

Aslan, M., Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.

Geliş Tarihi: 30/10/2014

Kabul Tarihi: 04/03/2015

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL PEDAGOJİYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Mecit ASLAN**

İshak KOZİKOĞLU***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Tarama modelindeki çalışma, Yüzüncü Yıl Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 230 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verinin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre, İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı ve Coğrafya Bölümü öğretmen adaylarının Matematik, Gıda Mühendisliği ve İlahiyat Bölümü öğretmen adaylarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel pedagoji, özgürleştirici eğitim, öğretmen adayları

THE OPINIONS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS TAKING PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION ON CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

The aim of this research is to determine opinions of the prospective teachers taking pedagogical formation education towards critical pedagogy. This research was conducted with 230 prospective teachers who are taking pedagogical formation education at Van Yüzüncü Yıl University. Data of the research was collected by "The Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009). Descriptive statistics, t-test and ANOVA were used in the analysis of the data collected. As a result of the research, it was found that the prospective teachers have reasonable (middle level) attitude towards critical pedagogy; male prospective teachers are more positive towards critical pedagogy principles than females; English, Turkish Literature and Geography graduates are more positive towards critical pedagogy principles than Mathematics, Food engineering and Theology graduates.

Key Words: Critical pedagogy, emancipating education, prospective

* Bu araştırma; 16-18 Ekim 2014 tarihlerinde Edirne Trakya Üniversitesinde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, maslan4773@gmail.com

*** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

1.GİRİŞ

Uzun yıllardır geleneksel eğitim anlayışı eğitimciler tarafından eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin temelinde daha çok geleneksel eğitim anlayışının insanları belirli kalıplara sokmaya çalıştığı yatmaktadır. Geleneksel eğitimde eğitim daha çok “istendik yönde davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanarak davranışçı yaklaşıma göre ele alınmıştır. Bu anlayışa göre eğitim bir biçimlendirme süreci olarak görüldüğü için bireylerin eleştirel düşünmesini engellediği yönüyle eleştirilmektedir (Yılmaz & Altunkurt, 2011). Fakat günümüzde neo-liberal politikaların da etkisiyle bireylerin kişisel gelişimini sağlamak amacıyla eğitime yüklenen anlam, eğitimin muhtevası ve eğitim hizmetlerinin sunulmasında önemli değişiklikler yaşanmaktadır (Sağiroğlu, 2008).

Eğitim anlayışına yönelik geliştirilen yaklaşımlardan birisi de radikal eğitim yaklaşımıdır. Radikal eğitim yaklaşımı eleştirel pedagojinin temel paradigmasını ve felsefi temelini oluşturmaktadır. Radikal eğitim anlayışının özünde bireyin kendini gerçekleştirme için her türlü baskıdan veya kalıplaştırmadan arınmış özgürleştirici eğitim yatmaktadır (Yıldırım, 2013). Tarihsel akışa baktığımızda ilk defa eğitimde radikal eleştiriyi felsefi ve pedagojik düşünceleriyle Rousseau başlatmıştır ve bu anlayış günümüzde eleştirel pedagoji olarak varlığını sürdürmektedir. Sistematik olarak 1970’lerde başlayan eleştirel pedagojinin en önemli öncüsü, Frankfurt okulu eleştirel kuramının ilkelerini temel dayanak olarak kullanan Paulo Friere olarak görülmektedir (Aliakbari & Faraji, 2011; Yıldırım, 2013). McLaren (2001) “hiç kimse özgürleştirmenin bir aracı olarak eğitimin rolüne ilişkin Paulo Friere kadar çaba göstermemiştir” diyerek Friere’nin eleştirel pedagojiye olan katkısına vurgu yapmıştır.

