

PAPER DETAILS

TITLE: KÜLTÜREL DEGERLERE DUYARLI ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI

AUTHORS: Kasim KARATAS

PAGES: 1761-1775

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1096390>

KÜLTÜREL DEĞERLERE DUYARLI ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

CULTURALLY RESPONSIVE TEACHER SCALE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Kasım KARATAŞ¹

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 2019 – 2020 eğitim yılında çeşitli okul türlerinde görev yapan, farklı branşlardan 300'ü erkek 181'i kadın olmak üzere toplam 481 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında 42 maddelik taslak formula ilgili uzmanların görüşleri alındıktan sonra bazı maddeler revize edilmiş veya çıkartılmıştır. Sonrasında 24 maddelik form 226 kişiye uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda 3 faktörlü (pedagojik, duyarlık, farkındalık) toplam varyansın %61.53'ünü açıklayan 14 maddelik ölçek elde edilmiştir. Elde edilen 14 maddelik bu ölçek 255 kişilik farklı bir gruba uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda 3 alt boyutlu yapının doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin tümü Cronbach Alpha ($\alpha=0.89$) ve 3 alt boyut için (Pedagojik $\alpha=.84$, Farkındalık $\alpha=.74$, Duyarlık $\alpha=.78$) katsayıları hesaplanmış, pearson analizi ile faktörler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularından hareketle ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür, kültürel değerlere duyarlık, öğretmen, ölçek geliştirme

Abstract

The aim of this study is to develop a scale that will determine the teachers' level of culturally responsive features. The research group consists of a total of 481 teachers from different branches, 300 of whom are male and 181 are female, working in various school types in the 2019-2020 academic year. In the first phase of scale development, after taking the opinions of experts on the 42-item draft form some items were revised or removed. After that, the 24-item form was applied to 226 people and Explanatory Factor Analysis (EFA) was conducted. 14-item scale describing 61.53% of the total variation in three sub-dimensional (pedagogical, responsiveness, awareness) was achieved as the result of EFA. This 14-item scale was applied to a different group of 255 people and a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. According to the result of CFA, three sub-dimensional structures were confirmed. For the total scale Cronbach Alpha coefficient was calculated as ($\alpha=0.89$) and for 3 sub-dimensions as (pedagogical $\alpha=.84$, awareness $\alpha=.74$, responsiveness $\alpha=.78$). The relationship between Pearson's analysis and factors was found to be significant. Based on these findings, it was concluded that the scale is a valid and reliable scale.

Keywords: Culture, cultural responsiveness, teacher, scale development

Teşekkür

Çalışma verilerini elde etme sürecinde sergilediği çaba, harcadığı emek ve sağladığı değerli katkılar için Tokat ili 26 Haziran İlkokulu'nda çalışan saygıdeğer babam Sınıf Öğretmeni İbrahim KARATAŞ'a en içten ve kalbî duygularıyla şükranlarımı sunarım.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kasimkaratas@hotmail.com,
Orcid: 0000-0002-2867-9583

Makale Türü: Araştırma Makalesi – Geliş Tarihi :10/05/2020 – Kabul Tarihi: 10/09/2020

DOI:10.17755/esosder.735068

Atıf için: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2020; 19(76):1761-1775

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 05/05/2020-E.10687 tarih sayılı yazısı ile etik kurul izni alınmıştır.

1. Giriş

Kültür; insan ve toplum yaşamına anlam katan önemli bir unsurlardan biridir. Kültür bir toplumun duyuş ve düşünüş birliğini oluşturan, gelenek durumundaki her türlü yaşayış, düşünce ve sanat varlıklarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). Meriç (2016) kültürü az veya çok kalıplaşan düşünüş, duyuş ve davranış tarzları olup, bu davranış tarzlarının insanlarca öğrenilmesi ve paylaşılması sonucunda belli kişileri hem objektif hem de sembolik olarak başkalarından ayrı bir topluluk haline getiren yapı olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde insanın belleğinden düşünme biçimlerine, kullandığı kavramlardan varolana bakışının düşünsel boyutta anlam bulmasına dek kültür önemli bir işleve sahiptir. Söz konusu bu işlev insanların yapıp etmelerini ve eylem planlarını etkilemektedir (Çotuksöken, 2001). Kültüre bağlı olarak ortaya çıkan değerler ise, insanın gelişimini etkileyen psikolojik ve sosyal örüntülerdir. Kültürel değerler bireyin dünyayı anlamlandırmasında, olay ve olguları belli referanslarla değerlendirmesinde, toplumsal ilişkilerini kurması ve sürdürmesinde önemli bir konuma sahiptir. Zijderveld'e (2013) göre kültürel değerler; insan olmanın esaslı bir boyutunu oluşturmakta ve insanlara ortak yaşam biçimi ve kolektif kimlik sunmaktadır. Nitekim Vygostky insanın bilişsel etkinliklerinin zihnin doğası ve biyolojik yapısı ile kültürel, tarihsel ve psikolojik gelişimine dayandığını belirtmektedir (aktaran Aydın, 2012). Gezon ve Kottak (2016) her bireyin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde içinde doğduğu kültürü içselleştirdiği ve kültürel örüntüleri birleştirdiğini ifade etmektedirler. Bu noktada insanların algılarına ve davranış edinme biçimlerine kültürel değerlerin teşkil ettiği bilişsel ve duyuşsal süreçler etki etmektedir.

