

**EĞİTİMDE KÜLTÜRE DUYARLI UYGULAMALAR ÖLÇEĞİ: ÖLÇEK
UYARLAMA ÇALIŞMASI**
CULTURALLY RESPONSIVE PRACTICES SCALE in EDUCATION: SCALE
ADAPTATION STUDY

Bahar YÜCE

Arş. Gör., Eğitim Bilimleri / İnönü Üniversitesi
Res. Assist., Department of Educational Sciences / Inonu University
e-posta: bahar.yuce@inonu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4720-2772>

Servet ATİK

Doç. Dr., Eğitim Bilimleri / İnönü Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr., Department of Educational Sciences / Inonu University
e-posta: servet.atik@inonu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2841-6182>

Makale bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received: 24 Eylül 2025/ 24 September 2025
Kabul Tarihi / Date Accepted: 09 Kasım 2025/ 09 October 2025
Yayın Tarihi / Date Published: 03 Aralık 2025/ 03 Dec 2025
Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / Dec
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17777250>

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article:

Yüce, B. ve Atik, S. (2025). Eğitimde kültüre duyarlı uygulamalar ölçeği: Ölçek uyarlama çalışması. *IJESOS International Journal Of Educational and Social Sciences* 4(2), 113-138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17777250>

İntihal: Bu makale Turnitin yazılımı ile yazar tarafından taranmıştır ve intihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article was scanned by the author using Turnitin, and no plagiarism was detected.

*Bu çalışma "18th International Congress on Educational Administration", 2025 adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

İletişim:

e-posta: editor@ijesos.com
Web: www.ijesos.com

Öz:

Son yıllarda farklı nedenlerden dolayı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de göçün yükselişiyle çok kültürlülük eğitim kurumlarında daha görünür olmaya başlamış ve okullarda çok kültürlü yapıların gelişmesine yol açmıştır. Bu durum da kültürel uyum, iletişim, disiplin gibi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Okullarda gözlenen kültürel farklılıkların yönetilmesinde ise öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin kültürler arası öğrenmeye açık olması ve farklı kültürleri yönelik uygulamalara sınıf içerisinde yapacağı eğitsel faaliyetlerde yer vermesi önemlidir. Bu araştırmada da öğretmenlerin kültüre duyarlı uygulamalar hakkındaki algılarını ölçen Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu’daki dört ilde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Malatya, Gaziantep, Adıyaman ve Muş illerinde görev yapan kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 320 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS ve AMOS 21 istatistik programlarında analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini ortaya koymak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin uygulandığı örnekleme ilişkin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla da Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald’s Omega Katsayıları hesaplanmış ve her iki değer .87 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 13 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu yönünde kanıtlar ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kültüre duyarlı uygulamalar, kültüre duyarlı eğitim, ölçek uyarlama

Abstract:

In recent years, with the rise of immigration in Türkiye, as well as worldwide, multiculturalism has become more visible in educational institutions, leading to the development of multicultural structures in schools. This has led to numerous challenges, including cultural adaptation, effective communication, and maintaining discipline. Teachers play a crucial role in managing the cultural differences observed in schools. Therefore, it is important for teachers to be open to intercultural learning and to incorporate practices related to different cultures into their classroom activities. This study aimed to adapt the Culturally Responsive Practices Scale into Turkish. The population of the study consists of teachers working at kindergarten, primary, and secondary education levels in four provinces in Eastern and South-Eastern Anatolia in the 2024-2025 academic year. The research sample consisted of 320 teachers working in Malatya, Gaziantep, Adıyaman, and Muş provinces, who were determined by the convenience sampling method. The data were analyzed in SPSS and AMOS 21 statistical programs. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to reveal the validity of the scale. Cronbach’s Alpha Internal Consistency Coefficient and McDonald’s Omega Coefficient were found to be .87. As a result of the analyses, there was evidence that the 13-item scale was valid and reliable.

Key Words: Culturally responsive practices, culturally responsive education, scale adaptation

Giriş

Geçmişten günümüze savaş, işsizlik, doğal afet, evlilik gibi toplumsal nedenlerle insanların göç etmesi sınırların belirsizleşmesine ve kültürel sınırların aşılmasıyla “biz” ile “onlar” arasındaki geleneksel ikililiğin bozulmasına sebep olmaktadır (Duany, 2011). Küresel göçlerin sonucunda birçok kurum da olumlu veya olumsuz sonuçlanabilen toplumsal bir değişime uğramaktadır (Baudassé vd., 2016). Eğitim de bu değişimin görüldüğü toplumsal kurumlardan biridir. Eğitim, farklılıklar arasında köprü görevi görmesiyle toplumları birbirine yakınlaştırması ve başka kültürler hakkında sahip olunan varsayımların ötesine geçmesi gereken evrensel bir paradigmadır (Fontenelle-Tereshchuk, 2021). Son yıllarda çeşitli sebeplerden dolayı artan uluslararası göç, eğitim kurumu olan okullarda da gittikçe belirginleşmiş ve okullar çok kültürlü ortamlar haline gelmiştir (Banks, 2016). Bu durum, farklı kültürlere yabancı öğrenci, öğretmen, yönetici ile kültürel farklılıklara duyarlı olmayan müfredat açısından sıkıntı olmakla birlikte bu alanlarda çatışmalar yaşanmasına sebep olmuştur (Zhao, 2007).

Türkiye Göç İdaresi’nin (2025) yayınladığı verilere göre 2025 yılı itibarıyla ikamet izni ile Türkiye’de bulunan yabancıların sayısı 1.105.881’e ulaşmıştır. Yabancıların uyrukları incelendiğinde; Türkmenistan, Rusya Federasyonu, İran, Irak, Suriye, Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Afganistan ve Ukrayna gibi çeşitli ülkelerin olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye Göç İdaresi’ne (2025) göre 2025 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısı 54.079 iken 2024 yılı sonu itibarıyla 9.009 kişi uluslararası koruma talebinde bulunmuş, geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sayısı da 2025 yılı mayıs sonu itibarıyla 2.733.849’a ulaşmıştır. Bu veriler doğrultusunda, yoğun göç alan Türkiye’de çok kültürlü ortamlar haline gelen okullarda kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşanmaya devam ettiği görülmektedir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Öte yandan, Türkiye’nin coğrafi konumu ve tarihi geçmişi de dikkate alındığında, Anadolu’nun ev sahipliğini yaptığı farklı kültürler ve yöresel farklılıklar da Türkiye’nin çok kültürlülük yönündeki iç dinamiklerine birer göstergedir (Çelik, 2008). Bu sebeple, tüm bunlar dikkate alındığında, okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde devam edebilmesi için göç temelli bu sosyal değişimin ve kültürel farklılıkların iyi yönetilmesi, farklılıkların dikkate alınarak eğitsel faaliyetlerin sürdürülmesi önem arz etmektedir.

Öğrenci- öğretmen etkileşiminin bir sonucu olan eğitim, farklılıklara karşı empatinin öğretilmesi (Ge vd., 2021) ve kapsayıcı bir dünya oluşturmada kritik öneme sahiptir (Fontenelle-Tereshchuk, 2021). Bu sebeple, eğitim sistemindeki farklılıklar başarının önündeki engel değil, gelişim için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (OECD, 2010). İnsanlığın ortak mirası olarak görülen kültürel çeşitliliğin (UNESCO, 2005) okullardaki yansıması iyi

yönetilmediğinde çatışmalara ve eğitimde aksaklıklara neden olmaktadır (Grobler vd., 2006; Murphy vd., 2018; Ogbu, 1992; Regulus ve Leonaitis, 1995). Bu noktada, kültürel farklılıklara karşı saygılı olma ve hoşgörü içinde yaşama konusunda farkındalık kazandırıp bu yöndeki yaşam biçimi davranışlarının öğretildiği barışçıl bir iklimin oluşturulmasında okullara önemli görevler düşmektedir (Civitillo vd., 2017). Bu amaç için de toplumdaki farklılıklar konusunda ayırıştırmanın olmadığı, işbirliğine dayalı kültürler arası ilişkilerin olduğu kapsayıcı bir okul ortamı gerekmektedir (Pagani vd., 2011). Kültürel farklılıklara duyarlı bir okul ikliminde öğretmenler de bu konuya duyarlı olup eğitsel faaliyetler yoluyla bu duyarlılığı öğrencilere kazandırdığı için öğrenciler arasında ön yargı azalmakta (Goh, 2012; Verkuyten ve Thijs, 2001) ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar da daha az görülmektedir (Brown ve Chu, 2012).

