

## Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

### Adaptation of Multicultural Efficacy Scale to Turkish: A Study of Validity and Reliability

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU<sup>a</sup>, Zeki ARSAL<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye.

<sup>b</sup>Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu, Türkiye.

#### Özet

#### Abstract

Bu araştırmanın amacı, Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğini (Multicultural Efficacy Scale) Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Çalışma grubu 589 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma sürecinde öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra, Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 31 maddenin üç alt boyut altında toplandığı ve toplam varyansın %43'ünü açıklayan bir yapı olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise 26 maddeden ve üç alt boyuttan (çokkültürlü deneyim, tutum ve özyeterlik) oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür (RMSEA= ,37, NNFI= ,95, GFI= ,90, CFI= ,96, SRMR= ,49). Araştırma sonuçları, Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ve bilimsel araştırmalarda kullanılabilirliğini göstermektedir.

The purpose of this study is to adapt "Multicultural Efficacy Scale" developed by Guyton ve Wesche (2005) into Turkish and to conduct the validity and reliability analyses. The sample of this study consisted of 583 teacher candidates. Initially, studies regarding the linguistic equivalence were carried out. Afterwards, Exploratory and Confirmatory Factor Analyses were conducted. The results of the exploratory factor analysis indicated a structure consisting of 31 items under 3 factors and the factors accounted for the 43% of the total variance. Results of Confirmatory Factor Analysis demonstrated a good fit for a 3-factor model of multicultural education (multicultural experience, attitude and efficacy) with 26 items (RMSEA= .37, NNFI= .95, GFI= .90, CFI= .96, SRMR= .49). The results indicated that Turkish form of MES is a valid and reliable scale and can be used in scientific studies.

**Anahtar Kelimeler:** çokkültürlü eğitim, çokkültürlü tutum, çokkültürlü yeterlik.

**Keywords:** multicultural education, multicultural attitude, multicultural efficacy.

## 1. Giriş

Bireyler ve toplumlar için önemli bir kavram olan kültür, meydana gelen değişim ve hareketlilikten etkilenmiş ve "çokkültürlülük" kavramının ortaya çıkmasıyla farklı bir anlam kazanmıştır. Özellikle son yıllarda sosyal ve politik nedenlerden kaynaklanan göçler ve mülteci sorunu çokkültürlü bakış açısını daha da önemli hale getirmiştir. Türkiye'de göç ve uluslararası hareketlilik sonucunda hem ülkeye kalıcı olarak yerleşen hem de eğitim amacıyla gelen yabancı sayısında önemli artışlar olmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre 2015 yılında Türkiye'de 422.895 ikamet izni alan yabancı bulunmaktadır (GİGM, 2015). Diğer yandan, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre 2000-2001 öğretim yılında 16656 olan toplam öğrenci sayısının, %182 artarak 87903'e ulaştığı görülmektedir (ÖSYM, 2002, 2012, 2016). İlk ve orta öğretimde de durum bundan farklı değildir. Milli Eğitim İstatistikleri Raporları incelendiğinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında 14441 olan yabancı öğrenci sayısının bir sonraki yıl 60642'ye yükseldiği görülmektedir (MEB, 2015). Yabancı sayısındaki bu artış mevcut kültürel farklılıklarla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'de çokkültürlü bir bakış açısının geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çokkültürlülük bir toplumda yaşayan farklı dil, din, ırk ve kültürlere sahip insanların eşitliğini içermektedir (Banks ve Banks, 2009; Gay, 2010). Toplum içinde çokkültürlülük ile ilgili en fazla değişim yaşanan alanlardan biri eğitimidir. Eğitim kurumlarında ortaya çıkan çokkültürlü yapının yönetilebilmesi için çokkültürlü eğitimin sistemin bir parçası haline gelmesi önem taşımaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiş olan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" içerisinde kültürel farklılıklara ve bu farklılıkların öğretmen açısından önemine değinen birçok yeterlik ve alt yeterlik alanının bulunduğu görülmektedir (MEB, 2006). Örneğin, kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim başlığı altında; "Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar." ifadesine yer verilmiştir.

Çokkültürlü eğitim, öğrenciler arasındaki din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıkları göz önünde bulundurmaksızın hepsinin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasını sağlayacak bir sistemdir (Banks ve Banks, 2009). Ayrıca, çokkültürlü eğitim, amacı birbirinden farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen bütün öğrencileri eşit eğitim fırsatlarından faydalandırmak ve bu farklı öğrenci toplulukları arasında diyalog geliştirmek olan bir reform hareketidir (Banks ve diğerleri, 2001; Bohn ve Sleeter, 2000). Reformun etkileri, öğretmen yetiştirme programları için çok daha önemli hale gelmiştir, çünkü bugün öğrenciler arasındaki ırk, etnik köken, kültür ve dil farklılıkları geçmişte hiç olmadığı kadar çoktur (Milner, Flowers, Moore, Moore ve Flowers, 2003). Bahsedilen farklılıkların çokkültürlü toplumlarda birer kazanca dönüşmesi için, kavramın eğitim boyutunun

1. Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

vurgulanması ve buna dönük çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, çokkültürlü eğitimin amaçlarının bilinmesi önem taşımaktadır. Gay (1994)'e göre çokkültürlü eğitimin amaçları, kavramın tanımları ve varsayımları içerisinde ve 7 gruptan oluşmaktadır. Bu gruplar, etnik ve kültürel okuryazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerlerin açıklığa kavuşturulması, çokkültürlü sosyal yeterlik, temel beceri yeterliği, eğitimsel eşitlik ve mükemmeliyet ve sosyal reformlar için yetkilendirme olarak sıralanmıştır.

Çokkültürlü eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde, öğretmenler oldukça önemlidir. Bundan dolayı, öğretmenlerin çokkültürlü tutum ve yeterliklerinin ölçülmesi konunun önemli boyutlardan birini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda öğretim yapabilmeleri için farklı ihtiyaç ve bakış açılarına sahip öğrencilere uyum sağlayabilme becerilerine ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Nadelson ve diğerleri, 2012). Ayrıca, öğretmen adaylarının farklılıklarla ilgili bakış açılarının ve dünya görüşlerinin tespit edilmesi, uygun bir eğitim programı geliştirilebilmesi için de gereklidir (Nadelson ve diğerleri, 2012).