Sosyo-kültürel etkenlerin altında insan kültürünü özümser ve öğrenirken, diğer taraftan öğrenme eğilim ve biçimini de kültüründen edinmektedir. Bu anlamda bireylerin eğitilmesi sürecinde sosyo-kültürel etkenleri dikkate almak ve kültürel değerleri araçsallaştırmak önemli görülmektedir (Pai, Adler ve Shaidow, 2006). Guild (1994) bireylerin sahip oldukları kültürel birikim ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme yollarının anlaşılabilirliğini ifade etmektedir. Bu bakımdan Banks (2013) bireyin eğitim süreci ve süreci oluşturan bileşenlerin yapısı, kültürel ve sosyolojik bakış açısıyla tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyin kültürel değerlerinin eğitim sürecinde dikkate alınması ve öğrenme-öğretme sürecinin kültürel zemin üzerine inşa edilmesinin gerekliliği geçmişten günümüze alanyazında tartışılmıştır (Gay, 2002; Karataş ve Oral, 2019; Taylor ve Sobel, 2011; Vavrus, 2008). Özellikle çokkültürlülük politikaları ile çokkültürlü eğitim ilke ve uygulamalarının zemin hazırladığı bu tartışmaların yansımaları farklı teori ve yaklaşımları doğurmuştur. Bu yaklaşımlardan birisi de kültürel değerlere duyarlı eğitimidir.

Eğitim sisteminin çevresel, bağlamsal ve kültürel değerlerden uzak olmaması; aksine bireyin eğitim sürecinin söz konusu bu değerler üzerine kurulu olması gerekmektedir. Öğrenenin kültürel değerlerinden bağımsız olarak ele alınamayacağı, öğrenme sürecinde kültürel deneyimlerin önemli olduğu, akademik başarılarının artırılması için kültürel geçmişlerinin dikkate alınması gerektiği varsayımları bağlamında çokkültürlü eğitim alanı içerisinde “kültürel değerlere duyarlı eğitim” alanı doğmuştur. Kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımının temelini, bireylerin bilgiyi öğrenme, anlamlandırma ve yorumlama noktasında “kültür”ün önemli bir rol oynadığı inancı oluşturmaktadır (Karataş, 2018). Dolayısıyla bu yaklaşım öğrenmeyi sağlama ve başarıyı elde etme noktasında, bireylerin kültürel kaynaklarını kullanmayı önermektedir (Provenzo, Renaud ve Provenzo, 2009). Ladson – Billings'e (1995) göre kültürel değerlere duyarlı eğitim; öğrencilerin kültürel özellikleri ve referanslarından yola çıkarak onlara bilgi, beceri ve tutum kazandıran ve öğrencileri entelektüel, sosyal, duygusal ve politik olarak güçlendiren bir yaklaşımdır. Ayrıca bu yaklaşım öğrencilerin sahip olduğu kültürel yeterliklerini sürdürmesi ve geliştirmesi,

eleştirel bilinç geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Howard’a (2010) göre kültürel değerlere duyarlı eğitimin temellerini; kültürün karmaşık ve zorlu yapısının farkında olarak eğitimsel mükemmellik için kişinin kültürünü güçlendirmek ve öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal, psikolojik ve kültürel yönlerden iyilik halinin desteklemek oluşturmaktadır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi birçok etkene bağlıdır. Bu etkenlerden birisi de eğitim – öğretim sürecinin baş konumunda olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımına göre öğretimi tasarlayabilmesi ve uygulayabilmesi için bazı bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerden öncelikli olarak kültürel farklılıkların yadsınmadığı ve sınıf içerisinde herkesin birbirine saygı duyduğu güvenli bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir (Jackson, 1994; Phuntsog, 1999). Ayrıca öğretmenlerin kendi kültürel kimliği ve diğer kültürlerle olan önyargılarının farkında olması (Gay, 2002) ve öğrencilerin sosyal, politik ve ekonomik bağlamlarını anlaması gerekmektedir (Brown, 2004). Wlodkowski’ye (2003) göre öğretmenler öğretime konu olan içeriğe ilişkin konuları ve etkinlikleri, kültürel çeşitliliğe uygun biçimde düzenlemeli, öğrencinin öğrenme sürecine katılım göstermesine teşvik etmeli ve okula aidiyet geliştirmesine katkı sağlamalıdır. Siwatu’ya (2007) göre kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel geçmiş, ev ve aile yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak onlara yaklaşım sağladıklarını ifade etmektedir. Villegas ve Lucas (2002) ise kültürel değerlere duyarlı öğretmenin, öğrencilerinin ailelerinin inanç, norm ve kültürel özelliklerini saygı duyması ve olumlu etkileşim kurarak işbirliği içerisinde olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim “herkes için eğitim” anlayışının bir yansımasıdır. Bu anlamda eğitim sürecinde her bir öğrencinin bireysel ve kültürel farklılıklarını göz ardı etmek yerine, bu farklılıkları dikkate alarak eğitim sürecinin tasarlanması önerilmektedir (Karatas ve Oral, 2016). Rychly ve Graves’e (2012) göre kültürel değerlere duyarlı bir öğretmenin öğrencileri önemsemesi, onlara karşı empatik yaklaşması, kendi kültürel referans noktalarının farkında olması gerekmektedir. Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımına uygun yöntem ve tekniklerin öğretim sürecinde işe koşulması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek aktiviteler ve kültürel çeşitliliğe uygun örnek ve materyaller kullanılması önerilmektedir (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, [InTASC], 2011). Bu bakımdan öğretmenlerin pedagojik anlamda güçlü olması ve öğretim becerilerinin gelişmesi, kültürel değerlere duyarlı eğitim için önem arz etmektedir. Diğer taraftan Gaias ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin CRT’ye uygun sınıf yönetimi yapmadığında, öğrencilerin yüksek düzeyde olumsuz istenmeyen davranışlar sergileme olasılıklarının fazla olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerinin kültürel geçmiş ve deneyimlerine göre ders içeriğini ilişkilendirmedi pedagojik bir çaba sergilemesi gerektiği ifade edilmektedir (Lim, Tan ve Saito, 2019).

