

# İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL PEDAGOJİ İLKELERİNE İLİŞKİN FARKINDALIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet Fatih KAYAN\*\*

e-mail: kayanfatih@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4702-4080>

**Atıf/Citation:** Kayan, M. F. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 79-95. <https://doi.org/10.53112/tudear.1533592>

## Öz

Eleştirel pedagoji, sosyal, kültürel ve politik bir eşitlik üzerine temellenen, bireyin özgürleşmesi gerektiğini öne süren, öğrenme süreçlerinde diyalog ve sorgulamaya yer verilmesi gerektiğini savunan ve genel itibarıyla bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini vurgulayan bir öğrenme biçimidir. Eleştirel pedagoji modeli, örgün eğitime yönelik olarak eşitsizlikleri meşrulaştırdığı, otokratik güçlere hizmet ettiği gibi bir dize eleştiri getirmekte ve bahsi edilen problemlerin üstesinden ne şekilde gelinebileceğine yönelik çözüm önerileri sunmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımının temsilcileri olan ve kendilerine eleştirel pedagoğlar adı verilen bir grup eğitimciye göre okullarda verilen eğitim öğrencilere tek tipleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunarak onları

---

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

**Etik Beyan:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2024/181) alınmıştır.

**Ethical Statement:** It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed. Ethics committee permission for the research was obtained from Harran University Social and Human Sciences Ethics Committee (Decision No: 2024/181).

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Copyright & License:** Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi – **Article Types:** Research Article

**Geliş Tarihi/Received:** 15.08.2024– **Kabul Tarihi/Accepted:** 12.11.2024

pasifleştirmektedir. Bu çalışmanın amacı ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışma Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki devlet üniversitelerinin ilahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan 271 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen, toplam 31 maddeden oluşan Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, ANOVA ve t-testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji farkındalıkları orta düzeydedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre eleştirel pedagoji farkındalığı bağlamında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında gerçekleştirilen benzer konulu çalışmalar incelendiğinde diğer branşlardan öğretmen adaylarının da genel olarak orta seviyede bir eleştirel pedagoji farkındalığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi süreçlerinde eleştirel pedagoji ve benzer çağdaş öğrenme akımlarının ana temasını oluşturduğu bağımsız derslerin müfredatlara dahil edilmesi önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, Eleştirel pedagoji, Eleştirel pedagoji ilkeleri, İlahiyat fakültesi öğrencileri, Öğretmen adayları.

## EXAMINING THE AWARENESS OF FACULTY OF THEOLOGY STUDENTS REGARDING CRITICAL PEDAGOGY PRINCIPLES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

### Abstract

The critical pedagogy approach generally brings a series of criticisms to formal education but also offers numerous suggestions on how to overcome these problems. According to a group of educators who are representatives of the critical pedagogy approach, the education that is provided in schools pacify students by offering them a standardized learning environment. The aim of this study is to examine the views of theology faculty students on the principles of critical pedagogy in terms of different variables. The research, in which the descriptive survey model was used, was conducted with 271 students studying at theology faculties of state universities in various provinces of Turkey. "Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009) has been used for the data collection of the study. Descriptive statistics, t test and ANOVA were used for the analysis of the data. According to the results that are obtained from the research, the critical pedagogy awareness of theology faculty students is at a moderate level. In this study, it was determined that there was no significant difference in the context of critical pedagogical awareness according to the variables of gender, level of education and types of high schools. When similar studies in the literature were examined, it was concluded that teacher candidates from other

areas also generally had a moderate level of critical pedagogical awareness. Based on the results that are obtained from the research, it was suggested that courses in which critical pedagogy and similar contemporary learning approaches constitute the main theme should be included in the curricula in pre-service teacher education processes.

**Keywords:** Religious education, Critical pedagogy, Critical pedagogy principle, Faculty of theology students, Pre-service teachers.

