

Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tuba KURT¹  Muhiddin OKUMUŞLAR²  Tolga SEKİ³ 

¹ Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye tuba_ordinaryus@hotmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimler Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya, Türkiye muhiddinokumuslar@gmail.com

³Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Konya, Türkiye tlg.seki@gmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 10.05.2023
Kabul: 18.09.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Eleştirel Pedagoji,
Eğitim,
Öğretmen.

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. İlk olarak araştırmacılar tarafından 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla eğitim bilimleri alanından 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Geri bildirimler sonucu iki madde formdan çıkarılmış ve 5'li likert tipi bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek formu Konya ilinde görev yapan öğretmenlere online bir şekilde ulaştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 300, doğrulayıcı faktör analizi için 251 öğretmen ile çalışılmıştır. Yapılan faktör analizine göre ölçeğin KMO değeri ve Bartlett testi sonucunda örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuştur. Analiz sonucunda altı maddenin faktör yükü yetersiz bulunmuştur. AFA sonucu 24 maddelik ölçek formunun tek boyutta toplandığı görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri %55.05'tir. Faktör yüklerinin .60 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında, elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı ($\chi^2/sd=2.46$) görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik bulguları AFA ve DFA için ayrı ayrı incelenmiştir. Birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha değeri .96, Guttman split-half katsayısı .95, McDonald's Omega (ω) değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .56 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. İkinci grup için Cronbach Alpha değeri .95, Guttman split-half katsayısı .94, McDonald's Omega (ω) değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .49 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Analizler sonucunda 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini ölçen tutarlı faktör yapısına sahip olduğu saptanmıştır. Geliştirilen ölçeğin bu yönüyle, araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

The Validity and Reliability Study of the Teachers' Critical Pedagogical Orientations Scale

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 10.05.2023
Accepted: 18.09.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Critical Pedagogy,
Education,
Teacher.

The aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine teachers' critical pedagogy orientations. Firstly, an item pool of 32 items was created by the researchers. In order to ensure content validity, 10 experts from the field of educational sciences were consulted. As a result of the feedback, two items were removed from the form and a 5-point Likert-type draft scale was prepared. The draft scale form was delivered online to the teachers working in Konya province. The survey model was used in the study. Exploratory factor analysis was conducted with 300 teachers and confirmatory factor analysis with 251 teachers. According to the factor analysis, the KMO value and Bartlett test of the scale showed that the sample size was sufficient. As a result of the analysis, the factor loadings of six items were found insufficient. As a result of EFA, it was seen that the 24-item scale form was gathered in a single dimension. The total explained variance value of the developed scale is 55.05%. Factor loadings were found to vary between .60 and .82. In the second stage of the study, confirmatory factor analysis was applied to confirm the factor structure obtained. As a result of the confirmatory factor analysis, it was seen that the structure revealed in the EFA was confirmed ($\chi^2/sd=2.46$). The reliability findings of the scale were calculated separately in the EFA and CFA stages and found to be sufficient. According to the findings obtained from the study, Cronbach's Alpha value for the first study group was calculated as .96, Guttman's split-half coefficient was calculated as .95, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .96. Item total correlations ranged between .56 and .79. For the second group, Cronbach's Alpha value was calculated as .95, Guttman's split-half coefficient was calculated as .94, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .95. Item total correlations ranged between .49 and .75. As a result of the analyses, it was seen that the scale consisting of 24 items and one dimension had sufficient validity and reliability. The scale was found to have a consistent factor structure measuring teachers' critical pedagogy orientations. In this respect, it is thought that the developed scale will contribute to the researchers and the literature.

Atıf/Citation: Kurt, T., Okumuşlar, M. & Seki, T. (2023). Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 665-678.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)

GİRİŞ

Son yıllarda eğitimin amacını ve tanımını ele alan birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Temele alınan felsefenin ve içinde bulunulan sosyolojik ortamın bu eğitim yaklaşımlarında etkili olduğu gözlenmektedir. Özellikle demokratik değerlerin ön plana çıktığı alanlarda otoriter, ezbere dayanan, disiplin gerektiren, öğretmen ve konu merkezli geleneksel eğitim anlayışlarının, yerini modern eğitim anlayışlarına bıraktığını görmek mümkündür. İnsanı ve akli merkeze alan modern eğitim anlayışında, bireyi göz ardı eden geleneksel paradigma metodolojik açıdan eleştirilmiş, ancak modern dönemde ise bireyin kurumsal yapıların etkisine bağlı olarak özgürlüğünün kısıtlandığı yönünde eleştiriler gün yüzüne çıkmıştır (Yıldırım, 2013). Geleneksel ve modern eğitim paradigmalarına bir eleştiri olarak ortaya çıkan eleştirel eğitim yaklaşımlarında, bireyin sistem karşısında nesne konumundan özne konumuna geçmesi, doğasına uygun bir eğitim anlayışıyla eğitilmesi ve bu süreçte mevcut uygulamaların da pedagojik, sosyal, kültürel ve varoluşsal bir perspektifle değerlendirilmesi temel amaç olmuştur (Yıldırım, 2013).

Eğitime eleştirel yaklaşan anlayışlardan biri eleştirel pedagoji anlayışıdır. Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim yaklaşımlarına karşı oluşturulmuş alternatif bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda okullar, hem tarihsel sürece bağlı kalarak hem de içinde buldukları dönemin sosyal ve siyasal bir parçası konumunda ele alınır (İnal, 2010). Okulların mevcut düzenin muhafaza edilmesi ve onun güçlendirilmesinde bir araç olarak kullanıldığı düşüncesine getirdiği eleştiri, eleştirel pedagojinin temel çıkış noktasını oluşturur (Durakoğlu, 2019). Bu durumda eğitim, politik güçler eliyle bireyleri şekillendirmekten öteye geçecek ve öğretmen ile öğrencinin özerkliği sağlanmış olacaktır. Buradan yola çıkarak eleştirel pedagojinin toplumda eşitliği temele aldığını, bireylerin özgürlüğünü desteklediğini, bilginin de diyalog ve sorgulama ile elde edileceğini savunan bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım, 2013).