Araştırmanın amacı ve önemi

İlgili alanyazın açıklamalarından hareketle, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitimle ilgili bilgi ve öz-yeterlikleri ile kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik algı ve tutumları; öğretim sürecini kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımına göre tasarlama durumlarının belirleyicisi olduğu söylenebilir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı öğretmenin; kültürel farkındalığını kazanması, öğrencilerinin kültürel özelliklerine duyarlı olması ve pedagojik bilgi ve becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bununla birlikte kültürel değerlere duyarlı eğitim yaklaşımının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi,

öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma durumuna bağlıdır.

Bu bağlamda öğretmenlerin ne düzeyde kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip oldukları ise merak konusudur. Diğer taraftan yurtdışı ilgili alanyazınında (Rhodes, 2017; Siwatu, 2007; Siwatu, Putman, Starker-Glass ve Lewis, 2017; Whitaker ve Valtierra, 2018) öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin algı, tutum ve yeterliklerini öğrenmek ve kültürel değerlere duyarlı eğitimi uygulama düzeylerini incelemek amacıyla birçok ölçek geliştirildiği görülmektedir. Yurtiçi alanyazınında ise öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri (Nayir, 2019) ile kültürel değerlere duyarlı öğretmen öz-yeterliklerini (Kotluk ve Kocakaya, 2017) ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme araçları bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma durumunu ölçecek bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma algı ve tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirme gereksinimi duyulmuştur. Bu bağlamda geliştirilmek istenen ölçme aracının alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca geleceğin öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı öğretmen algı ve yeterliklerini geliştirme noktasında, öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayacak çalışmaların gerçekleştirilmesine zemin hazırlayabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma durumunu ölçecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

2. Yöntem

“Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen işlemler aşağıda sunulmuştur.

2.1.Çalışma Grubu - 1

İlk olarak ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek amacıyla Türkiye’nin farklı illerinde, çeşitli branş ve kıdem düzeylerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Çalışma grubu-1’e ilişkin bilgiler aşağıda Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	128	56,6
Erkek	98	43,4
Okul Türü		
İlkokul	89	39,38
Ortaokul	79	34,96
Lise	58	25,66
Kıdem		
0-5 yıl	21	9,3
6-10 yıl	37	16,4
11-15 yıl	48	21,2
16-20 yıl	40	17,7
21-25 yıl	43	19,0
26+ yıl	37	16,4
Toplam	226	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Çalışma Grubu-1’de cinsiyet dağılımı bakımında 128’i kadın, görev yapılan okul türü bakımından ilkokul 89, ortaokul 79 ve lise 58; kıdem dağılımı

bakımından 0-5 yıl 21, 6-10 yıl 37, 11-15 yıl 48, 16-20 yıl 40, 21-25 yıl 43, 26 ve üstü yıl 37 kişi bulunmaktadır.

2.2.Çalışma Grubu - 2

İkinci olarak ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra, ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yaklaşık bir ay sonra farklı bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde bu çalışma grubunda da Türkiye'nin farklı illerinde, çeşitli branş ve kıdem düzeylerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Çalışma grubu-2'ye ilişkin bilgiler aşağıda Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubu-2'ye ilişkin bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	53	20,8
Erkek	202	79,2
Okul Türü		
İlkokul	60	23,5
Ortaokul	98	38,4
Lise	97	38,0
Kıdem		
0-5 yıl	25	9,8
6-10 yıl	43	16,9
11-15 yıl	52	20,4
16-20 yıl	78	30,6
21 ve üstü	57	22,4
Toplam	255	100,0

1765

Tablo 2'de görüldüğü üzere, Çalışma Grubu-2'nin 53'ü kadın, 202'si erkektir. Görev yapılan okul türü bakımından ilkokul 60, ortaokul 98 ve lise 97; kıdem dağılımı bakımından 0-5 yıl 25, 6-10 yıl 43, 11-15 yıl 52, 16-20 yıl 78, 21 ve üstü yıl 57 kişi bulunmaktadır.