## Giriş

Geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışı her ne kadar dünya genelinde hala yoğun olarak kullanılan eğitim yaklaşımlarından biri olarak karşımıza çıksa da günümüzde bu yaklaşıma ilişkin birçok eleştiri getirildiği de görülmektedir. Bahsi edilen eleştiriler daha çok geleneksel eğitimin öğrencileri belli bir kalıba soktuğu ve onları tek tipleştirdiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunların yanı sıra geleneksel eğitim yaklaşımında eğitimin bir biçimlendirme süreci olarak ele alındığı, dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin göz ardı edildiği düşünülmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Geleneksel eğitim modeline yönelik olarak getirilen eleştiriler, eğitimcileri daha özgür ve öğrenci yanlısı bir öğrenme ortamına sahip olabilmeye adına alternatif arayışlara yönlendirmektedir.

Geleneksel eğitim anlayışının öğrenciler üzerinde meydana getirdiği olumsuzlukların ortadan kaldırılması ve onlara daha özgür ve nitelikli bir öğrenme ortamı sunabilmesi amacıyla geliştirilen eğitim yaklaşımlarından biri de eleştirel pedagoji yaklaşımıdır. Eleştirel pedagoji modeli genel itibarıyla örgün eğitime yönelik olarak bir dize eleştiri getirmekte ve bahsi edilen problemlerin üstesinden ne şekilde gelinebileceğine yönelik birtakım reçeteler sunmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımının temsilcileri olan ve kendilerine eleştirel pedagoğlar adı verilen bir grup eğitimciye göre okullarda verilen eğitim daha çok egemen güçlere hizmet etmekte, eşitsizlikleri meşrulaştırmakta, öğrencilere tek tipleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunarak onları pasifleştirmekte ve otokratik düzenin devamını sağlamaktadır (Freire, 2003; Illich, 2009).

Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışında Rousseau'nun fikirleri önemli bir rol oynamıştır. Nitekim eğitime yönelik radikal denebilecek formda ilk eleştiriler Rousseau'nun felsefi ve pedagojik görüşleri ışığında gerçekleşmiştir (Potur, 2022). Bu doğrultuda eleştirel pedagoji, felsefi bir akım olarak ortaya çıkmış, daha sonraları ise eğitim camiasının ilgi alanına girerek çağdaş bir öğrenme modeli olarak eğitim sistemlerinde kendine yer bulmuştur. Haksızlık ve ötekileştirmelere karşı daha iyi bir eğitim dolayısıyla daha iyi ve daha adil bir dünya hedefiyle hareket eden eğitim bilimcilerin yol göstermesiyle eleştirel pedagoji yaklaşımı öğretim programlarında önemli bir yer edinmiştir (Blake ve Masschelein, 2003).

Eleştirel pedagoji, öğretmen merkezli klasik eğitim anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkmış çağdaş bir öğrenme modelidir (McLaren, 2001). Geleneksel eğitimin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmeyi amaç edinen eleştirel pedagoğlardan İlich (2009) okulların toplumun tüm kesimlerine eşit seviyede bir eğitim olanağı sağlayamadığını, Freire (2003) geleneksel eğitim sisteminin öğrencileri yatırım nesnesi öğretmenleri ise yatırımcı olarak ele aldığını, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde tamamen pasif bir role öğretmenlerin ise mutlak otorite olarak belirlenmesine yol açtığını, Baker (2006) ise zorunlu eğitim modelinin eşit koşullarda eğitim alma olanağına sahip olamayan öğrencileri mağdur ettiğini ve bu nedenle bu sisteme bir son verilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımının geleneksel eğitim modeline ilişkin olarak yönelttiği en temel eleştirilerden biri tüketim toplumunun devamının sağlanması ve pasif bireylerin yetiştirilmesinde bu modelin bir araç olarak kullanılmasıdır (Öztürk, 2012). Buna karşın eleştirel pedagoji yaklaşımı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir reforma ihtiyaç duyulduğunu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif ve özgür bir role sahip olmaları gerektiğini (İnal, 2010), eğitimin sistemlerinin özgür düşünebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenciler dolayısıyla vatandaşlar yetiştirme amaçlarına hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Goomansingh, 2009).

