

How much are Academics at Faculties of Education Ready for Multicultural Education

Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ*

Article Info

DOI: 10.14686/buefad.549076

Article History:

Received: 04.04.2019

Accepted: 08.10.2019

Published: 15.10.2019

Keywords:

Multicultural Education

Equality in Education

Teacher training

Article Type:

Research article

Abstract

The present study aims to investigate the perceptions of academics working at the Faculties of Education on Critical Multicultural Education -Teacher Competencies. The study group in this descriptive study consisted of 328 academics who worked at Faculties of Education of 93 universities in the 2016-2017 academic year in Turkey. The data were collected using the "Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale" (CMETCS). The Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale consists of 4 sub-dimensions as awareness, knowledge, skill, and attitude. Cronbach Alpha consistency coefficient of the scale was calculated as .85. Reliability analysis which was performed to determine the appropriateness of the scale for this study demonstrated that reliability coefficients of the sub-dimensions ranged between (α) 0,724 and 0,896, and the reliability coefficient for the whole scale was 0,815. The findings revealed that the academics perceived themselves as competent regarding the general scale, and partially competent in terms of knowledge and awareness dimensions. This study demonstrated that variables, such as gender, age, ethnic origin, and mother language variables, caused significant differences in the perceptions of the academics.

Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenler Çokkültürlü Eğitim için Ne Kadar Hazır

Makale Bilgisi

DOI: 10.14686/buefad.549076

Makale Geçmişi:

Geliş: 04.04.2019

Kabul: 08.10.2019

Yayın: 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Çokkültürlü eğitim

Eğitimde eşitlik

Öğretmen yetiştirme

Makale Türü: Araştırma makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri konusundaki algılarını araştırmaktır. Bu betimleyici araştırmanın çalışma gurubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültesine sahip 93 üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 328 akademisyen katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" (EÇEÖYÖ) kullanılarak elde edilmiştir. EÇEÖYÖ, farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır ve .85 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek geliştirme çalışması, İstanbul İlinde çeşitli kademe ve branşlarda görev yapan 421 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan güvenilirlik analizi, alt boyutların güvenilirlik katsayılarının (α) 0,724 ile 0,896 arasında değiştiğini ve tüm ölçek için güvenilirlik katsayısının 0,815 olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları, akademisyenlerin kendilerini ölçek genelinde yeterli, bilgi ve farkındalık açısından kısmen yeterli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Cinsiyet, etnik köken ve anadili değişkenlerinin akademisyenlerin algılarında anlamlı farklılaşmalara neden olduğu görülmüştür.

* Corresponding Author: yasemin.acarciftci@yeniyuzuil.edu.tr

(Dr, Istanbul Yeni Yüzyil University, Istanbul/TURKEY <https://orcid.org/0000-0001-7287-4151>)

Introduction

Studies in the literature show that there are various groups in Turkey who encounter problems in terms of accessing education and its sustainability. In these groups, there are impoverished children, girls, non-native speakers of Turkish, individuals with special needs, children who have learning difficulties, children of seasonal agricultural workers, child laborers, people under risk, LGBTI+'s, Romans, Syrian children who are under temporary protection and, children who are coming to Turkey from the countries of Iraq, Afghanistan and Somalia as a result of forced migration (Education Reform Initiative, [ERI], 2018a).

In Turkey, today, more children are going to school than at any time in history. More children are advancing from primary to secondary education and beyond. However, Turkey still has not reached 100% school enrolment rates. According to Education Monitoring Report (ERI, 2018a), as of the 2017-18 academic year in Turkey, the net enrolment rate for students whose age was 5 in preschool education was 66.9%, which shows that 33.1% of the children in the 5-years age group cannot attend preschool education. In 2017-18, this ratio increased to 91.5% in primary education, but in secondary school, the net enrolment rate decreased to 94.5% compared to the previous year. 82.5% net enrolment rate in secondary education in 2016-17 increased to 83.6% in 2017-18. The report states that although there is no significant gender difference in participation in education at all these levels, differences between regions and provinces persist.

School enrolment rates as well as attendance, grade retention and early dropout rates are important indicators of access to education. Turkey is the country with the earliest dropout rates in Europe with 31% for women and 34% for men (ERI, 2018a). The concept of gender indicates social contracts based on culture, roles, behaviours and a social structure besides relationships established between women and men, and girls and boys (Krieger, 2003; Hernandez and Blazer, 2006). The Global Gender Gap Report (World Economic Forum [WEF], 2018) states that Turkey, which ranked 105th in this index in 2006, has dropped by 25 places over twelve years. With Turkey occupying 131st place from among 149 countries in "Women's economic participation and equality of opportunity," Turkey ranked 106th in education, 67th in health and 113th in political empowerment. Moreover, according to Aratemur Cimen and Bayhan (2018), there is a regression in the content of textbooks concerning gender equality, and it is an obligation to include gender-sensitive contents and approaches in education.

Turkey is host to 64% of all the registered Syrian refugees in the Middle East region (United Nations High Commissioner for Refugees [UNCHR], 2018a). As of October 2018, the UNHCR Representation in Turkey has a record of 142,000 refugees and asylum seekers from Iraq, 170,000 from Afghanistan, 39,000 from Iran, 5,700 from Somalia, and 11,700 from other nations (UNHCR, 2018b). According to the (UNHCR, 2018b), there are 370,416 school-aged asylum seekers and refugees from countries other than Syria. According to the MoNE, of the 1,047,536 school-aged Syrian children in Turkey, 580,877 were enrolled in school by December 2018. Minister of National Education (MoNE GDLL, 2018). Although the enrolment rate of Syrian children in 2017-18 increased by 62% compared to the previous year, it is stated that as of October 2018, there are 405,906 Syrian children who are still unable to access education (ERI, 2018a).

Another group of people who have some problems in terms of access to education and continuation are LGBTs+. According to a study conducted with adults, 67.4% of LGBTI + individuals stated that they received negative comments and/or reactions due to their sexual orientation and/or gender identity in education before 18 years of age. In addition, 8% of the 2,875 individuals surveyed said that they had to leave school because of their sexual identity and/or orientation (ERI, 2018a; Yılmaz ve Göçmen, 2015).

Children's access to special education services is one of the key indicators of the extent to which an education system is inclusive (ERI, 2018a). In 2017; 437,847 students were identified from individuals in need of special education (MoNE, 2017a). A total of 293169 students at primary level and a total of 66727 students at the secondary level benefit from level special education services. However, since the exact number of children with disabilities outside the school is not known, it is not known how many children with disabilities do not have access to formal education (ERI, 2018a).

The people who work in the field of social sciences face difficulties in terms of reaching an agreement on criteria for defining social class. In the field of education, social class has been associated with educational success for a long time (Persell, 1977; 2010). Researchers generally identify social class by asking survey questions regarding an individual's or family's educational level, profession, professional title and incomes (Persell, 1977;

2010). Despite exceptions, students with higher social class background tend to have better grades in comparison to students with a low-class background and stay longer within the educational system (Persell, 2010). One of the main reasons school dropout in Turkey is the income level of the family (Taş, Selvitopu, Bora & Demirkaya, 2013; MoNE & UNICEF, 2013). Turkey was one of the first six countries to participate in the International Programme for the Elimination of Child Labour (IPEC) in 1992. Since then, Turkey has been highly effective in reducing incidences of child labour and has made impressive progress in ensuring children's rights. Although in decline, child labour is still a problem in seasonal agricultural work. During peak work periods, children do not maintain regular school attendance and fall behind in their classes and are unable to make up for this when they return to school. For economic and social reasons, children of adult seasonal workers usually accompany their parents from place to place. As a result, children alongside their parents and other adults are found in work that is unsuitable for their age, to secure the subsistence of their families. Children under the age of 15 have been working in many industries, such as seasonal agriculture industry, textile, furniture. Especially in seasonal agriculture, the working-age has been dropped out to 5. (ERI, 2008a).

Education is one of the most important components which plays a crucial role in determining an individual's life chances. Education has an important impact on an individual's presence and success in the labour market, the preparation process for democratic citizenship and human flourishing (Shields, 2017). According to the sociologist E. Stanley Eitzen (1985, p. 263), the concept of 'life chances' implies 'the chances throughout one's life cycle to live and to experience the good things in life' (Miller, 1992). Life chances are comprised of things that 1) better-off people can purchase (e.g., good education, good medical care, comfortable homes, fine vacations, expert services of all kinds, safe and satisfying occupations), and 2) make life easier, longer, healthier, and more enjoyable (Miller, 1992; Tumin 1973). In this context, 'life chances' can be briefly described as the future power capabilities of a child and ability to participate in the social, economic and political life of a society completely.

The differences in school performance result from inequalities occur outside of the school, and it is indicated that educational inequalities would persist as long as broader social inequalities would persist (Gamoran, 2007; Reay, 2010). Schools have been formed as a medium to ensure social equality and at the same time, as central mediums that reproduce inequalities (Reay, 2010). Nowadays, what is expected from schools is that these inequalities created by society are equalized within the education system. A certain part of these inequalities stems from the unfairness of processes that play a role in the initial positions of individuals and production of social and economic results (National Centre for Student Equity in Higher Education [NCSEHE], (2011)]. The concept of 'equality' would mean offering everyone the same curriculum, assessment, pedagogy, and challenge, expecting that, despite differences among students, outcomes should be the same. Equity -- the foundation for multicultural learning -- would mean ensuring that every student has access to the curriculum, assessment, pedagogy, and challenges he or she needs based on the recognition and response to individual differences and the socio-political context of teaching and learning (NAME (2019).

There is a need for making a change in the philosophy of curricula, their content, pedagogy, and evaluation and also in intellectual challenges to enable all students in a classroom with a different race, language, religion, and ethnic background and so on. Multicultural education promises to hope to facilitate this challenging process by providing an integrative approach. Obviously, such kind of a paradigm change will also alter the education system, and such a paradigm shift will naturally change the teacher education system.