2.3. İşlem ve Süreç

Ölçeğin ilk geliştirilme aşamasında ilgili alanyazın incelenerek öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerini ölçebileceği düşünülen 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. DeVellis'e (2016) göre başlangıçtaki madde havuzu nihai ölçek formunun %50'sinden daha fazla olacak şekilde oluşturabilir. Bu bağlamda ortalama 15 – 18 maddelik bir nihai ölçek formu geliştirmek öngörüldüğünden madde havuzundaki madde sayısı yeterli görülmüştür. Oluşturulan 42 maddelik ölçek taslak formunun, hem kapsam hem görünüş geçerliliği bakımından değerlendirilmesi amacıyla 5 eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınmıştır. Çünkü ölçekte yer alan maddelerin kuramsal yapıyı temsil edebilirliğini değerlendirmek ve görünüş itibarıyla sınırlılıkları giderebilmek amacıyla uzman görüşünün alınması önerilmektedir (Tavşancıl, 2014). Uzmanların ölçekte yer alan maddeleri değerlendirebilmeleri için “çıkarılmalı”, “revize edilmeli” ve “uygun” şeklinde üçlü likert tipinde “uzman görüş formu” tasarlanmıştır. Uzmanların uzlaşısıyla veya çoğunlukla ölçekte yer almaması gerektiği düşündükleri 18 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin amacına daha iyi hizmet edebilmesi adına bazı ölçek maddelerinin revize edilmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu işlemlerin ardından 24 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formuyla öğretmenlerden veri toplama işlemine geçmeden önce

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilim Etik Kurulu'ndan [95728670-010.99-E.10687] sayılı etik kurul izni alınmıştır. İzin alındıktan sonra deneme formundaki ölçek maddeleri sanal ortama aktararak çevrimiçi veri toplamaya izin veren bir program aracılığıyla link üretilmiştir. Üretilen bu linkin paylaşımı yapılarak çalışma grubundaki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Öncelikli olarak elde edilen verilerin analizinin yapılabilmesi için alanyazında belirtilen örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Comrey (1988) 40'tan fazla madde içermeyen faktör analizi çalışmalarında 200 bireylik örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı aktarılmaktadır (DeVellis, 2016). Aynı şekilde Hoogland ve Boomsa (1998) normal dağılım göstermeyen veri için en küçük örneklem büyüklüğünün serbest parametrelerin sayısının 10 katı olması gerektiğini ifade etmektedir (aktaran Çelik ve Yılmaz, 2013). Bu kapsamda çalışma grubundaki kişilerin sayısı ilgili alanyazın uzmanlarının belirttiği ölçütler çerçevesinde yeterli görülmüştür. Sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak 226 kişilik çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda AFA, ikinci aşamada ise 255 kişilik çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda ise DFA yapılmıştır. AFA verinin temelini oluşturan faktörün bir hipotez için yeterli olup olmadığı ve faktörlerin sayısının belirlenmesinde; DFA ise ortaya konulan faktörlerin arasında bir uyum olup olmadığı incelenirken kullanıldığı aktarılmaktadır (Doğan, Soysal ve Karaman, 2017). Diğer taraftan hem AFA hem DFA için ayrı çalışma gruplarının tercih edilmesi; gruplarda elde edilen faktör yapılarının hipotetik olarak test edilebilirliği ve ölçeğin yapı geçerliğine yönelik daha güçlü kanıtlar elde edilmiş olabileceği önerildiği içindir (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Bu kapsamda AFA ile ortaya konulan faktör yapısının doğruluğunun test edilebilmesi için ayrıca DFA yapılmıştır. “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği”nin AFA'yla faktör yapısı belirlenirken varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Analizde faktör örüntüsünün oluşturulmasında en az .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği aktarılmaktadır (Tavşancıl, 2014). Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenirlikleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