Eleştirel pedagoji yaklaşımının önde gelen isimlerinden olan Giroux'a (2009) göre bu yaklaşımın en temel amacı öğrencilere sorgulama, eleştirme, tartışma vb. becerilerini geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı sunmaktır. Freire (2003) eleştirel pedagoji modelinin tam anlamıyla hayata geçebilmesi için özgürlükçü eğitimcilerle, bunun için de yine özgürlükçü öğretmen eğitimi programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Eleştirel pedagoğlar örgün eğitimin dolayısıyla okulların eleştiriden muaf tutulamayacaklarını dile getirerek okullar aracılığıyla süregelen birtakım eşitsizliklerin altını çizmiş ve bu eşitsizliklerin toplum nezdinde daha fazla görünür olmasını sağlayarak bu yolla onların üstesinden gelmeye çabalamışlardır. Okulların eşitsizlikleri meşrulaştırdığı, egemen güçlere hizmet ettiği, hiyerarşik ve otokratik bir sistemin devamını sağladığı, insanları pasifleştirip tek tipleştirdiği ve içlerindeki özgünlük ve özgürlüğü kısıtladığı vb. söylemler, eleştirel pedagoğların geleneksel örgün eğitim modeline yönelik olarak öne sürdükleri en temel eleştirilerdir (Kayan, 2020).

Öğrenci merkezli çağdaş eğitim yaklaşımının dünya genelinde her geçen gün daha fazla kabul görmesi ve daha çok telaffuz edilir olmasının bir sonucu olarak 21. yüzyıl becerileri adına sıklıkla rastladığımız kavramlardan biri haline almıştır. Yaşamış olduğumuz çağda bireylerin daha güçlü ve nitelikli bir hayata sahip olabilmeleri adına edinmeleri beklenen özellikleri ifade eden 21. yüzyıl becerileri; araştırma, sorgulama, iletişim, merak, üretme, teknoloji okur-yazarlığı gibi birçok kişisel özelliğin yanında eleştirel düşünme becerisini de içerisinde bulundurmaktadır.

21. yüzyıl becerileri her ne kadar ilgili literatürde öğrenciler tarafından geliştirilmesi beklenen özellikler olarak karşımıza çıksa da öğretmenlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının da bahsi geçen becerilere sahip olmaları örgün eğitim sürecinin refahı açısından büyük önem arz etmektedir (Aşlamacı, 2023). Nitekim bahsi geçen becerilerin öğrencilere aşılması ancak bu becerilere sahip olan öğretmenlerin varlığıyla ulaşılabilecek bir hedefdir.

Eleştirel pedagoji yaklaşımının en temel prensibi bilgi ve otoritenin her zaman için sorgulanabilir ve tartışılabilir olmasıdır (Giroux, 2007). Nitekim bilginin ve otorite tarafından belirlenen kuralların olduğu gibi kabul edilmesi insan fitratına aykırı bir durumdur. Bu bağlamda geleceğin Din Kültürü ve Ahlak bilgisi dersi öğretmenleri olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu yönde nasıl bir performansa sahip olduklarının araştırılması önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerine eleştirel bir bakış açısı kazandırabilmesi ve demokratik bir sınıf içi ortamı oluşturabilmesi, onların da bahsi geçen becerilere sahip olmalarıyla mümkün olabilecektir. Bunların yanında 2005 yılı itibarıyla temel eğitim modelimiz olarak belirlenmiş olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, tüm öğretmenlerden ilgili becerilere sahip olmalarını ve bunları sınıf içi ortama taşıyabilmelerini istemektedir.

