



## Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algıları ile Ahlaki Olgunluk/Yargı ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigating the Relationship Between Teachers' Perceptions of Multicultural Competence, Moral Maturity and Personality Characteristics

**Alper Başbay**, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [alper.basbay@ege.edu.tr](mailto:alper.basbay@ege.edu.tr)  
**D. Yelda Kağnıcı**, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [yelda.kagnici@ege.edu.tr](mailto:yelda.kagnici@ege.edu.tr)  
**Makbule Başbay**, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [makbule.basbay@ege.edu.tr](mailto:makbule.basbay@ege.edu.tr)

**Öz.** Bu araştırma değişkenler arasındaki ilişkileri olduğu gibi tanımlamaya çalışan ilişkisel tarama türündedir. Bu çalışmada öğretmenlerin algılanan çokkültürlü yeterlikleri, ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada farklı düzeylerde görev yapan 372 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek için Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”; ahlaki olgunluk/yargı düzeyini ölçmek için Türkçe’ye Çiftçi (1997) tarafından uyarlanan “Ahlaki Yargı Testi” ve kişilik özelliklerini ölçmek için Atak (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “On-Maddeli Kişilik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmada çoklu-gösterge-çoklu-neden (MİMİC) modeli kullanılmıştır. MIMIC modeli, araştırma soruları doğrultusunda, kişilik puanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını doğrudan ve ahlaki yargı değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyip etkilemediğini sınamak için kurulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde ahlaki yargı puanlarının diğer değişkenler ile yeteri kadar yüksek bir korelasyona sahip olmadığı görülmüştür. Analiz sonucunda ahlaki yargı ile algılanan çokkültürlü yeterlikler ve kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, kişilik ve çokkültürlü yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Çokkültürlü Yeterlik Algıları, Ahlaki Yargı, Kişilik, Öğretmen

**Abstract.** The present study is a relational survey study that tries to describe the relations among variables, a descriptive research design. In the present study, the relationship between teachers perceived multicultural competencies, morality and personality characteristics was examined. The data of the study was collected from 372 teachers who work in various educational levels. The data was collected by three scales. Teachers' perceived multicultural competences were collected by “Perceived Multicultural Competence Scale” developed by Başbay and Kağnıcı (2011), “Moralischer-Urteil-Test” adapted to Turkish by Çiftçi (1997) and “10 Item Personality Scale” adapted to Turkish by Atak (2013). In the study MIMIC model was used. The model was set to test whether personality scores directly and indirectly through morality effect perceived multicultural competencies. According to results although moral judgment scores did not have significant relationship with personality and perceived multicultural competence, a significant relationship was found between personality and perceived multicultural competence.

**Keywords:** Perceived Multicultural Competence, Moral Judgment, Personality, Teacher

<sup>1</sup> Bu araştırma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

## SUMMARY

### Introduction

Since the possibility of teaching to diverse groups is increasing each day, the competencies teachers should have are getting more complex. In order to have an effective teaching and learning environment with diverse groups, teachers should have multicultural teaching competencies that can be briefly classified as having cultural awareness, knowledge and skills (Başbay & Kağnıcı, 2011). There is an increase in research interest about teachers' and faculty's multicultural competencies in Turkey (e.g. Aydın & Tonbuloğlu, 2014; Başbay, Kağnıcı & Sarsar, 2013; Demir, 2012; Demir & Başarır, 2013; Engin & Genç, 2015; Koç & Köybaşı, 2016) and according to the studies conducted mainly both groups' multicultural competence perceptions are high. Currently, it is believed that there is a need to investigate the related factors with multicultural competencies. In the literature, among many other factors, both personality and moral maturity were examined factors in relation to multicultural competencies. According to Kohlberg (1968; cited in Çiftçi, 2001) morality is a cognitive skill to judge, make decision and behavior according to the principles that both the individual defines and also correspond to the universal principles. In terms of personality, it can be claimed that there is not a definite answer to what personality is. There are various definitions and according to Burger (2006) personality is the consistent behavior patterns and inner personal processes. Respect, open-minded, tolerance, sensitivity are proposed as essential personality characteristics in order to work with diverse groups. Also, according to moral development, as individuals' moral level increases the role and importance of principles such as justice and equality has been more apparent. Therefore, in the present study, since there are sufficient research findings about instructors' multicultural competence levels, it was aimed to examine factors related to these competencies and specifically the relationship between multicultural competence, personality and moral maturity was investigated.

### Method

The present study was a relational survey study that tries to describe the relations among variables, a descriptive research design. The data of the study was collected from 372 teachers who work in various educational levels. Of the 372 participants, 273 were female and 99 were males with an age ranged between 21- 63. Most of the teachers participated to the study were from Ege region (% 44.7). The data was collected by three scales. Teachers' perceived multicultural competencies were collected by "Perceived Multicultural Competence Scale" developed by Başbay and Kağnıcı (2011), "Moralischer-Urteil-Test" adapted to Turkish by Çiftçi (1997) and "10 Item Personality Scale" adapted to Turkish by Atak (2013). In the study MIMIC model was used.

### Results

The model was set to test whether personality scores directly and indirectly through morality effect perceived multicultural competencies. According to results although moral judgment scores did not have significant relationship with personality and perceived multicultural competence ( $\beta = .000, z = .168, p = .867$ ), a significant relationship was found between personality, except extraversion, and perceived multicultural competence. A significant relationship was found for openness to experiences .26 ( $z = 4.503, p = .000$ ), agreeableness .137 ( $z = .137, p = .011$ ); emotional stability -.101 ( $z = -2.257, p = .024$ ) and conscientiousness .378 ( $z = 5.419, p = .000$ ).

### Discussion and Conclusion

The principles, as human rights, equality and justice, related to multicultural competencies are also among the main principles of Kohlberg's model's highest level and as mentioned in the model not all the human are able to reach to this level. In the assumption that not all human can achieve the last levels mentioned in Kohlberg's model, it is believed that individual's cultural environment places an important role in developing these principles. In the present study, the participants' moral maturity scores were quite lower than Lind's (1984) identified range in order to make a classification

among moral maturity. The principles mentioned above constitute the basis of democratic societies. Deeper analysis is required whether teachers' low moral maturity scores are related to the current environment or not. The low maturity scores might also be related to the measurement tool. Therefore, in order to measure moral maturity there is a need to use alternative scales in further studies. According to the findings related to personality, teachers who are open-minded, compassionate, sensitive, caring, need, trustworthy and tolerant have higher multicultural competence perception levels. When the nature of multicultural competencies is considered, this is an expected result. It is important to mention that some of these characteristics are learnable. For example, cultural empathy and sensitivity, being open to various live experiences can be acquired by teacher candidates during their education. Therefore, teacher education programs should include multicultural education and faculty should help prospective teachers gain critical thinking skills, multicultural competencies and also develop multicultural personality characteristics and moral maturity in order to provide effective education to diverse groups.

## GİRİŞ

Günümüzde göçlerin yaratmış olduğu demografik yapı değişiklikleri, gelişmiş ve az gelişmiş bölgeler arasındaki pergelin açılması, kontrol edilemeyen dengesiz nüfus artışı ve değişen dünya içinde bireylerin ilgi alanlarındaki farklılaşma yaşamın birçok alanını etkilemektedir. Birlikte yaşayan ve üreten insanların ortaya koyduğu değerler de bu süreçten etkilenmekte, kolektif bilinci değişime uğratmaktadır. Kolektif bir kimlik, birtakım semboller, anılar, sanat eserleri, töreler, alışkanlıklar, değerler, inançlar ve bilgilerle yüklü bir gelenekten, geçmişin mirasından kısaca kolektif bellekten hareketle inşa edilmektedir (Bilgin, 1994). Günümüzde bir arada yaşayan toplumlar genellikle aynı kültürel özelliklere sahip olmakla birlikte, toplumların içerisinde yer alan grupların kendilerine ait kültürel değerlerle bezenmiş olması da kaçınılmazdır. Bu anlayış çerçevesinde aynı coğrafya üzerinde yaşayan farklı inanç ve yaşam biçimine sahip insanların farklı değerleri savunmaları ve çoksesli düşüncede olmaları beklendiği bir durumdur. Çoğunluğun mutlak hâkimiyetini reddeden, azınlıkta yer alanların siyasal ve kültürel haklarının kabul edilmesi gerektiğini savunan çoğulcu demokrasi anlayışı çağdaş demokrasinin gereklerinden görülmektedir. Çoğunluğun yarattığı gücün mutlaklaşması ve azınlık haklarının görmezden gelinmesinin yarattığı kaygı çoğulcu demokrasi anlayışını yaratmıştır. Çoğulculuk farklı kültürel değerleri yarattığı gibi, ortak yaşantının farklı kültürel değerlerle bezenmesini de sağlamaktadır. Kültürel değerler bir arada yaşayan toplumların ortak mirasını oluştururken farklı bakış açılarını da bünyesinde barındırmaktadır. Bu değerlerin birbirlerine göre üstünlük değerlerinin belirlenmesi ise toplumsal çatışmaya zemin hazırlamakta ve toplumsal huzuru olumsuz etkilemektedir. Bu doğrultuda birlikteliğin yarattığı çeşitliliği bir değer olarak algılamak ve tüm kültürel unsurlara değer verici bir anlayışla yaklaşmak toplumsal barışın inşasında büyük önem arz etmektedir. Nitekim ortak mirasın parçalarını oluşturan, mozağin her bir parçası kültür kavramına zenginlik katmış ve çokkültürlülük kavramını doğurmuştur (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çokkültürlülük kavramı ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını içermektedir (Amerikan Psikologlar Derneği [APA], 2002). Kavramsal çerçevede günümüzün popüler bir kavramı olan çokkültürlülük tarihsel olarak yeni bir değer olarak ele alınmakla birlikte durumsal olarak yeni değildir. Tarihin hiçbir döneminde kültürlerin birbirleriyle tamamen ilişkisiz, tümüyle içine kapalı olduğu düşünülmemektedir. İnsanlık tarihi, sürekli bir etkileşim ve mübadele sürecinde, ayrı grupların birbirleriyle temas geçtikleri, çarpıştığı, birbirlerini değiştirdiği ve kendi içlerinde değiştikleri bir sürecin tarihidir. Bu süreçte toplumlar arasında dostluk, düşmanlık veya bunların ortasında melez durumlar oluşmuştur (Çelik, 2008).