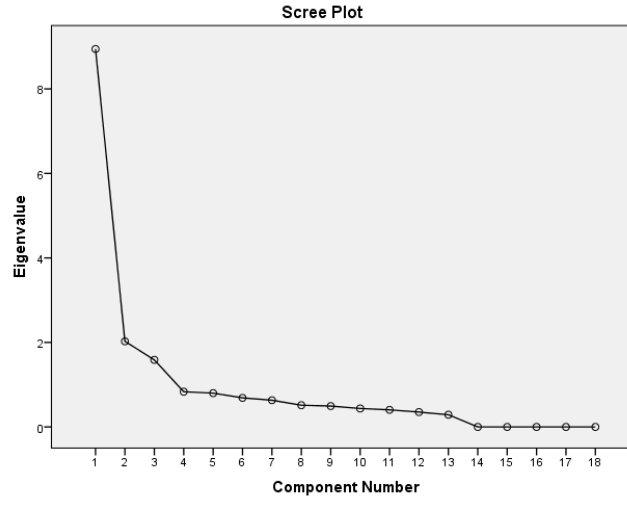
1766

3. Bulgular

3.1.Geçerliğe ilişkin bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla ilk olarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi çok sayıda maddeden oluşan ölçme aracıda maddeleri gösterdikleri benzerliklere göre alt gruplar halinde toplama yardımcı olan bir tekniktir (Seçer, 2013). Bu kapsamda maddelerin faktör yüklerini belirleyerek gruplandırabilmek amacıyla AFA yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .89 bulunmuş ve Barlett Sphericity testi değeri ise 1113.978 ($p<.001$) bulunmuştur. Hutcheson ve Sofroniou (1999) KMO değerinin 0.80 üzerinde çıkması durumunda örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda elde edilen verilerin faktörlenebilir bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sonrasında AFA'da Temel Bileşenler Yöntemi ve oblik döndürme sonucunda toplam varyansın %61.53'ünün açıkladığı ve öz değeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu döndürme tekniğinin tercih edilmesinin nedeni; faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu düşüncesidir. Diğer taraftan Henson ve Roberts (2006) bir ölçme aracının açıkladığı varyansın en az %52 oranında olması gerektiğini belirtmektedirler. Birden fazla faktöre yük değeri veren binişik maddeler ile birlikte faktör madde yükü. 30'un altında olan 4 madde analizden çıkartılmıştır.

Şekil 1’de ölçekteki maddelerin yığılma grafiği yer alırken, Tablo 4’de maddelerin faktör yükleri ve alt boyutların açıkladığı varyanslar gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçekteki maddelere ilişkin yığılma grafiği

Tablo 3. Ölçeğin alt boyut yapısı ve faktör yükleri

Faktör	Maddeler	Açıkladığı varyans	Yük değerleri
Pedagojik	Grup çalışmalarında farklı kültürlerden öğrencileri bir araya getirmeye özen gösteririm. [M10]	%42.01	.92
	Yeri geldiğinde farklı kültürlere saygı duyulmasına yönelik açıklamalarda bulunurum. [M9]		.92
	Öğrencilerimin kültürel birikimlerinin, öğrenme performanslarına etkisi olduğunu düşünürüm. [M7]		.70
	Kültürel çeşitliliğin olduğu sınıfta eğitim yapmak hoşuma gider. [M8]		.68
	Öğrenme öğretme sürecinde sınıftaki kültürel çeşitliliği dikkate alarak öğrencilerimin kültürel değerlerinden örnekler sunarım. [M6]		.35
Farkındalık	Öğrencilerimin kültürel değerlerinin farkındayım. [M1]	%10.92	.92
	Öğrencilerimin kültürel özelliklerini bilmek isterim. [M2]		.86
	Kendi kültürel özelliklerimin farkındayım. [M3]		.62
	Öğrenme sürecini farklı kültürlerden öğrencilere göre planlamam gerektiğinin farkındayım. [M4]		.41
Duyarlılık	Öğrencilerime sahip olduğu kültürel özelliklerden dolayı ayrımcılık yapılması beni rahatsız eder. [M5]	%8.59	.73
	Öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alarak ders işlemenin akademik başarılarını artıracığını düşünürüm. [M14]		.67
	Hangi kültürel özelliklere sahip olursa olsun, öğrencilerimin aileleriyle olumlu ilişkiler geliştirmek için çaba gösteririm. [M13]		.64
	Derste öğrencilerimin kendi kültürel değerlerinden örnekler vermeleri için teşvik ederim. [M12]		.60
	Öğrencilerimin kültürel farklılıklara karşı önyargılarını gidermek için çaba gösteririm. [M11]		.50
	Açıklanan Toplam Varyans		%61.53

Tablo 3’de görüldüğü gibi ölçeğin “Pedagojik” alt boyutundaki 5 maddenin faktör yükleri .92 ile .35 arasında olup varyansın %42.01’ini açıklamaktadır. Bu alt boyutun “Pedagojik” olarak adlandırılmasının nedeni, öğretmenin kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarıyla ilgili durumları ölçmeye çalıştığı için bu şekilde adlandırılmıştır. “Farkındalık” alt boyutundaki 4 maddenin faktör yükleri .92 ile .41 arasında olup varyansın %10.92’sini açıklamaktadır. Bu alt boyutun “Farkındalık” olarak adlandırılmasının nedeni ise, kültürel değerlere duyarlı öğretmenin hem kendisi hem de öğrencileriyle ilgili kültürel farkındalık düzeyini ölçmeye çalıştığı için bu şekilde adlandırılması tercih edilmiştir. Son olarak “Duyarlılık” alt boyutundaki 5 maddenin faktör yükleri .73 ile .50 arasında olup varyansın %8.59’unu açıklamaktadır. Bu alt boyutun “Duyarlılık” olarak adlandırılmasının nedeni ise, kültürel değerlere duyarlı öğretmenin hem sınıf içi hem de sınıf dışında sergilemesi ve özen göstermesi gereken durumları ölçmeye çalıştığı için bu şekilde adlandırılmıştır.