This study is based on the critical theory paradigm, which focuses on issues of power, knowledge, conflicts over values, lack of resources, control, resistance, hegemony and equity and how they manifest themselves in different situations (Apple, 1996; Carr & Kemmis, 1986; Espinoza, 2007; Giroux, 1983; Larkin & Staton, 2001; Paulston, 1977; Popkewitz & Brennan, 1997 Rezai-Rashti, 1995). Critical theorists, see inequality as a social ill that requires treatment. For them, existing inequalities in property, wealth, income, education, skill, knowledge, respect, influence, opportunities, and life changes—all of which can be reduced to inequalities in power—are unnecessary (Anderson, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Espinoza, 2007; Gans, 1973; Jencks et al., 1972; Roach, 1969).

This study aims to investigate the perceptions of academicians who educate prospective teachers in the school of education about critical multicultural education teacher competencies. Thus, answers to the following questions will be sought:

1. How do academicians perceive themselves in the context of critical multicultural education teacher competencies?

2. Do the critical multicultural education competencies of academicians differ according to their age, gender, ethnicity, and mother tongue?

Method

Research Design

This study was conducted to investigate the perceptions of academicians at the school of education in Turkey on Critical Multicultural Education –Teacher Competencies, in the 2016-2017 academic years. This study was aimed to analyse the perceptions of academicians across the scale and according to their gender, age, ethnicity and mother language. This study also included cross-group comparisons and aimed to identify individuals under their own circumstances. In this research, quantitative research methods were used according to the survey model. Survey models are research approaches that aim to define a past or present situation as it exists. An individual or object is defined in its own circumstances. There is no effort to change or influence them (Karasar, 2009, p.77).

Participants

The study group of the research consisted of academics who work in education faculties of 93 universities among 193 public and private universities in Turkey. 328 academic participated in the study, however, due to the incomplete surveys, 230 surveys were considered for evaluation. The demographic characteristics of academics who participated in the study are presented below (Table 1).

Table 1. Distribution of the Academicians Demographic Characteristics (N=246)

Variable	Group	f	%	Variable	Group	f	%
Gender	Female	135	54,9	Institute	Institute of Social Sciences	54	22,0
	Male	108	43,9		Institute of Science	21	8,5
	No answer	3	1,2		Institute of Education Sciences	156	63,4
Age	30 years old or below	47	19,1		Other	13	5,3
	31-40 years old	92	37,4		No answer	2	0,8
	41-50 years old	65	26,4		Faculty	Faculty of Education	224
	51 years old or above	39	15,9	Other		11	4,5
	No answer	3	1,2	No answer		11	4,5
Ethnic Origin	Turkish	212	86,2	Level	0-5 years	73	29,7
	Kurdish	8	3,3		6-10 years	48	19,5
	Arab	7	2,8		11-20 years	69	28,0
	Cherkess	1	0,4		21 years and above	53	21,5
	Georgian	1	0,4		No Answer	3	1,2
	Zaza	1	0,4				
	Other	12	4,9				
	No Answer	4	1,6				
Mother Language	Turkish	227	92,3				
	Kurdish	5	2,0				
	Arabic	4	1,6				
	Bosnian	1	0,4				
	Zaza Language	1	0,4				
	Other	5	2,0				
	No Answer	3	1,2				

The rate of female academics who participated in this study was 54,9%; the rate of male academics was 43,9%. The ages of the participants were concentrated between 31-40 (37,4%) and 41-50 (26,4%). 86,2% of the

participants had a Turkish ethnic origin, and the rest of 13,8% had a different ethnic origin. Mother language distribution showed that 92,3% of the academics indicated their mother language as Turkish. The results on the institutes that academics worked presented that 22,0% of them were affiliated with an Institute of Social Sciences, 8,5% of them with an Institute of Science, 63,4% them with Institute of Education Sciences, and 5,3% of them with another institute. 91,1% of the academic was working in a Faculty of Education, and 4,5% of them were working at other faculties. The distribution on the department revealed that the majority of academics (82.1%) were working at a social studies department. Finally, 29,7% of the academics stated that they were working as a faculty member/instructor for the duration of 0-5 years, 19,5% for 6-10 years, 28,0% 11-20 years and 21,5% of them for 21 years and above.

Data Collection Tools

The research data were collected using the “Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale” (Acar-Çiftçi, 2016). The survey consisted of two sections. The first section of the survey included a personal information form, and the second section included the scale. The “Critical Multicultural Education Teacher Competencies Scale” (henceforth referred to as CMETCS) consisted of four sub-dimensions as follows: awareness, knowledge, skill and attitude. The scale consisted of 42 items, and it was suitable to be used as a one-dimension scale. The scale had a .85 reliability coefficient. The scale development study was carried out in İstanbul province with 421 teachers who had different levels and branches.

The construct validity was analyzed using exploratory factor analysis, and the scale was found to have a four-factor structure. Keiser Meyer Olkin (KMO) which was used to determine the suitability of the collected data for factor analysis indicated that the scale is suitable for factor analysis and the measured feature had a multidimensional feature in the universe from which the sample was selected [KMO=.901; $X^2=9.748,766$; $sd=780$ ve $p<.05$]. The first sub-dimension of the scale explains 16,3% of the total variance, the second sub-dimension explains 14,6% of the total variance, the third sub-dimension explains 11,1% of the total variance, and the fourth dimension explains 8,4% of the total variance. In general, the scale explains 50,3% of the total variance. After the factor analysis, the adaptive value related to the correlation between the items was calculated using the Alpha model for reliability analysis of the scale and the items of sub-dimensions. The reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the first factor, which was found after the factor analysis was as $\alpha=.908$. for the second factor was as $\alpha=.873$. for the third factor was as $\alpha=.872$. and for the fourth factor, was as $\alpha=.775$. After item analysis which was carried out for four factors, the reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the whole scale of 42 items was found as $\alpha=.845$. This result indicates that the items can also be used under a one-dimensional (scale), and there is high reliability between the items in the scale. The suitability of the CMETCS for this study was examined by looking at its reliability with an item analysis. The Alpha model was used for the reliability analysis of the items which are on the scale and in the sub-dimensions of the scale (Table 2).

Table 2. Reliability Table on CMETCS and its sub-dimensions

Dimension/Scale	Number of Items	Reliability Coefficient (α)
Dimension of Skill	19	0,896
Dimension of Knowledge	8	0,776
Dimension of Attitude	9	0,806
Dimension of Awareness	6	0,724
CMETCS	42	0,815

Data Collection

The web pages of 93 education faculties were searched for the academicians who were planned to take part in this research and the e-mail address of 4382 academicians, and thus, the whole research universe was reached. The scale was sent to all academicians through "Survey Monkey" software. Only 187 academicians answered the scale questions in the first two weeks. The same scale was sent again to all academicians. One month later, 328 academicians participated in this study; however, due to the incomplete surveys, 230 surveys were considered for evaluation.

Data Analysis

The data which were obtained from the academicians who participated in this study through surveys were analyzed via SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Before proceeding to any statistical process with data, it was checked whether the data contained any errors and whether the data were within the limits of this research, which was set by the goal of this research. The following statistical analyses were conducted with the research data: a creation of a summary of the demographic characteristics of the academicians who constituted the sample and a calculation of the frequency (N) and percentage (%) of variables. A calculation of the Average scores (\bar{X}) and standard deviation value (sd) of the academicians regarding the CMETCS and its sub-dimensions was also made. Since the normality distribution assumption turned out to be false, a non-parametric Mann-Whitney test was conducted to discover whether the perceptions of the academicians regarding the CMETCS and its sub-dimensions differentiated to a meaningful degree or not depending on their gender, ethnicity and mother languages. A U-unbound (independent) samples t-test was conducted to determine whether the perceptions of the academicians regarding the CMETCS and its sub-dimensions differentiated or not depending on their gender, age, ethnicity and native languages. The variables of age, ethnic origin and native language (independent variable) in the demographic characteristics of academicians were grouped again before the analysis. The level of significance was accepted as .05 in all statistical calculations. When the significance value was found to be smaller than .05 ($p < .05$), the difference and correlations between groups of independent variants (categories) were approved as "meaningful," and the results were evaluated accordingly.

Findings

The result section of this study analysed CMETCS in terms of different variables in the context of multicultural education, according to the perceptions of academicians who work at school of education as an academician. In the first sub-section, the perception levels of academicians towards CMETC were analysed in general terms. In the second sub-section, the question of whether the perception levels of academicians towards CMETC differentiate according to the variables of gender, ethnic origin, and mother language.

Findings related to the first sub-problem

How academicians perceive themselves in the context of Multicultural Education Teacher Competencies was researched, and the following results were reached (see Table 3).

Table 3. Descriptive Statistics on the Scores of Academicians' Responses to the CMETCS and its sub-dimensions (N=246)

Dimension/Scale	\bar{X}	sd
Dimension of Skill	3,91	0,48
Dimension of Knowledge	3,06	0,58
Dimension of Attitude	3,90	0,52
Dimension of Awareness	2,93	0,46
CMETCS	3,46	0,33

X: Arithmetic mean, sd: Standard deviation

The score interval, which was considered in the evaluation of average scores (\bar{X}) given by the academicians to CMETCS and its sub-dimensions is presented below.

Option Score Interval

Strongly Disagree	1,00 - 1,80
Disagree	1,81 - 2,60
Indecisive	2,61 - 3,40
Agree	3,41 - 4,20
Strongly Agree	4,21 - 5,00

As presented in Table 3, according to the average scores concerning the sub-dimensions of the CMETCS, the academicians considered themselves competent at most on skills ($\bar{X}_{Skill}=3,91\pm0,48$) and attitudes ($\bar{X}_{Attitude}=3,90\pm0,52$). The academicians considered themselves least competent on the awareness dimension ($\bar{X}_{Awareness}=2,93\pm0,46$), and the knowledge dimension followed it ($\bar{X}_{Knowledge}=3,06\pm0,58$). The average score of academicians on skills and attitude dimension was at the “Agree” Level, and the average score on awareness and knowledge dimensions were at the “Indecisive” level. The general average scores of academicians concerning the CMETCS was $\bar{X}_{Critical\ Multicultural\ Education\ Teacher\ Competencies}=3,46\pm0,30$. This finding showed that in the scope of this scale, the academicians who participated in this study perceive themselves as competent/positive, even if the level was not high.