Okulda kültürel farklılıklara karşı hoşgörü olma davranışı ve farklı kültürler hakkında farkındalık okuldaki eğitsel faaliyetler aracılığıyla kazandırılabilir (Harriott ve Martin, 2004). Öğrenciler kültürel farklılıklara duyarlı eğitsel etkinlikler sayesinde diğerlerini anlamaya çalışırken empati kurma becerisi geliştirir ve kültürler arası benzerlik ve farklılıklara yönelik farkındalık kazanır (Rengi ve Polat, 2019). Bu etkinlikler sayesinde sadece öğrenciler değil aynı zamanda öğretmenler de kendilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Abdallah ve Alkaabi, 2023). Öte yandan, okulda uygulanacak eğitsel etkinliklerde kültürel farklılıkların gözetilmesi ve bu etkinliklerin müfredata dâhil edilmesi, farklı kültürden olan öğrencilerin ihtiyaçlarının cevap bulmasında da önemlidir (Ladson-Billings, 2000).

Okuldaki diğer eğitsel uygulamalar gibi kültürel farklılıkları kapsayıcı etkinliklerin uygulanmasında da öğretmenler ön plana çıkmakta, onlara büyük görevler düşmektedir (Marvi, 2023). Öğretmenlerin eğitim ve öğrenciler hakkındaki inançları onların kültürel miraslarından etkilenirken bu durum aynı zamanda onların sınıf içi etkinliklerine de yansır (Murphy vd., 2018). Okullardaki kültür farklılıklar arttıkça öğretmenlerin de kendilerini öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve onların akademik başarılarını destekleyebilecek şekilde geliştirmesi ihtiyacı doğmaktadır (Liu vd., 2021). Öğretmenler bu konudaki yeterliliklerini geliştirmeli ve kültürler arası etkileşimi destekleyici olumlu sınıf iklimi oluşmalıdır (Jackson, 1993). Sınıfta yapılacak etkinliklerde kültürel farklılıkların dikkate alınmasıyla öğretmen öğrencilere hoşgörü olma konusunda rol model olmaktadır (Goh, 2012). Bu nedenle, öğretmenlerin farklı kültürlerle karşı açık olma ve çok kültürlü eğitim konusunda yeterliliğini geliştirmeye önem vermesi gerekmektedir (Hamilton, 2016).

Öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda yetkinlik kazanmaları kültürel farklılıkların yönetimi için bir ön koşul olmakla birlikte kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümünde de önemlidir (Pevzner vd., 2017). Öte

yandan, öğretmenlerin kültürler arası öğrenmeye açık olmaları onların kültürel zekâ düzeylerinin de yüksek olmasını gerektirmektedir (Petrović, 2011). Bu nedenle, farklı kültürlerle etkileşimde önemli bir yordayıcı olan ve “farklı bir kültürel ortama uyum sağlama kapasitesini” gösteren kültürel zekâ (Earley, 2002: 271), öğretmenlerin kültürel farklılıklara karşı hoşgörü kazanması noktasında üzerinde durulması gereken bir etkidir. Böylece, farklılıklara karşı anlayış geliştirip öğrencilerle empati kuran öğretmenler daha kapsayıcı bir eğitim sağlayabilirler (Meyers vd., 2019).

Alanyazın incelendiğinde, araştırmaların çoğunlukla kültüre duyarlı eğitime odaklandığı ve okullarda gerçekleştirilen kültüre duyarlı uygulamalara ise yeterince vurgu yapılmadığı görülmektedir. Yabancı alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin farklılıkların öğretime ilişkin inançlarını ölçmek için Farklılıkların Öğretime İlişkin İnançlar Ölçeği (Thijs vd., 2024), Almanya ve geniş bağlamda Avrupa’da kullanım için çok yönlü Kültürel Çeşitlilik İklim Ölçeği (Schachner vd., 2021), öğretmen adaylarının farklı geçmişlere sahip öğrencilere öğretmenlik yapabileceklerine dair öz yeterlilik inançlarını ölçmek için Sınıf İçi Kültürel Çeşitlilik İçin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (Kitsantas, 2012), öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik hakkındaki inançlarını incelemek için de Geleceğin Öğretmenlerinin Kültürel Çeşitlilik Hakkındaki İnançları Envanteri (López López ve Hinojosa Pareja, 2015) geliştirildiği görülmüştür. Ayrıca, çok kültürlülüğü teşvik eden bir sınıf ikliminin öğrencilerin kültürlerarası yetkinliği ile olan ilişkisi (Schwarzenhal vd., 2020), okuldaki kültürel çeşitlilik iklimi ile ergenlik dönemindeki göçmenlerin kültürleşme yönelimleri ve psikolojik okul uyumları arasındaki ilişki (Schachner vd., 2016) eğitimde kültürel çeşitlilik kapsamında ele alınan bazı konulardan olmuştur.

Benzer şekilde Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalarda da kültüre duyarlı eğitim (Kotluk ve Kocakaya, 2018) ve bu kapsamda kültüre duyarlı; sınıf yönetimi (Rengi, 2023), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (Kılınç ve Sözer, 2022), psikolojik danışma yeterlikleri (Bektaş, 2006) ile öğretmen adaylarının (Düzen vd., 2025) ve öğretmenlerin (Kuşun ve Şpendi Şirin, 2025; Turan, 2025) çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin ele alındığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek için Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği (Karataş ve Oral, 2017), öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretmen özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek için Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Ölçeği (Karataş, 2020), kültürel değerlere duyarlı öğretmen rollerinin ortaya çıkarılması için Kültürel Değerlere Duyarlı Öğretmen Roller Ölçeği (Nayır, 2019), Türkiye genelinde okul kültürlerinin kültürel değerlere duyarlılığı ile ilgili olarak Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Ölçeği (Sarıdaş ve Nayır, 2024) ve öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin farklılıkları yönetim düzeylerini belirlemek için ise Farklılık Liderliği Ölçeği (Polat vd., 2017)

geliştirilmiştir. Öte yandan, Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Çok kültürlü Empati Ölçeği (Düzen ve Batuk, 2025) ve Kültürel Değerlere Duyarlı Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik Ölçeğinin (Karataş vd., 2023) Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Oysa çok kültürlü bir yapıya sahip olan Türkiye’de eğitim kurumları olan okullar da çok kültürlü ortamlar olduğundan okulda gerçekleştirilecek eğitsel faaliyetlerde farklı kültürlerin göz ardı edilmemesi ve her türlü uygulamalarda kapsayıcılığın dikkate alınması önemlidir. Bu nedenle kültüre duyarlı uygulamalar önem arz etmektedir.

Araştırmanın Önemi

Eğitimde kapsayıcılık açısından, Türkiye’de bulunan yabancıların eğitimini ele alan tamamlanmış ve devam eden bazı projeler ve yabancıların eğitimlerini koordine etmek için açılan bazı birimler bulunmaktadır. 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi çıkarılmıştır (MEB, 2014). 2016 yılında da Avrupa Birliği (AB) desteğiyle MEB tarafından, Türkiye’de bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimlerini sağlamak, okula devamlılığını sürdürmek ve Türk eğitim sistemine entegrasyonlarını gerçekleştirmek için PICTES adlı proje başlatılmış ve bu kapsamda Türkiye’nin birçok yerinde farklı konularda eğitim ve etkinlikler düzenlenmiştir (PIKTES, 2024). MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBOGM) altında bulunan “Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı” biriminde ise göç ve acil durumlarda gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin diğer ilgili kurumlarla birlikte yürütülmesinden sorumlu olduğu belirtilmiştir (HBOGM, 2023). Ayrıca, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (OYGM) ve UNICEF’in iş birliğiyle Geçici Eğitim Merkezinde eğitim alan Suriyeli öğrencilere kaliteli eğitim hizmeti sunmak ve burada görevli öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek için Suriyeli öğretmenlere yönelik eğitimler gerçekleştirilmiştir (OYGM, 2022). MEB’e bağlı okullarda görev yapan, sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik ise “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi Projesi” hayata geçirilmiş ve bu kapsamda öğretmenlere el kitabı hazırlanmıştır (OYGM, 2023). Öte yandan, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu’nun (UNICEF) hazırladığı raporda Suriyeli çocukların okullaşması incelendiğinde, eğitim kademesi arttıkça okullaşma oranının düştüğü ve birçok çocuğun eğitim öğretimin dışında kaldığı görülmüştür (UNICEF, 2023).