Öğretmen adayları için ise çokkültürlü eğitimin asıl amacı, onların günlük uygulamalarda farklılıkların bilincinde olan ve bu konuda yeterli becerilere sahip olan eğitimciler olarak mezun olmalarının sağlanmasıdır (Barry ve Lechner, 1995; Walker, Shafer ve Iiams, 2004). Çünkü bu tür bir eğitime sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerindeki farklılıklara karşı takındıkları olumsuz tutum ve kimi zaman ırkçı bakış açısı öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında başarısızlık olarak ortaya çıkmaktadır (Youngs ve Youngs, 2001). Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler arasında kültür ve dil farkı olduğunda ve öğrenciler kültürel anlamda öğretmenden farklı davrandığında öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte oldukça zorlanmaktadırlar (Brown, 2007). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programındaki derslerin kültürel farklılıklar konusunu ele alması ve öğretmen adaylarını sınıf ortamında çokkültürlülük ile ilgili konularla yüzleştirmesi gereklidir (Premier ve Miller, 2010). Diğer yandan, öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürlerini öğrenmeleri ve dünyayı farklı kültürlerin bakış açılarından görebilmeleri ve olumlu tutuma sahip olmaları önem taşımaktadır (Sleeter, 2011; Villegas ve Lucas, 2002). Çünkü öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleğe başladıklarında sahip oldukları olumlu tutumlar çokkültürlü eğitim deneyimlerinin güçlendirilmesini sağlayacaktır (Banks, 1994). Bu bağlamda, Banks (1994) çokkültürlü okulların en önemli özelliklerinden birisini öğretmen ve yöneticilerin bütün öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip olması olarak ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu tutumlar yanında "bireyin kültür ve dil anlamında farklılıkları olan öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorlukları ele alma biçimiyle ilgili inançları" anlamına gelen (Nadelson ve diğerleri, 2012, s. 118) çokkültürlü yeterliklerinin de yüksek olması gerekmektedir (Guyton ve Wesche, 2005).

Çokkültürlü eğitim ile ilgili farklı örneklemeler üzerinde deneyim, tutum, beceri, yeterlik gibi konularda hem nicel hem de nitel çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, Dünya'da ve Türkiye'de önem verilen ve hem öğretmen standartları hem de öğretmen yetiştirme standartları içerisinde yer alan çokkültürlü eğitim için ölçme araçlarının geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de Başbay ve Kağnıcı (2011) ve farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç alt boyuttan oluşan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin, Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Adayları için Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğinin ve Ponterotito, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilip Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeğinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Dünyada ise Ponterotito, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlerin Çok kültürlü Tutum Ölçeği, Reiff ve Cannella (1992) tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü İnanç Ölçeği, Pope ve Mueller (2000) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci İlişkilerinde Çokkültürlü Beceri Ölçeği, Andrea, Daniels ve Heck (1991) tarafından tasarlanmış olan Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi ve Beceriler Ölçeği, Anders, Martin ve Yarbrough (1990) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Farklılık Ölçeği ve Marshall (1992) tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü Öğretim Duyarlılık Ölçeği tercih edilmektedir.

Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Dünyada yaygın olarak kullanılan Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin (ÇYÖ) (Multicultural Efficacy Scale - MES) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmacılar, öğretim yeterliği yanında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda etkin olabilme yeterliğine de sahip olması gerektiğini ifade etmişler ve ÇYÖ'nün bu doğrultuda deneyim, tutum, çokkültürlü eğitim ile ilgili düşüncelerle birlikte çokkültürlü yeterliği de ölçen önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. ÇYÖ, ayrıca, çokkültürlü öğretmen eğitiminin kültürlerarası deneyim boyutları, azınlık grubu bilgisi, farklılıklarla ilgili tutum ve çokkültürlü ortamlarda öğretim becerileri bilgisinin ölçmek için geliştirilmiştir (Guyton ve Wesche, 2005). Buna ek olarak, ÇYÖ'nün özellikle öğretmen adaylarında çokkültürlü eğitim sonucunda ortaya çıkan değişimleri ölçmede kullanılmaktadır. Ölçek, çokkültürlü eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerine işaret etmesi ve çokkültürlü yeterlik düzeyleri ile ilgili teşhisleri gösterebilmesi yönleriyle diğer ölçeklerden ayrılmaktadır.

Çok Kültürlü Tutum Ölçeği, çokkültürlü duyarlılık ve farkındalık boyutlarına, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ise yine farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarına sahiptir. Bu anlamda ÇYÖ'nün alt boyutları açısından Türkiye'de yaygın olarak kullanılan ölçeklerle karşılaştırıldığında katılımcıların deneyim, çokkültürlü yeterlik ve çokkültürlü tutumları ile ilgili veri toplanmasına olanak sağlayan daha kapsamlı bir ölçek olduğu ve farklı yapılarla odaklandığı görülmektedir. Buna ek olarak, diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında daha güncel bir ölçek olması ve günümüzde öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlarda karşılaşılabilecekleri sorunları göz önünde bulundurması ölçeğin üstün yönlerindedir. ÇYÖ bu güne kadar çokkültürlü eğitim alanında öğretmen adaylarının tutum ve yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla dünyada birçok araştırmacı tarafından kullanılmış olması da önemlidir (Benton-Borghi ve Chang, 2012; Lawson-Davenport, 2014; Mitchell, 2009; Nadelson ve diğerleri, 2012; Roh, 2015; Siwatu, Polydore ve Starker, 2009; Spinthourakis, Aktan ve Korhonen, 2010).

## 2. Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 589 öğretmen adayının %51'i kız (n= 299) ve %49'u erkektir (n= 290). Elde edilen verilere göre katılımcıların %7,13'ü 2. sınıfta (n= 42), %20,54'ü 3. sınıfta (n= 121) ve %67,06'sı 4. sınıfta (n=395) öğrenim görmektedir.

