

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri

Kürşad YILMAZ¹, Yahya ALTINKURT²

ÖZET

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların görüşleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleminde, seçkisiz olarak belirlenmiş 567 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, “Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleştirici Okul” alt boyutlarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları en yüksek katılımı sırası ile Özgürleştirici Okul, Okulun İşlevleri ve Eğitim Sistemi alt boyutlarına göstermiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdiği madde “Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır” maddesi; en düşük katılım gösterdiği madde ise “Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir” maddesidir. Katılımcıların görüşleri cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf değişkenlerine göre değişmektedir. Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının görüşleri arasında da anlamlı farklılık vardır.

ANAHTAR KELİMELER: Eleştirel pedagoji, eleştirel pedagoji ilkeleri, öğretmen adayları

Prospective Teachers' Views about Critical Pedagogy

ABSTRACT

The main aim of the research is to examine prospective teachers' views about critical pedagogy according to various variables. The participants' views are compared according to gender, the current university program and grade. The sample of the survey model study consists of 567 randomly chosen teachers. Data is gathered by Principles of Critical Pedagogy Scale. The scale consists of three sub-dimensions: “Education System, Functions of School and Emancipator School”. Descriptive statistics, t-test and ANOVA are used for data analysis. According to the research findings, prospective teachers most agree with Emancipator School, Functions of School and Education System respectively. Prospective teachers agree with the following item the most: “Teachers must question themselves when students criticize” and with the following item the least: “Schools waste individuals and societies”. The participants' views vary according to gender, the current

¹ Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, kursadyilmaz@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kütahya, yaltinkurt@gmail.com

university program and grade. There is a significant difference between the views of prospective teachers from Thesis and Non-thesis Master's Programs.

KEYWORDS: Critical pedagogy, principles of critical pedagogy, prospective teachers

GİRİŞ

Geleneksel eğitim anlayışı uzun zamandan beri bir takım eleştirilere uğramaktadır. Bu eleştiriler genellikle geleneksel eğitim anlayışının daha çok öğrencilerin biçimlendirilmesi anlayışına dayandığı yönündedir. Geleneksel eğitim anlayışında eğitimin tanımı ve uygulaması daha çok davranışçı yaklaşıma göre yapılmaktadır. Buna göre eğitim, istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yani eğitim bir biçimlendirme sürecidir. Eğitimin tanımında yer alan davranış değişikliklerin öğrencileri eleştirel düşünme gücünden uzaklaştıran değişiklikler olduğu iddia edilmektedir. Bu anlayışta öğrencilerin biçimlendirilmesinin yanında “istedik” davranış değişikliğinin kimin istediği değişiklik olduğu da tartışmaların merkezine oturmaktadır. Örneğin radikal eğitimin savunucuları arasında olan ve okulsuz toplumu savunan Illich (2009) ve zorunlu eğitime karşı çıkan Baker (2006) okulların egemen bir elit sınıfın çıkarları adına halkın ahlak ve toplumsal inançlarını şekillendiren bir araç olduğunu savunmaktadır. Aslında bu nokta özgürlükçü eğitim uygulamalarını savunanların üzerinde durduğu en temel konulardan biridir. Onlara göre devletin denetimi altındaki okullar ve bu okullarda okutulan eğitim programları, eğitim sistemi aracılığı ile kaçınılmaz olarak egemen güçlerin buyruklarına körü körüne boyun eğecek, uysallaştırılmış ve tek tipleştirilmiş vatandaşlar yetiştirmektedir (Chomsky, 2007; Spring, 2010). Oysa eğitim, biçimlendirmenin değil özgürleşmenin aracı olmalıdır. Bu anlamda genel olarak özgürlükçü pedagoji kuramcıları eğitimi, insanlaşmanın bir aracı olarak görmektedir. Özgürlükçü pedagoji olarak sınıflanan akımlardan biri de eleştirel pedagojidir.