Findings related to the second sub-problem

In this study, whether the perceptions of academicians in the context of Multicultural Education Teacher Competencies differ according to their gender, ethnicity and mother tongue has been researched, and the following results have been reached (Table 4).

Table 4. T-Test Results on the Question of whether the Academicians’ Scores Regarding the CMETCS and its sub-dimensions Differentiated according to the Gender Variable or not (N=229)

Dimension/ Scale	Gender	Descriptive Statistics			t-test		
		n	\bar{X}	sd	t	sd	p
Dimension of Skill	Female	126	4,02	0,46	2,16	227	0,027*
	Male	103	3,79	0,49			
Dimension of Knowledge	Female	126	3,06	0,54	0,16	227	0,873
	Male	103	3,05	0,63			
Dimension of Attitude	Female	126	4,01	0,50	2,14	227	0,030*
	Male	103	3,77	0,53			
Dimension of Awareness	Female	126	2,91	0,46	1,02	227	0,310
	Male	103	2,97	0,47			
CMETCS	Female	126	3,55	0,31	2,07	227	0,034*
	Male	103	3,36	0,35			

* The difference is significant at the $p<.05$ level

According to the t-test results presented in Table 4. above, the gender of the academicians caused a significant difference in perception levels regarding skill and attitude sub-dimensions and (CMETCS) in general ($p<.05$). According to the results, perception levels of female and male concerning the skill dimension differed, and this difference was in favor of the female academicians [$t(227)=2,16$ and $p<.05$]. The average scores of the groups demonstrated that the skill level of the female academicians was higher than the male academicians (Female=3,84 ve Male=3,51). Female academicians considered themselves as more competent in the skill dimension, on the basis of CMETCS. Perception levels of female and male academicians differentiated in terms of the attitude dimension, and this difference was in favor of the female academicians as well [$t(227)=2,14$ and $p<.05$]. The average scores of the female participants were higher than the score of male participants (Female=4,01 and Male=3,77). Finally, the results revealed that general level of the female and male academicians differed in terms of the CMETCS, and this difference was in favor of the female academicians [$t(227)=2,07$ and $p<.05$]. The mean rank scores of the groups demonstrated that the cultural competence levels of female academicians were higher than the competency levels of male academicians (Female =3,55 and Male =3,36). The Mann-Whitney-U Test results were presented in Table 5 below.

Table 5. Mann -Whitney-U Test Results on Academicians' Scores Regarding the CMETCS and its sub-dimensions according to the Ethnic Origin Variable (N=228)

Dimension/ Scale	Ethnic Origin	n	Mean Rank	Rank Sum	Mann-Whitney U	
					Z	p
Dimension of Skill	Turkish	200	105,25	19787,50	1,43	0,153
	Other	28	123,75	3217,50		
Dimension of Knowledge	Turkish	200	108,48	21045,00	2,11	0,035*
	Other	28	135,55	3931,00		
Dimension of Attitude	Turkish	200	111,03	22206,00	2,13	0,033*
	Other	28	139,29	3900,00		
Dimension of Awareness	Turkish	200	113,92	22670,00	0,05	0,960
	Other	28	114,57	3208,00		
CMETCS	Turkish	200	94,08	15899,50	2,03	0,044*
	Other	28	117,56	2821,50		

* The difference is significant at the $p < .05$ level.

The ethnic origin of the academics caused a significant difference in their perception levels regarding knowledge and attitude sub-dimensions, and (CMETCS) in general ($Z=2.11$ and $p < .05$). The mean rank averages of the groups showed that the knowledge levels of the academics whose ethnic origin was not Turkish were higher in terms of cultural competency (Mean Rank Turkish=108.48 and Mean Rank Other=135.55). The study results found out that ethnic origins led to a significant difference in academics' perception levels of the attitude dimension ($Z=2.13$ and $p < .05$). The mean rank scores of the groups showed that the academics whose ethnic origin was not Turkish had higher scores in terms of attitude dimension concerning the CMETCS (Mean Rank Turkish=111.03 and Mean Rank Other=139.29). The findings revealed that the competency levels of academics with and without Turkish ethnic origin were different in terms of the general scale, and these results were found in favor of the academics who did not have a Turkish ethnic origin ($Z=2.03$ and $p < .05$). The mean rank as Turkish was higher (Mean Rank Turkish=94.08 and Mean Rank Other=117.56).

The non-parametric Mann-Whitney-U Test results were presented in Table 6 below.

Table 6. Mann-Whitney-U Test Results on the Academics' Scores Regarding the CMETCS and its sub-dimensions according to the Mother Language Variable (N=229)

Dimension/ Scale	Mother Language	n	Mean Rank	Rank Sum	Mann-Whitney U	
					Z	p
Dimension of Skill	Turkish	213	108,76	21970,00	0,21	0,838
	Other	16	112,20	1683,00		
Dimension of Knowledge	Turkish	213	109,95	22980,00	2,20	0,028*
	Other	16	148,00	2220,00		
Dimension of Attitude	Turkish	213	114,22	24329,00	0,65	0,515
	Other	16	125,38	2006,00		
Dimension of Awareness	Turkish	213	113,06	24082,00	2,15	0,031*
	Other	16	134,93	2024,00		
Critical Multicultural Education Teacher Competences Scale	Turkish	213	96,71	17698,00	2,19	0,027*
	Other	16	123,69	1608,00		

* The difference is significant at the $p < .05$ level.

The result of the test revealed that the mother language of the academics caused a significant difference in their perception levels in terms of knowledge and awareness sub-dimensions, and CMETCS in general. Findings showed that the knowledge dimension scores of the academics whose mother language was not Turkish differed

($Z=2.20$ and $p<.05$). The mean scores of the groups demonstrated that the knowledge dimension scores of the academics whose mother language was Turkish were also higher in terms of the general scale (Mean Rank $_{\text{Turkish}}=109.95$ and Mean Rank $_{\text{Other}}=148.00$). Findings of the study showed that the mother language of the academics also led to a difference in terms of the awareness dimension scores ($Z=2.15$ and $p<.05$). The mean scores of the groups presented that the awareness dimension scores of the academics whose mother language was Turkish were higher (Mean Rank $_{\text{Turkish}}=113.06$ and Mean Rank $_{\text{Other}}=134.93$). The results of the test showed that the (CMETCS) levels of the academics whose mother language was Turkish and whose mother language was not Turkish differed, and this difference was in favor of academics whose mother language was not Turkish ($Z=2.19$ and $p<.05$). The mean rank scores of the groups demonstrated that the CMETC levels of academics whose mother language was not Turkish were higher (Mean Rank $_{\text{Turkish}}=96.71$ and Mean Rank $_{\text{Other}}=123.69$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Multicultural education is defined as a medium to eliminate the inequities that students face regarding race, ethnic origin, gender social class, language, sexual orientation, and abilities (Banks & Banks, 2005; Ukpokodu, 2008). Teacher competencies are defined as "knowledge, skills and attitudes that teachers should have to fulfil the teaching profession effectively and efficiently" (MoNE, 2017, p.9). In this context, critical multicultural education teacher competencies can be defined as "awareness, knowledge, skills, and attitudes" that teachers should have that mediate in eliminating inequalities of students regarding race, ethnicity, gender, social class, language, sexual orientation and abilities through schools. To this definition have been added to the concept of awareness, which is not included in the above definitions. Because central to critical theory is the notion of conscientization or critical consciousness (Freire 1970), critical theory is "the first step toward the attainment of social justice. Conscientization concept means an awareness of how economic, social, cultural, and political power shapes human relations and the way we see and understand the world" (Mthethwa-Sommers 2014, p.11). Critical theorist Hooks (1994) pointed out that it is only when an individual is aware and accepting that she or he is a product of a racist, sexist, heterosexist, and elitist society that she or he can begin working toward making society a more equitable place for everyone (Mthethwa-Sommers 2014).

The data of this research were obtained using CMETCS (Acar-Çiftçi, 2016). The scale consists of four sub-dimensions as follows: awareness, knowledge, skills, and attitude. It has been expected from the academicians who train prospective teachers that they should have these competencies and even more.

Findings revealed that academics who work in the school of education and participated in this study perceive themselves as competent within the scope of CMETCS. The forward-thinking vision of the scale and the self-perception of academics as competent can be interpreted as they have a positive perspective towards the future. Because, according to critical pedagogy, learning and teaching are processes of criticism and questioning, and creating a social dream through an optimistic language. Thus, this "possibility language" has great potential in terms of making learning expedient, critical and transformative (McLaren, 2014).

The previous studies on multicultural education conducted with academicians demonstrated that faculty members attach a great emphasis on multicultural education (Demir, 2012), have a positive perspective towards multicultural education (Koç-Damgacı and Aydın, 2013), academics who work in the Faculty of Education have a positive attitude towards multicultural education in general terms (Günay, Aydın, Koç-Damgacı, 2015), and multicultural education competence of academicians is quite high according to the scale used (Yavaş-Bozkurt, Ekşi & Alcı, 2013). Although the content of this study differs from previous studies, the findings suggest that the results of all studies show that promise for a more equitable and equity in society.

The present study shows that the academics perceived themselves as partially competent according to the awareness component, which is a sub-dimension of the CMETCS. The study conducted by Yavaş-Bozkurt et al. (2013) revealed that the perceptions of academics on the awareness dimension of the Multicultural Education Competences Scale were higher than their knowledge and skill dimension scores. The difference between these results can be associated with the difference in the concept of awareness in both scales. On Multicultural Education Competences Scale, the awareness dimension assessed the multicultural awareness levels of faculty members (Başbay ve Kağnıcı, 2011), and in the present study, it examined their perceptions towards critical awareness levels. Awareness and critical awareness are different concepts which include different meanings because it is

different to recognize that society is multicultural and to see how inequalities and human relations between groups are shaped by economic, social, cultural, and political power.

