

Turkish Studies Educational Sciences

Volume 14 Issue 6, 2019, p. 3273-3292

DOI: 10.29228/TurkishStudies.39584

ISSN: 2667-5609

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 03.11.2019

✓ Accepted/Kabul: 30.12.2019

📅 Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (26.12.2019)-Referee 2 (27.12.2019)

This article was checked by iThenticate.

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI ÖĞRETMEN ROLLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Funda NAYİR*

ÖZ

Günümüzde artan göç olgusuyla birlikte farklı kültürlerin bir arada yaşaması daha önemli hale gelmiştir. Farklı kültürlerin bir arada olması toplumsal yaşamı etkilemekte ve toplum birlikte yaşamının getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden şekillenmektedir. Ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçlar eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı öğretim, kültürel değerlere duyarlı öğretmen gibi kavramların ne olduğu ve bu süreçte öğretmenden beklenen davranışların neler olduğu önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği geliştirmek ve öğretmenlerin ve yöneticilerin konuya ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 476 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), madde toplam korelasyonları, Cronbach alfa analizi, iki yarı güvenirliği analizi, t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre DFA uyum indekslerinin $\chi^2=297.53$, $sd=150$, $\chi^2/sd=1.98$, $RMSEA=.075$, $NFI=.95$, $NNFI=.97$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.95$, $SRMR=.056$ olduğu ve iyi uyumu gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirliği için yapılan analizlerde en düşük Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla iki faktör ve toplam 19 maddeden oluşan kültürel değerlere duyarlı öğretmen davranışları ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve okul türü değişkenlerine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin ve ilköğretimde çalışan öğretmenlerin görüşleri daha olumludur. Ancak öğretmenlerin görüşleri kıdem, görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, E-posta: fnayir@yahoo.com

Anahtar Kelimeler: Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri, Kültürel düzenleyici öğretmen, Kültürel arabulucu öğretmen, Kültürel değerlere duyarlı eğitim

DEVELOPING CULTURALLY RESPONSIVE TEACHER ROLES SCALE

ABSTRACT

Nowadays, together with the phenomenon of increasing migration, the existence of different cultures together are becoming more important. The coexistence of different cultures affects social life and society are reshaped according to the needs of living together. The emerging social needs manifest themselves also in the field of education. At this point, it is important to know the concepts such as culturally responsive education, culturally responsive teaching, culturally responsive teacher and what behaviors are expected of the teacher in this process. The aim of this study is to develop a culturally responsive teacher roles scale and to examine the opinions of teachers and school principals on the subject according to various variables. The study group consisted of 476 teachers and school administrators. Cross-sectional survey model was used in the study. Exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), item total correlations, Cronbach's alpha analysis, two-half reliability analysis, t-test and ANOVA were used to analyze the data. According to the results of CFA, it was seen that fit indices are $RF2 = 297.53$, $sd = 150$, $N2 / sd = 1.98$, $RMSEA = .075$, $NFI = .95$, $NNFI = .97$, $CFI = .97$, $IFI = .97$, $RFI = .95$, $SRMR = .056$ and good fit is observed. For the reliability of the scale, the lowest Cronbach alpha coefficient was calculated as .88. Therefore, it was found that culturally responsive teacher behavior scale which consists of two factors and 19 items, was a valid and reliable. According to research findings, while teachers' opinions has significant difference according to gender and school type variable. Female teachers and primary school teachers have more positive opinions. There is no significant difference according to seniority, duty and educational status variables.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Nowadays, together with the phenomenon of increasing migration, the existence of different cultures together are becoming more important. The emerging social needs manifest themselves also in the field of education. The existence of students from different cultures together requires the teachers to be respectful and sensitive to cultural values. At this point, it is important to know the concepts such as culturally responsive education, culturally responsive teaching, culturally responsive teacher and what behaviors are expected of the teacher in this process.

When the literature is studied, there are quite a few studies conducted in Turkey on the behaviors of culturally responsive teacher.

Studies conducted are generally literature review (Kotluk and Kocakaya, 2018, Kotluk and Kocakaya, 2016; Karataş and Oral, 2016) and a book translation (Gay, 2010). Apart from these, an action research was conducted by Tuncel (2017), and the experiences of teachers on culturally responsive education of Paksoy (2017) are examined by a qualitative research. A scale study was conducted by Kotluk and Kocakaya (2017) in order to determine the self-efficacy of teachers about culturally responsive teaching; a study was conducted by Nayır et al. (2019) on the opinions of school administrators about the evaluation strategies of immigrant students. Scale development studies have been conducted abroad by Siwatu (2007), Han (2017) and Rhodes (2017) in relation to culturally responsive teaching practices.

Generally, studies aimed to determine the opinions of teachers on culturally responsive teaching, their self-efficacies and opinions on evaluation strategies. However, these studies do not exhibit the behaviors expected of the teacher in relation to culturally responsive teaching. Therefore, it is thought that exhibiting the behaviors of culturally responsive teacher will contribute to the culturally responsive teaching process. The aim of this study is to develop a culturally responsive teacher behavior scale and to examine the opinions of teachers and administrators on the subject according to gender, duty, educational status, type of school and seniority.

Method

The cross-sectional survey model was used in the research because the opinions of teachers about the culturally responsive teacher roles were tried to be demonstrated and data collection process was made once (Fraenkel and Wallen, 2000). At the same time, the scale of behaviors of culturally responsive teacher was developed in the research.

The data of the research is collected from 476 teachers and administrators working at public schools during the 2018-2019 academic year in Denizli. In the scale development process, firstly the literature review was made; the scale consisting of 40 items was prepared; and then the scope validity of the items was examined by sending to the five field experts to understand whether the determined expressions expressed the behavior to be measured. In accordance with the opinions obtained, the scale was finalized and the form that consisted of 34 items was applied to the participants. An extreme value analysis was performed on 497 data collected and 21 data, which were determined to be extreme values, were removed from the data set and analysis were conducted with 476 data. In the data analysis process, 300 data randomly selected from the data set were used in EFA and the remaining 176 data were used in CFA. Statistical analyses were performed over the entire data set. Exploratory factor analysis (EFA), split-half reliability analysis, total item correlation, Cronbach alpha coefficient and confirmatory factor analysis (CFA), t-test and ANOVA were used in the analysis of data.

Results

First AFA, and then CFA were conducted for the scale development. The factor load value during the analysis process was considered as .45. 10 items in EFA and five items in CFA were excluded from the scale. For the remaining 19 items, the factor item loadings ranged between .781 to

.597 for the first factor; and between .761 and .600 for the second factor. In order to give names to the factors, the items grouped under the factors were examined and these items were matched with the teacher behaviors defined in the literature. Accordingly, the items included in the first factor were called “culturally-regulating teacher roles” (Diamond and Moore, 1995; as cited by Gay, 2010) because they are items that introduce the cultural diversity and support the students in this direction. The items under the second factor are called “culturally-mediating teacher roles” (Diamond and Moore, 1995; as cited by Gay, 2010) because they are intended to create a teaching environment to help students see cultural differences and similarities. It is seen in the CFA result that the values of the fit indices $\chi^2=297.53$, $sd=150$, $\chi^2/sd=1.98$, $RMSEA=.075$, $NFI=.95$, $NNFI=.97$, $CFI=.97$, $IFI=.97$, $RFI=.95$, $SRMR=.056$ demonstrate good fit. When the alpha coefficients of each factor of the scale were examined, it was found that .93 for the first factor and .88 for the second factor and .94 for the whole scale were achieved. According to the findings of the research based on the variables, the opinions of teachers demonstrate significant difference according to gender and school type variables, but they do not demonstrate significant difference according to seniority, duty and educational status variables.

