



## Teacher Candidates' Multicultural Attitude and Self-Efficacy: The Mediating Role of Intercultural Sensitivity

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU<sup>a\*</sup>, (ORCID ID - 0000-0003-2155-4822)

Ahmet Rifat KAYIŞ<sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0003-4642-7766 )

<sup>a</sup> Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu /Türkiye

<sup>b</sup> Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Kastamonu/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cufej.884922

#### Article history:

Received 22.02.21

Revised 02.08.21

Accepted 18.08.21

#### Keywords:

Teachers' self-efficacy,  
Intercultural sensitivity,  
Multicultural attitudes,  
Teacher candidates.

### Abstract

The challenges of working with diverse students have made it critical to prepare teacher candidates who are culturally sensitive and can observe the classes through a multicultural lens and integrate these competencies with their self-efficacy. This study aimed to examine the mediation role of intercultural sensitivity on the relationship between teachers' multicultural attitude and sense of efficacy. Two hundred and nine (female: 76, male: 133) teacher candidates participated in the study from a mid-sized state university in Turkey. Data were collected via the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), the Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) and the Intercultural Sensitivity Scale (ISS). The results showed that intercultural sensitivity fully mediated the relationship between teacher multicultural attitude and teachers' sense of efficacy. As a result, it can be said that teacher candidates feel themselves competent at the level that they can transform their positive tendencies about multicultural environments into behavioral skills.

## Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Tutum ve Öz-Yeterliği: Kültürlerarası Duyarlılığın Aracı Rolü

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.884922

#### Makale Geçmişi:

Geliş 22.02.21

Düzeltilme 02.08.21

Kabul 18.08.21

#### Anahtar Kelimeler:

Öğretmen öz-yeterliği,  
Kültürlerarası duyarlılık,  
Çokkültürlü tutum,  
Öğretmen adayları.

### Öz

Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerle çalışmanın zorlukları, kültürel açıdan duyarlı olan, sınıflarını çokkültürlü bir bakış açısıyla gözlemleyebilen ve bu becerileri kendi öz yeterlilikleriyle bütünleştirebilen öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin önemini artırmıştır. Bu araştırmanın amacı, kültürlerarası duyarlılığın öğretmenlerin çokkültürlü tutumu ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemektir. Araştırmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinden 209 (kadın: 76, erkek: 133) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (ISS) ile toplanmıştır. Sonuçlar, kültürlerarası duyarlılığın, öğretmenlerin çok kültürlü tutumu ile öğretmenlerin yeterlik duygusu arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü ortamlara yönelik olumlu eğilimlerini davranış becerilerine dönüştürebilecek düzeyde kendilerini yetkin hissettikleri söylenebilir.

### Introduction

Self-efficacy is defined as a person's belief in effectively directing their efforts to accomplish the goals established and successfully complete a specific task (Bandura, 1997). According to Bandura (1977a), individuals develop their self-efficacy perceptions based on four criteria; mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion and physiological and emotional states. In particular, the first

\* Author: ozturk@kastamonu.edu.tr

and second items tend to relate aspects of individual life experiences with self-efficacy. Therefore, it can be said that there is a theoretical link between individual life experiences and self-efficacy. The experiences of the individuals can be a source in the growth of attitudes, and these attitudes can be regarded as essential elements in the development of self-efficacy in social learning contexts (Bandura, 1977b).

### **Teachers' Self-efficacy and Multicultural Attitude**

Teachers' self-efficacy means the beliefs of the teacher in the capacity to design and carry out the necessary course of action to carry out a specific task in a particular teaching environment (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Teachers with a high self-efficacy level conceive that they can teach challenging students efficiently (Baleghizadeh & Shakouri, 2017) and undertake more demanding tasks (Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Hallum, 2008). Based on the relationship mentioned above, it can be said that events that positively affect individuals' attitudes might also have an impact on self-efficacy beliefs in a positive manner.

An attitude, on the other hand, can be described as "a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor" (Eagly & Chaiken, 1993, p. 1). The concept of multicultural attitude is recognizing and accepting diversity and feelings about the extent to which multiculturalism should be included in the classroom environment (Kim & Connelly, 2019). The increasing bulk of research suggests that multicultural attitudes act as decisive elements in the decision-making process concerning preferences (Charles, 2003; Jackson & Kelley, 2002). Therefore, teacher candidates' perceptions and attitudes towards students who are culturally different in their classrooms are the leading agents in motivating students to the lesson, making a difference in the education process and students' life outside of school (Gilbert & Gay, 1985; Sleeter & Grant, 1988). To this end, it is necessary for teacher candidates to acquire an awareness of their own cultural views and to understand the effect of their beliefs about other cultures and learning (Gay, 2002).

### **Teachers' Self-efficacy, Multicultural Attitude and Intercultural Sensitivity**

According to Ridley, Mendoza, Kanitz, Angermeier, and Zenk (1994), a multicultural attitude can be one of the essential prerequisites for reaching the desired level of cultural sensitivity. Intercultural sensitivity is explained as "an individual's ability to develop emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promote appropriate and effective behavior in intercultural communication" (Chen & Strarosta, 1997, p. 5). The behavior component of intercultural sensitivity indicates its relation with attitudes and, as the determinant element in the development process of future behaviors, attitudes might boost the level of sensitivity. To this end, we can assume that when a teacher carefully internalizes teaching qualifications build on understanding and sympathy towards students with diversities, a positive multicultural attitude can act as an antecedent to enhancing intercultural sensitivity (Kang & Lim, 2012).

Intercultural sensitivity is a gradual process through which individuals can convert their own ethnocentric views into ethno-relative views (Bennett, 1986; 2017). In this process, there are six distinct stages starting from denial to integration. The integration stage, signaling high intercultural sensitivity, means individuals' ability to form an ethno-relative identity and appreciate cultural differences. Individuals with intercultural sensitivity also can reflect and get positive emotional responses at all stages of interactions. As a result, the level of satisfaction rises and individuals better understand the feelings and behaviors of themselves and the people around them (Gudykunst & Kim, 2002). Therefore, individuals with high sensitivity can be expected to feel successful in adapting to multicultural environments. This sense of success creates the mastery experiences that define individuals' successful life experiences and are the source of self-efficacy. Bandura (1986) believes that achieving personal success through mastery experiences is the most powerful way to create a robust and lasting sense of self-efficacy.

As a matter of fact, the findings obtained in other research studies reveal the relationship between the variables of this study. With regard to teachers' self-efficacy and attitudes related to multicultural

education, Weisel and Dror (2006) stated that a high level of self-efficacy meant more positive attitudes in terms of diversities. In the same vein, Savolainen, Engelbrecht, Nel, and Malinen (2012) proposed that there is a positive link between teachers' self-efficacy and attitudes with regard to multicultural education. Malinen, Savolainen, and Xu (2012) also reported that in predicting teachers' attitudes towards diversified learning environments, self-efficacy is the single most crucial factor. Several other studies indicated similar connections between these two variables (Meijer & Foster, 1988; Yada & Savolainen, 2017)

There are also some other studies revealing the relationship between multicultural attitudes and intercultural sensitivity. For instance, Kim and Connelly (2019) posited that these two constructs are associated. Likewise, Park (2013) concluded that multicultural attitudes and intercultural sensitivity are related. Furthermore, Chiner Sanz, Cardona Molt, and Gmez Puerta (2015) expressed that individuals who have a highly positive attitude towards diversities also have higher levels of sensitivity. Some other studies also supported the association between these two constructs (Morales, Sanhueza Henrquez, Friz Carrillo, & Riquelme Bravo, 2017; Su, 2018)

On the other hand, the relationship between intercultural sensitivity and teachers' self-efficacy has not been widely studied. In a study carried out by Crockett and Hays (2015), it was reported that multicultural competence directly influenced the development of counseling self-efficacy. Therefore, we can assert that there is a similar association between intercultural sensitivity and self-efficacy. The results of the research showed that there is a high positive correlation between teachers' sensitivity levels, including the attitudes, beliefs and behaviors towards students with diversities (Banks, 1987; Sleeter & Grant, 1988).

