

**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\***

**Analysis of Approaches of Prospective Teachers towards the Principles of Critical Pedagogy In Terms Of Various Variables**

DOI=[10.17556/jef.46732](https://doi.org/10.17556/jef.46732)

Çavuş ŞAHİN\*\*, Mehmet Kaan DEMİR\*\*\*, Serdar ARCAGÖK\*\*\*\*

**Özet**

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde çeşitli Anabilim Dallarında öğrenim gören 232 öğretmen adayı (151 kız, 81 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı 5'li likert tipi toplam 31 maddeden oluşan "Eleştirel Pedagoji Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmış olup, araştırma verileri normal dağılım göstermediğinden "non parametrik" istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Cinsiyet, sınıf ve anabilim dalı değişkenine göre öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen Adayları, Eleştirel Pedagoji, Yaklaşım.

**Abstract**

The main purpose of this study is the determination of the opinions of prospective teachers towards critical pedagogy. The study follows a survey model. The population of the study consists of prospective teachers studying at 1st and 4th grades in Faculty of Education of Canakkale Onsekiz Mart University in the school year 2012-2013. The sample has been selected from the population through random

\*Bu araştırma 2-4 Ekim 2013 tarihinde Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Uluslararası Yeni Bakış Açılımları adlı konferansta Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, csahin25240@yahoo.com

\*\*\*Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mkdemir2000@yahoo.com

\*\*\*\*Arş. Gör. Dr. Serdar ARCAGÖK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, serdar\_arcagok21@comu.edu.tr

sampling and has been composed of 151 female and 81 male prospective teachers studying science, classroom teaching and pre-school teaching and in the Department of Turkish Education."Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009) has been used in the data collection of the study. The scale of 31 items is 5-point likert-type rating scale. is composed of three sub-dimensions.As the data have been found not to be normally distributed as a result of the test, "non-parametric" statistical techniques have been used.The study has revealed that the variable of gender, classroom and department are not an efficient variable on the approaches of prospective teachers towards critical pedagogy principles.

**Keywords:** Prospective Teachers, Critical Pedagogy, Opinion.

## Giriş

Eğitim süreci öğretmen, öğrenci ve öğretimi kapsayan bir bütündür. Bu süreç içerisinde öğrencilere belli davranışların kazandırılması beklenmektedir (Mercin ve Alakuş, 2005). Davranışçı yaklaşıma göre tanımlanan bu geleneksel eğitim yaklaşımı, uzun bir zamandan beri çeşitli eleştirilere uğramaktadır.(Kanpol, 1999; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Geleneksel eğitimin, çocukların fikirlerinin şekillenmesinde ideolojik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (İnal, 2010).Modern toplumlarda, okulun öğrencilere toplumda varolan politik sistemi öğretmesi, bu sistemin meşruluğunu kabul ettirmesi, öğrencilerin bu sistemde görev ve sorumluluk alarak gerektiğinde sistemin savunmasını yapması, sistemi sürdürmek üzere yetiştirilmesi (Ergün, 2009) eleştirel kuramcılar tarafından irdelenmiştir. Bununla birlikte eğitimin bireyler arasında eşitlik ve gelir dağılımında adalet sağladığına ilişkin fikirlerin doğru olmadığı, toplumdaki eşitsizliklerin okullarda yeniden üretildiği Illich, Bowles, Gintis, Bourdieu, Apple, Freire, McLaren, Giroux gibi birçok eleştirel kuramcı tarafından vurgulanmıştır (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011).Eleştirel pedagoji, kaynağını eleştirel kuramdan alan bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Willis, 2007; İnal, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Eleştirel pedagoji fikrinin köklerinin ise Marksist geleneğe uzandığı görülmektedir. Eleştirel pedagoji fikrinin yayılmasındaFrankfurt Okulu olarak adlandırılan akıma bağlı bilim insanları etkili olmuştur (Gur-ze'ev, 2003;Willis, 2007). Eleştirel pedagoji düşünürleri, eleştirel eğitime ilişkin biriktirdikleri düşüncelerini Frankfurt okulunun eleştiri geleneği ile eklemleyerek eğitime yönelik yeni bir dil ve pedagojik gelenek yaratmışlardır

