

Öğretmenlerin Kültürel Açından Duyarlı Öğretim Öz Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Uyarılma ve Uygulama Çalışması

Evaluating of the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy of Teachers: An Adaptation and Application Study

Ayşe SOYLU* 
Ahmet KAYSILI** 

Öz

Bu çalışmanın amacı mülteci öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Ancak Türkçe alan yazında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin belirlenmesine olanak sağlayacak uygun bir ölçme aracının bulunmaması, öncelikli olarak Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) Türk kültürüne uyarlanmasını gerektirmiştir. Ölçeğin uyarılma sürecinde beş farklı öğretmen grubundan veri toplanmıştır. İlk grup ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak üzere uygulandığı 40 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini sınamak için ise dört farklı gruptan veri toplanmıştır. Buna göre ilk uygulamada 233 öğretmenden elde edilen verilerle model doğrulanmadığı için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 25 maddeden oluşan 5 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan faktör yapısının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla 358 öğretmenden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu üçüncü gruptan elde edilen verilere göre kültüre duyarlı öğretim özyeterlilik puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da test edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliliğini sınamak için Çokkültürlü Yeterlik Alguları Ölçeği ile birlikte 46 öğretmene uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilirliği sınamak için ölçek 42 öğretmene uygulanmış ve test-tekrar test işlemi yapılmıştır. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri, görev yapmakta oldukları

* Dr. Öğrt. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD., E-posta: aysesoylu@ohu.edu.tr, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7791-325X>

** Dr. Öğrt. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD., E-posta: ahmetkaysili42@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0308-1067>

eğitim kademesine, mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda hazırlık eğitimi alıp almamalarına ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu tür eğitim programlarının öğretmenlerin öğrencilerin okul dışı yaşam koşulları ve bireysel farklılıklar konusunda bilinçlendirilmesinde etkili olduğu araştırmanın en genel sonucudur.

Anahtar Kelimeler: Kültüre Duyarlı Öğretim, Özyeterlilik, Öğretmenler, Mülteci Öğrenciler

Abstract

The purpose of this study is to determine the culturally responsive teaching self-efficacy of primary and secondary school teachers working in schools attended by refugee students in terms of various variables. However, due to the lack of any measurement tool in Turkish that teachers' self-efficacy in culturally responsive teaching to be determined has required the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale (Siwatu, 2007) to be adapted for Turkish culture. Data were collected from five different teacher groups in the process of adapting the scale. The first group consists of 40 English teachers who were applied the scale to ensure the language validity. In order to test the construct validity and reliability of the scale, data were collected from four different groups. As the model had not been confirmed with the data obtained from the 233 teachers in the initial application, exploratory factor analysis was performed and a 5-factor structure consisting of 25 items was reached. Accordingly, the confirmatory factor analysis was performed with the data obtained from 358 teachers in order to test whether the factor structure resulting from the exploratory factor analysis (EFA) was verified for Turkish culture. Whether or not the culture-sensitive teaching self-efficacy scores differ according to various variables were tested with respect to the data set. In order to test the criterion-dependent validity of the scale, it was applied to 46 teachers along with the Perceptions of Multicultural Competence Scale, and the correlation values between the scores obtained from the two scales were examined. In order to test the reliability of the scale, it was applied to 42 teachers using the test-retest method. The teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varies significantly based on the level of schooling in which they teach; whether they had taken preparatory training for teaching refugee students, and whether they had participated in inclusive education seminars. Consequently, such educational programs can be said to be effective in raising teachers' awareness about out-of-school conditions and individual differences.

Keywords: Culturally responsive teaching, Self-efficacy, Teachers, Refugee students

Summary

Introduction

Competitiveness in learning is clearly unfair for students who lack a cultural capital that can be transformed into success in school due to having different sociocultural backgrounds. The culturally responsive education approach can play an important role in increasing the participation of students from different cultural backgrounds in instructional and educational processes without undermining the authority of the school. This is because culturally responsive education reflects a student-centred pedagogical understanding. This understanding refers to the process of using the students' own cultural accumulation as a bridge in acquiring knowledge and skills or introducing the components of the mainstream culture to them. Therefore, in culturally responsive education,

students' cultural backgrounds are considered to be strong resources that will contribute to a more effective inclusion of students who belong to different cultural or ethnic groups in educational and instructional processes; opening the areas and ways in which students can draw on their cultural capital is very important in culturally responsive teaching. This points to the importance of teachers' roles in culturally responsive teaching because culturally responsive teaching can be made sense of through in-school practices; it is made possible by teachers adopting a culturally responsive approach not only in theory but also in practice and creating a classroom culture in which all students are accepted and supported regardless of their cultural backgrounds (Richards, et. al. 2004).

Given the above delineations, teachers' culturally responsive teaching capabilities can be said to be crucial in culturally responsive teaching practices. In this regard, improving teachers' knowledge, capacities, and competencies can be said to be important. Accordingly, the main purpose of the study is to determine the culturally responsive teaching self-efficacy of primary and secondary school teachers working in schools attended by refugee students in terms of various variables. However, the national literature of Turkey lacks a measurement tool that allows for teachers' culturally responsive teaching self-efficacy of teachers to be determined, thus the adaptation of the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale (Siwatu, 2007) into Turkish has become necessary. In this context, translating this into Turkish and determining the validity and reliability of the Turkish form of this scale are the primary goals. After obtaining the desired form of the scale, teachers' self-efficacy on culturally responsive teaching was attempted to be determined with respect to certain variables.

Method

The study aims to adapt the Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale developed by Siwatu (2007) into Turkish and to determine teachers' culturally responsive teaching self-efficacy by administering the Turkish version of the scale to another sample; it is a descriptive study designed using the survey model. The study was conducted with five different teacher groups. The first group consisted of 40 English teachers to determine the language validity of the adapted scale. The second group consisted of 233 teachers who participated in the application to test the construct validity and reliability of the scale. The third group consisted of 358 teachers not from the sample group who had been reached for the scale adaptation stage. The fourth group consisted of 46 teachers who participated in the process of testing the criterion-dependent validity of the scale. Lastly, the fifth group consisted of 42 teachers for testing the reliability of the scale using the test-retest method.

The linguistic equivalence study was carried out using the strategies of translating the scale from English into Turkish and applying it to respondents who speak the two languages; a positive and significant correlation between the total scores taken from the English and Turkish forms of the scaled was observed. The aim was to obtain a single-factor construct for the Turkish version of the scale as the original form of the scale also has a single-factor structure. However, while performing the confirmatory factor analysis for determining the construct validity of the scale, the fit values were seen to be below the acceptable lower limits. As a result, explanatory factor analysis was conducted, and the results obtained within the scope of the adaptation process showed the best fit for the scale

in adapting it to Turkish culture was for it to have a 5-factor structure consisting of 25 items. The five sub-dimensions obtained for the Turkish version of the scale are as follows: relational pedagogical design, constructs for making sense, cultural literacy, social interaction transfer, and instructional flexibility. As a result of the confirmatory factor analysis, dividing the chi-square by the degrees of freedom showed values of $\chi^2 / df = 3.495$ ($p < .001$) with $RMSEA=.08(\leq 0.08)$, $SRMR= .05 (<0.08)$, $CFI=.92 (>.090)$, $IFI=92 (>.090)$, $NFI= .94 (>.090)$, $AGFI=.80 (\geq .80)$, and $NNFI=.96 (>.090)$. These values show the data fit of the model to have an acceptable level. The scale was employed alongside the Perceptions of Multicultural Competence Scale (Başbay & Kağnıcı, 2011), and the correlation values between the scores obtained from the two scales were found to have criterion validity. In order to test the reliability of the scale, the test-retest method was used; as a result, the reliability coefficients of scale were found to be adequate.

Findings

The findings from this research were analyzed using the variables of the grade level in which teachers teach, teachers' gender, teachers' professional seniority, whether they had taken any preparatory training for teaching refugee students, and whether they had participated in inclusive education seminars. As can be seen in the results, the teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varied significantly based on the grade in which they teach. Primary school teachers have a higher culturally responsive teaching self-efficacy compared to secondary school teachers. Likewise, teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varies significantly based on whether they had taken preparatory training for teaching refugee students. The culturally responsive teaching self-efficacy of teachers who had taken preparatory training for teaching refugee students was found to be higher than that of teachers who had not received this training. In addition, teachers' culturally responsive teaching self-efficacy varied significantly based on whether they had participated in inclusive education seminars. The culturally responsive teaching self-efficacy of the teachers who had participated in inclusive education seminars was found to be higher than that of teachers who had not participated in these seminars. However, teachers' culturally responsive teaching self-efficacy did not vary significantly with respect to gender or professional seniority (years of experience).

Discussion

The findings from the study revealed teachers' culturally responsive teaching self-efficacies to vary significantly based on the grade in which they teach. Primary school teachers were found to have higher culturally responsive teaching self-efficacies compared to secondary school teachers for the whole scale as well as its sub-dimensions. This might be due to primary school teachers being in closer, more integrated, and more inclusive interactions with their students. The findings revealed teachers' culturally responsive teaching self-efficacy to also vary significantly based on whether they had taken preparatory training for teaching refugee students and whether they had participated in inclusive education seminars. Thus, the self-efficacy of teachers who had taken part in such training programs appeared higher. From this point of view, having teachers acquire knowledge and

experience regarding culturally responsive teaching can be considered very important in their pre-vocational education. In other words, presenting content related to culturally responsive teaching in teacher training undergraduate programs can at least enable teachers to start their profession with such an awareness.