Discussion and Conclusion

In this research, the “Culturally Responsive Teacher Roles Scale” was developed in order to determine the roles of culturally responsive teacher. The scale consists of two factors and 19 items, 11 items of which are in the dimension of “culturally-regulating teacher”, and 8 items of which are in the dimension of “culturally-mediating teacher”, was found to be a valid and reliable scale. When the findings are reviewed according to gender variable, in the culturally-regulating teacher of culturally responsive teachers roles dimension, it is seen that females think more positively about cultural roles of teachers. Another variable that makes a significant variance according to the research findings is the school type. Teachers working in primary schools think more positively in both dimensions of roles of culturally responsive teacher compared to teachers working in secondary and high schools. According to the findings, there was no significant variance between the opinions of the participants according to the seniority, educational status and duty variables. This study is one of the rare studies conducted in the literature. Further studies may be conducted according to different variables by using the scale developed in the current research; all school level can be considered as one sample and opinions of teachers and administrators can be examined in more detail.

Keywords: Culturally responsive teacher roles, Culturally regulating teacher, Culturally-mediating teacher, Culturally responsive education.

Giriş

Günümüzde artan göç olgusuyla birlikte farklı kültürlerin bir arada yaşaması daha önemli hale gelmiştir. Farklı kültürlerin bir arada olması toplumsal yaşamı etkilemekte ve toplum birlikte yaşamın getirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden şekillenmektedir. Ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçlar eğitim alanında da kendini göstermektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada

olmasıyla öğretmenlerin kültürel değerlere saygılı ve duyarlı davranması bir zorunluluk haline gelmiştir. Buna göre öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarısı için uğraşmaları, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak ortak bir kültür oluşturmaları ve öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına önem vermeleri beklenmektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı öğretim, kültürel değerlere duyarlı öğretmen gibi kavramların ne olduğu ve bu süreçte öğretmenden beklenen davranışların neler olduğu önem taşımaktadır. Başka bir deyişle artan göç olgusuyla birlikte eğitim sürecinde kültürel farklılıkların nasıl yönetileceği ve öğretmenlerin nasıl davranması gerektiği tartışılmaya başlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı davranışlara ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye farklı kültürden insanların bir arada yaşadığı bir ülkedir. KONDA'nın 2006, 2007 ve 2011 yıllarında yaptığı araştırmalarda Türkiye'de Türkçe, Kürtçe, Zazaca, Arapça, Balkan dilleri, Lazca, Çerkezce, Ermenice ve Rumca konuşulduğu, 36 farklı etnik kökenin ve farklı dinlerin bir arada olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de 2018 yılı itibarıyla başta Suriye olmak üzere farklı ülkelerden (Irak, Afganistan, İran ve Somali...vb.) yaklaşık 4.3 milyon mülteci bulunmaktadır (Göç ve Uyum Raporu, 2018). Bu durum Türkiye'de kültürel değerlere duyarlı bir eğitim ve öğretim sürecinin önemini artırmaktadır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim çoğu zaman çokkültürlü eğitimle birlikte anılmaktadır. Çokkültürlü eğitim öğrenciler arasında din, dil, ırk, cinsiyet, yaş gibi farklılıkları gözetmeden herkesin eğitimden eşit şekilde yararlanmasını sağlayan bir eğitimdir (Banks ve Banks, 2009). Başka bir deyişle çokkültürlü eğitim toplumdaki tüm bireylerin eşit eğitim hakkı olmasını savunan (Banks, 1993) eğitimde farklılıklara saygıyla yaklaşan ve demokratik değerleri esas alan (Ameny Dixon, 2004) bir eğitimdir. Gay (1994) ise çokkültürlü eğitimi her bireyin eşit oranda eğitime ulaşmasını sağlayan, farklı kültürleri tanıyan ve bu kültürlere saygı duyan, bireylerin farklı kültürlerle iletişimini sağlayan, kültürel farklılıkları olan öğrenciler için alternatif öğretim materyalleri ve programları içeren ve bunun için öncelikli olarak bireyin kendisinin farkına varmasını ve gelişmesini olanak sağlayan eğitim olarak tanımlamıştır. Gezi'ye göre (1981, Akt. Demir, 2012) ise çokkültürlü eğitim, kültürel olarak farklı olan öğrencilerin eğitim olanaklarını eşitleyen, kültürel farklılıkları anlamaya ve korumaya çalışan, öğrencilerin farklı kültürlerde iş yapmalarına yardım eden bir eğitimdir. Bu açıdan bakıldığında çokkültürlü eğitimin üst bir kavram olup, içerisinde kültürel değerlere duyarlı olmayı, tüm bireylere eşit eğitim hakkı sağlamayı, öğrencilere kültürlerarası yetkinlikler kazandırmayı amaçlayan bir eğitim olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle çokkültürlü eğitimin önemli bir özgesi kültürel değerlere duyarlı bir anlayışa sahip olmaktır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim (KDDE) öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını öğrenme süreçleriyle birleştirerek tüm öğrencilerin en üst düzey becerilere sahip olması gerektiğini savunan bir eğitimdir (Gay, 2002a). Ladson-Billings, (1995a,1995b) KDDE'yi kültürel farklılıkları olan öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlarken, Kotluk ve Kocakaya (2018a) ise KDDE'i "öğrencilerin kültürlerini, duygusal ve sosyal altyapılarını, bilişsel şemalarını, deneyimlerini ve dil, etnisite gibi farklı kültürel değerlerini eğitim sistemlerine, öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil ederek, tüm öğrencileri üst düzey becerilere sahip bir şekilde yetiştirmeye yönelik eğitim" olarak tanımlamıştır. Bu noktada KDDE, eğitim sürecinde öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarının ortaya çıkardığı tüm ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim olarak tanımlanabilir.

Kültürel değerlere duyarlı öğretim (KDDÖ) ise akademik açıdan yetersiz olan kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir süreçtir (Gay, 2002a, 2002b). Kültürel değerlere duyarlı öğretim "öğrencilerin kültürel değerlerini, bilgilerini, önceki deneyimlerini, kültürel referans çerçevelerini, kültürel sermayelerini, altyapılarını, tutum, davranış ve bakış açılarını dikkate alarak, öğretimi öğrencilerin kültürel değerleriyle daha uyumlu/ilişkili hale getirmek ve böylece hem etkili bir öğretim yapmak hem de öğrenme süreçlerini öğrenciler için daha

anamlı hale getirmek” olarak tanımlanmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı öğretim, etnik ve kültürel çeşitliliğin öğrenme ortamında önemini kabul eden, çocuğun bütüncül gelişimini dikkate alan, çok boyutlu, öğrencilerin gelişimini destekleyici bir öğretimdir (Gay, 2010). KDDÖ’ün amacı öğrencilerin sahip olduğu kültürel birikimleri koruyarak onların akademik başarılarını arttırmak, daha özgür, eleştirel ve demokratik bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamaktır (Gay, 2018). KDDÖ öğrencilerin kültürel birikimlerini ve kültürel farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan öğrenme farklılıklarını esas alan bir süreçtir (Gay, 2010). Başka bir deyişle KDDÖ’ün temelinde öğrencilerin öğrenme stillerini anlama ve buna göre bir öğretim süreci tasarlamak söz konusudur (Han, 2017).