Eleştirel pedagojide eleştirinin amacı, bireyleri ideolojik baskılardan kurtarmak ve onları özgür, sosyal bireyler olarak yetiştirmektir. Eleştirel pedagoji değişimi ve sorgulamayı destekleyen dialektik yöntemi temel alır, bu yüzden insanların eylemleriyle yaşamlarını ve varlığını değiştirebileceği fikrini desteklemektedir (Kesik, 2014). Eleştirel pedagojinin eğitime yönelik en önemli eleştirilerinden biri “egemen olan anlayışın kendi iktidarını oluşturmak ve tüketim toplumu yaratmak” için eğitimi bir araç olarak kullanması yönündedir (Öztürk, 2012). Eleştirel pedagoji, öğrenci ile öğretmen arasındaki otoriter ve hiyerarşik düzene dayalı anlayışı ortadan kaldırmayı ve bireyi özgürleştirmeyi amaçlaması açısından günümüzde en önemli alternatif eğitim yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir (İnal, 2010). Bu yaklaşım toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri yok etmek, ezilenleri özgürleştirmek ve güçlendirmek amacıyla siyasi gücü temsil eden önemli bir pratik olarak düşünülmektedir (Ayhan, 2009; Freire, 2000, 2010; İnal, 2010; Kincheloe, 2004; Riasati & Mollaei, 2012). Dolayısıyla eleştirel pedagoji hem toplumsal hem de bireysel endişeleri bütünleştirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, öğrenciler kendi bireysel isteklerinin ötesinde eleştirel düşünen ve eleştirel vatandaş olarak hareket eden bireyler olarak görülmektedir (Goomansingh, 2009).

Eleştirel pedagoji geleneksel pedagojiden öğretmen-öğrenci rolleri ve etkileşim örnekleri bakımından ayrılmaktadır. Freire (2010) geleneksel pedagojinin baskın olduğu eğitimi “bankacı eğitim modeli” olarak isimlendirerek eleştirmektedir. Bankacı eğitim modelinde eğitim “tasarruf yatırımı”, öğrenciler “yatırım nesnelere”, öğretmenler ise “yatırımcı” olarak görülür. Bu modelde öğretmen merkez otorite ve bilginin kaynağı iken öğrenci bilginin pasif alıcısıdır, bilgiyi sorgulamaz veya eleştirmez. Freire bu eğitim modelinin ezenlerin lehine hareket ettiğini savunmaktadır. Ezenlerin belirlediği kurallara ezilenler uyar ve böylece ezilenler arasında sessizlik kültürü oluşturularak ezenlerin

üstünlüğü sağlanmaya çalışılır (Ayhan, 2009; Freire, 2010; Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2009, 2011)

Bu modele alternatif olarak Freire problem tanımlayıcı modeli sunmaktadır. Öğretmenin aynı zamanda öğrenci, öğrencinin de aynı zaman da öğretmen olarak görüldüğü bu modelde diyalog üzerine temellenen bir eğitim anlayışı hâkimdir. Bu anlayışla öğrenciler sunulanı kayıtsız şartsız kabul etmeyip kendi bakış açısıyla eleştirel olarak değerlendirdikten sonra kendi kararını verir. Bu eğitim sistemi öğrencilere eleştirel bilinç kazandırdığı için onların mevcut anlayışa itaat etmekten kurtarıp onlara yarım değiştirmenin umudunu aşmaktadır (Ayhan, 2009; Freire, 2010; Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2009). Başta Freire olmak üzere birçok eleştirel pedagoğ, pedagojinin demokratikleşmesi ve eğitimin yeni bir anlama kavuşması için ezilenlerin problemleri ve sesinin dinlenilmesi gerektiğini savunur (İnal, 2010). Ayrıca, eleştirel pedagojinin demokratikleşme sürecinde mevcut kurumsal ve sosyal yapıları sorgulama, baskı düzenini değiştirmeye yönelik düşünme, bireylerin mevcut durumlarının ötesinde harekete geçmeyi gerektirdiği ifade edilmektedir (Giroux, 2004).