En genel anlamıyla eleştirel pedagoji, eğitim sorunlarını tartışan bir eğitim yorumu olarak düşünülebilir. Eleştirel pedagoji, özde eğitimin ne olduğu ile ilgili sorgulamalar ve yapılan tanımlar etrafında örülmüş bir projedir. Dolayısıyla eleştirel pedagojide önemli olan, çoğu kez görmezlikten gelinen; yaptıklarımızı neden yapıyoruz ve niçin bilinen geleneksel yollarla yapıyoruz?, devlet eğitim-öğretimi kimin çıkarına hizmet ediyor? gibi sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda örgütlenmiş bir olgudur (Giroux, 2007, 2009). Bu anlamda eleştirel pedagoji eğitim ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri ve ortaya çıkan sorunları felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik boyutlarıyla tartışan bir kuramdır (McLaren, 1993, 1998; Glenn, 2002; Yıldırım, 2010). Giroux’a göre (2009) eleştirel pedagojinin amacı; öğretmenlerin ve öğrencilerin kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma hedefiyle eğitsel uygulamaları dönüştürmek ve okulları bu amaç için dönüştürmektir.

Eleştirel pedagoji, toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve ezilenlere özgürlük getirmek amacıyla eğitimi siyasal bir eylem olarak ele almaktadır (Kincheloe, 2004a; McLaren, 1998; Freire, 2000, 2010). Bu çerçevede eleştirel pedagoji savunucularının ısrarla üzerinde durdukları en önemli konulardan biri kapitalizm ve neo-liberal ekonomi politikalarıdır. Bu politikaların eşitsizlik temeline dayandığı ve özellikle de devlet okulları aracılığı ile uyuşmuş beyinler yaratarak kendi geleceklerini sürdürme gayreti içinde oldukları belirtilmektedir. Neo-liberal ekonomi politikalarının kaçınılmaz sonucu olarak, ekonomik açıdan üst sınıfa ait bir ailenin çocuğu ile alt sınıfa ait bir ailenin çocuğu arasında, pek çok konuda olduğu gibi eğitim araçlarına erişim açısından bir dengesizlik olduğu açıktır. Bu düzende okullaşma sürecinde bu eşitsizlikler daha da pekiştirilerek, öğrencilerin toplum içindeki sınıfsal konumları sabitlenmektedir (Çetinkaya, 2008). Apple (1982, 2009) bu anlayış çerçevesinde devletin, bugün kendi vatandaşını basit bir tüketici, dünyayı ise kocaman bir süpermarket olarak gördüğünü ifade etmektedir. Benzer şekilde Giroux da (2009) vatandaşlığın giderek piyasalaşmaya tabii olduğunu ve gençlerin de eleştiren özneler olmaktan çok giderek tüketen öznelere dönüştürüldüklerini belirtmektedir. Bu sistem içinde eğitim ise alınıp satılan bir meta haline getirilmiştir. Mevcut sistemde demokrasinin bile gerçek anlamı göz ardı edilerek, basitçe bir tüketim tercihinin dönüştürülmektedir (Apple, 2009).