Görüldüğü gibi KDDÖ kültürel farklılıkların korunmasını esas alan ve öğretim süreciyle öğrencilerin kültürel farklılıklarını bütünleştiren bir öğretimdir. Bu sürecin sağlıklı işlemesi için öğretim sürecinin önemli bir girdisi olan öğretmenlerin de kültürel değerlere duyarlı olması beklenmektedir. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler geleneksel öğretmen modelinden farklı olarak öğretmenlerin tek otorite olduğu bir anlayışı değil öğrenme sürecini kolaylaştıran ve öğrenciler için rehber olan bir anlayışı benimsemektedir (Gay, 2002a; Ladson-Billings, 2009; Banks, 1995). Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler kendilerini toplumun bir parçası olarak görür; her öğrencinin öğreneceğine inanarak (Gollnick ve Chinn, 2017) topluma değer katmaya çalışır. Buna göre öğretmenler öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışarak sınıfta ortak bir kültür yaratır. Öğrencileriyle ilişkilerinde anlayışlı, demokratik ve tarafsız davranmaya özen gösterir (Ladson-Billings, 1990). Derslerde grup çalışmalarına ve işbirlikçi öğrenmeye önem verir (Villegas ve Lucas, 2002; Nieto, 2002). Öğrencilerden beklentilerini yüksek tutar ve tüm öğrencilerin öğrenmesi, derse katılması ve akademik gelişimi için uğraşır (Villegas ve Lucas, 2002). Öğretmenler öğrencilerin bildikleri ve bilmek istedikleri arasında köprü kurar. Öğrencilerin öğrenmesi için aileleriyle iletişime geçerler ve öğrencilerin kültürlerini öğrenmeye çalışır (Jarosinski, 2018; Lazar, Edwards ve McMillon, 2012). Öğretmenler öğrenciler hakkında olumlu düşünerek, öğrencilerin farklılıklarını öğretim sürecine dahil eder (Gay, 2018, Rhodes, 2013). Görüldüğü gibi kültürel değerlere duyarlı öğretmenler kültürel farklılıkları bir sorun olarak değil öğretim sürecine bir katkı olarak görmektedir. Her öğrenciye değer vermekte ve her öğrencinin kültürel birikimlerine saygı duymaktadır.

Diamond ve Moore (1995, Akt. Gay, 2010) kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerini kültürel düzenleyiciler, kültürel arabulucular ve sosyal öğrenme ortamlarının orkestra şefi olarak üç boyutta ele almıştır. Kültürel düzenleyiciler olarak öğretmenler kültürel çeşitliliği teşvik eden öğrenme ortamları yaratırlar ve öğrencilere kendi kültürlerini ifade etme fırsatı vererek kültürel farklılıkları öğrenme süreciyle bütünleştirirler. Kültürel arabulucu olarak öğretmenler öğrencilerin kültürel farklılıkları ve benzerlikleri görebilecekleri eleştirel bir ortam oluştururlar. Bu öğretmenler farklı kültürlerle karşı önyargılardan uzak durarak öğrencilerin birbirilerini tanımalarına kültürlerine saygı duymasına yardımcı olmaya çalışır. Sosyal öğrenme ortamlarının orkestra şefi olarak öğretmenler öğrencilerin sosyo-kültürel yapılarını ve aile çevrelerini de öğrenme sürecine dahil ederek öğrencilerin kültürel yönden güçlü yanlarını okuldaki öğrenme etkinliklere dahil ederler.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı öğretmen ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar genelde alanyazın incelemesi (Kotluk ve Kocakaya, 2018a, Kotluk ve Kocakaya, 2016; Karataş ve Oral, 2016) ve bir kitap çevirisidir (Gay, 2010). Bunların dışında Tuncel (2017) tarafından bir eylem araştırması yapılmış, Paksoy (2017) tarafından öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin deneyimleri nitel bir araştırmayla incelenmiştir. Kotluk ve Kocakaya (2017) tarafından öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin özyeterliklerini belirlemek için bir ölçek çalışması yapılmış, Nayir ve ark. (2019) tarafından göçmen öğrencilerin değerlendirme stratejilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ele alan bir çalışma yapılmıştır. Yurtdışında ise kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarına ilişkin olarak Siwatu (2007), Han (2017) ve Rhodes (2017) tarafından ölçek

geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ölçek çalışmaları aşağıda Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Yapılan Ölçek Çalışmaları

Yazarlar	Kullanılan ölçek	Boyutlar	Uygulama
Siwatu (2007)	Kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin öğretmenlerin özyeterlikleri ölçeği ve kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin beklenen çıktılar ölçeği	1)Uygulamaya ilişkin özyeterlikler 2)Öğretim çıktılarına ilişkin beklentiler	Öğretmen
Rhodes (2017)	Kültürel değerlere duyarlı öğretim ölçeği	Kapsayıcılık oluşturma Tutum geliştirme Yetenekleri ortaya çıkarma Anlam artırma	Öğretmen
Han, 2017	Kültürel değerlere duyarlı uygulama ölçeği	Öğrencilerin farklılıklarını tanıma Öğretim uygulamaları Öğretmen etkililiği Aile yapısını bilme	Öğretmen
Karataş ve Oral (2017)	Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği	Mesleki hazırbulunuşluk Kişisel hazırbulunuşluk	Öğretmen Adayları
Kotluk ve Kocakaya, (2018b)	Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşler ölçeği	Duyarlılık ve katkılar Endişeler	Öğretmen
Nayir ve diğ., 2019	Kültürel değerlere duyarlı değerlendirme anketi		Okul Yöneticileri

Görüldüğü gibi konu ile ilgili olarak Siwatu (2007) kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin öğretmenlerin özyeterlikleri ve kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin beklenen çıktılar ölçeği geliştirmiştir. Her iki ölçek'te tek boyuttan oluşmaktadır. Rhodes (2017) ise kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamaları ölçeği geliştirmiştir. Ölçek kapsayıcılık oluşturma, tutum geliştirme, yetenekleri ortaya çıkarma ve anlam artırma olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Han (2017) çalışmasında kültürel değerlere duyarlı uygulama ölçeği geliştirmiştir. Ölçek öğrencilerin farklılıklarını tanıma, öğretim uygulamaları, öğretmenlerin öğretim özyeterlikleri ve öğrencilerin aile yapılarını bilme boyutları olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Karataş ve Oral (2017) öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek mesleki ve kişisel hazırbulunuşluk olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kotluk ve Kocakaya (2018b) öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek için bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek duyarlılık ve katkı ve endişeler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Nayir ve ark. (2019) ise Avrupa Birliği Projesi kapsamına Türkiye, İrlanda, Norveç ve Avusturya ortaklığında yürütülen projenin çıktısı olarak kültürel değerlere duyarlı değerlendirmeye ilişkin bir anket geliştirmişler ve bu anketi okul müdürlerine uygulamışlardır. Görüldüğü gibi alanyazında yapılan çalışmalar genelde öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretime ilişkin görüşlerini, özyeterliklerini ve değerlendirme stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Ancak bu çalışmalar kültürel değerlere duyarlı öğretim için öğretmenlerden beklenen davranışları ortaya koymamaktadır. Bu nedenle kültürel değerlere duyarlı öğretmen davranışlarının ortaya çıkarılmasının KDDÖ sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği geliştirmek ve öğretmenlerin ve yöneticilerin konuya ilişkin görüşlerini cinsiyet, görev, eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği geçerli midir?

2. Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği güvenilir midir?
3. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerine ilişkin görüşleri cinsiyet, görev, eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışıldığı ve veri toplama süreci tek seferde gerçekleştiği için kesitsel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2000). Araştırmada aynı zamanda kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği geliştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli İlinde kamu okullarında görevli 476 öğretmen ve yöneticiden elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	247	51.9	476
	Erkek	221	46.4	
	Kayıp Değer	8	1.7	
Görev	Yönetici	62	13.0	476
	Öğretmen	407	85.5	
	Kayıp değer	7	1.5	
Eğitim Durumu	Önlisans	10	2.1	476
	Lisans	392	82.4	
	Lisansüstü	72	15.1	
	Kayıp değer	2	.4	
Okul Türü	İlkokul	115	24.1	476
	Ortaokul	176	37	
	Lise	175	36.8	
	Kayıp Değer	10	2.1	
Kıdem	1-9 yıl arası	151	31.7	476
	10-19 yıl arası	193	40.5	
	20-29 yıl arası	97	20.4	
	30 yıl ve üzeri	30	6.3	
	Kayıp Değer	5	1.1	

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %46.4’ü erkek, %51,9’u kadın; %13’ü yönetici ve %85.5’i öğretmendir. Katılımcıların çoğunluğu lisans mezunudur. Katılımcıların %24.1’i ilkokul, %37’si ortaokul ve %36.8’i lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların kıdemi 10 -19 yıl arasında yoğunlaşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak öğretmenlere birinci bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı ve ikinci bölümde kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerine ilişkin ifadelerin yer aldığı ölçek uygulanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak 40 maddeden oluşan ölçek hazırlanmış daha sonra belirlenen ifadelerin ölçmek istenilen davranışı ifade edip etmediğini anlamak üzere beş alan uzmanının görüşü alınarak maddelerin kapsam geçerliği

incelenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçek taslağında her bir madde için “uygundur”, “uygun değildir” ve “kısmen uygundur” seçenekleri yer almıştır. “Kısmen uygundur” seçeneği için uzmanlardan ilgili madde için öneri getirilmesi istenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda ölçekte yer alan her bir madde için kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Lawshe’a (1975; Akt, Yeşilyurt ve Çapraz, 2018) göre görüş alınan uzmanların yarısı maddeye ilişkin “uygundur” şeklinde görüş bildirirse kapsam geçerlik oranı sıfır, yarıdan azı “uygun değildir” şeklinde görüş bildirirse kapsam geçerlik oranı sıfırdan küçük olacaktır ve bu maddelerin kapsam geçerliği olmadığı için çıkarılması gerekir. Bu doğrultuda gelen görüşler incelenmiş ve tüm uzmanların “uygun değildir” şeklinde görüş belirttiği 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Tüm uzmanların “uygundur” şeklinde görüş belirttiği 27 madde ölçekte olduğu gibi yer almıştır. Uzmanların “kısmen uygundur” dediği yedi madde ise gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilerek 34 maddeden oluşan ölçek katılımcılara uygulanmıştır. Ölçekte (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum ifadeleri yer almıştır.

Verilerin Analizi

KDDÖD ölçeğini geliştirme sürecinde öncelikle betimsel istatistikler incelenmiştir. Buna göre ölçeğe verilen puanların en düşük 1 ile en yüksek 5 arasında, maddelerin aritmetik ortalamasının 3.73 ile 4.40 arasında, standart sapma değerlerinin ise .54 ile 1.01 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra uç değer analizi yapılmış ve 497 veriden uç değer olarak tespit edilen 21 veri, veri setinden çıkarılarak 476 veri ile analizlere devam edilmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Verilerin analiz sürecinde veri setinden tesadüfi olarak alınan 300 veri AFA’da, geri kalan 176 veri DFA’da kullanılmıştır. Alanyazında faktör analizi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiği belirtilmiştir (Tavşancıl, 2010). Bu çalışmada örneklem sayısı AFA için madde sayısının yaklaşık dokuz katı, DFA için ise madde sayısının yaklaşık sekiz katıdır. İstatistiksel analizler tüm veri seti üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde açıklayıcı faktör analizi (AFA), iki yarı güvenilirliği analizi, madde toplam korelasyonu, Cronbach alfa katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA), t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Veriler toplanırken kıdem değişkeni sürekli değişken olarak alınmış veri analizi sürecinde kategorilendirilmiştir. Eğitim durumu değişkeninde önlisans mezunu 10 katılımcı lisans mezunu ile birleştirilmiş ve “lisans” adı altında analize dahil edilmiştir. Analiz sürecinde anlamlılık değeri .05 olarak alınmış, farkın anlamlı çıkması durumunda örneklem grup sayıları eşit olmadığı için LSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

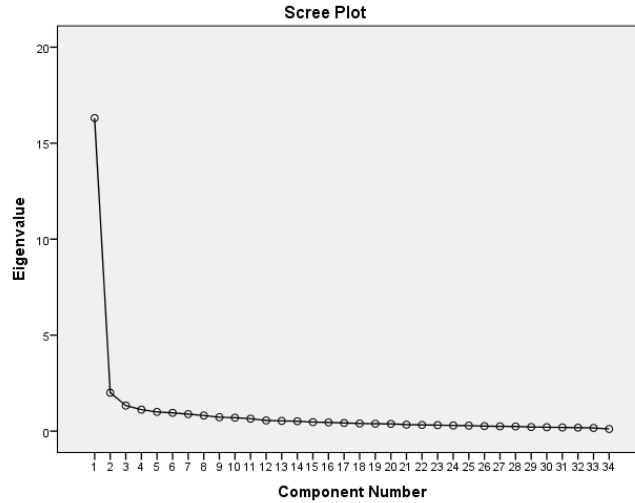
Bu bölümde “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Rollerini Ölçeği’nin” (KDDÖRÖ) geliştirilmesine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri verilmiş ve konuya ilişkin katılımcıların görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA).

Açıklayıcı faktör analizi 300 veri üzerinden yapılmıştır. Kass ve Tinsley (1979) ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katına ulaşılmasının yeterli olduğunu belirtmektedir (Akt. Seçer, 2013). Bu çalışmada ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Başka bir deyişle ölçekte yer alan madde sayısının yaklaşık dokuz katına ulaşılmıştır.