### Veri Toplama Aracı

ÇYÖ'nün orijinal formunun geliştirme aşamalarına pilot formun oluşturulması ile başlanmıştır (Guyton ve Wesche, 2005). İlk formda araştırmacılar deneyim, bilgi, yeterlik, öğretim bilgisi ve tutum olmak üzere 5 alt boyut belirlemişlerdir. Daha sonra araştırmacılar hazırladıkları madde havuzundaki her bir maddeyi değerlendirerek hangi boyut altında yer alması gerektiğine karar vermişlerdir. Hazırlanan ölçek çokkültürlü eğitim alanında çalışan uzman öğretim elemanlarına gönderilerek maddeler ve boyutlarla ilgili dönüt istenmiştir. 160 maddeden oluşan pilot form 665 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ÇYÖ'nün pilot formunda deneyim, bilgi, yeterlik, öğretim bilgisi, tutum ve çokkültürlülük ile ilgili düşünceler olmak üzere 6 boyuttan oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerin ardından ise madde sayısı önce 80'e düşürülmüştür. 80 maddelik ölçeğin iç tutarlığı ,83 iken alt-boyutları ait güvenilirlik katsayıları deneyim için ,77, bilgi için ,55, yeterlik için ,93, öğretim için ,39 ve tutum için ,85 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları doğrultusunda faktör yükü ,50'nin altında kalan maddeler ile hiçbir faktör ile ilişkilendirilemeyen bilgi ve öğretim bilgisi alt boyutlarına ait maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra madde sayısı 35'e indirilmiştir. Bu maddelerin 7 tanesi deneyim, 7 tanesi tutum, 20 tanesi ise çokkültürlü yeterlik alt-boyutunda bulunmaktadır. En son bölümde yer alan bir madde katılımcıların çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Son formunda ölçeğin iç tutarlığı ,89 iken deneyim alt-boyutu için ,78, tutum alt-boyutu için ,72 ve yeterlik alt-boyutu için ,93 güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Orijinal ölçeğin puanlanmasında deneyim alt-boyutunun puanlama amacıyla oluşturulmadığı, sadece bilgi sağlamak için kullanılabileceği belirtilmiştir. Diğer alt-boyutlarda ise tutum için 0-15 düşük, 16-24 orta ve 24-28 yüksek; yeterlik için 0-54 düşük, 55-66 orta ve 67-80 yüksek olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde dilsel eşdeğerlik için madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplandıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir.

## 3. Bulgular

### Dilsel Eşdeğerlik

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinden önce ölçeği geliştiren araştırmacılarından ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin izin alınmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmış, ardından yapı geçerliği ve güvenilirlik için madde analizleri tamamlanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlanması için Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği, öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen iki farklı çeviri araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiş ve tek bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan form tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak İngilizceye çevrilen formdaki maddeler ile orijinal ölçek maddeleri dilbilgisi, anlam ve kelime açılarından farklı iki uzmana incelenmiştir. Her iki formun birbirine benzediği ile ilgili ortak görüş alınmış ve ölçeğin son hali ortaya çıkarılmıştır. Çeviri işlemleri tamamlandıktan sonra, dilsel eşdeğerliliğin istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, öncelikle iki dilli grup deseni benimsemiş ve ölçek Batı Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıflarına devam etmekte olan 65 öğretmen adayına uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik için korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formu ( $r = 2,98$ ,  $ss = ,36$ ) ile orijinal formu ( $r = 2,98$ ,  $ss = ,34$ ) arasında üst düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = ,96$ ,  $p,01$ ) olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin Türkçeye çevrilmesi sürecinin başarılı biçimde tamamlandığı ve her iki dilde yer alan maddeler arasında dilsel eşdeğerliğin gerçekleştirilmiş olduğu söylenilebilir. İki forma ait maddelerin ilişki düzeyleri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

**Tablo 1. Türkçe ve İngilizce formlardaki maddeler arası ilişki düzeyleri**

Maddeler	rho	Maddeler	rho
Madde 1	0,95*	Madde 19	0,93*
Madde 2	0,97*	Madde 20	0,81*
Madde 3	0,94*	Madde 21	0,88*
Madde 4	0,86*	Madde 22	0,54*
Madde 5	0,95*	Madde 23	0,71*
Madde 6	0,91*	Madde 24	0,86*
Madde 7	0,91*	Madde 25	0,76*

Maddeler	rho	Maddeler	rho
Madde 8	0,75*	Madde 26	0,64*
Madde 9	0,70*	Madde 27	0,76*
Madde 10	0,81*	Madde 28	0,82*
Madde 11	0,85*	Madde 29	0,87*
Madde 12	0,66*	Madde 30	0,83*
Madde 13	0,82*	Madde 31	0,86*
Madde 14	0,77*	Madde 32	0,77*
Madde 15	0,98*	Madde 33	0,87*
Madde 16	0,85*	Madde 34	0,71*
Madde 17	0,87*	Madde 35	0,74*
Madde 18	0,85*		

\* $p < 0,01$

Cohen, Cohen, West ve Aiken (2013)'e göre ,10 ve ,29 arasındaki ilişki düzeyleri düşük; ,30 ve ,49 arası orta ve ,50'den büyük korelasyon katsayısı üst düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Buna göre, Tablo 3.1. incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin İngilizce ve Türkçe formlarda 0,01 düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir. Maddeler arasındaki doğrusal yöndeki bu ilişkilere dayalı olarak, ölçeğin orijinali ile çevrilmiş formunun birbirine üst düzeyde benzediği söylenilebilir.

Ayrıca, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında dilsel eşdeğerlik olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3.2.'da sunulmuştur.

**Tablo 2. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği dilsel eşdeğerlik sonuçlarına ait, ilişkili örneklem t testi sonuçları**

Alt-Boyut	N	Türkçe Form		İngilizce Form		Sd	t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Çokkültürlü Tutum	65	21,57	3,03	21,20	3,06	64	1,94	,057
Çokkültürlü Yeterlik	65	62,68	7,48	62,75	8,03	64	0,23	,820
Toplam	65	102,02	11,97	101,85	12,63	64	0,39	,700

$p < 0,05$

Tablo 3.2. incelendiğinde çokkültürlü tutum açısından Türkçe ve İngilizce ölçek formları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ( $t(64)=1,94$ ,  $p < 0,05$ ) bulunmadığı görülmektedir. Katılımcılar arasında çokkültürlü yeterlik alt-boyunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ( $t(64)=0,23$ ,  $p < 0,05$ ) bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğretmen adaylarına ait toplam çokkültürlü tutum ve yeterlik puanları incelendiğinde Türkçe ve İngilizce ölçek formları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ( $t(64)=0,39$ ,  $p < 0,05$ ) görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin orijinali ile Türkçe formunun dilsel anlamda eşdeğer oldukları söylenilebilir.