Eleştirel pedagojinin öncü kuramcılarında Freire'ye (2009) göre eleştirel pedagojiye inanan eğitimci, özgürlükçü bir eğitimcidir. Aslında hem geleneksel eğitimcinin hem de özgürlükçü eğitimcinin amacı, öğrencilere belirli yetkinlik ve becerileri kazandırmaktır. Ancak geleneksel eğitimci bunu, mevcut sistemin kurumsal yapısının korunumu ilkesine uygun olarak yapmaktadır. Özgürlükçü eğitimci ise aynı zamanda öğrencilerin hemen her beklentisini belirleyen egemen ideolojinin üzerindeki sis perdesini kaldırmaya çalışmaktadır (Freire, 2009). Kanpol (1999) bu anlayışın, toplumsal verimlilik ideolojisiyle doğrudan bağlantılı olarak, öğrencilerin pazar ekonomisi için hazırlanmasını esas aldığı vurgulamaktadır. Eleştirel pedagoğlar, bütün öğrencilerin demokratik toplumun etkin birer üyesi olarak yetiştirilmesini ve geleneksel eğitim uygulamalarının aksine bütün öğrencilerin akademik başarısını savunmaktadır. Eleştirel pedagoğlara göre eğitimin amacı demokratik toplum için sosyal dönüşümü sağlamaktır (Bercaw ve Stooksberry, 2004). McLaren'in (2007) de belirttiği gibi okullar eleştirel bilginin üretim alanı olmalıdır. Adına okul denen her kurum öğrencileri sosyal dönüşüm ve eleştirel vatandaşlık temsilcisi olarak yetiştirmelidir. Okullar tüm gruplar için sosyal adaleti tesis etmekten, sömürü, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi her türlü ayrımcılığın sona ermesinden bahseden kolektif hayalleri teşvik etmelidir.

Eleştirel pedagoji ile geleneksel pedagoji arasında öğretmen-öğrenci iletişimi ve bunların rolleri konusunda da önemli ayrımlar bulunmaktadır. Geleneksel pedagojide, öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması şeklindedir. Eğitim ortamında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Geleneksel pedagojide öğrencilerin, içinde yaşadıkları dünyaları ve kendilerine

gerçeklik olarak sunulan bilgileri sorgulamalarına imkân verecek eleştirel düşünce yeteneği geliştirilmemektedir. Freire'ye (2010) göre geleneksel pedagoji “anlatı” niteliğinde ezberci bir eğitimidir. Bu sistemde öğrenciler öğretmen tarafından doldurulması gereken “boş kaplar” olarak görülmektedir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa o kadar iyi öğretmendir. Kaplar da ne kadar pısrıksa ve doldurulmaya izin veriyorsa o kadar iyi öğrencilerdir. Freire (2010) bu tür eğitimi, “bankacı eğitim modeli” olarak tanımlamaktadır. Bu sistemde eğitim “tasarruf yatırımı”, öğrenciler “yatırım nesnelere” öğretmenler ise “yatırımcı” olarak görülmektedir.

Freire (2010) bu modeldeki öğrenci ve öğretmen rollerini şöyle özetlemektedir: 1) Öğretmen öğretir, öğrenciler ders alır, 2) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez, 3) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür, 4) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler, 5) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline edilir, 6) Öğretmen seçer, öğrenciler bu seçime uyar, 7) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısındadırlar, 8) Öğretmen programı (müfredat) seçer, öğrenciler buna uyarlar, 9) Öğretmen bilginin otoritesini kendi mesleki otoritesiyle birleştirir ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüklerinin karşısı olarak öne sürer, 10) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenciler ise sadece nesnesidir.

Freire'nin (2010) ifade ettiği geleneksel bankacı eğitim modeli insanları uyarlanan, etki altına alınan varlıklar olarak görmektedir. Bu anlayışta öğrenciler kendilerine dayatılan bilgileri ezberlemekle meşgul oldukça eleştirel bilinçleri de Freire'nin ifadesiyle “güdük” kalmaktadır. Öğrenciler kendilerine dayatılan edilgen rolü kabul ettikleri sürece, haksızlıkları ve eşitsizlikleri var olduğu şekliyle benimsemeye yatkın olacaklardır. Eleştirel pedagojide ise öğretmen ve öğrenci birbirlerinden yalıtılmış farklı konumlarda değildir. Her ikisi de süreçte etkindir. Öğretmen öğrencilere malzemeyi, üzerinde düşünmeleri için sunmakta ve öğrenciler kendi düşüncelerini ifade ederken o da önceki değerlendirmelerini yeniden gözden geçirmektedir (Yılmaz, 2009b).