Çokkültürlülükteki amaç bütün kültürleri, ırkları, dinleri bir arada barındırarak aralarında çıkacak çatışmayı ve karmaşayı engellemektir. Bütün çabaların, birlikte yaşamak ve bir arada barış içinde, eşit haklara sahip bireylerin oluşturduğu bir toplumda huzuru sağlamak olarak görülmektedir (Yakışır, 2009). Çokkültürlü eğitim de, öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik edecek ve farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak biçimde ortak anlaşma çerçevesinde inşa edilmesidir. Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulması, bireylerin farkındalık düzeylerinin artırılması ve çokkültürlülüğe yönelik çalışmaların yürütülebilmesi bu sürece dahil olan tüm bireylerin ortak sorumluluğundadır. Ancak bu süreçte ön plana çıkan kişi öğretmenlerdir.

Öğrenme öğretme süreçlerinin en önemli ilkelerinden biri olan bireysel ayrılıklar ilkesi kapsamında sınıfta bulunan öğrencilerin farklılıklarını dikkate alma ve öğretim sürecini bu doğrultuda tasarlama sorumluluğu öğretmenindir. Ancak bu ilke ağırlıklı olarak cinsiyet, akademik başarı ve sosyo-ekonomik durum olarak ele alınmaktadır. Alan yazın çalışmalarındaki demografik özellikler incelendiğinde bu durum belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu durum önemli olmakla birlikte öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlikleri tam olarak karşılayamamaktadır. Öğrenme ortamında öğretmenlerin sahip olması gerektiği düşünülen önemli yetkinlik alanlarından biri de çokkültürlü öğretmen yeterlikleridir (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Banks (1991; akt. Taylor ve Quintana, 2003), kültüre duyarlı öğretmen yeterliklerini kişisel, kurum ve sınıf düzeyi olmak üzere üç düzeyde sınıflamıştır. Gay ise (2000; akt. Gay, 2002), öğretmenlerin sahip olması beklenen çokkültürlü yeterlikleri en temel hali ile 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 olarak tanımlamaktadır. Kültüre duyarlı öğretim uygulamaları, öğrencilerin deneyimlerini, kültürel özelliklerini ve etkili öğretim sunacak yaklaşımları dikkate almaktadır. Bu yeterlikler bir bütün olarak ele alındığında farklılıklara saygı, önyargılardan uzak bir biçimde farklı kültürel değerlere açık olma ve adil davranış yeterliklerin temelini oluşturmaktadır. Reiter ve Davis'e (2011, akt. Bulut ve Başbay, 2015) göre giderek çeşitlenen sınıf ortamında öğrenci-öğretmen kültürel uyumsuzluğu kültürel ve etnik bilinçsizliğe yol açmakta ve bu durum potansiyel bir tehlike yaratmaktadır. Bu nedenle öncelikle kendilerini ırkçı düşüncelerden arındıran; dil, din, inanç ayrımı yapmaksızın herkese eşit mesafede durabilen; kendi kültürünü bilen ve öğrencilerin kültürlerini tanımaya çalışan öğretmenler yetiştirmek git gide önem kazanmaktadır. Bu anlayışın da öğretmenlerin çokkültürlü yeterlikleri kazanmasıyla gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır. Bu çok boyutlu durum içerisinde doğrudan bağlantılı birçok olgu barındırmakla birlikte bunlardan biri özellikle ön plana çıkmaktadır. Farklılıklara saygı ve adalet gibi olgular beraberinde ahlaki yargı kavramını getirmektedir.

*Ahlak* bir düşünme ve çalışma alanı olarak yüzyıllardır felsefe, bilim, din gibi disiplinlerin tartışma konusu olagelmıştır. Felsefi bir kavram olarak, felsefenin alt alanlarından aksiyoloji içerisinde yer alan ahlak kavramı, değer konusu, etik, estetik, doğruluk veya yanlışlık, güzellik veya çirkinlik gibi olgular üzerinde durmaktadır. Tüm toplumların düşünsel süreçlerine yön verdiği gibi eğitim uygulamalarıyla da doğrudan bağlantılıdır. Aksiyoloji için Schroeder "ahlak felsefesinin bütün dallarını, sosyal ve politik felsefeyi, estetiği, bazen feminist felsefeyi ve inanç felsefesini dahi kapsayacak biçimde, değerlendirmeyi içeren felsefelerin tümüyle ilgilidir" ifadesine yer vermektedir. Geleneksel aksiyoloji ise; neyin iyi olduğunu, ne kadar iyi olduğunu ve iyi olanın iyiyle ne kadar ilgili olduğunu sorgular" (Schroeder, 2012, akt. Çetin ve Balanuye, 2015) demektedir. Kavramlar günümüz dünyasında giderek daha karmaşık hale gelmiş ve iç içe geçen toplumsal yapılar değer, doğruluk, estetik, etik gibi kavramların tanımlanmasını güçleştirmiştir. Bu doğrultuda kazandırılması gereken değerlerin belirlenmesi ya da tüm bireyler tarafından kabul edilebilecek ortak değerler ve toplumsal/bireysel değerler arasındaki denge nasıl kurulacaktır. Bu durum ahlaki olgunluk düzeyleri ile bağlantılı ve gelişmeye açık bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Ahlak kavramı Kohlberg'e göre (1968; akt. Çiftçi, 2001) bilişsel bir yetenektir ve bireyin kendisinin belirlediği ama aynı zamanda evrensel ilkelerle de örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda davranabilmesi yeteneğidir. Ahlak gelişimini anlamak için bireyin düşünce yapısını analiz etmek değerlerin kültürden kültüre değişen yapısı; bireyin kendi sosyal çevresi içinde nasıl davranacağına ilişkin anlaşılma gücü; problem çözerken sosyal dünyanın etkisinin karmaşıklığı gibi nedenlerle oldukça güçtür. Yine de evrensel ve kültürlerarası sıralı bir biçimde ahlaki yargı yapılarının nasıl geliştiğini analiz etmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada Kohlberg'in ahlaki ikilem içeren hipotetik örnek durumlarla yürüttüğü boyamsal ve kültürlerarası çalışmaları ahlak gelişiminin altı basamakta gerçekleştiğini göstermiştir. Bu basamaklar hiyerarşiktir ve bütün olarak yapılandırılmıştır. Başka bir ifade ile bireyler kendi ahlaki düzeyleri ile tutarlıdır. Evreler değişmez bir sıra oluşturmakta, bireyler her kültürde ve her koşulda (çok özel travma durumları dışında) ileri doğru bir yol izlemektedir. Bununla birlikte ahlaki yargı basamaklarının gelişiminde merkezdeki ilke "adalet"tir. Adalet insan ilişkilerinde değerler ve eşitlik için evrensel ve birincil standarttır; adalet ahlaki yargının yapısal olarak en güçlü ve belirgin özelliğidir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Bireyin davranışlarının ahlaki yönü diğer insanlar, sosyal normlar veya diğer dışsal etkenlerle belirleniyorsa dışsal; bireyin kendi yönelimleri, idealleri ve vicdanı ile belirleniyorsa içsel tanımlamadan söz edilmektedir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ahlaki yargı yeteneği gelişmiş kişiler eleştirel rasyonel müzakere yetisine sahiptir, kendilerine uygun gelmeyen fikirlere doğrudan karşı çıkmak yerine dinler, eleştirerek değerlendirir, kendi fikirlerine saplanmadan yenilenebilir ve değiştirebilirler; bu aynı zamanda demokratik kişiliğin de temelidir (Çiftçi, 2001). Lane (1962; akt. Lind, Sandberger ve Bargel, 1981) demokratik bir kişilik haline gelmek için belirsizliğe hoşgörünün, başarı umudunun ve iç kontrol bilinci içeren güçlü bir benliğin de gerekli olduğunu belirtmektedir. Benlik algısını ahlaki değerleri temelinde oluşturan bireyler bu değerleri büyük oranda günlük yaşamlarına da aktarmaktadır (Damon ve Hart, akt. Aquino ve Reed, 2002). Diğer bir ifade benlik kavramının temelinde adalet gibi ahlaki ilkeler olan bireylerin kendinden farklı olan bireylere yönelik tutum ve davranışlarına da bu temel ilkeler rehberlik etmektedir (Sam, Hardy, Bhattacharjee, Reed ve Aquino, 2010). Bu bağlamda da kendinden farklı olanlarla etkili etkileşim için