Eleştirel pedagojinin eğitim alanına dâhil olması ile birlikte, hem ele alınan eğitim yaklaşımlarında değişimler gözlenmiş, hem de bu yaklaşımların kilit rolünde bulunan öğretmenler ve öğrenciler yeni kimlik ve rollere sahip olmuşlardır (Izadinia, 2011). Öyle ki bu yaklaşımda eğitim ve ona etki eden her türlü kurumsal yapı çok boyutlu olarak ele alınmakla birlikte, sınıfta otorite kabul edilen öğretmenin konumu sınıf disiplinini sağlama, içeriği oluşturma, öğrenciyle iletişim ve değerlendirme kriterlerini belirleme gibi alanlarda daha şeffaf bir hale gelmiştir. Bu yaklaşımdaki öğrencinin rolü ise kendisine aktarılanları aynen kabul eden değil, içinde bulunduğu bağlamı da göz önüne alarak kendi yaşamını ve eğitim ortamında edindiği bilgileri eleştiren, sorgulayan, özerk kişiler olması gerektiği yönünde ifade edilmiştir (Kellner, 2000). Sonuç olarak eğitimin, öğretmenin ve öğrencinin değişen rollerinde en önemli payın “eleştirel olabilme” anlayışında olduğu söylenebilir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımı eğitimi ve ona etki eden diğer kurumları, felsefi, ideolojik ve sosyolojik bir bakış açısıyla eleştirir. Buna bağlı olarak da kendi ilkeleri doğrultusunda eğitime ekonomik ve siyasi bazlı eleştiriler üzerinden yaklaşır. Bu ilkeler, tek yönlü bir baskının olduğu sistemlerden öte, çok sesli ve özgür bir ortam; sabit bir müfredat yerine, çağı göz önüne alan ve farklılıkları zenginlik olan gören bir anlayışa dayanır (Kesik, 2014). Ancak çoğulculuğu, esnekliği ve zenginliği merkeze alan bu ilkeleri sadece sistem eleştirisi olarak anlamak doğru değildir. Çünkü eleştirel pedagojinin öncülerinden sayılan Freire'nin (2021) bu ilkeleri temele alarak yetişkinlerin eğitilmesi bağlamında kullanması, bu yaklaşımın dönüşümü bireyde başlattığının bir göstergesi sayılabilir. Nitekim McLaren'nin (2018) eleştirel pedagojiyi sınıfta öğretim yapmanın, bilgi üretmenin, okulun kurumsal yapısı ile ona etki eden kurumlar arasındaki bağı düşünmenin ve eleştiride bulunarak dönüştürmenin bir yolu olarak görmesi de eleştirel pedagojinin kapsamının sınıf ortamından başlayıp topluma kadar uzandığının göstergesidir.

Eleştirel pedagojide eğitim, insanı aslolan doğasına döndürmenin ve daha adil ve demokratik bir

toplum oluşturmanın en iyi yoludur (Cevizci, 2021). O halde, hümanist bir yapıda olan eleştirel pedagoji yaklaşımında insanın doğasının muhafaza edilerek dönüşümün gerçekleştirilmek istendiği söylenebilir. Ayrıca, adından da anlaşıldığı gibi, bu yaklaşımda eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim esas alınmaktadır. Freire (2021) eleştirel düşünmeyi, dünya ve insan arasındaki bütünlüğü göz önüne alarak, gerçekliği dönüşüm süreci şeklinde anlayan bir düşünce biçimi olarak tanımlar. Freire'nin (2021) bu tanımlaması, eleştirel pedagojinin pozitivism karşıtı bir bilgiyi savunduğunu ve gerçekliği eylemle bir tutan bir anlayışta olduğunu gösterir. Dolayısıyla eğitimde bilginin özgürleştirilmesi ve bireylere eleştirel bilinç kazandırılması esastır (Kıncal, 2019). Bunun için sınıf ortamında öğrencilerin içinden gelmiş oldukları geleneği ve kültürü eleştirel bir bakışla yeniden yorumlamaları ve eğitimde sorumluluk üstlenmeleri beklenir. Böylesi bir eğitimde müfredat öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre düzenlenecek, materyaller de onların yeteneklerine uygun olarak hazırlanacaktır.

Eleştirel pedagoji yaklaşımında öğrencilere kazandırılmak istenen ne varsa hepsinin kilit rolünde öğretmenler bulunur. Öyle ki Giroux'un (1988) öğretmenler için kullandığı "Dönüştürücü Entelektüeller" ifadesi, eleştirel pedagoji anlayışındaki öğretmenlerin konumu için oldukça önemlidir. Bu durum öğretmenlerin sadece bilginin aktarıcısı olduğunu savunan geleneksel pedagoji yaklaşımlarına bir tepkidir. Bir başka deyişle, bu kavram ile öğretmenin sosyo-politik açıdan farkındalık kazanması ve sadece eğitimde belli bir noktaya gelmek için değil hem kendi hayatında hem de toplumsal yaşamda bir dönüşüme katkı sağlamaya davet edilmesi de amaçlanır. Böylelikle öğretmenlerin yeni kimliklerle birlikte ve daha geniş biçimdeki öğretmen nitelikleriyle donanmış olmasına ilave olarak toplumda öğrencilerin bir adım daha ileriye taşınması (Yaman vd., 2022) da mümkün olacaktır. Daha spesifik olarak belirtmek gerekirse, herhangi bir eğitim programının etkililiğinin büyük oranda öğretmenlerin kendileri için farklı biçimlerde tanımlanan sorumlulukları yerine getirmeleriyle ilişkilendirilmesi (Izadinia, 2011), öğretmenlerin niteliklerinin önemini bir kez daha ortaya koyar. Bu durumda sadece programın etkililiği değil, sözel beceriler, içerik bilgisi, pedagojik teknikler, kültürel duyarlılık, teknolojik yeterlik ve kişilerarası beceriler de son dönemlerde öğretmenin nitelikleri ile ilişkilendirilmiş bir haldedir (Izadinia, 2011). Bu durumu öğretmenlerin yeterlikleri şeklinde ifade etmek mümkündür.