Giriş

Kültüre Duyarlı Öğretim ve Öz Yeterlilik

İdeal eğitim sistemlerinde okullar, bireylerin gelecekte toplumdaki yerlerinin belirleyicisi olan statülerini “doğum ya da imtiyazdan çok yetenek ve çabanın belirlediği daha meritokratik bir toplum yaratmaya yardımcı” araçlardır (Hurn, 2016, s.117). Ancak okullarda öğrencilere eşit şartlar sunmak, okul yaşamı dışında farklı kültürel düzlemde edindikleri bilgiyi okula taşıyan öğrenciler için aynı şeyi ifade etmemektedir. Halihazırda okulun dili ve okul içi süreçlerin nasıl yürütüleceği bilgisi gibi bir kültürel sermayeye sahip olmayan öğrenciler için, her ne kadar şartlar eşitlense de, okul yaşantısı dışında deneyimlenen öğrenme ve edinilen bilgideki eşitsizlik nedeniyle okul başarısını statüye dönüştürecek rekabetin adil gerçekleşmeyeceği açıktır. Bunun yanında okullar, Berger ve Luckmann'ın (2018) sosyal inşa kuramında da ifade ettikleri üzere, aileden sonra ikinci sosyalleşme alanı olarak görülmektedir. Toplumun bir mikro örnekleme olarak düşünüldüğünde okullar, bireye sunduğu sosyalleşme ve etkileşim alanlarıyla, insanların daha geniş toplum örnekleme uyumlanmalarını sağlayacak bilgiyi de aktaran mekanlardır. Okulun statü ve sosyalleşme merkezli bu iki kilit rolünü verimli bir biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan koşullardan birisi de, öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel arka planların gerek öğretim gerekse de sosyalleşme alanlarında göz önünde bulundurularak bu durumun eğitim öğretim süreçlerine engel oluşturmasının önüne geçmektir. Okullar birer kültür aktarımı aracı olsalar da, öğrencileri kendi kültürlerinden koparmadan ya da bir kültürel çatışma yaratmadan ana kültür akımını okulda aktarmanın bir yolu vardır (Brown-Jeffy & Cooper, 2011). Kültüre duyarlı eğitim anlayışı, okulun bu konudaki otoritesini sarsmadan, farklı kültürel arka plandan gelen öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarını artırabilecek bir sorumluluk üstlenebilir.

Kavram olarak çokkültürlülük, salt kültür çeşitliliğine atf yapan bir durum tespitinden öte, kültürel çeşitliliğin toplumsal düzlemde hukuki düzleme taşınması anlamına gelmektedir (Kaysılı, 2021, s.157). Çokkültürlü eğitim özelinde ise bu durum, farklı kültürel kimliklere sahip bireylerin toplumun diğer üyeleriyle eşit fırsatlarda eğitim olanaklarına ulaşmasının önündeki engellerin kaldırılması amacıyla belirgin hale gelmektedir. Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim tartışmalarından ilham alan kültüre duyarlı eğitim anlayışı, eğitim antropolojisi disiplini içerisinde eleştirel bir perspektifi yansıtmaktadır (Banks, 2004). İlk olarak Gloria Ladson-Billings (1995; 2009) tarafından ten rengi farklılıklarından kaynaklanan ayrımcı politikalara bir karşı duruş olarak eğitim araştırmalarının gündemine getirilen ve ‘*kültürel açıdan uygun pedagoji*’ olarak adlandırılan bu yaklaşıma göre öğrenciler, akademik başarılarının yanında kültürel yeterliliklerini korumalı ve eleştirel bir bilince sahip olmalıdırlar. Kültüre duyarlı eğitim anlayışının diğer güçlü temsilcisi olan Geneva Gay (2002), öğretmenlerin kendileri ve başkaları hakkında eleştirel bir bilince sahip

olmalarının kültüre duyarlı eğitimin temel koşulu olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşüyle benzeştiği Ladson-Billings'ten farklı olarak, ortaya koyduğu '*kültüre duyarlı öğretim*' kavramını "etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgilerini, önceki deneyimlerini, referans çerçevelerini ve performans biçimlerini kullanarak, öğrenmeyi onlar için daha uygun ve etkili hale getirmek" olarak tanımlayan Gay (2000), bu öğrenmenin onların güçlü yönlerini kullanarak gerçekleştirdiğini belirtir. Zaman içinde gelişen kültüre duyarlı öğretim alan yazını, günümüzde daha çok öğretmenlerin okul ortamlarında uyguladıkları kültüre duyarlı öğretim pratikleri üzerinden gelişmektedir.

Kültüre duyarlı öğretim öğrenci merkezli pedagojik bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu anlayış, öğrenciye bilgi ve beceri kazandırmada ya da ana akım kültür bileşenlerini onlara tanıtmada, yine öğrencinin sahip olduğu kültürel birikimin bir köprü olarak işe konulması sürecidir. Dolayısıyla kültüre duyarlı öğretimde öğrencilerin kültürel arka planları, özellikle farklı kültürel ya da etnik gruplara mensup öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine daha etkili biçimde dahil edilmelerine katkı sunacak güçlü kaynaklar olarak değerlendirilir. Bu noktada kültürel sermayenin işe konulması kilit bir öneme sahiptir. Çünkü bireylerin aile ve okul dışı çevre ortamında edindikleri ve içselleştirdikleri kültürel kodlara işaret eden kültürel sermaye, okula taşındığı andan itibaren öğrencilerin okul yaşamlarındaki akademik ve sosyal etkileşimdeki başarılarını etkileyen önemli bir faktöre dönüşmektedir (Bourdieu & Passeron, 2015). Kültürel sermayenin okulda başarıya tahvil edilebilmesi, okulda karşılık bulması ile doğru orantılıdır. O nedenle kültüre duyarlı öğretimde, öğrencilerin kültürel sermayelerini değerlendirebilecekleri alanların ve yolların açılması oldukça önemlidir. Bu durum, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretimdeki rollerinin önemini gündeme taşımaktadır. Çünkü kültüre duyarlı öğretimin okul ortamındaki uygulayıcıları öğretim süreçlerini yönlendiren öğretmenlerdir. Bu anlamda, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim anlayışına sahip olmaları eğitimde fırsat eşitliğine katkı sunması açısından da son derece önemlidir (Kulkarni, Stacy ve Kertyzia, 2020). (Kulkarni vd., 2020).

Bandura'nın (1982/1997: 3) sosyal öğrenme kuramını açıklarken kullandığı ve "bireyin belirli kazanımlar elde etmek için gerekli eylem biçimlerini düzenleme ve uygulama becerileri" olarak tanımladığı öz yeterlik kavramı, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerini sağlayacak eylemleri hangi düzeyde yerine getirebilecekleri hakkında kendilerine dönük düşünce ve yargılarına işaret etmektedir. Öz yeterlik inancı, bireylerin sözü edilen zor durum karşısındaki performanslarının da bir belirleyicisi durumundadır. Çünkü yeteneklerine güvenen bireyler yaşadıkları güç durumda daha çok çaba harcarken, öz yeterlik inancı düşük bireyler aynı durum karşısında daha düşük bir çaba içinde olmaktadır (Bıkmaz, 2002). Öğretim süreçleri bağlamında ele alındığında öz yeterlik kavramı "bir öğretmenin öğretim görevini başarıyla yerine getirebilmesi için gereken eylem biçimlerini organize etme ve uygulama becerisine olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s.117, akt. Siwatu, 2011). Bu anlamda, okullarda farklı kültürel arka plana sahip öğrencilerin öğretim süreçlerine daha etkin biçimde dahil edilmesinde, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim açısından öz yeterliliklerinin belirleyici olacağı düşünülebilir.

