

ELEŞTİREL ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ (EÇEÖYÖ): BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Yasemin ACAR ÇİFTÇİ¹

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eleştirel kuram, eleştirel ırk kuramı ve eleştirel çokkültürlü eğitim kuramının varsayımları temele alınarak, öğretmen yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Bunun için öncelikle, literatürdeki bilgi birikimine dayanılarak, tümünden gelim yöntemiyle, her biri dört alt boyuttan oluşan, üç boyutlu bir model oluşturulmuştur. Bu model doğrultusunda 56 maddeden oluşan deneysel form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan cevaplar doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik oranları belirlenmiş ve kapsam geçerlik oranı .80'in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. 45 maddeden oluşan pilot uygulama formu, 2015-2016 öğretim yılında, okul öncesi, ilk ve orta öğretim alanlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve toplam 421 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizleriyle (AFA) “Farkındalık”, “Tutum”, “Bilgi” ve “Beceri” olmak üzere dört alt boyut (yeterlik bileşenleri) ve toplam 42 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Analizlerde ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmış ve faktörlerin birbirleriyle olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeğin modeli desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: eleştirel kuram, eleştirel ırk kuramı, eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı, öğretmen yeterlikleri.

CRITICAL MULTICULTURAL EDUCATION TEACHER COMPETENCIES SCALE (CMETCS): A SCALE DEVELOPMENT STUDY

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale in order to identify the critical multicultural education competencies of teachers. For this reason, first of all, drawing on the knowledge in the literature, a new model was created

* Bu makale 21/04/2016 tarihinde “Journal of Education and Learning”de “Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study” başlığı ile yayınlanmış olan makalenin genişletilmiş Türkçe versiyonudur.

¹ Yrd. Doç. Dr. İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, Türkiye. e-posta: yasemin.acarciftci@yeniuyuzyl.edu.tr

with deductive method based on critical theory, critical race theory and critical multicultural education theory, which includes dimensions of competency component, competency context and competency foci. In accordance with this framework, experimental form consisting of 56 items was submitted to experts for consideration. In accordance with the responses of the experts, content validity rate of the items was identified and the items which were below .80 level were excluded from the study. The pilot study form consisting of 45 items, was applied to teachers who work preschools, primary and secondary school and the data which was obtained from 421 teachers in total were analyzed. Through the Exploratory Factor Analysis (EFA), a structure consisting of "Awareness", "Attitude", "Knowledge" and "Skill" and 42 items was reached. It was determined that the goodness of fit index of the model is quite high. Confirmatory Factor Analysis also confirmed the results of EFA. The internal coefficient of concordance was determined as .845 for the whole scale.

Keywords: *critical theory, critical race theory, critical multicultural education, teacher competencies*

GİRİŞ

Eğitimin geleneksel amacı, öğrencilerin toplumda ve ülkede var olan ideoloji, yönerge ve uygulamaları sorgulamadan kabul ederek toplumsallaşmalarını sağlamak iken, çokkültürlü eğitim yaklaşımının temel amacı, öğrencileri toplumsal eleştiri ve toplumsal değişim için eğitmek ve karar verme becerilerini geliştirmektir.² Öğrencilerin önemli sosyal konularla ilgili karar oluşturmalarını ve problemleri çözmek üzere eyleme geçmelerini, toplumsal değişimi, demokratik değerleri desteklemeyi kapsar.³ Çokkültürlü eğitimin nihai amacı, toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünün sağlanmasıdır.⁴ Bu bakış açısı eğitim sistemi ve eğitim programlarında köklü bir değişiklik gerektirdiği gibi, eğitimin sunumunu gerçekleştiren öğretmenlerin yeterliklerinin de farklılaşmasını gerektirir.

Yeterlik; belli bir alanda insan eylemleri ile somutlaşan, bilgi, beceri, anlayış, değerler, tutumlar ve etkili olma arzusunun karmaşık bir bileşimi olarak tanımlanır.⁵ Bu yönüyle yeterlik, karmaşık eylemleri kolayca

² James A. Banks, Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice, Handbook of research on multicultural education, San Francisco: Jossey-Bass. 2004. pp.3-30.

³ Banks. a.g.e. 2004. 3-30

⁴ Paul C. Gorski, The Challenge of Defining Multicultural Education, 2010. <http://www.edchange.org/>

⁵ Ruth Deakin Crick, Pedagogy for citizenship. In F. Oser, & W. Veugelers (Eds.), Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values, Rotterdam: Sense Publishers. 2008, pp. 31-35.

gerçekleştirmede hassasiyet ve adaptasyon yeteneği olarak tanımlanan beceriden farklı ve daha geniş bir anlam ifade eder.⁶ Öğretim yeterlikleri ile öğretmen yeterlikleri birbirlerinden farklı kavramlardır. Öğretim yeterlikleri doğrudan öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin eyleme dönüştüğü öğretim “sanat”ıyla bağlantılı⁷ iken, öğretmen yeterlikleri, sistemli ve daha geniş bir şekilde kişisel, okul ve yerel topluluklar, mesleki ağlar gibi çeşitli düzeylerde öğretmenlik mesleğini ima eder.⁸ Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri; 1) öğrenme ile ilgili varsayımlar, 2) eğitimin amaçları 3) toplumun beklentileri ve öğretmenlerden talepleri 4) kaynaklar, öncelikler ve var olan politik irade 5) öğretmenlik mesleğinin statüsü 6) var olan gelenekler ve kültür 7) öğretimin ve öğretmenin gerçekleştirildiği geniş toplumsal bağlam ve ortam ile ilgili konular hakkında geniş tartışmalara bağlıdır.⁹

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin bir ölçek geliştirmektir. Çokkültürlü eğitim alanında geliştirilen ölçeklerle ilgili, ulusal ve uluslar arası literatür gözden geçirildiğinde, 90’lı yıllardan başlayarak, ölçek geliştirme çalışmalarının, mevcut öğretmenler ya da öğretmen adaylarının duyarlık, tutum ve görüşlerini ölçmeye yönelik ölçeklerden, (Çokkültürlü İnanç Ölçeği¹⁰, Çokkültürlü Öğretim Duyarlılık Ölçeği¹¹, Öğretmenler için Çokkültürlü Tutum Ölçeği¹², Renkkörü Irkçı Tutum Ölçeği¹³, Çokkültürlü Kişilik Ölçeği¹⁴, Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği¹⁵) çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçmeye yönelik ölçeklere doğru bir değişim geçirdiği görülmür. Çokkültürlü öğretmen yeterliklerini ölçmeye yönelik ölçeklerin en

⁶ European Commission (EC). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

⁷ European Commission (EC). a.g.m.

⁸ European Commission (EC). a.g.m.

⁹ Paul F. Conway, Rosaleen Murphy, Anne Rath ve Kathy Hall, Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study, Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland. 2009.

¹⁰ Judith C Reiff & Gaile S. Cannella, Multicultural Beliefs and Conceptual Level of Early Childhood Preservice Teachers. The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, FL: The Association of Teacher Educators.1992.

¹¹ Patricia L. Marshall. Multicultural teaching concern: New dimensions in the area of teacher concerns research? Journal of Educational Research, (1996). 89(6), 371-379. doi: 10.1080/00220671.1996.9941341

¹² Joseph G. Ponterotto, Suraiya Baluch, Tamasine, Greig. .Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. Educational and Psychological Measurement, v58 n6 p1002-16 Dec 1998

¹³ Helen A. Neville, Roderick L. Lilly, Georgia Duran, Richard M Lee, LaVonne Browne, Construction and initial validation of the Color-Blind Racial Attitudes Scale (CoBRAS). Journal of Counseling Psychology, Vol 47(1), Jan 2000, 59-70.

¹⁴ Karen I. Van der Zee, & Jan Pieter Van Oudenhoven. The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and Validity of Self and Other Ratings of Multicultural Effectiveness. Journal of Research in Personality, 2001. 35, 278-288.

¹⁵ Güler Yavuz ve Duygu Anil. International Conference on New Trends in Education and Their Implications11-13 November, 2010 Antalya-Turkey

çok bilinenleri ise; Çokkültürlü Farkındalık, Bilgi, Beceri Ölçeği-Öğretmen Formu¹⁶, Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği¹⁷, Çokkültürlü Öğretim Yeterlik Ölçeği¹⁸, Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği¹⁹ ve Çokkültürlü Öğretim Yeterlikleri Envanteri²⁰ dir.

Kuşkusuz her bir ölçek geliştirme çalışması belirli varsayımları temel alır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında, eleştirel kuram, eleştirel çokkültürlü eğitim kuramı ve eleştirel ırk kuramının varsayımlarına dayanılarak geliştirilen eleştirel çokkültürlü eğitim yeterlikleri modeli²¹ temel alınmıştır.

Eleştirel kuram, Almanya'daki Frankfurt Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü ile bağlantılı genellikle Frankfurt okulu olarak ifade edilen, bir grup yazar tarafından geliştirilmiş bir kuramdır²² Theodore Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Max Horkheimer ve Herbert Marcuse Frankfurt Okulu'nun en önemli üyeleridir.²³ Egemenlik/otorite, baskı ve dönüşüm kavramları bu okulun araştırdığı büyük fikirlerdir²⁴. Max Horkheimer'e göre, eleştirel kuram, bütün ile parça ve parça ile parça arasında ortaya çıkan ilişkilerin doğasını açıklamaya çalıştığı gibi ayrıca, toplumsal matrisin içinde yer alan, ondan türeyen ve onu harekete geçiren şeylerin doğasını da açıklamaya çalışır.²⁵ Bu anlamda eleştirel kuram, kendini sadece toplumsal gerçekliğin bir parçası olarak görmekle kalmaz, aynı zamanda toplumda tarihsel güçler ve süreçler aracılığıyla üretilen ve şekillendirilen toplumsal aktörler ve gerçeklikleri anlamaya çalışmasıyla yapılandırmacı bir boyut da içerir.²⁶

¹⁶ Michael D'Andrea, Judy Daniels & Mary Jo Noonan. New developments in the assessment of multicultural competence: The multicultural awareness knowledge-skills survey-teachers form. In D. B. Pope-Davis, Ed., *Multicultural competencies in counseling and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2003. (pp.154-167).