Kısaca özetlemek gerekirse, eleştirel pedagoji sosyal, kültürel, politik bir eşitlik üzerine temellenen; ezilen, ayrımcılık veya yoksulluk gibi sorunlarla karşılaşan bireylerle ilgilenen, bireyin özgürleşmesi gerektiğini savunan, bilginin diyalog ve sorgulama süreci sonucunda oluşması gerektiğine inanan eleştirel bilinç kazandırmaya yönelik bir eğitim anlayışı veya bir yaşam biçimi olarak düşünülebilir (Ayhan, 2009; Freire 2010; İnal, 2010; Kincheloe, 2004; Tarhan, 2012; Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2011).

Eleştirel pedagojiye ilişkin alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; ulaşılan çalışmalarda görgül çalışmalara oranla yapılan çalışmaların daha çok derleme çalışmaları olduğu görülmüştür. Türkiye’de eleştirel pedagoji ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yılmaz (2009) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini eğitim düzeyi, kıdem, çalıştıkları okulun bulunduğu çevre (şehir merkezi-kırsal bölge) ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. 198 ilköğretim öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları, cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı, lisansüstü mezunları ile lisans mezunları arasında toplamda lisansüstü mezunları lehine anlamlı fark olduğu, kıdeme göre 1-5 yıl tecrübeye sahip öğretmenler lehine anlamlı fark çıktığı, “okulun işlevleri” boyutunda merkezde çalışanlar ile kırsal kesimde çalışanlar arasında merkezde çalışanlar lehine anlamlı fark olduğu sonuçlarına varılmıştır. Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) yaptıkları çalışmada 567 öğretmen adayının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının en yüksek katılımı sırası ile Özgürleştirici Okul, Okulun İşlevleri ve Eğitim Sistemi alt boyutlarında olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada erkek ve kız öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu, bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, lisans öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına göre eğitim sistemi alt boyutu, özgürleştirici okul alt boyutu ve eleştirel pedagoji toplam puandaki görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Aslan (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin alt boyutları olan eğitim sistemi, okulun işlevleri ve özgürleştirici okul alt boyutlarının

ortalamalarında eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra artış olduğu ortaya çıkmıştır. Baş (2014) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri ile öğrencilerinin ideolojik kontrollerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Niğde ilinde görev yapan 132 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri ile öğrencilerinin ideolojik kontrollerine ilişkin görüşleri arasında negatif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Taşgın ve Küçüköğlü (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 585 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmen adayları eleştirel pedagojiye ilişkin olarak en yüksek katılımı özgürleştirici okul alt boyutuna gösterdikleri, en düşük katılımı ise eğitim sistemi alt boyutuna gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinde cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) yaptıkları çalışmada ise pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 500 pedagojik formasyon programı öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eleştirel pedagoji ilkeleri arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin “eğitim sistemi” ve “okulun işlevleri” boyutlarını orta düzeyde, “özgürleşme” boyutunu az düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Her altı çalışmada da bu çalışmada olduğu gibi Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği kullanılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- 2- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eleştirel pedagoji yaklaşımlarının temel amacı öğrencilerin eleştirel bilinci geliştirebilecekleri durumlar oluşturmaktır (Glenn, 2002). Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla eğitimde eleştirel pedagojinin hayat bulabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu eğitim anlayışına inanması ve eleştirel pedagojiye ilişkin olumlu görüşe sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim ve öğretim uygulamalarını gerçekleştirecek olan öğretmen adaylarının eğitim sistemine, okulun işlevlerine ve özgürleşme anlayışına yönelik görüşlerini belirlemek önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte olmuş veya hala var olan bir durumu betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Yüzüncü Yıl Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 230 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin kişisel değişkenlere göre dağılımı

Demografik özellik	Kategori	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	112	48,7
	Erkek	118	51,3
Mezun oldukları bölüm	İngilizce	28	12,2
	İlahiyat	59	25,7
	Matematik	41	17,8
	Türk Dili ve Edebiyatı	64	27,8
	Edebiyatı	15	6,5
	Gıda Mühendisliği	23	10,0
	Coğrafya		

