzere toplam 309 öğretim elemanı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında alanyazın incelenerek öğreticilerin sahip olması gereken çokkültürlü yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yurtiçi ve yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar ile MEB tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” çokkültürlü yeterlikler açısından irdelenmiş ve ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Böylece 53 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzda, farkındalık boyutunda 22, bilgi boyutunda 15 ve beceri boyutunda ise 16 madde yer almıştır. Maddelerin oransal olarak birbirlerine eşit olup olmamasından ziyade, boyutu oluşturan özellikleri kapsama özellikleri dikkate alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle kapsam bakımından daha geniş bir alana sahip olan farkındalık boyutu daha fazla madde ile yoklanılmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan 53 maddelik deneysel form, uzman görüşleri alınmak üzere konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen Eğitim Bilimleri alanından 10 ve Psikoloji alanından 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler yardımıyla aday ölçek oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzmanların görüşlerinin alınabilmesi için 3’lü derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan formda uzmanların her bir madde için “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” seçeneklerinden birini seçmeleri beklenilmiştir. Uzman formlarının tamamı tek bir formda birleştirilerek her bir maddenin olası seçeneklerine kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Bu süreçte uzmanların vermiş olduğu görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliği Veneziano ve Hooper (1997; akt. Yurdağül, 2005) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranı ile belirlenmiştir. Söz konusu oranlar her bir madde için olumlu yanıt vermiş uzman sayısı toplamının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak

belirlenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlik indeksleri için de uzman sayıları ve elde edilen kapsam geçerlik oranlarının değerleri belirlenmiştir. Maddeler için kapsam geçerlik oranı 0.80'in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Elde edilen kapsam geçerlik oranları hesaplamaları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkartılmış, bazı maddelerde ise anlaşılabilirliği artırıcı düzenlemelere yer verilmiştir. Bu çalışmaların ardından 47 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Katılımcılardan, "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenilmiştir.

Verilerin Toplanması

Oluşturulan deneme formu, ders vermekte olan öğretim elemanlarına araştırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir e-posta ile gönderilmiş ve çalışmaya katılabilmeleri için bir link adresi verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanları bu link aracılığıyla ölçeği doldürmüşlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 309 öğretim elemanından gelen yanıtlar doğrultusunda da ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2001). "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği"nin yapı geçerliğini belirlemek için varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2006). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .92 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da ($\chi^2 = 6699.45$, $p = 0.000$) anlamlı çıkmıştır (George ve Mallery, 2001).

AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 11 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 11 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %62.29'dur. Hiçbir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü .30'un altında olan 6 madde analizden çıkartılmıştır. Faktör sayısı alanyazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında üç ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Tablo 1'de 41 maddenin özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1.
Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		t*** Değeri
	AFA*	DFA**	AFA	DFA	AFA	DFA	
M22	.746	.88					16.96
M20	.729	.80					13.31
M26	.712	.77					15.74
M43	.693	.68					13.26
M37	.692	.77					15.24
M29	.670	.69					14.68
M7	.648	.65					10.31
M4	.636	.68					12.96
M34	.551	.57					11.07
M12	.537	.65					10.39
M8	.534	.61					11.72
M25	.472	.44					10.00
M30	.466	.60					9.35
M31	.457	.47					12.31
M38	.430	.49					7.21
M6	.341	.53					7.92
M15			.679	.60			13.89
M3			.648	.37			9.45
M13			.608	.32			7.31
M23			.603	.47			11.70
M14			.593	.43			7.14
M24			.576	.32			9.47
M19			.511	.61			12.10
M27			.491	.56			10.96
M17			.490	.54			11.28
M21			.487	.59			14.26
M5			.482	.40			8.50
M28			.467	.37			6.09
M1			.457	.39			6.28
M9			.376	.51			10.10
M10			.373	.63			9.11
M11			.350	.48			6.74
M36					.720	.58	12.91
M45					.718	.58	12.45
M46					.708	.70	13.68
M41					.703	.43	10.49
M42					.687	.57	13.65
M47					.662	.63	12.01
M40					.583	.61	12.10
M33					.570	.60	10.49
M32					.524	.54	11.52

* Açıklayıcı Faktör Analizine ait faktör yükleri

** Doğrulayıcı Faktör Analizine ait faktör yükleri

***DFA ile tahminlenen faktör yüklerinin anlamlılığını veren t değerleri

Tablo 1’de açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri verilmiştir. Beraberinde DFA ile tahminlenen faktör yüklerinin anlamlılığını veren t değerleri tablonun son sütununda sunulmuştur. t değerleri incelendiğinde, söz konusu faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 1’de görüldüğü gibi birinci boyut faktör yükü .34 ile .75 arasında değişen 16 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut faktör yükü .35 ile .68 arasında değişen 16 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut faktör yükü ise .52 ile .72 arasında değişen 9 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %43.94’ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %30.01’ini açıklamakta olup, sınıf içi ve dışında bir öğreticinin çokkültürlülüğe ilişkin ortaya koyması beklenen becerileri yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve “Beceri” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın %7.98’ini açıklamakta olup, öğreticinin farklı kültürel yapıya yönelik vaziyet alışını yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve “Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %5.87’sini açıklamakta olup, öğreticinin hem kendi hem de çevresindeki bireylerin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve bilgiye ulaşma çabalarını içeren ifadelerden oluşmaktadır ve “Bilgi” olarak adlandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre işleyen tüm maddelerin planlanan boyutlarda olduğu görülmüştür. Sınırlandırılmış AFA ile elde edilen madde-boyut ilişkisi ile planlama aşamasında oluşturulan maddelerin boyutlara dağılımının tutarlı olduğu saptanmıştır.