### **1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler**

Eleştirel pedagoji yaklaşımının en temel hedefi öğrencilere eleştirel düşünme bilinci geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamaktır (Glenn, 2002). Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde temel eğitim modeli olarak öğrenen merkezli bir model olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına getirmiş olduğu önemli yeniliklerden biri ise 21. yüzyıl becerileridir. 21. yüzyıl becerileriyle birlikte çağımız insanının sahip olması beklenen temel duyuşsal özellikler öğretim programlarına dahil edilmişlerdir. Bahsi geçen özelliklerden öne çıkanlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir (Kayan, 2023).

21. Yüzyıl becerilerinin öğrenme ortamlarına tam anlamıyla yansıtılabilmesi ancak öğrenme sürecinin yürütücülere olan öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları, en azından onları sınıf içi süreçlere ne şekilde taşıyacaklarının bilincinde olmaları ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin bu konuya ilişkin ne düzeyde bilgi sahibi olduklarının sorgulanması önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır;

1. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte var olmuş veya halihazırda varlığını sürdüren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Bu çalışmada, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları çeşitli değişkenler aracılığıyla inceleneceği için betimsel tarama modelinin, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında devlet üniversitelerinin ilahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Tesadüfi örnekleme yönteminde her örnek eşit seçilme olasılığına sahiptir. Çalışma, Google formlar aracılığıyla ulaşılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinden, dönüt elde edilen 271 öğrenci ile yürütülmüştür.

Çalışmaya gönüllülük esasına göre katılım sağlayan ilahiyat fakültesi öğrencilerine ilişkin kişisel değişkenlere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. İlahiyat fakültesi öğrencilerine ilişkin kişisel değişkenler

Değişkenler	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	222	81.9
	Erkek	49	18.1
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	15	5.5
	1. Sınıf	33	12.2
	2. Sınıf	76	28.0
	3. Sınıf	68	25.1
	4. Sınıf	79	29.2
Mezun olunan lise türü	İmam-Hatip	159	58.7
	Diğer	112	41.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılım sağlayan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin 222’si kadın, 49’u ise erkektir. Öğrencilerin 15’i hazırlık sınıfında, 33’ü 1. sınıf, 76’sı 2. sınıf, 68’i 3. sınıf, 79’u ise 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerinden 159’u imam-hatip liselerinden, 112’si ise imam-hatip dışındaki farklı lise türlerinden mezun olarak ilahiyat fakültelerini tercih etmişlerdir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin etik kurul izni, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan (Karar No: 2024/181) alınmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; “Eğitim sistemi”, “Okulun işlevleri” ve “Özgürleştirici okul” olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Beşli likert türündeki derecelendirme ölçeğinde yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik 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 .76 olarak belirlenmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programı tercih edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğine yönelik görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 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 ifade edilmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik ifadelerinin cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak belirlenmiştir.

## 3. Bulgular

Bulgular, araştırmanın alt problemlerinde belirtilen sırayla uyumlu bir şekilde sunulmuşlardır.

### 3.1. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumları

Çalışmanın birinci altı problemi “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.,

**Tablo 2. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarına ait betimsel istatistikler**

Değişken	Sayı (N)	$\bar{X}$	Ss
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	271	3.19	.42

Tablo 2’den elde edilen sonuçlara göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları ( $\bar{X}$  =3.19) orta düzeydedir. Bu sonuç, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin orta seviyede bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji yaklaşımına ilişkin yüksek düzeyde bir olumlu tutuma sahip olmadıklarını ve konuya ilişkin tutumlarında geleneksel eğitim anlayışının önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.2. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Çalışmada yer alan ikinci alt problem “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçlarına tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	p
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	Kadın	222	3.196	.42	.991
	Erkek	49	3.195	.41	

Tablo 3’te yer alan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde erkek ( $\bar{X}$  =3.195) ve kadın ( $\bar{X}$  =3.196) öğrencilerin birbirine oldukça yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları, dolayısıyla cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı ( $t_{(271)} = .991, p>.05$ ) görülmektedir. Bir başka ifade ile kadın ve erkek ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları birbiriyle uyusmaktadır.