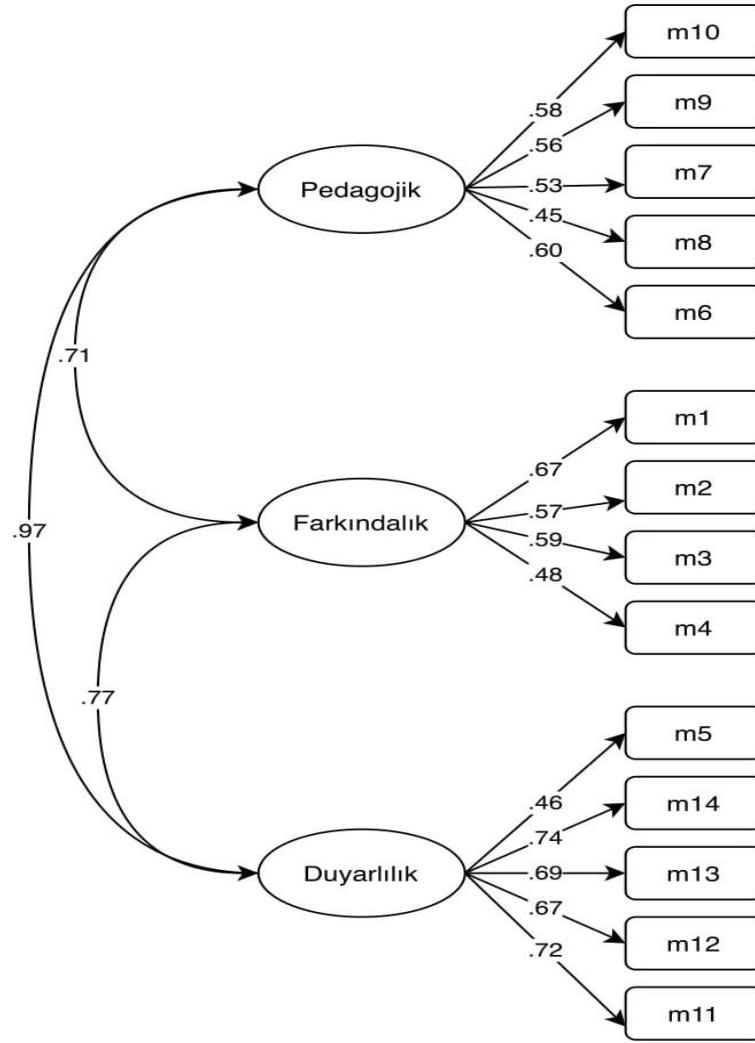
Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği’nin AFA’da ortaya konulan faktör yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla 256 kişilik farklı bir çalışma grubundan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. DFA’da “t” değerlerinin anlamlı olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Birinci düzey DFA sonucuna göre *t* değerleri aşağıda Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 4. Birinci Düzey DFA’dan elde edilen *t* değerleri

Pedagojik	<i>t</i> değerleri	Farkındalık	<i>t</i> değerleri	Duyarlılık	<i>t</i> değerleri
M10	7.03**	M1	7.09**	M5	6.62**
M9	7.04**	M2	7.09**	M14	6.89**
M7	6.79**	M3	7.21**	M13	6.70**
M8	7.06**	M4	6.13**	M12	6.62**
M6	7.41**			M11	6.79**

**p<.001

Tablo 4’e göre maddelerin *t* değerlerinin 6.13 ile 7.41 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan *t* değerlerinin 2.58’den büyük olması .001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1996; aktaran Çelik ve Yılmaz, 2013). Ayrıca birinci düzey DFA sonucunda hesaplanan faktör yükleri path diyagramında Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. Birinci düzey DFA path diyagramı

Yapılan birinci düzey DFA’da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi^2=171,95$ N=256, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Birinci düzey DFA’ya ilişkin uyum indeksi değerleri RMSEA=.073, GFI=.91, AGFI=.87, CFI=.91, NFI=.85, IFI=.91, SRMR=.06, olarak bulunmuştur. Birinci düzey DFA’da madde – altboyut arasındaki ilişki doğrulandıktan sonra bu üç alt boyutlu yapının, Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olup olmadığını sınamak için ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA’ya göre elde edilen uyum indeksi değerleri RMSEA=.079, GFI=.90, AGFI=.86, CFI=.89, NFI=.83, IFI=.89, SRMR=.068, olarak bulunmuştur. Tablo 5’de model uyum indeksleri özetlenerek sunulmuş ve ayrıca ilgili alanyazından (Çelik ve Yılmaz, 2013; Karagöz,2016) aktarılan mükemmel uyum ve iyi uyum ölçütlerine göre kabul edilen kestirim noktalarına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ile uyum indekslerine ilişkin uyum ölçütleri ile