Bu nedenle, Türkiye’de bulunan yabancıların eğitime yönelik tüm kurum ve kuruluşlarca alınan resmi kararlar ve bu doğrultuda gerçekleştirilen etkinliklerin yabancıların Türkiye’de uygulanan milli eğitim müfredatıyla uyumlu ve eğitim sistemine bütünleşmiş bir şekilde eğitim öğretime devam etmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca, Türkiye’nin çok kültürlü iç dinamiği gözetilerek tüm öğrencilerin ortak bir müfredata uyumlu bir şekilde

eğitim alması hedeflendiği ifade edilebilir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde çok kültürlü yapıya sahip okullarda gerçekleştirilecek uygulamalarda kapsayıcılığın dikkate alınması, yabancıların eğitim sistemine entegrasyonu ve eğitim-öğretim devamlılığı için önemlidir.

Bu uygulamaların okulda hayata geçirilmesinde öğretmenlerin büyük bir role sahip olduğu düşünüldüğünden bu çalışmada, Han (2017) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kültüre duyarlı uygulamalar hakkındaki algılarını ölçen Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmayla, alanyazında kültüre duyarlı uygulamalar ile ilgili boşluğun doldurulması, öğretmenlerin sınıflarındaki farklı kültürden olan öğrenciler hakkında farkındalık kazanması ve farklılıkları kapsayıcı uygulamalarla eğitsel faaliyetlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ayrıca, mevcut çalışmanın çok kültürlü kurumlar olan okullarda kapsayıcı bir müfredat oluşturulması için politika yapıcı ve karar vericilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Okullarda yapılacak uygulamalar hakkında politika düzeyinde karar alınması da eğitimde çok kültürlülüğün hukuksallaşması ve kültürel farklılıkların görünür olması açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda, araştırmanın problem cümlesi; "Türkçeye uyarlanan Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Türkiye örneklemini için geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?".

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama teknikleri ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlandığından bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu sebeple, ölçek uyarlama basamakları takip edilmiştir (Bayık ve Gürbüz, 2016; Spielberger ve Sharma, 1976). Bu kapsamda yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde betimsel bir yaklaşım izlenmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında doğru bir kültürlerarası uyarlamanın yapılması, çok kültürlü araştırmaların yapılmasını destekleyip uluslararası iş birliğinin yapılmasına katkı sunmaktadır (Çapık vd., 2018).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada birbirinden bağımsız iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Ölçek uyarlama sürecinde kullanılan tüm veriler iki bağımsız gruptan elde edilerek geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dâhil edilmiştir. Çalışma gruplarına ait detaylı bilgilere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci çalışma grubu, kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu

Anadolu'daki dört şehirde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 348 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçek verilerinin normallik dağılımı, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis), histogram ve Q-Q grafikleri yoluyla kontrol edildikten sonra uç değer gösteren 28 form verilerden çıkarılmış ve 320 form ile analizlere devam edilmiştir. Buna göre birinci çalışma grubunu oluşturan 320 öğretmenden alınan verilerle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA), birleşik güvenirlik (CR) ve ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald's Omega Katsayıları hesaplanmıştır. Birinci çalışma grubunun demografik bilgilerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, katılımcıların 150'si (% 46,9) erkek, 170'i (% 53,1) kadındır. Buna göre, birinci çalışma grubunu çoğunlukla kadın öğretmenlerin oluşturduğu ifade edilebilir.

İkinci Çalışma Grubu

Araştırmının ikinci çalışma grubu kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki dört şehirde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 68 öğretmenden oluşmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısını hesaplamak için kullanılmıştır. İkinci çalışma grubunun demografik bilgilerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, katılımcıların 35'i (% 51,5) erkek, 33'ü (% 48,5) kadındır. Buna göre ikinci çalışma grubundaki kadın ve erkek öğretmen sayılarının oldukça yakın olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği" kullanılmıştır. Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği; Han (2017) tarafından, Güney Kore'deki öğretmenlerin kültüre duyarlı uygulamalar hakkında sahip oldukları algıları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan 422 öğretmenden toplanan veriler kullanılmıştır. Ölçek; (a) Öğrenci çeşitliliğini tanıma; (b) Aile geçmişini kabul etme; (c) Öğretmen yeterliliği ve (d) Öğretmenlik uygulaması şeklinde 4 boyut ve 16 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Araştırma Süreci

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını amaçlayan bu çalışmada ölçek uyarlama basamakları takip edilmiştir (Bayık ve Gürbüz, 2016; Spielberger ve Sharma, 1976). Bu kapsamda öncelikle, araştırmacılar tarafından Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Genişletilmiş Taslak Formu oluşturulmuştur. Daha sonrasında ise ölçeğin dil eş-değerliği açısından değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda eğitim yönetiminde uzman ve İngilizce dil yeterliliğine sahip birbirinden bağımsız 8 uzmandan ölçeği Türkçeye çevirmeleri istenmiştir. Böylece uzman görüşü alınıp ölçek maddelerinin anlam ve dil uygunluğu kontrol edilmiştir.

Uzmanlardan alınan görüşler Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Genişletilmiş Taslak Formuna aktarılmıştır. Sonrasında ise tüm uzmanlar çevrimiçi olarak bir araya gelerek tüm maddeleri tek tek ele almış ve her bir madde için en iyi çeviri konusunda ortak bir görüş birliğine varmıştır. Taslak formun son halini ise 2 İngilizce dil uzmanı ölçeğin orijinaliyle karşılaştırarak dilde anlam kayması olup olmadığını değerlendirmiştir. Daha sonra da aynı formu 1 Türkçe dil uzmanı yazım, noktalama ve anlam açısından değerlendirmiştir. Türkçe ve İngilizce açısından yapılan bu değerlendirmeler sonucunda elde edilen dönütlere göre de Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin son hali oluşturulmuştur.

Bu araştırmayı gerçekleştirmeden önce gerekli olan etik izin İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 27-11-2024 tarihli ve 20/22 sayılı kararı ile alınmıştır. Dil eş değeri açısından ilgili çalışmalar yapıldıktan sonra Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçek hakkında ön bilgi edinmek için pilot çalışmanın yapılması önemlidir (Hambleton ve Patsula, 1999). Bu kapsamda ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği konusunda farklı kademelerde görev yapan 35 öğretmenin görüşüne başvurulmuş ve ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Son olarak ise oluşturulan Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Google Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak her iki çalışma grubunu oluşturan okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Google Forms aracılığıyla toplanan veriler öncelikle Excel'e aktarılmış ve niceliksel analize uygun hale getirilmiştir. Daha sonra da verilerin analizi için SPSS ve AMOS 21 paket programları kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde ilk olarak uç değer analizi yapılmış ve verilerin normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Ölçek geçerliliğini test etmek için DFA yapılmış ve ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Alanyazına göre ölçek maddeleri arasındaki ilişki bilinmiyorsa Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), bu ilişki ile birlikte faktör ve maddeler de biliniyorsa DFA yönteminin kullanılması önerilmektedir (Bandalos ve Finney, 2010). AFA değişkenler arasındaki ilişkiden faktör bulmayı amaçlarken DFA daha önceden tespit edilmiş değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin hipotezi veya kuramı test etmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2020). Bu sebeple mevcut çalışmada da ölçeğin yapı geçerliliği DFA kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için ise Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald's Omega Katsayıları, madde ayırt ediciliğini belirlemek için de madde-toplam korelasyonları incelenmiştir (Tablo 2). Ayrıca ölçeğin CR ve AVE değerleri hesaplanarak yakınsak geçerlilik test edilmiştir. Daha sonra ise test-tekrar test yöntemi kullanılarak ölçeğin güvenirliği test edilmiş, iki hafta arayla Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki dört

şehirde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan 68 öğretmene uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği ölçek uyarlama çalışması kapsamında yapılan analizler ve elde edilen sonuçlara ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Buna göre, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği geçerlik ve güvenirlik analizleriyle ilgili olarak faktör analizleri yapılmış ve ulaşılan sonuçlar paylaşılmıştır. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında yapılacak faktör analizleri için gerekli örneklem büyüklüğüne dair birçok çalışma bulunmaktadır. Faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü 50 ile 1000 arasında değişmekle birlikte önerilen madde-yanıt oranı 1:3 ile 1:20 arasındadır (Gunawan vd., 2021). Alanyazında faktör analizi için önerilen tek bir örneklem büyüklüğü veya madde-yanıt oranı olmamakla birlikte (Asmus, 1989) örneklem büyüklüğünün en az 50 olması gerektiğini söyleyen ve bunu çok zayıf olarak niteleyen (Barrett ve Kline, 1981), iyi bir faktör analizi sonucu için örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerektiğini (Tabachnick ve Fidell, 2019) ifade eden çalışmalar yer almaktadır. Öte yandan, madde başına en az 20 katılımcı (Kline, 2013), değişken başına en az beş katılımcı ve analiz başına en az 100 birey öneren (Gorsuch, 1983) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada kullanılan Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği 16 maddeden oluştuğundan ölçeğin DFA için 320 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Alanyazında belirtilen çalışmalar dikkate alınarak, bu sayının gerekli analizler için yeterli olduğu görülmüştür.