### 3.3. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre İncelenmesi

Çalışmada yer alan üçüncü alt problem “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?”



şeklinde belirlenmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre t-testi sonuçlarına tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre t-testi sonuçları**

Değişken	Mezun program	olunan	N	$\bar{X}$	Ss	p
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	İmam-hatip		159	3.19	.43	.874
	Diğer		112	3.20	.45	

Tablo 4’te de görüldüğü üzere imam-hatip ( $\bar{X}$  =3.19) ve imam-hatip dışındaki diğer liselerden ( $\bar{X}$  =3.20) mezun olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir ve iki grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $t_{(271)} = .874, p>.05$ ) bulunmamaktadır. Bir başka deyişle imam-hatip ve diğer lise türlerinden mezun olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları birbiriyle uyusmaktadır.

### 3.4. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Çalışmanın dördüncü alt problemi “İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları**

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları			
Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler ortalaması	F	p
İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları	Hazırlık	15	3.14	.44	Gruplar	1,902	7.116	.114
	1. Sınıf	33	3.27	.47	arası			
	2. Sınıf	76	3.18	.45	Gruplar içi	.254		
	3. Sınıf	68	3.12	.44	Toplam			
	4. Sınıf	79	3.23	.48				

Tablo 5’ten elde edilen verilere göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları sınıf düzeyine göre benzer aritmetik ortalamalara sahiptir. Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden elde edilen verilerle gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, sınıf düzeyinin ilahiyat fakültesi öğrencilerinin

eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumlarında manidar bir fark meydana getirmediğini ortaya koymaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilahiyat fakültesi öğrencileri, eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik olarak orta seviyede bir tutuma sahiptirler. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve imam-hatip meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları olan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, eleştirel pedagojiye yönelik olarak daha yüksek bir farkındalık seviyesine sahip olmaları beklense de ilgili konuya ilişkin diğer branşlardan öğretmen adayları ile yapılan çalışmalardan da büyük oranda benzer sonuçlar elde edildiği gözlenmektedir. Bu bağlamda işe koşulan çalışmalar öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin orta seviyeli bir tutuma sahip olduklarını gösterse de (Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Şahin, Demir ve Arcagök, 2016; Kozikoğlu ve Erden, 2018) çok düşük seviyeli tutumun ortaya çıktığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Sarigöz ve Özkara, 2015).

Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeği kullanılarak yürütülen nicel çalışmalar öğretmen adaylarının genel olarak orta ve daha düşük seviyelerde bir farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna rağmen konuya ilişkin gerçekleştirilen nitel çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları, eğitim sistemleri açısından yararlı ve gerekli gördükleri, eleştirel pedagojinin önemine sıklıkla atıfta buldukları göze çarpmaktadır (Turhan-Türkkan ve Boran-Şenocak, 2021). Konuya ilişkin yürütülen bir deneysel çalışmada ise eleştirel pedagoji ilkelerine bağlı kalınarak oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Aksakallı, Salar ve Turgut, 2018).

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik olarak daha yüksek seviyede bir farkındalığa sahip olmaları eğitim sistemimizin niteliği açısından asıl görülmesi beklenen tablodur. Ne var ki eleştirel pedagojinin en temel hedefi; diline, dinine, ırkına, cinsiyetine, sosyo-ekonomik düzeyine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eşit öğrenme olanaklarına sahip olabilmelerini ve özgür düşünebilmelerini sağlamaktır (Vandrick, 1994). Bu bağlamda birkaç yıl sonrasının öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu bilince sahip olmaları çağın gereksinimlerinin karşılanabildiği öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından büyük önem arz etmektedir. Buna rağmen araştırmadan elde edilen sonuçların yanı sıra benzer şekilde öğretmen adayları ile yürütülen çalışma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarımızın eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik olarak istendik seviyede bir farkındalığa sahip olmadıkları gözlenmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Alanyazında benzer sonuçların ortaya çıktığı çalışmalar bulunduğu gibi (Sarigöz ve Özkara, 2015; Şahin vd. 2016; Kozikoğlu ve Erden, 2018) erkek öğretmen