Attitudes and perceptions concerning self-efficacy play a vital role in the effective implementation of multicultural education programs. However, the number of comprehensive studies about the attitudes and self-efficacy perceptions regarding multicultural education is limited (Yıldırım & Tezci, 2016). To this end, in this study, we aimed to investigate the associations among self-efficacy, multicultural attitudes and intercultural sensitivity.

### **Present Study**

The steady increase in the proportion of cultural diversities in Turkish society has led to important changes in the demographic structure in the last decade. As a result, schools in Turkey encountered unprecedented changes in the number of students with differences regarding race, ethnicity, culture, language and socioeconomic status. However, unlike the studies conducted in the countries where multicultural education is a part of teacher training programs and centering the courses on multicultural education and field experiences which affect the attitudes, sensitivity and self-efficacy, most of the studies in Turkey have focused on examining the relationship between multicultural attitudes and such variables as gender, age, years of service, level of education, and type of school (Akman, 2020; Karacabey, Ozdere, & Bozkus, 2019; Kimzan & Arıkan, 2018). Nonetheless, we know that one of the major challenges facing teacher training programs is to educate teachers with a sufficient level of self-efficacy. To this end, multicultural attitude and intercultural sensitivity, which also affect teachers' self-efficacy, have gained more importance. Today, there is a need for teachers to be culturally sensitive to the interests and needs of all students, especially students with diversities (Larke, 1990). Therefore, the findings of this study tried to reveal the issues related to diversities that are essential in the education and training process.

In line with this, the relationship among multicultural attitudes, intercultural sensitivity and teachers' self-efficacy has been empirically evidenced in several research studies. As suggested by Varela (2019), what we know about the role intercultural sensitivity play in this relationship is limited. Since, in the previous studies, the construct has been mainly used as a dependent variable rather than a mediating mechanism for valuable results. In order to address this gap in the literature, we propose that intercultural sensitivity could mediate the relationships between multicultural attitudes and teachers' self-efficacy. In addition, based on the findings of the aforementioned studies, it can be stated that

intercultural sensitivity might act as a mediator variable since it could illustrate how multicultural attitudes influence teachers' self-efficacy. Accordingly, the following hypotheses have been tested:

H<sub>1</sub>: Attitudes towards multicultural education are positively associated with intercultural sensitivity.

H<sub>2</sub>: Intercultural sensitivity is positively associated with self-efficacy.

H<sub>3</sub>: Attitudes towards multicultural education are positively associated with self-efficacy.

H<sub>4</sub>: Intercultural sensitivity mediated the relationship between attitudes towards multicultural education and self-efficacy.

### Method

The current study is quantitative research that depends on a cross-sectional design that provides information about the current condition of the population. In this regard, information on participants, instruments, data collection process and data analysis are presented below.

#### Procedures and Participants

Data were gathered via Google forms in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Participants filled in the questionnaires anonymously, and confidentiality was guaranteed. It was also explained that participation is voluntary, and it was possible to withdraw from the study whenever participants wanted. Finally, informed consent was obtained from all participants.

The study was conducted with the participation of 209 teacher candidates from the junior and senior grades. The reason why the third and fourth-grade teacher candidates were chosen as the study sample was that they already completed most of their teaching profession courses, and some started their teaching practice. In the study, a convenience sampling method was used, and 209 teacher candidates participated. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

**Table 1.**  
Demographic characteristics of the participants

Variables	n	%
Gender		
Female	76	34.40
Male	133	63.60
Grade		
Junior	156	74.60
Senior	53	25.40
Program		
Religious Culture and Ethics Teaching	105	50,24
Turkish Language Teaching	33	15,79
Classroom Teaching (1 <sup>st</sup> to 4 <sup>th</sup> grades)	27	12,92
Social Studies Education	23	11,00
Primary Mathematics Education	21	10,05

N=209

One hundred fifty-six of the participants (74.6%) were in junior grade, and 53 (25.4%) were senior grade teacher candidates. Of the participants, 76 (34.4%) were female, and 133 (63.6%) were male. The ages of the participants ranged between 19 and 47, the mean of age was 22.28, and the standard deviation of their age was 4.18.

### **Instruments**

In this study, data were collected with “Teachers’ Sense of Efficacy Scale,” “Teacher Multicultural Attitude Survey,” and “Intercultural Sensitivity Scale.” The psychometric properties of the scales are presented below.

#### *Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)*

The TSES was developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) to evaluate teachers’ self-efficacy and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005). The scale consists of a total of 24 items (e.g., “How well can you respond to difficult questions from your students?”) and three subscales (student engagement, instructional strategies and classroom management). The TSES is a 5-point Likert-type scale ranging from inadequate (1) to very adequate (5). The scores that can be obtained from the scale range from 24 to 120. Higher scores obtained from the scale indicate higher levels of self-efficacy. The construct validity of the scale was tested with confirmatory factor analysis (CFA), and it was found that the scale structure had a good fit (CFI=0.99, TLI=0.99, RMSEA=0.065). Pearson reliability indices were .82 for student engagement, .84 for instructional strategies and .84 for classroom management. In the current study, the reliability scores for Cronbach alpha coefficient was .90 and for McDonald’s Omega was .91.

#### *Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)*

The TMAS was developed by Ponterotito, Baluch, Greig, and Rivera (1998) to determine teachers’ attitudes towards multicultural education and adapted to Turkish by Yazıcı, Başol, and Toprak (2009). The scale consists of 20 items (e.g., “Teachers have the responsibility to be aware of their students’ cultural backgrounds”) in total. However, as a result of the Turkish adaptation study, it was suggested to remove two items. The TMAS is a 5-point Likert-type scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The scores that can be obtained from the scale range from 20 to 100. Higher scores obtained from the scale indicate an increase in positive attitudes towards multicultural education. Although it is seen that the scale consists of five factors as a result of the analyzes, theoretically, the scale is one-dimensional. According to the exploratory factor analysis (EFA), all items explained 48.91% of the total variance, and factor loadings ranged from .47 to .72. Cronbach’s alpha coefficient of the scale was .75, and split-half reliability was .72. In our study, Cronbach’s alpha coefficient was calculated as .72 and McDonald’s Omega was .76.

#### *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)*

The ISS was developed by Chen and Starosta (2000) to measure individuals’ intercultural sensitivity and adapted to Turkish by Rengi and Polat (2014). The scale comprises 24 items (e.g., “I respect the values of people from different cultures”), which are responded to on a 5-point Likert scale from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The scores that can be obtained from the scale range from 24 to 120. Higher scores obtained from the scale indicate an increase in intercultural sensitivity. The scale has five subscales as interaction engagement, respect of different cultures, interaction confidence, interaction enjoyment and interaction attentiveness. According to the EFA, five factors explained 56.62% of the total variance, and factor loadings ranged from .47 to .77. Cronbach’s alpha coefficient was .87 for intercultural sensitivity. In this study, Cronbach’s alpha coefficient was calculated as .86, and McDonald’s Omega was calculated as .88.

### **Ethical Considerations**

The study procedures were carried out by following the Declaration of Helsinki and were approved by the Kastamonu University Scientific Research and Publication Ethics Committee (REF = E-16498365-050.01.04-2100002099). Data were gathered via Google forms, and the participants included in the study signed informed consent statements by choosing ‘I agree to participate’. In addition, the participants were informed about the confidentiality of their responses before filling in the scales.

### Data Analysis

We aimed to examine the mediating role of intercultural sensitivity on attitudes toward multicultural education and self-efficacy. Firstly, Pearson's correlations were presented for the association between variables of the study. Secondly, we reported descriptive statistics of all study variables. Lastly, we conducted mediation analyses to examine the mediating role of intercultural sensitivity in the association between attitudes toward multicultural education and self-efficacy. The mediation model was assessed using the PROCESS 3.5 macro (model 4), developed by Hayes (2017). As suggested by Hayes (2017), all regression/path coefficients are in unstandardized form. A total of 10,000 bootstrap samples were produced and bias-corrected 95% confidence intervals calculated. In the mediation analyses, age and gender were added to the equation as the control variables. Data were analyzed using the IBM SPSS Statistics for Windows 22.

### Findings

In this section, descriptive statistics regarding mean, standard deviation, skewness and kurtosis coefficients of the variables examined and correlation coefficients showing the relationships between these variables are presented. Second, the findings on the mediation model are included.