Tablo 1 verilerine göre, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının 112’si kadın, 118’i erkek; 59’u İlahiyat, 41’i Matematik, 28’i İngilizce, 64’ü Türk Dili ve Edebiyatı, 15’i Gıda Mühendisliği ve 23’ü Coğrafya bölümü öğrencisidir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli Likert türündeki ölçek 31 madde ve 3 boyuttan (Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri, Özgürleştirici Okul) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .73 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinin maddelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu değerler; “1 - 1,79” çok düşük, “1,80 - 2,59” düşük, “2,60 - 3,39” orta, “3,40 - 4,19” yüksek, “4,20-5,00” çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve bölüm değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda bu farkın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc testlerinden Bonferroni kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bölümü araştırma sorularına paralel olarak öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin demografik değişkenlere bağlı olarak nasıl değiştiğini ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinin “Eğitim Sistemi” boyutuna verdikleri puanlara göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin “eğitim sistemi” boyutuna verdikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	SS
1. Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır.	230	2,83	1,31
13. Okullar mevcut durumu devam ettiren yerlerdir.	230	3,10	1,08
15. Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir.	230	2,28	1,20
17. Okul fakirliği (sosyal konumu) yeniden üretmektedir.	230	2,69	1,23
19. Okul sosyal bir kontrol aracıdır.	230	3,65	,97
20. Okullar resmi ideolojinin aktarıldığı yerlerdir.	230	3,29	1,34
23. Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir.	230	3,10	1,46
24. Okullar eşitsizliğin yeniden üretildiği yerlerdir.	230	2,86	1,29
25. Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilirler, gelişme gösterebilirler, ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar.	230	3,18	1,18
26. Devlet okulları egemen toplumsal yapı tarafından desteklenmekte ve bunun karşılığında yapıyı desteklemek için çalışmaktadır	230	3,37	1,05
27. Eğitim politikalarında muhafazakâr görüş egemendir.	230	2,87	1,28
28. Eğitim sistemi gün geçtikçe liberalleşmektedir.	230	3,11	1,12
29. Toplumdaki güç ilişkileri eğitim üzerinde etkilidir.	230	3,73	1,09
30. Büyük şirketler eğitim üzerinde etki kurmaya çalışmaktadır.	230	3,24	1,22
31. Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir.	230	3,95	1,19
TOPLAM	230	3,15	,55

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının “eğitim sistemi” boyutuna verdikleri puanların ortalaması “ $\bar{X} = 3,15$ ” olarak saptanmıştır. Bu boyutta öğretmen adaylarının en olumlu görüş belirttikleri madde “M31- Eğitim sistemindeki merkezi sınavların

sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir” olmuştur ($\bar{X} = 3,95$). Eğitim Sistemi boyutunda öğretmen adaylarının en olumsuz görüş belirttikleri madde ise, “M15- Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir” olmuştur ($\bar{X} = 2,28$).

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinin “Okulun İşlevleri” boyutuna verdikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin “okulun işlevleri” boyutuna verdikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	SS
2. Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır.	230	4,26	1,08
3. Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır.	230	4,30	1,03
*4. Disiplin, okulların vazgeçilmez bir parçasıdır.	230	3,96	1,14
*5. Sınıftaki tek otorite öğretmendir.	230	2,67	1,39
*6. İyi öğrenci kurallara uyan öğrencidir.	230	2,92	1,18
*7. Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılabilmektedir.	230	3,25	1,21
*10. Mevcut eğitim programları (müfredat) yeterlidir.	230	1,88	,98
*12. Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir.	230	1,80	1,14
*14. Okulda öğretmen ve bilginin merkezde olması gerekmektedir.	230	3,07	1,15
*16. Okul olmazsa olmaz bir kurumdur.	230	3,54	1,35
*22. Okulun asıl amacı bilgi aktarmaktır.	230	2,97	1,16
TOPLAM	230	3,32	,46