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için DFA kullanılmıştır. DFA, ölçüm modelleriyle, yani gözlenen ölçümler veya göstergeler ile gizil değişkenler veya faktörler arasındaki ilişkileri inceleyen bir tür Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) olmakla birlikte ölçme aracının boyutlarını (faktörleri) ve madde-faktör ilişki örüntüsünü (faktör yükleri) doğrulamak için kullanılır (Brown, 2015). Verilerin modele uygunluğunu test eden Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) birçok disiplindeki araştırmacılar tarafından kullanılsa da özellikle sosyal bilimlerdeki çalışmalar için artık bir zorunluluk haline gelmiştir (Hooper vd., 2008). Bu kapsamda, araştırmada DFA yapılmadan önce, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. KMO değeri 0.92 bulunmuş ve Barlett testinin sonuçlarının ise anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin faktör analizi için elverişli olduğuna dair kanıtlar sunmuştur.

İlk DFA, dört faktörlü yapının Türk örnekleminde yeterli uyum göstermediğini ortaya koymuştur. Yapılan DFA sonucunda uyum indeksleri; $\chi^2/df = 4.12$; TLI = .88; AGFI = .82; GFI = .86; CFI = .88, NFI = .86, IFI = .87, RMSEA = .09 ve SRMR değeri .09 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin

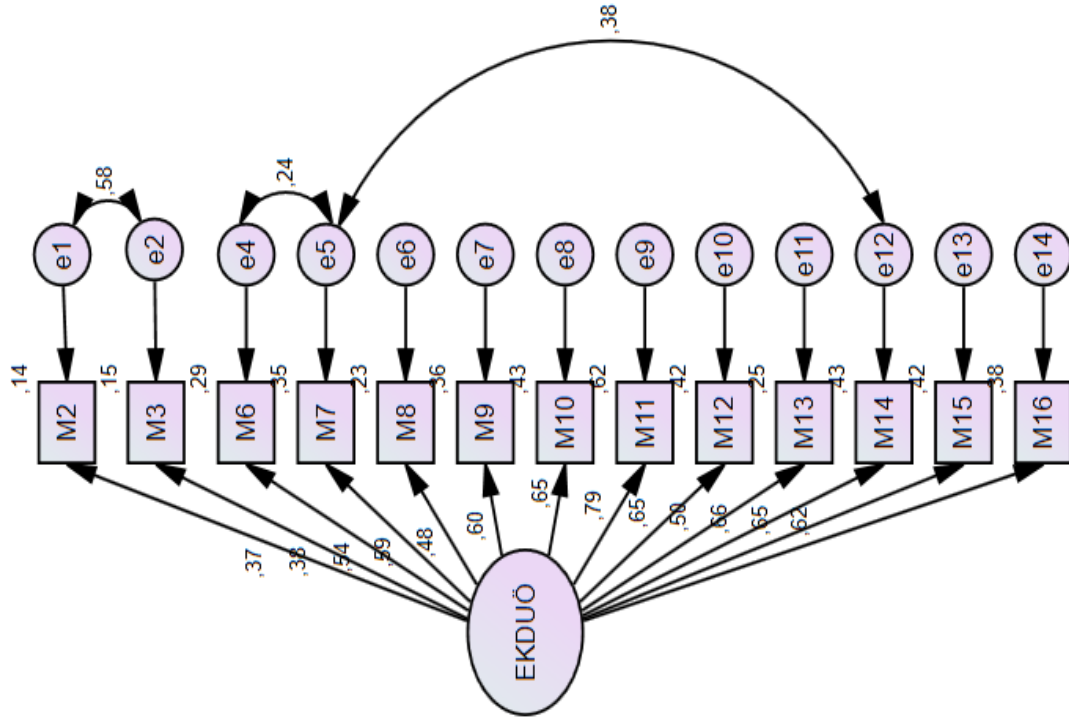
çok faktörlü yapısının doğrulanmadığı belirlenmiştir. Ardından ölçeğin tek faktörlü yapıya uygunluğu kontrol edilmiş ve tek faktörlü yapının uyum iyiliği değerlerinin alan yazında kabul edilen değerler aralığında olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu farklılık temel olarak kavramsal ve kültürel farklılıklarla açıklanabilir. Türk kültüründeki bireyler ölçeğin farklı boyutlarını anlatan kavramsal yapıları bağımsız değil bir bütünlük içinde değerlendirmiş olabilir. Ayrıca bu durum, ölçekte yer alan bazı ifadelerin Türkçe çevirilerinin birbirine yakın olması ve katılımcıların da maddeleri benzer şekilde algılamasıyla da açıklanabilir. Öte yandan, ölçeğin geliştirildiği Kore kültürü de Türk kültürü gibi kolektivist özellikler taşımasına rağmen (Öztürk ve Altundağ, 2023) iki kültür arasındaki bağlamsal ve dilsel farklılıkların (Türköz, 2018) da ölçek boyutundaki farklılaşmaya katkısı olduğu düşünülebilir. Katılımcıların sadece öğretmenlerden oluşması da faktörler arasındaki varyansı azaltmış ve ölçeğin tek boyutlu bir görünümde algılanmasına etki etmiş olabilir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, katılımcıların ölçek maddelerini benzer bir değerler sistemi içinde değerlendirip bütünsel biçimde algıladığını göstermektedir.

Yapılan DFA sonucunda elde edilen modelde üç maddenin (Orijinal ölçekte madde 1, 4 ve 5) hata varyansı yüksek, faktör yükü düşük ve regresyon aralığı düşük olduğundan modelden çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları kapsamında yapılan madde analizlerinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak görülen kompleks bir maddeyle karşılaşıldığında ölçeğin niteliğini arttırmak için madde çıkarılması yapılabilir (Erkuş, 2007). Bu sebeple, mevcut çalışmada da faktör yükleri düşük olan ($< .40$) ve yüksek hata varyansına sahip 3 madde analizden çıkarılmıştır. Farklı bir kültüre uyarlanan ölçeklerde araştırmacılar gözlem ve deneyimleriyle de ölçek maddelerinde ekleme ve çıkarma yapabilirler (Akbaş ve Korkmaz, 2007). Ayrıca, bu çalışmada ilgili maddelerin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin yapısını bozup bozmayacağına ilişkin üç uzman görüşüne de başvurulmuş ve ölçeğin yapısını bozmayacağına karar verilmiştir.

Belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra elde edilen 13 madde yeniden düzenlenerek model test edilmiş ve bu modelde modifikasyon indisleri (MI) ele alınmıştır. M2-M3, M6-M7, M7-M14 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. İlgili ölçek maddeleri şöyledir: M2: Bir öğretmen olarak, öğrencilerimin kültürel geçmişlerini öğrenmem gerektiğini düşünüyorum. M3: Sınıf yönetiminde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğine inanıyorum. M6: Öğrencilerin aile çevresini (aile ortamını) biliyorum. M7: Ders ve etkinlik planlarımı oluştururken öğrencilerin sosyal ve ailevi geçmişlerini göz önünde bulunduruyorum. M14: Ders akışını öğrencilerin geçmişlerindeki farklılıklara göre oluşturuyorum. Bu doğrultuda, M2-M3, M6-M7 ve M7-M14 maddeleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve bu maddelerin içerik bakımından öğrencilerin kültürel geçmişlerinin öğretim sürecine ve sınıf planlarına dâhil edilmesi ile sınıf yönetiminde kültürel

farklılıklar gibi benzer temaları ele aldığı görülmüştür. Bu kapsamda, mevcut çalışmada yapılan modifikasyonlar yalnızca anlam ve içerik açısından ilişkili maddeler arasında gerçekleştirilmiş; ölçeğin faktör yapısına yeni bir yol eklenmemiş ve kuramsal bütünlük korunmuştur. Ayrıca modifikasyon indislerinin değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde kalmış ve modelin genel uyum indekslerinde iyileşme sağlamıştır. Çok maddeli ölçümlerde ölçek maddeleri sıklıkla modifiye edilmekte ve farklı bağlamlarda kullanılmak üzere uyarlanmaktadır (Finn ve Kayande, 2004). Buna göre, analiz sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu belirlenmiştir. Yapılan DFA sonucunda ölçek maddelerinin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin bütün hata varyanslarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonuçları Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. *Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Yol Şeması*



Buradan hareketle model uyumu indeksleri değerlendirilmiş ve elde edilen değerler Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre, Tablo 1, mükemmel ve kabul edilebilir uyum indeksleri ile bu çalışmada ölçek uyarlama kapsamında yapılan analizler sonucu elde edilen uyum değerlerini ifade etmektedir.