#### Preliminary Analysis

The descriptive statistics of the variables examined in the study and the correlation analysis results of these variables are presented in Table 2.

**Table 2.**

*Correlation coefficients and descriptive statistics*

Variables	1	2	3	Mean	Standard Deviation	Skewness	Kurtosis
1. Teachers' Self-Efficacy	-			91.73	10.37	-.04	.10
2. Multicultural Attitudes	.30*	-		69.43	6.83	.03	.33
3. Intercultural Sensitivity	.51*	.49*	-	96.54	10.34	-.20	.05

\* $p < .01$

When Table 2 is examined, it is seen that all correlation coefficients are significant. As expected, in this framework, teachers' self-efficacy, attitudes toward multicultural education, and intercultural sensitivity were positively correlated with each other.

The kurtosis and skewness coefficients were used to examine whether the research data showed normal distribution. The findings indicated that the skewness values varied between  $-.20$  and  $.03$ , and the kurtosis values varied between  $.05$  and  $.33$ . Considering these results are between the criteria for skewness ( $\pm 2$ ) and kurtosis ( $\pm 2$ ) stated by George and Mallery (2003), the study's data showed a normal distribution.

Before proceeding to the analysis, the assumptions required for mediation analysis were tested. In this context, when the statistical values related to multicollinearity were examined, it was found that the variance inflation factor (VIF) values were less than the cut-off value 10, and the tolerance values were above the criterion value  $.20$ . Finally, when autocorrelation was examined in the analysis, it was found that the Durbin-Watson test coefficient was 2.098, and the criterion value is between 1 and 3 (Field, 2016). Thus, it was seen that the assumptions regarding multiple statistics were met.

#### Mediation Analysis

Applying PROCESS model 4, we assessed the hypothesis, whether intercultural sensitivity mediated the relationship between attitudes toward multicultural education and teachers' self-efficacy (see Table 3; Fig. 1). The results showed a significant total direct effect (path c; without mediator) of attitudes

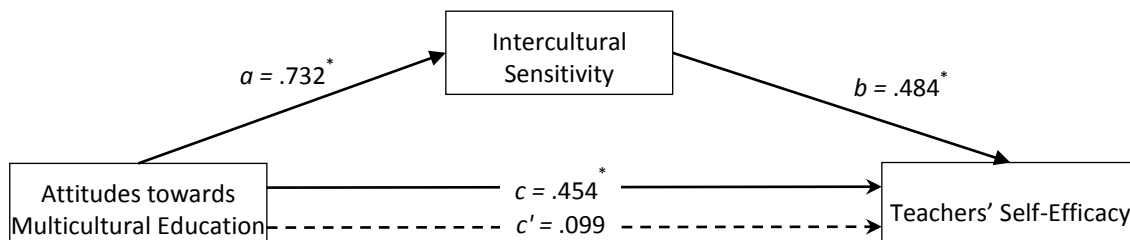
toward multicultural education on teachers' self-efficacy ( $B = .45$ ,  $t(209) = 4.48$ ,  $p < 0.001$ ,  $95\%CI = .25, .65$ ), significant direct effect (path  $c'$ ; with mediator) ( $B = .09$ ,  $t(209) = .957$ ,  $p = .339$ ,  $95\%CI = -.10, .30$ ), and a significant indirect effect through intercultural sensitivity ( $B = .35$ ,  $95\%CI = .22, .50$ ).

**Table 3.**  
*Path coefficients of the model*

Model	Estimate	SE	t	p	95% CI		
					Lower	Upper	
Model without mediator							
Path c	ATME → TSE	.454	.10	4.48	< .001	.254	.654
Model with intercultural sensitivity as mediator							
Path a	ATME → IS	.732	.09	7.92	< .001	.549	.914
Path b	IS → TSE	.484	.07	7.02	< .001	.348	.620
Path $c'$	ATME → TSE	.099	.10	.957	.339	-.105	.305
	Indirect effect of IS	.354	.07			.221	.506

ATME: Attitudes toward Multicultural Education (independent variable); TSE: Teacher Self-Efficacy (dependent variable); IS: Intercultural Sensitivity (mediator)

The results also revealed that the attitudes toward multicultural education were associated with higher intercultural sensitivity scores (path a;  $B = .73$ ,  $p < 0.001$ ), and intercultural sensitivity were associated with higher teachers' self-efficacy (path b;  $B = .48$ ,  $p < 0.001$ ).



\*  $p < .001$

**Figure 1.** The mediation model

Finally, according to the results, intercultural sensitivity is the full mediator in the relationship between multicultural attitude and teacher self-efficacy. In other words, multicultural attitude predicts teacher self-efficacy indirectly through intercultural sensitivity.

### Discussion

The purpose of this study was to investigate the relationship among multicultural attitudes, intercultural sensitivity and teachers' self-efficacy and find out whether intercultural sensitivity could have a mediating role in the relationships between multicultural attitudes and teachers' self-efficacy.

The first hypothesis of the study was that attitudes towards multicultural education are positively associated with intercultural sensitivity. The finding revealed that attitudes towards multicultural education significantly predicted intercultural sensitivity. This finding is also supported by Ridley et al. (1994) and Kang and Lim (2012), who stated that multicultural attitudes are the antecedent of intercultural sensitivity. In addition, in a study carried out by Su (2018), the results disclosed that the attitudes of university students were one of the most influential factors assisting the development of intercultural sensitivity. Based on the results, Su (2018) posed that positive perspectives are associated with attitudes and questioned whether students' emotional dispositions and positive or negative attitudes significantly impact the development of intercultural sensitivity. Some other studies also showed similar results to those of the present study (Kim & Connelly, 2019; Onur-Sezer & Bağçeli-Kahraman, 2017). In general terms, it can be said that the multicultural attitudes, encompassing the awareness and psychological tendencies of individuals regarding the differences and prejudices, impact on how they behave when confronted with certain situations and make the individuals interculturally sensitive, expressed as the affective aspect of intercultural communication (Chen & Starosta, 2000). As a result, we can state that individuals might have positive attitudes that contribute to understanding and appreciating cultural differences and consequently being more sensitive towards diversities.

For the second hypothesis, we tested whether intercultural sensitivity is positively associated with self-efficacy. The finding of the study indicated that intercultural sensitivity significantly predicted teachers' self-efficacy. Chan (2004) also affirmed that sensitivity came up as a significant predictor of self-efficacy. In another study, Kim and Connelly (2019) stated that the relationship between intercultural sensitivity and teachers' efficacy was significant. Furthermore, Kim and Connelly (2019) asserted that reinforcing intercultural sensitivity would positively influence teachers' self-efficacy. To this end, we could assume that such characteristics of the individuals with intercultural sensitivity as being skillful while working or living in intercultural workplaces or being able to transform from denial to integration might act as supporting agents for the teachers' self-efficacy, which is characterized by the determination, engagement and willingness to reach all students (Shaukat & Iqbal, 2012).

The third hypothesis of the study was that attitudes towards multicultural education are positively associated with self-efficacy. The finding of the study revealed that attitudes towards multicultural education significantly predicted self-efficacy. Studies conducted in the USA and South Korea found that professional development in multicultural education positively predicted teacher self-efficacy in multicultural classrooms in both samples (Choi & Lee, 2020). Similarly, in the studies conducted in different countries such as South Africa, Japan, Finland and Israel, it has been found that there are positive relations between multicultural education and teacher self-efficacy (Malinen et al., 2012; Savolainen et al., 2012; Yada & Savolainen, 2017). As can be observed, various studies on self-efficacy and attitudes revealed that there is a significant association between the two constructs, and our findings is consistent with the findings of previous studies.