gerekli olan çökkültürlü yeterlikler ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkinin irdelenmesinin kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin sahip olduğu *kişilik* özelliklerinin de hem ahlak hem de çökkültürlülükle ilişkili olduğu alanyazın incelendiğinde görülmektedir. Kişilik nedir sorusunun cevabı üzerinde de uzlaşmış bir yanıt olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Üzerinde hem fikir olunmuş bir kişilik tanımı da bulunmamaktadır. Cüceloğlu'na (1992) göre kişilik bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış ilişki biçimidir. Burger'a (2006) göre kişilik bireyin kendinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleridir. Bir başka tanıma göre de kişilik düşünme, hissetme ve eylemde bulunma eğilimleri ile kişileri diğer kişilerden ayıran özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ones, Viswesvaran ve Dilchert, 2005). Bireylerin birçok kişilik özelliği bulunmaktadır ancak genel eğilim kişiliğin beş büyük faktör altında toplandığı yönündedir (Goldberg, 1990). Beş faktör modeli; diğer adıyla "Büyük Beşli" dışa dönüklülük-içe dönüklük, uyumluluk-hırçınlık, sorumluluk-dağınıklık, duygusal denge-dengesizlik ve deneyime açıklık/zekâ-gelişmemişlik alt boyutlarından oluşmaktadır. *Deneyime açıklık* genellikle "anlayış" olarak yorumlanmaktadır ve kişilerarası ilişkilerde açık olmaktan çok, deneyimlere açık olmak anlamındadır. Bu boyutta yüksek puan alan kişiler gelenek dışı ve bağımsız düşüncelere sahiptir. *Sorumluluk* sahibi olan kişiler güvenilir ve yöntem odaklıdır. Bu boyut kişinin ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğunu göstermektedir. *Dışadönükler* sosyal, konuşkan, enerjik, girişken ve coşkuludur. Dışa dönükler oldukça sosyal kişilerdir, aynı zamanda enerjik, iyimser ve sıcakkanlıdır. *Duygusal denge* boyutu kişileri duygusal kararlılık ve kişisel uyum sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirmektedir. Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren kişiler, bu boyuttan yüksek puan almaktadır. *Uyumluluk* boyutunda yüksek puan alan kişiler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidir (Burger, 2006; Costa ve McCrae, 1992; Goldberg, 1990).

Çökkültürlülük, çeşitlilik, farklılıklara duyarlılık gibi konular söz konusu olduğunda kişilerin tutum ve davranışları arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bazı kişiler farklılıklara daha duyarlıyken bazılarının daha duyarsız olduğu hatta bazılarının farklılıklara tahammülünün olmadığı görülmektedir. Bu farklılıkların nereden kaynaklandığı, hangi değişkenlerin farklılığı yarattığı araştırılmaktadır. Örneğin öğretmenlerin çökkültürlü farkındalık ve duyarlılık düzeylerine etki eden değişkenleri inceledikleri araştırmalarında Simith, Moallem ve Sherrill (1997) farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle yaşantı içinde olmanın, eğitimin, seyahatin ve çocuklukta veya yetişkinlikte bir ayrımcılık deneyiminin etkili değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu değişkenler açısından benzerlik gösteren kişiler arasında bile farklılıklar olduğu altı çizilen odaklardan biri olmuştur. Gorman (1998 akt. Garmon, 2004) bu noktada kişiliğin de önemli bir değişken olduğunu dile getirmiştir ki Ones, Viswesvaran ve Dilchert'in (2005) kişilik tanımı temel alındığında çeşitlilik, farklılıklara duyarlılık gibi konularda kişiliğin önemli değişkenlerden biri olmasının beklendiği bir durum olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazında da bu ilişkiyi destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin kişiliğin önemli bir değişken olduğunu ileri süren Garmon (2004) kişilik özelliğinin öğretmen adaylarının çeşitlilik konularındaki tutum ve davranışlarında önemli bir rolü olduğunu bulmuştur. Yine benzer şekilde Unruh ve McCord'un (2010) çalışmasında da çeşitlilik inançları ile kişilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye'de çökkültürlü eğitimle ilgili çalışmalarda son yıllarda gözle görünür bir artış gözlenmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların ağırlıklı olarak üç boyutlu olduğu görülmektedir. İlk boyutu çökkültürlü eğitimi kuramsal bir çerçeveden ele alan çalışmalar oluşturmaktadır (Başbay, 2014; Başbay ve Bektaş, 2009; Çırık, 2008). İkinci boyutta öğretim üyeleri, öğretmen ve öğretmen adaylarının çökkültürlü eğitime ve kültürel farklılıklara yönelik tutumlarını ve yeterlik algılarını ele alan çalışmalar yer almaktadır (Aydın ve Tonbuloğlu, 2014; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Bulut ve Başbay, 2015; Damgacı ve Aydın, 2014; Demir, 2012; Demir ve Başarır, 2013; Engin ve Genç, 2015; Özdemir ve Dil, 2013; Karaçam ve Canan, 2012; Koç ve Köybaşı, 2016; Polat, 2012; Ünlü ve Örtten, 2013, Yılmaz ve Göçen, 2013; Yavaş-Bozkurt, Eksi ve Alçı, 2013). Son boyutta ise ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yer almaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çelik, Aydın ve Toraman, 2015; Özgen ve Köşker, 2015).Yapılan tüm bu çalışmalar

incelendiğinde gerek öğretmen adayları gerek öğretmenler gerekse öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitim konusunda olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları onların bu süreçteki performanslarını ve baş etme becerilerini belirlemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile ilişkili olan diğer özelliklerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkartılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma kapsamında çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada, kişilik puanları çokkültürlü yeterlik algılarını doğrudan ve ahlaki yargı değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkilemekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma değişkenler arasındaki ilişkileri olduğu gibi tanımlamaya çalışan ilişkisel tarama türündedir. Bu kapsamda çokkültürlü öğretmen yeterlikleri, ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada çoklu-gösterge-çoklu-neden (MIMIC) modeli kullanılmıştır. MIMIC modeli, araştırma soruları doğrultusunda, kişilik puanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını doğrudan ve ahlaki yargı değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyip etkilemediğini sınamak için kurulmuştur.

### Çalışma Grubu

Çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde öğretmenlik yapmakta olan Türkiye genelinden yaklaşık 2500 katılımcıya ulaşılmaya çalışılmış ancak çevirim-içi ortamda çalışmaya gönüllü olarak katılan 372 öğretmene ulaşılabilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun Ege bölgesinde çalıştığı olduğu görülmüştür (%44.7). Ege bölgesini sırasıyla Marmara bölgesi (%27.4), İç Anadolu bölgesi (%9.8), Güneydoğu Anadolu bölgesi (%7.4), Akdeniz bölgesi (%5.3), Doğu Anadolu bölgesi (%2.9) ve Karadeniz bölgesi (%2.4) takip etmiştir. Çalışmaya katılan 372 öğretmenin 273'ü kadın ve 99'u erkektir. Katılımcıların yaşları 21 ve 63 arasında değişmiştir (ort.= 34.23, ss=7.9, ortanca=32).

Kendi beyanları doğrultusunda katılımcıların çoğunun (%28.7) 6-10 yıl arasında iş deneyimi bulunmaktadır. Katılımcıların % 23.1'nin iş deneyimi 1-5 yıl arası, % 20.7'sinin 15 yıldan fazla, % 18.6'sının 11-15 yıl ve % 8.8'inin 1 yıldan az iş deneyimine sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların çoğu lisans mezunu (%64.6) iken %30.6'sı yüksek lisans, %4'ü ise doktora mezundur. Katılımcıların çoğunun (%74.7) bir aydan fazla yurtdışı deneyimi bulunmaktadır. Kültürel farklılıklar konusunda eğitim alanların oranı ise %16.2'dir.