Kültüre Duyarlı Öğretmenler

Kültüre duyarlı öğretimi anlamlı kılan uygulama olduğu için, öğretmenlerin kültüre duyarlı bir anlayışı benimsemeleri sürecin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu durum, öğretim süreçlerinin başat uygulayıcısı olan öğretmenlere ciddi bir sorumluluk yüklemektedir. Okul içi pratiklerle anlam kazanabilecek kültüre duyarlı öğretim, öğretmenlerin yalnızca teorik olarak değil uygulamada da kültüre duyarlı bir anlayışı benimsemeleri ve kültürel arka planlarına bakmaksızın tüm öğrencilerin kabul gördüğü ve desteklendiği bir sınıf kültürünü yaratmalarıyla olanaklı hale gelebilir (Richards, Brown ve Forde, 2004). Halihazırda ana akımdan farklı bir sosyokültürel arka plana sahip olduğu için okul içi süreçlere katılmakta zorlanan öğrenciler açısından, sınıfta öğretmenin onları eğitim öğretim süreçlerine dahil edebilecek stratejiler geliştirebilmesi oldukça önemlidir. Bu stratejilerin kapsam ve içeriği ise, öğretmenin bu öğrenciler hakkında sahip olduğu kültürel bilgiden oluşur. Öğretmenler bunun için, öncelikle öğrencilerin aile geçmişleri, önceki eğitim deneyimleri, ait oldukları kültürün kişilerarası ilişki normları, ailelerinin disiplin anlayışları ve kültürlerinin zaman ve mekân görüşünden oluşan bir '*kültürel içerik bilgisi*' edinmelidirler (Weinstein, Curran ve Tomlinson-Clarke, 2003). Çünkü kültüre duyarlı öğretmenler kültürün öğrenmedeki önemli rolünü bildikleri için, öğrencilerin yaşam deneyimleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları dikkate alınmadan etkili bir öğretimin gerçekleştirilemeyeceğinin farkındadırlar (Darling-Hammond, 1997; Howard, 2003). Nayır da (2020) kültürel değerlere duyarlı öğretmenleri kendi kültürünün farkında olan, öğrencinin kültürünü tanıyan, önyargularının farkında olan, demokratik, kültürel farklılıkları zenginlik olarak gören, toplumsal olaylara duyarlı, öğrenmeyi yapılandırma becerisine ve eleştirel bakış açısına sahip öğretmenler olarak betimlemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin geçmiş yaşam deneyimleri ve kültürel arka planları hakkında bilgi edindikçe, öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımlarını daha etkili hale getirecek yollar düşüneceklerdir (Young & Sternod, 2011). Bunun yanında öğretmenler, kültüre duyarlı öğretim sürecinde karşılaşabilecekleri engellere hazır olmalı ve onlarla baş edebilmelidirler. Starker ve Fitchett (2013) bu engelleri, öğretmenlerin öğretim sürecini kültürel farklılıklara uygun hale getirememesine neden olacak pedagojik engeller, öğretim materyallerini neye göre ve nasıl geliştireceklerini belirleyecek kültüre duyarlı öğretime yönelik içerik bilgisi eksikliği ve kültürel farklılıkları eksiklik olarak görmelerine neden olabilecek eleştirel düşünmeden kaçınma olarak ifade etmektedirler.

Kültüre duyarlı öğretimde öğretmenlerin konumuna ilişkin tüm bu görüşler, kültüre duyarlı öğretmen profili için belirli bir çerçeve ortaya koymaktadır. Buna göre kültüre duyarlı bir öğretmen; öğrencilerinin kişisel ve aile geçmişleri hakkında bilgi sahibi olan, öğrencilerinin farklılıklarını kabullenerek kültürel kimliklerini öğretim süreçlerine yansıtan, öğrencileri öğretim süreçlerine dahil olmaları için sürekli motive eden, hem okulda hem de kendi sınıfında kültürel çeşitliliği takdir eden, öğrencilerinin yansıtıcı ifade biçimlerini ve eleştirel düşünmelerini teşvik eden, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun gerçekliklerine karşı bilinç geliştirmelerine yardımcı olan, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı olmalarını sürekli teşvik eden, kültüre duyarlı öğretimde başarı sağlayan öğretmenlerle iletişime geçen ya da bununla ilgili araştırmalar yapan, öğrencilerin aileleriyle doğru bir iletişim kuran, gerektiğinde onları ziyaret eden ve öğrenciler, aileleri ve okul üçgenindeki iletişimi

sürekli geliştirmeye çabalayan öğretmendir (Banks & Banks, 2004; Gay, 2000; Gay, 2002; Ladson-Billings, 2009; Nieto, 1999; Villegas & Lucas, 2002).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün (MEB, 2017) hazırlamış olduğu Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine bakıldığında, kültüre duyarlı eğitimin de parametreleri sayılabilecek bazı yeterlik göstergelerinin belirtildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıklarını dikkate alarak esnek öğretim planları ve iletişime açık demokratik öğrenme ortamları hazırlayabilmeli; öğretim süreçlerinde çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate almalı; bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyarak her öğrenciye değer vermeli ve insan ilişkilerinde hoşgörü ve empatiyi esas almalıdırlar. Ancak mesleki yeterlik çerçevelerine bu tür ifadelerin idealize edilerek konulmuş olması, eğitim öğretim ortamlarında bunların öğretmenler tarafından tatmin edici biçimde uygulanabildiği anlamına gelmemektedir. Türkiye’de öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini doğrudan ortaya koyan bir çalışma bulunmasa da konuyla bağlantılı yapılan az sayıda araştırma, öğretmenlerin bu konudaki durumları hakkında bir fikir verebilmektedir. Buna göre, Börü ve Boyacı (2016) öğretmenlerin göçmenlerin eğitiminin niteliğine önem verdiklerini ve bu öğrencilere karşı olumlu tutumlar içinde olduklarını ifade ederken, Karadağ (2019) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Buna karşın Rengi ve Polat (2014), sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik algıları üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin kültürler arası etkileşim boyutunda sorun yaşadıklarını ve bu durumun farklı kültürel arka plandan gelen öğrencilere nasıl davranılması gerektiği konusunda onları zorlayabileceğini ifade etmektedirler. Ayrıca Kotluk ve Aydın (2021) öğretmenlerin mülteci öğrenciler için eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütmek ya da revize etmek için yeterli yetkinliğe ve deneyime sahip olmadıklarını ifade etmektedirler. Avcı (2019) ise, sınıfında çok sayıda yabancı öğrenci bulunması durumunu ilk kez deneyimleyen ve dolayısıyla öğrencilerinin kültürel arka planları hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde çocuklarla ve okul dışı süreçlerde de aileleriyle iletişimde sorun yaşadıklarını, onlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tüm bu bilgiler öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin kültüre duyarlı öğretim pratikleri açısından oldukça önemli olduğunu ve öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin, kapasitelerinin, yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim konusundaki öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu ve hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi, böylesi bir geliştirme sürecinin ilk adımı olarak düşünülebilir. Ancak Türkçe alan yazında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin belirlenmesine olanak sağlayacak uygun bir ölçme aracının bulunmaması, öncelikli olarak Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) Türkçeye uyarlanmasını gerektirmiştir. Uyarlama sürecinde Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin farklı kültürlerde ve gruplardaki uygulamalarını içeren çalışmalar incelenmiştir. Buna göre Martinez (2016), Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğini kullandığı çalışmada verileri “öğretim pratikleri”, “sosyal/ilişkisel davranışlar” ve “kültürel bilgi” şeklinde üç kategori altında değerlendirmiş ve yorumlamıştır. Evans (2017), Hawai örnekleminde yürüttüğü ve öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik durumlarını

Siwatu (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin güncellenmiş versiyonuyla incelediği çalışmada üç faktörlü bir yapı benimsenmiş ve faktörleri sırasıyla “ırksal ayrıcalığın farkında olmama”, “kurumsal ayrımcılık bilinci”, “ırksal konularda farkındalık” şeklinde adlandırmıştır. Silva (2017) söz konusu ölçeği ilkököl öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim süreçlerini incelemek için kullanmıştır. Silva (2017) bu çalışmasında Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin araştırma kapsamına ve amaçlarına uygun olan 16 maddesinden oluşan formu 5’li likert tipinde uygulamış ve öğretmenlerin puanları arasındaki korelasyonu incelemiştir. Young, Young, Fox, Livingston ve Tholen (2019) ölçeğe ilişkin elde ettikleri verileri Siwatu’nun (2006) “öğretim programları ve öğretim süreçleri”, “sınıf yönetimi”, “öğrencileri değerlendirme” ve “kültürel zenginleşme” şeklinde belirlediği açılardan ele almışlardır (Akt. Young, vd., 2019). Hall-Campbell (2011), Bahama örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmada, Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulamış ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ölçeğe ilişkin 3 faktörlü bir yapı belirlemiş ve bu faktörleri “kişilerarası eğitim”, “kültürler arası yetenekler” ve “ekolojik birleşme” şeklinde adlandırmıştır. Vidwans ve Faez (2019), aynı ölçeği kullandıkları çalışmada ölçek maddelerini “kültüre duyarlı öğretim” ve “genel pedagoji” olarak iki kategori altında toplamış ve verileri bu çerçevede analiz etmişlerdir. Dickson, Chun ve Fernandez (2016) öğrenciler açısından kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliği belirlemeye dönük bir ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bunun için Siwatu (2007) tarafından geliştirilmiş olan 40 maddelik ölçeğin 36 maddesini “benim öğretmenim.....e/abilir” şeklinde cümle kalıplarıyla yeniden ifade etmişlerdir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 21 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapı elde etmişler ve doğrulayıcı faktör analiziyle bu yapının iyi uyum değerleri gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Ölçeğin alt boyutlarını ise “farklılığa yönelik öğretim uygulamaları”, “kültürel katılım” ve “farklı dilleri olumlama” olarak adlandırmışlardır.