(Kükürt, 2007). Freire, Gromski, Marx, McLaren, Dewey, Ada, McCaleb, Kreshes eleştirel pedagoji kavramının gelişimine katkıda bulunan bilim insanlarından bazılarıdır (Wink,2005). Eleştirel pedagoğlar, eğitimin politik güçlerin elinde bir araç olarak kullanıldığını, bireylerin ve toplumun bu araç yoluyla şekillendirilmeye çalışıldığını savunmuştur(Kincheloe, 2008). Eleştirel pedagoğlar, eğitimin bu haliyle çok yetenekli ile az yetenekli olan bireyleri ayıran bir tarama aracı olduğunu, bu durumun fırsat eşitliğini zedelediğini belirtmişlerdir (Dündar, 2012). Eleştirel pedagoğinin öncülerinden biri olan Freire, öğrencilerin içinde buldukları eğitim kurumlarına eleştirel olarak bakmaları gerektiğini savunmuştur(Ergün, 1994).Eleştirel pedagoğlar, okulun eşitsizliği ve toplumsal adaletsizliği ürettiğini ağırlıklı olarak vurgulamaktadırlar (Ford, 2013). Eleştirel pedagoji; geleneksel, esasici ve öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarına karşı çıkmaktadır (Ewert, 1991).Eleştirel pedagoğlar genel olarak geleneksel merkezli eğitim yaklaşımının değerler, normlar ve kültür eğitim programları ve okul yoluyla bireyleri egemen gücün istediği şekilde biçimlendirmek için bir araç olarak kullanıldığını ileri sürmektedir.Freire ve McLaren (1995)eleştirel pedagoji hakkında kalıplaşmış veya belirli homojen bir görüş veya düşüncenin olmadığını savunmaktadır. Giroux (2004) da bu görüşe katılarak eleştirel pedagoğinin genel bir tanımı olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte eleştirel pedagoğinin dönüştürücü, özgürleştirici, özgürlükçü eğitim gibi eğitimin farklı yaklaşımlarını içeren çok katmanlı bir eğitim alanı olduğu görülmektedir (Hovey, 2004). Monchiski (2008) eleştirel pedagojiyi yaşadığımız dünyayı eleştirel gözle bakmak olarak tanımlamıştır. Bu çerçevedeeleştirel pedagoji; yaşamın eğitimsel, politik, sosyal ve ekonomik yönleri ve bunların birbirleriyle olan karşılıklı ilişkiler ve etkileşimler bütünü olarak tanımlanabilir (McLaren, 2003; Holst, 2003; James, 2006; Kincheloe, 2008; Groenke, 2009). McLaren(1989) eleştirel pedagoji tanımını öğrenci açısından da ele alarak, eleştirel pedagoğinin kültürel ve sosyal yapının öğrenciler tarafından öğrenilerek anlamlandırılması olarak tanımlamıştır. Eleştirel pedagoji, bireyin kendisini tanıması, olayları geniş bağlamda ele alması ve değerlendirmede bulunmasını öngörmektedir (Aslan, 2012). Moreno ve Lopez'e (2005) göre eleştirel pedagojiyi benimseyen sınıflarda yetki ve sorumluluğun öğretmen ve öğrenci arasında paylaşıldığı, öğrencinin öğrenme

sorumluluğunu yüklediği etkin bir öğrenen konumunda olduğu belirtilmektedir.

Eğitim, bireyin bilincinin şekillendiği ve kendini yansıtmaya ve toplumsal değişimin beslendiği ve üretildiği zemindir (Ergün, 2009). Okulların yaratıcı, sorgulayabilen bireyleri yetiştirebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu beceri ve bilgilerle donatılmış olması (Korkmaz, 2009) ve eğitim sistemini bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim sistemini nasıl değerlendirdiklerinin ve eleştirel pedagoji konusuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Alanyazında eleştirel pedagoji konusundaki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik yaklaşımlarını belirlemenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları,
  - a. Cinsiyet,
  - b. Sınıf,
  - c. Anabilim dalı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Modeli***

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da şuanda varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Kaptan, 1991; Karasar, 2009). Tarama modellerindeki temel amaç, bireylerin çeşitli konulardaki eğilimlerini tanımlamaktır (Lodico, Spaulding ve

Voegetle; 2006). Bir başka deyişle, tarama modelleri bir gurubun belirli özelliklerini olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır(Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş olup, araştırmanın örneklemini Fen Bilgisi, Sınıf, Okul Öncesi ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören (151 kız, 81 erkek) öğretmen adaylarından oluşturmaktadır.

### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen "Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği" kullanılmıştır. 31 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği olup "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde yer alan ifadeler "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğinden "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğine doğru 1'den 5'e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler ters kodlanmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutunu oluşturan "Eğitim Sistemi" boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan "Okulun İşlevleri" boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son alt boyutu olan "Özgürleştirici Okul" boyutu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olup toplam varyansın %40'ını oluşturmaktadır (Yılmaz, 2009). Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise eğitim sistemi alt boyutu için .90; okulun işlevleri alt boyutu için .80; özgürleştirici okul alt boyutu için .60 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi aşamasında uygulanan tüm istatistiksel analizlerde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucu veriler normal dağılım göstermediğinden “non parametrik” istatistik teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre değişkenlerin normal dağılım göstermediği belirlendiğinden non parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre sırası ile ele alınıp, tablolar şeklinde gösterilmiştir.

#### **1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımları**

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları 3 alt boyutta incelenmiş, bu boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 1.**Öğretmenlerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Alt Boyutlara Göre İncelenmesi

Boyut	$\bar{x}$	S
Eğitim Sistemi	3.25	.45
Okulun İşlevleri	3.89	.43
Özgürleştirici Okul	4.04	.57
Toplam	2.86	.25

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları eğitim sistemi( $\bar{x}=3.25$ ) alt boyutunda orta düzeydedir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik yaklaşımları okulun işlevleri ( $\bar{x}=3.89$ ) ve özgürleştirici okul( $\bar{x}=4.04$ ) alt boyutlarında ise yüksek düzeydedir.

**Tablo2.**Öğretmen Adaylarının Eğitim Sistemi Boyutuna Yönelik Yaklaşımlarına Ait Yüzde ve Frekans Değerlerinin Dağılımı.

I. Eğitim Sistemi Boyutu	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır	27	11.6	37	15.5	58	25	64	27.6	47	20.3
13. Okullar mevcut durumu devam ettiren yerlerdir	15	6.5	65	28	99	42.7	40	17.2	13	5.6
15.Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir	17	7.3	39	16.8	40	17.2	78	33.6	58	25
17.Okul fakirliği (sosyal konumu) yeniden üretmektedir.	12	5.2	53	22.8	85	36.6	57	24.6	25	10.8
19. Okul sosyal bir kontrol aracıdır	52	22.4	102	44	53	22.8	18	7.8	7	3
20.Okullar resmi ideolojinin aktarıldığı yerlerdir	29	12.5	86	37.1	72	31	26	11.2	19	8.2
23.Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir	41	17.4	61	26.3	73	31.5	32	13.8	25	10.8
24.Okullar eşitsizliğin yeniden üretildiği yerlerdir	22	9.5	56	24.1	71	30.6	59	25.4	24	10.3
25. Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilirler, gelişme gösterebilirler, ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar	29	12.5	86	37.1	76	32.8	27	11.6	14	6
26. Devlet okulları egemen toplumsal yapı tarafından desteklenmektedir.	27	11.6	80	34.5	92	39.7	23	9.9	10	4.3
27. Eğitim politikalarında muhafazakâr görüş egemendir	29	12.5	64	27.6	74	31.9	42	18.1	23	9.9
28. Eğitim sistemi gün geçtikçe Liberalleşmektedir	29	12.3	60	25.9	107	46.1	24	10.3	12	5.2
29. Toplumdaki güç ilişkileri eğitim üzerinde etkilidir	51	22	98	42.2	57	24.6	21	9.1	5	2.2
30. Büyük şirketler eğitim üzerinde etki kurmaya çalışmaktadır	36	15.5	77	33.2	68	29.3	42	18.1	9	3.9

---

31. Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir	104	44.8	59	25.4	43	18.5	15	6.5	11	4.7
--	-----	------	----	------	----	------	----	-----	----	-----