Katılımcıların çoğu (%77) Türk, %7.9'u Kürt, %2.7'si Çerkez, %2.5'i Arap, %1.4'ü ise Türkmen'dir. Etnik kökeni diğer olarak belirtenlerin oranı ise %6.6'dır. Katılımcıların çoğu Müslüman (%66.8), %15.7'si Deist, %14'ü ise Ateisttir. Katılımcıların %99.2'sinin herhangi bir fiziksel engeli bulunmamaktadır. Kültürel özelliklerinden dolayı kendini dezavantajlı hissedenlerin oranı ise %23.1'dir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek amacıyla "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği", kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla "10 Maddelik Kişilik Ölçeği", ahlaki yargı düzeylerini ölçmek amacıyla ise "Ahlaki Yargı Testi MUT" kullanılmıştır.

*Çokkültürlü Yeterli Algıları Ölçeği:* Araştırmada katılımcıların çokkültürlü yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından beşli Likert tipi olarak hazırlanan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, farkındalık boyutunda 16, bilgi boyutunda 9, beceri boyutunda ise 16 madde olmak üzere toplam 41 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Yüksek puan, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulamada kendilerini yeterli algıladıklarını, öğrencilerinin ve kendi kültürleri hakkında bilgi sahibi olduklarını, ayrıca çokkültürlü eğitimi gerekli ve önemli gördüklerini ifade etmektedir. Düşük puan

ise çökkültürlü eğitimde kendilerini yeterli algılamadıkları, çökkültürlü eğitim için olumlu tutuma sahip olmadıkları ve kültürel çeşitlilikle ilgili kendilerini yetersiz algıladıklarını ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, "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. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları, "Beceri" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .89, "Farkındalık" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .88, ve "Bilgi" alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .92 bulunmuştur.

*10 Maddelik Kişilik Ölçeği:* Araştırmada katılımcıların kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla 10 Maddelik Kişilik Ölçeği kullanılmıştır. Gosling, Rentfrow ve Swann (2003) tarafından geliştirilen ve Atak (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 Maddelik Kişilik Ölçeği Beş Faktör Kişilik modeline dayalı bir ölçektir. Beş faktör yaklaşımının temelini, algılanan farklı kişilik özelliklerinin çeşitli kültürlerin günlük yaşamlarındaki söylemlerine yansıtacağı ve bireysel farklılıkların dilde farklı sözcükler halinde kodlanacağı görüşü oluşturmaktadır. Ölçek Deneyime Açıklık, Yumuşak Başlılık, Duygusal Dengelilik, Sorumluluk ve Dışadönüklük olmak üzere beş kişilik özelliğini ölçmektedir. Her boyut kendi içinde kişiliği tanımlayan ifadelerden oluşmakta ve kişinin duruşunu yansıtmaktadır. Yedi derecelmeli Likert tipi olan bu ölçekte, her bir alt boyutta iki madde yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları "Deneyime Açıklık" için .83, "Yumuşak Başlılık" için .81, "Duygusal Dengelilik" için .83, "Sorumluluk" için .84 ve "Dışa Dönüklük" için .86'dır. Ölçeğin İngilizce, İspanyolca (2 versiyon), Çince, Korece, Japonca, Almanca, Farsça, Fransızca, İtalyanca, Portekizce, Hollanda (2 versiyon), Norveç ve İsveç versiyonları bulunmaktadır.

*Ahlaki Yargı Testi (MUT):* Araştırmada katılımcıların ahlaki yargı düzeylerini ölçmek amacıyla Ahlaki Yargı testi kullanılmıştır. Lind (1977, akt. Çiftçi, 2001) tarafından geliştirilen ve Çiftçi (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan test Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisine dayanmaktadır. Basamaklar, ikilemler ve aleyhte argümanlardan oluşan üç faktörlü bir yapıya sahip olan testte katılımcılara iki ayrı ikilem sunulmakta ve katılımcıların bu ikilemlerde yer alan davranışı ne oranda doğru veya yanlış olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ahlaki Yargı Testi'nde verilen ikilemlerle, kişinin ahlaki olarak tutarlı yargılayıp yargılamadığı tespit etmek amacını taşımaktadır. Aracı dolduran katılımcıların kendi fikrine zıt, onunla çelişen argümanlarla yüzleşmesi beklenmekte ve kişinin kendi fikriyle çelişen bir ahlaki pozisyona yönelik değerlendirme yapması istenilmektedir. Testin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı değeri basamaklarının tercih değerleri ile korelasyon içinde olması, ahlaki olgunluk C-Değer'inin tercih değeri ile artan bir tutarlık göstermesi gerekmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında geçerlik hipotezlerinin karşılandığı görülmektedir (Çiftçi, 2001). MUT'un Türkçe versiyonu çalışmaları, Lind tarafından başlatılmış ancak elde edilen verilerin geçerlilik hipotezleri karşılanmadığından çalışmaya devam edilmemiştir. Daha sonra 1997 yılında Türkiye'de bir araştırma grubu tarafından Türkçeye çevrilen MUT, Almanya'da yaşayan 62 Türk'e uygulanmıştır. Bu uygulama sonuçlarının Lind'in hipotezlerini desteklediği görülmüş; daha sonra tercüme üzerinde yapılan bazı değişikliklerle 2001 yılında Nermin Çiftçi tarafından doktora tezi araştırmasında kullanılmıştır. Araştırmacının MUT'u Türkçeye uyarlama çalışmasında elde ettiği veriler 'Tercihler Hiyerarşisi Hipotezi', 'Quasi-Simplex- Struktur Hipotezi' ve 'Bilişsel-Duygusal Paralellik Hipotezi' sınınmış ve geçerli olduğu bulunmuştur (Çiftçi 2001).

## Veri Analizi

Araştırmada çoklu-gösterge-çoklu-neden (MIMIC) modeli kullanılmıştır. Kişilik puanlarının çökkültürlü yeterlik algılarını doğrudan ve ahlaki yargı değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyip etkilemediğini sınamak için MIMIC modeli kurulmuştur. MIMIC (Multiple Indicators and Multiple Causes) model bağımlı değişkenin bilinmediği durumlarda tahmin amacıyla geliştirilmiş özel bir LISREL (Linear Interdependent Structural Relationship) uygulamasıdır. Model istatistik temeline dayanmakla beraber ölçüm modeli ve yapısal model olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırma sorusuna yanıt verebilecek çoklu-gösterge-çoklu-neden (MIMIC) modeli kurulmadan önce, ölçme modelinin yapı geçerliğine yönelik kanıt aranmıştır. Üç faktörlü veri-model uyumuna yönelik ki-kare, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve Tucker-Lewis indeksi (TLI) raporlanmıştır ve bu uyum ölçümlerinin yorumlanmasında Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s. 271) tarafından derlenen kesme noktaları kriterlerinden



faýdalanılmıştır. Doğrulatory Faktör Analizi (DFA) modellerinin ve MIMIC modellerinin analizleri Mplus 7.31 (Muthén ve Muthén, 2015), geri kalan analizler ise R (R Core Team, 2016) ile yürütülmüştür. Ölçekte yer alan sorular Likert tipi olduğundan, değişkenlerin kategorik yapısı analizlerde dikkate alınmıştır (Muthén ve Muthén, 2015), ortalama ve varyans düzeltmeli ağırlıklandırılmış en küçük ortak kareler (Asparouhov, 2005; Beauducel ve Herzberg, 2006; Asparouhov ve Muthén, 2010) tahminleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci tip hata oranı .05 kabul edilmiştir.