Tablo 1: *Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri ve Ölçek Değerleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modifikasyon Öncesi	Modifikasyon Sonrası
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	4.12	2.75
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.82	.90
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.86	.93
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.88	.93
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.86	.90
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.87	.93
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.09	.07
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.88	.90
SRMR	$.00 \leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.09	.08

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği için yapılan DFA sonucunda; $\chi^2/df = 2.75$; TLI = .90; AGFI = .90; GFI = .93; CFI = .93, NFI = .90, IFI = .93, RMSEA = .07 ve SRMR değeri .08 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bu değerlere göre model uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

Ayrıca Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin geçerliğine ek kanıt sağlaması amacıyla yakınsak geçerliği ele alınmış ve CR ile AVE değerlerine ilişkin ilgili analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre CR değeri .75, AVE değeri ise .50 olarak bulunmuştur. Yakınsak geçerliğin sağlanması için ölçeğe ait tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden yüksek olması ve AVE değerlerinin de .50'den büyük olması istenen bir durumdur (Fornell ve Larcker, 1981). Buna göre, mevcut çalışmada yapılan analizlerde CR değerinin AVE değerinden yüksek olmakla birlikte AVE değerinin .50 olduğu görülmüştür. Böylece, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin yakınsak geçerliği sağlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, yapılan DFA ve geçerlik analizleri birlikte değerlendirildiğinde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlandığı ve tek faktörlü yapısının doğrulandığı ortaya konulmuştur.

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin uygulandığı örnekleme ilişkin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald's Omega Katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin madde-toplam korelasyonları hesaplanarak ölçeğin madde ayırt ediciliği ortaya koyulmuştur. Güvenirlik katsayısının en az .70 ve tercihen daha yüksek olması araştırma amaçları doğrultusunda yararlı görülmektedir (Fraenkel vd., 2012). Öte yandan, test-tekrar test yöntemi kullanılarak ölçeğin kararlılığı değerlendirilmiştir. Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin güvenilirlik analizi kapsamında elde edilen sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları	Cronbach Alpha	McDonald's Omega
Madde 2	,50		
Madde 3	,51		
Madde 6	,51		
Madde 7	,61		
Madde 8	,45		
Madde 9	,53	.87	.87
Madde 10	,56		
Madde 11	,71		
Madde 12	,59		
Madde 13	,50		
Madde 14	,64		
Madde 15	,59		
Madde 16	,57		

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarını gösteren Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald's Omega Katsayısının .87 olarak hesaplandığı görülmektedir. Buna göre Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin güvenirliği "mükemmel" olarak ifade edilebilir. Ayrıca verilen tabloda madde- toplam korelasyon değerleri incelendiğinde maddelerin en az .45 ve en fazla ise .71 değerlerini aldığı görülmektedir. Buna göre Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinde yer alan maddelerin ölçeğin güvenirliğine ilişkin katkı sunduğu ifade edilebilir.

Öte yandan, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin kararlılık düzeyi test-tekrar test yöntemiyle tespit edilmiştir. Bu doğrultuda 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki dört şehirde okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan 68 öğretmene iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında yapılan analizler doğrultusunda elde edilen aritmetik ortalamalar, standart sapmalar, iç tutarlılık katsayıları ve ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Uygulama	Ortalama	ss	r	Cronbach's Alpha
I. Uygulama	3.97	.77	.90	.88
II. Uygulama	3.88	.71		.87

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin test tekrar test güvenilirlik analizlerini gösteren Tablo 3 incelendiğinde ilk uygulama sonuçlarında ulaşılan değerlerin aritmetik ortalama için 3.97, standart sapma için .77 ve iç tutarlılık katsayısı için ise .88 olduğu görülmektedir. İki hafta sonra yapılan ikinci uygulama sonrasında ulaşılan değerlerin ise aritmetik ortalama için 3.88, standart sapma için .71 ve iç tutarlılık katsayısı için ise .87 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, iki uygulama sonucunda ulaşılan verilerin korelasyon katsayısının (r) ise .90 olduğu bulunmuştur. Böylece, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin zamana karşı duyarlılığı da ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına göre, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ispatlanmıştır.

Ölçek Maddelerinin Puanlanması

Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin tek boyutlu yapısının puanlanmasında dereceleme toplamı tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği en az 13, en çok da 65 puan almaktadır ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek maddelerinin puanlanması kapsamında, elde edilen düşük puanlar düşük düzeyde kültüre duyarlı uygulamalara yönelik algıyı gösterirken, yüksek puanlar yüksek düzeyde kültüre duyarlı uygulamalara yönelik algıyı göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde ülkeler arasındaki etkileşimin artması sonucu ekonomik, sosyal, kültürel vb. anlamda görülen küreselleşme okulların yapısını da etkilemiş, okullar çok kültürlü bir yapıya sahip kurumlar haline gelmiştir (Banks, 2016). Kültürel farklılıkları içinde barındıran okullarda gerçekleştirilen eğitimin, kültürel çeşitlilik ve eğitimde eşitlik konularının teşvik edilmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Wulandari, 2024). Öte yandan, okulda eğitsel uygulamaların gerçekleştirilmesinde ön plana çıkan öğretmenlerin günlük derslerde kullandığı öğretim uygulamaları ise öğretmenlerin neye değer verdiği, neyi bildiği ve neyi ne kadar yapabildiğini yansıtmaktadır (Chen vd., 2012). Bu sebeple, öğretmenler ve onların çok kültürlü eğitime yönelik sahip olduğu olumlu tutum, ülkedeki tüm kültürel kimliklerin barışçıl bir şekilde yaşaması noktasında önemli bir role sahiptir (Yılmaz, 2016). Dolayısıyla, okulların çok kültürlü eğitim kapsamındaki etkinliği ve okullardaki kültüre duyarlı uygulamaların önemli olduğu ve öğretmenler tarafından uygulanacak

kültüre duyarlı uygulamaları ele alan bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada da Han (2017) tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması amaçlanmış, bu kapsamda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda, ölçeğin tek faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması sürecinde dört faktörlü yapısının tek faktörlü yapıya değişmesi durumunun kavramsal ve kültürel farklılıklardan, Türkçe çevirilerin anlam yakınlıklarından veya katılımcı grubunun yalnızca öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, Eğitimde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği olarak Türkçeye uyarlanan tek faktörlü bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Öte yandan, öğretmenlerde kültürel farklılıklara dair düşünce yapısının oluşması için öğretmenlerin kültür ve kültürün yönleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Aragona-Young ve Sawyer, 2018). Aksi halde, bu bilgi birikimi olmadan öğretmenlerin öğrencilerin kültürel kimliklerini desteklemesi ve kültürel farklılıklar konusunda eşitlik anlayışına sahip olması mümkün değildir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve kültürel farklılıklar konusundaki bilgi birikimi, bu konuya karşı inanç, tutum ve öz yeterlik algısı çok kültürlü sınıf öğretimi uygulamalarını etkilemektedir (Yıldırım ve Tezci, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda sahip olduğu olumlu tutum, inançlar ve kültür hakkındaki yüksek bilgi birikimi kültürel çeşitliliğe sahip sınıflarda gerçekleştirilecek eğitsel uygulamaları da olumlu etkilemesi beklenebilir.

Sonuç olarak, okulda gözlenen kültürel farklılıklar sınıf içindeki eğitsel uygulamalarda farklı ihtiyaçları beraberinde getirmekte ve eğitsel uygulamaların çeşitlendirilip farklılaştırılması ihtiyacını doğurmaktadır (Taneri ve Özbek, 2023). Bu noktada da, mevcut çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konulan Eğitimde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğiyle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim kapsamında sınıfta gerçekleştireceği eğitsel uygulamalar hakkında bilinçlendirilmesi ve bu konuda faydalanması sağlanabilir. Okulların çok kültürlü yapısı göz önüne alındığında bu ölçeğin kullanımı değerli görülmektedir.

Han (2017) tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını amaçlayan bu çalışmada ölçek uyarlama adımları izlenerek ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine dair ilgili analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin tek faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir olduğu, yüksek bir güvenilirlik gösterdiği ve geçerliğin sağlandığı saptanmıştır. Bu sebeple Güney Kore’de geliştirilen Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin Türkiye bağlamında öğretmenlerin farklı kültürleri kapsayan uygulamalara yönelik algılarını ölçen, Türk

kültürüne uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu yapılan analizlerle ortaya konulmuştur.