Bu bağlamda çalışmanın iki temel amacı vardır. Öncelikle Siwatu (2007) tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak ve bu ölçeğin Türkçe biçiminin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın ikinci amacı ise öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin, ölçeğin alt boyutları olan görev yapmakta oldukları eğitim kademesi, cinsiyetleri, mesleki kıdem düzeyleri, göçmen öğrencilere öğretmenlik için herhangi hazırlayıcı bir eğitim alıp almama durumları ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Siwatu (2007) tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının ve ölçeğin Türkçe biçiminin uygulanmasıyla öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma betimsel bir çalışma olup, tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli niteliğindeki çalışmalar araştırmaya konu olan grubun algıları,

tutumları ve eğilimleri gibi duyuşsal faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009). Çalışmanın ilk aşamasında ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılarak, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci aşamasında ise öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada beş farklı öğretmen grubuyla çalışılmıştır. İlk grup araştırma kapsamında uyarlanan ölçeğin dil geçerliğini belirlemek için ölçeğin hem İngilizce hem Türkçe biçiminin uygulandığı 40 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve bu kapsamda dört farklı gruptan veri toplanmıştır. AFA için 233 öğretmenden veri toplanmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan faktör yapısının Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla yapılan DFA içinse 358 öğretmenden veri toplanmıştır. Ayrıca 358 kişiden oluşan bu üçüncü gruptan elde edilen verilere göre kültüre duyarlı öğretim özyeterlilik puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak için benzer bir sorunsalda kurgulanmış olan Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (Başbay & Kağnıcı, 2011) ile birlikte 46 öğretmene uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca güvenirligi sınamak için ölçek 42 öğretmene uygulanmış ve test-tekrar test güvenirlilik değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada örneklem belirleme stratejilerinden amaçlı örnekleme (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç-Çakmak & Karadeniz, 2016) stratejisi benimsenmiştir. Buna göre Ankara ilinde Irak ve Suriye'den göç etmiş ailelerin yoğunlukla ikamet ettikleri Mamak ilçesinde bulunan ve göçmen ya da mülteci öğrencilerin devam ettikleri ilkokul ve ortaokullarda araştırmanın yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Araştırma çerçevesinde uyarlanan ölçeğin iç dinamikleri dil, etnik köken vb. ana akım kültür örüntülerden farklılaşan boyutlara vurgu yapmaktadır. Bu durum araştırmanın sınıfında göçmen ya da mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerle yürütülmesini gerektirmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izniyle, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan ve sınıfında göçmen ya da mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, küresel salgın nedeniyle çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi aşamasında yer alan öğretmenlerin bazı temel demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de, doğrulayıcı faktör analizi aşamasında yer alanlara ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılım tablosu

	Kategori	f	%
Eğitim Kademesi	İlkokul	152	65.2
	Ortaokul	81	34.8
Cinsiyet	Kadın	169	72.5
	Erkek	64	27.5
Toplam		233	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 65.2'sinin (152 kişi) ilkokul, %34.8'inin (81 kişi) ise ortaokul düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların %72.5'i (169 kişi) kadın, %27.5'i (64 kişi) ise erkektir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılım tablosu

	Kategori	f	%
Eğitim Kademesi	İlkokul	220	61.5
	Ortaokul	138	38.5
Cinsiyet	Kadın	276	77.1
	Erkek	82	22.9
Mesleki Kıdem/Hizmet Süresi	1-5 Yıl	21	5.9
	6-10 Yıl	45	12.6
	11-15 Yıl	76	21.2
	16-20 Yıl	76	21.2
	21-25 Yıl	71	19.8
	26 Yıl ve üzeri	69	19.3
Hazırlayıcı Eğitime Katılım Durumu	Evet	75	20.9
	Hayır	282	78.8
Kapsayıcı Eğitim Seminerine Katılım Durumu	Evet	149	41.6
	Hayır	209	58.4
Toplam		358	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapmakta oldukları eğitim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların % 61.5'i (220 kişi) ilkokul, %38.5'i (138 kişi) ise ortaokul düzeyinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında %77.1'inin (276 kişi) kadın, %22.9'unun (82 kişi) ise erkek öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin veriler incelendiğinde, %5.9'unun (21 kişi) 1-5 yıl arası, %12.6'sının (45 kişi) 6-10 yıl arası, %21.2'sinin (76 kişi) 11-15 yıl arası, %21.2'sinin (76 kişi) 16-20 arası, %19.8'inin (71 kişi) 21-15 yıl ve %19.3'ünün (69 kişi) 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %20.9'u (75 kişi) göçmen öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda herhangi bir hazırlayıcı eğitim alıp almadıkları sorusuna evet yanıtını verirken, %78.8'i (282 kişi) hayır yanıtını vermiştir. Kapsayıcı eğitim seminerine katıldığını belirten öğretmenlerin oranı %41.6 (149 kişi), katılmadığını ifade eden öğretmenlerin oranı ise %58.4'tür (209 kişi).

Veri Toplama Araçları

Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği (ÇYAÖ)

Başbay ve Kağmcı (2011) tarafından geliştirilen ölçek, öğreticilerin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek "Farkındalık", "Bilgi" ve "Beceri" şeklinde üç boyuttan ve toplam 41 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %43,94'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamı için elde edilen güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç

faktörlü yapısının model uyum indekslerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (RMSEA: 0,07; CFI: 0,95; NFI: 0,92; NNFI: 0,95).

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği (KDÖÖYÖ)

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Siwatu (2007) tarafından geliştirilen ölçek, çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasına başlamadan önce yazardan gerekli izin alınmıştır. Uyarlama sürecinin ilk aşamasında ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması, ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve iki dili bilen yanıtlayıcılara uygulanması stratejileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek eş zamanlı olarak ve birbirlerinden bağımsız şekilde hem araştırmacılar tarafından hem de iki alan uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra farklı çeviri formları karşılaştırılmış, kavram karmaşaları ve tutarsızlıklar belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin Türkçe formu Türk kültürüne uygunluğunun değerlendirilmesi için bir alan uzmanına ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi açısından bir Türkçe dil uzmanına sunulmuş, görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda nihai form hazırlanmıştır. Dilsel eşdeğerliğin sağlanmasında kullanılan ikinci strateji iki dili bilen yanıtlayıcılar yöntemidir (Hambleton, 2005). Bunun için 40 İngilizce öğretmenine ulaşılmış, ölçeğin İngilizce formu uygulanmıştır. İngilizce formun uygulanmasını takip eden 15-20 gün sonra ise ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen verilerin toplam puanları üzerinden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formuna ilişkin korelasyon değerleri

Değişkenler	N	r	p
İngilizce Form* Türkçe Form Toplam Puan	40	0.400	0.01

p<0.05

Tablo 3. incelendiğinde, Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formlarına ilişkin ölçeğin tamamından elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.400$, $p<0.05$). Buna göre ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının tutarlı olduğu ve dilsel olarak eşdeğerlik gösterdiği söylenebilir.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) özgün formu 40 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Siwatu (2007), ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan 7 faktör altında toplandığını ve toplam varyansın %67’sini oluşturduğunu, iki ya da üç faktörün çıkarılabileceği yapıları denediğini ancak bu yapıların hiçbirinin yorumlanabilir olmadığını, bu nedenle ölçeğin tek faktörlü olarak yapılandırıldığını ve tek faktörlü yapıda ölçeğin toplam varyansın %44’ünü açıkladığını belirtmiştir. Bu yapıda maddelerin faktör yüklerinin .39 ve .79 arasında değiştiği ve 40 maddelik ölçeğin Cronbach alpha katsayısının .96 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Uyarılma sürecinin ikinci aşamasını ise ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları oluşturmaktadır. Bunun için ölçek 233 öğretmene uygulanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kline (1994) faktör analizinde 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını belirtmiştir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Comrey ve Lee (1992) faktör analizinde 200 kişilik bir örnek büyüklüğünü uygun olarak tanımlamıştır (akt. Erkuş, 2016). Özgün yapısı tek faktörden oluşan bu ölçeğin Türkçe formunun da tek faktör olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında, uyum değerlerinin kabul edilebilir alt sınırların altında olduğu görülmüştür (RMSEA=0.13, AGFI=0.52, GFI=0.57). Veriler modifikasyon önerilerine rağmen değerler istenilen düzeye gelmemiştir. Kültüre duyarlılık yapısının geliştirilen kültürde tek faktörlü olarak tanımlanmasına rağmen Türk kültüründe tek faktörlü olamayabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle faktör yapısının ortaya çıkarılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Orçan (2018) uyarılma çalışmalarında kültürel farklılıkların ortaya konulabilmesi için öncelikle AFA'nın yapılabileceğini belirtmiştir. Faktör analizi için veri setinin analize uygunluğunu test etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Kolmogorov-Simirnov testi yapılmıştır. Dağılımın normal olduğunu söyleyebilmek için p değerinin 0.050'in üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik ölçeğine ilişkin toplam puanların normal dağılım gösterdiği (0.2, $p>0.05$) anlaşılmıştır. Daha sonra KMO değeri incelenmiş ve 0.912 olduğu görülmüştür. Barlett Testi sonucu da $[c^2 = 3041.0; p < 0.01]$ olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2003) veri setinin faktör analizine uygunluğunun sağlanması için KMO değerinin 0.50'nin üzerinde olması ve Barlett sonucunun anlamlı çıkması gerektiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre veri seti üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği kararına varılmıştır.