¹⁷ Edith M. Guyton & Martin V. Wesche. The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. *Multicultural Perspectives*, 2005 v7 n4 p21-29.

¹⁸ Lisa B. Spanierman. The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education* May 2011 vol. 46 no. 3 440-464

¹⁹ Sarah K. Silverman. What is Diversity? An Inquiry into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal* SIA. 2009. pp. 1-54.

²⁰ Loreto R. Prieto. (2012). Initial Factor Analysis and Cross-Validation of the Multicultural Teaching Competencies Inventory. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2012. v5 n1 p50-62

²¹ Acar-Ciftci, Y., & Gurol, M. (2015). A Conceptual Framework Regarding the Multicultural Education Competencies of Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(1), 1-14

²² Grant, C. & Ladson-Billings, G.J. [eds.] (1997). *Dictionary of multicultural education*. Phoenix, AZ: Oryx

²³ Norm Friesen. "Critical Theory: Ideology Critique and the Myths of E-Learning" *Ubiquity*, 2008.

²⁴ Peter McLaren. "Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education". London: Longman. 2003.

²⁵ Michael Peters, Colin Lankshear & Mark Olssen. *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*". Series: Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Peter Lang Publishing. 2003.Vol. 168. New York:

²⁶ Michael Peters, Colin Lankshear & Mark Olssen. a.g.e.

Eleştirel kuramlar, genellikle büyük ölçüde baskıcı ve egemen ekonomik ve politik güçlerin eleştirisine dayalı aktivist bileşenleri ile toplumsal ve kültürel analizler yaparlar, marjinalleştirilmiş bakış açılarının ifade edilmesi, toplumsal adalet ve eşitlik için isteklidirler²⁷ Eleştirel kuramın temel dayanakları; “1) dünyayı değiştirmek için onu anlamak gerekir. 2) Bilgi, toplumsal ve tarihsel olarak belirlenmiş ve gücü elinde tutanların bir ürünüdür. 3) Bireylerin özgürleşmesi onların güçlendirilmesi ile ilgilidir. Böylece onlar içinde yer aldıkları karmaşık kuruluşların dünya ile ilişkilerini ve kendilerinin dünya ile ilişkilerini anlayabilirler. 4) Eğitim, sosyal adalet ve demokrasi için merkezi bir endişe ile güçlendirici koşulları oluşturan bir dönüştürücü bir etkinliktir.” şeklinde özetlenebilir.²⁸ Bu anlamda, eleştirel kuram, hem epistemolojik hem de politik amacı olan bir kuramdır. Bu kuram, siyasi yapılar ve onunla ilgili güç ilişkilerinin etkilerini, onun dışında kalarak ortaya çıkarmayı amaçlar ve nihai amacı özgürlüktür.²⁹

Eleştirel kuram, sermaye ve yüksek teknoloji endüstrisinin gündemini yerine getirmek için değil, Dewey, Freire ve Illich gibi ilerici eğitimcilerin bireysellik, vatandaşlık ve toplum, sosyal adalet ve hayatın tüm durumlarında demokratik katılımın güçlendirilmesi hedeflerine ulaşmak için eğitimin radikal bir şekilde demokratikleştirilmesini hedefler.³⁰ Eleştirel bir eğitim kuramı, demokrasi, eşitlik ve sosyal adalet konularıyla uğraşan normatif ve hatta bir ütopyik boyuta sahip olmalıdır.³¹

Hem eleştirel kuramlar hem de feminist kuramlar eğitimde de demokrasi, eşitlik ve sosyal adalet konularıyla uğraşan normatif, yasal boyutların oluşturulmasını önerirken, yasaların kendisinin tarafsız bir araç olmadığı, bunun yerine sorunun bir parçası olduğu görüşünde birleşirler. Eleştirel Irk kuramcıları; yasaların tarafsızlığı söyleminin ve kurumsal ırkçılığın sağladığı sistematik eşitsizliklerin bir resmini çizerek, bu eşitsizliklere karşı çeşitli stratejiler geliştirerek, pragmatist ve ütopyik vizyonları birleştirmeye çalışırlar.

Eleştirel Irk Kuramı ilk kez 1994 yılında eğitimdeki eşitsizlikleri değerlendirmede analitik bir çerçeve olarak kullanılmıştır³². O zamandan beri, akademisyenler bu kuramı, eğitim araştırmaları ve uygulamalarını analiz

²⁷ Arun Kumar Tripathi, Dimension of Philosophy of Technologies: Critical Theory and Democratization of Technologies, Ubiquity, 2008. June, Article No. 3.

²⁸ William G. Tierney, On method and hope, In A. Gitlin (Ed.), Power and Method: Political Activism and Educational Research, New York: Routledge, 1994, pp. 97-115.

²⁹ Morwenna Griffiths, Critical Approaches in Qualitative Educational Research: The Relation of Some Theoretical and Methodological Approaches to These Issues, 2013.

³⁰ Douglas Kellner, Toward a Critical Theory of Education? Democracy & Nature, 2003, 9/1 pp. 51-64

³¹ Randall Nichols & Allen-Brown, V., Critical theory and educational technology, In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology, 1996, pp. 226-252.

³² Payne Hiraldo, The Role of Critical Race Theory in Higher Education, The Vermont Connection: 2010, Vol. 31.

etmek ve eleştirmek için bir çerçeve olarak kullanmaktadırlar.³³ Bu kuram, insanlar arasındaki ırksal eşitsizliğin tüm şekillerine karşı bir anlayış oluşturmak için, önemli ölçüde ırkçı kuramlarla ilişkili toplumsal hiyerarşiye ve ırksal dağılıma karşı çıkan, karmaşık yasal ve entelektüel araçtır.³⁴ Baskın ve marjinalleştirilmiş ırk grupları arasındaki sosyal farklılıkların sürdürülmesinde ırkçılığın rolünü analiz eder.³⁵ Eleştirel Irk Kuramı, sınıf içinde ve dışında alt ve baskın ırk konumlarını korumada eğitimin yapısal ve kültürel yönleri dönüştürmek için tanımlama ve analiz etme çabalarında yol gösterici anlayışlar, bakış açıları, yöntemler ve pedagojiler sunar.³⁶

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Kuramı ise; günlük etkileşimlerde eşitsiz güç ilişkilerinin yapısal ve kurumsal düzeyde nasıl sürdürüldüğü konusunda kültürel bir çerçeve, bir bağlam sağlar.³⁷ Öğrencilerle yapılan konuşmaların merkezine çeşitli deneyimler ve düşünceleri getirerek öğrencilerin, başkaları pahasına bazı gruplardan fayda sağlayan toplumsal normlara eleştirel bir tavır takınmasına aracılık eden, dönüştürücü bir pedagojik çerçeve sunar.³⁸ Eleştirel çokkültürlü eğitim okullardaki eğitim programı, pedagoji ve sosyal ilişkilerle demokratik girişimleri destekler.³⁹ Bu kuramın nihai amacı, toplumda sosyal adalet ve eşitliğin oluşturulması, uygulanması ve sürdürülmesine katkıda bulunarak, toplumun dönüşümünü sağlamaktır. Bu yaklaşım, toplumdaki baskı ve sosyal yapıdaki eşitsizliklere dikkat çekerek, tüm gruplardan insanların ihtiyaç ve çıkarlarına hizmet edecek, daha güçlü bir toplum yaratmayı hedefler.⁴⁰ Eleştirel bir bakış açısıyla, ırksal ve etnik önyargılar sadece sorgulanmakla kalmaz, aynı zamanda tüm eğitim uygulamalarında çokkültürlü, demokratik, eşitlikçi ve kapsayıcı, sosyal değişim için dönüştürücü eylemleri de içerir. Okulların toplumsal değişimi etkileyecek öğrencileri, güçlü bilgi ve ortak çabayla kişisel olarak güçlendirmesi

³³ Hiraldo, a.g.m.

³⁴ Gloria Ladson-Billings. Just what is critical race theory, and what's it doing in a nice field like education? 1998.

³⁵ Gloria Ladson-Billings, & William F. Tate, Toward a critical race theory of education, Teachers College Record. 1995. 97. pp. 47-68.

³⁶ Daniel Solorzano; Miguel Ceja; Tara Yosso, Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students, The Journal of Negro Education. 2000. 69(1), pp. 60-73.

³⁷ Stephen May & Christina E. Sleeter, Critical Multiculturalism Theory and Praxis." New York, NY: Routeledge. 2010.

³⁸ James A. Banks, Improving Race Relations in Schools: From Theory and Research to Practice, Journal of Social Issues, 2006. 62: 607-614.; Diene Gérin-Lajoie, Educators' Discourses on Student Diversity in Canada: Context, Policy and Practice. Toronto: Canadian Scholars' Press, 2008.; Ratna Ghosh. Redefining multicultural Education, (2nd ed.). Scarborough: Nelson Thomson Learning. 2002; Joe L Kincheloe and Shirley R Steinberg, Changing Multiculturalism Changing Education Series, Buckingham, Open University Press 1997.; Stephen May & Christina E. Sleeter. " Critical Multiculturalism Theory and Praxis." New York, NY: Routeledge.2010.

³⁹ Peter McLaren, Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education, London: Longman. 2003.

⁴⁰ Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. Harvard Educational Review. (57)4, pp.421-445.

gerekir.⁴¹ Böyle bir anlayışta öğretmenler, öğrencilerini güçlendiren ve demokratik değerleri destekleyen toplumsal değişim ajanlarıdır.⁴²

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Modeli

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Modeli⁴³ ne göre; öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler 1) yeterlik bileşenleri; farkındalık, bilgi, tutum ve beceri 2) yeterlik bağlamları; kişisel, mesleki, kurumsal ve toplumsal 3) yeterlik odakları; sosyo-kültürel perspektif, öğrenci, öğretim ve dönüşüm olmak üzere her biri dört alt bileşen içeren üç boyuttan oluşmaktadır.