According to Garcia (2017), ethnic groups and ethnicity are social-structured identities which are formed under social conditions in specific moments of history. The cultural characteristics used to define ethnic groups vary, which include specific languages spoken, religions practiced, and distinct patterns of dress, diet, customs, holidays, and other markers of distinction. Language is one of the most important social and cultural markers of identity. Therefore, in this study, the findings showed that the CMECS whether the perceptions of academicians differ according to base on their ethnic origins and mother languages variables, This research shows that the mother language variable created a significant difference in knowledge and awareness dimensions, and the scores of the academics whose mother language was not Turkish were higher. Knowledge is another sub-dimension of the CMECS components. According to a critical multicultural education approach, any form of knowledge is contextual, and it only makes sense within a certain perspective. Knowledge reflects people's social, cultural and power status and according to the context of the person who knows it, this knowledge is always defined and confirmed through one of such variables as gender, class, ethnicity and so on (Banks, 1993; Tetreault, 1993).

This study shows that the scores of the knowledge dimension were generally lower in terms of the general scale, yet the knowledge dimension scores of the academics whose ethnic origin and mother language was not specified as Turkish were higher. According to the critical approaches, knowledge does not have any value, yet it is shaped in the context of culture, history, ethnicity, and language (Giroux, 1998, Mthethwa-Sommers, 2014).

In the scale, attitude is described as pre-disposition of emotional and behavioral responses with the understanding, which was created by the individual at the stage of mental awareness and knowledge (Acar-Çiftçi, 2016). Studies show that affirmative attitudes have a positive effect on the learning of students (Ladson-Billings, 1994; Lucas, Henze, & Donato, 1990; Nieto, 1996). Skill dimension is yet another component of this scale. Skill can be defined as the use of the appropriate intervention to carry out education with a critical multicultural approach (Acar-Çiftçi, 2016). The attitude and skill dimension scores of the academicians were higher both in terms of the general scale and in terms of sub-dimensions of the scale in comparison, to their knowledge and awareness dimension scores. Furthermore, the results of this study show that the gender variable led to a significant difference in favor of female academics both in the skill and attitude dimensions and in terms of the general scale. The study conducted by Yavaş-Bozkurt et al. (2013) revealed that the perceptions of academics on the skill dimension of the Multicultural Education Competences Scale mean of skill was 3.85, and the result of this study show that was mean of skill was 3.96. Both studies have determined female academicians means were higher than male academicians. Additionally, this study found out that the ethnic origin variable caused a difference in the attitude dimension, and the scores of the academics whose ethnic origin was not Turk were higher.

Teachers are required to eliminate negative perceptions regarding race and ethnicity, and to exhibit positive attitudes towards all races, ethnic groups, genders, religions and lifestyles, according to Banks (1993; 2012). Giroux (1988), who defined teachers as intellectuals, argues that teachers should resist their traditionally defined roles in schools, and a role of a teacher is to become an active participant and a transformative teacher to “shape the purposes and conditions of the school”, and should create conditions to enable their students to become informed and brave citizens who challenge the disparity and make something promising (p. 126). Briefly, the approaches within critical multiculturalism argue that social structures and institutions are currently unequal and unjust; and schools, which are among the main social institutions, they reproduce race, gender, class and other forms of inequality.

Individuals who feel and experience this situation the most are impoverished children, girls, non-native speakers of Turkish, individuals with special needs, children who have learning difficulties, children of seasonal agricultural workers, child laborers, people under risk, LGBTIs, Romans, migrant and refugee children, children who have differences from dominant culture their ethnic origins, language, religions.

Among the academicians who participated in this study, it is seen that the awareness, knowledge, attitude, and skill levels of academicians with different ethnic backgrounds and mother languages, and in addition female academicians were higher. As can be seen from these results, these groups are the groups generally faced with discriminatory practices. To further increase the awareness, knowledge, attitude and skill levels of all academicians, it may be appropriate to organize in-service training programs to improve these competencies. Because, there is a need for making a change in the philosophy of curriculums, their content, pedagogy, and

evaluation and in intellectual challenges to enable all students in a classroom with a different race, language, religion, and ethnic background and so on (NAME, 2019).

In fact, this is a reform movement. One way of making permanent and long-term changes to train teachers who can overcome the problems discussed above is the establishment of consistent curriculums both in schools and teacher education through a common vision. Such a large-scale reform movement can only be realized by the cooperation of academics, intellectuals, non-government organizations, all community representatives and policymakers.

Eğitim Fakültelerindeki Akademisyenler Çokkültürlü Eğitim için Ne Kadar Hazırlar

Giriş

Araştırmalar, Türkiye'de eğitime erişim ve devam etme sorunları ile karşı karşıya kalan çeşitli grupların olduğunu göstermektedir. Bu gruplar arasında fakir çocuklar, kızlar, anadili Türkçe olmayanlar, özel ihtiyaçları olan kişiler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, çocuk işçiler, risk altındaki insanlar, LGBTİ+lar, Romanlar, geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklar ve zorla göç sonucu Türkiye'ye Irak, Afganistan ve Somali ülkelerinden gelen çocuklar yer almaktadır (Eğitim Reformu Girişimi) [ERG], 2018a).

Günümüzde Türkiye'de, tarihinin herhangi bir zamanından daha fazla sayıda çocuk okula gidiyor ve daha fazla çocuk ilkokuldan ortaöğretime ve daha ötesine ilerliyor olmasına rağmen Türkiye'de hala%100 okul kayıt oranlarına ulaşamamıştır. Eğitim İzleme Raporuna göre (ERG, 2018a); Türkiye'de 2017-18 eğitim öğretim yılı itibariyle, okul öncesi eğitime 5 yaş için net kayıt oranı%66,9 olmuştur. Bu, 5 yaş grubundaki çocukların%33,1'inin okul öncesi eğitime katılmadığını göstermektedir. 2017-18 yıllarında bu oran ilköğretimde%91,5'e yükselirken, ortaokulda net okullaşma oranı önceki yıla göre%94,5'e düşmüştür. 2016-17 yıllarında orta öğretimde%82,5 net katılım oranı 2017-18 döneminde%83,6'ya yükselmiştir. Raporda, tüm bu seviyelerde eğitime katılımında önemli bir cinsiyet farklılığı olmamasına rağmen, bölgeler ve iller arasındaki farklılıkların sürdüğü belirtilmektedir.

Okula devam oranları, devamsızlık, sınıf tekrarı ve erken terk oranları, eğitime erişimin önemli göstergeleridir. Türkiye, Avrupa'nın en erken okulu terk oranlarına sahip -kadınlar için%31 ve erkekler için%34- olan ülkedir (ERI, 2018a). Toplumsal cinsiyet kavramı "kültüre, rollere, davranışlara ve kadınlar ile erkekler, kızlar ve erkekler arasında kurulan ilişkilerin yanı sıra toplumsal bir yapıya dayalı sosyal sözleşmelere" işaret etmektedir (Krieger, 2003; Hernandez ve Blazer, 2006). Küresel Toplumsal Cinsiyet Açığı Raporu'nda (Dünya Ekonomik Forumu, [WEF], 2018), 2006 yılında bu endekste 105'inci sırada yer alan Türkiye'nin son on iki yılda 25 sıra gerilediği belirtilmektedir. Rapor'a göre; Türkiye "Kadınların ekonomiye katılımı ve fırsat eşitliği" konusunda 149 ülke arasında 131'inci sırada yer alırken, eğitimde 106, sağlıkta 67 ve siyasi güçlenmede 113'üncü sırada yer almaktadır. Ayrıca, Aratemur Çimen ve Bayhan'a göre (2018) cinsiyet eşitliği ile ilgili ders kitaplarının içeriğinde bir gerileme vardır ve cinsiyete duyarlı içeriklerin ve eğitim yaklaşımlarının bu içeriklere dahil edilmesi bir zorunluluktur.

Türkiye, Orta Doğu bölgesindeki kayıtlı tüm Suriyeli mültecilerin%64'üne ev sahipliği yapmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UNHCR], 2018a). Türkiye'deki UNHCR Temsilciliği'ne göre, Ekim 2018'de, Irak'tan 142.000, Afganistan'dan 170.000, İran'dan 39.000, Somali'den 5.700 ve diğer ülkelerden 11.700 olmak üzere toplam 370.416 okul çağında sığınmacı ve mülteci bulunmaktadır (UNHCR, 2018b). MEB'e göre, Türkiye'de okul çağındaki 1.047.536 Suriyeli çocuğun, 580.877'i Aralık 2018'e kadar okula kaydedilmiştir (MEB GDLL, 2018). Suriyeli çocukların 2017-18 döneminde okullaşma oranları bir önceki yıla göre% 62 oranında artmış olmasına rağmen, Ekim 2018 itibariyle hala 407.906 Suriyeli çocuğun eğitime erişemediği ifade edilmektedir (ERG, 2018a).

Eğitime erişim ve devam etme konusunda bazı problemleri olan başka bir grup insan LGBT+'lardır. Yetişkinlerle yapılan bir araştırmaya göre, LGBTİ+ bireylerin%67,4'ü 18 yaşından önce eğitimde cinsel yönelimleri ve/veya cinsiyet kimlikleri nedeniyle olumsuz yorumlar ve/veya tepkiler aldığını belirtmektedir. Ayrıca, ankete katılan 2.875 kişinin%8'i cinsel kimlikleri ve/veya yönelimleri nedeniyle okulu bırakmak zorunda kaldıklarını söylemiştir. (ERG, 2018a; Yılmaz ve Göçmen, 2015).