Aynı araştırma grubu üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Analiz sonucunda faktörlerin birbirleri ile olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

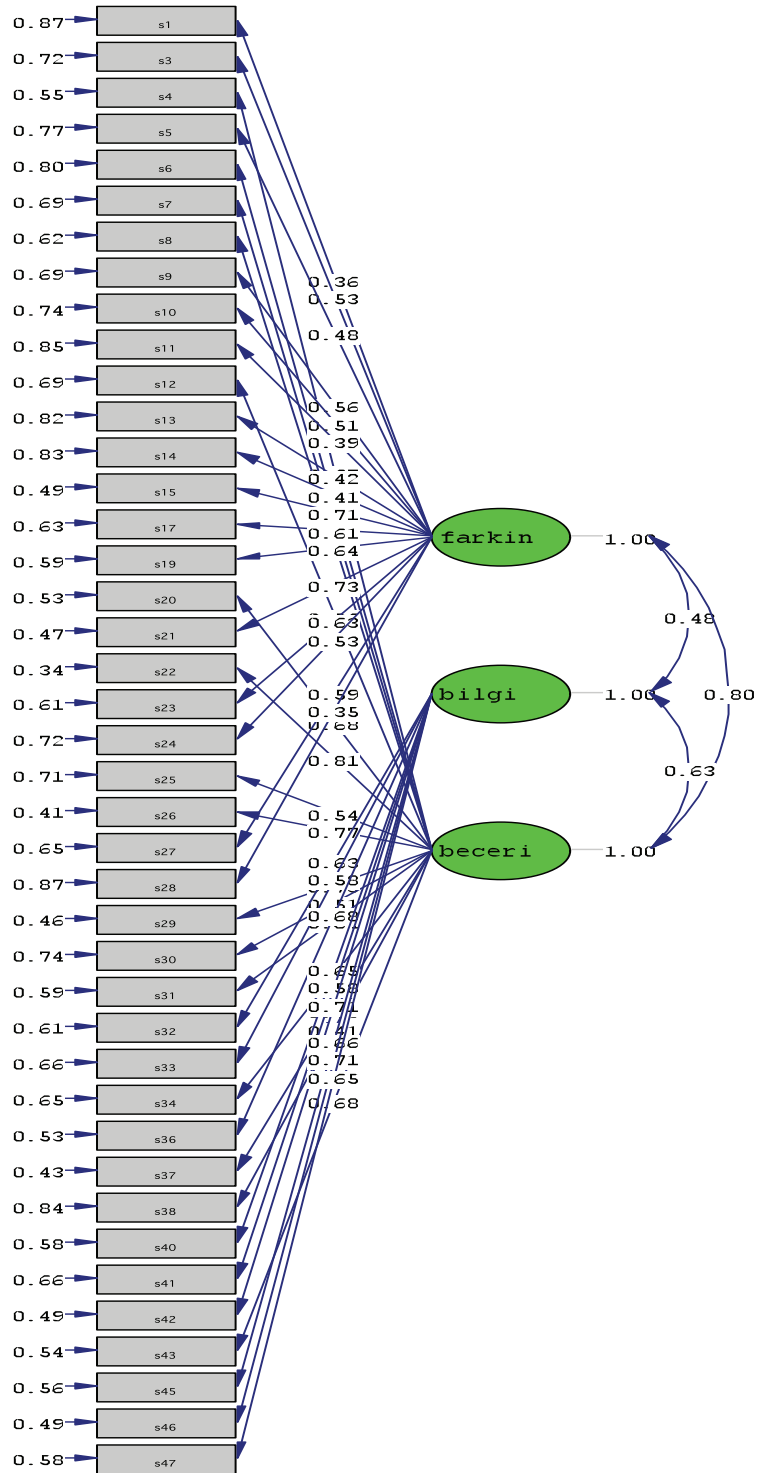
Tablo 2.

Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Farkındalık	Bilgi	Beceri
Farkındalık	1.00	.413*	.665*
Bilgi		1.00	.573*
Beceri			1.00

* $p < 0.01$

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da AFA’da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu sonuç aynı zamanda alanyazın dikkate alınarak oluşturulan boyutların istatistiksel olarak doğrulandığını da göstermektedir. DFA ile elde edilen model Tablo 3’te verilmiştir.



Chi-Square=1972.50, df=774, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu model test edildiğinde hesaplanan ki-kare, ki-kare/serbestlik derecesi ve uyum iyiliği indeksleri Tablo 3'te sunulmaktadır. Ayrıca tabloda indeksler için, Schermelleh-Engel,

Moosbrugger ve Müller (2003)'e göre kabul edilen değerlendirme ölçütleri de yer almaktadır.