## BULGULAR

MIMIC modeli, araştırma soruları doğrultusunda, kişilik puanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını doğrudan ve ahlaki yargı değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyip etkilemediğini sınamak için kurulmuştur. MIMIC model kurulmadan önce ölçme araçlarının betimsel analizlerine yer verilmiştir. 41 maddelik Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği farkındalık boyutu maddeler arası pearson korelasyon katsayılarının en düşüğü .03 en yükseği ise .85 olarak hesaplanmıştır. Beceri boyutu maddeler arası pearson korelasyon katsayılarının en düşüğü .01 en yükseği ise .76 olarak hesaplanmıştır. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği bilgi boyutu maddeler arası pearson korelasyon katsayılarının en düşüğü .44 en yükseği ise .69 olarak hesaplanmıştır. Ahlaki Yargı Testi'ne (C-İndex) ilişkin betimsel analizler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ahlaki Yargı Testi'ne (C-İndex) İlişkin Betimsel Analizler

N	X	SS	Ortalama	En Düşük	En Yüksek	Aralık	Çarpıklık	Basıklık
366	9.97	7.97	7.73	.00	40.17	40.17	1.07	.84

Tablo1'de görüldüğü üzere katılımcıların Ahlaki Yargı Testi (C-indeksi) ortalamaları 9.97'dir. Araştırma kapsamında tüm sorulara tamamen aynı cevap verdikleri için beş katılımcının C-indeksi hesaplanamamıştır. Ayrıca 8 katılımcının C-indeksi ise sıfır bulunmuştur. 10 Maddelik Kişilik Ölçeği'ne ilişkin analizler ise Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** 10 Maddelik Kişilik Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Analizler

	N	X	SS	Ortalama	En	En	Aralı	Çarpıklı	Basıklı
				a	Düşük	Yüksek	k	k	k
		10.3							
Deneyime Açıklık	372	1	2.23	10.00	3.00	14.00	11.00	-.37	-.29
		10.2							
Yumuşak Başlılık	372	7	2.03	10.00	4.00	14.00	10.00	-.28	.07
Duygusal Dengelilik	372	9.07	2.13	9.00	2.00	14.00	12.00	.05	.23
		11.1							
Sorumluluk	372	0	2.13	11.00	3.00	14.00	11.00	-.66	.25
		10.2							
Dışadönüklük	372	5	2.40	10.00	3.00	14.00	11.00	-.34	-.45

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların deneyime açıklık puanlarının ortalaması 10.31, yumuşak başlılık puanlarının ortalaması 10.27, duygusal dengelilik puanlarının ortalaması 9.07, sorumluluk puanlarının ortalaması 11.10 ve dışadönüklük puanlarının ortalaması 10.25'tir.

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının eldeki örneklem için uygun olup olmadığını test etmek amaçlı Doğrulatory Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan sorular Likert tipi olduğu için değişkenlerin kategorik yapısı faktör analizinde dikkate alınmıştır (Muthén ve Muthén, 2015), ortalama ve varyans düzeltmeli ağırlıklandırılmış en küçük ortak kareler (Asparouhov, 2005; Beauducel ve Herzberg, 2006; Asparouhov ve Muthén, 2010) tahminleme yöntemi kullanılmıştır. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile elde edilen verilerin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır, Ki-kare değeri 1731 (sd = 591, p = .000),  $\chi^2 / sd = 2,93$ , RMSEA = .072, CFI = .962 ve TLI = .960. Ölçme modelinde, farkındalık boyutundan 9. ve 13. maddeler, beceri boyutundan 5., 11.

ve 34. maddeler düşük faktör yükü gösterdikleri için çıkarılmıştır. Geri kalan standardize faktör yükleri .42 ve .97 arasında değişmiştir. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği 41 maddeden oluşmasına karşın beş maddenin çıkarılmasıyla birlikte 36 maddelik bir yapıya dönüşmüştür. 36 maddenin toplamı ile oluşturulan çokkültürlü yeterlik algıları puanı ile modelde yer alacak diğer değişkenler arasındaki Pearson korelasyon matrisi Tablo 3’de verilmiştir. Ölçekten atılan maddeler ölçeğin yapı ve kapsam geçerliğini değiştirmemektedir.

**Tablo 3.** MIMIC Modeli Korelasyon Matrisi

	C-İndeks	Deneyime Açıklık	Yumuşak Başlılık	Duygusal Dengelilik	Sorumluluk	Dışadönüklük	Çokkültürlülük
C-İndeks	1.00						
Deneyime Açıklık	.06	1.00					
Yumuşak Başlılık	.03	.22	1.00				
Duygusal Dengelilik	-.03	.13	.33	1.00			
Sorumluluk	.03	.31	.45	.36	1.00		
Dışadönüklük	.02	.43	.34	.14	.42	1.00	
Çokkültürlülük	.10	.43	.36	.11	.49	.34	1.00

Sonuçlar incelendiğinde ahlaki yargı puanlarının (C İndex) diğer değişkenler ile yeteri kadar yüksek bir korelasyona sahip olmadığı görülmüştür.

#### Aracı-Analiz Basamakları

Model test edilmeden önce değişkenler arasındaki doğrudan ve aracılık ilişkileri test edilmiştir, bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Çokkültürlü Yeterlik Algıları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki

	Ortalama	Standart Hata	t	Pr(> t )
(Kesişim Noktası)	51.8910	7.3061	7.102	6.43e-12 ***
Deneyime Açıklık	3.1486	.5164	6.098	2.74e-09 ***
Yumuşak Başlılık	1.9547	.5903	3.311	.00102 **
Duygusal Dengelilik	-1.3946	.5275	-2.644	.00856 **
Sorumluluk	4.2301	.5935	7.127	5.49e-12 ***
Dışadönüklük	.2606	.5093	.512	.60920

Tablo 4 incelendiğinde çokkültürlü yeterlik algıları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin analizinde dışadönüklük hariç diğer tüm kişilik özellikleri ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Kişilik özellikleri ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Kişilik Özellikleri ile Ahlaki Yargı Arasındaki İlişki

	Ortalama	Standart Hata	t	Pr(> t )
(Kesişim Noktası)	4.1912	5.8806	.713	.476
Deneyime Açıklık	.4526	.4156	1.089	.277
Yumuşak Başlılık	.2405	.4751	.506	.613
Duygusal Dengelilik	.3824	.4246	-.901	.368
Sorumluluk	.1356	.4777	.284	.777
Dışadönüklük	-.1129	.4100	-.275	.783

Tablo 5 incelendiğinde analiz sonucunda kişilik özellikleri ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ahlaki yargı ve çokkültürlü yeterlik algıları arasındaki ilişki Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Ahlaki Yargı(C-İndex) ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları

	Ortalama	Standart Hata	t	Pr(> t )
(Kesişim Noktası)	140.15586	1.42652	98.250	<2e-16 ***

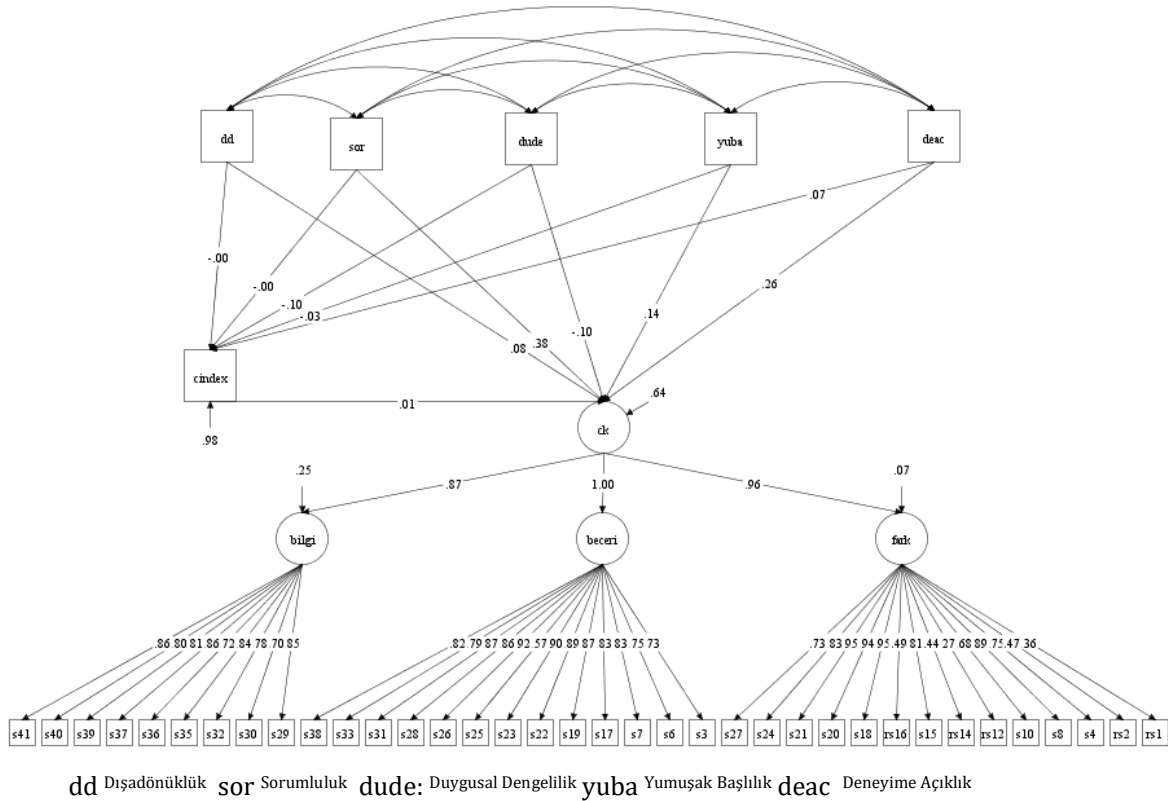
Tablo 6'da yer alan analizler incelendiğinde ahlaki yargı ve çokkültürlü yeterlik algıları arasında düşük bir ilişki olduğu görülmüş ve bu bulgular sonucunda aracılık analizleri yapılmamıştır.