Eleştirel pedagoji savunucuları, öğretmenlerin aktif ve eleştirel öğrenci yetiştirmedeki rolünü göz önünde bulundurarak onların önemini ortaya koyan çalışmalara katkıda bulunmuşlardır (Freire, 2021). Bu anlamda Paulo Freire (2021) ve Ira Shor'un (1987) özellikle öğretmenlerin sınıf içindeki konumunu ve eleştirel pedagoji çerçevesinde sahip olması gereken niteliklerini ve yeterliklerini ortaya koymak adına öne sürdüğü ilkeler oldukça önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlerin sınıf içindeki eğitimin ve bu eğitim için hazırlanan müfredatın kimin çıkarına hizmet ettiği yönündeki tutumları, öğrenci karşısında kendisini hangi pozisyonda gördüğü, bilgiye ve gerçekliğe bakışı ve bunu öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtması, öğrencinin doğasına yaklaşımı ve değerlendirme süreçlerini kullanışı öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek noktasında dikkate değer hususlardandır. Nitekim eleştirel pedagojinin günümüz eğitim anlayışında işlerlik kazanabilmesi, öncelikle öğretmenlerin bu ilkelere inanması ve bu yaklaşıma yönelik olumlu bir görüşe sahip olmaları ile mümkündür. Bu sebeple, eğitim-öğretimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin mevcut eğitim sistemi ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerini belirlemek oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin çeşitli alanlardaki yeterliklerini ölçen çalışmalara ve bu alanda geliştirilen ölçek türlerine rastlanmıştır (Coşkun, 2012; Davran, 2006; Güven, 1997; Merdan, 2008; Özçınar, 2003; Tuluk, 2015; Uzun & Akay, 2021; Yılmaz, 2009). Ancak eleştirel pedagojinin temel dayanağını oluşturan epistemik, ontolojik ve tutuma yönelik değerlerin, öğretmen yeterliğini ölçmek amaçlı geliştirilen ölçeklerde ve yapılan çalışmalarda göz ardı edildiği görülmüştür. Bu durumda alandaki bu eksikliği gidermeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Yapılan bu araştırma ile eleştirel pedagoji ilkelerini öğretmen yeterlik ölçeğine dâhil etmenin önemi, öğretmenlerin sahip olması gereken roller ve mevcut eğitim sistemi konusunda daha bilinçli olmaları gerektiği konusunda yatmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin sınıf içi rolleri ile sosyo-politik rollerinin kaynaşması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerinden kendilerini zayıf gördükleri hususların belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmaların planlanması açısından geliştirilen ölçeğin öğretmen yeterliklerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Nitekim eleştirel pedagojide öğrenenlerin öğrenmesinden önce, öğretmenlerin eğitilmesine yapılan vurgu örgün eğitimde görev yapan öğretmenlerin eleştirel pedagojinin ilkelerine ne düzeye sahip olduklarını gerekli kılmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın amacı, öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerinin değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirerek alandaki eksikliğin giderilmesidir. Hazırlanan bu ölçeğin öğretmen yeterlikleri üzerinde yapılan çalışmalar için kaynak olarak kullanılması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu amaca uygun olarak tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Konya İlinde görev yapan öğretmenler ile online veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek formları ilk olarak potansiyel katılımcılara elektronik ortamda gönderilmiş ve formu diğer katılımcılar ile de paylaşmaları istenmiştir. Çalışma için yeterli sayıya ulaştıktan sonra veriler yanıtlara kapatılmıştır. Ön uygulama 50 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada madde sayısının 10 katı katılımcı sayısına ulaşılması hedeflenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi 165 (%55)'i kadın, 136 (%45)'i erkek 300 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi 137 (%54.6)'i kadın, 114 (%45.4)'i erkek 251 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme sürecinden önce literatür taraması yapılarak benzer ölçekler bulunup bulunmadığı incelenmiş, ancak araştırmanın amacına uygun benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Ölçek maddelerinin belirlenmesi amacı ile ulusal ve uluslararası literatür detaylı şekilde taranmış ve 32 maddelik ölçek formu oluşturulmuştur. Belirlenen maddeler 5' li Likert şeklinde "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sıklıkla", "Her zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Oluşturulan ölçek formun kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile eğitim bilimleri alanından 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının geri bildirimleri sonucu ölçek maddeleri yenilenmiş, on üzerinden en az sekiz puan alamayan iki madde formdan çıkarılmıştır. Oluşturulan form dil ve anlam açısından değerlendirilmesi amacı ile Türkçe eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve ölçek maddelerine son şekli verilmiştir.

Taslak ölçek öncelikli olarak ön değerlendirme için 50 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve tüm maddeler için yeterli bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi için 300 öğretmene ulaşılmış ve elde edilen veriler SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Faktör analizinden önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi hesaplanmıştır ve yeterli bulunmuştur. Analiz sonucunda altı maddenin faktör yükü yetersiz bulunmuştur. AFA sonucu 24 maddelik ölçek formunun tek boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur.

AFA sonucu elde edilen 24 maddelik ölçek formu 251 öğretmenin katıldığı ikinci bir çalışma grubu ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA uyum indeksleri için kabul edilebilir uyum

değerleri $\chi^2/sd \leq 5$, $CFI \geq .90$, $IFI \geq .90$, $TLI \geq .90$, $SRMR \leq 0.08$ ve $RMSEA \leq .08$ olarak belirlenmiştir (Byrne, 2013; Kline, 2015). AFA sonucu elde edilen 24 maddelik ölçek formun doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğe ait her bir maddenin faktör yükü yeterli bulunmuştur. Ölçek maddelerinin iç tutarlılıkları ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve yeterli bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirlilik analizi için son olarak birinci ve ikinci uygulamaya ait örneklem grupları birleştirilerek, ölçek 551 katılımcı üzerinden tekrar gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları rapor edilmiştir. Son olarak dört hafta ara ile tekrar test analizi gerçekleştirilmiş ve iki uygulama arasında güçlü korelasyon elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile hesaplanmıştır. Ölçek maddelerine ait faktör desenleri ve faktör yüklerinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucu ortaya çıkan yapının uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçek verilerinin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı, Guttman split-half katsayısı, McDonald's Omega (ω) güvenirlilik katsayısı, madde toplam korelasyonları ve test tekrar test güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 ve AMOS 19 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca güvenirlilik analizi için Hayes Omega Macro kullanılmıştır.