Kuramsal olarak anlamlı yapıların oluşabilmesi için faktör yük değerlerinin alt sınırı 0.40 olarak kabul edilmiş (Field, 2005) ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü değeri .40'ın altında olan ya da birden çok faktörde yüksek korelasyon gösteren 15 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelerin anadilde eğitim, öğrencilerle kendi anadillerinde etkileşim kurma ve makro kültürel politikalara odaklanan maddeler olduğu görülmüştür. Özdeğeri 1 ve üzeri olan 5 faktör çıktığı için kalan maddeler 5 faktör altında birleşmiştir. Beş faktör altında birleşen maddelerin açıkladığı varyans %62.492'dir. Bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.492 ve 0.81 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları da 0.495 ve 0.695 arasında değişmektedir.

Madde faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonlarına ilişkin veriler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyon sonuçları

Madde	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	.652	.495	M25	.735	.585
M2	.539	.521	M26	.642	.591

M3	.502	.504	M27	.635	.695
M9	.551	.509	M28	.636	.673
M10	.492	.562	M29	.556	.624
M11	.622	.517	M31	.558	.517
M13	.595	.561	M33	.619	.602
M15	.675	.616	M34	.575	.597
M16	.743	.542	M36	.683	.654
M17	.548	.540	M37	.810	.654
M19	.531	.569	M38	.803	.655
M21	.545	.570	M39	.635	.669
M24	.741	.559			

Kuramsal açıdan alt boyutlar birbiriyle ilişkili olmadığı için dik döndürme yöntemlerinden “varimax” dik döndürme yöntemi (Büyüköztürk, 2003) uygulanmış ve sonuçları tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Varimax döndürme sonucu oluşan faktörler ve faktörlerin altında birleşen maddeler

	Faktörler				
	1	2	3	4	5
M31	.701				
M33	.692				
M28	.663				
M27	.655				
M19	.640				
M24	.629				
M29	.618				
M38		.806			
M37		.806			
M36		.685			
M39		.594			
M16			.797		
M15			.724		
M17			.648		
M13			.605		
M9			.532		
M24				.789	
M25				.739	
M26				.619	
M21				.564	
M10				.451	

M1	.748
M11	.715
M2	.587
M3	.548

Maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin 0.844 ve 0.947 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu olarak Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısının 0.935, alt boyutların güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla 0.866, 0.879, 0.817, 0.814 ve 0.754 olduğu bulunmuştur. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek toplam puan 125, en düşük toplam puan ise 25'tir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğretmenlerin kendilerini kültüre duyarlı öğretim açısından yeterli gördükleri, puanın düşük olması ise yeterli görmedikleri şeklinde ele alınmaktadır.

Kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik ölçeğine yapılan açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğe son hali verilmiş ve 25 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan nihai form elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının bu şekilde adlandırılmasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler ve ilgili alan yazın kapsamında alt boyutlar adlandırılmıştır. Buna göre, birinci alt boyut “*ilişkisel pedagojik tasarım*”, ikinci alt boyut “*anlamlandırma yapıları*”, üçüncü alt boyut “*kültürel okur-yazarlık*”, dördüncü alt boyut “*sosyal etkileşim aktarımı*” ve beşinci alt boyut “*öğretimsel esneklik*” olarak belirlenmiştir.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirlik incelemesi için 42 öğretmene iki hafta arayla ölçek uygulanmış ve her iki uygulama puanları arasındaki korelasyonlar incelenerek test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin iç tutarlık, iki yarı güvenilirlik ve test-tekrar test güvenilirlik sonuçları

	<i>İç Tutarlık</i>	<i>Test-Tekrar Test</i>
<i>İlişkisel Pedagojik Tasarım</i>	0,866	,794**
<i>Anlamlandırma Yapıları</i>	0.879	,737**
<i>Kültürel Okur-Yazarlık</i>	0.817	,754**
<i>Sosyal Etkileşim Aktarımı</i>	0.814	,767**
<i>Öğretimsel Esneklik</i>	0.754	,852**
Toplam	0.935	,895**

Tablo 6 incelendiğinde iki hafta arayla gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları 0.70'in üzerindedir. Bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Fraenkel & Wallen, 2009). Buna göre Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci bir çalışma grubunda doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kültüre Duyarlı Öğretim Öz yeterlilik Ölçeği'nin DFA ile model-veri uyumuna ilişkin istatistikler tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Çalışmada Ulaşılan Bulgu	Referans
<i>p</i> value	< .00	
χ^2/df	3.495	<5 (Bayram, 2011)
NFI	.94	≥ .90 (Hair vd., 2006)
AGFI	.80	≥ .80 (Marsh vd., 1988)
CFI	.92	≥ .90 (Bentler, 1990)
NNFI	.96	≥ 0.90 (Bentler & Bonett, 1980)
IFI	.92	≥ 0.90 (Bollen, 1989)
RMSEA	.08	≤ .08 (Hair vd., 2006)
SRMR	.05	< 0.08 (Şimşek, 2007)
TLI	.91	≥ .90 (Bollen, 1989)

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz yeterlilik Ölçeğinin DFA ile model – veri uyumuna ilişkin istatistikler tablo 6'da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde 25 madde ve beş alt boyuttan oluşan Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik ölçeğinin model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare ve serbestlik derecesi oranının ($\chi^2/df=3.495$, $p<.001$) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu oranın 5'in altında çıkmış olması uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2011). RMSEA değerinin 0.08'den (Hair, Tatham, Anderson ve Black, 2006); SRMR değerinin 0.08'den küçük (Şimşek, 2007) olması; CFI değerinin 0.90'dan (Bentler, 1990); IFI değerinin 0.90'dan (Bollen, 1989); TLI değerinin 0.90'dan (Bollen, 1989); NFI değerinin 0.90'dan (Hair vd., 2006); AGFI değerinin 0.80'den (Marsh, Balla & McDonald, 1988); NNFI değerinin 0.90'dan (Bentler & Bonett, 1980) büyük olması gerekmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları RMSEA değerinin .08(<0.08), SRMR değerinin .05 (<0.08), CFI değerinin .92 (>.090), IFI değerinin 92 (>.090), NFI değerinin .94 (>.090), AGFI değerinin .82 (>.80) ve NNFI değerinin .96 (>.090) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu ifade edilebilir.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek için Çokkültürlü Yeterlilik Algıları Ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği arasındaki korelasyonlar

	<i>Farkındalık</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Beceri</i>	<i>Toplam</i>
<i>İlişkisel Pedagojik Tasarım</i>	,334*	,620**	,533**	,603**
<i>Anlamlandırma Yapıları</i>	,710**	,642**	,551**	,784**
<i>Kültürel Okur-Yazarlık</i>	,318*	,521**	,544**	,551**
<i>Sosyal Etkileşim Aktarımı</i>	,433**	,369*	,336*	,467**
<i>Öğretimsel Esneklik</i>	,501**	,401**	,300*	,487**
<i>Toplam</i>	,610**	,730**	,638**	,808**

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği ve Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler farklı düzeylerde olmasına rağmen Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin ölçüt geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Analizi

Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeğinin (Siwatu, 2007) dilsel eşdeğerliğini sağlamak için ölçeğin İngilizce ve Türkçe formunun uygulamaları arasında, toplam puanlar düzeyinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, Bartlett testi, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı istatistikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003). Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının Türk kültüründeki öğretmen örnekleme için doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca Ölçüt bağımlı geçerliği test etmek için Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği ile Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak için ayrıca test-tekrar test işlemi gerçekleştirilmiş ve her iki uygulamanın puanları arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmadaki görev yapılan eğitim kademesi, cinsiyet, göçmen öğrencilere öğretmenlik için herhangi bir hazırlayıcı eğitim alıp almama ve kapsayıcı eğitime katılıp katılmama durumları gibi iki kategorili olan değişkenlere ilişkin soruların yanıtı için ilişkisiz örneklem t-testi, öğretmenlerin mesleki kıdem yılları gibi ikiden fazla kategori içeren değişkenler için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu değişken için nonparametric test kullanılmasının nedeni gruplardan mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olanların 30'dan küçük olmasıdır.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan incelemelere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri görev yapılan öğretim kademesi

değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin öğretim kademesine göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Kademe	N	\bar{x}	S	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	İlkokul	221	23.7628	5.96147	2.061	356	.040
	Ortaokul	137	22.4026	6.24125			
Anlamlandırma Yapıları	İlkokul	221	15.5910	3.60581	2.409	356	.016
	Ortaokul	137	14.5910	4.13530			
Kültürel Okur-Yazarlık	İlkokul	221	17.9992	4.30579	2.690	356	.007
	Ortaokul	137	16.7562	4.15598			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	İlkokul	221	19.9399	4.21713	3.961	356	.000
	Ortaokul	137	18.0314	4.75785			
Öğretimsel Esneklik	İlkokul	221	15.4317	2.99352	3.431	356	.001
	Ortaokul	137	14.2126	3.66815			
Toplam	İlkokul	221	92.7247	18.53218	3.185	356	.002
	Ortaokul	137	85.9939	20.80428			