---

Eğitim sisteminin sorgulandığı birinci boyuttaki sorulara verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının %70'i eğitim sistemindeki merkezi sınav sonuçlarının öğrenci başarısının bir göstergesi olmadığı, %66'sı okulun sosyal bir kontrol aracı olduğu ve %64'ü toplumdaki güç ilişkilerinin eğitim üzerinde etkili olduğuyönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %50'si ise okulların resmi ideolojinin aktarıldığı yerler olduğuyönünde görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 3.**Öğretmen Adaylarının Okulun İşlevleri Boyutuna Yönelik Yaklaşımlarına Ait Yüzde ve Frekans Değerlerinin Dağılımı

---

II. Okulun İşlevleri Boyutu	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2.Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır	116	50	88	37.4	16	6.9	6	2.6	6	2.6
3.Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır	109	47	75	32.3	28	12.1	16	6.9	4	1.7
4.Disiplin, okulların vazgeçilmez bir parçasıdır	0	0	55	23.7	0	0	108	46.6	69	29.7
5.Sınıftaki tek otorite öğretmendir	0	0	51	22	0	0	103	44.4	78	33.6
6. İyi öğrenci kurallara uyan öğrencidir	0	0	80	34.5	0	0	100	43.1	52	22.4
7. Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılabilirliktedir	0	0	70	30.2	0	0	99	42.7	63	22.7
10.Mevcut eğitim programları (müfredat) yeterlidir	48	20.7	0	0	0	0	110	47.4	74	31.9
12. Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir	102	44	83	35.8	0	0	47	20.3	0	0

---



14. Okulda öğretmen ve bilginin merkezde olması gerekmektedir	0	0	60	25.9	0	0	117	50.4	54	23.3
16. Okul olmazsa olmaz bir kurumdur	39	16.8	0	0	0	0	92	39.7	101	43.5
22. Okulun asıl amacı bilgi aktarmaktır	54	23.3	114	49.1	0	0	0	0	64	27.6

Okulun işlevlerinin sorgulandığı ikinci boyuttaki sorulara verilen yanıtlar genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının %83'ü okulun olmazsa olmaz bir kurum olmadığı, % 78'i sınıfta tek otoritenin öğretmen olmaması gerektiği, %76'sı disiplinin okulların vazgeçilmez parçası olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Mevcut eğitim programlarının yeterli olmadığına katılanların oranı ise %79'dur.

**Tablo 4.**Öğretmen Adaylarının Özgürleşme Boyutuna Yönelik Yaklaşımlarına Ait Yüzde ve Frekans Değerlerinin Dağılımı

III. Özgürleşme Boyutu	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8. İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır	0	0	45	19.4	0	0	104	44.8	83	35.8
9. Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır	0	0	35	15.1	0	0	83	35.8	114	49.1
11. Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır	83	35.8	84	36.2	40	17.2	16	6.9	3.9	9
18. Okulun görevi çocukları topluma hazırlamaktır	0	0	36	15.5	0	0	102	44	94	40.5
21. Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmalıdır	77	33.2	113	48.7	19	8.2	15	6.5	8	3.4

Okulun özgürleştirme boyutunun sorgulandığı tablo 4'e göre öğretmen adaylarının %84'ü toplumda iyi bir yere gelmek için eğitimin şart olmadığı ve okulun görevinin çocukları topluma hazırlamak olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin

sınıftaki yetki ve sorumlukları öğrencilerle paylaşması gerektiğine katılanların oranı % 82'dir.

### **2.Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarını oluşturan alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları tablolar şeklinde gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p*
Eğitim Sistemi	Kız	151	112.64	17008	.507	.231
	Erkek	81	123.70	10020		
Okulun İşlevleri	Kız	151	116.34	17568	.048	.961
	Erkek	81	116.79	9460		
Özgürleştirici Okul	Kız	151	114.87	17346	1.199	.612
	Erkek	81	119.53	9682		

Tablo 5 de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları cinsiyet değişkenine göre sırasıyla ele alındığında eğitim sistemi, okulun işlevleri ve özgürleştirici okul alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır [ $Z=.507, p>.05$ ;  $Z=.048, p>.05$ ;  $Z=1.199, p>.05$ ]. Bu durum cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