Etik

Araştırmaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (Karar No:2022/386) izin alınmıştır. Araştırma verileri gönüllü katılımcılar ile online veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ölçek maddelerini doldurmadan önce bilgilendirilmiş onamları alınmış ve katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını elektronik ortamda beyan ettikten sonra ölçek formlarını doldurmuşlardır.

BULGULAR

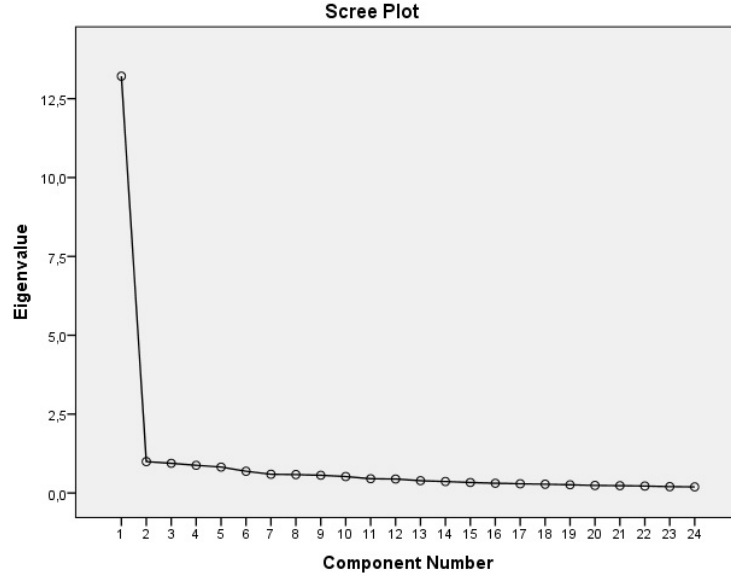
Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile hesaplanmıştır. İlk olarak 300 katılımcıdan elde edilen bulgulara göre KMO değeri .965 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da anlamlı bulunmuştur (5173.294, $p < 0.01$). Elde edilen bulgular örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2012; George & Mallery, 2001).

Faktör Deseninin Belirlenmesi

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .32 olarak belirlenmiştir (Seçer, 2018). Temel bileşenler analizi yöntemi ile gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük tek faktör altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 1. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyans %	Küm. %	Toplam	Varyans %	Küm. %
1	13.212	55.051	55.051	13.212	55.051	55.051
2	.995	4.145	59.196			
3	.941	3.919	63.115			
...			
24	.192	.801	100.000			



Şekil 1. Eleştirel Pedagoji Yönelimleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde ikinci noktadan sonra çizgi eğiminin yatay bir seyre geçtiği görülmektedir (Şekil 1). Bu nedenle ölçeğin tek faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Bu tek faktörlü yapının ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise %55.05'tir. Tek faktörlü ölçeklerde varyansın %30 ve üzeri olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017). Açıklanan varyans miktarı Tablo 1 de gösterilmiştir. 24 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğe ait faktör yüklerinin .60 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. AFA sonucu elde edilen faktör yükleri Tablo 2 de verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

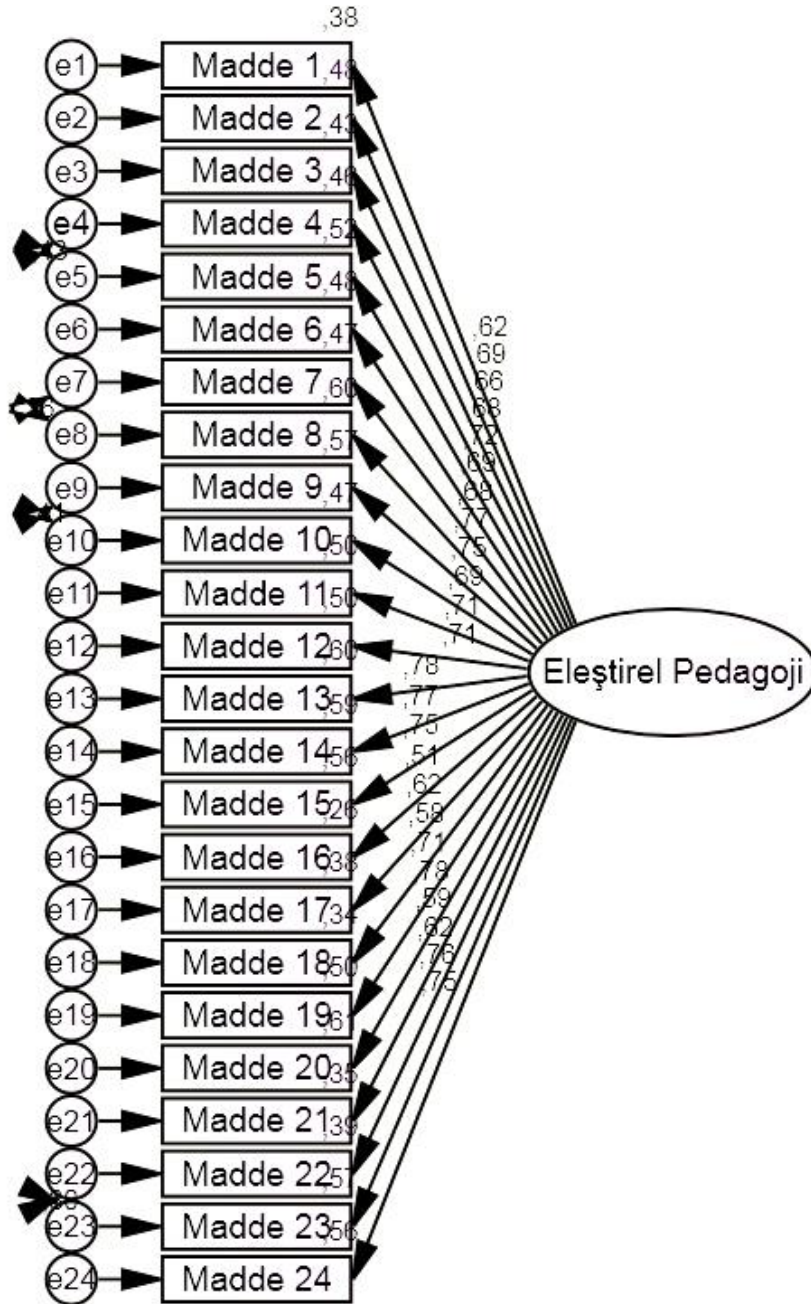
Araştırmanın bu bölümünde, açıklayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan tek faktörlü yapının uygunluğu test edilmiştir. Analiz 251 öğretmenden elde edilen veriler sonucunda AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. DFA sonucu elde edilen faktör yüklerinin .51 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen faktör yüklerinin .30 dan büyük olması yeterli kabul edilmektedir (Seçer, 2015). DFA sonucu elde edilen faktör yükleri Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. AFA ve DFA Sonucu Elde Edilen Faktör Yükü Değerleri