Uyum indeksleri	Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA	Mükemmel uyum değerleri	Kabul edilebilir uyum değerleri
χ^2/df	2.36	2.59	≤ 3	≤ 5
GFI	.911	.901	$\geq .90$	$\geq .85$
AGFI	.872	.860	$\geq .90$	$\geq .85$
CFI	.906	.887	$\geq .95$	$\geq .90$
TLI	.882	.861	$\geq .90$	$\geq .90$
IFI	.907	.889	$\geq .95$	$\geq .90$
RMSEA	.073	.079	$\leq .05$	$\leq .08$
SRMR	.065	.068	$\leq .05$	$\leq .10$

Yukarıda verilen tabloya göre birinci ve ikinci düzey DFA'dan elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu bakımdan üç alt boyutlu ve 14 maddeli ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

3.2.Güvenirlğe ilişkin bulgular

Geçerlik çalışmaları sonrasında alt boyutlar ve maddeler için güvenirlik analizleri yapılmıştır. İlk olarak hem her bir alt boyutun içerdiği maddeler hem de ölçeğin tamamı üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha değeri aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Ölçeğin geneli ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları

Alt boyutlar	Cronbach Alpha
Pedagojik	.84
Farkındalık	.74
Duyarlılık	.78
Toplam	.89

Tüm ölçek için iç tutarlık katsayısı Cronbach $\alpha=.89$ olarak hesaplanırken, ayrıca alt boyutlardan Pedagojik alt boyutu için $\alpha=.84$, Farkındalık alt boyutu için $\alpha=.74$, Duyarlılık $\alpha=.78$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler alanyazında belirtilen değerlerin üstünde (Nunnally,1978; Murphy ve Davidshoper,1998) olduğu için ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Alt boyutlar arası Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz değerleri

Alt boyutlar	Pedagojik	Farkındalık	Duyarlılık
Pedagojik	1.00		
Farkındalık	.494**	1.00	
Duyarlılık	.606**	.478**	1.00

Tablo 7'ye göre ölçeğin *Pedagojik* alt boyutu ile *Farkındalık* alt boyutu arasında ($r=.494$; $p<.001$); *Pedagojik* alt boyutu ile *Duyarlılık* alt boyutu arasında ($r=.606$; $p<.001$); *Farkındalık* alt boyutu ile *Duyarlılık* alt boyutu arasında ($r=.478$; $p<.001$) anlamlı düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin alt boyutlarının aynı yapı içerisinde olduğunu göstermektedir. Son olarak ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Söz konusu madde analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Madde analiz bulguları

Alt boyutlar	Madde No	Madde çıkarıldığında			Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu
		Ölçek ortalaması	Ölçek varyansı	Ölçek alphası	
Farkındalık	m1	53.84	28.64	.474	.881
	m2	53.82	28.20	.540	.878
	m3	53.63	29.16	.441	.882
	m4	53.95	27.93	.521	.879
Pedagojik	m6	53.88	28.30	.589	.876
	m7	54.17	27.45	.478	.883
	m8	53.99	27.20	.635	.874
	m9	54.09	26.37	.701	.870
	m10	54.09	26.37	.701	.870
Duyarlılık	m5	53.64	28.78	.331	.890
	m11	53.74	27.85	.672	.873
	m12	53.80	27.76	.694	.872
	m13	53.78	27.61	.636	.874
	m14	53.77	28.37	.528	.879

1772

Tablo 8'de görüldüğü gibi, madde toplam korelasyonunu ilişkin sonuçlar; farkındalık alt boyutu için .44 - .54; pedagojik alt boyutu için .48 - .70; duyarlılık alt boyutu için ise .48 - .70 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2010) madde-toplam korelasyonunda .30 üzerinde olan maddelerin ayırt edici olduğunu ifade etmektedir Buna göre, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde toplam korelasyonlarının tutarlılığının yeterli olduğu söylenebilir

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin “kültürel değerlere duyarlı öğretmen” algı düzeylerini öğrenmek amacıyla psikometrik yeterliğe sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmalar sonucunda 3 alt boyutlu 14 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında; kapsam geçerliği, görünüş geçerliği ve yapı geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise, iç tutarlılık hesaplama yöntemlerinden Cronbach Alpha ve alt boyutlar arası korelasyon hesaplanmış; madde analizi yapılmıştır.

Kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmaları için uzman görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliği için ise AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda maddelerin 3 boyuta yığıldığı görülmüş ve söz konusu maddeler varyansın %61.53'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu alt boyutlar “Pedagojik”, “Farkındalık” ve “Duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Sonrasında DFA yapılmış ve birinci düzey DFA çalışmaları sonucunda maddeler – alt boyut, ikinci düzey DFA

çalışmaları sonucunda alt boyutlar – genel yapı ilişkisi doğrulanmıştır. Nitekim model için elde edilen uyum indeksleri; kabul edilebilir ve mükemmel sınırlar içerisinde yer almıştır. Diğer taraftan ölçeğin alt boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarına göre ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde alt boyutlar arasındaki korelasyonun ise anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ölçeğin “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen” olarak adlandırılabilir genel bir yapıyı ölçebileceği söylenebilir.