### Yapı Geçerliği

Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin uyarılma sürecinde elde edilen verilerin yapı geçerliği çalışmaları için yeterli olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik düzeyinin belirlenmesi amacıyla, Cronbach  $\alpha$  iç tutarlık düzeyi hesaplanmıştır. Madde analizi için madde toplam korelasyonları, alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri kontrol edilmiş ve sonra faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Öncelikle, Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuç 0,87 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt-boyutları için gerçekleştirilen analizler ise deneyim alt-boyutunun 0,70, tutum alt-boyutunun 0,71 ve yeterlik alt-boyutunun 0,75 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra madde toplam korelasyonları ve alt/üst %27'lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeylerinin kontrol edilmesi için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.3.'da sunulmuştur.

**Tablo 3. ÇYÖ'ye ait madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farklara ait bağımsız grup t-testi sonuçları**

Maddeler	Madde toplam korelasyonu <sup>1</sup>	t (Alt %27 – Üst %27) <sup>2</sup>	Maddeler	Madde toplam korelasyonu <sup>1</sup>	t (Alt %27 – Üst %27) <sup>2</sup>
Madde 1	0,40	-6,092**	Madde 18	0,38	-6,701*
Madde 2	0,35	-5,133**	Madde 19	0,41	-7,339*
Madde 3	0,38	-5,347**	Madde 20	0,62	-11,556**
Madde 4	0,46	-2,899**	Madde 21	0,56	-10,467**
Madde 5	0,46	-2,873**	Madde 22	0,52	-8,816**
Madde 6	0,32	-4,214**	Madde 23	0,54	-10,432**

Maddeler	Madde toplam korelasyonu <sup>1</sup>	t (Alt %27 – Üst %27) <sup>2</sup>	Maddeler	Madde toplam korelasyonu <sup>1</sup>	t (Alt %27 – Üst %27) <sup>2</sup>
Madde 7	0,40	-5,575**	Madde 24	0,57	-11,237**
Madde 8	0,39	-6,844**	Madde 25	0,51	-8,884**
Madde 9	0,36	-7,310**	Madde 26	0,47	-8,722**
Madde 10	0,36	-7,230**	Madde 27	0,49	-8,783**
Madde 11	0,43	-3,241**	Madde 28	0,58	-10,298**
Madde 12	0,36	-4,990**	Madde 29	0,48	-8,996**
Madde 13	0,33	-5,485**	Madde 30	0,53	-8,808**
Madde 14	0,37	-5,180**	Madde 31	0,51	-8,182**
Madde 15	0,50	-8,879**	Madde 32	0,44	-8,927**
Madde 16	0,45	-7,762**	Madde 33	0,55	-11,393**
Madde 17	0,46	-8,883**	Madde 34	0,61	-10,660**

Tablo 3.3. incelendiğinde, ÇYÖ’de bulunan bütün maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.32 ile 0.62 arasında değiştiği ve t-değerlerinin ( $p < 0.01$ ) anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçekteki maddelerin yüksek geçerliğe sahip oldukları, benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. En düşük korelasyon katsayısına sahip olan madde 6 iken (0,32), en yüksek korelasyon katsayısına sahip olan madde 20’dir (0,62).

Gerçekleştirilen ön analizlerden sonra, ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına (örneklem büyüklüğü ön şartı), Bartlett küresellik testinin (normallik şartı) aldığı değere ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır (Field, 2009). Yapılan analiz sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği katsayısının ,8 ve ,9 aralığında olması (KMO=,87=çok iyi) ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması (Ki-kare değeri 3250,465,  $p < 0,01$ ) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

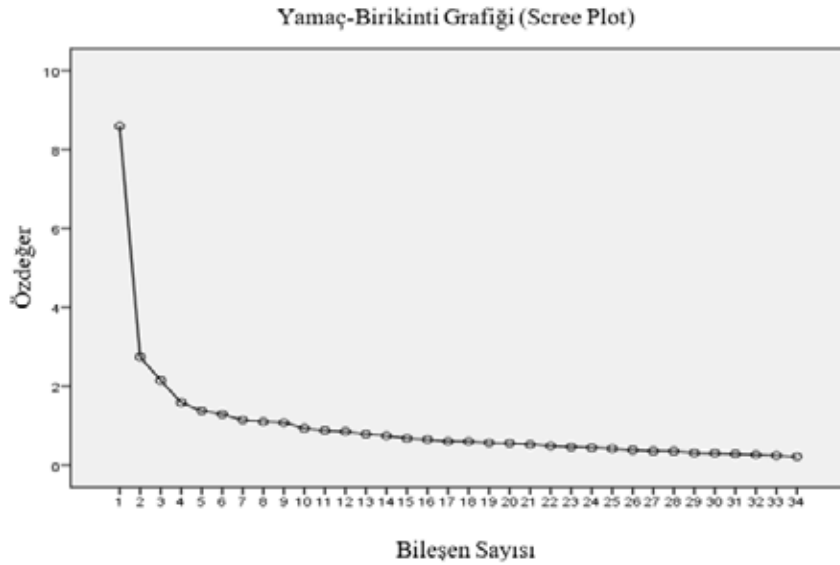
Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği (scree plot), Özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır. AFA sonucunda özdeğeri 1,55 olan ve toplam varyansın %43,45’ini açıklayan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo 3.4.’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Çokkültürlü yeterlik ölçeği faktör yükleri (Açıklayıcı faktör analizi)**