Modelin birinci boyutunda de yer alan farkındalık bileşeni, insan bilincinin çift yönlü olması hem kendisine hem de dış çevresinde yer alan nesne ve durumlara odaklanabilmesi ile ilişkilidir.⁴⁴ Dikkatini içine odakladığı zaman değerlendirmenin “nesne” si olur. Kendisi de büyük ölçüde sosyal bir yapı olduğundan,⁴⁵ kendisine odaklanmış dikkat kişiler arası ilişkilerde en önemli süreçlerden biri olan sosyal değerlendirme ile benzer özellikler gösterir. İnsanların çoğu kendi kültürel geçmişleri ilgili körlük yaşarlar. Bu nedenle yaygın kültürlerin uygulamalarını “standart”, diğer grupların uygulamalarını çeşitlenmeler olarak değerlendirme eğilimindedirler.⁴⁶ İnsanlar, herhangi bir standart ile çelişki yaşadıklarında ya standartları ya da kendi özniteliklerini değiştirme girişiminde bulunurlar.⁴⁷ Bu dönüşümün başlangıcıdır. Dönüşüm kavramı eleştirel kuramın merkezinde yer almaktadır.

⁴¹ Christina E Sleeter & Carl A. Grant, An Analysis of Multicultural Education in the United States, Harvard Educational Review. 1987. 57/4, pp. 421-445.

⁴² Banks. a.g.e. 3-30

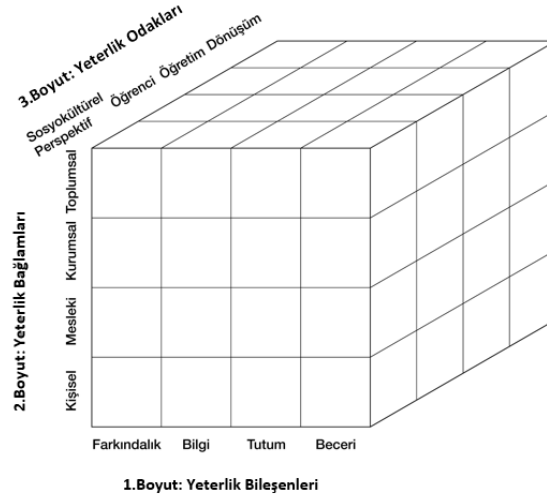
⁴³ Yasemin Acar-Ciftci & Mehmet Gürol, A Conceptual Framework Regarding the Multicultural Education Competencies of Teacher, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 2015. 30(1), pp.1-14

⁴⁴ Shelley Duval & Robert A. Wicklund, A theory of objective self-awareness, New York: Academic Press. 1972.

⁴⁵ Valerie Geller & Philippe Shaver, Cognitive Consequences of Self-Awareness, Article in Journal of Experimental Social Psychology. 1976. 12, pp.99-108.

⁴⁶ Barbara Rogoff & Gilda Morelli, Perspectives on children's development from cultural psychology, American Psychologist. 1989. 44(2).

⁴⁷ Paul J. Silvia & T. Shelley Duval. Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. Personality and Social Psychology Review, 2001. (5), pp. 230-241.



Şekil 1: Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Modeli

Yeterlik bileşenlerinin bir diğer alt boyutu da bilgidir. Bilginin herhangi bir biçimi bağlamsaldır ve sadece belirli bir perspektif içinde anlam kazanır. Eleştirel kurama göre bilgi, toplumsal ve tarihsel olarak belirlenmiş ve gücü elinde tutanların bir ürünüdür.⁴⁸ İnsanların toplumdaki sosyal, kültürel ve güç pozisyonlarını yansıtır ve bilenin içinde bulunduğu bağlamda daima cinsiyet, sınıf veya diğer değişkenlerden biri ile tanımlanarak doğrulanır.⁴⁹ Tüm çocukların eğitime erişimi, hak ve yetkileri, öğretmenlerin temel yasal ve politik çerçeveler, kurallar ve ilkelerle ilgili bilgi ve anlayışa sahip olmalarına bağlıdır. Bir eleştirel kuramcı olan Giroux⁵⁰ 'ya göre eğitim programları; birey ya da grupların eğitim ortamı ve daha geniş bir şekilde toplumla, nasıl bir ilişki içinde olması gerektiğine ilişkin belirli bir varsayımlar grubunu ve sosyal uygulamaları dikte eder. Bu varsayımlar ve uygulamalar belli bir zamanda belirli bir kurumdaki baskın ideolojiyi yansıtır. Okul bilgisi belli bir ideolojiyi destekleyen bilgi olarak görülmelidir.⁵¹ Bu bağlamda bilgi bileşeni, öğretmenlerin öncelikle eğitimin politik bir etkinlik olduğu bilincine sahip

⁴⁸ William G. Tierney, Culture and ideology in higher education: Advancing a critical agenda, New York, NY: Praeger. 1991.

⁴⁹ James A. Banks. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. Review of Research in Education. 1993. c.19. s.23.; Tetreault, M.K. Classrooms for diversity: Rethinking

curriculum and pedagogy". In J.A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn and Bacon. 1993. pp. 129- 148.

⁵⁰ Henry A. Giroux, Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition, Massachusetts: Bergin & Garvey. (1983). 21-22

⁵¹ Peter McLaren, Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education, London: Longman. 2003. p.IX

olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler ayrıca, kendi kültürel geçmişleri ve uygulamaları sırasında bunun etkileri ve kültürel geçmişine bağlı yanlı tutum, inanç ve duyguları hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar. Çünkü kültürel olarak farklı gruplar hakkında elde edilen yanlı bilgi, özgür seçim değildir.⁵² O nedenle, öğretmenlerin kendi kültürel referans noktalarının, bilinçli ve bilinçsiz varsayımlarının, önyargılarının, taraflılıklarının farkında olması gerekir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir diğer bilgi ise, öğrencileri üzerindeki sosyal etkileridir. Öğretmenlerin öğrencilerinin benlik saygısı ve yeterlik duygusu ile bağlantılı olarak onların yaşamları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri vardır.⁵³ Öğretmenlerin öğrencilere gösterdikleri tutum ve davranışlar, önemli ölçüde öğrencilerin öğrenmelerini ve sonuçta öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili beklentilerini şekillendirir.⁵⁴

Öğretmenlerin ayrıca kimlik gelişimi hakkında da bilgi sahibi olmaları gereklidir. Olumlu kimlik; çocuğun içinde yaşadığı dünyada gerekli olan bilgi, beceri ve kültürel yetkinliklere sahip olmasıyla elde edebileceği, hem birey olma hem de ait olma duygusunu hissedebileceği ve duygusal olarak sağlıklı olabileceği, benlik kavramı, benlik saygısı ve kendine inancın bir bileşimidir.⁵⁵ Benlik duygusu geliştirme süreci bireyin kişisel kimliği ile sosyal kimliğini arasında bağlantı kurma sürecidir. Çocukların ailesinin ya da ait olduğu kültürel grubun aşığıldığını ya da herhangi bir şekilde ayrımcılığa uğradığını öğrenmesi, çocukta özgüven kaybına ve değersizlik duygusuna neden olur. Özgüven kaybının önlenmesi ve değersizlik duygusunun giderilmesi için ek bir desteğe ihtiyaç duyarlar.⁵⁶ Bu nedenle öğretmenlerin olumlu kimlik gelişimi hakkında bilgi sahibi olmaları çok önemlidir.

Modelde tutum; kişinin farkındalık ve bilgi aşamasında oluşturduğu anlayışla, zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinin ön eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Kültürel olarak yeterli öğretmenler, farklı kültürel geçmişe sahip öğrencileri doğru şekilde onaylama tutumlarına sahiptir.⁵⁷ Araştırmalar, olumluyıcı tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini göstermektedir.⁵⁸ Kültürel farklılıklara saygılı öğretmenler yaygın kültürden

⁵² Derald Wing Sue, "Multidimensional Facets of Cultural Competence" the Counseling Psychologist. 2001. c. 29. s. 6: 790-821.

⁵³ Robert Brooks, The Impact of Teachers: A Story of Indelible Memories and Self-Esteem 2015). <http://www.lonline.org/article/6155/> 23. Şubat 2016.

⁵⁴ Ana María Villegas & Tamara Lucas, Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum, Journal of Teacher Education. 2002c. 53.p. 20.

⁵⁵ Liz Brooker, Developing Positive Identities, In L. Brooker, & M. Woodhead (Eds.), Developing Positive Identities. M Milton Keynes: Bernard van Leer & Open University. 2008. pp. 17-32

⁵⁶ Beth Blue Swadener, Supporting identities through parenting programmes, In Developing Positive Identities. Diversity and Young Children. 2008. p.22.

⁵⁷ Ana María Villegas & Tamara Lucas. a. g. m. p.20.