Öneriler

Yoğun göç alan Türkiye’de çok kültürlü bir yapıya sahip okullarda eğitsel faaliyetlerin uygulanmasında farklı kültürlerin gözetilmesi, diğer bir deyişle farklı kültürel değer ve normların dikkate alınması ve öğretmenlerin bu konudaki algılarının ölçülmesi önemlidir. Bu çalışmada uyarlaması yapılan ölçek sayesinde kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında öğretmenlerin eğitsel uygulamalara yönelik algıları ortaya çıkarılabilecektir. Bu sebeple, Eğitimde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği ileriki çalışmalarda öğretmenlere uygulanarak öğretmenlerin bu konudaki algılarının tespit edilmesinde kullanılabilir. Bununla birlikte, Eğitimde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği farklı değişkenleri ölçen ölçeklerle birlikte ele alınarak kültüre duyarlı uygulamaların diğer olgularla arasındaki ilişki incelenebilir.

Öte yandan, öğretmen yetiştirme programları kültüre duyarlı eğitim konusunda geliştirilip bu konuda programa dersler eklenerek öğretmen adaylarının kültürel farklılıklar konusunda bilgili ve farkında yetişmesi sağlanabilir. Mevcut öğretmenler için ise, çok kültürlü eğitim hakkında seminerler düzenlenerek öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmesi ve kültüre duyarlı sınıf ortamlarının oluşması desteklenebilir. Ayrıca, ders kitapları ve öğretim materyallerinin Türkiye’deki çok kültürlülüğü yansıtacak şekilde düzenlenmesi, eğitimde kapsayıcılık için önemli bir adım olarak görülmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 27-11-2024 tarihli ve 20/22 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Yazar Katkısı: Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

Kaynakça

- Abdallah, A., & Alkaabi, A. M. (2023). Role of teachers in reinforcing students cultural and heritage awareness at Abu Dhabi schools to meet global challenge. *Cogent Social Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2194734>
- Akbaş, G., & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpb134003.pdf?v=1714643916>
- Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers’ beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, 24(5), 465-486. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1435527>

- Asmus, E. P. (1989). Factor analysis: A Look at the technique through the data of rainbow. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 101, 1-29. <http://www.jstor.org/stable/40318371>
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114). NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2016). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th edition) (pp. 2-24). John Wiley & Sons, Inc.
- Barrett, P. T., & Kline, P. (1981). The observation to variable ratio in factor analysis. *Personality Study and Group Behavior*, 1(1), 23-33.
- Baudassé, T., Bazillier, R., & Issifou, I. (2016). Migration and institutions: Exit and voice (from abroad)?. *Journal of Economic Surveys*, 32(3), 727-766. <https://doi.org/10.1111/joes.12212>
- Bayık, M. E., & Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerinden bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.18394/iid.15648>
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4916/67285>
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: the importance of school context. *Child development*, 83(5), 1477-1485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 25-41. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9134-2>
- Civitillo, S., Schanchner, M., Juang, L., Vijver F., J.R., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi- informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fnjin/issue/39968/397481>
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214917>
- Duany, J. (2011). *Blurred borders: Transnational migration between the Hispanic Caribbean and the United States*. University of North Carolina Press. https://doi.org/10.5149/9780807869376_duany
- Düzen, N., & Batuk, B. (2025). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik çokkültürlü empati ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 46-63. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391771>
- Düzen, N., Uyanık, C., & Batuk, B. (2025). Çokkültürlü eğitimle yüzleşmek: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (76), 188-211. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1633959>
- Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across culture and organisations: Moving forward with cultural intelligence. *Research on Organisational Behaviour*, 24, 271-299. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(02\)24008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(02)24008-3)

- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25. <https://www.tpd.com.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpb134004.pdf>
- Finn, A., & Kayande, U. (2004). Scale modification: Alternative approaches and their consequences. *Journal of Retailing*, 80(1), 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2004.01.003>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). 'Global' education: Migration, belonging and the 'rule' of being a guest. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 54(3), 257-276. <https://www.jstor.org/stable/27128345>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill. https://saochhengpheng.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/jack-fraenkel_norman_wallen_helen_hyun-how_to_design_and_evaluate_research_in_education_8th_edition_-mcgraw-hill_humanities_social_sciences_languages2011.pdf
- Ge, Y., Li, W., Chen, F., Kayani, S., & Qin, G. (2021). The theories of the development of students: a factor to shape teacher empathy from the perspective of motivation. *Front. Psychol*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736656>
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.738679>
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor Analysis*. Lawrence Erlbaum.
- Grobler, B. R., Moloi, K. C., Looock, C. F., Bisschoff, T. C., & Mestry, R. J. (2006). Creating a school environment for the effective management of cultural diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 449-472. <https://doi.org/10.1177/1741143206068211>
- Gunawan, J., Marzilli, C., & Aungsuroch, Y. (2021). Establishing appropriate sample size for developing and validating a questionnaire in nursing research. *Belitung nursing journal*, 7(5), 356-360. <https://doi.org/10.33546/bnj.1927>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-13. <https://www.testpublishers.org/assets/documents/volume%201%20issue%201Increasing%20validity.pdf>
- Hamilton, M. J. (2016). *Examining teacher multicultural competence in the classroom: Further validation of the multicultural teaching competency scale*. [Master's thesis, Louisiana State University]. https://repository.lsu.edu/gradschool_theses/4433
- Han, J.B. (2017). *Developing a scale for culturally responsive practice: Validation, relationship with school organizational factors, and application* [Doctoral dissertation, Michigan State University]. MSU Libraries Digital Collections. <https://doi.org/doi:10.25335/yega-xc39>
- Harriott, W. A., & Martin, S. S. (2004). Using culturally responsive activities to promote social competence and classroom community. *TEACHING Exceptional Children*, 37(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/004005990403700106>
- HBOGM. (2023). *Göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durumlarda-egitim-daire-baskanligi/icerik/1445>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business*

- Research Methods*, 6, 53-60.
<https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buschmanart>
- Jackson, F. R. (1993). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4), 298-303. <http://www.jstor.org/stable/40017437>
- Karataş, K. (2020). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1761-1775. <https://doi.org/10.17755/esosder.735068>
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/20625/makaleler/7/2/arastirmax-kulturel-degerlere-duyarli-egitime-hazirbulunuşluk-olcegi-gecerlik-guvenirlik-calismasi.pdf>
- Karataş, K., Sezgin, E., & Yılmaz, E. (2023). Kültürel değerlere duyarlı sınıf yönetimi öz yeterlik ölçeği'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (68), 27-48. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1159378>
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 90, 23-50. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.57369>
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado*, 16, 35-44. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171- 207). Routledge.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.86>
- Kurşun, S., & Şpendi Şirin, T. (2025). Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının ve çokkültürlü oyun algılarının metaforik olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(3), 1187-1245. <https://doi.org/10.24315/tred.1463783>
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of teacher education*, 51(3), 206-214. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003008>
- Liu, Q., Çolak, F. Z., & Agirdag, O. (2021). Teachers' beliefs and practices in culturally diverse schools: an empirical study in Southwest China. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 27(7), 672-695. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1987878>
- López López, M. C., & Hinojosa Pareja, E. F. (2015). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095249>
- Marvi, K. (2023). Impact of cultural diversity in classrooms of secondary schools. *Creative Education*, 14, 197-211. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.141014>
- MEB. (2014). *Yabancılarla yönelik eğitim-öğretim hizmetleri-genelge*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher Empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Murphy, H., Tubritt, J., & Norman, J.O. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 7, 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>

- Nayır, F. (2019). Kültürel değerlere duyarlı öğretmen rolleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 3273-3292. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39584>
- OECD. (2010). *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. OECD Publishing.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-24. <https://doi.org/10.2307/1176697>
- OYGM. (2022). *Geçici eğitim merkezinde görev yapan/yapacak olan Suriyeli öğretmenlerin eğitimi*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/gecici-egitim-merkezinde-gorev-yapanyapacak-olan-suriyeli-ogretmenlerin-egitimi/icerik/466>
- OYGM. (2023). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-mill-egitim-bakanligi-ogretmenlerinin-egitimi-projesi/icerik/1130>
- Özmen, F., & Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 78-83. <https://doi.org/10.18603/std.24481>
- Öztürk, C., & Altundağ, P. (2023). Kültürel boyutlar teorisi bağlamında Türkiye-Güney Kore organizasyon kültürü incelemesi. *Doğu Dilleri Dergisi*, 8(2), 65-95. <https://doi.org/10.61134/audodilder.1400906>
- Pagani, C., Robustelli, F., & Martinelli, C. (2011). School, cultural diversity, multiculturalism, and contact. *Intercultural Education*, 22(4), 337-349. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617427>
- Petrović, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.076>
- Pevzner, M.N., Sheraizina, R.M., Ushanova, I.A., Petryakov, P. A., & Donina, I.A. (2017). Concepts and strategies of cultural diversity management at higher school. *Revista Espacios*, 38(50), 29-35. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p29.pdf>
- PIKTES. (2024). *Hakkımızda*. <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>
- Polat, S., Arslan, Y., & Dincer, O. (2017). Diversity leadership skills of school administrators: A scale development study. *Issues in Educational Research*, 27(3), 512-526. <https://search.informit.org/doi/10.3316/jelapa.007986302705230>
- Regulus, T. A., & Leonaitis, K. (1995). Conflict, violence, and cultural diversity. *Update on Law-Related Education*, 19(1), 41-42. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/ulred19&div=12&id=&page>
- Rengi, Ö. (2023). Culturally responsive classroom management in multicultural education environments. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)*, 1(1), 53-82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8406395>
- Rengi, Ö., & Polat, S. (2019). Okullarda kültürel çeşitliliğe ilişkin uygulamalar ve bu uygulamalarla ilgili öğrenci görüşleri: Almanya'nın Baden-Württemberg eyaleti Stuttgart örneği, *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 239-260.
- Sarıdaş, G., & Nayır, F. (2024). Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü (KDDOK) ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 515-537. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1404282>
- Schachner, M.K., Noack, P., Van de Vijver, F.J.R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in

- Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Schwarzenhal, M., Schachner, M.K., Juang, L.P., & van de Vijver, F.J.R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50, 323-346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>
- Spielberger, C. D., & Sharma, S. (1976). Cross-cultural measurement of anxiety. In C.D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-Cultural Anxiety* (pp. 13-25). Hemisphere Pub.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Allyn ve Bacon/Pearson Education.
- Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2023). Promoting diversity and culturally responsive pedagogy in higher education. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(21), 765-813. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1333036>
- Thijs, J., Krijnen, M., Vemde, L., Hornstra, L., Mainhard, T., & Wansink, B. (2024). The diversity teaching beliefs scale: Addressing cultural diversity, communalities between cultures, and national culture in the classroom. *Teacher and Teacher Education*, 153, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104846>
- Turan, Ç. (2025). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkında görüşlerinin değerlendirilmesi. *International QMX Journal*, 4(4), 688-700. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15286798>
- Türkiye Göç İdaresi. (2025). *İstatistikler*. <https://www.goc.gov.tr/giris-cikis>
- Türküzü, S. G., (2018). Kültürel Çeviri Bağlamında Korece-Türkçe Çeviri Çalışmaları. *Turnalar*, 19(1), 5-12.
- UNESCO. (2005). *Kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi sözleşmesi*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. <https://www.unesco.org.tr/Pages/179/177/>
- UNICEF. (2023). *Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelendirilmesi - nihai raporu*. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-ge%C3%A7ici-koruma-alt%C4%B1nda-olan-suriyeli-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-e%C4%9Fitim-m%C3%BCdahalesi-raporu>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2001). Ethnic and gender bias among Dutch and Turkish children in late childhood: The role of social context. *Infant and Child Development*, 10(4), 203-217. <https://doi.org/10.1002/icd.279>
- Yıldırım, S., & Tezci, E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 13-47. <https://doi.org/10.26466/opus.687625>
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>
- Zhao, Y. (2007). Cultural conflicts in an intercultural classroom discourse and interpretations from a cultural perspective. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 129-136. <https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/13-Yuqin-Zhao.pdf>
- Wulandari, W. (2024). Multicultural education: Fostering diversity and inclusion in the classroom environment. *Education Studies and Teaching Journal (EDUTECH)*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.62207/8a9qke98>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Türkiye gibi göç alan bir ülkede, çok kültürlü ortamlar haline gelen okullarda kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yaşamaya devam etmektedir (Özmen ve Aküzüm, 2010). Okullar ayrıca kültürel farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü bilincinin geliştirildiği ve buna uygun yaşam tarzı davranışlarının öğretildiği barışçıl bir iklimin

oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Civitillo vd., 2017). Öğretmenler, kültürel açıdan kapsayıcı etkinliklerin uygulanmasında ön plana çıkmakla birlikte bu konuda önemli sorumluluklara sahiptir (Marvi, 2023). Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde kültürel farklılıkları göz önünde bulundurarak, hoşgörü konusunda rol model olurlar (Goh, 2012). Öğretmenlerin bu uygulamaları okullarda hayata geçirmede önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında onların kültüre duyarlı uygulamalar konusundaki algılarının ölçülmesi önemli görülmektedir. Bu çalışma da, Han (2017) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin kültüre duyarlı uygulamalara ilişkin algılarını ölçen Kültüre Olarak Duyarlı Uygulamalar Ölçeğini Türkiye bağlamına uyarlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, kültüre duyarlı uygulamalara ilişkin literatürdeki boşluğu doldururken, aynı zamanda öğretmenleri sınıflarında farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere karşı daha fazla farkındalık kazanmaya ve eğitim faaliyetlerinde kültürel açıdan duyarlı uygulamalar uygulamaya teşvik etmektedir.

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışması olduğundan ölçek uyarlama adımları izlenmiştir (Bayık ve Gürbüz, 2016; Spielberger ve Sharma, 1976). Çalışmada iki bağımsız çalışma grubu yer almıştır. Ölçek uyarlama sürecinde kullanılan tüm veriler bu iki bağımsız gruptan elde edilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmamızın birinci çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 348 öğretmen, ikinci çalışma grubunu ise 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki dört ilde bulunan okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki resmi okullarda görev yapan, kolayda örnekleme yoluyla seçilen 68 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Han (2017) tarafından geliştirilen "Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, dört boyut ve 16 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliği DFA ile test edilmiştir. Literatüre göre, ölçek maddeleri arasındaki ilişki bilinmiyorsa AFA, faktör ve maddeler ile bu ilişki biliniyorsa DFA önerilmektedir (Bandalos ve Finney, 2010). Bu nedenle, mevcut çalışmada ölçeğin yapı geçerliliği DFA kullanılarak test edilmiştir.

İlk DFA, dört faktörlü yapının Türk örnekleminde yeterli uyum sağlamadığını ortaya koymuştur. DFA uyum indeksleri: $\chi^2/df = 4.12$; TLI = .88; AGFI = .82; GFI = .86; CFI = .88, NFI = .86, IFI = .87, RMSEA = .09 ve SRMR değeri .09 olarak bulunmuştur. Bu nedenle ölçeğin çok faktörlü yapısının doğrulanmadığı belirlenmiştir. DFA modelinden, yüksek hata varyansı, düşük faktör yükü ve düşük regresyon aralığı nedeniyle üç madde (orijinal ölçekteki 1, 4 ve 5 numaralı maddeler) modelden çıkarılmıştır. Belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra elde edilen 13 madde yeniden düzenlenerek model test edilmiş ve bu modelde modifikasyon indeksleri (MI) dikkate alınmıştır. M2-M3, M6-M7 ve M7-M14 maddeleri arasında değişiklikler yapılmıştır. Çok maddeli ölçümlerde ölçek maddeleri sıklıkla modifiye edilmekte ve farklı bağlamlarda kullanılmak üzere uyarlanmaktadır (Finn ve Kayande, 2004). Buna göre, analiz sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu belirlenmiştir. DFA, ölçek maddelerinin t-değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ölçeğin tüm hata varyanslarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği için yapılan DFA sonucunda; $\chi^2/df = 2.75$; TLI = .90; AGFI = .90; GFI = .93; CFI = .93, NFI = .90, IFI = .93, RMSEA = .07 ve SRMR değeri .08 olarak bulunmuştur. Bu değerlere dayanarak, model uyumunun iyi olduğu kabul edilebilir. Ayrıca Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin geçerliliğine ek kanıt sağlaması amacıyla yakınsak geçerliği ele alınmış ve CR ve AVE değerlerine ilişkin ilgili analizler yapılmıştır. DFA ve geçerlik analizleri birlikte değerlendirildiğinde, tek faktörlü yapının doğrulandığı ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin uygulandığı örneklem için güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald's Omega Katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin madde ayırt ediciliğini ortaya koymak amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı ve McDonald's Omega Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre,

ölçeğin güvenirliği "mükemmel" olarak ifade edilebilir. Maddelerin en düşük .45 ile en yüksek .71 arasında değerlere sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre, ölçekteki maddelerin ölçeğin güvenirliğine katkıda bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak, Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanıtlanmıştır.