### MIMIC Modeli Bulguları

Bootstrap yapılmamış sonuçlar Şekil 1'de verilmiştir. Bootstrap yapılmış sonuçlar ise Tablo 7'de yer almaktadır.

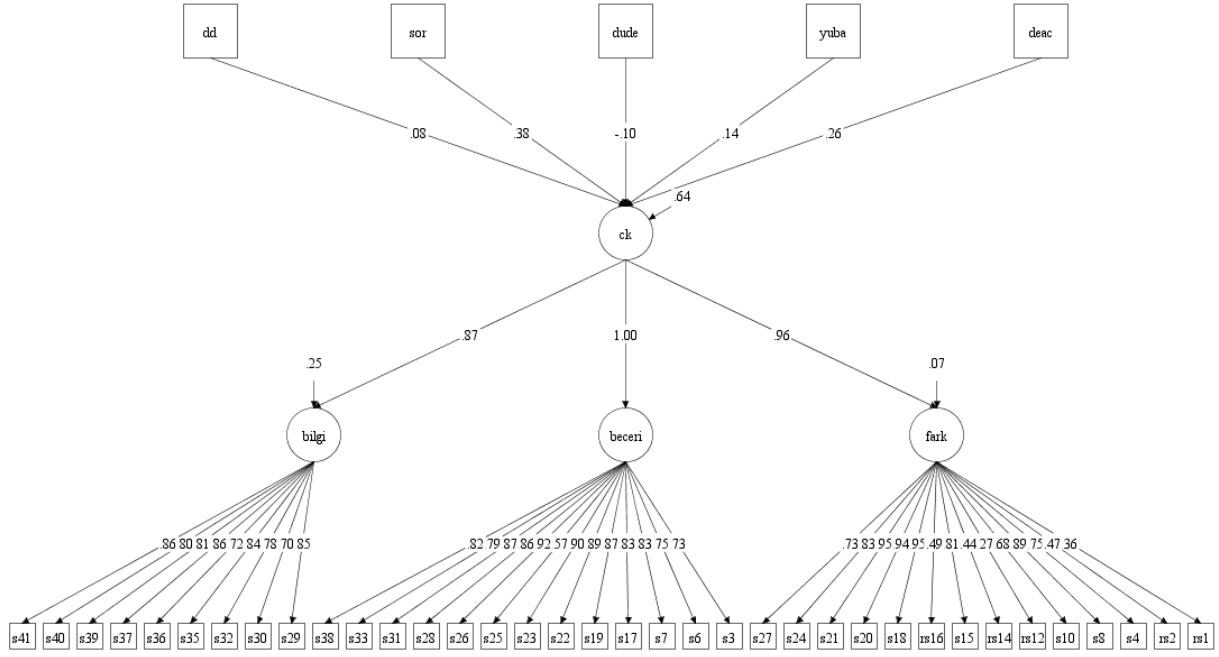
**Tablo 7.** Kişilik Puanlarının C-İndeksi Üzerinden Çokkültürlü Yeterlik Algıları Üzerine Dolaylı Etkisi

	Düşük .5%	Düşük 2.5%	Düşük 5%	Ortalama	Yüksek 5%	Yüksek 2.5%	Yüksek .5%
Deneyime Açıklık	-.001	-.001	-.001	.000	.001	.002	.003
Yumuşak Başlılık	-.003	-.002	-.001	.000	.001	.001	.001
Duygusal Dengelilik	-.004	-.003	-.002	.000	.001	.001	.002
Sorumluluk	-.002	-.001	-.001	.000	.001	.001	.002
Dışadönüklük	-.002	-.001	-.001	.000	.001	.001	.001



**Şekil 1.** Bootstrap Yapılmamış Sonuçlar

C-değerlerinin diğer değişkenler ile gösterdiği düşük korelasyonlara (-.03 ve .10 arası) rağmen model test edilmiştir. Ahlaki yargı (C) değişkeninin çokkültürlü yeterlik algıları üzerinde doğrudan bir etkisi görülmemiştir ( $\beta = .000$ ,  $z = .168$ ,  $p = .867$ ). Sobel testi ve bootstrap (1000 tekrar) yöntemleri kullanılarak test edilen dolaylı etkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular üzerine C değişkeni MIMIC modelinden çıkarılmıştır. Bu modelin standardize edilmiş yükler ile oluşturulan grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



dd Dışadönüklük sor Sorumluluk dude: Duygusal Deneyim yuba Yumuşak Başlılık deac Deneyime Açıklık

**Şekil 2. Standardize Edilmiş Yükler**

Model uyumu, ki-kare değeri 1783 (sd = 767, p = .000), RMSEA = .060, CFI = .953 ve TLI=.950 olarak bulunmuştur. Kişilik puanlarının çokkültürlü yeterlik algıları örtük değişkeni üzerine olan standardize edilmiş etkileri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. MIMIC Modeli: Kişiliğin Çokkültürlü Yeterlik Algıları Üzerine Etki**

	Katsayı	z-değeri	p-değeri
Deneyime Açıklık	.263	4.503	.000
Yumuşak Başlılık	.137	2.533	.011
Duygusal Dengelilik	-.101	-2.257	.024
Sorumluluk	.378	5.419	.000
Dışadönüklük	.076	1.569	.117

Tablo 8 incelendiğinde diğer kişilik puanları sabit tutulduğunda, deneyime açıklık puanlarındaki bir standart sapma artışın çokkültürlü yeterlik algıları puanlarında .26 standart sapma artışla ilişkili ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur, (z = 4.503, p = .000). Bu katsayı, yumuşak başlılık için .137 (z = .137, p = .011); duygusal dengelilik için -.101 (z = -2.257, p = .024) ve sorumluluk için .378 (z = 5.419, p = .000) olarak bulunmuştur. Dışadönüklük değişkeninin, diğer kişilik puanları kontrol edildiğinde, çokkültürlü yeterlik algıları üzerine olan pozitif etkisi, .076, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (z = 1.569, p = .117).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada kişilik puanlarının çokkültürlü yeterlik algılarını doğrudan ve ahlaki yargı değişkeni üzerinden dolaylı olarak etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ahlaki yargı puanlarının diğer değişkenler ile yüksek bir korelasyona sahip olmadığı görülmüştür. Model test edilmeden önce değişkenler arasındaki doğrudan ve aracılık ilişkileri test edilmiş, analiz sonucunda dışadönüklük hariç diğer tüm kişilik özellikleri ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda kişilik özellikleri ile ahlaki yargı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte ahlaki yargı ve çokkültürlü yeterlik algıları arasında düşük bir ilişki olduğu görülmüş ve bu bulgular sonucunda aracılık analizleri yapılmamıştır.

Özellikle ahlaki yargı ve çokkültürlü yeterlik algıları arasında çıkan düşük ilişkinin irdelenmesi gereken bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde etnik, dinsel, engellilik durumu, cinsel yönelim gibi boyutlarda kendisinden farklı olanı kabullenici ve saygı duyma ekseninde hareket eden çokkültürlü yeterlikler ile merkezde “adalet” ilkesini barındıran ahlaki yargının yapısal olarak yakınlaşması ve aynı yönde hareket etmesi beklenilmektedir. Taylor (1996, akt. Çelik, 2008) toplumsal düzeyde en önemli ilkenin adalet ilkesi olduğunu belirterek, bu ilke gereğince herkese kendi kimliğini geliştirebilmesi için eşit şans verilmesi gereği üzerinde durmaktadır. Politik önermelerinde çokkültürlü anlayışı savunan düşünür toplumsal yapıda eşit olarak tanınmanın sağlıklı demokratik toplum için en uygun üslup olduğu aksi yönde kültürlerin tanınmaması ya da reddedilmesinin yaratacağı sorunlara vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Heywood (2007, akt. Say, 2017), çokkültürlülüğü, bir toplum içindeki inançları ve pratikleri farklı iki veya daha fazla grubun varlığından hareketle görülen kültürel çeşitlilik şeklinde ifade etmektedir. Çokkültürlülüğün normatif bir terim olarak farklı grupların saygı ve kabul görme hakkı veya ahlaki ve kültürel çeşitliliğin pozitif onayını ima ettiğini öne sürmektedir. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgular bu bakış açısının aksine iki değişken arasında düşük bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedenleri irdelenmiş ve olası durumlar sıralanmaya çalışılmıştır. Hem Piaget hem de Kohlberg’e göre ahlaki gelişim bilişsel gelişimle paralel ilerlemekte ve yaşa bağlı olarak hem bilişsel hem de ahlaki gelişimde ilerleme görülmektedir. Kohlberg’in üç düzey altı evreli kuramına göre üçüncü düzey olan gelenek sonrası düzeye bireylerin 12-14 yaşından sonra ulaşması beklenmektedir. Ancak konu ile ilgili araştırmalar yetişkinlerin tümünün gelenek sonrası düzeye ulaşmasının mümkün olmadığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 1988). Kohlberg ve Piaget’in görüşleri birleşmekte ve olgunlaşmanın yanı sıra geçirilen çevresel yaşantıların da ahlak gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada bireylerin içinde bulunduğu çevresel faktörler olaylar karşısındaki duruşunu buna bağlı olarak da ahlaki yargılarını etkilemektedir. Bireyin içerisinde yetiştiği kültürel çevrenin ahlak olgusuna bakışı ve olaylar karşısındaki duruşu hem bilişsel hem de doğrudan ahlaki gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin içinde bulunduğu kültürel yapının ahlak çerçevesinde ele alınması gerekli görülmektedir.