⁵⁸ Gloria Ladson-Billings, What we can learn from multicultural education research, Educational Leadership. 1994. (51)8. pp.22-26.

olmayan öğrencilerin de yetenekli öğrenenler olduğunu ve onların yaygın kültürün normlarından farklı düşünme, davranma ve konuşma şekilleriyle okula geldiklerini bilirler.⁵⁹ Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerine gösterdikleri tutumlar hem öğrencilerin bireysellik duygusunu hem de kendi sosyal dünyasına ait olduğunu hissetmesini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Çocukların benlik saygısı ve kendilerine olan güvenlerinin bir bileşimi olan olumlu kimlik gelişimini destekleyici ve çocuğun duygusal olarak sağlıklı olmasını sağlayan, çocuğa uygun bilgi, beceri ve kültürel yeterliklerin kazanılması desteklenmelidir.⁶⁰

Bu boyutta yer alan bir diğer bileşen de beceridir. Beceri, eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla eğitimi gerçekleştirmek üzere, uygun müdahale anlayışının kullanımı olarak ifade edilebilir. Çokkültürlü eğitim uygulamaları; öğretmenlerin çeşitlilik konusunda kendi değerlerini, bilgi ve öğretim uygulamalarını incelemelerini gerektirir.⁶¹ Öğretmenlerin farklı kültürden çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin yanı sıra, bilişsel açıdan öğrenmesini de kolaylaştırmak için, çocuğun kültürü ile tutarlı bir dizi öğrenme etkinliğinin kullanmasının yanı sıra farklı öğrenciler için “adil” bir uygulama sunan, “eşitsiz” öğretim yaklaşımlarını kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.⁶² Çünkü “eşitlik” ve “adalet” birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlar değildir.⁶³ Eşitsiz öğretim yaklaşımları, eşitleyiciyi pedagoji kavramına atıfta bulunmaktadır. Eşitleyici pedagoji çeşitli ırksal, etnik ve kültürel gruplardan öğrencilere etkili, adil, insancıl ve demokratik bir toplum içinde etkili bir şekilde işlev görmek ve bunları yaratmaya yardım etmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşmada yardımcı olan öğretim stratejileri ve sınıf ortamlarını kapsar.⁶⁴ Stratejiler, öğrencilerin güçlü yönlerini geliştirmek, öğrencilerin ana dillerinde içerik öğretmek, bilgi boşluklarını belirlemek ve boşlukları doldurmak gibi olumlu takviyeleri içerir. Zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmek, çeşitliliğin farklı yönlerini tanımakla mümkündür. Bu öğretmenlerin çok çeşitli öğrenme yaklaşımları, yöntem ve materyal kullanma becerileri kazanmaları ile ilişkilidir. Dikkatli bir planlama, bir öğrenme ortamına tüm öğrencilerin katılımını sağlar ve kapsayıcıdır, hiçbir öğrencinin geride kalmamasını güvence altına alır.⁶⁵ Öğrenme ortamının güvenli olması çok önemlidir. Bu durum belirli kültürel

⁵⁹ Lisa Delpit, “Other People’s Children: Cultural conflict in the classroom, New York, NY: The New Press. 1995.

⁶⁰ Liz Brooker a. g. m. pp. 17-23.

⁶¹ Cheryl Render Brown & Catherine Marchant, Play in practice: Case studies in young children’s play, St. Paul, MN: Redleaf Press. 2002.

⁶² Villegas & Lucas. a. g. m. 2002.

⁶³ Cherry McGee Banks & James A. Banks, Equity pedagogy: An essential component of multicultural education Theory into Practice, 1995. 34(3), pp. 152-158.

⁶⁴ Cherry McGee Banks & James A. Banks, Equity pedagogy: An essential component of multicultural education Theory into Practice, 1995. 34(3), pp. 152-158.

⁶⁵ Angela Calabrese Barton, Liberatory science education: Weaving connections between feminist theory and science education, Journal of Curriculum Inquiry. 1997. 27(2), pp.141-164.

grupları herhangi bir şekilde olumsuz etkileyecek, rahatsız edecek ve riskli durumların ortaya çıkmasına neden olacak belirli sorunların tanımlanmasını da gerektirmektedir.

Modelin ikinci boyutunu oluşturan yeterlik bağlamları kavramı, bu yeterliklerin hangi alanlarda geliştirilmesi ve uygulanması gerektiği ile ilgili bir boyuttur. Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla görev yapacak öğretmenlerin geliştirecekleri yeterliklerin, kişisel, mesleki, kurumsal ve toplumsal düzeylerde olması gerektiği öngörülmüştür. Kültürü temel alan yeterlikle ilgili çalışmalar genellikle mikro düzeyde bireye yönelmiştir⁶⁶ Öğretmenlerin eğitim ve öğretiminde bu alan biraz daha genişlemiş ve kişisel farkındalık düzeyini artırmak için, çeşitli azınlık gruplarının tarih, kültür ve yaşam deneyimleri ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamak ve/veya kültüre uygun eğitim yöntemlerinin geliştirilmesiyle ilgili mesleki çalışmalar yapılmıştır.

Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımında öğretmenlere yüklenen değişim ajanı rolü, kişisel, mesleki yeterliklere ek olarak onlara, hem kurumsal hem de toplumsal bağlamda yeterlik geliştirme sorumluluğu da yüklemektedir. Öğretmenler için kültürel yeterlik bağlamları bu modelde kişisel, mesleki, kurumsal ve toplumsal olarak ele alınmıştır.

Kişisel bağlam farklı kültürlerden öğrencilerle çalışacak öğretmenin kişisel olarak yeterlik kazanması ile ilgilidir ve yeterlik bileşenlerinin tümünü içerir. Kişisel olarak yeterlik geliştirebilmek için, öncül olarak insanların nasıl düşündüğünü, nasıl karar oluşturduğunu, nasıl davrandığını ve olayları nasıl tanımladığını etkileyen en güçlü değişkenlerin ırk, etnik köken ve kültür olduğunu kabul etmek gerekir⁶⁷

Kişisel olarak yeterlik kazanmayı sağlayacak dört ilke vardır⁶⁸: İlk olarak, bireylerin kendi inanç ve varsayımlarının geçerliğini, mümkün olduğunca çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak kontrol etmeleri gerekir. İkincisi, herhangi bir kültürel grubu dengeli olarak temsil eden kişilerle zaman geçirmeleri gerekir. Üçüncü olarak, anlamayı umut ettikleri grupların deneyimsel gerçeği ile olgusal gerçeğin, ek bir anlayış gerektirdiğinin farkında olmaları gerekir. Son olarak, hem kendilerinin hem de çevrelerindeki insanların önyargılı ifadelerine karşı sürekli bir biçimde kendilerini uyanık tutmak zorundadırlar.

Yeterliğin mesleki bağlamı, farklı bir kültürden insanlara etkili müdahaleleri sağlayacak; tutumlar, değerler, bilgi, anlayış ve becerilerin

⁶⁶ Derald Wing, Sue. 2001. Multidimensional Facets of Cultural Competence The Counseling Psychologist. c. 29. s. 6: 790-821.

⁶⁷ Derald Wing, Sue. a. g. m. 2001.

⁶⁸ Derald Wing, Sue. a. g. m. 2001.

bütünleştirilmesi anlamına gelir⁶⁹ Kültüre uygun eğitim/öğretim aracılığıyla öğrenciler; akademik başarıyı deneyimlerler, kültürel yeterliklerini korur ve/veya geliştirirler ve (c) eleştirel bir bilinç geliştirirler.⁷⁰

Ancak, kültürel çeşitlilik eğitimciler için pedagojik ve sosyal olarak sorun teşkil etmektedir⁷¹ Sınıftaki öğrencilerin kültürel özellikleri, öğretmeninkinden çok farklı özellikler gösterdiğinde, bu öğrencilerin eğitimi, özellikle çok zordur.⁷² Kültüre duyarlı öğretmenler, kültürün derin bir şekilde çocukların öğrenmelerini etkilediğine inanırlar.⁷³ Eğitimciler genellikle etkili bir öğretim için, içerik bilgisinde ve pedagojik becerilerde uzmanlaşma gerektiği fikrinde uzlaşırlar⁷⁴ Kültürel açıdan farklı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda etkili öğretim, tüm öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel gelişimi için eşit fırsatlar sağlamak, kültüre duyarlı stratejileri ve içerikleri kullanmak anlamına gelir. Bu durum, öğretmenlerin "azınlık çocukların dünyayı nasıl algıladıkları, bilgi işleme ve düzenleme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını" gerektirir.⁷⁵ Kendi kültürel bakış açılarıyla ilgili farkındalık oluşturan öğretmenler, ne evrensel tek bir norm, ne de tek bir doğru yol olmadığını da fark ederler. Kısacası, öğretmenler sınıfta, sadece kendi bilgi ve beceri ile ilgili farkındalık değil, aynı zamanda bunların öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini nasıl etkilediği ile ilgili farkındalık kazanmak durumundadırlar. Bunun için, üst bilişsel stratejilere ihtiyaç duyarlar⁷⁶ Ayrıca öğretmenlerin tutumları, her bir öğrencinin kültürel, dilsel ve sosyal özelliklerinin takdirini yansıtmalıdır.⁷⁷

Kurumsal yeterlik, kurumlardaki yapısal ayrımcılığı en aza indirmek için güç ilişkilerini değiştirmek anlamına gelir. Sue⁷⁸ ya göre, bunlar: (a) karar verme pozisyonlarına azınlıkların dâhil edilmesi ve onlarla güç paylaşımı ve (b) kurumsal olarak, kurumun tüm yönlerinde, aynı ekonomik ve sürdürülebilir önceliklerle, çokkültürlü programlar ve uygulamaların

⁶⁹ Thelma F. Perso. Cultural Responsiveness and School Education: With particular focus on Australia's First Peoples; A Review & Synthesis of the Literature. Menzies School of Health Research, Centre for Child Development and Education, Darwin Northern Territory. 2012.

⁷⁰ Gloria Ladson-Billings. 2009. The dreamkeepers: Successful teachers of African American children

⁷¹ Ines Marquez, Chisholm, 1994. Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, c.14: 43-68.

⁷² Monica R. Brown. 2007. Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools <http://csuprofessionaldevelopment.com/images/pdfs/EducatingAllStudents.pdf>. [16.08. 2013].

⁷³ Catherine Stoicovy. A Case for Culturally Responsive Pedagogy International Research in Geographical and Environmental Education. 2002. c. 11, s1: 80-84.

⁷⁴ Monica R. Brown. a. g. e. 2007

⁷⁵ Ines Marquez, Chisholm, 1994. Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, c.14: 43-68; J. J. Irvine. Transforming teaching for the twenty-first century. Educational Horizons, 1990. Fall, 16-21.

⁷⁶ Ines Marquez, Chisholm, a. g. m. 1994.

⁷⁷ William. G., Sparks, Culturally responsive pedagogy: A framework for addressing multicultural issues. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 1994. c.65. s.9: 33-37.