Not: () şeklinde işaretlenen maddeler olumsuz maddelerdir.*

Tablo 3’ten anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının “Okulun İşlevleri” boyutuna verdikleri puanların ortalaması “ $\bar{X} = 3,32$ ” olarak saptanmıştır. Bu boyutta öğretmen adaylarının en olumlu görüş belirttikleri maddeler “M3- Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır” ($\bar{X} = 4,30$) ve “M2- Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır” ($\bar{X} = 4,26$) olmuştur. Okulun İşlevleri boyutunda öğretmen adaylarının en olumsuz görüş belirttikleri maddeler ise, “M12- Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir” ($\bar{X} = 1,80$) ve “M10- Mevcut eğitim programları (müfredat) yeterlidir” ($\bar{X} = 1,88$) olmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinin “Özgürleştirici Okul” boyutuna verdikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin “özgürleştirici okul” boyutuna verdikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Maddeler	n	\bar{X}	SS
*8. İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır.	230	3,99	1,12
*9. Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır.	230	3,95	1,23
11. Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır.	230	3,71	1,24
*18. Okulun görevi çocukları topluma hazırlamaktır.	230	3,85	1,05
21. Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmalıdır.	230	3,97	1,03
TOPLAM	230	2,78	,53

Not: () şeklinde işaretlenen maddeler olumsuz maddelerdir.*

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “Özgürleştirici Okul” boyutuna verdikleri puanların ortalaması “ $\bar{X} = 2,78$ ” olarak saptanmıştır. Bu boyutta yer alan maddelere verilen puanların “ $\bar{X} = 3,71$ ” ve “ $\bar{X} = 3,99$ ” arasında değiştiği ve yakın değerler aldıkları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamından ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Eğitim Sistemi	Kadın	112	3,08	,53	-1,809	228	,072
	Erkek	118	3,22	,57			
Okulun İşlevleri	Kadın	112	3,26	,44	-1,842	228	,067
	Erkek	118	3,37	,47			
Özgürleştirici Okul	Kadın	112	2,76	,49	-,488	228	,626
	Erkek	118	2,80	,57			
Toplam	Kadın	112	3,09	,37	-2,119	228	,035
	Erkek	118	3,20	,41			

Tablo 5’ten anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının tüm boyutlara ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir [$p > .05$]. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğine verdikleri

toplam puanın cinsiyet değişkenine bağlı olarak erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır [$p < .05$].

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının ölçeğin toplamından ve alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı ANOVA ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları ve betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin toplamından ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların bölüm değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

Boyutlar	Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları					Post Hoc	
	Bölüm	n	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	(Bonferroni) Anlamlı Fark
Eğitim Sistemi	İlahiyat	59	2,94	,48	G.Arası	9,740	5	1,948	7,227	,000	1-3,
	Matematik	41	3,04	,52	G. İçi	60,377	224	,270			2-3,
	İngilizce	28	3,56	,42	Toplam	70,117	229				5-3,
	Edebiyat	64	3,27	,58							1-4
	Gıda M.	15	2,92	,40							
	Coğrafya	23	3,21	,58							
	TOPLAM	230	3,15	,55							
Okulun İşlevleri	İlahiyat	59	3,24	,418	G.Arası	6,263	5	1,253	6,718	,000	1-3,
	Matematik	41	3,24	,39	G. İçi	41,766	224	,186			2-3,
	İngilizce	28	3,66	,43	Toplam	48,029	229				4-3,
	Edebiyat	64	3,34	,43							5-3,
	Gıda M.	15	2,95	,43							5-4,
	Coğrafya	23	3,43	,55							5-6
	TOPLAM	230	3,32	,46							
Özgürleştirici Okul	İlahiyat	59	2,77	,58	G.Arası	6,494	5	1,299	5,050	,000	1-3,
	Matematik	41	2,56	,45	G. İçi	57,614	224	,257			2-3,
	İngilizce	28	3,15	,55	Toplam	64,108	229				4-3,
	Edebiyat	64	2,77	,51							5-3
	Gıda M.	15	2,61	,33							
	Coğrafya	23	2,89	,41							
	TOPLAM	230	2,78	,53							
Toplam	İlahiyat	59	3,02	,32	G.Arası	7,196	5	1,439	11,614	,000	1-3,
	Matematik	41	3,03	,34	G. İçi	27,759	224	,124			2-3,
	İngilizce	28	3,53	,33	Toplam	34,955	229				4-3,
	Edebiyat	64	3,21	,41							5-3,
	Gıda M.	15	2,88	,18							6-3,
	Coğrafya	23	3,24	,37							1-4,
	TOPLAM	230	3,15	,39							5-4,