As for the final hypothesis, whether intercultural sensitivity mediated the relationship between attitudes towards multicultural education and self-efficacy was tested. The finding of the study indicated that, when we control for the mediator (intercultural sensitivity), multicultural attitudes were not a significant predictor of teachers' self-efficacy. Therefore, we affirm that intercultural sensitivity fully mediated the relationship between multicultural attitudes and teachers' self-efficacy, which suggested that attitudes affect self-efficacy only through sensitivity. Evers, Tomic, and Brouwers (2005) also investigated the mediating role of sensitivity on self-efficacy and concluded that there was a significant but small effect of equity sensitivity. As also suggested by the Theoretical Model of Multicultural Education Applications based on Banks' Transformative Approach, the reason behind this might be that attitudes alone reflect only individual tendency or opinion (Banks & Banks, 2004; Munroe & Pearson, 2006). The model proposes that multicultural attitudes include three sub-dimensions; know, care and act and knowing and caring may not always result in acting behavior. This indicates that even if individuals have a positive attitude, it may not be reflected in the behaviors that occur in the continuation of efficacy. Although attitude is effective in predicting teachers' self-efficacy at the affective and cognitive levels, considering its behavioral dimension, it can be said that the mediation of



sensitivity, which includes acting effectively in multicultural settings, is required. The results of other studies on sub-dimensions of multicultural attitude indicate that although the average score with regard to knowing and caring are usually high, the scores concerning acting is low (Amin, Wahab, & Aziz, 2012; Karatekin, Akcaoğlu, & Taban, 2019; Polat & Barka, 2012; Richardson, Volberding, & Zahl, 2020). When this finding is evaluated in terms of teacher candidates, it can be said that although the participants have affective characteristics about attitudes, they do not have the opportunity to experience because they are not in the real classroom environment. As a result, even though they have multicultural attitudes, they might not have the related efficacies.

### **Implications**

In order for teacher candidates to be trained with intercultural sensitivity, it is important that teacher training programs support the development of skills that assist behaviors as well as knowledge and interest with regard to multicultural education. When the current and past curricula are examined, we can see that the content of the courses in the program trains teacher candidates to work effectively with a single socioeconomic group and a single culture, that is, the dominant culture. The same curriculum in all teacher training programs were implemented in Turkey until 2020. However, as of 2020, the way has been opened for each education faculty to create its own program. In line with this flexibility, it may be suggested that universities undertake a fundamental curriculum change beyond the addition of a few courses, which will develop multicultural attitudes and sensibility appropriate to their context. Thus, it will be possible to train teachers with high teachers' self-efficacy.

The courses in the current teacher training programs mainly focus on the transfer of theoretical knowledge until the senior grade. Although the content of these theoretical courses might prepare teachers affectively and cognitively for multicultural environments, they do not prepare them behaviorally. However, these courses mainly focus on teaching methods and techniques specific to the field. Teacher candidates can only take teaching practicum in the final year, where they can improve their behavioral skills by having direct classroom experience. For this reason, it may be suggested to redesign the course content in a way that allows teacher candidates to appreciate and be prepared for diversities and to gain multicultural classroom experiences during the education process. As a result, more positive learning experiences, supported by both self-efficacy theory and the findings of this study, will improve future teachers' attitudes towards cultural differences in a more positive way.

### **Limitations**

The empirical results reported herein should be considered in light of some limitations. First, the data was collected from only one mid-sized state university, and no random sampling framework was applied. Collecting data from universities located in different cities of Turkey would be better in terms of representing the population. Second, the data collection method is limited to self-report tools. Future research can include different research designs. Finally, the results of this study rely on cross-sectional analysis. Thus, the inferences regarding the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes towards multicultural education have to be made with caution. We could learn more through longitudinal data related to the changes in time and circumstantial factors that affect multicultural attitudes, intercultural sensitivity and teachers' self-efficacy.

### **Conclusion**

The results of this study revealed that teacher candidates' levels of intercultural sensitivity are important factors affecting their feelings of self-efficacy. Attitudes have an impact on teacher competencies with their cognitive, affective and behavioral dimensions. Deficiency in one of these dimensions can prevent the development of self-efficacy. In this context, the results of this study revealed that having a positive attitude without intercultural sensitivity is not enough on its own to improve teachers' self-efficacy.

The current study has adhered to all rules stated in “Scientific Research and Publication Ethics Instructions for Higher Education Institutions”, and committed none of the “Actions Against Scientific Research and Publication Ethics” stated in the second section of the instructions.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Öz-yeterlik, bir kişinin belirlenen hedeflere ulaşma ve belirli bir görevi başarıyla tamamlama doğrultusunda çabalarını etkin bir şekilde yönlendirmeye olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Bandura (1977a)'ya göre, bireyler öz-yeterlik algılarını dört kaynağa göre geliştirirler; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar. Özellikle, birinci ve ikinci kaynaklar, bireysel yaşam deneyimlerinin belirli yönlerini öz-yeterlik ile ilişkilendirme eğilimindedir. Dolayısıyla bireysel yaşam deneyimleri ile öz-yeterlik arasında teorik bir bağ olduğu söylenebilir. Bireylerin deneyimleri, tutumların gelişmesinde bir kaynak olabilir ve bu tutumlar, sosyal öğrenme bağlamlarında öz-yeterliğin gelişiminde önemli bir unsur olarak kabul edilebilir (Bandura, 1977b).

### Öğretmen Öz-yeterliği ve Çokkültürlü Tutum

Öğretmenlerin öz-yeterliği, belirli bir öğretim ortamında öğretmenin bir görevi yerine getirmek için gerekli eylem planını tasarlama ve gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inançları anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, zorlu öğrencilere verimli bir şekilde öğretebileceklerini (Baleghizadeh ve Shakouri, 2017) ve daha güç görevleri üstlenebileceklerini düşünürler (Schmitz ve Schwarzer, 2000; Schwarzer ve Hallum, 2008). Dolayısıyla bireylerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen olayların öz-yeterlik inançlarını da olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Tutum ise "belirli bir varlığı bir dereceye kadar lehte veya aleyhte değerlendirmek olarak ifade edilen psikolojik bir eğilim" olarak tanımlanmaktadır (Eagly & Chaiken, 1993, s. 1). Tutumdan farklı olarak çokkültürlü tutum kavramı, çokkültürlülüğün sınıf ortamında ne ölçüde yer alması gerektiğine ilişkin farklılıkların ve duyguların tanınması ve kabul edilmesidir (Kim ve Connelly, 2019). Çok sayıda araştırma çokkültürlü tutumların tercihlerle ilgili karar verme sürecinde belirleyici unsurlar olarak hareket ettiğini göstermektedir (Charles, 2003; Jackson ve Kelley, 2002). Bu nedenle, öğretmen adaylarının gelecekte sınıflarında kültürel olarak farklı olan öğrencilere yönelik algı ve tutumları, öğrencileri derse motive etmede, eğitim sürecinde ve öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında fark yaratmada önde gelen unsurlar arasında gösterilmektedir (Gilbert ve Gay, 1985; Sleeter). & Grant, 1988). Bu amaçla öğretmen adaylarının kendi kültürel görüşlerinin farkına varmaları ve diğer kültürlere ve öğrenmeye yönelik inançlarının etkisini anlamaları önemlidir (Gay, 2002).

### Öğretmen Öz-yeterliği, Çokkültürlü Tutum ve Kültürlerarası Duyarlılık

Ridley, Mendoza, Kanitz, Angermeier ve Zenk'e (1994) göre, çokkültürlü tutuma sahip olmak, istenen kültürel duyarlılık düzeyine ulaşmanın temel ön koşullarından biri olabilir. Bu doğrultuda, bir öğretmen, farklılıkları olan öğrencilere karşı anlayış ve sempati üzerine inşa edilen öğretim niteliklerini dikkatlice içselleştirdiğinde, olumlu bir çokkültürlü tutumun kültürlerarası duyarlılığı arttırmanın öncülü olarak hareket edebileceğini varsayabiliriz (Kang & Lim, 2012). Kültürlerarası duyarlılık ise "bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışı teşvik eden kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde duygu geliştirme yeteneği" olarak açıklanmaktadır (Chen ve Strarosta, 1997, s. 5). Kültürlerarası duyarlılığın davranış bileşeni, kavramın tutumlar ile ilişkisini göstermektedir. Bu doğrultuda, gelecekteki davranışların gelişim sürecinde belirleyici unsur olarak tutumlar, duyarlılık düzeyini yükseltebilir.

Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler, etkileşimlerin her aşamasında olumlu duygusal tepkiler alabilir ve yansıtabilir. Bunun sonucunda doyum düzeyi yükselir ve bireyler kendilerinin ve çevrelerindeki insanların duygu ve davranışlarını daha iyi anlarlar (Gudykunst ve Kim, 2002). Bu nedenle duyarlılığı yüksek bireylerin çokkültürlü ortamlara uyum sağlamada kendilerini başarılı hissetmeleri beklenebilir. Bu başarı duygusu, bireylerin başarılı yaşam deneyimlerini tanımlayan ve öz-yeterliklerinin kaynağı olan

doğrudan yaşantıları yaratır. Bandura (1986), doğrudan yaşantılar yoluyla kişisel başarıya ulaşmanın, sağlam ve kalıcı bir öz-yeterlik duygusu yaratmanın en güçlü yolu olduğuna inanmaktadır.

Benzer şekilde diğer araştırmalarda elde edilen bulgular da bu çalışmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Weisel ve Dror (2006), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik ve tutumlarına ilişkin olarak, yüksek düzeyde öz-yeterliğin farklılıklar açısından daha olumlu tutumlar anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen (2012) öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif bir bağlantı olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca, Malinen, Savolainen ve Xu (2012) öğretmenlerin çeşitlendirilmiş öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarını tahmin etmede öz-yeterliğin en önemli faktör olduğunu bildirmiştir. Diğer çalışmalarda, bu iki değişken arasında benzer bağlantılar olduğunu göstermiştir (Meijer & Foster, 1988; Yada & Savolainen, 2017)

Çokkültürlü tutumlar ile kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Kim ve Connelly (2019) bu iki yapının ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Aynı şekilde Park (2013) çokkültürlü tutumlar ve kültürlerarası duyarlılığın ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, Chiner Sanz, Cardona Molt ve Gmez Puerta (2015) katılımcıların duyarlılık düzeylerinin yanı sıra farklılıklara karşı da oldukça olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna varmışlardır. Diğer çalışmalar da bu iki yapı arasındaki ilişkiyi desteklemektedir (Morales, Sanhueza Henrquez, Friz Carrillo ve Riquelme Bravo, 2017; Su, 2018).

Öte yandan, kültürlerarası duyarlılık ile öğretmenlerin öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Crockett ve Hays (2015) tarafından yapılan bir çalışmada çokkültürlü yeterliğin psikolojik danışma öz-yeterlik gelişimini doğrudan etkilediği bildirilmiştir. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılık ile öz-yeterlik arasında da benzer bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Diğer araştırmalarda elde edilen bulgular da öğretmenlerin duyarlılık düzeyleri ile farklılıkları olan öğrencilere yönelik tutum, inanç ve davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Banks, 1987; Sleeter & Grant, 1988).

Çokkültürlü eğitim programlarının etkin bir şekilde uygulanmasında öz-yeterliğe ilişkin tutum ve algılar önemli bir rol oynamaktadır. Ancak çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarına yönelik kapsamlı çalışmaların sayısı sınırlıdır (Yıldırım ve Tezci, 2016). Bu amaçla, bu çalışmada öz-yeterlik, çokkültürlü tutumlar ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye'de kültürel farklılıklardaki artış, son on yılda demografik yapıda önemli değişikliklere yol açmıştır. Sonuç olarak, okullarda, ırk, etnik köken, kültür, dil ve sosyoekonomik statü açısından farklılık gösteren öğrenci sayılarında oldukça dikkat çeken yükseliş olmuştur. Ancak, çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olduğu ve derslerin çokkültürlü eğitime yönelik tutum, duyarlılık ve öz-yeterliği etkileyen alan deneyimlerine odaklandığı ülkelerde yapılan çalışmalardan farklı olarak, Türkiye'deki çalışmaların çoğu çokkültürlü tutumların cinsiyet, yaş, hizmet yılı, eğitim düzeyi, okul türü gibi değişkenlerle ilişkisi gibi konuları incelemeye odaklanmıştır (Akman, 2020; Karacabey, Özdemir ve Bozkuş, 2019; Kimzan ve Arıkan, 2018). Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştığı en büyük zorluklardan birinin, yeterli düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmenler yetiştirmek olduğunu bilinmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin öz-yeterliklerini nelerin etkilediği ve bu süreçte özellikle çokkültürlü tutum ve kültürlerarası duyarlılığın etkisi daha fazla önem kazanmıştır. Günümüzde öğretmenlerin tüm öğrencilerin, özellikle de farklılıkları olan öğrencilerin, ilgi ve ihtiyaçlarına kültürel açıdan duyarlı olmalarına her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Larke, 1990). Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulguların, eğitim ve öğretim sürecinde üzerinde durulması gereken farklılıklara sahip öğrencilere ilişkin soru ve sorunların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buna paralel olarak, çokkültürlü tutumlar, kültürlerarası duyarlılık ve öğretmenlerin öz-yeterliği arasındaki ilişki, çeşitli araştırmalarda bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Ancak, Varela (2019) tarafından da ifade edildiği gibi, kültürlerarası duyarlılığın oynadığı rol hakkında bilinenler sınırlıdır, çünkü önceki çalışmalarda, kavram aracı bir mekanizmadan ziyade bağımlı bir değişken olarak kullanılmıştır. Bu

çalışmada literatürdeki bu boşluğu ele almak için, kültürlerarası duyarlılığın çokkültürlü tutumlar ile öğretmenlerin öz-yeterliği arasındaki ilişkilere aracılık edebileceği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmaların bulgularına dayalı olarak, kültürlerarası duyarlılığın, çokkültürlü tutumlar ve öz-yeterlikler arasındaki ilişkide aracı değişken olarak hareket edebileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda, çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar, kültürlerarası duyarlılıkla pozitif yönde ilişkilidir.

H2: Kültürlerarası duyarlılık, öz-yeterlik ile pozitif yönde ilişkilidir.

H3: Çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar, öz-yeterlik ile pozitif yönde ilişkilidir.

H4: Kültürlerarası duyarlılık, çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık eder.

### Yöntem

Bu araştırma mevcut durum hakkında bilgi edinmeyi sağlayan genel araştırma modellerinden kesitsel desene sahiptir. Bu çerçevede, araştırmanın katılımcılarına, kullanılan veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

#### Katılımcılar

Araştırmanın verileri 2020-2021 akademik yılı güz döneminde Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılar veri setini kimlik bilgilerini belirtmeden doldurmuş ve gizlilik garantisi edilmiştir. Bunun yanında, araştırmaya katılımın gönüllüğe bağlı olduğu ve katılımcıların istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgileri onlarla paylaşılmıştır. Son olarak, tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Araştırma üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 209 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni bu düzeydeki öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin birçoğunu almış olmaları ve okullarda öğretmenlik uygulamalarına başlamalarıdır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmaya eğitim ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören 209 öğretmen adayı katılmıştır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 1.**

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	76	34,40
Erkek	133	63,60
Sınıf düzeyi		
Üçüncü sınıf	156	74,60
Dördüncü sınıf	53	25,40
Program		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	105	50,24
Türkçe Öğretmenliği	33	15,79
Sınıf Öğretmenliği	27	12,92
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	23	11,00
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	21	10,05

N=209

Araştırmanın katılımcılarının 156’sı (74,6%) üçüncü sınıf, 53’ü (25,4%) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Bunun yanında katılımcıların 76’sı (34,4%) kadın, 133’ü de (63,6%) erkektir. Ayrıca, katılımcıların yaşları

19 ile 47 arasında değişmekte olup yaşlarının aritmetik ortalaması 22,28 ve yaşlarının standart sapması 4,18'dir.

### **Veri toplama araçları**

Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, “Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği” ve “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği” ile toplamıştır. Ölçeklerin psikometrik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

#### *Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)*

ÖÖYÖ Tschannen-Moran and Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 24 maddeden (örn. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?) ve üç alt boyuttan (öğrenci bağlılığı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) oluşmaktadır. Ölçek yetersizden (1) çok yeterliye (5) doğru giden 5'li Likert tipi dereceleme sahiptir. Ölçekten elde edilen puanlar 24 ile 120 arasında değişmekte olup yükselen puanlar öğretmen öz-yeterlik algısının da yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve ölçeğin iyi bir yapıya sahip olduğu (CFI=0,99, TLI=0,99, RMSEA=0,065) bulunmuştur. Pearson güvenirlik indeksi öğrenci bağlılığı için ,82, öğretim stratejileri için ,84 ve sınıf yönetimi için ise ,84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa katsayısı ,90 ve McDonald's Omega katsayı ise ,91 olarak hesaplanmıştır.