⁷⁸ Derald Wing, Sue. a. g. m. 2001.

oluşturulmasıdır. Daha da önemlisi programların doğrudan tarafılığı, önyargı ve kalıplaşmış önyargıları kaldırması hedeflenmelidir. Güçlü bir ırkçılık karşıtlığı taşımayan hiçbir program başarılı olamayacaktır.⁷⁹ Öğretmenlerin, kurumsal politika ve uygulamaların, çok kültürlü gelişmeye engel olabilecek yönlerini, hizmet alanların bu uygulamalardan nasıl etkilendiğini anlamaları gerekir. Onların eleştirel bir şekilde okulların bu eşitsizliğin üretilmesi ve meşrulaştırılması sürecinde oynadığı rolü incelemeleri gerekir. Okullar sosyal ilerleme için sınırsız olanaklar sunma iddiasında olmalarına karşın, eş zamanlı olarak, sosyal ölçeğin altındakilerin ilerleme olasılığını sınırlamak için, bu yapıları korumaktadırlar.⁸⁰ Çoğu insan, akademik başarı ve başarısızlığı kurumsallaşmış ayrımcılıktan, öğrenenin kişisel özellikleri ile açıklama eğilimindedir.⁸¹ Öğretmenlerin, toplumsal liyakat ideolojisi aracılığı ve sistemli bir ayrımcılıkla, sosyal eşitsizliklerin nasıl üretildiğini ve nasıl korunduğunu anlamaları da gerekir.⁸²

Toplumlarda, bir grubun kültürel mirasının (tarihi, değerleri, dili, gelenekleri, sanat/el sanatları, vb.) daha üstün olduğuna ilişkin güçlü bir inanç vardır. Sue⁸³'ya göre; ilk olarak, bu grubun normları ve değerleri olumlu görülür ve daha gelişmiş ve daha uygar gibi tanımlayıcı terimleri içerebilir. Bu grubun üyelerinin bir şeyler yapmanın "en iyi yolu" nun kendi yolları olduğuna dair bilinçli ve bilinçsiz olarak sahip oldukları bir üstünlük duygusu vardır. İkincisi toplumdaki diğer grupların kültürel geçmişleri, değerleri, gelenek ve dillerinin daha aşağıda olduğuna dair bir inanç vardır. Diğer toplumlar ya da grupların az gelişmiş ve uygar olmadıkları kabul edilir. Üçüncü olarak, baskın grup, daha az güçlü gruba, kendi standartlarını ve inançlarını empoze etme gücüne sahiptir. Tekkültürlülüğü bu güç ya da gruplar arasındaki eşit olmayan statüler tanımlar.⁸⁴ Dördüncü olarak tekkültürlülüğün değerleri, inançları, politikaları, programları ve yapıları, toplumun tüm kurumlarında görülür. Beşincisi, insanlar tümüyle kültürel koşulların ürünüdür, onların değerleri ve dünya görüşleri, bilinçli farkındalık düzeyinin dışında ortaya çıkar. Tekkültürlülük, sadece bir grubun gerçekliği tanımlama gücüne sahip olması nedeniyle zarar vericidir. Çünkü insanlar, kültürel üstünlük inançlarıyla demokratik olmayan değer, tutum ve inançlar içinde sosyalleşirler.⁸⁵ Bu tür tekkültürlü toplumlar, kendilerinden farklı olan kişi ya da gruplara karşı önyargılar geliştirirler. Öğretmenlerin toplumsal düzeyde gelişen bu durumlar

⁷⁹ D'Andrea, M., Daniels, ve diğ. a. g. m. 2003

⁸⁰ David F. Labaree. Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals American Educational Research Journal, Vol. 34, No. 1. (Spring, 1997), pp. 39-81.

⁸¹ Kathryn A. Davis. Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. Teaching and Teacher Education. 1995. c.11. s. 6: 553-563.

⁸² Susan, Sturm ve Guinier Lani. The Future of Affirmative Action:Reclaiming the Innovative Deal, 1996. c. 84. s.4. <http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview/vol84/iss4/3.21.12.2013>.

⁸³ Derald Wing, Sue. a. g. m. 2001.

⁸⁴ James. M. Jones. Prejudice and racism. 2.bs. New York: McGraw-Hill. 1997.

⁸⁵ Derald Wing, Sue. a. g. m. 2001.

hakkında anlayış oluşturmaları sosyokültürel perspektif kazanmaları ile ilişkilidir. Sosyokültürel bilinç kazanmış öğretmenler toplumda var olan eşitsizliklerin giderilmesi ile ilgili sorumluluk üstlenirler.

Modelin üçüncü boyutunu, sosyokültürel bakış açısı, öğrenci, öğretim ve dönüşüm bileşenleri oluşturmaktadır. Sosyokültürel bir bakış açısına sahip olmak, tüm alanlarda geliştirilen politikalara, toplumsal ilişki ve yapılar, kurumsal yapı ve uygulamalara, eğitime, kültürü merkeze alarak yaklaşmak anlamına gelmektedir. Ancak bunun için, (a) etnik merkezli tekkültürlülüğün görünmezliği, (b) gerçekliği tanımlamada tekil bakış açısının gücü ve (c) bir grubun katkılarını diğer gruplara karşı yücelten taraflı tarihsel miras, engellerine karşı koymak gerekir.⁸⁶ Sosyokültürel bilinç kazanmış öğretmenler toplumda var olan eşitsizliklerin giderilmesi ile ilgili sorumluluk üstlenirler. Kurumsal yapılar ve uygulamalarda bir boşluk olmadığının ama bunları bilinçli ya da bilinçsiz olarak insanların oluşturduğunu ve sürdürdüğünün farkındadırlar. Bunun için öğretmenlerin, etnik konulardaki bilgilerini geliştirmeleri kadar, karar verme yeteneklerini, sosyal eylem becerilerini, liderlik yeteneklerini, siyasi etkinlik duygularını, insan onuru ve eşitliği için ahlaki bir kararlılık geliştirmeleri de gerekir.⁸⁷ Bu nedenle öğretmenlerin, öğretmen olarak eğitimin hedefleri ve kendi rolleri hakkında net bir vizyona sahip olmaları gerekir.⁸⁸ Fullan⁸⁹ öğretmeni bir değişim ajanı, Villegas ve Lucas⁹⁰ ise öğretmenin değişim ajanı olmasını ahlaki bir zorunluluk olarak görür. Villegas ve Lucas⁹¹ 'a göre; kendilerini değişim ajanları olarak görmeyi öğrenen öğretmenler okul ve toplumun birbirleri ile ne kadar bağlantılı olduğunu anlayabilirler. Eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri zorlama ve toplumu dönüştürme potansiyeline sahip olmasına rağmen, okullara müdahale olmadığı takdirde, okulların yaygın kültürün düşünme, konuşma ve davranma yollarına daha fazla statü vererek bu eşitsizlikleri yeniden üretme eğiliminde olduğuna inanırlar.

Özetle; eleştirel çokkültürlülük toplumsal mücadeleleri anlamak için, kültür, ırk, sosyoekonomik sınıf ve cinsiyet konularını mercek altına alarak, toplumdaki yapısal ve sosyal ilişkileri dönüştürme üzerine odaklanır. Eğitimin bilişsel gelişim ve demokratik özgürleşme için olduğu, okul, eğitim programı ve öğretimin demokratik vatandaşlar üretmek için yerler ve yollar olduğunu

⁸⁶ Derald Wing, Sue. a. g. m. 2001.

⁸⁷ Geneve Gay, Curriculum theory and multicultural education” In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds.), Handbook of research on multicultural education. SanFrancisco: Jossey-Bass, Inc. (2004). s. 30-48

⁸⁸ Michael G. Fullan, Change Forces: The sequel, Philadelphia, PA: Falmer Press. 1999; Villegas & Lucas. a. g. m. 2002.

⁸⁹ Fullan. A. g. e. 1999.

⁹⁰ Villegas & Lucas. a. g. m. 2002.

⁹¹ Villegas & Lucas. a. g. m. 2002.

savunur.⁹² Bazı grupların diğerleri pahasına yararlanmayı sürdürdükleri toplumsal normları eleştirme ve itiraz etmeleri için, çeşitli fikir ve deneyimleri eğitimle ilgili çalışmaların merkezine koyar ve öğrencileri güçlendirici ve dönüştürücü pedagojik bir çerçeve sunar.⁹³

Bu bağlamda, çokkültürlü eğitim yaklaşımıyla görev yapacak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler de doğal olarak farklılaşmaktadır. Çeşitli tür ve seviyedeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri belirlemek, hedeflenen yeterliklere ulaşmada yol gösterici olabileceği düşüncesiyle, öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi ve geliştirilen araçla araştırılmasının bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ilinin, rastgele seçilmiş beş ilçesinde bulunan ve rastgele seçilmiş resmi; okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde; a) maddelerin oluşturulması, b) oluşturulan maddelerin uzman görüşüne sunulması, c) pilot uygulama, d) geçerlik ve güvenilirlik çalışması aşamaları takip edilmiştir.

Madde oluşturma aşamasının öncelikli amacı, içerik geçerliği sağlamaktır.⁹⁴ Madde oluşturmada, literatürde yeterli kuramsal birikim bulunmasından yola çıkılarak, ilgili kuramlar incelenmiş ve çalışmaya temel oluşturacak yeni bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.⁹⁵ Bu kavramsal çerçeve temel alınarak; farkındalık (12), bilgi (16), beceri (18) ve tutum (10) olmak üzere dört boyut ve 56 maddeden oluşan deneysel bir form elde edilmiştir. Deneysel form, uzman görüşleri alınmak üzere konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen Eğitim Bilimleri alanından 8, Psikoloji alanından 2 ve Türk Dili alanından 1 uzmanın görüşüne

⁹² Siri Gamage. Current Thinking about Critical Multicultural and Critical Race Theory in Education, in Soliman, I (eds) Interrogating Common Sense: Teaching for Social Justice, Pearson Education, Australia. 2008

⁹³ Stephen, May ve Christine E. Sleeter. Critical Multiculturalism Theory and Praxis. 2010. New York, NY: Routledge.