adaylarının kadınlara göre eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin daha yüksek seviyede farkındalığa sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Taşgın ve Küçüköğlü, 2017). Balcı ve Kocabaş (2020) tarafından sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada da benzer şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin mezun olunan lise türüne göre değişmediğini ortaya koymaktadır. Buna göre, imam-hatip liseleri ile imam-hatip dışındaki diğer lise türlerinde öğrenim görenlerin eleştirel pedagoji bilinci edinme bağlamında herhangi bir farklılık meydana getirmediği anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyi bağlamında da yine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hazırlık sınıfı ile başlayan beş yıllık ilahiyat fakültesi eğitimi sürecinde öğrenciler eleştirel pedagoji farkındalığı yönünde herhangi bir gelişim kaydetmemektedirler. Nitekim çalışmadan elde edilen sonuçlar, eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Eğitim sistemlerinin gelişip daha iyi bir forma evrilebilmeleri için yapıcı eleştirilere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel pedagoji yaklaşımının temsilcileri olan eleştirel pedagoglar da tam olarak bu görevi üstlenmiş, eğitim sistemlerinde yer alan eksiklik ve eşitsizlikleri açığa çıkarmaya çabalamışlardır. Nitekim dünyanın neredeyse tamamında temel eğitim sistemi olarak belirlenmiş olan örgün eğitim sistemlerinde eşitsizliklere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu bağlamda öğrenme süreçlerinin yürütücüleri olan öğretmenlerden ve doğal olarak geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarından eleştirel bir bakış açısına bir diğer deyişle eleştirel pedagoji farkındalığına sahip olmaları beklenmektedir.

Ne var ki bu bağlamda işe koşulan çalışmalar öğretmenlerin olduğu gibi öğretmen adaylarının da önemli eksikliklere sahip olduğunu, eleştirel pedagojiye ilişkin yeterli düzeyde bir farkındalığa sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim sistemimiz açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebileceği gibi çağın gereksinimlerine uyum sağlama noktasında kat edilmesi gereken önemli mesafelere sahip olduğumuzun da bir delili mahiyetindedir.

Eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik farkındalığın sorgulandığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak bazı önerilere yer verilmiştir;

- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde eleştirel pedagoji ve benzer çağdaş öğrenme akımlarını içselleştirebilecekleri bağımsız dersler, öğretmen eğitimi müfredatlarına dâhil edilebilir.

- Gelecekte işe koşulacak olan çalışmalarda nicel verilerin yanında derinlemesine görüşmelerin yapılacağı nitel verilerden de istifade edilerek daha tutarlı sonuçlara ulaşılabılır.
- Eleştirel pedagoji yaklaşımının, dünya genelinde öğrenme ortamlarına ne şekilde yansıtıldığı derinlemesine araştırılabilir.

### Kaynakça

- Aksakallı, A., Salar, R., & Turgut, Ü. (2018). Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 961-971.
- Aşlamacı, İ. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve din eğitimi-eleştirel bir yaklaşım*. Dem Yayınları.
- Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır* (Çev. A. Sönmezay). Ayrıntı Yayınları.
- Balcı, A. T. & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68.
- Blake, N., & Masschelein, J. (2003). *Critical theory and critical pedagogy*. Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, Paul Standish (Ed.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education içinde. (ss. 38-57). Blackwell Publishing.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). Kalkedon Yayınları.
- Glenn, C. B. (2002). Critical rhetoric and pedagogy: (Re)considering student-centered dialogue. *Radical Pedagogy*, 4(1).
- Goemansingh, 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.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özyay). Şule Yayınları.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kayan, M. F. (2020). Eleştirel pedagoji. İshak Kozikoğlu (Ed.), Eğitimde güncel yaklaşımlar içinde (s. 147-157). Pegem Akademi Yayınları.