Çocukların özel eğitim hizmetlerine erişimleri, bir eğitim sisteminin ne ölçüde kapsayıcı olduğunun göstergelerinden biridir (ERG, 2018a). 2017 yılında; özel eğitime ihtiyaç duyan 437.847 öğrenci belirlenmiştir (MEB, 2017a). İlköğretim düzeyinde toplam 293 169 öğrenci ve ortaöğretim düzeyinde toplam 66 727 öğrenci, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Ancak, okul dışındaki engelli çocukların sayısı tam olarak bilinmediğinden, engelli çocukların ne kadarının örgün eğitime erişimi olmadığı bilinmemektedir (ERG 2018a).

Sosyal bilimler alanında çalışanlar, sosyal sınıfı tanımlamaya ilişkin kriterler üzerinde anlaşmaya varma konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitim alanında, sosyal sınıf uzun süredir eğitim başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Persell,1977; 2010). Araştırmacılar genellikle bir kişinin veya ailenin eğitim düzeyi, mesleği, mesleki unvanı ve gelirleri hakkında anket soruları sorarak sosyal sınıfı tanımlamaktadır (Persell, 1977; 2010). İstisnalara rağmen, sosyal sınıf geçmişi daha yüksek olan öğrenciler, düşük sınıf geçmişi olan öğrencilere kıyasla daha iyi notlar alma eğilimindedir ve eğitim sistemi içinde daha uzun süre kalmaktadırlar (Persell, 2010). Türkiye'de okulu terk etmenin temel nedenlerinden biri ailenin gelir düzeyidir (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; MEB & UNICEF, 2013). Türkiye, 1992 yılında Uluslararası Çocuk Emeğini Önleme Programına (IPEC) katılan ilk altı ülkeden biri olmuştur. Aradan geçen yıllar boyunca çocuk işçiliğinde düşüş olmasına rağmen, mevsimlik tarım işlerinin çocuklarında hâlâ bir sorundur. Yoğun çalışma dönemlerinde çocuklar düzenli olarak okula devam edememekte, derslerine geri kalmakta ve okula döndüklerinde bunu telafi edememektedirler.

Ekonomik ve sosyal nedenlerden ötürü, yetişkin mevsimlik işçilerin çocukları genellikle ebeveynlerine eşlik etmektedir. Sonuç olarak, ebeveynleri ve diğer yetişkinlerle birlikte olan çocuklar, ailelerinin geçimini sağlamak için yaşlarına uygun olmayan işlerde çalışmaya başlamaktadırlar. 15 yaşın altındaki çocuklar, mevsimlik tarım endüstrisi, tekstil, mobilya gibi birçok sektörde çalışmaktadır. Özellikle mevsimsel tarımda çocukların çalışma yaşı 5'e düşmüştür (ERG 2008a).

Eğitim, bir bireyin yaşam şansını belirlemede rol oynayan en önemli bileşenlerden biridir. Bireyin işgücü piyasasındaki varlığı ve başarısı, demokratik vatandaşlık hazırlık süreci ve insanın gelişmesi üzerinde önemli bir etkisi vardır (Shields, 2017). Sosyolog E. Stanley Eitzen'e (1985, s. 263) göre, "yaşam şansı" kavramı, "yaşam döngüsü boyunca yaşama, ve yaşamdaki iyi şeyleri yaşama şansı" anlamına gelmektedir (Miller, 1992). Yaşam şansı; 1) daha iyi durumda olan insanlar satın aldıkları (iyi eğitim, iyi tıbbi bakım, rahat evler, iyi tatiller, her türlü uzmanlık hizmeti, güvenli ve tatmin edici meslekler vb.), ve 2) hayatı daha kolay, daha uzun, daha sağlıklı ve daha eğlenceli hale getiren şeylerden oluşmaktadır (Miller, 1992; Tumin 1973). Bu bağlamda, "yaşam şansı" kısaca bir çocuğun gelecekteki gücü, yetenekleri ve bir toplumun sosyal, ekonomik ve politik hayatına tamamen katılma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Okul performansındaki farklılıklar okulun dışında meydana gelen eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır ve eğitim eşitsizliklerinin daha geniş sosyal eşitsizlikler sürdüğü sürece devam edeceği belirtilmektedir (Gamoran, 2007; Reay, 2010). Okullar, toplumsal eşitliği sağlamak için bir araç olarak ve aynı zamanda eşitsizliklerin çoğaldığı merkezi ortamlardır (Reay, 2010). Günümüzde okullardan beklenen, toplumun yarattığı bu eşitsizliklerin eğitim sistemi içinde eşitlenmesidir. Bu eşitsizliklerin belirli bir kısmı, bireylerin başlangıç pozisyonlarında rol oynayan süreçlerin adaletsizliğinden ve adaletsiz sosyal ve ekonomik sonuçların üretilmesinden kaynaklanmaktadır [(National Centre for Student Equity in Higher Education). (2011)]. 'Eşitlik' kavramı, herkese aynı müfredatı, değerlendirme, pedagoji ve entelektüel zorluğu sunarak öğrenciler arasındaki farklılıklara rağmen aynı sonuçları beklemek anlamına gelmektedir. Çokkültürlü öğrenmenin temelinde yer alan "hakkaniyet" ise, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme-öğretmenin sosyopolitik bağlamının tanınması ve alınan cevaba göre, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitim programına, değerlendirmeye, pedagojiye ve entelektüel zorluklara ulaşabilmesini garanti altına almak anlamına gelmektedir. [NAME], 2019).

Farklı bir ırk, dil, din ve etnik kökene, farklı sosyo ekonomik düzeye sahip tüm öğrencilerin hepsinin bir arada ve bir sınıfta öğrenmelerini sağlamak için, eğitim programlarının felsefesinde, içeriklerinde, pedagojisinde ve değerlendirmesinde ve ayrıca entelektüel zorluklarda bir değişikliğe ihtiyaç vardır. Çokkültürlü eğitim, bu zorlu süreci bütünleştirici bir yaklaşım sunarak kolaylaştırmayı ummaktadır. Sonuç olarak bu tür bir paradigma değişikliği eğitim sistemini de değiştirecek ve böyle bir paradigma değişimi doğal olarak öğretmen eğitim sistemini de değiştirecektir.

Bu çalışma, güç, bilgi, değerler üzerinde çatışmalar, kaynak eksikliği, kontrol, direnç, hegemonya ve eşitlik konularının ve farklı durumlarda kendilerini nasıl gösterdiklerine odaklanan eleştirel teori paradigmasına dayanmaktadır (Apple, 1996; Carr & Kemmis, 1986; Espinoza, 2007; Giroux, 1983; Larkin ve Staton, 2001; Paulston, 1977; Popkewitz ve Brennan, 1997; Rezai-Rashti, 1995). Eleştirel teorisyenler, eşitsizliği tedavi gerektiren sosyal bir hastalık olarak görmektedirler. Onlar için mülk, servet, gelir, eğitim, beceri, bilgi, saygı, etki, fırsatlar ve yaşam şansındaki mevcut eşitsizlikler- hepsi güçteki eşitsizliklere indirgenebilir- gereksizdir (Anderson, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Espinoza, 2007; Gans, 1973; Jencks ve arkadaşları, 1972; Roach, 1969).

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri konusundaki algılarını belirlemektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Akademisyenler kendilerini eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri bağlamında nasıl algılamaktadırlar?

2. Akademisyenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterliklerine ilişkin algıları yaşlarına, cinsiyetlerine, etnik kökenlerine ve ana dillerine göre farklılık göstermekte midir ?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye 'de eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma aracılığıyla, akademisyenlerin algılarının hem ölçek genelinde, hem de cinsiyet, yaş, etnik köken ve ana dillerine göre incelenmeleri amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar yapılmış ve bireyleri kendi koşulları altında tanımlama amaçlanmıştır. Araştırmada anket modeline göre nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Anket modelleri, geçmiş veya şimdiki bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bir birey veya nesne kendi koşullarında tanımlanır. Bunları değiştirme veya etkileme çabası yoktur (Karasar, 2009, s.77).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki toplam 193 kamu ve özel üniversitenin, 93'ünde yer alan eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya 328 akademik katılmıştır, ancak eksik anketler nedeniyle 230 anket değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Akademisyenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı (N = 246)

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	135	54,9	Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü	54	22,0
	Erkek	108	43,9		Fen Bilimleri Enstitüsü	21	8,5
	Cevapsız	3	1,2		Eğitim Bilimleri Enstitüsü	156	63,4
Yaş	30 yaş ve altı	47	19,1	Fakülte	Diğer	13	5,3
	31-40 yaş	92	37,4		Cevapsız	2	0,8
	41-50 yaş	65	26,4		Eğitim Fakültesi	224	91,1
	51 yaş ve üzeri	39	15,9		Diğer	11	4,5
	Cevapsız	3	1,2		Cevapsız	11	4,5
Etnik köken	Türk	212	86,2	Çalışma süresi	0-5 yıl	73	29,7
	Kürt	8	3,3		6-10 yıl	48	19,5
	Arap	7	2,8		11-20 yıl	69	28,0
	Çerkez	1	0,4		21 yıl ve üzeri	53	21,5
	Gürcü	1	0,4		Cevapsız	3	1,2
	Zaza	1	0,4				
	Diğer	12	4,9				
	Cevapsız	4	1,6				
Ana dili	Türkçe	227	92,3				
	Kürtçe	5	2,0				
	Arapça	4	1,6				
	Boşnakça	1	0,4				
	Zaza'ca	1	0,4				
	Diğer	5	2,0				
Cevapsız	3	1,2					

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %54,9'u kadın %43,9'u erkektir ve yaşları daha çok 31-40 (%37,4) ile 41-50 (%26,4) yaşları arasında yoğunlaşmaktadır. Akademisyenlerin %86,2'si Türk kalan %13,8'i başka bir etnik kimliğe sahiptir. Anadil dağılımına bakıldığında ise akademisyenlerin %92,3'nün anadilini Türkçe olarak belirttiği görülmektedir. Akademisyenlerin görev yaptıkları fakültenin bağlı bulunduğu enstitüye bakıldığında, %22,0'sinin Sosyal Bilimler Enstitüsüne, %8,5'inin Fen Bilimleri Enstitüsüne, %63,4'ünün Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ve son olarak %5,3'ünün başka bir enstitüye bağlı oldukları görülmektedir. Akademisyenlerin %91,1 Eğitim Fakültesinde görev yaparken %4,5'i diğer fakültelerde çalışmaktadır. Bölüme ilişkin dağılıma bakıldığında ise

akademisyenlerin çok büyük bölümünün, %82,1 ile sosyal bir bölümde görev yaptığı anlaşılmaktadır. Son olara akademisyenlerin %29,7'si 0-5 yıllık, %19,5'i 6-10 yıllık, %28,0'i 11-20 yıllık ve %21,5'i 21 yıl ve üstü bir süre öğretim üyesi/görevlisi olarak çalıştığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “*Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği*” ile toplanmıştır (Acar-Çiftçi, 2016). Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel bilgi formunu, ikinci kısmı ölçeği içermektedir. “*Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği*” (EÇEÖYÖ); farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 42 maddeden oluşan ölçeğin tek boyutlu ölçek olarak kullanılması uygundur. Ölçek .85 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek geliştirme çalışması İstanbul ilinde farklı düzey ve branşlardaki 421 öğretmen ile yapılmıştır.