⁹⁴ Timothy R.. Hinkin, A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations, Journal of Management. 1995, Vol. 21, No. 5, pp.967-988

⁹⁵ Hinkin. a.g.m.1995

sunulmuştur. Kapsam geçerliği için, “Lawshe Tekniği” kullanılmıştır.⁹⁶ Uzmanların görüşlerinin alınabilmesi için geliştirilen deneysel formda, her bir madde için “uygun”, “gereksiz” ve “uygun değil” seçeneklerini içeren 3’lü derecelendirme kullanılmıştır. Uzman formlarının tamamı tek bir formda birleştirilmiş, herhangi bir maddeye ilişkin “uygun” görüş belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği alınarak, kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Bu oranların istatistiksel olarak anlamlılığı, Kapsam Geçerlik İndeksi⁹⁷ tablosu ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. Kapsam geçerlik oranları hesaplamaları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkartılmıştır. Bu çalışmaların ardından 45 maddeden oluşan “pilot uygulama formu” oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı ve kapsamı çerçevesinde, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self-report) esasına dayanan Likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Likert ölçeğinde, algıları ölçülecek bireyler, verilen her anlatıma ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirtmektedirler.⁹⁸ Pilot Uygulama formunda, katılımcıların kendi algılarını derecelendirerek ifade etmeleri için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” arasında değişen 5’li derecelendirme kullanılmıştır.

Pilot uygulama formunun, 1, 2, 6, 9, 11, 17, 18, 24, 25, 28, 30, 33, 36 ve 41 numaralı, toplam 14 maddesi, cevaplardaki taraflılığı azaltmaya yönelik olması ve ölçekteki olası sistematik yanlışları görebilmek amacıyla ters puanlanmıştır.⁹⁹ Seçenek ve seçeneklere ilişkin değerlendirmede kullanılan puan aralıkları aşağıdaki gibidir.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	1,81 - 2,60
Kısmen katılıyorum	2,61 - 3,40
Katılıyorum	3,41 - 4,20
Kesinlikle katılıyorum	4,21 - 5,00

Verilerin Toplanması

Oluşturulan pilot uygulama formu, 1000 adet çoğaltılmış ve çalışma grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 442 adet pilot uygulama formu geri dönmüştür. Uygulamalar tamamlandıktan sonra ölçekler incelenmiş, 21 adet formun maddelerinin çoğunun cevaplanmadığı ya da tüm maddelere aynı

⁹⁶ Halil Yurdugül, Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005. Denizli.

⁹⁷ Yurdugül. a.g.m. 2005.

⁹⁸ İbrahim E. Özgüven, “Psikolojik Testler” Ankara: PDREM Yayınları. 1994.

⁹⁹ Hinkin. a.g.m.1995

cevabın verildiği görülmüş ve bu formlar analize dâhil edilmemiştir. 421 adet formla analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin, araştırmaya katılanlar tarafından bir veya birden fazla boyutlu algılanıp algılanmadığı ve bir bütün olarak tutarlı bir şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterlik düzeylerini ölçüp ölçmediği bir pilot çalışma ile araştırılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS 17.0 ve LISREL 8.71 paket programları ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA’da ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak için döndürülmemiş temel bileşenler analizi, daha sonra da döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. AFA ile belirlenen boyutların güvenilirliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri (madde toplam korelasyonları) hesaplanarak Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısına bakılmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üs % 27 ve alt % 27’lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplar t-esti kullanılmıştır. Bu analizlerin ardından oluşturulan modelin doğruluğunu test etmek üzere DFA uygulanmıştır. Daha sonra Başbay ve Kağnıcı¹⁰⁰ tarafından üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerine uygulanarak geliştirilen ve çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan “Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” ile “Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” arasındaki ilişkiye Pearson çarpım moment korelasyon analizi ile bakılmıştır.

BULGULAR

Ölçeğin Faktör Yapısı ve Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, örneklem hesabına uyularak, 421 öğretmene pilot çalışma için ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma grubu yeterli görülmüştür.¹⁰¹ Pilot çalışmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda, Tablo 1’de verilmiştir.

¹⁰⁰ Alper Başbay ve D. Yelda Kağnıcı, Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Eğitim ve Bilim, 2011. c. 36. s. 161 ss.199-212.

¹⁰¹ Tabachnick Barbara G., Linda S. Fidell, Using Multivariate Statistic, Boston: Pearson Education, 2007.

Tablo 1. Pilot çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin dağılım (N=421)

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	224	53,2
	Erkek	197	46,8
Okul Türü	Okulöncesi	72	17,1
	İlköğretim	198	47,0
	Ortaöğretim	151	35,9

Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin %53,2'si kadın ve %46,8'i erkektir. Bu öğretmenlerin %17,1'i okulöncesinde, %47,0'si bir ilköğretim okulunda (ilkokul + ortaokul) ve kalan %35,9'u bir ortaöğretim kurumunda görev yapmaktadır.

Ölçek geliştirme aşamasında pilot çalışmaya katılan öğretmenlerden (Tablo 1) elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizine ilişkin işlemler aşağıda, açıklamaları ile özetlenmiştir. Geliştirilmekte olan bir ölçme aracında yer alan her bir uyarana (maddeye) cevaplayıcıların verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığı araştırmacının ortaya koymak istediği sonuçlardan biridir. Bu amaçla kullanılan faktör analizi sosyal bilimlerde, başta psikolojik boyutların tanınmasında ve boyutların içeriği ile ilgili bilgi edinilmesinde kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir.¹⁰² Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır.¹⁰³ Öğretmenlerin, kültürel yeterlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 45 maddelik bu ölçeğin tutarlı bir şekilde bu amaca hizmet edip etmediği doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi yöntemlerinden açımlayıcı (exploratory factor analysis) ile araştırılmıştır.¹⁰⁴

Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelemeye tabi tutulmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.¹⁰⁵ Barlett küresellik testi bize ayrıca değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını ve $p < .05$ 'ten düşük olması halinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.¹⁰⁶ Ölçek ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu için

¹⁰² Ezel Tavşancıl, Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2006.

¹⁰³ Şener Büyüköztürk, Veri Analizi El Kitabı, 7.bs. Ankara: Pegem, 2007.

¹⁰⁴ Tavşancıl, A.g.e. 2006

¹⁰⁵ Büyüköztürk, A.g.e. 2007. s.126

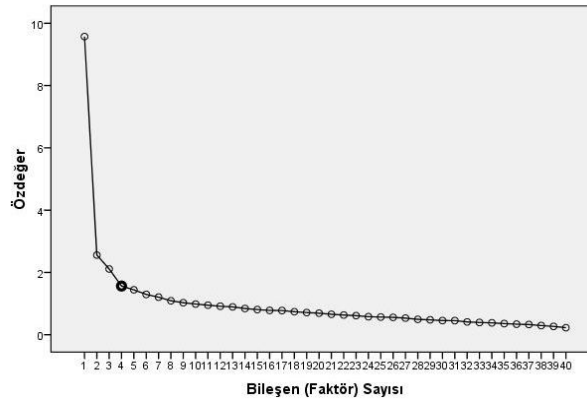
¹⁰⁶ Beril Sipahi, Serra Yurtkoru ve Murat Çınko., Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi. İstanbul: Beta Yayınları, 2006. s. 79-80.

yapılan *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* testi, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını göstermiştir [KMO=.901; $X^2=9.748,766$; $sd=780$ ve $p<.001$]. Veri grubu için yapılan Bartlett Küresellik testi sonucu $p<.001$ bulunduğundan, ölçeğin maddeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Ölçeği daha sonra açımlayıcı faktör analizine (Exploratory Factor Analysis) tabi tutulmuştur. Temel bileşenler analizlerinden Principal Component Analysis, Varimax with Kaiser Normalization teknikleri kullanılmıştır. Faktör analizi araştırmasının ilk aşamasında uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %54,7'sini açıklayan 9 faktör elde edilmiştir. Ancak ölçeğin maddelerinin faktör yük dağılımları incelendiğinde, bazı maddelerin birden çok faktörde ve .30 üzerinde yük aldıkları görüldüğünden önemli faktör sayısını belirlemek için sıkça kullanılan özdeğer çizgi grafiği/ yamaç eğim grafiğine başvurulmuştur (Şekil 1).

Grafikten de görüleceği üzere, 4. faktörden sonra çizgide düşüş başlamış ve diğer faktörlerin ölçeğin açıklıyıcılığına katkılarının azaldığı anlaşılmaktadır. Özdeğer grafiği yorumlanırken, grafikteki hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli (kesme noktası) sayısı olarak alınır.¹⁰⁷ Bu analize göre, ölçeğin maddelerinin dört faktör altında toplanabildiği görülerek analizler tekrar edilmiştir.

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği

Kültürel Yeterlik Ölçeği



Şekil 2: Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Varimax dik döndürme tekniği ile yapılan yeni faktör analizi sonucunda .30'dan düşük faktör yük değeri olan maddeye rastlanmamıştır. Ancak, ölçekte yer alan '03. Diğer kültürlerden insanlar, dünyayı benden

¹⁰⁷ Şener. Büyüköztürk, Veri Analizi El Kitabı, 3.bs. Ankara: Pegem. 2004.

farklı algılarlar.’ ve ‘12. Okullarda belirli bir din ya da mezhebe vurgu yapan simgelere yer verilmemelidir.’ maddelerin ortaya çıkan dört faktörden de .30’un üzerinde faktör yükü aldıkları ve cevaplayan bakımından sorun yarattıkları mantıksal olarak düşünüldüğünden, ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Bu maddelerin tek tek çıkarılarak tekrar edilen faktör analizleri sonucu başka bir maddenin çıkarılmasına gerek kalmadığı ve ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır.