- Kayan, M. F. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları. *Genç Mütefekkirler Dergisi*, 4(2), 347-360.
- Kozikoğlu, İ. & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- 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.
- Potur, Ö. (2022). Eleştirel pedagojiden eleştirel okuryazarlığa eğitime farklı bir yaklaşım. *Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Sarıgöz, O. & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 710-716.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. & Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Taşgın, A. & Küçüköğlü, A. (2017). Öğretmen adayı perspektifinden eleştirel pedagoji (Atatürk üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1189-1204.
- Türkkan, B. T., & Şenocak, B. B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485.
- Vandrick, S. (1994). Feminist pedagogy and ESL. *College ESL*, 4(2), 69-92.
- 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 Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213



## **Examining the Awareness of Faculty of Theology Students Regarding Critical Pedagogy Principles in Terms of Various Variables**

**Mehmet Fatih Kayan**

### **Extended Abstract**

The traditional education approach is still one of the most widely used educational approaches around the world nevertheless it is seen that there are still lots of criticism towards this model. These criticisms mostly focus on the fact that traditional education puts students into a certain mold and standardizes them. According to a group of educators who are representatives of the critical pedagogy approach, the education that is provided in schools pacify students by offering them a standardized learning environment. In addition, it is thought that students' critical thinking skills are inhibited in the traditional education approach. Even though critical pedagogy approach generally brings a series of criticisms to formal education but also offers numerous suggestions on how to overcome these problems.

Critical pedagogy is a contemporary learning model that emerged as a reaction to the teacher-centered classical education approach. The critical pedagogy approach emphasizes that there is a need for reform in teacher-student relationships, that students should have an active and free role in the learning process, and that education systems should serve the purpose of raising students who can think freely and have critical thinking skills. The main purpose of the critical pedagogy approach is to provide students with a learning environment where they can develop skills such as questioning, criticizing, discussing, etc.

Critical pedagogy emerged as a philosophical movement, and later became a subject of interest for the education community and found a place for itself in education systems as a contemporary learning model. With the guidance of educational scientists who acted with the aim of a better education and therefore a better and more just world against injustice and marginalization, the critical pedagogy approach has gained an important place in curriculums.

Critical pedagogy is a contemporary learning model that emerged as a reaction to the teacher-centered classical education approach. Illich, one of the critical pedagogues who

aims to minimize the negative effects of traditional education on students, argues that schools cannot provide equal education opportunities to all segments of society. Freire argues that the traditional education system treats students as investment objects and teachers as investors, thus leading to a completely passive role in students' learning processes and teachers as absolute authorities; Baker also argues that the compulsory education model victimizes students who do not have the opportunity to receive education under equal conditions, and therefore this system must be ended.

Critical pedagogues have emphasized that formal education, and therefore schools, cannot be exempt from criticism, and have underlined some inequalities that persist through schools, and have tried to overcome these inequalities by making them more visible to society. The most fundamental criticisms that critical pedagogues put forward regarding the traditional formal education model are that schools legitimize inequalities, serve dominant powers, ensure the continuation of a hierarchical and autocratic system, make people passive and standardize them, and restrict their originality and freedom.

As a result of the student-centered contemporary education approach becoming more accepted and more pronounced every day around the world, it has become one of the concepts that has been frequently come across with the name of 21st century skills. 21st century skills, which express the characteristics that individuals are expected to acquire in order to have a stronger and more qualified life in the era that we live in, include many personal characteristics such as research, questioning, communication, curiosity, production, technology literacy, as well as critical thinking skills.

Although 21st century skills appear in the relevant literature as characteristics expected to be developed by students, it is of great importance for teachers and other stakeholders of education to have the mentioned skills for the welfare of the formal education process. As a matter of fact, instilling the mentioned skills in students is a goal that can only be achieved with the presence of teachers who have these skills.