AFA’ya başlamadan önce ilk olarak ölçekte bulunan toplam 34 maddenin faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) ve Barlett testleri sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO= .955 ve Barlett Küresellik Testi sonucunun [$\chi^2=7218.449$; $P<.01$] ve anlamlılık değerinin .000 olması nedeniyle faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan grup büyüklüğünün yeterli ve faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Kalaycı, 2006, 322). Daha sonra veri setine AFA uygulanmış ölçeğin toplam varyansın

%61.070'ini açıkladığı %1 ve üzeri özdeğere sahip dört faktörün olduğu görülmektedir. Alanyazında faktör sayısını belirlerken öncelikle başvuru yöntemin özdeğer istatistiklerinin incelenmesi olduğu görülmektedir. Özdeğer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşuldur ve her bir boyutun özdeğerinin en az 1 olması gerekir. Bununla birlikte her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı da önem taşımaktadır (Seçer, 2013; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Seçer'e (2013) göre alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklaması gerekir. Bu çalışmada ortaya çıkan dört faktörün her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklayan faktör sayısı iki olarak belirlenmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 16.309 ve toplam varyansa yaptığı katkı % 47.967, ikinci faktörün özdeğeri 2.003 ve toplam varyansa yaptığı katkı %5.891 olarak bulunmuştur. Üçüncü faktörden itibaren ise toplam varyansa yapılan katkı azalmaktadır. Büyüköztürk (2011) birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans oranının yüksek olmasının, birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün 6 katı olmasının ölçüğün tek faktörlü olduğunun göstergesi olarak kabul etmektedir. Ancak, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) böyle bir durumda yamaç birikinti grafiğinin incelenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Buna göre Y ekseninde yer alan bileşenler X eksenine doğru bir iniş yaparlar ve belli bir noktada keskin plato yaparlar. Bu nokta önemlidir ve bu noktaya kadar noktaların arası faktör sayısı hakkında fikir verir (Gorsuch, 1974; Akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle bu çalışmada da yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Döndürme öncesi yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

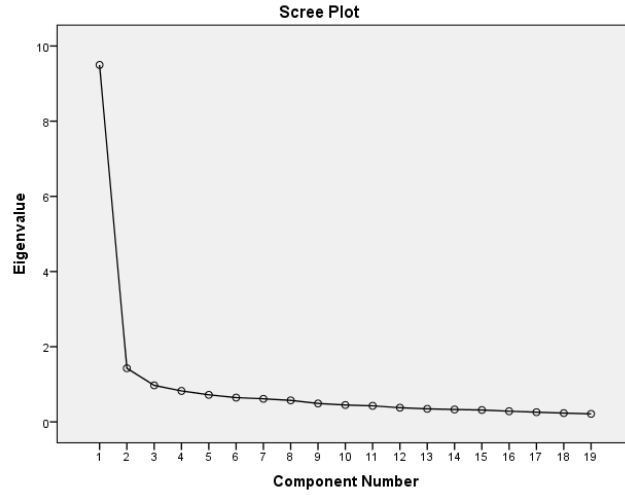


Şekil 1. Döndürme Öncesi Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de görüldüğü gibi Y ekseninden X eksenine gelen eğim üçüncü noktadan sonra plato yapmaktadır. Bu durum üçüncü noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptığı katkının küçük ve yaklaşık olarak aynı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tüm bu incelemeler sonucunda ölçüğün faktör yapısının iki olduğuna karar verilmiş ve ölçüğe iki faktörlü olarak tekrar AFA yapılmıştır. İki faktörlü yapı analiz edilirken faktör yük değerlerindeki varyansların maximum olmasını sağlayan çok kullanılan bir dik döndürme tekniği olan varimax döndürme tekniği (Tabachnick ve Fidell, 2007) kullanılmıştır. Bu çalışmada da daha kolay yorumlanması ve sosyal bilimlerde daha çok tercih edilmesi nedeniyle varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Analiz sürecinde faktör yük değeri .45 olarak alınmıştır. Çünkü faktör yük değeri .45 olan bir maddenin açıkladığı varyans %20'dir ve bu da maddenin ölçmek istenen özelliği "orta" derecede ölçtüğünün göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bununla birlikte maddelerin faktör yük değerine karar vermede örneklem büyüklüğü de etkilidir. Faktör yük değeri .30 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 350 olması, .40 olan bir madde için ise örneklem

büyükliğünün en az 200 olması gerektiği belirtilmiştir (Kim Yin, 2004; Akt. Şencan, 2005). Buna göre örneklem büyüklüğü 300 olan bir ölçüm için maddelerin faktör yük değerinin .45 alınması uygun görülmüştür. Analiz sürecinde faktör yük değeri .45'in altında olan bir madde (md.11) ve faktörler arası binişiklik gösteren dokuz madde (md.3, md.6, md.8, md.9, md.12, md. 18, md.19, md.29, md.31) ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler ölçekten çıkarılırken her bir madde tek tek çıkarılmış ve her maddeden sonra AFA tekrar edilmiştir. Buna göre ölçekte 24 madde kalmıştır. 24 madde ve iki boyuttan oluşan ölçekte maddelerin faktör yük değerleri .797 ile .518 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %55.184'tir. Ölçeğe daha sonra yine DFA yapılmış ve 5 madde daha çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 19 madde ile tekrar AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan ölçeğin yapısına ilişkin yamaç birikinti grafiği Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Döndürme Sonrası Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. KDDÖR Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: KDDÖR Ölçeğinin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Md.No	Maddeler	I. Faktör	II. Faktör	Madde Top. Kor.
md5	Öğrencileri farklı bakış açılarıyla düşünmeleri için destekler.	,781		,659
md7	Öğrencilerin aile yapılarıyla ilgili bilgi edinmeye çalışır.	,750		,696
md14	Derste farklı kültürlere ilişkin olumlu örnekler kullanır.	,743		,727
md1	Öğrencilerin kültürel yapılarını öğrenir.	,732		,685
md2	Sınıfta öğrencilerin bireysel farklılıklarını (cinsiyet, öğrenme tarzı, sosyo ekonomik düzey, vb.) dikkate alır.	,717		,658
md16	Öğrencilere farklı kültürlerin değerlerini tanıtır.	,704		,695
md15	Öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklılıklarını dikkate alarak farklı öğretim yöntemleri kullanır.	,701		,694
md17	Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur.	,672	,468	,779
md20	Öğrencilere farklı kültürlere ilişkin bilgi verir.	,633		,657
md13	Farklı kültürden olan öğrencilerle ilgili olumsuz önyargıları değiştirmeye çalışır.	,625		,626
md27	Derste herkesin fikrini rahatça söyleyebileceği özgür bir ortam yaratır.	,597		,636
md21	Ders materyallerini öğrencilerin kültürel durumlarına göre seçer.		,761	,637
md33	Öğrencilerin sahip oldukları kültürlerin benzerlik ve farklılıklarını görmesini sağlayacak etkinlikler yapar.		,699	,668
md32	Öğrencilerin sahip oldukları kültüre ilişkin önemli günleri (bayram, kutlama, anma vb.) sınıfta paylaşmasına izin verir.		,699	,623
md24	Öğretim sürecine katkı sağlaması için farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ailelerini ziyaret eder.		,666	,602
md26	Farklı dil konuşan öğrencilerin kendi dillerinde örnekler vermesine izin vererek kültürel paylaşma ortamı yaratır.		,657	,505
md22	Öğrencileri değerlendirirken sahip oldukları kültürel deneyimlere uygun değerlendirme teknikleri (akran değerlendirme, sözlü sunum, portfolyo, proje çalışmaları, vb.) kullanır.		,655	,633
md25	Öğrencilerin sahip oldukları farklı değerleri sınıf ortamında paylaşmaları için cesaretlendirir.	,476	,640	,743
md28	Ders kurallarını belirlerken sınıftaki kültürel deneyimleri dikkate alır.		,600	,676
I. Faktör (Kültürel Düzenleyici Öğretmen)				
Açıklanan Toplam Varyans : 32.67				
II. Faktör (Kültürel Arabulucu Öğretmen)				
Açıklanan Toplam Varyans: 24.81				
Tüm Ölçek (Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen)				
Açıklanan Toplam Varyans : 57.48				