Madde	Madde Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
1) Çocukken kendimden farklı olan insanlarla oyun oynardım.	,15	,54	,11	-,03
2) Çocukluk ve gençlik dönemimde benden farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gittim.	,15	,53	,06	-,12
3) Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.	,13	,57	,06	,00
4) Geçmişte farklılıkları olan insanlarla ilgili kitaplar okumayı tercih ederdim.	-,01	,57	-,05	,02
5) Çocukken/gençken farklılıkları olan bir kişiyi rol model olarak örnek almıştım.	-,06	,63	-,13	,18
6) Eskiden farklılıkları olan insanlarla ilgili televizyon dizileri ve filmleri izlemeyi tercih ederdim.	-,07	,67	,19	-,01
7) Çocukken/gençken farklılıkları olan öğrencilerle aynı takım ve/veya kulüpte yer aldım.	,03	,76	,06	,05
8) Öğretmenler, sınıfta bulunan farklı kültürleri yansıtabilmek için ders planlarını uyarlamalıdır.	,23	,11	,63	-,04
9) Öğretmenler, öğrencilerine yemek, giyim, aile hayatı ve inanç konularındaki kültürel farklılıklarını paylaşabilecekleri fırsatlar sunmalıdır.	,24	,08	,69	-,20
11) Öğrencilere verilen öğretim, çoğunlukla kendi etnik ve kültürel geçmişlerinden olan öğretmenler tarafından verilmelidir.	-,09	,00	,38	,36
12) Bütün Türklük için ortak olan Türk tarihine ilişkin öğeler öğretilirken farklı grupların da bakış açılarını dâhil etmek gereklidir.	,13	-,05	,56	,10
13) Eğitim programları ve ders kitapları toplumumuzdaki, tamamı olmasa bile, birçok kültürel grubun katkılarını içermelidir.	,05	,12	,67	,19
14) Sınıf kitaplığı, sınavta ırk ve kültür ile ilgili farklılıkları yansıtmalıdır.	,05	,05	,54	,21
15) Öğrencilere ırk ile ilgili karşılaşılan konuların üstesinden gelebilmeleri için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacak öğretim etkinlikleri sağlayabilirim.	,54	,03	,13	,38
16) Öğretim metodlarını farklılıkları olan öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlayabilirim.	,45	,01	,12	,41
19) Basmakalıp ve/veya önyargılı içerik potansiyeli olan öğretim materyallerini analiz edebilirim.	,43	,05	-,02	,38
20) Öğrencilere kendi önyargılarını sorgulamalarında yardımcı olabilirim.	,66	,12	,20	,13
21) Toplumumuzda farklılıkları olan grupları karşılıklı saygı oluşturacak şekilde ortaya koyabilirim.	,68	,01	,23	-,07
22) Farklılıkları olan öğrencilerin özgüvenlerini artıracak aktiviteler geliştirebilirim.	,63	-,01	,15	,12
23) Önyargının bireyleri nasıl etkilediğini gösteren bir öğretim sağlayabilirim.	,63	,16	-,04	,18
24) Farklılıkları olan gruplara karşı olan önyargıyı azaltıcı öğretim aktiviteleri planlayabilirim.	,70	,08	,17	-,05
25) Derslerde kullanılan ticari ürünlerdeki kültürel önyargıları tespit edebilirim.	,64	,06	,00	,17
26) Öğrencilere, basmakalıp ve/veya önyargılı tutumlardan kaynaklanan problemleri çözmeleri konusunda yardımcı olabilirim.	,64	-,06	,05	,07

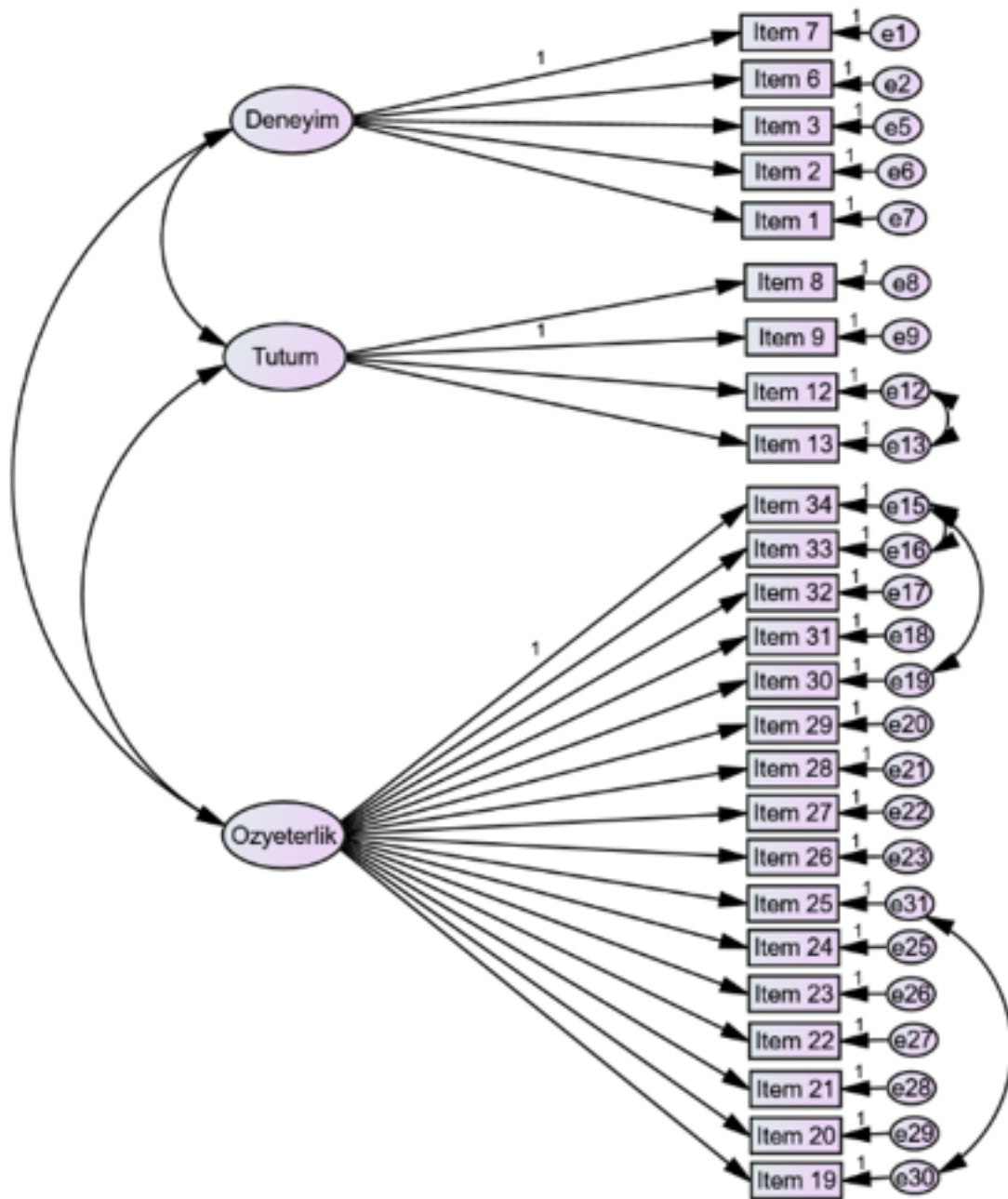
Madde	Madde Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
27) Farklılıkları olan gruplardan gelen öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayabilirim.	,69	-,10	,21	-,14
28) Farklılıkları olan öğrencilere zarar verebilecek okul uygulamalarını tespit edebilirim.	,69	,10	,10	,02
29) Farklılıklar sonucunda ortaya çıkabilecek sorunların çözümlerini tespit edebilirim.	,64	,09	-,10	,06
30) Farklılıkları olan insanlar için fırsatları etkileyen toplumsal güçleri tespit edebilirim.	,65	,14	-,14	,17
31) Çeşitli grupların çoğulcu toplumumuza hangi yollarla katkıda bulduklarını tespit edebilirim.	,58	,08	,04	,11
32) Öğrencilere, kendilerinden farklı etnik ve kültürel grupların görüşlerini anlayabilmelerine yardımcı olabilirim.	,65	-,03	,07	-,16
33) Öğrencilere tarihi ve güncel olaylara farklı acılardan bakabilmelerine yardımcı olabilirim.	,64	,03	,23	-,02
34) Öğrencileri çokkültürlülük ile ilgili konulara ilişkin karar verme ve değerlerini belirleme sürecine dâhil edebilirim.	,65	,14	,13	,13
10) Okulda etnik gelenekleri ve inançları tartışma, farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasında anlaşmazlıklara ve kavgalara yol açar.	-,15	-,19	,12	,36
17) Çokkültürlü sınıflara uygun materyaller geliştirebilirim.	,36	,14	,18	,53
18) Farklılıkları olan gruplar hakkındaki efsaneleri ortadan kaldıracak öğretim metotları geliştirebilirim.	,28	,08	,04	,67
Açıklanan Varyans (Toplam %)	26,57	9,09	6,62	3,91
Özdeğer 1,55				