Tablo 6’ya bakıldığında, öğretmen adaylarının tüm boyutlara ilişkin görüşleri eğitim gördükleri bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir [$p < .05$]. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi

gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Bonferroni testi sonucunda “Eğitim Sistemi” boyutunda İngilizce bölümü öğrencilerinin görüşlerinin İlahiyat, Matematik ve Gıda Mühendisliği bölümlerinden İngilizce bölümü lehine, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin görüşlerinin İlahiyat bölümünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$p<.05$]. “Okulun İşlevleri” boyutunda İngilizce bölümü öğrencilerinin görüşlerinin Coğrafya bölümü dışında kalan diğer bölümlerden İngilizce bölümü lehine, Gıda bölümü öğrencilerinin görüşlerinin İlahiyat ve Matematik dışındaki diğer bütün bölümlerden diğer bölümler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$p<.05$]. “Özgürleştirici Okul” boyutunda ise, İngilizce bölümü öğrencilerinin görüşlerinin Coğrafya bölümü dışında kalan diğer bölümlerden İngilizce bölümü lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$p<.05$]. Öğretmen adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğine verdikleri “toplam” puanın bölüm değişkenine bağlı olarak anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır [$p<.05$]. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için gerçekleştirilen Bonferroni testi sonucunda İngilizce bölümü öğrencilerinin görüşlerinin diğer bütün bölümlerden, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin görüşlerinin İlahiyat ve Gıda Mühendisliği bölümlerinden ve Coğrafya bölümü öğrencilerinin görüşlerinin Gıda Mühendisliği bölümünden istatistiksel olarak fark gösterdiği saptanmıştır [$p<.05$].

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerini “orta” düzeyde benimsedikleri; “ölgürleştirici okul” boyutunu, “eğitim sistemi” ve “okulun işlevleri” boyutlarına oranla daha az benimsedikleri görülmektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma düzeylerinin bu çalışmayla benzer olarak “orta” düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Fakat Yılmaz ve Altinkurt (2011) ile Taşgın ve Küçüköğlü (2014) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadan farklı olarak öğretmen adaylarının en fazla katılım gösterdikleri boyutun “ölgürleştirici eğitim”, en az katılım gösterdikleri boyutun ise “eğitim sistemi” olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz (2009) ve Terzi vd. (2015) ise yaptıkları çalışmalarda, bu çalışmayla tutarlı olarak, öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri boyutun “ölgürleştirici okul” olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar çıksa da bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okulun, bireyi ve toplumu ölgürleştirilmesi gerektiği fikrini tam olarak benimsemedikleri ve mevcut eğitim anlayışını önemli derecede sürdürme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği ile ilgili bulgular incelendiğinde, ölçeğin boyutlarına verilen puanların istatistiksel olarak değişmediği, bununla birlikte ölçeğin toplamıyla ilgili öğretmen aday görüşlerinin erkekler lehine anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir. Yılmaz (2009) çalışmasında cinsiyetin öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Terzi vd. (2015) yaptıkları çalışmada “eğitim sistemi” boyutunda kadın öğretmen adaylarının eleştirel bakışlarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, “okulun işlevleri ve “ölgürleşme” boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Altinkurt (2011) ile Taşgın ve Küçüköğlü (2014) ise öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri ile ilgili yaptıkları çalışmada,

erkek öğretmenlerin kadın öğretmen adaylarına göre “eğitim sistemi” ve “okulun işlevleri” boyutları ile ölçeğin toplamıyla ilgili daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla Yılmaz ve Altinkurt (2011) ile Taşgın ve Küçüköğlü'nün (2014) araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucunu desteklediği ve erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre eleştirel pedagoji ilkelerini daha çok benimsedikleri söylenebilir. Bir başka deyişle, erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına oranla nispeten daha özgürleştirici bir eğitim anlayışını desteklemektedir.