### **3.Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Tablo 6da öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarını oluşturan alt boyutlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyut	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p*
Eğitim Sistemi	1	101	111.15	11226	1.610	.286
	4	131	120.62	15801		
Okulun İşlevleri	1	101	115.19	11634	.261	.794
	4	131	117.51	15393		
Özgürleştirici Okul	1	101	124.53	12578	1.067	.107
	4	131	110.31	14450		

Tablo 6. da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları sınıf değişkenine göre sırasıyla ele alındığında eğitim sistemi, okulun işlevleri ve özgürleştirici okul alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır [ $Z=1.610$ ,  $p>.05$ ;  $Z=.261$ ,  $p>.05$ ;  $Z=1.067$ ,  $p>.05$ ]. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfın eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

#### **4.Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları**

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarını oluşturan alt boyutlarının anabilim dalı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla non parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7 de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalı Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyut	Anabilim Dalı	N	Sıra Ortalaması	sd	$\bar{X}^2$	p*
Eğitim Sistemi	(1)Sınıf	44	124.09	3	2.807	.422
	(2)Okul Öncesi	65	119.72	3		
	(3)Fen Bilgisi	48	121.52	3		
	(4)Türkçe	75	106.05			
Okulun İşlevleri	(1)Sınıf	44	129.16	3	3.301	.348
	(2)Okul Öncesi	65	109.11	3		
	(3)Fen Bilgisi	48	108.61	3		
	(4)Türkçe	75	120.53			
Özgürleştirici Okul	(1)Sınıf	44	131.19	3	3.648	.302
	(2)Okul Öncesi	65	110.82	3		
	(3)Fen Bilgisi	48	121.40	3		
	(4)Türkçe	75	106.05			

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları eğitim sistemi alt boyutu [ $\bar{X}^2_{(3)} = 2.807$ ,  $p < .05$ ], okulun işlevleri alt boyutu [ $\bar{X}^2_{(3)} = 3.301$ ,  $p < .05$ ] ve özgürleştirici okul alt boyutu [ $\bar{X}^2_{(3)} = 3.648$ ,  $p < .05$ ] anabilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümün eleştirel pedagoji ilkeleri üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyutlar sırasıyla özgürleştirici okul, okulun işlevleri ve eğitim sistemi alt boyutu şeklindedir. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarından elde edilen bu bulgular Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, Terzi, Şahan Çelik ve Zöğ (2015) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla da kısmen örtüşmektedir.

Araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Yılmaz (2009) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerini cinsiyet değişkeni açısından incelediği araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları Sarıgöz ve Özkara (2015) tarafından farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla örtüşürken; Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Aliakbari ve Allahmoradi (2012) aynı ölçekte 200 öğretmen ile yaptığı çalışmada eğitim sistemi boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulurken, diğer boyutlarda anlamlı fark bulamamıştır. Bu durum, iki ülkedeki eğitim sisteminin farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları sınıf ve anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya dayanarak, öğrenim görülen sınıfın ve anabilim dalının, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu bulgu Sarıgöz ve Özkara (2015)'nın farklı anabilim dalları ve Aslan (2014)'in Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Bu çalışmada öğrenim görülen sınıf değişkeninde bu bulgunun ortaya çıkması, eğitim fakültesindeki lisans programlarında yer alan eğitim felsefesi dersinin içeriğinden kaynaklanabilir. Ayrıca bu bulgu, son sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili kavramları benimsemelerinden kaynaklanabilir. Bu çerçevede lisans programındaki derslere giren öğretim elemanlarının eleştirel pedagoji konusunda yeterli donanıma sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Eleştirel pedagojiyi benimseyen bir eğitimcinin öğrencilerin beceri ve çabalarını dikkate alan bir eğitimci olması gerekir. Eğitmenin edilgen, öğrenenin ise etkin bir konumda olması gerekir (Freire, 2010). Eleştirel pedagoji açısından eğitim bilginin aktarılmasından çok öğrenenin aktarılan bilgiyi sorgulayarak yaşamına uyarlaması sürecidir (Fobes ve Kaufman, 2008). Günümüz bilgi çağında bireysel gelişimin en önemli unsurlarından birinin