Yapılan analiz sonucu, 10., 17. ve 18. maddeler farklı faktörler altında toplandığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek orijinal ölçekteki gibi 3 alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlar, deneyim (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), tutum (8, 9, 11, 12, 13, 14) ve yeterlik (15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34) olarak belirlenmiştir. Tablo 3.4. incelendiğinde, her alt ölçeğin varyansa yaptığı katkı, deneyim alt boyutu için %9,09, tutum alt boyutu için %6,62 ve yeterlik alt boyutu için %26,57 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra her bir faktör için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 1. Faktör için ,73, 2. Faktör için ,66 ve 3. Faktör için ,92 olarak bulunmuştur. AFA sonuçlarına göre deneyim alt-boyutu orijinal ölçekle uyumlu iken, tutum alt-boyutunda bir madde, yeterlik alt-boyutunda ise iki madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu işleme ilişkin faktör yapısı Şekil 3.1.'deki yamaç birikinti grafiğinde görülmektedir.



**Şekil 1. ÇYÖ yamaç birikinti grafiği (scree plot)**

AFA sonucu elde edilen üç faktörlü 31 maddeli yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA yoluyla ölçeğe ilişkin birinci düzey modelin uyum iyiliği indekslerinin gereken düzeyleri karşılama oranları sınanmıştır (Doğan ve Totan, 2010). Analiz sonucu, uyum indekslerinden CFI değeri ,87, GFI değeri ,83, NNFI değeri ,86, RMSEA değeri ,58 ve SRMR değeri ,52 çıktığı için modelin modifikasyon önerilerine bakılmıştır. Modifikasyon önerilerine göre öncelikle standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları kontrol edilmiş ve ilişki düzeyi ,10 olan 11. maddenin modelden çıkartılmasına karar verilmiştir. Ardından analiz tekrarlanmış ve birinci düzey çok faktörlü modelin göstergeleri olan Madde12-Madde13 (e12 ile e13) değişkenleri arasında modelin öngördüğünden yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Bu durumda bahsedilen maddelere kovaryans eklenmiş ve model tekrar doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları tekrar incelendiğinde, Madde19-Madde25 (e30 ile e31) hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modelin uyumuna katkı sağlayacağı düşünülerek kovaryans eklenmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Sonuçlar uyum indeksleri için belirlenen değerlerin altında olduğu için Madde30-Madde34 (e19 ile e15) ve Madde33-Madde34 (e15 ile e16) arasına kovaryans eklenmesine karar verilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin istenen düzeye gelmesi için son olarak standartlaştırılmış artık (residual) kovaryans matrisi incelenmiş ve değeri 2'nin üzerinde olan 2. faktördeki 14. madde ile 3. faktördeki 15. ve 16. maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1984). DFA sonucu elde edilen son model aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Çokkültürlü yeterlik ölçeği DFA modeli

Gerçekleştirilen DFA uyum indekslerine bakıldığında ki kare/serbestlik derecesinin 1,426, GFI değerinin 0,90, NNFI değerinin 0,95, CFI değerinin 0,96, RMSEA değerinin 0,37 ve SRMR değerinin 0,49 olduğu görülmektedir. Belirlenen bu değerler, elde edilen modelin mükemmel/iyi düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. DFA sonucunda ölçeğin son formunda 10., 17. ve 18. maddeler farklı faktörler altında toplandığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek toplam 26 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, deneyim (1, 2, 3, 4, 5), tutum (6, 7, 8, 9) ve özyeterlik (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) boyutlarıdır. Orijinal ölçeğin son maddesi olan ve katılımcıların çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açılarını ölçen madde aynen kalmıştır. Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğine ait toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı iyi olarak kabul edilen 0,87 iken ölçeğin alt-boyutlarının kabul edilebilir değerlere sahip olduğu bulunmuştur; deneyim = 0,70, tutum = 0,71 ve yeterlik = 0,75.

Analiz süreci sonucunda Türkçe'ye adapte edilen 26 maddeli yeni ölçeğin değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken puan aralıkları Guyton ve Wesche (2005) tarafından belirlenmiş olan orijinal ölçütlere dikkat edilerek aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

**A Bölümü (Deneyim):** Yapılan doğrulayıcı ve açıklayıcı faktör analizleri sonucunda 5 maddeye indirilen bu boyut, katılımcıların çokkültürlü deneyimlerini karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle bu bölümde herhangi bir hesaplama yapılmamaktadır.

**B Bölümü (Tutum):** Bu bölüm yapılan doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda 4 maddeye indirilmiştir Bölümdeki hesaplama 0-8 arası düşük, 9-13 ortalama ve 14-16 yüksek tutum olarak yapılmıştır.

**C ve D Bölümleri (Özyeterlik):** Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucu 16 maddeye inen bu bölüm için 0-43 arası düşük, 44-53 arası orta ve 54-64 arası yüksek özyeterlik olarak hesaplanmıştır.