Çalışmada üzerinde durulan bir diğer araştırma sorusu da, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin bölümlerine göre değişip değişmediği ile ilgilidir. Araştırma bulguları incelendiğinde, özellikle İngilizce bölümü öğretmen adayları eleştirel pedagoji konusunda diğer bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahip olmakla birlikte, genel olarak İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı ve Coğrafya bölümü öğretmen adaylarının Matematik, Gıda Mühendisliği ve İlahiyat bölümü öğretmen adaylarına göre eleştirel pedagoji ile ilgili daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Terzi vd. (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri alandan etkilenmediğini tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) ise yaptıkları çalışmada, Tarih ve Felsefe Grubu öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konusunda Biyoloji ve Fizik bölümü öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu sonuçtan hareketle sosyal bilim niteliği taşıyan bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının pozitif bilimlerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha özgürleştirici bir eğitim anlayışını benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum üzerinde pozitif bilimlerle sosyal bilimlerin temel aldığı bilim paradigmasının etkili olduğu söylenebilir. Pozitif bilimler pozitivist paradigmayı temel alır ve bu paradigma tek bir doğruyu, nesnel gerçekliği aramaya yönelmiştir. Sosyal bilimler ise daha çok pozitivism ötesi (yorumlayıcı) paradigmayı temel alır ve bu paradigma özne merkezli, çoğulcu bir anlayışı savunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.28). Bu yönüyle bireyin özgürleştirilmesini, bireyselleştirilmiş eğitim anlayışını savunan eleştirel pedagoji yorumlayıcı paradigma anlayışıyla daha çok örtüşmektedir. Ayrıca, İlahiyat bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının da diğer sosyal bilim nitelikli bölümlere göre daha geleneksel/muhafazakâr bir yaklaşım sergilemesi aldıkları eğitimle ilişkili olarak beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. Aşağıda araştırma sonuçlarına dayalı olarak eğitimciler ve eğitimde karar alıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir:

- ✓ Eğitim sisteminde bireysel farklılıkları dikkate alan eğitim uygulamalarına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). Basic Principles of Critical Pedagogy. *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, 17, 78-85.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 001-014.
- Ayhan, S. (2009). Paulo Friere: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. Meral Özbek ve Ahmet Yıldız (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* içinde (s.193-205). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Baş, G. (2014). The correlation between primary teachers' views on critical pedagogy and their student control ideologies. *European Journal of Research on Education*, 2 (1), 27-34.
- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi*. (Çev. Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek): İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. (2004). Critical pedagogy and a postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 31-47.
- Glenn, C. B. (2002). Critical rhetoric and pedagogy: (Re)considering student-centered dialogue. *Radical Pedagogy*, 4 (1).
- Goomansingh, R. V. (2009). *Using Critical Pedagogy to Educate for Democracy in the Graduate Classroom (Doktora Tezi)*. University Of Toronto: Department of Theory and Policy Studies in Education.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitim(d)e modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 93-133.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope: Reclaiming critical pedagogy. *Critical Methodologies*, 1 (1), 108-131.
- Öztürk, F. (2012). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin e-bilgi kaynaklarına yönelik eleştirel bakış açılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 863-885.
- Riasati, M. J., & Mollaei, F. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (21), 223-229.
- Sağiroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (24), 50-61.
- Tarhan, R. Ç. (2012). Eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji (Sözlü bildiri). *2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.
- Taşgın, A., & Küçüköğlü, A. (2014). Öğretmen adayı perspektifinden eleştirel pedagoji (Atatürk üniversitesi örneği). *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1).