#### *Öğretmen Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)*

Ponterotito, Baluch, Greig, and Rivera (1998) tarafından geliştirilen ÖÇTÖ Yazıcı, Başol, and Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 20 maddeden (örn. Öğretmenler, öğrencilerinin kültürel geçmişlerinin farkında olma sorumluluğuna sahiptirler.) oluşmaktadır. Fakat Türkçe'ye uyarlama çalışmasında 2 maddenin ölçekten çıkarılması önerilmektedir. Ölçek “kesinlikle katılmıyorum”dan (1) “kesinlikle katılıyorum”a (5) doğru giden 5'li Likert tipi dereceleme sahiptir. Ölçekten alınan puanlar 20 ile 100 arasında değişmekte olup yükselen puanlar çokkültürlü eğitime karşı olumlu tutumların varlığına işaret etmektedir. Faktör analizi sonuçları ölçeğin beş faktörlü olduğunu gösterse de teorik olarak ölçek tek boyutludur. Açımlayıcı faktör analizine (AFA) göre ölçekteki tüm maddeler toplam varyansın %48,91'ini açıklamakta ve faktör yükleri ,47 ile ,72 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı ,75 ve iki yarı güvenirlik katsayısı ise ,72 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,72 ve McDonald's Omega katsayı ise ,76 olarak hesaplanmıştır.

#### *Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ)*

Chen and Starosta (2000) tarafından geliştirilen KDÖ Rengi and Polat (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi dereceleme sahiptir ve toplam 24 maddeden (örn. Farklı kültürlerden olan öğrencilerin değer yargılarına saygı duyarım.) oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kültürlerarası duyarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. KDÖ, kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden hoşlanma ve kültürlerarası etkileşimde özen olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır. AFA sonuçlarına göre ölçeğin beş faktörü toplam varyansın %56,62'sini açıklamakta olup faktör yükleri ,47 ile ,77 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa katsayısı ,86 ve McDonald's Omega katsayı ,88 olarak hesaplanmıştır.

### **Etik Koşullar**

Araştırma Helsinki Deklarasyonuna uygun olarak yürütülmüş ve Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun onayı (İzin sayı no = E-16498365-050.01.04-2100002099) alınmıştır. Araştırmanın verileri tüm katılımcıların “Araştırmaya gönüllü olarak katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek bilgilendirilmiş onamlarının alınması suretiyle Google formlar aracılığı ile toplanmıştır. Ek olarak, katılımcılar ölçek setini doldurmadan önce verilerin gizliliği hakkında bilgilendirilmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkide kültürlerarası duyarlılığın aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk olarak, değişkenler arası ilişki düzeyinin incelenmesi için Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur. İkinci olarak, araştırmamızın tüm değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler rapor edilmiştir. Son olarak, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkide kültürlerarası duyarlılığın aracı rolünün incelenmesi için aracılık analizi uygulanmıştır. Aracılık modeli, Hayes (2017) tarafından geliştirilen PROCESS 3.5 macro (model 4) kullanılarak değerlendirilmiştir. Hayes'in (2017) önerdiği gibi tüm regresyon/yol katsayıları standardize edilmemiş formdadır. Aracılık analizinde 10.000 yeniden örnekleme yoluyla düzeltilmiş güven aralıkları hesaplanmıştır. Bunun yanında yaş ve cinsiyet aracılık analizine kontrol değişkeni olarak eklenmiştir. Veriler IBM SPSS Statistics for Windows 22 programı kullanılarak yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, tanımlayıcı istatistikler olarak tüm değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve değişkenler arası ilişki düzeylerini gösteren korelasyon katsayıları sunulmuştur. İkinci olarak, aracılık modeline ilişkin bulgular verilmiştir.

### Ön analizler

Değişkenlere ilişkin incelenen tanımlayıcı istatistikler ve bu değişkenlere ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Korelasyon katsayıları ve tanımlayıcı istatistikler*

Değişkenler	1	2	3	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
1. Öğretmen Öz-yeterliği	-			91,73	10,37	-,04	,10
2. Çokkültürlü Tutum	,30*	-		69,43	6,83	,03	,33
3. Kültürlerarası Duyarlılık	,51*	,49*	-	96,54	10,34	-,20	,05

\*p < ,01

Tablo 2 incelendiğinde, tüm korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, beklendiği üzere öğretmen öz-yeterliği, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürlerarası duyarlılık birbirleri ile pozitif yönde ilişkilidirler.

Basıklık ve çarpıklık katsayıları araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için kullanılmıştır. Buna göre çarpıklık değerlerinin -,20 ile ,03 ve basıklık değerlerinin ,05 ile ,33 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında George and Mallery (2003) tarafından öne sürülen kriter değerlere göre (çarpıklık için  $\pm 2$  ve basıklık için  $\pm 2$ ) araştırmanın veriler normal dağılım göstermektedir.

Aracılık analizine geçilmeden önce, aracılık analizi için gerekli olan varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, çoklu bağlantılılığa ilişkin istatistiki değerler incelendiğinde, varyansı büyütme faktörünün (VIF) kesme değeri olan 10'dan küçük olduğu, tolerans değerinin ölçüt değeri olan ,20'nin üzerinde olduğu hesaplanmıştır. Son olarak değişkenler arası oto-korelasyon incelendiğinde, Durbin-Watson testi katsayısının 2,098 olarak bulunduğu ve bu değer ölçüt değerler olan 1 ile 3 arasında olduğu görülmüştür (Field, 2016). Böylece, çoklu istatistiğe ilişkin varsayımların sağlandığı görülmüştür.

**Aracılık Analizi**

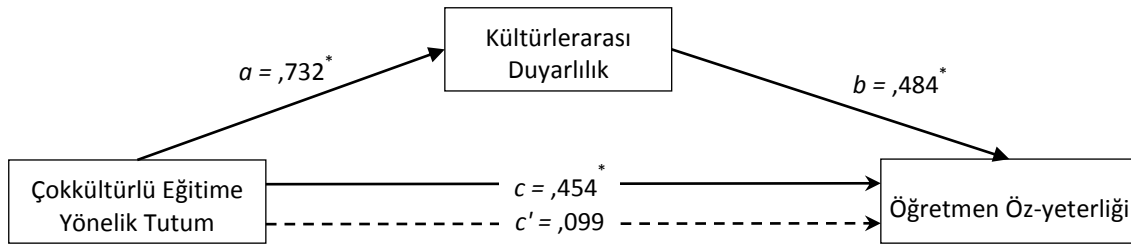
Araştırmada PROCESS model 4 uygulanarak, kültürlerarası duyarlılığın çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile öğretmenlerin öz-yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğine dair hipotezler sınanmıştır (Tablo 3; Şekil 1). Bulgular, çokkültürlü eğitime yönelik tutumun öğretmen öz-yeterliğine toplam doğrudan etkisinin (yol c; aracı değişken olmaksızın;  $B = ,45$ ,  $t(209) = 4,48$ ,  $p < 0,001$ ,  $95\%CI = ,25, ,65$ ), doğrudan etkisinin (yol c'; aracı değişkenle birlikte;  $B = ,09$ ,  $t(209) = ,957$ ,  $p = ,339$ ,  $95\%CI = -,10, ,30$ ) ve kültürel duyarlılık üzerinden dolaylı etkisinin anlamlı olduğunu ( $B = ,35$ ,  $95\% CI = ,22, ,50$ ) göstermiştir.