Faktör analizlerine dâhil edilmeyen ve katılımcıların çokkültürlü öğretimin amacıyla ilgili ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan son maddede A seçeneği “hoşgörü”, B seçeneği “asimilasyon”, C seçeneği “çoğulculuk”, D seçeneği “çokkültürlü bakış açısı” ve E seçeneği “savunma” anlamına gelmektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Guyton ve Wesche (2005) tarafından geliştirilmiş olan Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin (Multicultural Efficacy Scale) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılarak Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin uyarlanması dilsel eşdeğerlik ve yapı geçerliğine yönelik analizlerin yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik sürecinde korelasyon analizi yapılmış ve analiz ölçeğin uyarlanması dilsel eşdeğerlik ve yapı geçerliğine yönelik analizlerin yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik sürecinde korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonucunda üst düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = ,96, p < ,01$ ) olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği ile ilgili öncelikle madde toplam korelasyonları, alt/üst %27’lik grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri kontrol edilmiş ve sonra faktör analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizlerde elde edilen bulgular orijinal ölçeğin formu ve diğer dillere uyarlama çalışmaları sonuçlarına benzer şekilde Türkçe ölçeğin 3 alt-boyuttan oluştuğu ve maddelerin yüksek geçerliğe sahip oldukları, benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir (Guyton ve Wesche, 2005; Mo ve Lim, 2013; Nadelson ve diğerleri, 2012). ÇYÖ’nün yapı geçerliğinin belirlenmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonuçlarına göre deneyim alt-boyutu orijinal ölçekle uyumlu iken, tutum alt-boyutunda bir madde, yeterlik alt-boyutunda ise iki madde ölçekten çıkartılmıştır. AFA sonucu elde edilen üç faktörlü 31 maddeli yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ise 26 maddeden oluşan ÇYÖ Türkçe formu elde edilmiştir.

Uyarlanan ölçek, Guyton ve Wesche (2005) tarafından da ifade edildiği gibi, çokkültürlü eğitim açısından öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya koyabilecek, onların çokkültürlü ortamlarda yapacakları öğretimin başarısı konusunda tahmin yapılmasına olanak veren, çokkültürlü yeterlik düzeyinin teşhis edilmesini sağlayabilen kullanışlı bir araçtır. Bunun yanında, ölçeğin deneyim boyutu çokkültürlü eğitim için katılımcıların mevcut durumlarını gösterecek ve bilgi, beceri ve tutum ile ilgili eksik yönleri hakkında bilgi verecektir.

Bu çalışmada, ÇYÖ’nün psikometrik özellikleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Çokkültürlü Yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun çokkültürlü eğitim ile ilgili deneyim, yeterlik ve tutumların ölçülmesinde öğretmen adayları, öğretmenler ve idarecilerin katıldığı araştırmalarda kullanılabilir dil yönünden Türkçeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ancak, çalışma 2014-2015 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda farklı örneklem gruplarının tercih edilmesi, sonuçların mevcut ölçek sonuçlarıyla karşılaştırılması ÇYÖ’nün dış geçerlik gibi psikometrik özelliklerine ilişkin daha fazla bilgi elde edilmesini sağlayacaktır. Buna ek olarak, öğretmen adayları dışındaki örneklem grupları ile (tecrübeli öğretmenler, idareciler vb.) karşılaştırma yapılması ölçeğin geçerliğinin sağlanabilmesi için önemlidir.

#### 5. Kaynakça

- Anders, T., Martin, C. ve Yarbrough, D. (1990). Social diversity survey (SDS): Research edition. Cumming, GA: Office of Disability Services.
- Andrea, M. D., Daniels, J. ve Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 70(1), 143.
- Banks, J. A. (1994). An introduction to multicultural education: ERIC.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.)*. New York, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. ve diğerleri, . (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 196-203.
- Barry, N. H. ve Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers’ attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (Perceptions of Multicultural Competence Scale: A Scale Development Study). *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 121-199.
- Benton-Borghi, B. H. ve Chang, Y. M. (2012). Critical examination of candidates’ diversity competence: rigorous and systematic assessment of candidates’ efficacy to teach diverse student populations. *The Teacher Educator*, 47(1), 29-44.
- Bohn, A. P. ve Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 156-159.
- Brown, M. R. (2007). *Educating All Students Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools*. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (4 ed.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*: Routledge.
- Doğan, T. ve Totan, T. (2010). Olumlu değerlendirilme korkusu ölçeği Türkçe formu’nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 22.



- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (3. ed.). London: Sage.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. Urban monograph series <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> adresinden erişildi
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*: Teachers College Press.
- GİGM. (2015). İkamet izinleri verileri [http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri\\_363\\_378\\_4709\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik) adresinden erişildi
- Guyton, E. M. ve Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1984). LISREL-VI user's guide.
- Lawson-Davenport, M. L. (2014). *Examining the relationship between cultural awareness and multicultural self-efficacy in community college instructors*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Regent University.
- Marshall, P. L. (1992). *Toward a Theoretical Framework for the Design of Multicultural Education in Teacher Education Programs*. Sözlü bildiri The Meeting Of The National Council For The Social Studies, Detroit, MI.
- MEB. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri <http://www.memurlar.net/common/news/documents/242790/yeterlikler.pdf> adresinden erişildi
- MEB. (2015). Milli eğitim istatistikleri [https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2014\\_2015.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf) adresinden erişildi
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L. ve Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Mitchell, L. A. (2009). *Becoming culturally responsive teachers in today's diverse classroom*. Sözlü bildiri American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA
- Mo, K.-H. ve Lim, J.-S. (2013). Multicultural teacher education in Korea: Current trends and future directions. *Multicultural Education Review*, 5(1), 96-120.
- Nadelson, L. S. ve diğerleri, . (2012). A shifting paradigm preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- ÖSYM. (2002). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim birimlerine göre sayıları (2000-2001). <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-43002/h/18yabanci.pdf> adresinden erişildi
- ÖSYM. (2012). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim birimlerine göre sayıları (2012-2013) <http://www.osym.gov.tr/Eklenti/4998,20yabanciogrenciegitim-birimpdf.pdf?0> adresinden erişildi
- ÖSYM. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim birimlerine göre sayıları (2015-2016) <http://www.osym.gov.tr/TR,8510/2015-yili-yayinlari.html> adresinden erişildi
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T. ve Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Pope, R. L. ve Mueller, J. A. (2000). Development and initial validation of the multicultural competence in student affairs--preliminary 2 scale. *Journal of College Student Development*, 41(6), 599.
- Premier, J. A. ve Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 35-48.
- Reiff, J. C. ve Cannella, G. S. (1992). *Multicultural Beliefs and Conceptual Level of Early Childhood Preservice Teachers*. Sözlü bildiri The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, FL.
- Roh, S.-Z. (2015). A study of the multicultural efficacy of pre-service secondary teachers in korea and their experience in multiculturalism and multicultural education. *Advanced Science and Technology Letters*, 96, 36-39.
- Siwatu, K. O., Polydore, C. L. ve Starker, T. V. (2009). Prospective Elementary School Teachers' Culturally Responsive Teaching Self? Efficacy Beliefs. *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1).
- Sleeter, C. E. (2011). *Keepers of the American dream: A study of staff development and multicultural education* (Vol. 121): Routledge.
- Spinthourakis, J., Aktan, E. ve Korhonen, R. (2010). Primary and early childhood teacher education and multicultural efficacy [http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2010/2010\\_215.pdf](http://archive.londonmet.ac.uk/cice/fms/MRSite/Research/cice/pubs/2010/2010_215.pdf) adresinden erişildi
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.
- Walker, A., Shafer, J. ve Iiams, M. (2004). "Not in my classroom": Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. Sözlü bildiri International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(317), 229-242.
- Youngs, C. S. ve Youngs, G. A. (2001). Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *Tesol Quarterly*, 35(1), 97-120.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