Ölçek Maddeleri	AFA	DFA
1. Farklı görüşleri analiz ederek düşünürüm.	.62	.62
2. Bir probleme farklı çözümler getirebilirim.	.75	.69
3. Düşüncüyü geliştiren çeşitli yöntemleri bir arada kullanırım.	.74	.66
4. Bilginin, öğrenci tarafından yapılandırılmasına izin veririm.	.74	.68
5. Bireyin zihnen özgürleşmesine katkı sağlarım.	.78	.72
6. Düşünce ve eylemlerin ardında mantıklı bir açıklama bulmak isterim.	.72	.68
7. Gerçekliğin tek boyutlu değil farklı katmanlardan oluştuğunu düşünürüm.	.75	.69
8. Farklı bakış açılarıyla bakmanın gerçekliği kavramaya katkı sağlayacağını bilirim.	.81	.77
9. Ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendiririm.	.71	.75
10. Müfredatı öğrenci deneyimleriyle ilişkilendiririm.	.76	.69
11. Öğrencilerle etkileşimli bir şekilde öğrenirim.	.80	.71
12. Öğrencilerin değerlerinin hayatlarındaki anlam arayışlarına katkısını incelerim.	.74	.71
13. Elde ettiğim bilgileri günlük hayatımdaki problemleri çözmeye kullanırım.	.74	.78
14. Her öğrencinin doğasının farklı olduğunu düşünürüm.	.77	.77
15. Kendi bilgilerimi öğrencinin bilgileriyle ilişkilendirmeye açık davranırım.	.79	.75
16. Bilgi ve yetkinliğe dayalı otoriteye önem veririm.	.60	.51

17. Gerçekliği dönüşüm süreci olarak anlarım.	.69	.62
18. Sınıfta kendi görüşlerimi içtenlikle dile getiririm.	.68	.58
19. Başkalarının doğrularına yapıcı eleştirilerde bulunurum.	.72	.71
20. İtirazların haklı veya haksızlığını anlamaya çalışırım.	.82	.78
21. Önyargılardan uzak dururum.	.67	.59
22. Gelişmiş soru sorma becerisine sahip olduğumu düşünürüm.	.70	.62
23. Yeni çözüm yolları bulmaya istekli davranırım.	.80	.76
24. Farklı görüşleri dinler ve anlamaya çalışırım.	.79	.75

DFA analizi sonucu uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd= 2.46$, RMSEA= .07, SRMR= .05, IFI= .90, CFI= .90, TLI= .90 olarak bulunmuştur. Elde edilen uyum değerleri yeterli bulunmuştur (Karagöz, 2016). DFA ile test edilen model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Eleştirel Pedagoji Ölçeğinin DFA Sonuçları

Güvenirlik Analizi

Ölçeğe ait güvenilirlik bulguları AFA ve DFA aşamasında ayrı ayrı incelenmiş ve yeterli bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik bulguları Tablo 3 de verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha değeri .96, Guttman split-half katsayısı .95, McDonald's Omega (ω) değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .56 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. İkinci grup için Cronbach Alpha değeri .95, Guttman split-half katsayısı .94, McDonald's Omega (ω) değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .49 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin dört hafta ara ile uygulanan test tekrar test güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğe ait güvenilirlik bulgularının yeterli olduğunu göstermektedir (Can, 2016).

Tablo 3. AFA ve DFA Çalışma Grubuna Ait Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Ölçek Maddeleri	I. Grup	II. Grup
1. Farklı görüşleri analiz ederek düşünürüm.	.69	.59
2. Bir probleme farklı çözümler getirebilirim.	.71	.67
3. Düşünceyi geliştiren çeşitli yöntemleri bir arada kullanırım.	.71	.64
4. Bilginin, öğrenci tarafından yapılandırılmasına izin veririm.	.70	.67
5. Bireyin zihnen özgürleşmesine katkı sağlarım.	.75	.71
6. Düşünce ve eylemlerin ardında mantıklı bir açıklama bulmak isterim.	.69	.67
7. Gerçekliğin tek boyutlu değil farklı katmanlardan oluştuğunu düşünürüm.	.72	.67
8. Farklı bakış açılarıyla bakmanın gerçekliği kavramaya katkı sağlayacağını bilirim.	.78	.75
9. Ders konularını gerçek yaşamla ilişkilendiririm.	.67	.74
10. Müfredatı öğrenci deneyimleriyle ilişkilendiririm.	.73	.69
11. Öğrencilerle etkileşimli bir şekilde öğrenirim.	.77	.68
12. Öğrencilerin değerlerinin hayatlarındaki anlam arayışlarına katkısını incelerim.	.71	.69
13. Elde ettiğim bilgileri günlük hayatımdaki problemleri çözmede kullanırım.	.71	.75
14. Her öğrencinin doğasının farklı olduğunu düşünürüm.	.73	.73
15. Kendi bilgilerimi öğrencinin bilgileriyle ilişkilendirmeye açık davranırım.	.76	.72
16. Bilgi ve yetkinliğe dayalı otoriteye önem veririm.	.56	.49
17. Gerçekliği dönüşüm süreci olarak anlarım.	.66	.61
18. Sınıfta kendi görüşlerimi içtenlikle dile getiririm.	.64	.57
19. Başkalarının doğrularına yapıcı eleştirilerde bulunurum.	.69	.69
20. İtirazların haklı veya haksızlığını anlamaya çalışırım.	.79	.75
21. Önyargılardan uzak dururum.	.64	.58
22. Gelişmiş soru sorma becerisine sahip olduğumu düşünürüm.	.67	.62
23. Yeni çözüm yolları bulmaya istekli davranırım.	.78	.75
24. Farklı görüşleri dinler ve anlamaya çalışırım.	.75	.72
Cronbach Alpha (α)	.96	.95
Guttman Split-Half	.95	.94
McDonald's Omega (ω)	.96	.95