Tablo 3.

DFA ile Kurulan Üç Boyutlu Örtük Yapıya Ait DFA Sonuçları

Model	χ^2	χ^2 /sd	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Üç Faktörlü Yapı	1972,50	2,54	0,95	0,95	0,95	0,07
Ölçütler		≤ 3	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\leq 0,08$

NNFI= Non-normed fit index, NFI= Normed-fit index,

CFI= Comparative Fit Index, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation

Tablo 3'te görüldüğü gibi DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerler aldığından, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Yapılan analizlerin ardından bu üç boyutlu yapının çokkültürlüğe ilişkin yeterlik olarak tanımlanan bir yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek için ikinci düzey (second order) DFA yapılmıştır. Söz konusu modelin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Çokkültürlü Yeterliğe İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

Model	χ^2	χ^2 /sd	NNFI	NFI	CFI	RMSEA
Üç Faktörlü Yapı	1932,01	2,54	0,95	0,92	0,95	0,07
Ölçütler		2,5	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\leq 0,08$

NNFI= Non-normed fit index, NFI= Normed-fit index, CFI= Comparative Fit Index,

RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation

Tabloda görüldüğü gibi farkındalık, bilgi ve beceri boyutları çokkültürlü yeterlik olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve bunların birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Modelin uyum iyiliği indekslerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin 41 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. "Beceri" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .91, "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .85 ve "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .87'dir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, bu ölçeğin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla; farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 41 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

“Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Farkındalık boyutu, öğretim elemanlarının çokkültürlülük farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “Değer, inanç veya yaşam biçimindeki çeşitliliğin, insan olmanın ayrılmaz bir parçası olduğuna inanırım”, “Farklı kültürlerin yaşatılması görüşünün altında art niyet ararım”. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Yüksek puan, çokkültürlü farkındalık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bilgi boyutu, öğretim üyelerinin çokkültürlülük bilgi düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 9 madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “Öğrencilerimin kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibiyim”, Kültürel kökenim hakkında bilgi sahibiyim”. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9’dur. Yüksek puan, çokkültürlü bilgi düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Beceri boyutu ise öğretim üyelerinin çokkültürlü öğretim becerileri düzeylerini ölçmektedir. Bu alt boyutta 16 madde yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “Öğrenme ve öğretme sürecini farklı kültürleri içerecek yapıda oluşturmaya özen gösteririm”, “Sınıf ortamında yürütülen tartışmalarda kültürel farklılıkların ortaya çıkmasını engellerim”. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Yüksek puan, çokkültürlü öğretim beceri düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekte yer alan toplam “10” madde çokkültürlüğe ilişkin olumsuz ifadeler içerdiğinden ters yönde puanlanmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayılarının yüksek olması (Farkındalık = .85, Bilgi = .87 ve Beceri = .91), alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonuçları da ölçeğin geçerliliğini teyit etmiştir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dayanılarak bu ölçeğin öğretmenlerle yapılacak çalışmalarda uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmen yeterlikleri Türkiye’de de dünyada olduğu gibi önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olma durumundadır. Kaçınılmaz olarak öğretmen adaylarına çokkültürlü yeterlikler kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda da ilk olarak eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının çokkültürlü eğitim konusunda donanımlı hale gelmesi beklenmektedir. Ölçeğin öğretim elemanları ile yürütülebilecek çalışmalarda olduğu kadar, alanda çalışan öğretmenler ile yapılacak çalışmalarda da kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 25 Aralık 2009, <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, (152) 30-43.
- Bottomore, T.B. (2000). *Toplum Bilim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34: 27-40.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple Guide and reference*. Needham Heights: Allyn&Bacon.
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kelm, J., Warring, D, R, & Rau, R, (2001), Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional psychology*, 2 (4), 249-252.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (b.t.). *Öğretmen Yeterlikleri Kitabı*. 10 Nisan 2009, <http://otmg.meb.gov.tr> .
- Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek* (İkinci Baskı). Ankara: Phonix Yayınevi.
- Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions, (2008). Experiences workingwith diverse students. [Online]: Retrieved on 10-April-2008, at URL:<http://www.ncate.org>.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of sturctural equation models: Tests of signficance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed). Needham Heights: Allyn & Bacon
- Taylor, G. N., & Quintana, S. M. (2003). Teacher's multicultural competencies (K-12). In D. B. Pope Davis, H. L. K. Coleman, W. M. Liu & R. L. Toporek (Eds)., *Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology*. California: Sage Publications.
- Ünder, H. (2007). Uygarlık, Kültür ve Güncel Sorunlar. İ. Güven (ed.). *Uygurlık Tarihi*. içinde (26-42). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yakışır, A.N. (2009). Modern bir olgu olarak çokkültürlülük. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yazarlar. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*,34,30-43.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education), 37, 229-242.
- Yurdagül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlik İndeksinin Kullanımı*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Wastington, E. D. (2003). The multicultural competence of teachers and 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*. California: Sage Publications.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. & Curan, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.