Ahlak kavramı felsefenin aksiyoloji alanı içerisinde ele alınan ve değer, iyilik, erdemlilik, doğruluk gibi kavramlar çerçevesinde bir olgu olmakla birlikte Türkiye’de ağırlıklı olarak din kavramıyla bütünleştirilerek öğretim sürecine entegre edildiği görülmektedir. Bunun en önemli göstergelerinden biri ülkemizde ahlak eğitiminin zorunlu “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi” kapsamında verilmeye çalışılmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu* (2010) incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilere verilecek kavramların 4. sınıftan başlayarak 8. sınıfa kadar kavramsal çerçevede İslam dininin ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir. Dinler kendi bakış açılarıyla iyilik, doğruluk, erdemlilik gibi olgulara cevap bulmaya çalışmaktadır. Bu noktada ahlak olgusu da şüphesiz dinle ilişkili bir yapıya sahiptir. Ancak kavramın ağırlıklı olarak bu bağlamda öğretim sürecine dahil edilmesi olgunun varoluşsal yapısıyla çelişmektedir. Bu çelişkili durumun yeni programlarda yer verilen değerler eğitimi ile giderilmesi ise atılan olumlu bir adım olarak görülmektedir.

Bununla birlikte ahlak gelişiminin içinde bulunulan ortamın demokratik yapısının da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ahlaki gelişim ve buna bağlı olarak gelişen ahlaki yargıların bireyin içinde bulunduğu ortamdaki bağımsız olarak değerlendirilmesi yanlış olacaktır. Kohlberg’in en üst aşama olan evrensel ahlak basamağında yer alan insan hakları, bütün insanların eşitliği, adalet gibi soyut ve evrensel düzeydeki ilkelerin genellikle demokratik toplumlarda uygulanan kanun ve yasalarla uyumlu olduğu ifade edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1988). Lind’e (1984, akt. Çiftçi, 2003) göre, demokratik kişilik ya da hak-haksızlık konusundaki yargılama yeteneği olarak ahlaklılık demokratik ortamlarda gelişir. Demokratik ortam, demokratik uzlaşma, adalet, hak, ödev bilinci ve duygusu gelişmiş bireylerin oluşturduğu; insan onuru, özgürlüğü, eşitliği, yaşamın dokunulmazlığı ve insana güven gibi değerlerin temel değerler olarak kabul edildiği, bir dayanışma ve uzlaşma ortamıdır. Böyle bir ortamın kurallarının dayandığı hukuk, aynı zamanda birey haklarını ve özgürlüğünü garanti etmesinden dolayı toplumun üyeleri tarafından uzlaşmış/sözleşilmiş kuralların ifadesidir. Bu noktada içinde bulunulan durumun betimlenmesi ve dünya genelinde demokrasi ekseninde nerede

yer alındığının belirlenmesinin de fayda olacağı düşünülmektedir. Son dönemlerde yayınlanan bazı raporlarda Türkiye'nin dünya genelinde güçlü demokratik tutuma sahip ülkelerin gerisinde yer aldığı görülmektedir (Ör: The Economist, 2017). İlgili raporda sivil özgürlükler boyutundaki düşük puan bireylerin kendini özgür hissetme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını düşündürebilecek niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen ahlaki yargı puanlarının (C-İndeks) oldukça düşük olduğu görülmektedir (9.97). Ölçeğin 0 ila 100 arasında puan aldığı düşünüldüğünde ortalamanın dikkat çekici olduğu ortadadır. Lind Ahlaki Yargı Testi'nden (MUT) elde edilen puanın Kohlberg'in ahlaki gelişim basamaklarına göre sınıflandırılmasını tercih etmemektedir. Bununla birlikte Lind'e göre ahlaki olgunluktan bahsedebilmek için puanların 30'u aşması gerektiği vurgulanmaktadır (Lind, 1984, akt. Çiftçi, 2001). Bu çalışmadan elde edilen bulgular Çiftçi tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen bulgularla yakınlık göstermektedir. Çiftçi'nin araştırmasında örneklem olarak lise mezunu ve üniversite öğrencileri tercih edilmiş ve ahlaki yargı puan ortalaması 19.16 olarak bulunmuş ve Lind'in ahlaki olgunluk için gerekli gördüğü seviyenin altında kalmıştır. Bu değerlerdeki benzerliğin örneklemin niteliğinden daha ziyade içinde bulunulan kültürün özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Kişilik açısından araştırma bulguları incelendiğinde, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk ile çokkültürlü yeterlik algıları arasında anlamlı pozitif, duygusal dengelilik ile anlamlı negatif bir ilişki bulunmuş, ancak dışadönüklük ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Diğer bir ifade ile farklı deneyimlere açık, meraklı, açık görüşlü, duyarlı, düzenli, dikkatli, yardımsever, şefkatli, güvenilir, toleranslı olan ve plan doğrultusunda hareket eden öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun çokkültürlü yeterliklerin yapısı incelendiğinde beklenen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Nihayetinde *çokkültürlü farkındalık* bireyin kendi kültürel geçmişinin farkında olma, kültürel geçmişe duyarlı olma, farklılıklara değer verme ve saygı gösterme, kendi tutum ve değerlerinin farkında olma, sınırlılıklarını fark edebilme ve hatta bunlarla yüzleşebilmesini gerektirmektedir. Kişinin kendi değerleri, tutumları, davranışları ve önyargıları ile yüzleşme süreci sancılıdır ve cesaret, merak, duyarlılık, açıklık gerektirir. Benzer şekilde *çokkültürlü bilgiye* sahip olmak ırkçılık, önyargılar, ayrımcılığın bireyler üzerindeki etkilerini bilmek, kültürün öğrenme sürecindeki rolünü keşfetmek anlamına gelmektedir. Bu keşfi tetikleyecek unsurlar farklılıklara açıklık, merak, açık görüşlülük, duyarlılık, dikkat, tolerans sahibi olmayı gerektirir. Yine *çokkültürlü beceri* eğitimi daha bütüncül kılmak adına eğitim öğretim sürecinde kültüre uygun farklı yöntem ve teknikleri kullanmak anlamına gelmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin araştırılması, öğrenilmesi ve uygulanması da meraklı, düzenli, farklı deneyimlere açık olmayı gerektirir.

Alanyazında da kişilik özellikleri ile kültürel duyarlılık, tolerans gibi değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda paralel bulgular mevcuttur (Korol, Gonçalves ve Cabral, 2016; Nesdale, De Vries Robbe ve van Oudenhoven, 2012; Yakunina, Weigold, Weigold, Hercegovac, ve Elsayed, 2012). Korol, Gonçalves ve Cabral'ın (2016) çalışması esneklik, dışadönüklük, kültürel empati gibi çokkültürlü kişilik özellikleri puanları yüksek olanların farklı kültürel geçmişlere sahip olan bireylere daha toleranslı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, deneyime açıklık, diğer bir ifade ile açık görüşlülük bireyin ait olduğu kültürel gruplar dışındaki gruplara karşı önyargısız ve açık olmasıdır (van der Zee ve van Oudenhoven, 2000). Butrus ve Witenberg'in (2013) altını çizdiği üzere hem açık görüşlü, deneyime açık olmak hem de toleranssız inançlara sahip olmak tutarsız bir durumdur. Bu nedenle farklı kültürel gruplara duyarlılığı, toleranslı olmayı temel alan çokkültürlü yeterlikler ile açık görüşlü olmanın ilişkili olması beklendik bir bulgudur.