Öğretmenlerin günlük derslerinde kullandıkları öğretim uygulamaları, öğretmenlerin neye değer verdiklerini ne bildiklerini ve ne ölçüde bir şeyler yapabildiklerini yansıtır (Chen vd., 2012). Bu nedenle, öğretmenler ve çok kültürlü eğitime yönelik olumlu tutumları, bir ülkede tüm kültürel kimliklerin farklılıklara saygı göstererek barış içinde bir arada yaşamasını sağlamada önemli bir rol oynar (Yılmaz, 2016). Ayrıca, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve kültürel farklılıklar konusundaki bilgileri, bu konudaki inançları, tutumları ve öz yeterlilik duyguları çok kültürlü sınıf içi öğretim uygulamalarını etkiler (Yıldırım ve Tezci, 2020). Bu nedenle, kültürel çeşitliliğe çok kültürlü eğitim kapsamında yer verilmesinde ve okullarda çeşitliliğin kapsayıcılığında kültüre duyarlı uygulamaların önemli bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, öğretmenler tarafından kültürel farklılıkların dikkate alınarak uygulanan kültüre duyarlı uygulamaları değerlendiren bir ölçme aracına ihtiyaç vardır. Bu noktada, mevcut çalışmada geçerliliği ve güvenirliği ortaya konulan Eğitimde Kültüre Duyarlı Uygulamalar Ölçeği öğretmenlerin farkındalıklarını artırmak için kullanılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

In Türkiye, a country that has received significant immigration, schools that have become multicultural environments continue to experience problems stemming from cultural differences (Özmen & Aküzüm, 2010). Schools also play a crucial role in fostering a peaceful climate where awareness of respect and tolerance towards cultural differences is promoted and where lifestyle behaviors are taught accordingly (Civitillo et al., 2017). Teachers are at the forefront of implementing culturally inclusive activities and have significant responsibilities (Marvi, 2023). By considering cultural differences in classroom activities, teachers serve as role models for students in tolerance (Goh, 2012). Given that teachers play a crucial role in implementing these practices in schools, this study aimed to adapt the Culturally Responsive Practices Scale, developed by Han (2017), to the Turkish context, which measures teachers' perceptions of culturally responsive practices. This study fills the gap in the literature regarding culturally responsive practices, while also encouraging teachers to become more aware of students from diverse cultural backgrounds in their classrooms and implement culturally responsive practices in their educational activities.

Since this study is a scale adaptation study, the scale adaptation steps were followed (Bayık & Gürbüz, 2016; Spielberger & Sharma, 1976). This study involved two independent study groups. All data used in the scale adaptation process were obtained from these two independent groups and included in the validity and reliability analyses. The first study group of research consists of 348 teachers determined by a convenience sampling method, and the second study group consisted of 68 teachers selected through convenience sampling, working in preschool, primary, and secondary public schools in four cities in Eastern and Southeastern Anatolia during the 2024-2025 academic year. The "Culturally Responsive Practices Scale" developed by Han (2017) was used as the data collection tool in the study. The scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 16 items in four dimensions. To test the scale's validity, the construct validity of the scale was tested using Confirmatory Factor Analysis (CFA). According to the literature, if the relationship between the scale items is unknown, Exploratory Factor Analysis (EFA) is recommended, and if the factor and items are known along with this relationship, CFA is recommended (Bandalos & Finney, 2010). Therefore, in the current study, the construct validity of the scale was tested using CFA.

CFA was used to test the construct validity of the scale. The initial CFA revealed that the four-factor structure did not provide adequate fit in the Turkish sample. CFA yielded fit indices of $\chi^2/df = 4.12$; TLI = .88; AGFI = .82; GFI = .86; CFI = .88, NFI = .86, IFI = .87, RMSEA = .09 and an SRMR value of .09. Therefore, it was determined that the multifactor structure of the scale was not confirmed. From the CFA model, three items (items 1, 4, and 5 in the original scale) were removed from the model due to their high error variance, low factor loading, and low regression range. After removing the specified items, the resulting 13 items were rearranged, and the model was tested, and modification indices (MI) were considered in this model. Modifications were made among items M2-M3, M6-M7, and M7-M14. In multi-item measures, scale items are frequently modified and adapted for use in different contexts (Finn & Kayande, 2004). Accordingly, the analysis determined that the scale was unidimensional. CFA revealed that the t-values of the scale items were significant at the .01 level. In addition, it was determined that all error variances of the scale were significant. CFA for the scale revealed $\chi^2/df = 2.75$; TLI = .90; AGFI = .90; GFI = .93; CFI = .93, NFI = .90, IFI = .93, RMSEA = .07 and an SRMR value of .08. Based on these values, the model fit can be considered good. Furthermore, to provide additional evidence for the validity of the scale, convergent validity was examined, and relevant analyses were conducted for composite reliability (CR) and average variance explained (AVE) values. When the CFA and validity analyses were evaluated together, it was revealed that its single-factor structure was confirmed.

To demonstrate the reliability of the scale for the sample to which it was applied, Cronbach's Alpha Internal Consistency Coefficient and McDonald's Omega Coefficient were calculated. Furthermore, item-total correlations were calculated to demonstrate the scale's item discrimination. It was seen that the Cronbach's Alpha Internal Consistency Coefficient and McDonald's Omega Coefficient of the scale was calculated as .87. Accordingly, the reliability of the scale can be expressed as "excellent". It was seen that the items have values ranging from a minimum of .45 to a maximum of .71. Accordingly, it can be said that the items in the scale contribute to the reliability of the scale. As a result, the Culturally Responsive Practices Scale has been proven to be a valid and reliable scale.

The teaching practices used by teachers in their daily lessons reflect what teachers value, what they know, and to what extent they can do something (Chen et al., 2012). Therefore, teachers and their positive attitudes toward multicultural education play a crucial role in ensuring the peaceful coexistence of all cultural identities in a country by respecting differences (Yılmaz, 2016). Also, teachers' knowledge of multicultural education and cultural differences, their beliefs, attitudes, and sense of self-efficacy towards this issue influence multicultural classroom teaching practices (Yıldırım & Tezci, 2020). Therefore, it can be argued that culturally responsive practices are an important factor in the effectiveness of schools in accommodating cultural diversity within the scope of multicultural education and the inclusiveness of diversity in schools. Therefore, a measurement tool is needed that assesses culturally responsive practices implemented by teachers, considering cultural differences. At this point, the Culturally Responsive Practices in Education Scale, whose validity and reliability were demonstrated in the current study, can be used to raise teachers' awareness. Given the multicultural nature of schools, which are educational institutions, the use of this scale is considered valuable.

Appendix A:

Ölçek Maddeleri		Çeviri
1.	"As a teacher, I need to learn about my student cultural backgrounds"	a.) Bir öğretmen olarak, öğrencilerimin kültürel geçmişlerini öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.
2.	"I believe students' diversity must be considered in the classroom management."	a.) Sınıf yönetiminde öğrencilerin kültürel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğine inanıyorum.
3.	"I acknowledge students' family environment."	a.) Öğrencilerin aile çevresi (aile ortamını) biliyorum.
4.	"I consider students' social and family backgrounds in the class plan."	a.) Ders ve etkinlik planlarımı oluştururken öğrencilerin sosyal ve ailevi geçmişlerini göz önünde bulunduruyorum.
5.	"I teach students respecting on student's personal backgrounds."	a.) Öğrencilere başkalarının kişisel geçmişlerine saygı duymalarını öğretiyorum.
6.	"I am able to obtain information about my students' academic strengths."	a.) Öğrencilerimin akademik açıdan güçlü yönleri hakkında bilgi edinebiliyorum.
7.	"I am able to determine whether my students like to work alone or in a group."	a.) Öğrencilerimin bireysel mi yoksa grup halinde mi çalışmayı sevdiklerini tespit edebiliyorum.
8.	"I am able to use my students' cultural background to help make learning meaningful."	a.) Öğrencilerimin kültürel geçmişlerini, eğitsel süreçlerde etkililiği arttırmak için kullanabiliyorum.
9.	"I am able to critically examine the curriculum to determine whether it reinforces negative cultural stereotypes."	a.) Müfredatı, olumsuz kültürel kalıp yargıları pekiştirip pekiştirmediklerini belirlemek için eleştirel bir gözle inceleyebiliyorum.
10.	"I think students can understand differently what I teach."	a.) Öğrencilerin, öğrettiklerimi daha geniş bağlamalı anlayabileceklerini düşünüyorum.
11.	"I structure the class content based on the difference among students' background."	a.) Ders akışını öğrencilerin geçmişlerindeki farklılıklara göre oluşturuyorum.
12.	"I am able to facilitate students to work in a group."	a.) Öğrencilerin grup halinde çalışmasına imkân tanıyorum.
13.	"I encourage students to think differently and have different perspective on class contents."	a.) Öğrencileri farklı düşünmeye ve ders konularına farklı açılardan bakmaya teşvik ediyorum.