Ölçeğin ilk alt boyutu toplam varyansın %16,3’ünü, ikinci alt boyut toplam varyansın %14,6’sını, üçüncü boyut toplam varyansın %11,1’ini ve dördüncü alt boyut toplam varyansın %8,4’ünü açıklamaktadır. Genelde ise ölçeğin toplam varyansın %50,3’ünün açıklanmaktadır. Birinci faktör 19, ikinci ve üçüncü faktörler 9 ve dördüncü faktör 6 maddeden meydana gelmektedir. Faktör analizleri sonrası ölçeğin ve elde edilen alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

- 0.00 ≤ α < 0.40 ise ölçek/boyut güvenilir değildir,
- 0.40 ≤ α < 0.60 ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,
- 0.60 ≤ α < 0.80 ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve
- 0.80 ≤ α < 1.00 ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir.¹⁰⁸

Yapılan faktör analizleri sonrası tespit edilen birinci faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) α =.908 olarak bulunmuştur. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Ölçeğinin ikinci faktörü içinse güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) α =.850 olarak bulunmuştur. Ancak, 31 numaralı maddenin (‘31. Öğrencilere kendi etnik ve kültürel yapıları daha çok öğretmenler tarafından öğretilmelidir.’) faktörün güvenilirlik düzeyini düşürdüğü, çıkarılması halinde faktörün güvenilirlik katsayısının .850’den .873 çıkacağı görüldüğünden bu maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. 9 maddeden meydana gelen üçüncü faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) α =.872 olarak bulunmuştur. Bu değer, üçüncü faktörün maddeleri arasında da güvenilirliğinin yüksek derecede olduğunu ve faktörden çıkarılacak madde olmadığını göstermektedir. Son olarak, 6 maddeden bir araya geldiği bulunan dördüncü faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) α =.775 olarak bulunmuştur. Bu değer, dördüncü faktörün maddeleri arasında da güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir.

Dört faktör için yapılan madde analizleri sonrası 42 maddelik ölçeğin bütünü için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) α =.845 olarak bulunmuştur. Bu değer, maddelerin tek bir boyut (ölçek) altında da

¹⁰⁸ Şeref Kalaycı, SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 2.bs. Ankara: Asil. 2006. s.405.

kullanılabileceğini, maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde analizi sonrası, ölçeğin kalan maddelerinin ayırt edicilik gücünü saptamak için ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının “t” değerleri hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik güçleri elde edilmiştir. Faktör ve madde analizleri sonrası ölçeğin kalan 42 maddesine ilişkin yapılan ayırt edicilik testi, 3 maddenin $p < .05$ ve 39 maddenin ise $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir şekilde ayırt edici özelliği olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin faktörlerinde yer alan maddelerin ortak özellikleri ve yapılan kuramsal çalışma dikkate alınarak; Faktör 1'e, 'Beceri Boyutu', Faktör 2'ye, 'Bilgi Boyutu', Faktör 3'e, 'Tutum Boyutu' ve son olarak Faktör 4'e, 'Farkındalık Boyutu' adlarının verilmesi uygun bulunmuştur. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğinin son olarak ölçek toplamı ile alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 3).

EÇEÖYÖ ile Beceri, Bilgi ve Farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_{KYÖ*Beceri}=.635$; $r_{KYÖ*Bilgi}=.547$ ve $r_{KYÖ*Farkındalık}=.572$). KYÖ ile Tutum alt boyutu arasında ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde güçlü bir ilişki vardır ($r_{KYÖ*Tutum}=.792$). Alt boyutların kendileri arasında da pozitif yönde ve .276 ile .697 arasında değişen, .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler vardır. Özetle, ölçek ile tüm alt boyutlar arasında ve tüm alt boyutların kendi arasında istatistiksel olarak, .01 düzeyinde anlamlı pozitif ilişkiler vardır.

Tablo 3. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nin Ölçek Toplamı ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon katsayıları (N=421)

Boyut/Ölçek		Beceri Boyutu	Bilgi Boyutu	Tutum Boyutu	Farkındalık Boyutu	EÇEYÖ
Beceri Boyutu	r	1	,405**	,555**	,276**	,635**
	p		0,005	0,000	0,000	0,000
Bilgi Boyutu	r		1	,310**	,697**	,547**
	p			0,000	0,009	0,000
Tutum Boyutu	r			1	,430**	,792**
	p				0,000	0,000
Farkındalık Boyutu	r				1	,572**
	p					0,000
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Ölçeği	r					1
	p					

**İlişki (korelasyon) $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Son olarak, yurtiçi literatürde benzer bir çalışma olarak tespit edilen, Başbay ve Kağnıcı¹⁰⁹ tarafından üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerine uygulanarak geliştirilen ve çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği ile Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği arasındaki ilişkiye Pearson çarpım moment korelasyon analizi ile bakılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ile Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği Arasındaki İlişki

Ölçek		Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	p	1	,610**
	r		0,001
Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği	p	,610**	1
	r	0,001	

**İlişki (korelasyon) $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'den de görüleceği üzere, çalışma ile geliştirilen Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ile Çok Kültürlü Yeterlik Algıları ölçeği arasında $p < .01$ anlam düzeyinde orta derecede ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu, geliştirilen ölçeğin, daha önce geliştirilmiş benzer bir çalışma olan çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan ölçek dikkate alındığında da geçerli ve güvenilir olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 5. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizleri özet tablosu

Boyut (Faktör)	Madde	Madde Sayısı	Güvenlik Katsayısı (α)
Beceri Boyutu	4, 7, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 34, 35, 37, 38, 40, 42, 43 ve 45	19	0,908
Bilgi Boyutu	2, 6, 9, 25, 27, 28, 33 ve 36	8	0,873
Tutum Boyutu	1, 5, 15, 29, 30, 32, 39, 41 ve 44	9	0,871
Farkındalık Boyutu	8, 10, 11, 18, 20 ve 22	6	0,775
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlikleri Ölçeği		42	0,845

¹⁰⁹ Başbay ve Kağnıcı, a.g.m. 2011.

Tablo 5’de Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğine ilişkin yapılan faktör ve güvenirlik analizleri özetlenmiştir. EÇEÖYÖ, dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Beceri boyutu 19 madde olup, güvenirlik katsayısı .908 olarak bulunmuştur. Bilgi boyutu ise 8 madde ve .873, Tutum boyutu 9 madde ve .871 ve Farkındalık boyutu 6 madde ve .775 güvenirlik katsayısına sahiptir. Ölçeğin bütünü ise 42 madde ve .845 güvenirlik katsayısına sahip olup, tek boyut olarak da kullanılabilir. ¹¹⁰

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Pilot çalışma ile toplanan verilerle, uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beceri, bilgi, tutum ve farkındalık boyutlarının öğretmenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin algılarının kuramsal çalışmaya uygunluğunun araştırılması için bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik yapılan bir analiz olduğundan, toplanan verilerin kurgulanmış yapıya ne derece uygun olduğunu gösterir. ¹¹⁰

Sınanan modelin yeterliliği için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada (tek ve dört boyutlu) doğrulayıcı faktör analizi için Ki-kare uyum testi (X^2), Uygunluk İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Hataların Karekökü (RMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Göreceli Uygunluk İndeksi (CFI) uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin, açımlayıcı faktör analizinden kalan ve dört alt boyutu oluşturan toplam 42 madde dâhil edilmiştir. Dört alt boyutlu modelde yer alan maddelerin faktör yükleri Beceri boyutu için .412 ile .803 arasında, Bilgi boyutu için .322 ile .746 arasında, Tutum boyutu için .306 ile .758 arasında ve Farkındalık boyutu için .328 ile .655 arasında bulunmuştur. Tek boyutlu modelde (bir bütün olarak ölçek bazında) ise faktör yükleri .311 ile .819 arasında çıkmıştır. Her iki model için de maddelere ilişkin faktör yükleri .30’un üstünde olduğundan sonraki analizlerden çıkarılacak madde yoktur.

¹¹⁰ Büyüköztürk. A.g.e. 2004.

Tablo 6. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğine ilişkin Doğrulamalı Faktör Analizi

Model	Model Uyum İstatistikleri								
	X^2	sd	X^2/sd	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
Ölçek (Tek Boyut)	1150,13	652	1,764	0,92	0,91	0,033	0,039	0,92	0,91
Dört Boyutlu	1235,81	668	1,850	0,94	0,93	0,037	0,041	0,95	0,96

Doğrulamalı Faktör Analizinde İndeks Ölçütleri:

X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 2$
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
GFI, CFI, NFI, RFI, IFI, TLI	≥ 0.90 ¹¹¹

AFA ile ortaya çıkan dört boyutlu model ile yine ölçeğin tek boyut şeklinde de kullanılabileceği sonucu, yapılan DFA ile sınanarak bu iki modelin uyum indeksleri incelenmiştir (Tablo 7). İlk olarak hem tek boyutlu hem de dört boyutlu modeller için X^2/sd değerinin $0 \leq X^2/sd \leq 2$ sınırları içinde çıkmasının bu modellerin uyumlu olduğuna ilişkin en önemli sonuçlardan biridir (X^2/sd Ölçek=1.76 ve X^2/sd Dört Boyut=1.85). X^2/sd oranının 2'nin altında olması sınanan modellerin uyumlu olduğuna ilişkin önemli bir ölçüttür (Byrne, 1989). Tablo 7'den de görüleceği üzere dört boyutlu ve tek boyutlu Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği modellerine ilişkin yapılan doğrulamalı faktör analizi ile bulunan diğer uyum kriterleri de modellerin bu haliyle uyumlu olduğunu ve ölçeğin hem dört boyutlu, hem de tek boyutlu olarak kullanılabileceğini göstermektedir [(Tek Boyut için; GFI=.92, AGFI=.91, RMSEA=.033, RMR=.039, NFI=.92 ve CFI=.91) ve (Dört Boyut için; GFI=.94, AGFI=.93, RMSEA=.037, RMR=.041, NFI=.95 ve CFI=.96)]. Sonuç olarak, Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği (EÇEÖYÖ)'nin 42 madde ve dört alt boyuttan (Beceri, Bilgi, Tutum ve Farkındalık) oluştuğu doğrulamalı faktör analizine göre uyum kriterleri ile belirlenmiş ve bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun ve tatminkâr bulunmuştur. Ölçeğin tek modelli DFA sınaması, ayrıca, ölçeğin tek başına da kullanılabileceğini göstermiştir. DFA ile bulunan ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon katsayıları aşağıda, Şekil 2'de verilmiştir.