Geleneksel pedagoji uygulamalarından bir diğeri de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirlemeden ve ölçmekten uzak, sadece öğrencilerin akademik başarılarını ölçme iddiasındaki ulusal düzeydeki merkezi sınavlardır. Bu tür sınavlar Freire'nin “ezilenler” olarak adlandırdığı “yoksullar, kız öğrenciler, kırsalda yaşayanlar gibi dezavantajlı gruplar üzerinde zaten var olan eşitsizliklerin daha da artmasına ve toplumsal kastaşmalara neden olmaktadır. Apple da (1979, 1982) merkezi olarak hazırlanmış ulusal eğitim programlarına ve merkezi sınavlara karşı çıkmaktadır. Ona göre ulusal eğitim planlarının asıl amacı ulusal düzeyde merkezi sınavlar yapabilmektir. Ulusal düzeyde yapılacak bir sınav da sıradan bir kâğıt-kalem testi olacaktır. Çünkü başka türlü bir sınav ekonomik olarak güç yetmez. Bu sınavlar bir kere uygulamaya konulduğunda ise ulusal sınavlar okullara fiyat etiketi koymanın bir yolu haline getirmektedir. Dolayısıyla “tüketicilerin” bu okul iyidir, bu okul kötüdür diyebilecekleri bir mekanizma yaratılmış olmaktadır.

Eleştirel pedagoji doğası gereği, derslik içi ve dışı iktidar ilişkileri ve bunların yeniden üretimi arasında ilişki kurmaktadır. Eleştirel pedagojinin bu bakış açısı, eleştirel pedagojinin birçok alanda kullanılmasına yol açmaktadır. Bunlar arasında, *öğretmen eğitimi* (Keesing-Styles, 2003; Bartolomé, 2004; Bercaw ve Stooksberry, 2004; Kincheloe, 2004b; Leistyna, Lavandez ve Nelson, 2004), *yabancı dil öğretimi* (Moreno-Lopez, 2005; Fredricks, 2007), *uluslararası çalışmalar* (Hovey, 2004), *öğrenme-öğretme* (Kanpol, 1998; Schapiro, 2003; Glisczinski, 2007), *yönetim* (Dehler, Welsh ve Lewis, 2001), *postmodernite* (Giroux, 2004; Webb, 2006; James, 2008), *teknoloji* (Travers ve Decker, 1999; Holst, 2003), ayrımcılık (Stewart, 2007; Apple, 2001) sayılabilir.