Yapı geçerliliği Açıklayıcı faktör analizi ile analiz edilmiş ve ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Toplanan verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için kullanılan Keizer Meyer Olkin (KMO), ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin, numunenin seçildiği evrende çok boyutlu bir özelliğe sahip olduğunu göstermiştir [KMO = .901; $X^2 = 9.748,766$; $sd = 780$ ve $p < .05$]. Ölçeğin birinci alt boyutu toplam varyansın %16,3'ünü, ikinci alt boyut toplam varyansın%14,6'sını, üçüncü alt boyut toplam varyansın%11,1'ini ve dördüncü boyut, toplam varyansın% 8,4'ünü açıklamaktadır. Genel olarak, ölçek toplam varyansın%50,3'ünü açıklamaktadır. Faktör analizinden sonra ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik analizi için maddeler arasındaki korelasyon Alpha modeliyle hesaplanmıştır. Faktör analizinden sonra bulunan ilk faktör için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's alpha) $\alpha = .908$, ikinci faktör için $\alpha = .873$, üçüncü faktör için $\alpha = .872$, ve dördüncü faktör için, $\alpha = .775$ olarak bulunmuştur. Dört faktör için gerçekleştirilen madde analizinden sonra, 42 maddeden oluşan ölçek için güvenilirlik katsayısı (Cronbach'ın alfa) $\alpha = .845$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, maddelerin tek boyutlu (ölçek) altında da kullanılabileceğini ve ölçek içindeki maddeler arasında yüksek güvenilirlik olduğunu göstermektedir. EÇEÖYÖ 'nin bu çalışmaya uygunluğu madde analiziyle güvenilirliğine bakılarak incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Tablosu

Boyut/Ölçek	Madde Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı (α)
Beceri Boyutu	19	0,896
Bilgi Boyutu	8	0,776
Tutum Boyutu	9	0,806
Farkındalık Boyutu	6	0,724
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	42	0,815

Verilerin Toplanması

Araştırma grubu olması planlanan akademisyenlere ulaşabilmek için 93 eğitim fakültesinin web sayfaları araştırılmış ve 4382 akademisyenin e-posta adresine ve dolayısıyla tüm araştırma evrenine ulaşılmıştır. Ölçek tüm akademisyenlere "Survey Monkey" yazılımı ile gönderilmiştir. İlk iki hafta içinde yalnızca 187 akademisyenin ölçek sorularını cevapladığı tespit edilmiştir. Aynı ölçek tüm akademisyenlere tekrar gönderilmiştir. Bir ay sonra, bu çalışmaya 328 akademisyen katılmıştır, ancak eksik anketler nedeniyle 230 anket değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Anketlerle çalışmaya katılan akademisyenlerden elde edilen veriler SPSS 18.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) ile analiz edilmiştir. Verilerle herhangi bir istatistiksel işleme geçmeden önce, herhangi bir hata içerip içermediği ve verilerin araştırmanın amacına uygun ve belirlenen araştırma sınırları dahilinde olup olmadığı

kontrol edilmiştir. Araştırma verileriyle aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır: Örneği oluşturan akademisyenlerin demografik özelliklerinin bir özeti oluşturulması ve örneklem oluşturan sıklıkların (N) ve değişkenlerin yüzdesinin (%) hesaplanması Ortalama puanların hesaplanması (\bar{X}) ve akademisyenlerin EÇEÖYÖ ve alt boyutlarıyla ilgili standart sapma değeri (sd) hesaplanmıştır. Normallik dağılım varsayımının yanlış olduğu ortaya çıktığından, akademisyenlerin EÇEÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine, göre anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediklerini keşfetmek için parametrik olmayan bir Mann-Whitney testi yapılmıştır. Akademisyenlerin EÇEÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine, etnik kökenlerine ve ana dillerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek için U-sınırsız (bağımsız) bir örneklem t testi yapılmıştır. Akademisyenlerin demografik özelliklerinde etnik köken ve anadili (bağımsız değişken) değişkenleri analizden önce tekrar gruplanmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri 0,05'ten ($p < 0,05$) küçük olduğu tespit edildiğinde, bağımsız değişkenler (kategoriler) grupları arasındaki fark ve korelasyonlar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde EÇEÖY farklı değişkenler açısından analiz edilerek, eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin algıları incelenmiştir. Birinci bölümde, akademisyenlerin EÇEÖY'ye yönelik algı düzeyleri genel olarak incelenmiş ve ikinci bölümde, akademisyenlerin EÇEÖY 'ye yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, etnik köken ve anadil değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular

Akademisyenlerin kendilerini Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri bağlamında nasıl algıladıkları araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Table 3. Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cevaplarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N = 246)

Boyut/Ölçek	\bar{X}	sd
Beceri Boyutu	3,91	0,48
Bilgi Boyutu	3,06	0,58
Tutum Boyutu	3,90	0,52
Farkındalık Boyutu	2,93	0,46
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	3,46	0,33

X: Arithmetic mean, sd: Standard deviation

Akademisyenlerin, Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlar için verdikleri puanlara ilişkin ortalama puanların (\bar{X}) değerlendirilmesinde dikkate alınan puan aralığı aşağıda sunulmuştur

Seçenek	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00- 1,80
Katılmıyorum	1,81- 2,60
Kararsızım	2,61- 3,40
Katılıyorum	3,41- 4,20
Kesinlikle Katılıyorum	4,21- 5,00

Tablo 3'te gösterildiği gibi, EÇEÖYÖ'nin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlara göre, akademisyenler kendilerini en fazla beceri ($\bar{X}_{Beceri}=3,91\pm 0,48$) ve tutum ($\bar{X}_{Tutum}=3,90\pm 0,52$) boyutunda yeterli bulmuşlardır. Akademisyenler, farkındalık boyutunda ($\bar{X}_{Farkındalık}=2,93\pm 0,46$) kendilerini en az yeterli bulmuş ve bilgi boyutu ($\bar{X}_{Bilgi}=3,06\pm 0,58$) bunu takip etmiştir. Tutum boyutu “Katılıyorum” düzeyinde, farkındalık ve bilgi boyutlarına ilişkin ortalama puanların “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin EÇEÖYÖ ile ilgili genel ortalama puanları ($\bar{X}_{Eleştirel\ Çokkültürlü\ Eğitim\ Öğretmen\ Yeterlilikleri}=3,46\pm 0,30$)'dur. Bu bulgu, bu ölçek kapsamında, çalışmaya katılan akademisyenlerin, seviye yüksek olmasa bile, kendilerini yeterli/ pozitif olarak algıladıklarını göstermektedir.

İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Akademisyenlerin kendilerini Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri bağlamında algılarının, cinsiyetlerine, etnik kökenlerine ve anadillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4 Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (n=229)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Beceri Boyutu	Kadın	126	4,02	0,46	2,16	227	0,027*
	Erkek	103	3,79	0,49			
Bilgi Boyutu	Kadın	126	3,06	0,54	0,16	227	0,873
	Erkek	103	3,05	0,63			
Tutum Boyutu	Kadın	126	4,01	0,50	2,14	227	0,030*
	Erkek	103	3,77	0,53			
Farkındalık Boyutu	Kadın	126	2,91	0,46	1,02	227	0,310
	Erkek	103	2,97	0,47			
Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği	Kadın	126	3,55	0,31	2,07	227	0,034*
	Erkek	103	3,36	0,35			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Akademisyenlerin, cinsiyetlerine bağlı olarak, genel ve alt boyutlar bakımından EÇEÖY düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları yukarıda, Tablo 4’de verilmiştir. Görüldüğü üzere, akademisyenlerin cinsiyeti, onların beceri ve tutum alt boyutu ile EÇEÖY’nin geneli bakımından algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır ($p < .05$). Buna göre; kadın ve erkek akademisyenlerin, beceri boyutuna ilişkin algı düzeyleri farklı olup bu fark kadınlar lehinedir [$t(227) = 2,16$ ve $p < .05$]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, kadın akademisyenlerin beceri düzeyleri erkek akademisyenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Kadın} = 3,84$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,51$). Kadın akademisyenler, EÇEÖY temelinde kendilerini beceri boyutunda daha yeterli algılamaktadır. Kadın ve erkek akademisyenlerin, tutum boyutuna ilişkin algı düzeyleri de farklı olup bu fark yine kadın akademisyenler lehinedir [$t(227) = 2,14$ ve $p < .05$]. Kadın akademisyenlerin tutum boyutuna ilişkin ortalama puanları erkek akademisyenlerden daha yüksektir ($\bar{X}_{Kadın} = 4,01$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,77$). Son olarak, kadın ve erkek akademisyenlerin, genel olarak da EÇEÖY düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın yine kadın akademisyenler lehine olduğu bulunmuştur [$t(227) = 2,07$ ve $p < .05$]. Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kadın akademisyenlerin eleştirel çokkültürlü eğitim öğretmen yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın} = 3,55$ ve $\bar{X}_{Erkek} = 3,36$).