*Culture, an important concept for both the individuals and societies, has been affected by the ongoing changes and mobility and has gained an alternative aspect with the appearance of "multiculturalism". Especially, in recent years the migration and refugee issues resulting from social and political reasons have made multicultural point of view important. In Turkey, as a result of migration and international mobility, the number of foreign citizens significantly increased. Considering this increase along with the existing cultural diversity, the necessity of developing a multicultural point of view and curricula based on multicultural education come to the fore.*

*According to Banks and Banks (2009, p. 3) "Multicultural education incorporates the idea that all students—regardless of their gender, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics—should have an equal opportunity to learn in school.". In order to find out the degree to which multicultural education exists in schools, both quantitative and qualitative studies with regard to multicultural experience, attitude, and efficacy are carried out on different samples. For this reason, developing and varying scales for multicultural education, which is mentioned both in teacher standards and teacher training*

standards, is of great significance.

This study aimed to adapt Multicultural Efficacy Scale (MES), developed by Guyton and Wesche (2005) to determine teachers' and teacher candidates' multicultural experience, attitude and efficacy, in to Turkish. Guyton and Wesche (2005) stated that teachers and teacher candidates, in addition their teaching competencies, need multicultural skills in order to be effective and that MES is an important scale measuring different dimensions of multicultural education. Furthermore, MES was developed "as a tool for measuring this concept, along with the multicultural teacher education dimensions of intercultural experiences, minority group knowledge, attitudes about diversity, and knowledge of teaching skills in multicultural settings" (Guyton & Wesche, 2005, p. 4). In addition, MES is used to find out the changes in teacher candidates' efficacy and attitude as a result of multicultural education. The scale also points out relative strengths and weaknesses of multicultural teacher education programs. MES was used by several researchers to determine participants' multicultural attitude and efficacy (Benton-Borghgi & Chang, 2012; Lawson-Davenport, 2014; Mitchell, 2009; Nadelson et al., 2012; Roh, 2015; Siwatu, Polydore & Starker, 2009; Spithourakis, Aktan & Korhonen, 2010).

## 2. Method

### Participants

The study group of the research is composed of 589 teacher candidates enrolled at the faculty of education of a state university located in the Western Black Sea Region in 2014 – 2015 Academic Year. Of the participants, 49% were male and 51% of them were female and 7.13% of them were 2nd grade (n= 42), 20.54% of them were 3rd grade (n= 121) and 67.06% of them were 4th grade (n= 290) students.

### Data Collection Instrument

In this study, Multicultural Efficacy Scale was used as the data collection instrument (Guyton & Wesche, 2005).

### Data Analysis

In order to analyse the data after calculating total item correlations for linguistic equivalence and Cronbach's alpha internal consistency, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were carried out.

## 3. Findings

### Linguistic Equivalence

In order to ensure linguistic equivalence of the scale, initially MES was translated into Turkish by two academicians and after analysing the two translations one Turkish form was created by the researchers. Afterwards, correlation analysis was carried out and the results of the analysis revealed that there was strong positive correlation ( $r = .96, p < 0.01$ ) between the Turkish ( $\bar{r}(\times) = 2.98, ss = .36$ ) and English ( $\bar{r}(\times) = 2.98, ss = .34$ ) forms of the scale. According to the results, it can be said that the translation process of the scale was completed successfully and there is linguistic equivalence between the items in both languages.

### Construct Validity

After completing preliminary analyses, EFA and CFA were carried out in order to investigate construct validity of the scale. According to the results of CFA, the items in the experience sub-scale remained the same, but an item from the attitude sub-scale and 2 items from efficacy sub-scale were omitted. To confirm the 31-item scale CFA was conducted. As a result of CFA a 26-item scale with chi square/ degree of freedom 1.426, GFI 0.90, NNFI 0.95, CFI 0.96, RMSEA 0.37 and SRMR 0.49 was obtained.

## 4. Discussion, Conclusion and Recommendations

The results of the analyses revealed that the scale has 3 sub-dimensions, experience, attitude and efficacy, the items have strong validity and the scale has strong internal consistency. The findings were similar to the other studies carried out to test validity of MES (Guyton & Wesche, 2005; Mo & Lim, 2013; Nadelson et al., 2012). MES, as stated by Guyton ve Wesche (2005, s. 26) can "point out relative strengths and weaknesses of multicultural teacher education programs, predict teacher success in teaching diverse learners, and diagnose levels of multicultural efficacy as indicators of kinds of teacher education needed.". In addition, the experience sub-scale provides information about the participants' current state in terms of multicultural education, multicultural attitude and efficacy.

In this study, psychometric qualities of MES were investigated and the findings suggested that Turkish form of MES is suitable in terms of language, reliable and valid scale which can be used to measure multicultural experience, efficacy and attitude of teacher candidates, teachers and administrators.