Eleştirel pedagojide esas ilke; bilgi ve iktidarın her zaman tartışılabilir, hesap sorulabilir ve eleştiriye tabii olgular olarak kabul görmesidir (Giroux, 2007). Bu sorgulama sürecinde yapılması gerekenlerden biri de, mevcut düzeni meşrulaştıran araştırmalardan daha çok düzeni sorgulayıcı araştırmalar yapmaktır. Giroux (2009) “hiç olmazsa yüksek öğretim, öğrencilere genel bir eğitim kazandırmakla yetinmemeli, onlara aynı zamanda eleştirel düşünme alışkanlığı ve toplumsal sorumluluk tutkusu kazandırmalıdır” demektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının da hem şu an öğretmen adayı olmaları hem de geleceğin öğretmenleri olacak olmaları açısından görüşleri çok önemlidir. Freire’ye göre (2009) eleştirel pedagojiye inanan eğitimci, özgürlükçü bir eğitimcidir. Dolayısıyla özgürlükçü öğretmenler yetiştirebilmek için öncelikle onların mevcut eğitim sistemini ne kadar tanıdıklarının ve eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak alanyazında eleştirel pedagoji konusunda genellikle kuramsal düzeyde çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Lisans programı öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri öğrenim görülen program ve sınıfa göre değişmekte midir?
4. Tezsiz yüksek lisans programı öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri öğrenim görülen programa göre değişmekte midir?
5. Lisans ve tezsiz yüksek lisans programı öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Çünkü araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ile ilgili görüşlerinin mevcut durumu ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleminde, 2009–2010 öğretim yılı bahar yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 567 öğretmen adayı bulunmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 394'ü kız (% 69.5), 173'ü erkektir (% 30.5). Katılımcıların 320'si lisans programı, 247'si ise tezsiz yüksek lisans programı öğrencisidir. Lisans öğrencilerinin 65'i sınıf öğretmenliği (% 11.5), 111'i Türkçe öğretmenliği (% 19.6), 36'sı okul öncesi öğretmenliği (% 6.3), 108'i sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencisidir. Lisans öğrencilerinin 72'si birinci sınıf (% 12.7), 99'u ikinci sınıf (% 17.5), 69'u üçüncü sınıf (% 12.2), 80'i ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin ise 38'i biyoloji öğretmenliği tezsiz yüksek lisans (% 6.7), 34'ü fizik öğretmenliği tezsiz yüksek lisans (% 6.0), 57'si matematik öğretmenliği tezsiz yüksek lisans (% 10.1), 45'i felsefe grubu öğretmenliği tezsiz yüksek lisans (% 7.9), 41'i tarih öğretmenliği tezsiz yüksek lisans (% 7.2), 32'si Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği tezsiz yüksek lisans (% 5.6) programı öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği (Yılmaz, 2009b) ile toplanmıştır. Ölçekte, Likert tipi 31 madde bulunmakta ve "Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleştirici Okul" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan Eğitim Sistemi Alt Boyutunda 15 madde (Örnek: "Toplumdaki güç ilişkileri eğitim üzerinde etkilidir", "Okul fakirliği (sosyal konumu) yeniden üretmektedir") bulunmaktadır. İkinci alt boyut olan "Okulun İşlevleri Alt Boyutu'nda" 11 madde (Örnek: "Okulda öğretmen ve bilginin merkezde olması gerekmektedir", "Okulun asıl amacı bilgi aktarmaktır") bulunmaktadır. Üçüncü alt boyut olan "Özgürleştirici Okul Alt Boyutu'nda" 5 madde (Örnek: "İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır", "Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır") bulunmaktadır. Ölçek 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derece Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler ters kodlanmaktadır. Yanıtlayıcıların ölçeğe verdikleri yanıtlar alt boyutlar bazında değerlendirilebildiği gibi ölçekten bir toplam puan da elde edilebilmektedir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanın yükselmesi eleştirel pedagoji ile ilgili ilkelere katılma düzeylerinin yükseldiğini, düşmesi ise düştüğünü göstermektedir. 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'dir. Ölçeğin orijinal formunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının açıkladığı toplam varyans % 40'tır (Yılmaz, 2009b). Ölçek ile ilgili faktör analizi daha önce yapıldığından bu çalışmada sadece güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Buna göre, bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .70; eğitim sistemi alt boyutu için .73; okulun işlevleri alt boyutu için .60; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .64'tür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA gibi analizler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda ilk önce katılımcıların eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri genel olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra bu görüşler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyi orta düzeydedir ($n=567$, $\bar{X}=3.22$, $S=0.29$). Öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile Özgürleştirici Okul ($n=567$, $\bar{X}=3.87$, $S=0.61$), Okulun İşlevleri ($n=567$, $\bar{X}=3.22$, $S=0.47$) ve Eğitim Sistemi ($n=567$, $\bar{X}=3.00$, $S=0.50$) alt boyutlarıdır.

Özgürleştirici Okul alt boyutunda öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdiği ilk iki madde, “Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır ($\bar{X}=4.02$, $S=1.01$)” ve “İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır ($\bar{X}=3.94$, $S=0.91$)” maddeleridir. En düşük katılım gösterdikleri iki madde ise “Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır ($\bar{X}=3.69$, $S=1.04$)” ve “Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlukları öğrencilerle paylaşmalıdır ($\bar{X}=3.82$, $S=0.95$)” maddeleridir.