Tablo 5. Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının etnik köken değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney testi (n=228)

Boyut/Ölçek	Etnik Köken	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Beceri Boyutu	Türk	200	105,25	19787,50	1,43	0,153
	Diğer	28	123,75	3217,50		
Bilgi Boyutu	Türk	200	108,48	21045,00	2,11	0,035*
	Diğer	28	135,55	3931,00		
Tutum Boyutu	Türk	200	111,03	22206,00	2,13	0,033*
	Diğer	28	139,29	3900,00		
Farkındalık Boyutu	Türk	200	113,92	22670,00	0,05	0,960
	Diğer	28	114,57	3208,00		
	Türk	200	94,08	15899,50		

Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Diğer	28	117,56	2821,50
---	-------	----	--------	---------

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Akademisyenlerin etnik kökenlerine bağlı olarak, ölçek geneli ve alt boyutlar bakımından Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-Whitney testi sonuçları yukarıda, Tablo 5’de verilmiştir. Akademisyenlerin etnik kökeni, onların, bilgi ve tutum alt boyutu ile EÇEÖYÖ’nin geneli bakımından algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Buna göre; etnik kökenin, akademisyenlerin bilgi boyutunu farklı algılamalarına neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,11$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, etnik kökeni Türk olmayan akademisyenlerin EÇEÖYÖ açısından bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Türk=108,48$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=135,55$). Etnik kökenin, akademisyenlerin tutum boyutunu algılama düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,13$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, etnik kökeni Türk olmayan akademisyenlerin EÇEÖYÖ açısından tutum düzeylerine ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Türk=111,03$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=139,29$). Etnik kökeni Türk olan ve olmayan akademisyenlerin, ölçek genelinde yeterlik düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın yine Türk olmayan akademisyenler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=2,03$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, kendisini Türk olarak tanımlamayan akademisyenlerin yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $Türk=94,08$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=117,56$).

Tablo 6. Akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının anadil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney testi (N=229)

Boyut/Ölçek	Anadil	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Beceri Boyutu	Türkçe	213	108,76	21970,00	0,21	0,838
	Diğer	16	112,20	1683,00		
Bilgi Boyutu	Türkçe	213	109,95	22980,00	2,20	0,028*
	Diğer	16	148,00	2220,00		
Tutum Boyutu	Türkçe	213	114,22	24329,00	0,65	0,515
	Diğer	16	125,38	2006,00		
Farkındalık Boyutu	Türkçe	213	113,06	24082,00	2,15	0,031*
	Diğer	16	134,93	2024,00		
Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Türkçe	213	96,71	17698,00	2,19	0,027*
	Diğer	16	123,69	1608,00		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Akademisyenlerin anadillerine bağlı olarak, genel olarak ve alt boyutlar bakımından EÇEÖYÖ düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-Whitney testi sonuçlarına (Tablo 6) göre, akademisyenlerin anadilinin, onların, bilgi ve farkındalık alt boyutu ile EÇEÖYÖ geneli bakımından algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin bilgi boyutu puanlarının farklı olduğu bulunmuştur ($Z=2,20$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin ölçek genelinde de bilgi boyutu puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Sıra Ortalaması $Türkçe=109,95$ ve Sıra Ortalaması $Diğer=148,00$). Akademisyenlerin anadilinin, farkındalık boyutu puanlarında farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,15$ ve $p < .05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin farkındalık düzeylerine

ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{Türkçe}=113,06$ ve Sıra Ortalaması $D_{Diğer}=134,93$). Anadili Türkçe olan ve olmayan akademisyenlerin, EÇEÖY düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın yine anadili Türkçe olmayan akademisyenler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=2,19$ ve $p<.05$). Gruplara ait sıra ortalaması puanlarına bakıldığında, anadili Türkçe olmayan akademisyenlerin EÇEÖY düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $T_{Türkçe}=96,71$ ve Sıra Ortalaması $D_{Diğer}=123,69$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet sosyal sınıfı, dil, cinsel yönelim ve yeteneklerle ilgili eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için bir araç olarak tanımlanmaktadır (Banks & Banks, 2005; Ukpokodu, 2008). Öğretmen yeterlikleri ise, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken "bilgi, beceriler ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır" (MEB, 2017, 9). Bu bağlamda eleştirel çok kültürlü eğitim öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf, dil, cinsel yönelim ve yetenekleri ile ilgili eşitsizliklerinin okullar aracılığıyla giderilmesine aracılık edecek, öğretmenlerin sahip olması gereken "farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanabilir. Bu tanımlamaya, yukarıdaki tanımlarda yer almayan farkındalık kavramına eklenmiştir. Çünkü eleştirel kuramın merkezindeki eleştirel bilinç kavramı (Freire 1970), "sosyal adalete ulaşma yolunda ilk adımdır. Eleştirel bilinç kavramı, ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gücün insan ilişkilerini ve dünyayı görme ve anlama biçimini nasıl şekillendirdiğinin farkındalığı anlamına gelir" (Mthethwa-Sommers 2014, s.11). Eleştirel teorisyen Hooks (1994), bireyin, sadece ırkçı, cinsiyetçi, heteroseksist ve seçkin bir toplumun bir ürünü olduğunun farkında olduğu ve bunu kabul ettiği zaman, herkes için daha adil bir toplum yaratmaya çalışmaya başlayabileceğinin belirtmektedir (Mthethwa-Sommers 2014).

Bu araştırmanın verileri "Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" (CMETCS) (Acar-Çiftçi, 2016) ile elde edilmiştir. Ölçek farkındalık, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerden bu yeterliliklere ve daha fazlasına sahip olmaları beklenmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, eğitim fakültelerinde çalışan ve çalışmaya katılan akademisyenlerin kendilerini EÇEÖYÖ kapsamındaki yeterliklere sahip olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ölçeğin ileri görüşlü vizyonu ve akademisyenlerin kendilerini yeterli olarak algılayışları geleceğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü eleştirel pedagojiye göre, öğrenme ve öğretme, eleştiri ve sorgulama süreçleridir ve iyimser bir dille sosyal bir hayal yaratır. Dolayısıyla bu "olasılık dili" öğrenmeyi uygun, eleştirel ve dönüştürücü hale getirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir (McLaren, 2014).

Akademisyenler ile çok kültürlü eğitim üzerine yapılan önceki araştırmalar; öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitime büyük önem verdiklerini (Demir, 2012), çok kültürlü eğitime olumlu baktıklarını (Koç-Damgacı ve Aydın, 2013), eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime karşı genel anlamda olumlu bir tutum sergilediklerini (Günay , Aydın, Koç-Damgacı, 2015) ve akademisyenlerin çokkültürlü eğitim yeterlikleri ortalamalarının kullanılan ölçeğe göre oldukça yüksek olduğu göstermektedir (Yavaş-Bozkurt, Ekşi ve Alcı, 2013). Bu çalışmanın içeriği önceki çalışmalardan farklı olsa da, tüm çalışmaların sonuçlarının daha adil ve eşit bir toplum için umut verici olduğu söylenebilir.

Bu çalışma, akademisyenlerin kendilerini EÇEÖYÖ'in bir alt boyutu olan farkındalık bileşenine göre kısmen yeterli gördüklerini göstermektedir. Yavaş-Bozkurt ve ark. (2013), çok kültürlü eğitim yeterlilik ölçeğinin farkındalık boyutunda akademisyenlerin algılarının bilgi ve beceri boyut puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar arasındaki fark, her iki ölçekte yer alan farkındalık kavramındaki farkla ilişkilendirilebilir. Çokkültürlü Eğitim Yeterlilikler Ölçeğinde farkındalık boyutu, öğretim üyelerinin çok kültürlü farkındalık düzeylerini değerlendirmiştir (Başbay ve Kağnıcı, 2011) ve bu çalışmada ise, eleştirel farkındalık düzeylerine yönelik algılarını incelemiştir. Farkındalık ve eleştirel farkındalık, farklı anlamlar içeren farklı kavramlardır. Çünkü bir toplumun çokkültürlü olduğunu fark etmek ile gruplar arasındaki eşitsizliklerin ve insan ilişkilerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve politik güç tarafından nasıl şekillendiğini fark etmek farklıdır.

Garcia'ya (2017) göre, etnik gruplar ve etnik köken, tarihin belli anlarında sosyal koşullar altında oluşan sosyal yapılandırılmış kimliklerdir. Etnik grupları tanımlamak için kullanılan kültürel özellikler değişkendir; konuşulan belirli dilleri, uygulanan dinleri ve farklı kıyafet, diyet, gelenekler, tatiller ve diğer farklı belirteçleri içerir. Dil, kimliğin en önemli sosyal ve kültürel işaretlerinden biridir. Bu nedenle, bu çalışmada EÇEÖYÖ aracılığıyla

akademisyenlerin algılarının etnik köken ve anadil değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma, anadil değişkeninin bilgi ve farkındalık boyutlarında önemli bir fark yarattığını ve ana dili Türkçe olmayan akademisyenlerin puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bilgi, EÇEÖYÖ bileşenlerinin başka bir alt boyuttur. Eleştirel çok kültürlü eğitim yaklaşımına göre, herhangi bir bilgi türü bağlamsaldır ve yalnızca belirli bir perspektifte anlam ifade eder. Bilgi, insanların sosyal, kültürel ve güç durumlarını yansıtır ve bunu bilen kişinin bağlamına göre, bu bilgi her zaman cinsiyet, sınıf, etnik köken ve benzeri gibi değişkenlerden biriyle tanımlanır ve onaylanır (Banks, 1993; Tetreault, 1993). Ayrıca bu çalışma, bilgi boyutunun puanlarının genel ölçek açısından genellikle daha düşük olduğunu göstermektedir; ancak etnik köken ve ana dili Türkçe olarak belirtilmeyen akademisyenlerin bilgi boyutu puanları daha yüksektir. Eleştirel yaklaşımlara göre, bilginin değeri yoktur, ancak kültür, tarih, etnik yapı ve dil bağlamında şekillenir (Giroux, 1998, Mthethwa-Sommers, 2014).