Ölçek üç alt boyutlu olup, “Pedagojik” alt boyutunda 5 madde yer almakta öğretmenin kültürel değerlere duyarlı öğretim uygulamalarıyla ilgili durumları ölçmeye çalışmaktadır. “Farkındalık” alt boyutundaki 4 madde yer almakta, kültürel değerlere duyarlı öğretmenin hem kendisi hem de öğrencileriyle ilgili kültürel farkındalık düzeyini ölçmeye çalışmaktadır. “Duyarlılık” alt boyutunda 5 madde yer almakta, kültürel değerlere duyarlı öğretmenin hem sınıf içi hem de sınıf dışında sergilemesi ve özen göstermesi gereken durumları ölçmeye çalışmaktadır. Ölçek maddeleri arasında “ters madde” olarak tanımlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek beşli likert tipinde tasarlanmış; “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle katılıyorum (5)” biçiminde derecelendirilmiştir. Öleğkten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70’dir. Öğretmenlerin öleğge verecekleri yanıtlar doğrultusunda puanların yüksek olması kültürel değerlere duyarlı öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer taraftan birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olması, öleğğin genelinden elde edilecek toplam puan üzerinden işlem yapılabileceği gibi, gereksinim duyulması durumunda her bir alt boyut için de ayrı ayrı puanlama yapılabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin “Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen” özelliklerini ölçmek için, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış 14 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu ölçek kullanılarak farklı kurumlarda, çeşitli branşlarda ve kıdemlerde olan öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen algıları ölçülebilir. Kültürel değerlere duyarlı öğretmen algısıyla ilişkili olduğu düşünülen psikolojik yapılar ortaya çıkarılabilir. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı okul yöneticiliği algısının ölçülebileceği yeni ölçekler geliştirilebilir. Araştırmacılar kültürel değerlere duyarlı öğretmen yetiştirme noktasında, öğretmen yetiştirme politikaları önermek istediği durumlarda bu ölçme aracından faydalanabilir.

Kaynakça

- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara:Nobel Akademi Yayıncılık
- Banks, J. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (5. Baskı). (H.Aydın, Çev.) Ankara: Anı Akademik Yayıncılık.
- Brown, E. L. (2004b). What precipitates change in cultural diversity awareness during a multicultural course: The message or the method?. *Journal of Teacher Education*,55(4), 325-340.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çelik, E.H. & Yılmaz, V.(2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar, uygulamalar, programlama* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çotuksöken, B. (2001). *Felsefeyi anlamak felsefe ile anlamak*. İstanbul: İnkılap kitabevi.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, California: Sage publications.

- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi?. İçinde, Demirel, Ö. & Dinçer, S. (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (ss. 373-400). Ankara: Pegem Akademi.
- Gaias, L. M., Johnson, S. L., Bottiani, J. H., Debnam, K. J., & Bradshaw, C. P. (2019). Examining teachers' classroom management profiles: Incorporating a focus on culturally responsive practice. *Journal of School Psychology*, 76, 124-139.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gezon, L., ve Kottak, C. (2016). *Kültür*. (A. Gürsoy, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Guild, P. (1994). The Culture/Learning style connection. *Educational Leadership*, 16-21.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Howard, T. C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Jackson, F.R. (1994). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4), 298-303.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatas, K., & Oral, B. (2019). Evaluating elementary teaching undergraduate programs in terms of culturally responsive elementary teacher training. *ie: inquiry in education*, 11(2),1-23.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 4(34), 431-447.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- 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, Antalya.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lim, L., Tan, M., & Saito, E. (2019). Culturally relevant pedagogy: developing principles of description and analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77(2019), 43-52.
- Meriç, C. (2016). *Kültürden irfana*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing (4th ed)*. New Jersey: Prentice Hall
- Nayir, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 14(6), 3273-3292.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- Pai, Y., Adler, S. A. ve Shadow, L. K. (2006). *Cultural foundations of education*. Pearson Education, Inc.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 97-111.
- Provenzo Jr, E. F., Renaud, J. P. ve Provenzo, A. B. (2009). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education: AH; 2, IZ; 3, Biographies, visual history, index* (Vol. 1). Sage.
- Rhodes, C. M. (2017). A validation study of the culturally responsive teaching survey, *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 45-53
- Rychly, R. & Graves, E. (2012) Teacher Characteristics for Culturally Responsive Pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1086–1101.
- Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 52(7), 862-888.
- Taylor, S. V. ve Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. London, England: Emerald Group.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Vavrus, M. (2008). Culturally responsive teaching. *21st century education: A reference handbook*, 2, 49-57.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). The dispositions for culturally responsive pedagogy scale. *Journal for Multicultural Education*, 12(1), 10-24
- Zijdeveld, A. (2013). *Kültür sosyolojisi*. (K. Canatan, Çev.) İstanbul: Açılım Kitap.