Okulun İşlevleri alt boyutunda en yüksek katılım gösterilen ilk iki madde “Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır ($\bar{X}=4.16$, $S=0.87$)” ve “Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır ($\bar{X}=3.90$, $S=0.90$)” maddeleridir. En düşük katılım gösterilen iki madde “Okul olmazsa olmaz bir kurum değildir ($\bar{X}=2.17$, $S=1.13$)” ve “Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılamamaktadır ($\bar{X}=2.35$, $S=1.07$)” maddeleridir.

Eğitim Sistemi alt boyutunda ise en yüksek katılım gösterilen maddeler “Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir ($\bar{X}=3.76$, $S=1.16$)” ve “Okul sosyal bir kontrol aracıdır ($\bar{X}=3.69$, $S=0.61$)” maddeleridir. Öğretmen adayları bu boyutta en düşük katılımı ise “Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır ($\bar{X}=2.31$, $S=1.13$)” ve “Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir ($\bar{X}=2.16$, $S=1.14$)” maddelerine göstermiştir. Tablo 1’de öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması ile ilgili t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Hakkındaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim Sistemi Alt Boyutu	1. Kadın	394	2.94	0.47	565	4.59	.00
	2. Erkek	173	3.14	0.52			
Okulun İşlevleri Alt Boyutu	1. Kadın	394	3.26	0.46	565	2.90	.00
	2. Erkek	173	3.13	0.49			
Özgürleştirici Okul Alt Boyutu	1. Kadın	394	3.87	0.58	565	0.07	.94
	2. Erkek	173	3.87	0.69			

Eleştirel Pedagoji	1. Kadın	394	3.20	0.29	565	2.07	.03
Toplam Puan	2. Erkek	173	3.26	0.30			

Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt boyutu [$t_{(565)}=4.59$; $p<.05$]; okulun işlevleri alt boyutu [$t_{(565)}=2.90$; $p<.05$] ve eleştirel pedagoji toplam puandaki görüşleri [$t_{(565)}=2.07$; $p<.05$] cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Özgürleştirici okul alt boyutunda ise anlamlı farklılık yoktur [$t_{(565)}=0.07$; $p>.05$]. Eğitim sistemi alt boyutunda ($\bar{X}=3.14$, $S=0.52$) ve eleştirel pedagoji toplam puanda ($\bar{X}=3.26$, $S=0.30$) en yüksek katılımı erkek öğretmen adayları gösterirken, okulun işlevleri alt boyutunda ise en yüksek katılımı kadın öğretmen adayları ($\bar{X}=3.26$, $S=0.46$) göstermiştir. Lisans programı öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 2’de bulunmaktadır.

Tablo 2. *Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Program	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
	1. Sınıf Öğretmenliği	65	3.25	0.42	3-316	5.34	.00	2-3 4-3
Okulun İşlevleri Alt Boyutu	2. Türkçe Öğretmenliği	111	3.19	0.47				
	3. Okulöncesi Öğretmenliği	36	3.43	0.47				
	4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	108	3.09	0.45				

Lisans öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji toplam puan [$F_{(3-316)}=0.62$; $p>0.05$]; eğitim sistemi alt boyut [$F_{(3-316)}=1.02$; $p>0.05$] ve özgürleştirici okul alt boyutundaki [$F_{(3-316)}=1.22$; $p>0.05$] görüşleri öğrenim gördükleri programa göre değişmemektedir. Ancak lisans öğretmen adaylarının okulun işlevleri alt boyutundaki görüşleri [$F_{(3-316)}=5.34$; $p<0.05$] öğrenim gördükleri programa göre değişmektedir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre bu boyuttaki fark okulöncesi öğretmenliği öğrencileri ile ($\bar{X}=3.43$, $S=0.47$) ile Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{X}=3.19$, $S=0.47$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ($\bar{X}=3.09$, $S=0.45$) arasındadır. Bu boyutta en yüksek katılımı okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri gösterirken en düşük katılımı sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri göstermiştir. Tablo 3’te lisans programı öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerinin sınıfa göre karşılaştırılması ile ilgili ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. *Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Hakkındaki Görüşlerinin Sınıfa Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Program	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Okulun İşlevleri Alt	1. Birinci Sınıf	72	3.08	0.44	3-316	5.10	.00	4-1 4-3
	2. İkinci Sınıf	99	3.23	0.44				
	3. Üçüncü Sınıf	69	3.09	0.46				