TARTIŞMA/ SONUÇ/ ÖNERİ

Eleştirel pedagoji, mevcut ve geleneksel eğitim anlayışlarını bireyi politik güçler eliyle şekillendirmesi yönüyle felsefi, sosyolojik ve ideolojik açıdan eleştiriye tabi tutan bir anlayıştır. Bu anlayışta eğitimin, eleştirel, özgürlükçü, diyalojik, yaşam sorunlarını merkez edinen, teori-pratik bütünlüğünü sağlayan, demokratik, dönüşüm temelli, adil ve eşitlikçi bir yapıda olması gerektiği savunulur. Eğitimde dönüşümün sağlanması, pedagoji ile öğrencilere eleştirel bilinç ve farkındalık kazandırmak ile mümkündür. Çünkü eleştiriye merkeze alan bir pedagoji anlayışında, bireyin farkındalığı ile başlayacak bu durum, onu çevreleyen toplum yapısına kadar uzanacaktır. Böylelikle birey, toplumsal ve ideolojik düşüncelere karşı özne konumunda olacaktır. Öğrenciye kazandırılması

gereken bütün ilkelerde ana rolde olan kişi, öğretmendir. Burada öğretmenin rolü mekanik olarak bilgiyi aktarmanın da ötesine geçecek, öğretmen, öğrenciyle birlikte teoriyi pratiğe aktararak değişimin ve dönüşümün öncüsü olacaktır. O halde öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı epistemolojik ve ontolojik yeterlikleri ile bunları tutum ve davranış haline getirmesi, eğitimde praksiyi sağlamak açısından oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda ölçeğin geliştirilme süreci anlatılmıştır. Çalışma, öğretmen yeterlik ölçekleri konusunda ihmal edilmiş yönleri ön plana çıkarma girişimindedir. Şu ana kadar geliştirilen öğretmen yeterlik ölçeklerinde öğretmenlerin pozisyonu genellikle belirli öğretim stratejilerini kullanarak teknik açıdan belirlenen ya da sınıfa bağlı kalarak bir dizi görevi yerine getirmeye bağlı olan yeteneklere göre değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf içindeki eleştirel tutumu, bilgiye yaklaşımı, otorite paylaşımı, diyalogik yaklaşım ve sosyo politik rolleri bu ölçeklerde göz ardı edilen yönlerinden sayılabilir. Bu doğrultuda eleştirel pedagojinin eğitime yönelik ilkeleri ve öğretmenlerin sosyo politik rollerine olan bakışını incelemek için öğretmen yeterliği üzerine yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği*nde, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerinin eleştirel düşünmesine katkı sağlayabilmesi, onları motive edebilmesi, disiplini sağlamada alternatif yaklaşımlara açık olabilmesi, öğrenciye göre dersi ayarlayabilmesi gibi özelliklere yönelik alguları ölçülmeye çalışılmıştır. Ölçülen maddelere bakıldığında, büyük oranda öğretmen ve öğrencinin sınıf içindeki etkileşimlerine dayandığını görmek mümkündür. İzadinia (2011), *Teacher Efficacy Measures* geliştirmiştir. Eleştirel pedagoji ilkeleri ile öğretmen yeterlikleri ölçeklerini karşılaştırarak yeni bir ölçek geliştirme çabasında olan bu çalışma “eleştirel ve sosyal rolleri yerine getirme, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde, yurtdışında konu ile ilgili yapılan öğretmen yeterlik ölçeklerini karşılaştırmalı olarak ele alması yönüyle, eleştirel pedagoji ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili önemli bir kaynak olduğu göze çarpmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise Güven (1997), öğretim ilkeleri, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve disiplini, araç-gereç kullanımı, araştırma, rehberlik ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşan *Sınıf Öğretmenliği Mesleki Yeterlilik Ölçeği* geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin, öğretmenleri sadece sınıf içi performans yönüyle ele alındığını, ancak öğretmenin ontolojik bilgi düzeyi ile tutum ve davranışlarının eğitime yansımalarının göz ardı edildiğini söylemek mümkündür. İzci (1999), rehberlik, ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, araştırma ve inceleme alanı ile ilgili beş alt boyuttan oluşan *Ortaöğretim Öğretmenliği Yeterlilik Ölçeği* geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçek, öğretmenden sınıf içi disiplini sağlama, bu süreçte yöntem ve teknik kullanımı ile değerlendirme süreçlerini ele alan ve konu ile ilgili yapılan diğer ölçeklerle benzer nitelikleri ölçen bir yapıya sahiptir. Özçınar (2003), *Öğretmen-Öğrenci-Velilerin Birbirleri ile Olan İletişimsel Yeterlilikleri Ölçeği*ni geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçekte her ne kadar öğretmenin sınıf içi konumu sınıf dışına taşınmış, öğrenci ve veli ile paylaşılmış, gerçekliğe farklı bakış noktasında iletişimin önemi vurgulanmış olsa da epistemolojik boyut ile tutum yönünün eksik bırakıldığı görülmüştür. Davran (2006), *Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği* geliştirmiştir. Ölçek; alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik), kişisel ve mesleki özellikler boyutu olmak üzere 4 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu alanlarda öğretmenin rolü büyük oranda sınıf içindeki uygulamalarına yansıtılmış, sınıf dışındaki rolü ise diğer meslektaşlar ve veliler ile sınırlı tutulmuştur. Her ne kadar bu ölçek öğretmenin farklı öğretim yöntemleri ile farklı değerlendirme stratejilerini kullanması açısından bu çalışma ile uyum arz etse de bilgiye ve düşünceye yaklaşımı noktasında sınırlı kalmaktadır. Ayrıca bu ölçekte yaşam gerçekliğinin öğrenci ile ilişkisine yönelik