**Tablo 3.**  
Modeldeki yol katsayıları

Model	Katsayı	SH	t	p	95% GA	
					Alt değer	Üst değer
Aracı değişken olmayan model						
Yol c	ÇEYT → ÖÖY	,454	,10	4,48	< ,001	,254 ,654
Kültürlerarası duyarlılığın aracı olduğu model						
Yol a	ÇEYT → KAD	,732	,09	7,92	< ,001	,549 ,914
Yol b	KAD → ÖÖY	,484	,07	7,02	< ,001	,348 ,620
Yol c'	ÇEYT → ÖÖY	,099	,10	,957	,339	-,105 ,305
	KAD'ın dolaylı etkisi	,354	,07			,221 ,506

ÇEYT: Çokkültürlü eğitime yönelik tutum (bağımsız değişken); ÖÖY: Öğretmen öz-yeterliği (bağımlı değişken); KAD: Kültürlerarası duyarlılık (aracı değişken)

Ayrıca bulgular, çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumların yüksek kültürlerarası duyarlılıkla ilişkili olduğuna (yol a;  $B = ,73$ ,  $p < 0,001$ ) ve kültürlerarası duyarlılığın yüksek öğretmen öz-yeterliği ile ilişkili olduğuna (yol b;  $B = ,48$ ,  $p < 0,001$ ) işaret etmiştir.



\*  $p < ,001$

**Şekil 1.** Aracı model

Sonuç olarak, araştırmanın bulgularına göre kültürlerarası duyarlılık çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiye tam aracılık etmektedir. Diğer bir deyişle, çokkültürlü eğitime yönelik tutum, öğretmen öz-yeterliğini kültürlerarası duyarlılık aracılığıyla dolaylı olarak yordamaktadır.



### Tartışma

Bu çalışmanın amacı, çokkültürlü tutumlar, kültürlerarası duyarlılık ve öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmak ve çokkültürlü tutumlar ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkilerde kültürlerarası duyarlılığın aracılık rolü olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın ilk hipotezi, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların kültürlerarası duyarlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğudur. Bulgular, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların kültürlerarası duyarlılığı önemli ölçüde yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, çokkültürlü tutumların kültürlerarası duyarlılığın öncülü olduğunu belirten Ridley ve diğerleri (1994) ve Kang ve Lim (2012) tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca Su (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da sonuçlar, üniversite öğrencilerinin tutumlarının kültürlerarası duyarlılığın gelişmesine yardımcı olan en etkili faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak Su (2018), olumlu bakış açılarının tutumlarla ilişkili olduğunu ortaya koymuş ve öğrencilerin duygusal eğilimlerinin ve olumlu ya da olumsuz tutumlarının kültürlerarası duyarlılığın gelişimini önemli ölçüde etkileyip etkilemediğini sorgulamıştır. Diğer bazı araştırmalar elde edilen bulgular da bu çalışma ile benzerdir (Kim ve Connelly, 2019; Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2017). Buna göre genel olarak, bireylerin farklılıklar ve önyargılara ilişkin farkındalıklarını ve psikolojik eğilimlerini kapsayan çokkültürlü tutumların, belirli durumlarla karşılaştıklarında onların nasıl davrandıklarını etkilediği ve bireyleri kültürlerarası iletişimin duyuşsal yönü olarak gösterilen kültürlerarası duyarlı hale getirdiği söylenebilir (Chen & Starosta, 2000). Sonuç olarak, bireylerin sahip oldukları olumlu tutumların, onların kültürel farklılıkları anlamalarına ve takdir etmelerine ve dolayısıyla farklılıklara karşı daha duyarlı olmalarına katkı sağlayan olumlu bir unsur olabileceği söylenebilir.

Çalışmada ikinci hipotez doğrultusunda, kültürlerarası duyarlılığın öz-yeterlik ile pozitif olarak ilişkili olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgu, kültürlerarası duyarlılığın öğretmenlerin öz-yeterliklerini önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. Chan (2004) ayrıca duyarlılığın öz-yeterliliğin önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıktığını doğrulamıştır. Başka bir çalışmada Kim ve Connelly (2019) kültürlerarası duyarlılık ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Kim ve Connelly (2019) kültürlerarası duyarlılığı güçlendirmenin öğretmenlerin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkileyeceğini iddia etmiştir. Buna göre kültürel farklılıkların bulunduğu ortamlarda çalışabilme veya yaşayabilme gibi becerilere sahip kültürlerarası duyarlılığı olan bireylerin bu özellikleri, öğrencilerle etkileşim kurmada kararlılık, bağlılık ve istekli oluş gibi unsurlarla belirlenen öğretmen öz-yeterliği için destek sağlayacağı söylenebilir (Shaukat ve Iqbal, 2012).

Araştırmanın üçüncü hipotezi, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların katılımçıların öz-yeterliği ile pozitif ilişkili olduğudur. Araştırmada edilen bulgu, çokkültürlü eğitime yönelik tutumların öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini önemli ölçüde yordadığını göstermiştir. ABD ve Güney Kore'de yapılan araştırmalarda da, çokkültürlü eğitimde mesleki gelişimin, çokkültürlü sınıflarda öğretmen öz-yeterliliğini pozitif olarak yordadığını bulunmuştur (Choi ve Lee, 2020). Benzer şekilde Güney Afrika, Japonya, Finlandiya ve İsrail gibi farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda da çokkültürlü eğitim ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Malinen vd., 2012; Savolainen vd., 2012; Yada & Savolainen, 2017). Görüldüğü gibi, öz-yeterlik ve tutumlar üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, iki yapı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır ve bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerdir.

Araştırmanın son hipotezi doğrultusunda, kültürlerarası duyarlılığın çokkültürlü eğitime yönelik tutumlar ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediği test edilmiştir. Araştırmanın bulguları, aracı (kültürlerarası duyarlılık) kontrol edildiğinde, çokkültürlü tutumların öğretmenlerin öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Bu nedenle, kültürlerarası duyarlılığın, çokkültürlü tutumlar ile öğretmenlerin öz-yeterliği arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ettiğini ve bu tutumların öz-yeterliği yalnızca duyarlılık yoluyla etkilediği doğrulanmıştır. Evers, Tomic ve Brouwers (2005) de duyarlılığın öz-yeterlik üzerindeki aracı rolünü araştırmış ve eşitliklere ilişkin duyarlılığının anlamlı ancak küçük bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Bunun nedeni, Banks'in Dönüştürücü Yaklaşımına Dayalı teorik Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Modeli tarafından da önerilen (Banks ve

Banks, 2004; Munroe ve Pearson, 2006) tutumların tek başına yalnızca bireysel eğilim veya görüşü yansıtmıyor olması olabilir. Model, çokkültürlü tutumların üç alt boyutu içerdiğini önermektedir; bilgi, ilgi ve eylem ve modele göre bilgi ve ilgi her zaman eylem ile sonuçlanmayabilmektedir. Bu durum, bireyler olumlu bir tutuma sahip olsalar bile, yeterliğin devamında oluşan davranışlara yansımayaabileceğini göstermektedir. Tutum, öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel düzeyde öz-yeterliklerini yordamada etkili olsa da davranışsal boyutu göz önüne alındığında, çokkültürlü ortamlarda etkin bir şekilde hareket etmeyi içeren duyarlılık aracılığının gerekli olduğu söylenebilir. Çokkültürlü tutumun alt boyutlarına ilişkin yapılan diğer çalışmaların sonuçları, bilgi ve ilgi puan ortalamalarının genellikle yüksek olmasına rağmen eylem puanlarının düşük olduğunu göstermektedir (Amin, Wahab ve Aziz, 2012; Karatekin, Akçaoğlu ve Taban). , 2019; Polat ve Barka, 2012; Richardson, Volberding ve Zahl, 2020). Bu bulgu öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının tutumlara ilişkin duyuşsal özelliklere sahip olmalarına rağmen gerçek sınıf ortamında olmadıkları için deneyimleme fırsatına sahip olmadıkları söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmen adayları çokkültürlü tutumlara sahip olmalarına rağmen, ilgili yeterliklere sahip olmayabilirler.