¹¹¹ Karl Gustav Jöreskog & Dag Sorbom, Advances in factor analysis and structural equation models. New York: University Press of America. 1979.

alınarak kullanılması ya da ilgili kuramlar incelenerek çalışmaya temel oluşturacak yeni bir kavramsal çerçeve oluşturulması, şeklinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada ilgili kuramlar incelenmiş ve çalışmaya temel olacak yeni bir model oluşturulmuştur.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler, model ile ölçek arasında uyum olduğunu ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA

- ACAR-ÇİFTÇİ, Y. ve GÜROL, M. (2015). A Conceptual Framework Regarding the Multicultural Education Competencies of Teachers. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 30(1), 1-14
- APPLE, M. ve KING, N. (1983). What do schools teach? H. Giroux ve D. Purpel (Yay.Haz.). The hidden curriculum and moral education. içinde (s.82-99). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- BANKS, C.A. ve BANKS, J.A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. Theory into Practice, 34(3), 152-158.
- BANKS, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. J.A. Banks, (Yay.Haz.) Handbook of research on multicultural education. San Francisco: Jossey-Bass. 3-30.
- BARTON, A. C. (2000). Crafting multicultural science education with preservice teachers through service-learning. Journal of Curriculum Studies, 32(6), 797-820.
- BAŞBAY, A. ve KAĞNİCI, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Eğitim ve Bilim. 36.(161), 199-212.
- BROWN, M., R. (2007). Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools <http://csuprofessionaldevelopment.com/images/pdfs/EducatingAllStudents.pdf>. [16.08. 2013].
- BROWN, C. ve MARCHANT, C. (2002). Play in practice: Case studies in young children's play. St. Paul, MN: Redleaf Press
- BROOKS, R. (2015). The Impact of Teachers: A Story of Indelible Memories and Self-Esteem <http://www.ldonline.org/article/6155/> 18. Aralık.2015.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (7. bs). Ankara: Pegem.

- CHISHOLM, I., M. (1994). Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, c.14: 43-68.
- CONWAY, P.F., MURPHY, R., RATH, A. & HALL, K. (2009). Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study. Report Commissioned by the Teaching Council. University College Cork and Teaching Council of Ireland.
- DAVIS, KATHRYN A. (1995) Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*. c.11. s. 6: 553–563.
- DEAKIN CRICK, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veuglers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- D'ANDREA, M., DANIELS J., & NOONAN, M. (2003). New developments in the assessment of multicultural competence: The multicultural awareness knowledge-skills survey-teachers form. In D. B. Pope-Davis, Ed., *Multicultural competencies in counseling and psychology* (pp.154-167). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- DELPIT, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (2.bs.). New York: New Press.
- DUVAL, S. ve WICKLUND, R. A. (!972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- EUROPEAN COMMISSION(EC). (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. 18. Aralık 2015.
- GAY, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In J. A. Banks, C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. SanFrancisco: Jossey-Bass, Inc. s. 30-48
- GELLER, V. ve SHAVER, P. (1976). Cognitive Consequences of Self-Awareness. Article in *Journal of Experimental Social Psychology*. (12), 99-108.
- GERIN-LAJOIE, D. (2008). *Educators' Discourses on Student Diversity in Canada : Context, Policy and Practice*. Toronto: Canadian Scholars'Press.
- GHOSH, R. (2002). *Redefining multicultural Education"* (2nd ed.). Scarborough: NelsonThomson Learning.

- GIROUX, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Massachusetts: Bergin & Garvey. 21-22
- GRANT, C. & LADSON-BILLINGS, G.J. [eds.] (1997). Dictionary of multicultural education. Phoenix, AZ: Oryx
- GRIFFITHS, M. (2013). Critical Approaches in Qualitative Educational Research: The Relation of Some Theoretical and Methodological Approaches to These Issues. <http://www.strath.ac.uk/aer/materials/1educationalresearchandenquiry/unit4/theoreticalapproaches/> 17. Kasım.2015.
- GORSKI, P. C. (2010). The Challenge of Defining Multicultural Education. <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> 17. Kasım. 2015.
- GUYTON, E. & WESCHE, M. V. (2005). The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability. *Multicultural Perspectives*, v7 n4 p21-29 Oct 2005
- HINKIN, T. R. (1995). A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations. *Journal of Management*. 1995, Vol. 21, No. 5, 967-988
- HIRALDO, P. (2010). "The Role of Critical Race Theory in Higher Education" *The Vermont Connection*. Vol. 31.
- JONES, J., M. (1997). Prejudice and racism. 2.bs. New York: McGraw-Hill.
- JÖRESKOG, K. G., SORBOM, D. (1979). Advances in factor analysis and structural equation models. New York: University Press of America.
- KALAYCI, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. bs). Ankara: Asil.
- KELLNER, (2003). Toward a Critical Theory of Education. *Democracy & Nature*. Volume 9, Issue 1, pages 51-64 DOI:10.1080/1085566032000074940
- KINCHELOE, JOE, L. ve STEINBERG, SHIRLEY, R. (1997). Changing Multiculturalism Changing Education Series, Buckingham, Open University Press
- LABAREE, D., F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals *American Educational Research Journal*, Vol. 34, No. 1. (Spring, 1997), pp. 39-81.
- LADSON-BILLING, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership*. (51)8, 22-26.
- LADSON-BILLING, G. (1998). Just what is critical race theory, and what's it doing in a nice field like education? <http://iweb.tntech.edu/jcbaker/6980%20ladson-billings%201998.pdf>. September 15, 2013.

- LADSON-BILLING, G & TATE, W., F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97, 47-68.
- MARSHALL, P. L. (1996). Multicultural teaching concern: New dimensions in the area of teacher concerns research? *Journal of Educational Research*, (1996). 89(6), 371-379. doi: 10.1080/00220671.1996.9941341
- MAY, S. & SLEETER, C. E. (2010). *Critical Multiculturalism Theory and Praxis.* New York, NY: Routledge.
- MCLAREN, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* London: Longman.
- NEVILLE, H. A.; LILLY, R. L.; DURAN, G.; LEE, RICHARD M.; BROWNE, LAVONNE.(2000). Construction and initial validation of the Color-Blind Racial Attitudes Scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, Vol 47(1), Jan 2000, 59-70.
- OECD.(2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OEC Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> September 15, 2013.
- PETERS, M., LANKSHEAR, C., & OLSEN, M. (2003). *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis. Series: Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education*, Vol. 168. New York: Peter Lang Publishing,
- PRIETO, L. R. (2012). Initial Factor Analysis and Cross-Validation of the Multicultural Teaching Competencies Inventory. *Journal of Diversity in Higher Education*, v5 n1 p50-62 Mar 2012
- PONTEROTTO, J. G.; GREIG, B. S. TAMASINE, R. L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, v58 n6 p1002-16 Dec 1998
- REIFF, J. C., & CANELLA, G. (1992). Multicultural Beliefs and Conceptual Level of Early Childhood Preservice Teachers. *The Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*, Orlando, FL: The Association of Teacher Educators
- ROGOFF, B. ve MORELLI, G. (1989). Perspectives on children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, 44(2).
- SILVIA, P. J. ve DUVAL, T. S. (2001). Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, (5), 230-241.

- SILVERMAN, S. (2009). What is Diversity? An Inquiry into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal* SIA , 1-54.
- SLEETER, C. E. ve GRANT, C. A. (1987). An Analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*. (57)4, 421-445.doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316>
- SOLORZANO, D., CEJA, M., ve YOSSO T. (2000). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences of African American College Students. *The Journal of Negro Education*, 69(1), 60-73.
- SPANIERMAN, L., B. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education* May 2011 vol. 46 no. 3 440-464
- SPARKS, W., G. (1994). Culturally responsive pedagogy: A framework for addressing multicultural issues. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, c.65. s.9: 33–37.
- SUE, D. W. (2002). Multidimensional Facets of Cultural Competence *The Counseling Psychologist*. (29)6, 790-821.
- STOICOVY, C. (2002). A Case for Culturally Responsive Pedagogy *International Research in Geographical and Environmental Education*. c. 11, s1: 80-84.
- STURM, SUSAN ve GUINIER, LANI. (1996). The Future of Affirmative Action: Reclaiming the Innovative Deal, 1996. c. 84. s.4. <http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview/vol84/iss4/3> .21.12.2013.
- SWADENER, B. B.(2008). Supporting identities through parenting programmes, In *Developing Positive Identities. Diversity and Young Children*. 2008. p.22.
- TABACHNICK, B. G. & FIDELL, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed). Needham Heights: Allyn & Bacon
- TAVŞANCIL, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, .Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TETREault, M.K. (1993). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J.A. Banks and C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed., pp. 129- 148). Boston: Allyn and Bacon.
- TIERNEY, W. G. (1994). On method and hope. In A. Gitlin (Ed.), *Power and Method: Political Activism and Educational Research*. New York: Routledge. 97-115.

- TRIPATHI, A. K. (2008). Dimension of Philosophy of Technolgies: Critical Theory and Democratization of Technologies, Ubiquity, c.2008.s. June, Article No. 3.
- VAN DER ZEE, K.I., & VAN OUDENHOVEN, J. P. (2001). The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and Validity of Self and Other Ratings of Multicultural Effectiveness. *Journal of Research in Personality*,35, 278-288.
- VILLEGAS, A. M. ve LUCAS, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- YAVUZ, G. ve ANIL, D. International Conference on New Trends in Education and Their Implications11-13 November, 2010 Antalya-Turkey
- YURDUGÜL, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28–30 Eylül 2005. Denizli.