Tablo 3 incelendiğinde madde faktör yük değerlerinin birinci faktör için .781 ile .597; ikinci faktör için, .761 ile .600 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlere isim vermek için faktörler altında toplanan maddeler incelenmiş ve bu maddeler alanyazında tanımlanan öğretmen rolleriyle

eşleştirilmiştir. Buna göre birinci faktör de yer alan maddeler kültürel çeşitliliği tanıtan ve öğrencileri bu yönde destekleyen maddeler olduğu için “kültürel düzenleyici öğretmen (KDÖ)” (Diamaond ve Moore, 1995; Akt. Gay, 2010) olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör altında yer alan maddeler ise öğrencilerin kültürel farklılıkları ve benzerlikleri görmesine yardımcı olması için öğretim ortamı yaratmaya yönelik olduğu için “kültürel arabulucu öğretmen (KAÖ)” (Diamaond ve Moore, 1995; Akt. Gay, 2010) olarak adlandırılmıştır. Her bir faktörün açıkladığı varyans ise birinci faktör olan “kültürel düzenleyici öğretmen” için % 32.67, ikinci faktör olan “kültürel arabulucu öğretmen” için % 24.81 olarak bulunmuştur.

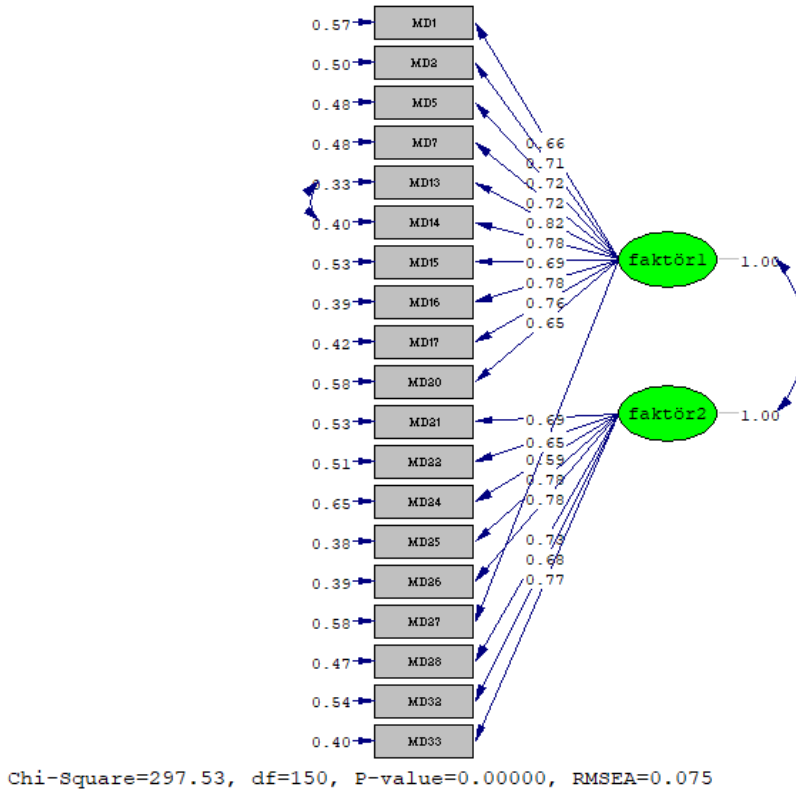
Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA).

DFA 176 veri üzerinden yapılmıştır. Yapılan ilk AFA sonucunda 24 maddeden oluşan ve iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülen ölçeğin var olan faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulamalı faktör analizi (Brown, 2006,1) yapılmıştır. Yapılan ilk analizde GFI = .76 ve AGFI = .71, RMSEA= .098 uyum indekslerinin kabul düzeyinin dışında olması ve 4-16, 10-24, 23-24, 30-16, 30-27 ve 33-34 maddeleri arasında yüksek korelasyon olduğunun görülmesi üzerine benzer olduğu düşünülen 4, 10, 23, 30 ve 34. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra yapılan AFA’da boyutlarda yer alan maddelerin farklı boyutlara geçmediği görülmüştür. Ölçekte kalan 19 madde üzerinden yapılan DFA sonucunda uyum indeksleri $\chi^2= 325.65$; $p= 0.00$, $sd=151$, $\chi^2/sd = 2.16$, IFI= .97, RFI = .94, GFI = .84, AGFI = .79, CFI = .97, NNFI = .97, NFI = .95 ve RMSEA = .082 olarak hesaplanmıştır. Analizle ilgili modifikasyon önerileri incelendiğinde 13 ve 14. Maddeler arasında hala modifikasyon yapılmasının önerilmesi üzerine ilgili benzer maddeler arasında modifikasyon yapılarak analiz tekrar edilmiştir. Her iki analiz sonucu incelendiğinde yapılan modifikasyonun uyum indeksine katkı sağladığı görülmüştür. Analiz sonucunda ilk olarak t değerleri incelenmiş ve ölçeğe ilişkin t değerleri incelendiğinde ölçek maddelerinin t değerlerinin $t=8.24$ (md.24) ile $t=12.14$ (md.16) arasında değiştiği görülmüştür. Sınırdaki t değeri .05 düzeyinde 1.96 olarak belirtilmiştir (Kline, 2005; Şimşek, 2007). Daha sonra uyum indeksleri incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri ve kabul edilebilir uyum indeks değeri Tablo 4’te verilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hoyle ve Smith, 1994; Hu ve Bentler, 1998; MacCallum, Widaman, Preacher ve Hong, 2001; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Tablo 4: Uyum İndeksleri ve Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	İyi	Kabul Edilebilir	Ölçme Modeli
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 \leq 3sd$	297.53
χ^2/sd	<2	$\leq 3, <5$	1.98
RMSEA	$\leq .05, <.07$	$\leq .08, <.10$.075
NFI	>.95	$\geq .90$.95
NNFI	$>.95, \geq .97$	$>.90, \geq .95$.97
CFI	$\geq .97$	$>.90, \geq .95$.97
SRMR	$\leq .05, <.08$	$\leq .10$.056
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$.97
RFI	$\geq .90$	$\geq .85$.95

Tablo 4’te görüldüğü gibi DFA sonucunda uyum indekslerinden $\chi^2=297.53$, $sd=150$, $\chi^2/sd=1.98$, RMSEA=.075, NFI=.95, NNFI=.97, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.95, SRMR=.056 değerlerinin iyi uyumu gösterdiği görülmektedir. Bu noktada örneklem grubunun büyüklüğüne bağlı olarak model veri uyumunun iyi olduğu söylenebilir. DFA’da saha sonra maddelerin faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları incelenmiştir. Ölçeğin faktör modeli ve standardize edilmiş değerleri Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. KDDÖD Ölçeğinin Faktör Analizi Modeli (Standardize Edilmiş Değerler)

Şekil 3'te görüldüğü gibi gözlenen değişkenin hata varyansları .33 ile .65 arasında değişmektedir. Buna göre birinci faktör olan “kültürel düzenleyici öğretmen” alt boyutunu oluşturan maddeler .65 ile .82, ikinci faktörü oluşturan “kültürel arabulucu öğretmen” boyutunu oluşturan maddeler .65 ile .78 arasında değişen faktör yük değerleri almışlardır. Açıklanan varyans oranları incelendiğinde kültürel düzenleyici öğretmen rolleri alt boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok .58 ile 27 ve 20. madde, en az ise .33 ile 13. madde tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Kültürel arabulucu öğretmen rolleri alt boyutuna ilişkin değişkenliğin ise en çok .65 ile 24. madde, en az ise .38 ile 25. madde tarafından açıklandığı görülmüştür.