bireyin septik bir bakış açısına sahip olması gerekliliğidir. Bu durum, okul sistemlerindeki uygulamaları, sahip olunan inanç ve değerleri sorgulamakta ve temel kuram ve varsayımların yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda günümüz okulu mevcut çarpıklıkları ve eşitsizlikleri yeniden üreten değil; okul içi aktiviteleriyle daha özgürlükçü ve çoğulcu bir anlayışa öğrencilerini yönlendirecek yaklaşımları bünyesine katabilmelidir (Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ; 2015). Bu çerçevede lisans eğitiminde öğretmen adaylarına yaratıcı, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek ders ve etkinliklerin yer verilmesi sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(33), 60-99.
- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2005). Eleştiri, Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Yönteminin İncelemesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 36-46.
- Aliakbari, M & Allahmoradi, N. (2012). On Iranian School Teachers' Perceptions of the Principles of Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*. 4(1), 154-171.
- 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): 1-14.
- Aslan, H.(2012). Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş., Demirel, F . (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dündar, S. (2012). Aristokrasiye Eğitimsel Bir Bakış: Postmodernizmde Eşitsizliğin Dönüşümü.. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ewert, Gerry. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas on Educational Literature. *Review of Educational Research* 61.3 (1991): 345-78.
- Fobes, C. & Kaufman, P.(2008). *Teaching Sociology*. 36, 26-33.
- Ford, D. R. (2014). A Critical Pedagogy of Ineffability: Identity, *Education and the Secret Life of Whatever*. *Educational Philosophy and Theory*, 46(4), 380–392.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Griox, H. A. (2004). Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31-47.
- Gur-ze'ev, I. (2003). Critical Theory. Critical Pedagogy and Diaspora Today-Toward NewCritical Language in Education , *Critical Pedagogy TodayToward a New Critical Language in Education*, Faculty of Education, University of Haifa, Haifa, 7-34.
- Holst, J. D. (2003). Revolutionary Critical Education.:In Defense of a Theory and a Challengeto Seek Out Those Who Practice It. *Journal of Transformative Education* , (4), 341- 348.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde Modern Özgürleştirici bir Yaklaşım. *Alternatif Eğitim e- Dergisi*, (1), 14-24.
- James, K. (2008). A Critical Theory and Postmodernist Approach to the Teaching of Accounting Theory. *Critical Perspectives on Accounting*, 19, 643–676.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-22.

- Korkmaz, Ö.(2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 2009, 1-13.
- Kükürt, R.O. (2007) . Özne Sorunu Açısından Eğiten-Eğitilen İlişkisi, 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi*, 5-7 Eylül, Tokat
- Lodico, M. G.; Spaulding, D. T.; Voegetle, K. E. (2006). *Methods in Educational Researches from Theory to Practice*. San Fransisco: John Willey and Sons.
- Mclaren, P. (1989 ). *Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, NewYork, Longman.Mclaren, P. (2003 ). *Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Boston: Allyn & Bacon.
- Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom*. Boston: SpringerMoreno, I & Lopez, I. (2005). Sharing Power with Students: The Critical Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 7(2).
- Sarıgöz, O. & Özkara, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ve İlkeleri Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 39 (8),710-716.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356
- Willis, J. (2007). *Foundations of Qualitative Research : Interpretive and Critical Approaches*. California: Sage Publications Ltd.
- Wink, J. ( 2005). *Critical Pedagogy*, USA: Copyright Pearson Education, Inc.
- Yılmaz, K. (2009b). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18 (1), 139-149.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y.(2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 195-213.