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t=3.185$, $p=<,05$). Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilikleri ($X =92,7247$) ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterliliklerinden ($X =85,9939$) daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, alt boyutların tamamında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu (pedagojik tasarım alt boyutu: $t=2,061$, $p<,05$; anlamlandırma yapıları alt boyutu: $t=2,409$, $p=,016<,05$; kültürel okur-yazarlık alt boyutu: $t=2,690$, $p=,007<,05$; sosyal etkileşim aktarımı alt boyutu: $t=3,961$, $p=,000<,05$; öğretimsel esneklik alt boyutu: $t=3,431$, $p=,001<,05$) ve bu farklılığın ilkokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	Kadın	276	23.0945	6.05266	-.841	356	.401
	Erkek	82	23.7398	6.25768			
Anlamlandırma Yapıları	Kadın	276	15.1591	3.92943	-.444	356	.657
	Erkek	82	15.3741	3.55144			

Kültürel Okur-Yazarlık	Kadın	276	17.4063	4.29694	-.949	356	.343
	Erkek	82	17.9180	4.25194			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	Kadın	276	19.1337	4.62297	-.582	356	.561
	Erkek	82	19.4650	4.17964			
Öğretimsel Esneklik	Kadın	276	14.8987	3.38405	-.695	356	.487
	Erkek	82	15.1889	3.08827			
Toplam	Kadın	276	89.6923	20.01377	-.805	356	.421
	Erkek	82	91.6858	18.54228			

p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ve kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında $t=-.805$, $p=.421>.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öz yeterlilik puanları ($X=89.6923$) ile erkek öğretmenlerin öz yeterlilik puanları arasında ($X=91.6858$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt puanlarına ilişkin veriler incelendiğinde bütün alt boyutlarda cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri mesleki hizmet süresi değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin mesleki hizmet süresine göre farklılığına ilişkin Kruskal Wallis Test sonuçları

	Mesleki Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Pedagojik Tasarım	1-5 Yıl	21	205.10	5	6.597	.252
	6-10 Yıl	45	164.48			
	11-15 Yıl	76	185.12			
	16-20 Yıl	76	181.24			
	21-25 Yıl	71	159.29			
	26 Yıl ve üzeri	69	194.20			
Anlamlandırma Yapıları	1-5 Yıl	21	196.52	5	2.943	.709
	6-10 Yıl	45	180.52			
	11-15 Yıl	76	183.76			
	16-20 Yıl	76	186.84			
	21-25 Yıl	71	163.04			
	26 Yıl ve üzeri	69	177.81			
Kültürel Okur-Yazarlık	1-5 Yıl	21	193.69	5	2.253	.813
	6-10 Yıl	45	172.26			
	11-15 Yıl	76	190.72			
	16-20 Yıl	76	172.28			
	21-25 Yıl	71	172.72			
	26 Yıl ve üzeri	69	182.49			

Sosyal Etkileşim Aktarımı	1-5 Yıl	21	156.60	5	3.027	.696
	6-10 Yıl	45	168.01			
	11-15 Yıl	76	187.68			
	16-20 Yıl	76	180.01			
	21-25 Yıl	71	173.87			
	26 Yıl ve üzeri	69	190.19			
Öğretimsel Esneklik	1-5 Yıl	21	175.48	5	2.872	.720
	6-10 Yıl	45	157.36			
	11-15 Yıl	76	186.54			
	16-20 Yıl	76	177.19			
	21-25 Yıl	71	185.39			
	26 Yıl ve üzeri	69	183.89			
Toplam	1-5 Yıl	21	187.31	5	2.957	.707
	6-10 Yıl	45	164.93			
	11-15 Yıl	76	187.77			
	16-20 Yıl	76	179.82			
	21-25 Yıl	71	167.99			
	26 Yıl ve üzeri	69	189.00			

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki hizmet süresi açısından kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2(5) = 2.957; p=.707 > .05$). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin veriler incelendiğinde pedagojik tasarım alt boyutunda ($X^2(5) = 6.597; p=.252 > .05$); anlamlandırma yapıları alt boyutunda ($X^2(5) = 2.943; p=.709 > .05$); kültürel okur-yazarlık alt boyutunda ($X^2(5) = 2.253; p=.813 > .05$); sosyal etkileşim aktarımı alt boyutunda ($X^2(5) = 3.027; p=.696 > .05$) ve öğretimsel esneklik alt boyutunda ($X^2(5) = 2.872; p=.720 > .05$) değerler izlenmiş ve hiçbir alt boyutta mesleki hizmet süresine göre öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri, göçmen öğrencilere öğretmenlik için herhangi bir hazırlayıcı eğitim alıp almama durumları değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin hazırlayıcı eğitim alma durumlarına göre farklılığına ilişkin t-testi sonuçları

	Katılma Durumu	N	\bar{x}	s	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	Evet	75	24.7507	6.28030	2.465	355	.014
	Hayır	282	22.8136	5.98673			
Anlamlandırma Yapıları	Evet	75	15.8400	3.60195	1.641	355	.102
	Hayır	282	15.0233	3.88814			

Kültürel Okur-Yazarlık	Evet	75	18.6800	4.09733	2.708	355	.007
	Hayır	282	17.1895	4.27209			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	Evet	75	19.6416	4.38057	.917	355	.360
	Hayır	282	19.1025	4.56550			
Öğretimsel Esneklik	Evet	75	15.7067	3.19955	2.236	355	.026
	Hayır	282	14.7501	3.31605			
Toplam	Evet	75	94.6190	19.34404	2.259	355	.024
	Hayır	282	88.8790	19.61244			

p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda herhangi bir hazırlayıcı eğitim alma durumlarına göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında ($t=2.259$, $p=.024<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, pedagojik tasarım alt boyutunda ($t=2.465$, $p=.014<.05$), kültürel okur-yazarlık alt boyutunda ($t=3.811$, $p=.000<.05$), öğretimsel esneklik alt boyutunda ($t=2.236$, $p=.026<.05$) öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın hazırlayıcı eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Anlamlandırma yapıları alt boyutunda ve sosyal etkileşim aktarımı alt boyutunda ($t=1.641$, $p=.102>.05$; $t=.917$, $p=.360>.05$) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeyleri kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumları değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin kapsayıcı eğitim seminerlerine katılma durumlarına göre farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

	Katılma Durumu	N	\bar{x}	s	t	sd	p
Pedagojik Tasarım	Evet	149	24.4138	6.28954	3.106	356	.002
	Hayır	209	22.4072	5.82923			
Anlamlandırma Yapıları	Evet	149	15.8410	3.62259	2.653	356	.008
	Hayır	209	14.7573	3.93840			
Kültürel Okur-Yazarlık	Evet	149	18.5271	4.14173	3.811	356	.000
	Hayır	209	16.8081	4.25318			
Sosyal Etkileşim Aktarımı	Evet	149	19.8678	4.44994	2.340	356	.020
	Hayır	209	18.7403	4.52448			
Öğretimsel Esneklik	Evet	149	15.7531	3.22346	3.869	356	.000
	Hayır	209	14.4035	3.27492			
Toplam	Evet	149	94.4028	19.55809	3.508	356	.001
	Hayır	209	87.1162	19.24296			

p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim seminerlerine katılma durumlarına göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri arasında ($t=3.508$, $p=.001<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, pedagojik tasarım alt boyutunda ($t=3.106$, $p=.002<.05$), anlamlandırma yapıları alt boyutunda ($t=2.653$, $p=.008<.05$), kültürel okur-yazarlık alt boyutunda ($t=3.811$, $p=.000<.05$), sosyal etkileşim aktarımı alt boyutunda ($t=2.340$, $p=.02<.05$) ve öğretimsel esneklik alt boyutunda ($t=3.869$, $p=.000<.05$) öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın hazırlayıcı eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sınıfında göçmen öğrenci bulunan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kültüre duyarlı öğretime ilişkin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Türkçede ve Türk kültüründe öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerini belirleyebilecek uygun bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle, öncelikle Kültüre Duyarlı Öğretim Öz Yeterlilik Ölçeği (Siwatu, 2007) Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bulgular alan yazında kültüre duyarlı eğitime ilişkili olarak ele alınan çok kültürlülük, kültürel farklılık, kültürel değerlere duyarlılık ve mültecilerin eğitimi gibi anahtar kavramlar üzerinden kurgulanan çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Ayrıca kültüre duyarlı öğretim kavramı özelinde uluslararası alan yazından çalışmaların bulgularına da yer verilmiştir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinin görev yapmakta oldukları eğitim kademesine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilikleri ortaokulda görev yapan öğretmenlerden hem ölçeğin genelinde hem de bütün alt boyutlarda anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu durumun ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle daha yakın, bütüncül ve kapsayıcı bir etkileşim içinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde Alev ve Kara (2021) tarafından yapılan çalışmada da sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumunun kısmen yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına karşıt olarak, Bulut ve Başbay (2014) lisede görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının ortaokul ve ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Toprak (2008), ilköğretim II. kademedeki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ilköğretim I. kademedeki öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu bulgulamıştır. Burak, Amaç, Doğan, Duran, Yıldırım ve Uzun (2020) ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayışa sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür taraması doğrultusunda, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında (Bulut & Başbay, 2014; Özdemir & Dil, 2019; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009), çokkültürlü eğitime yönelik öz yeterlik inançlarında (Karadağ,