Boyutu	4. Dördüncü Sınıf	80	3.33	0.49
--------	-------------------	----	------	------

Lisans öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt boyutu [$F_{(3-316)}=0.95$; $p>0.05$]; özgürleştirici okul alt boyutu [$F_{(3-316)}=2.13$; $p>0.05$] ve eleştirel pedagoji toplam puandaki [$F_{(3-316)}=0.79$; $p>0.05$] görüşleri öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmemektedir. Ancak lisans öğretmen adaylarının okulun işlevleri alt boyutundaki [$F_{(3-316)}=5.10$; $p<0.05$] görüşleri öğrenim gördükleri sınıfa göre değişmektedir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, okulun işlevleri alt boyutundaki fark dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3.33$, $S=0.49$) ile birinci sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3.08$, $S=0.44$) ve üçüncü sınıf öğrencileri ($\bar{X}=3.09$, $S=0.46$) arasındadır. Bu boyutta en yüksek katılımı dördüncü sınıf öğrencileri gösterirken, en düşük katılım birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine aittir. Tezsiz yüksek lisans programı öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerinin öğrenim gördükleri programa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te bulunmaktadır.

Tablo 4. *Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Hakkındaki Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Programa Göre Karşılaştırılması*

Puanlar	Program	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Okulun İşlevleri Alt Boyutu	1. Biyoloji Ö. TYL	38	3.10	0.42	5-241	3.59	.00	5-1 5-2
	2. Fizik Ö. TYL	34	3.06	0.47				
	3. Matematik Ö. TYL	57	3.31	0.61				
	4. Felsefe Grubu Ö. TYL	45	3.35	0.45				
	5. Tarih Ö. TYL	41	3.43	0.36				
	6. Türk Dili ve Edb. Ö. TYL	32	3.25	0.41				
Eleştirel Pedagoji Toplam Puan	1. Biyoloji Ö. TYL	38	3.14	0.26	5-241	3.51	.00	2-4 2-5
	2. Fizik Ö. TYL	34	3.03	0.28				
	3. Matematik Ö. TYL	57	3.20	0.26				
	4. Felsefe Grubu Ö. TYL	45	3.27	0.30				
	5. Tarih Ö. TYL	41	3.26	0.33				
	6. Türk Dili ve Edb. Ö. TYL	32	3.18	0.26				

Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt boyut [$F_{(5-241)}=0.78$; $p>0.05$] ve özgürleştirici okul alt boyutundaki [$F_{(5-241)}=2.03$; $p>0.05$] görüşleri öğrenim gördükleri programa göre değişmemektedir. Ancak tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji toplam puan [$F_{(5-241)}=3.51$; $p<0.05$] ve okulun işlevleri alt boyutundaki [$F_{(5-241)}=3.59$; $p<0.05$] görüşleri öğrenim gördükleri programa göre değişmektedir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre

eleştirel pedagoji toplam puandaki fark fizik öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X}=3.03$, $S=0.28$) ile felsefe grubu öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X}=2.7$, $S=0.30$) ve tarih öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X}=3.26$, $S=0.33$) arasındadır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre okulun işlevleri alt boyutundaki fark ise tarih öğretmenliği yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X}=3.43$, $S=0.36$) ile biyoloji öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X}=3.10$, $S=0.42$) ve fizik öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri ($\bar{X}=3.06$, $S=0.47$) arasındadır. Tablo 5'te lisans ve tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 5. *Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması*