Ölçekte tutum, bireyin zihinsel farkındalık ve bilgi aşamasında yarattığı anlayışla duygusal ve davranışsal tepkilerin ön-önerisi olarak tanımlanmaktadır (Acar-Çiftçi, 2016). Araştırmalar, olumlu tutumların öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ladson-Billings, 1994; Lucas, Henze ve Donato, 1990; Nieto, 1996). Beceri boyutu bu ölçeğin bir başka bileşenidir. Beceri, çok kültürlü bir yaklaşımla eğitimi yürütmek için uygun müdahalenin kullanımı olarak tanımlanabilir (Acar-Çiftçi, 2016).

Akademisyenlerin tutum ve beceri boyut puanları hem genel ölçek açısından hem de bilgi ve farkındalık boyut puanlarına göre daha yüksektir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları, cinsiyet değişkeninin hem beceri hem de tutum boyutları ve genel ölçek açısından kadın akademisyenler lehine anlamlı bir fark yarattığını göstermektedir. Yavaş-Bozkurt ve ark. (2013), Çok Kültürlü Eğitim Yeterlilik Ölçeği, akademisyenlerin beceri ortalamalarının 3.85 ve EÇEÖYÖ 3.96 olduğunu göstermiştir. Her iki çalışmada da kadın akademisyenlerin ortalamalarının erkek akademisyenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, çalışmada etnik köken değişkeninin tutum boyutunda bir değişikliğe neden olduğu ve etnik kökenli Türk olmayan akademisyenlerin puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin ırk ve etnik kökene ilişkin olumsuz algılarını ortadan kaldırmaları ve Banks'a göre (1993; 2012) tüm ırklara, etnik gruplara, cinsiyetlere, dinlere ve yaşam tarzlarına karşı olumlu tutum sergilemeleri gerekmektedir. Öğretmenleri entelektüel olarak tanımlayan Giroux (1988), öğretmenlerin okullarda geleneksel olarak tanımlanmış rollerine direnmesi gerektiğini ve öğretmenin rolünün “okulun amaçlarını ve koşullarını şekillendirmek için aktif bir katılımcı ve dönüştürücü bir öğretmen olmak” ve öğretmenin rolünün öğrencilerinin, eşitsizliğe meydan okuyan ve ümit verici şeyler yapan bilgi sahibi ve cesur vatandaşlar olmalarını sağlayacak koşullar yaratmak olduğunu savunmaktadır (s. 126). Kısaca, eleştirel çokkültürlülük içindeki yaklaşımlar, sosyal yapıların ve kurumların şu anda eşitsiz ve adaletsiz olduğunu ve temel sosyal kurumlar arasında yer alan okulların, ırk, cinsiyet, sınıf ve diğer eşitsizlik biçimlerini yeniden ürettiğini savunmaktadırlar.

Bu durumu en çok hisseden ve yaşayanlar, yoksul çocuklar, kızlar, yerli dili Türkçe konuşanlar, özel ihtiyaçları olan kişiler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, çocuk işçiler, risk altındaki insanlar, LGBTİ'ler, Romalılar, göçmen ve mülteci çocuklar, egemen kültürden etnik kökenleri, dilleri, dinleri farklı olan çocuklardır.

Araştırmaya katılan akademisyenler arasında, farklı etnik köken ve ana dilleri olan akademisyenlerin ve ayrıca kadın akademisyenlerin farkındalık, bilgi, tutum ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi, bu gruplar genel olarak ayrımcı uygulamalarla karşı karşıya kalan gruplardır. Tüm akademisyenlerin farkındalık, bilgi, tutum ve beceri düzeylerini daha da arttırmak, bu yeterlikleri geliştirmek için hizmet içi eğitim programları düzenlemek uygun olabilir. Çünkü, bir sınıftaki tüm öğrencilerin farklı bir ırk, dil, din ve etnik kökene sahip bir sınıfta olmasını sağlamak için, müfredat felsefesinde, içeriklerinde, pedagojisinde ve değerlendirmesinde ve entelektüel zorluklarda değişiklik yapma ihtiyacı vardır. (NAME; 2019)

Aslında, bu bir reform hareketidir. Bu sorunların üstesinden gelebilecek öğretmenleri yetiştirmek için kalıcı ve uzun vadeli değişiklikler yapmanın bir yolu hem okullarda hem de öğretmen eğitiminde ortak bir vizyonla tutarlı eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Böyle büyük çaplı bir reform hareketi ancak akademisyenler, aydınlar, sivil toplum kuruluşları, tüm topluluk temsilcileri ve politika yapımcıların iş birliğiyle gerçekleştirilebilir.

References

- Acar-Ciftci, Y. (2016). Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study. *Journal of Education and Learning*, 5(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p51>
- Aratemur Çimen, C. A. & Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması. (*Secularism and gender equality research in changing textbooks*).Karşılaştırmalı Eğitim Derneği. Ekim 2018
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* 19 (p. 3–49). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Banks, J.A., Suárez-Orozco, M.M., & Ben-Peretz, M. (Eds) (2016). *Global Migration, Diversity, and Civic Education: Improving Policy and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Başbay, A., ve Kağnıcı, Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması * (*Perceptions of Multicultural Competence Scale: A Scale Development Study*). *Education and Science*, 2011, Vol. 36, No 161.
- Demir, S., (2012). Demir S., "Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi", (*Importance degree of multicultural education according to Erciyes University faculty members*) *Turkish Studies*, vol.7, pp.1453-1475.
- Education Reform Initiative (ERI) (2018a). Eğitim İzleme Raporu 2017-2018. (*Education Monitoring Report 2017-2018*) İstanbul: ERG.
- Education Reform Initiative (ERI). (2018b). *Community Building Through Inclusive Education* İstanbul: ERG.
- Erdem, M. D., Kaya I. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün Eğitim Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Eğitimleri Ve Okul Yaşantıları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (*Evaluation of Teacher's Views on Education and School Life of Syrian Children within the Scope of Formal Education*) *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 5 Issue 3, p. 463-476. Doi: 10.18298/ijlet.2071.
- Eurostat (2018a). Early leavers from education and training by sex. July 2018, Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/T2020_40
- Espinoza, Oscar (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process' *Educational Research*, Vol. 49, No. 4, December 2007, pp. 343 – 363 <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum Intl.
- García, J., D. (2017). *Perspectives: An Open Invitation to Cultural Anthropology* Edited by Nina Brown, Laura Tubelle de González, and Thomas McIlwraith. American Anthropological Association. <http://www.perspectivesanthro.org>
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey Publishers Inc.
- Günay, R., Aydın, H., Koç Damgacı, F. (2015). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları (*Metaphoric perceptions of faculty members' regarding multicultural education*) *Journal of the Institute of Social Sciences Cankiri Karatekin University*, 2015, Vol. 6 Issue 1, p291-312. 22p.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Arasturma Yöntemi*, 15. Basım [*Scientific research method (15th ed.)*], Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koç-Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri. (*Perceptions of higher education faculty members on multicultural education in Turkey*) *Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 21 (2013) 314-331
- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. State University of New York Press, SUNY series,

- McLaren, P. (2014). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (6th ed.). Herndon, VA: Paradigm Publishers.
- MoNE, (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023, (*Teacher Strategy Document, 2017-2023*).Ankara: MEB
- MoNE GDLL (2018). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. (*Educational services for students under temporary protection*) December 2018 https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/23093037_22-Ekim_-2018__Ynternet_BYlteni.pdf
- MoNE & UNICEF (2013). Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu. EDUSER Danışmanlık, Aydoğdu Ofset Matbaacılık: Ankara, Türkiye.
- Miller, M., A. (1992). 'Life Chances' Exercise. *Teaching Sociology*, Vol. 20, No. 4, Gifts: 20 Great Ideas for Teaching Sociology(Oct., 1992), pp. 316-320 Published by: American Sociological Association. <https://doi.org/10.2307/1318978>
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). *Narratives of Social Justice Educators*. Standing Firm Springer, Cham.
- NCSEHE (National Centre for Student Equity in Higher Education). (2011). Progress report: 2008–2011. Adelaide
- Persell, C. H. (2010). Social Class and Educational Equality. In Banks, J. A., & Banks, C. A. (Ed.) *Multicultural education: Issues and perspectives*. 8th Edition, Wiley Global Education.
- Reay D, Crozier G and Clayton J (2010) 'Fitting in' or 'standing out: Working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 36(1): 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Shields L. (2017). Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017). Equality of Educational Opportunity <https://plato.stanford.edu/entries/equal-ed-opportunity/#Disa>
- Taş, A, Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice* 13(3), 1561-1565.
- NAME. (The National Association for Multicultural Education) (2018). What is Equity? Retrieved from: https://www.nameorg.org/learn/what_is_equity.php
- Ukpokodu, O. N. (2008). Teachers reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, 227–255. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.5.pdf>
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2018a). Syria Regional Refugee Response. December, <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2018b). Key facts and figures: October 2018. December 2018, <https://www.unhcr.org/tr/en/unhcr-turkey-stats>
- WEF (The World Economic Forum). (2018). The Global Gender Gap Report. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2018/>
- Yavaş-Bozkurt, A., Eksi, G. ve Alci, B. (2013). Multicultural competence level of university instructors: A perspective from a Turkish context. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 415-421