Güvenilirlik Analizleri

Toplam 19 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliği hesaplamak için Cronbach alpha ve iki yarı güvenilirliği analizleri yapılmıştır. Ölçeğin her bir faktörünün alfa katsayıları değerlendirildiğinde birinci faktör için .93 ve ikinci faktör için .88 ve tüm ölçek için .94 olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği bir başka analiz yöntemi olan ve verilerin iki eşit parçaya bölünerek parçalar arasındaki tutarlılığın incelendiği bir analiz olan iki yarı güvenilirliği (Seçer, 2013) kullanılarak da test edilmiştir. Buna göre Spermman Brown katsayısı I. faktör için .92, II. faktör için .88 olarak hesaplanmıştır. Her faktörün I. ve II. yarı Cronbach alfa değerlerine bakıldığında bu değerlerin I. Faktör için .88 ve .83; II. faktör için .81 ve .77. Ölçeğin bütünü için yapılan iki yarı güvenilirliği analizinde ise I. ve II. yarı Cronbach alfa değeri .89 ve .919; Spermman Brown katsayısı .90 bulunmuştur. Ölçeğin yüksek derecede güvenilir olması için alfa katsayısının .80 ile 1 arasında olması gerekmektedir (Özdamar, 2004). Bu durumda alfa katsayıları dikkate alındığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Katılımcıların görüşlerinin “cinsiyet”, “eğitim durumu” ve “görev” değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Görev Değişkenlerine Göre T - Testi Sonucu

Boyut	Değişken	Kategoriler	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
KDÖ	Cinsiyet	Erkek	221	46,9819	6,20481	466	2.58	.010
		Kadın	247	48,3846	5,55697			
KAÖ	Cinsiyet	Erkek	221	32,1131	5,02456	466	1.62	.106
		Kadın	247	32,8745	5,12015			
KDÖ	Eğitim Durumu	Lisans	402	47,7463	6,02574	472	.087	.931
		Lisansüstü	72	47,6806	5,15349			
KAÖ	Eğitim Durumu	Lisans	402	32,6045	5,07060	472	.694	.488
		Lisansüstü	72	32,1528	5,16941			
KDÖ	Görev	Yönetici	62	47,7097	4,10672	467	.019	.985
		Öğretmen	407	47,7248	6,13059			
KAÖ	Görev	Yönetici	62	32,5806	4,40398	467	.090	.929
		Öğretmen	407	32,5184	5,19274			

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre KDÖ [$t_{(466)} = 2.58$; $p < .05$] boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bu boyuta ilişkin daha olumlu düşünmektedir. Katılımcıların görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre KDÖ [$t_{(472)} = .87$; $p > .05$] ve KAÖ [$t_{(472)} = .694$; $p > .05$] boyutlarında; görev değişkenine göre KDÖ [$t_{(467)} = .019$; $p > .05$] ve KAÖ [$t_{(467)} = .090$; $p > .05$] boyutlarında ve cinsiyet değişkenine göre KAÖ [$t_{(466)} = 1.62$; $p > .05$] boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

Katılımcıların görüşlerinin “okul türü” ve “kıdem” değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Okul Türü ve Kıdem Değişkenlerine Göre ANOVA Sonucu

Boyut	Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
KDÖ	Okul Türü	1.İlkokul	115	49,47	4,42	2;463	10.436	.000	1-2
		2.Ortaokul	176	47,83	5,91				1-3
		3.Lise	175	46,33	6,36				
KAÖ	Okul Türü	1.İlkokul	115	34,20	4,16	2;463	10.432	.000	1-2
		2.Ortaokul	176	32,32	5,35				1-3
		3.Lise	175	31,49	5,07				
KDÖ	Kıdem	1.1-9 yıl arası	151	47,33	6,90	3;467	1.33	.263	
		2.10-19 yıl arası	193	48,21	5,53				
		3.20-29 yıl arası	97	47,76	4,73				
		4.30 yıl ve üzeri	30	46,20	5,99				
KAÖ	Kıdem	1.1-9 yıl arası	151	32,33	5,33	3;467	1.60	.188	
		2.10-19 yıl arası	193	33,02	4,77				
		3.20-29 yıl arası	97	32,12	5,09				
		4.30 yıl ve üzeri	30	31,16	5,43				

Tablo 6’da görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında KDÖ [$F_{(2;463)} = 10.436$; $p < .05$] ve KAÖ [$F_{(2;463)} = 10.432$; $p < .05$], boyutlarında anlamlı fark vardır. Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan LSD analizi sonucunda her iki boyutta da ilkokullarda

çalışan katılımcıların görüşlerinin ortaokul ve lisede çalışan katılımcılara göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında KDÖ [$F_{(3-467)}= 1.33$; $p>.05$] ve KAÖ [$F_{(3-467)}= 1.60$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı fark yoktur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada kültürel değerlere duyarlı öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Rollerini Ölçeği” geliştirilmiştir. Bunun için önce AFA yapılmış ve faktör yük değeri .45’in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra DFA analizi yapılmış, analiz sonucunda modifikasyon önerileri dikkate alınarak benzer maddeler ölçekten madde çıkarılmış ve en son kalan 19 madde ile tekrar AFA yapılmıştır. Buna göre ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Ölçekte kültürel düzenleyici öğretmen davranışları boyutunda 11 madde, kültürel arabulucu öğretmen davranışları boyutunda 8 madde yer almaktadır. Ölçekte kalan 19 maddenin madde toplam korelasyonları incelendiğinde en düşük değer .505 olarak ve en yüksek değer .797 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (2004) maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarının .25’ten büyük ve negatif olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Sonuç olarak ölçek yapı geçerliğine sahiptir.

Ölçeğin faktör yapısını doğrulamak üzere yapılan DFA sonuçlarına göre uyum indeksleri incelendiğinde iyi uyumu gösterdiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili uyum indekslerinin NFI ve IFI değerinin .95’ten, CFI ve NNFI değerinin .97’den büyük, RFI değerinin .90’da büyük ve RMR ve RMSEA değerinin .05 - .08 arasında olması iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir. (Kline, 2005). Bununla birlikte χ^2/sd değerinin 2’den küçük olması iyi uyum için gereklidir (Harrington, 2009). Dolayısıyla ölçeğin uyum indekslerinin iyi uyumu gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizlere göre Cronbach alfa katsayısı .70’in üzerinde olması gerekir (Büyüköztürk, 2006). Bu çalışma da en düşük Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla 19 madde ve iki faktörden oluşan “kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkene göre kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerinin kültürel düzenleyici öğretmen boyutunda kadınların daha olumlu düşündüğü görülmektedir. Başka bir deyişle kadın öğretmenler kültürel düzenleyici öğretmen rollerine daha fazla katılmaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Kotluk ve Kocakaya (2018b) kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim genelde çokkültürlü eğitimin bir alanı olarak ele alındığından çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu alanda da cinsiyet konusunda bir fikir birliğine varılmadığı görülmüştür. Çalışmalarda kadınların çokkültürlü eğitime ilişkin daha olumlu düşündüklerine dair bulgular (Başarır, 2012, Ford ve Quinn, 2010) olduğu gibi, erkeklerin daha olumlu düşündüğüne dair çalışmalar da mevcuttur (Aslan ve Kozikoğlu, 2017). Bununla birlikte cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı çalışmalar da vardır (Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2018; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009).