Çokkültürlülük kavramını oluşturan yaş, cinsel yönelim, politik görüş, etnik köken, engellik gibi boyutlarda Türkiye'de sıkıntılar olduğu Avrupa Birliği Türkiye İlerleme Raporu'nda (2013) ifade edilmektedir. Raporda GLBTİ ve engelli bireylerin istihdam sorunları, Roman ve Kürt bireylerin maruz kaldıkları toplumsal önyargılar dile getirilen sorunlardan sadece bazılarıdır (Kağnıcı, 2015). Bu sorunları görebilmek kültürel duyarlılığa sahip olmak ile mümkündür. Kültürel duyarlılığın temelinde de algılama bulunmaktadır. Ridley ve Lingle'in (1996) de altını çizdiği üzere kültürel olarak duyarlı olmak, kültürel empati gösterebilmek için algısal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere bireyin üç süreçten geçmesi beklenmektedir. Toplumda dezavantajlı grupların karşılaştıkları adaletsizlikleri fark etmek acı verici olabilmektedir. Hatta sosyal adalete bağlılık üzerine oluşturduğu modelde Buckey (1998, akt. Vera ve Specight, 2003) ilk olarak duygusal boyuttan söz etmektedir. Bu

boyutta adaletsizliğin farkına varan bireylerde duyarlılık oluşmakta, mağdura acıma gibi duygular ortaya çıkmaktadır. Toplumdaki adaletsizliklere duyarlı olan bireylerin olumsuz duygulara sahip olması beklendiği bir durumdur.

Bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sadece yarısının kendilerini kültürel açıdan dezavantajlı hissetmediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem kendilerinin hem de diğer kültürel grupların dezavantajlı olmalarından rahatsız olmalarının, duygusal olarak sakin kalamamalarının ve daha kendi içlerine dönmeleri neticesindeki iç huzursuzluğun bu bağlamda çokkültürlülüğe duyarlı olmalarında rol oynamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Türkiye’de sivil toplum kuruluşu çalışanları ile yürütülen güncel bir çalışmada gruplar arası hiyerarşileri değil eşitliği destekleme ve dünyanın adil bir yer olmadığı inancı ile dezavantajlı insanlara gönüllü olarak yardım etme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Yıldırım ve Akgün, 2013). Ancak bu olası açıklamanın nitel araştırmalar ile derinlemesine irdelenmesine ihtiyaç olduğu da düşünülmektedir.

Türkiye’deki öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini inceleyen bir çalışmada öğretmen adaylarının duygusal denge boyutundan aldığı puanlar diğer boyutlara göre oldukça düşük çıkmıştır. Bu bulguya istinaden öğretmen adaylarının duyu yönetimi konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu dile getirilmiştir (Polat, 2009). Bu araştırmada da duygusal denge puanının diğer puanlara göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu iki araştırmada ortak görünümün bu bulgunun kültürel olup olmadığının irdelenmesi için ileride yapılacak çalışmalarda derinlemesine incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak atılması gereken adımlar olduğuna inanılmaktadır. Bu adımlardan ilki öğretmen eğitiminde çokkültürlülük konularına yer verilmesidir. Çokkültürlü eğitimin temel yapısının öğretmen adaylarının olaylar karşısındaki adalet duygusuna dayalı duruşunu etkileyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ahlak gelişiminin gelişim özellikleri dikkate alınmak kaydıyla eğitim yoluyla desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ahlak kavramının yapısının temel özellikleri dikkate alınarak erken yaşlarda adalet, tarafsızlık, iyi niyet, hakkaniyet kavramlarının kazandırılmasında fayda görülmektedir. Bu da değerler eğitiminin önemini bir kez daha ön plana çıkartmaktadır.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı olarak elde edilen bulguların farklı ölçme araçlarıyla gerçekleştirildiğinde çok farklı değerler alabilme ihtimalidir. Bu nedenle çalışmada ele alınan değişkenlerin farklı ölçme araçlarıyla tekrar test edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın zayıf yönlerinden biri olarak çalışma grubunun özellikleri ele alınabilir. Gönüllülük esası temele alınarak oluşturulan grubun verilerinin belirli bir yön doğrultusunda seyretme ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>.
- Asparouhov, T. (2005). Sampling weights in latent variable modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 411-434.
- Asparouhov, T., & Muthén B. (2010). Weighted Least Squares Estimation with missing data. *Mplus Technical Appendix* 2010, 1-10.
- Atak, H. (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 50, 312-319.
- Aydin, H. & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students' perceptions" on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.57.3>
- Aquino, K. & Reed, A., (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 2014, 91-110.

- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 585-608.
- Başbay, A. ve Bektaş, D. Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlülük yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D.Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3),47-60
- Beauducel, A., & Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 13(2), 186-203.
- Bilgin, N. (1994). *Sosyal bilimlerin kavşağında kimlik sorunu*. İzmir: Ege Yay.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. Deniz ve E. Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaktüs yayınları.
- Butrus, N. & Witenberg, R. T. (2013). Some personality predictors of tolerance to human diversity: The roles of openness, agreeableness and empathy. *Australian Psychologist*, 48(4), 290-298. DOI: 10.1111/j.1742-9544.2012.00081.x.
- Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve davranışı. *Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Costa, P.T. Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(15), 319-332.
- Çelik, S., Aydın, H., & Toraman, C. (2015). Reliability and validity of the Multicultural Education and Democracy Perception Scale: A scale development study. *the Online Journal of Quality in Higher Education*, 2(2), 79-91
- Çetin, N. ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24, 191-203.
- Çırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çiftçi, N. (2001). Ahlaki Yargı Testi Mut'un teorisi ve Türkçe versiyonunun geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 295-321.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Damgaci, F. K., & Aydın, H. (2014). An analysis of academicians' perceptions of multicultural education: A Turkish experience. *Anthropologist*, 18(3), 817-833.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7/4, 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*,(6)1, 609-641.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Attitudes teacher candidates towards multicultural education (Canakkale Onsekiz Mart University Example). *Route Educational and Social Science Journal*, 2, 30-39.
- Garmon, M.A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55, 201-213.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.



- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59: 1216-1229.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. & Swann, Jr. W. B. (2003). A very brief measure of the big-five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi
- Kağnıcı, D. Y. (2015). Çok kültürlülük ve Türkiye'deki duruma ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 26, 44-46
- Karaçam, M. Ş., & Canan, K. O. C. A. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 23(3), 089-103
- Koç, C. & Köybaşı, F. (2016). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning and their attitudes towards multicultural education. *Educational Research and Reviews*, 22, 2048-2056.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Korol, L., Gonçalves, G. & Cabral, M. (2016). The impact of multicultural personality on tolerance of diversity in a sample of Portuguese university students. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(2), 57-74.
- Lind, G., Sandberger, J.U. & Bargel, T. (1981). Moral judgment, ego strength, and democratic orientations: some theoretical contiguities and empirical findings source. *Political Psychology*, 3(3/4) 70-110.
- McCrae R.R. & Costa P.T.. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality & Social Psychology*, 49, 710-721.
- McCrae R.R. & Costa, P.T. (1998). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *J Pers and Soc Psy*; 52, 81-90.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus user's guide (7th Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nesdale, D., De Vries Robbe, M., & van Oudenhoven, J. P. (2012). Intercultural effectiveness, authoritarianism, and ethnic prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(5), 1173-1191. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2011.00882.x.
- Ones, D.S., Viswesvaran, C. & Dilchert, S. (2005). Personality at work: Raising awareness and correcting misconceptions. *Human Performance*, 18(4), 389-404.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 215-232.
- Özgen, N. ve Köşker, N. (2015). Multicultural Attitude Scale: A sample from Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 121 - 129.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1): 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343
- R Core Team, (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counselling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen & J. G. Draguns (Eds.), *Counseling across culture* (4th ed., pp. 21-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sam A., Hardy, S.A., Bhattacharjee, A., Reed, A & Aquino, A. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence* 33, 111-123
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık

- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamının çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 29-39.
- Smith, R., Moallem, M., & Sherrill, D. (1997). How preservice teachers think about cultural diversity: A closer look at factors which influence their beliefs towards equality. *Educational Foundations*, 11(2), 41-61
- 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.
- The Economist (2017). *Democracy index 2016 revenge of the "deplorables"*. *The Economist*. [http://pages.eiu.com/rs/783-XMC-194/images/Democracy\\_Index\\_2016.pdf](http://pages.eiu.com/rs/783-XMC-194/images/Democracy_Index_2016.pdf)
- Unruh, L. E. & McCord, D. M. (2010). Personality traits and beliefs about diversity in pre-service teachers. *Individual Differences Research*, 8, 1-7.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302
- van der Zee, K. I. & van Oudenhoven, J. P. (2000). Psychometric qualities of the multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309.
- Vera, E. M. & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31, 253-272.
- Yakışır, A. N. (2009). *Modern bir olgu olarak çokkültürlülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2012). The multicultural personality: does it predict international students' openness to diversity and adjustment? *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 533-540. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.12.008.
- Yavaş-Bozkurt, A., Eksi, G. ve Alci, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a Turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415-421
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürler arası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 374-392
- Yıldırım, N. ve Akgün, S. (2013). Sivil toplum kuruluşu gönüllülerinin sosyal sistemin meşrutiyetine ilişkin algıları ve sosyal baskınlık yönelimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24, 115-128.