The most essential principle of the critical pedagogy approach is that knowledge and authority are always questionable and debatable. In fact, accepting knowledge and obeying the rules determined by authority without questioning them is contrary to human nature. In this context, it is important to investigate how the students of the faculty of theology, who are the teachers of Religious Culture and Ethics course of the future, perform in this regard. In addition, teachers can provide their students with a critical perspective and create a democratic classroom environment only if they have the aforementioned skills. In addition, the constructivist education approach, which has been determined as our basic education model since 2005, requires all teachers to have the relevant skills and to be able to transfer these to the classroom environment.

The aim of this study is to examine the views of theology faculty students on the principles of critical pedagogy in terms of different variables. In line with this main purpose, answers were sought to the following questions;

1. What are the attitudes of theology faculty students towards the principles of critical pedagogy?
2. Do theology faculty students' views on critical pedagogy principles differ according to gender?
3. Do theology faculty students' views on critical pedagogy principles differ according to the type of high school they graduated from?
4. Do theology faculty students' views on critical pedagogy principles differ according to the grade they are in?

The research, in which the descriptive survey model was used, was conducted with 271 students studying at theology faculties of state universities in various provinces of Turkey. The participants consist of 222 female and 49 male students.

Data of the research was collected by "The Scale of Critical Pedagogy Principles" developed by Yılmaz (2009). The scale consists of 31 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient was found as .76. Research data were analysed by SPSS statistical 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 that are collected from the theology faculty students. Level of significance was accepted as .05.

According to the results that are obtained from the research, the critical pedagogy awareness of theology faculty students is at a moderate level. However, this finding is not a desired result for our education system. It was expected that prospective teachers, who are teachers of near future, would have had higher critical pedagogical awareness. In spite of this, studies on this very subject reveal that teachers and prospective teachers from other areas also have similar critical pedagogical awareness.

In this study, it was determined that there was no significant difference in the context of critical pedagogical awareness according to the variables of gender, level of education and types of high schools. When similar studies in the literature were examined, it was concluded that beside the fact that teacher candidates from other areas also generally had a moderate level of critical pedagogical awareness generally they also show no significant difference for the variables of gender, level of education and types of high schools.

Although quantitative studies conducted using the critical pedagogy principles scale reveal that teacher candidates generally have a medium or lower level of awareness,



qualitative studies conducted on the relevant subject show that teacher candidates have a positive attitude towards critical pedagogy, see it as useful and necessary for education systems, and frequently refer to the importance of critical pedagogy.

In an experimental study conducted on the similar subject, it was concluded that learning environments created by adhering to the principles of critical pedagogy contributed positively to the academic success of middle school students.

In summary, theology faculty students generally exhibit a moderate level of attitude toward critical pedagogy principles. Contrary to expectations, the awareness level of teacher candidates regarding critical pedagogy remains below the desired level. The study found no significant differences in attitudes and awareness toward critical pedagogy principles based on gender or the type of high school attended (Imam Hatip high schools vs. other schools). During the five-year theology education, students did not show significant progress in their awareness of critical pedagogy principles. Experimental studies revealed that learning environments designed in line with critical pedagogy principles positively affect academic success. Qualitative studies highlighted that teacher candidates generally view critical pedagogy positively and consider it essential for education systems. Despite the importance of critical pedagogy in addressing inequalities and promoting equal learning opportunities, the findings suggest that both teachers and teacher candidates lack sufficient awareness in this area. This indicates a critical gap in aligning the education system with the demands of the contemporary era.

Once and for all when the results obtained from the research as well as the results of the study conducted with prospective teachers are examined in general, it is observed that prospective teachers do not have the desired level of awareness regarding the principles of critical pedagogy. Based on the results that are obtained from the research, it was suggested that courses in which critical pedagogy and similar contemporary learning approaches constitute the main theme should be included in the curricula in pre-service teacher education processes.