Araştırma bulgularına göre anlamlı fark yaratan bir diğer değişken okul türüdür. İlkokul düzeyinde çalışan öğretmenler ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerinin her iki boyutunda daha olumlu düşünmektedir. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin farklı kültürleri tanıyarak öğrencilerin kültürel farklılıkları konusunda yetkin olması ve öğrenme ortamını bu farklılıklara göre tasarlaması beklenmektedir (Villages ve Lucas, 2002; Karataş ve Oral, 2016). Bu noktada ilkokullarda çalışan katılımcılar öğrencilerin kültürel farklılıklarını tanıması ve öğrenme ortamına uyarlaması konusunda daha duyarlı olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak ilkokullarda çalışan katılımcıların öğrenci sayısının azlığı gösterilebilir. İlkokullarda

çalışan gerek öğretmen ve gerekse yönetici için sorumlu olduğu öğrenci sayısı ortaokul ve liselerde göre daha azdır. Bununla birlikte ilkokullarda herhangi bir sınav kaygısının olmaması ve ortaokul ve liselerde var olan sınav kaygısı ve müfredat yoğunluğunun da öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımalarını ve iletişim kurmasını etkileyebilir. Bu sayede öğretmen ve yöneticiler öğrencilerini daha yakından tanımakta ve onların kültürel deneyimleriyle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Bununla birlikte ilkokullarda velilerin okula daha sık gelip öğretmen ve yöneticilerle daha fazla iletişime geçmeleri de öğrenciler hakkında bilgi edinmeye yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerini ölçme geliştirilmiş ve katılımcıların görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre kıdem, eğitim durumu ve görev değişkenlerine göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların görüşleri cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin olarak fikir birliğine varılamadığı ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okul türü değişkenine göre ise ilkokulda çalışan katılımcılar daha olumlu düşünmektedir. Bu çalışma alanyazında yapılan nadir çalışmalardan biridir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmada geliştirilen ölçek kullanılarak farklı değişkenlere göre incelemeler yapılabilir, tüm okul kademeleri tek örneklem olarak ele alınıp öğretmen ve yöneticilerin görüşleri daha detaylı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important than higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1): 1-9.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 31, 729-737. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1829>
- Banks, C. A. M. ve Banks, J. A. (1995) Equity pedagogy: An essential component of multicultural education, *Theory Into Practice*, 34 (3), 152-158.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- Başarır, F. (2012). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, New York: Guilford Press
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü eğitimin Erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7, 4, 1454-1475.
- Diamond, B.J. ve Moore, M.A. (1995). *Multicultural literacy, mirroring the reality of the classroom*, New York: Longman.

- Ford, T. N. ve Quinn, L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education?. *Multicultural Education*, 17(4), 18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915267.pdf>
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*, New York: McGraw-Hill
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> adresinden 02 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır
- Gay, G. (2002a). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (2002b). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 6, 613-629
- Gay, G. (2010). *Kültürel değerlere duyarlılığın pedagojik potansiyeli* (Çev. İyitoğlu, O.), Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama (Çev.Ed. Aydın, H.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd Ed.). Teachers College Press.
- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education. *ERO: Educational Research Quarterly*, 6, s.1-14.
- Gollnick, D. M. ve Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. Boston: Pearson.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis* (First edition). Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Göç ve Uyum Raporu (2018). *Türkiye Büyük Millet Meclisi, İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, Mülteci Hakları Alt Komisyonu*. 06.02.2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf adresinden indirilmiştir.
- Han, J.B. (2017). *Developing a scale for culturally responsive practice: validation, relationship with school organizational factors, and application*, PhD Thesis, Michigan State University, Amerika,
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Pres.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 61, 53-60.
- Hoyle, R. H. ve Smith, G. T. (1994). Formulating clinical research hypotheses as structural equation models: A conceptual overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62,3, 429-440.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3,4, 424-453.
- Jarosinski, T. (2018). *Culturally responsive teaching practices for educators of culturally and linguistically diverse students*. Education and Human Development Master's Theses. 1107. The College at Brockport: State University of New York https://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/1107
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı ve çok değişkenli I istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.

- Karacabey, M. F., Özdere, M. ve Bozkuş, K. (2018). The attitudes of teachers towards multicultural education, *European Journal of Educational Research*, 8, 1, 383-393.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 431-447.
- Kass, R. A. ve Tinsley, H.A. (1979). Factor analysis, *Journal of Lesiure Research*, 11, 120 – 138.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: The Guilford Press.
- KONDA. (2006). *Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması*. Konda Araştırma ve Danışmanlık. http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf, 12.11.2018 tarihinde indirilmiştir.
- KONDA. (2007). *Gündelik hayatta din, laiklik ve türban araştırması*. http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2007_09_KONDA_Gundelik_Yasam.pdf, 12.11.2018 tarihinde indirilmiştir.
- KONDA. (2011). *Kürt meselesinde algı ve beklentiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018a). Türkiye için alternatif bir anlayış: kültürel değerlere duyarlı eğitim, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2018; 15(1):749-789.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in turkey, *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, Vol. 5, No. 2, 98-117.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2017). Teachers' culturally relevant teaching self-efficacy beliefs in Turkey: A scale development study. *2nd Eurasian Conference on Language and Social Sciences (ECLSS 2017)*, 29 September -October 1, 2017, Antalya, Turkey.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2016). Culturally responsive/relevant pedagogy: Teachers' competencies, instruction and classroom management. *4.rd International Conference on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Teacher Education*, 27-30 October 2016, Antalya, Turkey.
- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34, 159-165
- Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy, *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective, *Review of Research in Education*, 24,1, 211-247.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dream keepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Wiley.
- Lazar, A. M., Edwards, P. A. ve McMillon, G. T. (2012). *Bridging literacy and equity: the essential guide to social equity teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.

- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J. ve Hong, S. (2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research*, 36,4, 611-637.
- Nayir, F., Brown, M., Burns, D., O'Hara, J., McNamara, G., Nortvedt, G., Skedsmo, G., Gloppen, S.K. ve Wiese, E.F. (2019). Assessment with and for Migration Background Students-Cases from Europe, *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 39-68.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Paksoy, E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Rhodes, C. M. (2013). *Culturally responsive teaching practices of adult education english for speakers of other languages and english for academic purposes teachers*, Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4568>.
- Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the culturally responsive teaching survey, *Universal Journal of Educational Research*, 5(1): 45-53, 2017.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (Birinci Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086-1101.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate analysis*, USA: Pearson Education Inc.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tuncel, G. (2017). Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: An action research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1317-1344
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 229-240.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), 251- 264.