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine (3.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18 (1), 139–149.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 195-213.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Traditional educational approach is criticized by educators for long years as it hinders individual's critical thinking (Yılmaz & Altınkurt, 2011). But today with the influence of the neo-liberal policies, important changes in the meaning, content of the education and in the presentation of educational services have taken place in order to realize personal development of the individuals (Sağiroğlu, 2008).

Critical pedagogy is seen as one of the most important alternative educational approaches because it aims to remove the authoritarian and hierarchical order between the teacher and the student and to emancipate the individual (İnal, 2010). This approach is considered as an important application representing the political power that removes the inequalities between social classes, emancipates and strengthens the oppressed (Ayhan, 2009; Freire, 2000, 2010; İnal, 2010; Kincheloe, 2004; Riasati & Mollaei, 2012).

The aim of this research is determine opinions of the prospective teachers taking pedagogical competency education towards critical pedagogy in terms of variables such as gender and department.

In order to put the critical pedagogy into practice in education, first of all the teachers should believe this educational approach and they should have positive attitude towards critical pedagogy. Therefore, it is important to determine the opinions of the prospective teachers towards educational system, the school's functions and emancipation approach.

2. Method

2.1. Research model

This research is descriptive survey model. Survey models aim to describe a situation in the same way that take place in the past or that still continues (Karasar, 2013).

2.2. Study group

This research is conducted with 230 prospective teachers taking pedagogical competency education at Van Yüzüncü Yıl University. The participants consist of 112 female and 118 male; 59 theology, 41 mathematics, 28 English language, 64 Turkish literature, 15 food and 23 geography department graduates.

2.3. Data collection

Data of the research was collected by “The Scale of Critical Pedagogy Principles” developed by Yılmaz (2009). The scale consists of 31 items and three dimensions (Education system, the school’s functions and emancipation). The Cronbach Alpha reliability coefficient was found as .73.

2.4. Data analysis

Research data were analysed by using SPSS statistic program. In the determination of prospective teachers’ opinions towards critical pedagogy; mean scores, standard deviations were used as criteria. Descriptive statistics, t-test and ANOVA were used in the analysis of the data collected. Bonferroni test, which is one of the multi comparison tests, was used to determine the reason of the significant difference found as a result of the comparison. Level of significance was accepted as .05. +

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the analysis, it is found that the average of scores with respect to “education system” as $\bar{X} = 3,15$; “school’s functions” as $\bar{X} = 3,32$ and “emancipation” as $\bar{X} = 2,78$. This shows that the prospective teachers have reasonable (middle level) attitude towards critical pedagogy. According to t-test results, there is not any significant difference in terms of gender [$p > .05$], but there is a significant difference on behalf of males concerning the total score of the scale [$p < .05$]. Considering the Anova results, there is a significant difference among the departments [$p < .05$]. According to post-hoc (Bonferroni) test; in terms of total scores of the scale, the opinions of English language department graduates show significant difference from the other departments; the opinions of Turkish literature department graduates show significant difference from the other departments except geography; the opinions of geography department graduates show significant difference from the other departments except Turkish literature department graduates [$p < .05$]. In terms of the dimensions of the scale, there is significant difference among the departments. For example, from “education system” dimension, according to post-hoc (Bonferroni) test results English language department graduates show significant difference from the other departments on behalf of English department; Turkish department graduates show significant difference from the other departments except geography [$p < .05$]. In addition, there is a significant difference between geography and theology departments on behalf of geography [$p < .05$]. In the dimension of “school’s functions”, English language department graduates show significant difference from the other departments except geography on behalf of English; food engineering graduates show significant difference from the other departments on behalf of other departments [$p < .05$]. In the dimension of “emancipation”, English language department graduates show significant difference from the other departments except geography on behalf of English, mathematics department graduates show significant difference from the other departments except food engineering on behalf of other departments [$p < .05$].