ontolojik boyut da göz ardı edilmiş, öğrenci ile kurulan iletişim, öğretmenin sınıf disiplinini sağlaması açısından ele alınmıştır.

Alan yazında öğretmen yeterliğine yönelik yapılan yerli ve yabancı ölçekler incelendiğinde birbirleriyle genel anlamda benzer nitelikler taşıması dikkat çekicidir. Özellikle de öğretmenin konumunu sınıf içiyle sınırlamak, bu ölçeklerdeki öğretmen anlayışına getirilebilecek en büyük eleştirilerden biridir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin rollerini sadece bilgi aktarımı yaparak öğrenmeyi kolaylaştıran ya da öğretimi kılavuzlayan yönü ile sınırlandırarak onların değişimi sağlama noktasındaki güçlerini görmezden gelmek, öğretmeni çok yönlü ele almanın önünde bir engel olacaktır. Bu durumda mevcut ölçeklerin geleneksel pedagojik yaklaşımın etkisinde olduğunu söylemek mümkündür. Geliştirilen mevcut ölçek, bu yönüyle eleştirel pedagoji ilkelerini öğretmen yeterliklerine dâhil ederek, öğretmenin konumunu sınıf içi uygulamalardan toplumu dönüştürmeye kadar genişletmesi açısından oldukça anlamlıdır. Nitekim geliştirilen ölçeğin maddelerine bakıldığında, bireyin gerçek yaşamını merkeze alarak problemi bu gerçeklik üzerinden temellendirmek, eleştirel analiz yapabilmek, öğrencinin zihnini ön yargılarından arındırarak onu özgürleştirmek, bu süreçte geleneksel ve salt başarı odaklı ölçme-değerlendirme araçlarından ziyade alternatif uygulamaları öğretim sürecine dâhil etmek öğretmenin eleştirel pedagoji çerçevesinde sahip olması beklenen yeterlikleri arasındadır. Ayrıca öğretmenin sınıf içinde sadece yöntem-teknik kazandırma ya da disiplini sağlamanın ötesinde, gerçekliğin ardındakini görebilmesi, kendisini şeffaf bir şekilde ifade ederek eğitim sürecine diyalogik biçimde dâhil olması gerektiği yönüyle geliştirilen bu ölçek, mevcut ölçeklerden farklılık arz etmektedir.

Geniş bir alan yazın taraması sonucunda ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak ölçek Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaöğretim devlet okullarında görev yapan 551 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin yapı geçerliğini test etmek için açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, güvenilirliği hesaplamak amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, Guttman split-half katsayısı, McDonald's Omega (ω) değeri ile madde-toplam korelasyona bakılmıştır.

Faktör analizi sonucunda ölçeğin 24 maddeden ve tek boyuttan oluşan bir ölçek olduğu, iç tutarlılık katsayısı ile ölçeğin bu haliyle amaca uygun olarak kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin Eleştirel Pedagoji Yönelimleri ölçeğinde maddelere verilen yanıtların maddeler arasında ve ölçek toplam puanı ile pozitif korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Bu durum ölçme aracında yer alan maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceleyen Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017). Örneklem büyüklüğünün uygun olup olmadığını test etmek için uygulanan KMO testi sonucunda da geliştirilen ölçek için elde edilen verinin faktörleşme için uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek ve maddelerin faktör yüklerini belirleyebilmek amacıyla yapılan açılımlayıcı faktör analizinden elde edilen değer de varyans oranının yeterli olduğunu göstermektedir. Araştırmada farklı bir veri seti kullanılarak, yapısal eşitlik modellerinden doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bunun sonucunda da AFA'da ortaya konulan yapının uygulandığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri değerleri, ölçeğin yeterli uyum ve tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizi için bulgular AFA ve DFA'da ayrı ayrı incelenmiş, dört hafta arayla uygulanan test tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve yeterli görülmüştür. Öğretmenlerin eleştirel pedagoji yönelimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması sebebiyle, araştırmacılara ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmen yeterliklerini eleştirel pedagoji yaklaşımı açısından ele alması ve Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamı yönüyle sınırlı

tutulmuştur. Araştırmadan yola çıkarak, öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine olan yönelimlerinin, farklı branşlar açısından karşılaştırılmalı şekilde incelenmesi, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan her branştan ve her düzeyden öğretmen ile çalışma yapılarak araştırmanın sınırlarının genişletilmesi, üniversitelerin öğretmen yetiştiren kurumlarında “Eleştirel Pedagoji” dersine yer verilmesinin veya verilmemesinin öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine olan yönelimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), Article 56.
- Büyüköztürk, Y. Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805534>
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Süresince Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.
- Coşkun, C. (2012). *Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenliği Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Aydın İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Davran, E. (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi (Van İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durakoğlu, A. (2019). Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri. İçinde F. Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Freire, P. (2021). *Ezilenlerin Pedagojisi* (E. Özbek & D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows Step-by-Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn&Bacon.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.
- Güven, S. (1997). *Temel Eğitim I. Kademe (ilkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Izadinia, M. (2011). Incorporating the Principles of Critical Pedagogy into a Teacher Efficacy Measure. *English Language Teaching*, 4(2), 138-150. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p138>
- İnal, K. (2010). Eleştirel Pedagoji: Eğitim (d)e Modern Özgürleştirici Bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-24.

- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon) Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss 23 ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kellner, D. (2000). Globalization and New Social Movements: Lessons for Critical Theory and Pedagogy. İçinde *Globalization and Education*. Routledge.
- Kesik, F. (2014). Eğitim Yönetiminde Çoğul Bir Ses: Eleştirel Kuram. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.40>
- Kıncal, R. Y. (Ed.). (2019). *Eğitim Felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Merdan, T. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilere Demokratik Davranış Kazandırma Yeterlilikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçınar, Z. (2003). *Öğretmen-Öğrenci-Velilerin İletişimsel Yeterlilikleri ve Öğrenci Başarısıyla Olan İlişkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Shor, I. (Ed.). (1987). Using Freire's ideas in the classroom – how do we practice liberatory education? İçinde *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Boynton/Cook Publishers.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuluk, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.29065/usakead.232403>
- Uzun, N. B., & Akay, C. (2021). Öğretmenlerin Dijital Materyal Oluşturabilme Öz-Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), Article 26.
- Varlıkgörücü, N., & Şahin, M. (2018). *Radikal Felsefe, Eleştirel Pedagoji ve Okulsuz Toplum*. 7(3), 75-82.
- Yaman, S., İncebacak, B. B., & Tungaç, A. S. (2022). Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesinde Paydaşların Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), Article 2.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). *Elementary School Teachers' Views About the Critical Pedagogy*. 18(1), 139-149. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i1.1042>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Critical pedagogy is an alternative educational approach to traditional educational approaches. With the inclusion of critical pedagogy in the field of education, changes have been observed both in the educational approaches discussed, and teachers and students, who play key roles in these approaches, have new identities and roles (Izadinia, 2011). In the critical pedagogy approach, teachers are at the key role of all that is desired to be gained by students. Advocates of critical pedagogy have contributed to studies that demonstrate the importance of teachers, considering their role in educating active and critical learners (Freire, 2021). These studies are important in determining the level of teachers' attitudes towards whose interests the education in the classroom and the curriculum prepared for this education serve, in which position they see themselves in the face of students, their view of knowledge and reality and their reflection of this in learning-teaching processes, their approach to the nature of the student and their use of assessment processes are important in determining to what extent teachers have the principles of critical pedagogy. For this reason, it is very important to determine the views of teachers, who are the most important element of education, on the current education system and critical pedagogy. The aim of this study is to develop a measurement tool to determine teachers' critical pedagogy orientations.

Materials and Methods: In this study, survey model was used. The research was conducted with teachers working in Konya Province using online data collection tool. The pre-application was carried out with 50 participants. In the study, it was aimed to reach the number of participants 10 times the number of items. Exploratory factor analysis was conducted with 300 teachers, 165 (55%) of whom were female and 136 (45%) of whom were male. Confirmatory factor analysis was conducted with 251 teachers, 137 (54.6%) of whom were female and 114 (45.4%) of whom were male. For the reliability analysis of the scale, the sample groups belonging to the first and second application were combined and the scale was re-performed over 551 participants and the results of the analyses were reported. Finally, a retest analysis was carried out with a four-week interval.

Findings: The suitability of the data for factor analysis was calculated with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity Test. According to the findings obtained from 300 participants, the KMO value was found to be .965 and Bartlett's test result was significant (5173.294, $p < 0.01$). Exploratory factor analysis (EFA) was conducted in order to reveal the construct validity of the scale and to determine the factor loadings of the items. In the analysis, factor loadings were determined as at least .32 (Seçer, 2018). As a result of EFA, it was seen that the scale was collected under a single factor with an eigenvalue greater than 1. The variance explained by this single factor structure is 55.05%. Consisting of 24 items and a single dimension, the factor loadings of the scale ranged between .60 and .82. The appropriateness of the single-factor structure that emerged as a result of the exploratory factor analysis was tested with confirmatory factor analysis. As a result of the data obtained from 251 teachers, it was seen that the structure revealed in EFA was confirmed. The factor loadings obtained as a result of CFA ranged between .51 and .78. As a result of the CFA analysis, the fit index values were $\chi^2/sd = 2.46$, RMSEA = .07, SRMR = .05, IFI = .90, CFI = .90, TLI = .90. The reliability findings of the scale were calculated separately in the EFA and CFA stages and found to be sufficient. According to the findings obtained from the study, Cronbach's Alpha value for the first study group was calculated as .96, Guttman's split-half coefficient was calculated as .95, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .96. Item total correlations ranged between .56 and .79. For the second group, Cronbach's Alpha value was calculated as .95, Guttman's split-half coefficient was calculated as .94, and McDonald's Omega (ω) value was calculated as .95. Item total correlations ranged between .49 and .75. In addition, the test-retest reliability coefficient of the scale applied with a four-week interval was calculated as .91.

Discussion and Conclusion: As a result of the factor analysis, it was evaluated that the scale was a scale consisting of 24 items and a single dimension, and the internal consistency coefficient indicated that the scale could be used in this form in accordance with the purpose. It was seen that the responses given to the items in the Teachers' Critical Pedagogy Orientations scale had a positive correlation between the items and with the total score of the scale. This indicates that the items in the measurement tool sample similar behaviours and the internal consistency of the scale is high (Büyüköztürk, 2017). The fact that the Bartlett Sphericity test, which analyses whether there is a relationship between the variables on the basis of partial correlations, is significant indicates that the data matrix is appropriate (Büyüköztürk, 2017). As a result of the KMO test applied to test whether the sample size was appropriate or not, it was seen that the data obtained for the developed scale was suitable for factorisation. The value obtained from the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity of the scale and

to determine the factor loadings of the items shows that the variance ratio is sufficient. Using a different data set in the study, confirmatory factor analysis from structural equation models was applied. As a result, it was seen that the structure revealed in EFA was applied. The fit statistics values obtained by confirmatory factor analysis reveal that the scale has sufficient fit and consistency. These results show that this scale developed to measure teachers' critical pedagogy orientations is a valid and reliable measurement tool.