2019) ve kültüre duyarlı eğitim öz yeterlilik durumlarında (Larson, 2015) cinsiyete ilişkin farklılık göstermeyen araştırmalar vardır. Benzer konu alanlarında yapılmış olan bazı çalışmalarda cinsiyete ilişkin farklılıklar tespit edilmiştir. Bu çalışmalar belirli bir cinsiyet grubunun üstünlüğü üzerinde ortaklaşmamaktadır. Bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Sağlam ve İlkten-Kanbur (2017), öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin öğrencilere yönelik daha olumlu tutum içinde olduklarını ve bu durumun kendilerini kadın öğretmenlerden daha yeterli görmeleriyle ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çokkültürlü eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Burak vd. (2020) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası anlayış sergilediklerini gözlemlemişlerdir. Buna karşın kadın öğretmenlerin ya da kadın öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara ilişkin yaklaşımlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Çoban, Karaman & Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre farklı siyasi görüşlere daha toleranslı olduklarını tespit etmişlerdir. Oğuz – Duran ve Çalışkan (2020), öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarında kadınların lehine cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Başarır (2012) kadın öğretmen adaylarının farkındalık puanlarının öğretmen adaylarının genel farkındalık puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acar Çiftçi (2015), kültürel yeterlik ölçeği ile veri topladığı çalışmasında kadın öğretmenlerin kültürel saygı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Karadağ (2019), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Demir ve Başarır (2013) ise çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin farkındalık ve becerilerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre kadın öğretmenlerin yaygın biçimde farklılıklara karşı daha duyarlı oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu durum genellikle kadınlara toplumsal cinsiyet kalıpları çerçevesinde atfedilen özellikler açısından açıklanmaktadır. Ancak hem araştırma bulgularından hem de bahsedilen araştırma sonuçlarından hareketle, farklı örneklem gruplarında farklı temsiller ortaya koyan cinsiyet değişkeninin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliğinin varlığında güçlü bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki hizmet sürelerine göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı; bir başka ifadeyle, kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliğinin meslekte çalışma süresiyle birlikte gelişmediği ya da azalmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik, yıllar içinde edinilen deneyimlerle olgunluk kazanarak öğretmenlerin kendilerine özgü yaklaşımlarını yaratmaları olanağı tanıyan bir meslektir. Ancak kültüre duyarlı öğretim anlayışının gelişmesi, mesleki deneyim kadar, öğretmenlerin farklı sosyokültürel arka planlara sahip öğrencilerle karşılaşmalarını gerektirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin meslek yaşamları süresince farklı sosyokültürel çevrelerden öğrencilerle etkileşime geçmemiş olmaları mesleki deneyim ile kültüre duyarlı öğretim özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda hazırlayıcı bir eğitim alıp almama ve kapsayıcı eğitim seminerlerine katılıp katılmama durumlarının kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinde anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Buna göre bu tür eğitimlere katılan öğretmenlerin öz yeterlilikleri daha yüksektir. Ülkenin kültürünü, yaşamını ve dilini bilmeden sisteme giren çocuklar çeşitli sorunlar yaşamakta ve bu durum sorunlara neden olmaktadır (Kara & Özenç, 2020). Starker ve Fitchett (2013) kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliğinin düşük olmasının nedeninin içerik bilgisi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Er ve Bayındır (2015), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mülteci çocuklara ilişkin herhangi bir eğitimleri olmadığını ve mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıklarını belirlemiştir. Rengi ve Polat (2014), sınıf öğretmenleri özelinde yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin farklı kültürel altyapıya sahip öğrencilere nasıl davranılması gerektiği ile ilgili kültürlerarası etkileşimde yetersizlik ve sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Sağlam ve İlksen-Kanbur (2017) öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda eğitim almış olsalar bile yeterliliklerinin beklenen düzeyden düşük olduğu sonucuna ulaşmış olsalar da, Soylu, Kaysılı ve Sever, (2020) öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik konusunda herhangi bir eğitim aldıklarında ya da bu konuda desteklendiklerinde sürecin öğrenciler için daha etkili bir nitelik alacağına inandıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda eğitim almalarının, onların kültüre duyarlı öğretim öz yeterlilik inançlarını etkilediği görülmektedir. Vidwans ve Faez (2019) başka ülkelerde eğitim almış olan öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum farklılıkların deneyimiyle ilişkilendirilebilir. Uygulamalarının hem mesleki gelişimlerini hem de kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini etkilediğini ortaya koyan ve eylem araştırması ya da deneysel çalışma şeklinde kurgulanan araştırmalar da söz konusudur (Bradshaw, Pas, Bottiani, Debnam, Keith ve Rosenberg, 2018; Leonard, Mitchell, Barnes-Johnson, Unertl, Outka-Hill, Robinson & Hester-Croff, 2018; Negishi, 2012). Malo-Juvera, Correll ve Cantrell (2018) kültüre duyarlı öğretim mesleki yeterliliklerinin gelişmesinde öğretmenlerin gönüllülüklerinin önemli bir rol oynadığını ve bu öğretmenlerin kendilerini kültüre duyarlı öğretim konusunda daha hazır hissettiklerini göstermişlerdir. Fitchett, Starker ve Salyers (2012) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kültüre duyarlı öğretim konusunda bilgilendirilen öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim pratiklerinde özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Kısa sayılabilecek bir zaman diliminde ülkeye çok sayıda yabancı göçmenin gelişyle birlikte okullarda hızla artan mülteci öğrenciler olgusu, homojen kültür grupları ile öğretim yapmaya aşına olan öğretmenlerin yeni gelen farklı sosyokültürel arka plana sahip bu öğrencilere karşı yaklaşımlarında onları zorlayabilmektedir. Örneğin, sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenler, sisteme yeni katılan bu öğrencilerle verimli bir biçimde nasıl ilgileneceklerini bilmemekte ve bunu için geçen sürede diğer öğrencileri ihmal edebilmektedirler (Soylu vd., 2020). Alan yazında yer alan diğer araştırma verilerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin ana akım kültürden farklı sosyokültürel arka planlara sahip mülteci öğrencilere karşı yaklaşımlarına dönük bir eğitim almaları onları öğretim süreçlerinde daha güçlü kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu tür bir eğitim almaları ile öz yeterliliklerinin gelişmesi arasındaki doğru orantı şaşırtıcı değildir.

Hem bu çalışma hem de alinyazındaki başka çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kültüre duyarlılık düzeylerini olumlu biçimde etkilediği açıktır. Ancak sözü edilen eğitimler yalnızca göç odaklı kalmakta ve sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik olmaktadır. Oysa bu türde kurgulanacak bir eğitim süreci, farklı sosyokültürel arka planlardan gelen öğrencilere öğretmenlerin uygun yaklaşımı belirleyebilecek bilgi ve deneyim düzeyine daha mesleğe başlamadan erişebilecekleri ve lisans öğrenimlerini de kapsayan bir meslek öncesi eğitimini kapsamalıdır. Şimşek, vd. (2019) öğretmen eğitimi programlarının kapsayıcı eğitim konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Karataş (2018), sınıf öğretmenliği öğrencileri örnekleminde gerçekleştirdiği çalışmada, lisans programının öğretmen adaylarına kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve beceri kazandırma noktasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaçam & Koca (2012) öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalığına ve farklı kimliklere sahip öğrencilere sınıf içinde nasıl yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sonuç olarak çokkültürlülük farkındalıklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Özüdoğru (2018), öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim için hazırlık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin bu konudaki bireysel yaklaşımları ile mesleki yeterlilikleri arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretime ilişkin olumlu tutum içinde olmaları onları eylem anlamında yeterli kılmamaktadır. Bu da bireysel tutumların üzerine profesyonel bir eğitim sürecinin olması gerektiği anlamına gelmektedir. Skapple (2011) mesleki eğitimin öğretmen adaylarının kültürel açıdan farklı öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda etkili olduğunu ve farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilere öğretmenlik yapmanın mesleki becerileri geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Evans da (2017) öğretmen adaylarının kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmada kültürel farklılıklar içeren sınıflarda öğretmenlik yapma deneyiminin onları kültüre duyarlı eğitim açısından hazır hale getirdiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar da kültüre duyarlı öğretime yönelik bilginin deneyimle bütünleşmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Mülteci öğrencilere öğretmenlik yapma konusunda hazırlayıcı eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimi almayan öğretmenlere göre kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlandırma yapıları ve kültürel okuryazarlık alt boyutlarında gruplar arası öz yeterlilik düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve okul dışı çevreden kaynaklanan sosyokültürel özelliklerini dikkate almaya odaklanan bu boyutlarda farklılık olması öğretmenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi, hazırlayıcı eğitim süreçlerinin içeriğinden de kaynaklanıyor olabilir. Kapsayıcı eğitim seminerlerine katılan öğretmenlerin bütün alt boyutlarda katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde öz yeterlilik düzeyinde oldukları görülmüştür. Mülteci öğrencilere öğretmenlik açısından önemli bir eğitim politikası olan kapsayıcı eğitim seminerlerinin dinamikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu eğitim programının öğretmenlerde öğrencilerin okul dışı yaşamsal koşulları ve bireysel farklılıkları konusunda da bir duyarlılık geliştirme noktasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarının en dikkat çekici olanı, öğretmenlerin bu sürece nasıl hazırlandıkları ve öğrencilerle kurdukları ilişkiyle ilgili olanlarıdır. Buna göre, mülteci öğrencilerin varlıkları temelinde şekillenen eğitim politikaları çerçevesinde hem hizmet öncesi hem

de hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin daha sistematik bir eğitim almalarının önemi ortadadır. Eğitim politikaları özelinde bu eğitimlerin yaygınlaştırılması ve öğretmenlere hem duyarlılık hem de çokkültürlü eğitim anlamında mesleki beceriler geliştirecek biçimde yapılandırılması önerilebilir. Ayrıca kültüre duyarlılığı geliştirmeye yönelik öğretmen eğitimlerinin tek bir program çerçevesinde yürütülmesi öğretmenlerin eğilimlerinde ya da yaklaşımlarında farklılaşmayı en aza indirebilir. Bu araştırma yalnızca sınıfında göçmen öğrenci olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Başka çalışmalarda sınıfında mülteci öğrenci olmayan öğretmenler de sürece dahil edilerek bilgi ve deneyimin farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin farklı değişkenlerle ilişkilerine ya da başka değişkenlerin kültüre duyarlı öğretim öz yeterliliklerini yordama biçimlerine odaklanan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 30.03.2020 tarihli ve 85434274-050.04.04/27270 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Acar Çiftçi, Y. (2015). Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Alev, S., & Kara, M. (2021). The relationship between cultural intelligence and the attitudes towards refugee students: A study on primary school teachers. *Participatory Educational Research*, 8(1), 109-122. <https://doi.org/10.17275/per.21.6.8.1>
- Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: van ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1829>
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* içinde (s. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Başarır, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Görüşlerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi. “
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Gerçekliğin Sosyal İnşası* (V. S. Öğütle, Çev.). Ankara: Atf Yayınları.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.

- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2015). Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri (Çev. A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya). Ankara: Heretik Yayıncılık
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., Reinke, W. M., Herman, K. C. & Rosenberg, M. S. (2018). Promoting cultural responsiveness and student engagement through double check coaching of classroom teachers: An efficacy. *Study School Psychology Review*, 47 (2), 118–134 DOI: 10.17105/SPR-2017-0119.V47-2
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38, 65–84.
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Burak, D. Amaç, Z., Doğan, Y., Duran, S., Yıldırım, F.& Uzun, H. (2020). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası anlayış ölçeği: uyarlama ve uygulama çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 354-376.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç-Çakmak, E. & Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A. E., Güney Karaman, N. & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality education*. New York: National Commission on Teaching and America's Future
- Demir, S.& Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Dickson, G. L., Chun, H. & Fernandez, I. T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3), 141–154. DOI: 10.1177/153.450.8415604879
- Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185. DOI: 10.20860/ijoses.08223
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme – I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, K. (2017). Examining the culturally responsive teaching self-efficacy of teacher candidates in hawaii (PhD Dissertation). Walden University.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fitchett, P. G., Starker, T. V. & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585–611. DOI: 10.1177/004.208.5912436568 <http://uex.sagepub.com>
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh Edition). New York: McGraw-Hill.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.

- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. doi:10.1080/095.183.9022000014349
- Hair, J.F., Tatham, R.L., Anderson, R.E., & Black, C.W. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.
- Hall-Campbell, N.(2011). Culture in context: A mixed methods exploration of school climate and culturally relevant pedagogy beliefs in bahamian secondary education. (PhD Dissertation). Carolina State University.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple language sand cultures. R. K. Hambleton, P. Merenda, C. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* içinde (s. 3-38). Lawrence Erlbaum.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42(3), 195-202.
- Hurn, C. J. (2016). *Okulun imkan ve sınırları* (Çev. Ed. M. Sever). Ankara: PegemA.
- Kara, M., & Özenç, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with Syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 184-201. doi: 10.29329/ijpe.2020.280.11
- Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 23 (3), 89–103
- Karadağ, Y (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterliliklerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karataş, K. (2018). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kaysılı, A. (2021). Modern ve Çokkültürlü Toplumlarda Değerler Krizi ve Eğitim. S. T. Kamer (Ed.). *Toplum ve Kültür Bağlamında Karakter ve Değerler Eğitimi* içinde (s. 148-170). PegemA
- Kotluk, N. & Aydın, H. (2021). Culturally relevant/sustaining pedagogy in a diverse urban classroom: Challenges of pedagogy for Syrian refugee youths and teachers in Turkey. *British Educational Research Journal*, Early View. <https://doi.org/10.1002/berj.3700>
- Kulkarni, S. S., Stacy, J. & Kertyzia, H. (2020) A Collaborative Self – Study: Advocating for Democratic Principles and Culturally Responsive Pedagogy in Teacher Education, *The Educational Forum*, 84:1, 4-17, DOI: 10.1080/00131.725.2020.1679932
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102%2F000.283.12032003465>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Larson, K. E. (2015). An Investigation of the Association Between Teachers' Use of Culturally Responsive Strategies, Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy, and Teachers' Ability to Manage Student Behavior. (PhD Disseration). Johns Hopkins University.
- Leonard, J. Mitchell, M., Barnes-Johnson, J., Unert, A., Outka-Hill, J., Robinson, R., & Hester-Croff, C. (2018). Preparing teachers to engage rural students in computational thinking through robotics, game design, and culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 386–407. DOI: 10.1177/002.248.7117732317
- Malo-Juvera, V., Correll, P. & Cantrell, S. (2018). A mixed methods investigation of teachers' self-efficacy for culturally responsive instruction. *Teaching and Teacher Education*, 74, 146-156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.003>

- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Martinez, J. A. (2016). The Relationship between Teachers' Self-Efficacy and their use of Culturally Responsive Pedagogy (PhD Dissertation). The University of Texas at Austin.
- Nayır, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ve sınıf yönetimi. S. Nayır (Ed.), *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* içinde (s.215-245). Anı Yayıncılık
- Negishi, M. (2012). Foundational field experiences: A window into preservice teachers' cultural consciousness and self-efficacy for teaching diverse learners. *SRATE Journal*, 21 (1), 37-43.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes*. New York: Teachers College Press.
- Oğuz Duran, N.& Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki roller. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 198-218. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.560090>
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323
- Özdemir, M. & Dil, K. (2013). Teachers' attitudes toward multicultural education: case of Çankırı province. *Ankara university Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46 (2), 215-232.
- Özüdoğru, F. (2018). The readiness of prospective teachers for culturally responsive teaching. *Acta Didactica Napocensia*, 11(3-4), 1-12, DOI: 10.24193/adn.11.3-4.1.
- Rengi, Ö. & Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Richards, H. V., Brown, A. F. & Forde, T. B. (2004). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. National Center for Culturally Responsive Educational Systems.
- Sağlam, H. İ. & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Silva, K. A. (2017). Examining Elementary Teachers' Implementation of Culturally Responsive Teaching (Masters Theses). Eastern Illinois University.
- Şimşek, H., Dađistan, A., Şahin, C., Koçyiđit, E., Dađistan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dađdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K. O. (2011). Preservice Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy-Forming Experiences: A Mixed Methods Study. *The Journal of Educational Research*, 104:5, 360-369. DOI: 10.1080/00220.671.2010.487081
- Skepple, R. G. (2011). Developing Culturally Responsive Preservice Teacher Candidates: Implications For Teacher Education Programs (PhD Dissertation). Eastern Kentucky University.
- Soylu, A., Kaysılı, A.& Sever, M (2020). Refugee children and adaptation to school: an analysis through cultural responsiveness of the teachers. *Education and Science*, 45 (201), 313-33. DOI: 10.15390/EB.2020.8274
- Starker, T. V. & Fitchett, P. G. (2013). Assisting preservice teachers toward becoming culturally responsive. *DE GRUYTER*, 8(1), 27-46. doi 10.1515/mlt-2012-0002
- Toprak, G. (2008). Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpařa Üniversitesi, Tokat.

- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276.
- Vidwans, M.& Faez, F. (2019). Teaching in linguistically and culturally diverse classrooms in canada: self-efficacy perceptions of internationally educated teachers. *TESL Canada Journal*, 36 (2), 48–67. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i2.1313>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(13).
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Young, J. R., Young, J. L., Fox, B. L.; Levingston, E. E.& Tholen, A. (2019). We would if we could: examining culturally responsive teaching self-efficacy in a middle school mathematics methods course. *Northwest Journal of Teacher Education*, 14 (1). DOI: 10.15760/nwjte.2019.14.1.3
- Young, S. & Sternod, B. M. (2011). Practicing culturally responsive pedagogy in physical education. *Journal of Modern Education Review*, 1(1), 1-9.