### **Öneriler**

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlı yetiştirilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarının çokkültürlü eğitime ilişkin bilgi ve ilginin yanı sıra davranışlarına yardımcı olan becerilerin gelişimini desteklemesi önemlidir. Mevcut ve geçmiş müfredatlar incelendiğinde programda yer alan derslerin içeriklerinin öğretmen adaylarını tek bir sosyo-ekonomik grup ve tek bir kültür, yani hakim kültür ile etkin bir şekilde çalışmak üzere yetiştirdiği görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların ışığında ve Banks and Banks (2019) ile Sleeter'in (2001) ifade ettiği gibi, sadece birkaç dersin içeriğine kültürel konuların eklenmesi veya çokkültürlülük üzerine bazı seçmeli derslerin verilmesi kültürel duyarlılığı geliştirmek için yeterli değildir. Türkiye'de 2020 yılına kadar tüm öğretmen yetiştirme programlarında aynı müfredat uygulanmıştır. Ancak 2020 yılı itibari ile her eğitim fakültesinin kendi programını oluşturmasının önü açılmıştır. Bu esneklik doğrultusunda üniversitelerin birkaç ders eklemekten öte, çokkültürlü tutum ve yeterliklere uygun ve öğretmen adaylarının kültürel duyarlılıklarını geliştirecek köklü bir müfredat değişikliği yapmaları önerilebilir. Böylece öğretmen farklılıklara ilişkin öz-yeterliği yüksek öğretmenler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Ayrıca, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında yer alan dersler 4. sınıfa kadar çoğunlukla teorik bilgilerin aktarılmasına odaklanmaktadır. Bu teorik derslerin bazılarının içeriği öğretmen adaylarını kısmen çokkültürlü ortamlara duyuşsal ve bilişsel olarak hazırlasa da davranışsal olarak hazırlamamaktadır. Öğretmen adayları, doğrudan sınıf deneyimi yaşayarak davranışsal becerilerini geliştirebilecekleri öğretmenlik uygulamasını ancak son sınıfta alabilmektedir. Fakat bu dersler de ağırlıklı olarak alana özgü öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanmaktadır. Bu nedenle mevcut ders içeriklerinin, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde farklılıkları takdir etmelerine ve bunlara hazırlıklı olmalarına ve çokkültürlü sınıf deneyimleri kazanmalarına olanak verecek şekilde yeniden tasarlanması önerilebilir. Sonuç olarak, hem öz-yeterlik teorisi hem de bu çalışmanın bulguları ile desteklenen daha olumlu öğrenme deneyimleri, geleceğin öğretmenlerinin kültürel farklılıklara yönelik tutumlarını daha olumlu bir şekilde geliştirecektir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışmada elde edilen bulgular, bazı sınırlılıklar ışığında değerlendirilmelidir. İlk olarak, veriler yalnızca orta ölçekli bir devlet üniversitesinden toplanmıştır ve rastgele örnekleme yöntemi uygulanmamıştır. Türkiye'nin farklı illerinde bulunan üniversitelerden veri toplamak, evreni temsil etmesi açısından daha iyi olacaktır. İkincisi, veri toplama yöntemi öz-bildirim araçlarıyla sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalar farklı araştırma tasarımları içerebilir. Son olarak, bu araştırmada elde edilen sonuçlar kesitsel analize dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi içeren çıkarımlarda dikkatli olunmalıdır. Çokkültürlü tutumları, kültürlerarası duyarlılığı ve öğretmenlerin öz-yeterliğini etkileyen zaman ve koşullara bağlı faktörlerle ilgili boylamsal veriler aracılığıyla farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının öz-yeterlik duygularını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Tutumlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla öğretmen yeterlikleri üzerinde etkilidir. Bu boyutlardan birindeki eksiklik öz-yeterlik gelişimini engelleyebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları, kültürlerarası duyarlılık olmadan olumlu bir tutuma sahip olmanın, öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları İçin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen tüm kurallara bağlı kalınmış, yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

## References

- Akman, Y. (2020). An analysis of the relationship between teachers' attitudes towards refugee students and their perceptions of multicultural education. *Pamukkale University Journal of Education*, 49, 247-262. doi:10.9779/pauefd.442061
- Amin, M. Z. M., Wahab, D. A., & Aziz, N. A. A. (2012). The level of multicultural awareness among English language teachers in Besut, Terengganu.
- Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2017). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 394-402.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (Ed.) (1977b). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Banks, J. A. (1987). *Teaching strategies for ethnic studies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Macmillan.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1-10.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Charles, C. Z. (2003). The dynamics of racial residential segregation. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 167-207.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

- Chiner Sanz, E., Cardona Molt, M., & Gmez Puerta, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: An analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 18-23.
- Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms and School Climate: The Role of Professional Development in Multicultural Education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6(4), 2332858420973574. doi: [10.1177/2332858420973574](https://doi.org/10.1177/2332858420973574)
- Crockett, S., & Hays, D. G. (2015). The influence of supervisor multicultural competence on the supervisory working alliance, supervisee counseling self-efficacy, and supervisee satisfaction with supervision: A mediation model. *Counselor Education and Supervision*, 54(4), 258-273. doi:[10.1002/ceas.12025](https://doi.org/10.1002/ceas.12025)
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Does equity sensitivity moderate the relationship between self-efficacy beliefs and teacher burnout? *Representative Research in Social Psychology*, 28, 35-46.
- Field, A. (2016). *An adventure in statistics: The reality enigma*. Sage.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gilbert, S. E., & Gay, G. (1985). Improving the success in school of poor black children. *Phi Delta Kappan*, 67(2), 133-137.
- Gudykunst, W. B., & Kim., Y. Y. (2002). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York: McGraw Hill.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*: Guilford Publications.
- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212. doi:10.1177/0013161x02382005
- Kang, H., & Lim, E. (2012). Validation study of multicultural attitude scale for Korean university students. *Asian Journal of Education*, 13(4), 35-57.
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 383-393.
- Karatekin, K., Akcaoğlu, M. Ö., & Taban, M. H. (2019). A comparative study on multicultural attitude of university students: Austria, Hungary and Turkey sample. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 36-55.
- Kim, H., & Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20.
- Kimzan, İ., & Arıkan, A. (2018). Examination of early childhood teacher candidates' attitudes towards multicultural education. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 670-686.
- Larke, P. J. (1990). Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 12(3), 23-30.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534. doi:[10.1016/j.tate.2011.12.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004)
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. doi:10.1177/002246698802200309

- Morales, K., Sanhueza Henrquez, S., Friz Carrillo, M., & Riquelme Bravo, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 71-77.
- Munroe, A., & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 819-834. doi:10.1177/0013164405285542
- Onur-Sezer, G., & Bağçeli-Kahraman, P. (2017). The relationship between the attitudes of classroom and preschool teacher candidates towards multicultural education and their intercultural sensitivities: sample of Uludağ University. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550-560.
- Park, J.-S. (2013). Multicultural experience and intercultural sensitivity among South Korean adolescents. *Multicultural Education Review*, 5(2), 108-138. doi:10.1080/2005615X.2013.11102904
- Polat, S., & Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*, 18(9), 1180-1189.
- Ponterotito, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural altitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Primary teachers' perception of cultural diversity and intercultural sensitivity. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 135-156.
- Richardson, L., Volberding, J., & Zahl, M. L. (2020). The impact of a university approved diversity course on undergraduate students' multicultural awareness. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 35(1), 28-40. doi:10.1080/1937156X.2020.1720461
- Ridley, C. R., Mendoza, D. W., Kanitz, B. E., Angermeier, L., & Zenk, R. (1994). Cultural sensitivity in multicultural counseling: A perceptual schema model. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 125-136.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(3), 82-85.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1988). A rationale for integrating race, gender, and social class. *Class, Race, and Gender in American Education*, 144-160.
- Su, Y.-C. (2018). Assessing Taiwanese college students' intercultural sensitivity, EFL Interests, attitudes toward native English speakers, ethnocentrism, and their interrelation. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 217-226. doi:10.1007/s40299-018-0380-7
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Varela, O. E. (2019). Multicultural competence: An empirical comparison of intercultural sensitivity and cultural intelligence. *European Journal of International Management*, 13(2), 177-197. doi:10.1504/ejim.2019.098146

- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*(2), 157-174. doi:10.1177/1746197906064677
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education, 64*, 222-229. doi:[10.1016/j.tate.2017.02.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005)
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(37), 229-242.
- Yıldırım, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research, 4*(n12A), 196-204.