### Extended Summary

#### Introduction

The educational process is a whole encompassing teachers, students and education. In this process, students are expected to adopt certain behaviors. This traditional education approach defined according to behavioral approach has been criticized diversely for a long time. The traditional education is being emphasized to have an ideological role in shaping the ideas of children. In modern societies, critical theorists have examined certain aspects of school as teaching political system in the society, imposing the legitimacy of the system, advocating the system by enabling students to take responsibility and to participate in the system, and educating students to maintain system. However, many critical theorists such as Illich, Bowles, Gintis, Bourdieu, Apple, Freire, McLaren, and Giroux have emphasized the opinions that education ensures justice in equality and income distribution among individuals are misleading and that the inequalities in the society are reproduced in schools. Critical pedagogy emerges as an education approach based on critical theory. The origin of the idea of critical pedagogy dates back to the Marxist tradition. The scientists adopting the trend that are called Frankfurt School were effective in promoting the idea of critical pedagogy. Critical pedagogy thinkers formed a new language and pedagogical tradition for education by combining their opinions about critical education and the criticism tradition of the Frankfurt School. Freire, Gromski, Marx, McLaren, Dewey, Ada, McCaleb, Kreshes are among the scientists that contributed to the concept of critical pedagogy. Critical pedagogues advocated that education is used by political powers as means and that individuals and society are attempted to be shaped by this means. In the literature, the studies on critical pedagogy have been observed to be in a limited number. Therefore, the determination of the opinions of prospective teachers towards critical pedagogy is considered to be useful. For this purpose, the following questions are aimed to be answered:

1. What is the level of the approaches of prospective teachers towards critical pedagogy principles?
2. The determination of whether the approaches of prospective teachers towards the principles of critical pedagogy vary in terms of
  - a. Gender,
  - b. Class,
  - c. Department variables is aimed.

#### METHOD

The study follows a survey model. These models are research models that aim to describe a past or current situation as it exists. The main purpose of survey models is to identify tendencies of individuals about various topics related to education. In other words, survey models are research models with the purpose of identifying certain features of a group as thoroughly and carefully as possible.

#### Population and Sample

The population of the study consists of prospective teachers studying at 1st and 4th grades in Faculty of Education of Canakkale Onsekiz Mart University in the school year 2012-2013. The sample has been selected from the population through random sampling and has been composed of 151 female and 81 male prospective teachers studying science, classroom teaching and pre-school teaching and in the Department of Turkish Education.

### **Data Collection Tool**

"Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009) has been used in the data collection of the study. The scale of 31 items is 5-point likert-type rating scale and consists of the options of "I strongly agree", "I agree", "I moderately agree", "I disagree", and "I strongly disagree". The expressions of the scale have been scored by means of numerical values from 1 to 5, respectively from the option of "I strongly disagree" and "I strongly agree". Certain items in the scale have been reverse coded, and the scale is composed of three sub-dimensions. The first sub-dimension is "Education System" dimension with 15 items; the second is "Functions of School" with 11 items; and the last dimension is "Emancipatory School" with 5 items. The total Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale is .75 for the whole scale; .88 for sub-dimension of education system; .78 for sub-dimension of functions of school; .61 for sub-dimension of emancipatory school, which makes up 40% of the total variance. As the factor analysis related to the scale has already been conducted by Yılmaz (2009), this study has merely determined the safety factor for the whole scale.

### **Data Analysis**

In all of the statistical analyses during the data analysis, SPSS18.0 package program has been utilized. Kolmogorov-Smirnov test has been conducted in order to determine the normal distribution of data. As the data have been found not to be normally distributed as a result of the test, "non-parametric" statistical techniques have been used. The findings have showed that the variables are not normally distributed, and thus Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests of non-parametric tests have been carried out.

### **Conclusion and Discussion**

This study has aimed to examine the approaches of prospective teachers towards the principles of critical pedagogy depending on various parameters. The teachers have been found to agree moderately the principles of critical pedagogy. The dimensions that the prospective teachers agreed most strongly are respectively the sub-dimensions of emancipatory school, functions of school and education system. The study has revealed that the variable of gender is not an efficient variable on the approaches of prospective teachers towards critical pedagogy principles. The approaches of prospective teachers towards critical pedagogy principles do not

significantly vary in terms of class and department variable. Based on this finding, the class that they get education and department may be reflected not to be an efficient variable for critical pedagogy principles of prospective teachers. An educator who adopts a critical pedagogy should be an educator that considers the skills and efforts of students. The educator should be passive while the learner should be in active position. Education according to critical pedagogy is a process in which the learners question the information that is transferred and adapt it into their life rather than the transmission of knowledge. In this respect, the courses and activities that can improve the reative, inquisitive and critical thinking skills of prospective teachers may be provided in undergraduate education.