Puanlar	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Eğitim Sistemi	1. Lisans	320	3.05	0.49	565	2.98	.00
Alt Boyutu	2. TYL	247	2.93	0.50			
Okulun İşlevleri	1. Lisans	320	3.19	0.46	565	1.70	.08
Alt Boyutu	2. TYL	247	3.26	0.48			
Özgürleştirici	1. Lisans	320	3.91	0.61	565	2.02	.04
Okul Alt Boyutu	2. TYL	247	3.81	0.61			
Eleştirel Pedagoji	1. Lisans	320	3.24	0.29	565	2.13	.03
Toplam Puan	2. TYL	247	3.19	0.29			

Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre lisans ve tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt boyut [$t_{(565)}=2.98$; $p>.05$]; özgürleştirici okul alt boyut [$t_{(565)}=2.02$; $p>.05$] ve eleştirel pedagoji toplam puandaki görüşleri [$t_{(565)}=2.13$; $p>.05$] arasında anlamlı farklılık vardır. Okulun işlevleri alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ve eleştirel pedagoji toplam puanda lisans öğretmen adayları, tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşler belirlenmiş, daha sonra cinsiyet, program ve sınıf değişkenine göre görüşleri karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyi *orta* düzeydedir. Öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası Özgürleştirici Okul, Okulun İşlevleri ve Eğitim Sistemi alt boyutlarıdır. Yılmaz'ın (2009b) aynı ölçeği kullanarak ilköğretim okulu üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyi düşük düzeyde bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın aksine en düşük katılım gösterilen boyut özgürleştirici okul, en yüksek katılım gösterilen boyut ise okulun işlevleri olmuştur. Aynı araştırmada eleştirel pedagoji ilkelerini, mesleğin ilk yıllarında olan (1-5 yıl) öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bu araştırma ile Yılmaz'ın (2009b) araştırmasındaki

genç öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerini daha fazla benimsemeleri yeterli düzeyde olmamasına rağmen, olumlu ve gelecek için umut verici bir durumdur. Çünkü eleştirel pedagojinin amacı; vatandaşlığın giderek piyasalaşmaya tabii olduğu ve gençlerin sorgulayan eleştirel öznelerden ziyade, tüketen özneler haline geldiği mevcut süreçte (Giroux, 2009), toplumda gözlenen ilişkiler hakkında soru sorma yetenek ve arzusuna sahip, eleştirel vatandaşlar yaratmaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu ilkelere daha yüksek katılım göstermesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre eleştirel pedagoji ilkelerini daha fazla benimsemelerinin çeşitli nedenlerinin olduğu düşünülmektedir. Bunlardan biri son yıllarda öğretmen adaylarının “eleştirel düşünme” gibi bazı dersleri almaları olabilir. Diğer bir neden olarak da özellikle 1980 sonrasında neo-liberal politikaların Türk eğitim sisteminde yarattığı olumsuz etkilerin kaçınılmaz bir şekilde hissedilmesi gösterilebilir. Bu etkilerden birisi merkezi sınavlar ve özel derslane sektörüdür. Türkiye’de bir üst öğrenim kademesinde iyi bir okulda öğrenim görebilmek için bu sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir. Bugünün öğretmen adayları merkezi sınavlar ülkesi olan Türkiye’de, özel dersanelere büyük paralar harcayarak hazırlanmışlar, merkezi bir sınavla üniversiteye girmişler (ÖSS) ve yine merkezi bir sınavla (KPSS) öğretmen olarak atanmışlardır ya da atanabileceklerdir. Geçmişte üniversite ve mezun öğrenci sayısının az olması nedeniyle bu düzeyde hissedilmeyen politikalarının sonuçları özellikle 2000’li yıllardan sonra daha ağır bir şekilde kendini göstermektedir. Neo-liberal politikalar çerçevesinde kamu okullarına kadrolu öğretmen sayısı artan öğrenci sayısına paralel olarak artmamış, bunun yerine sözleşmeli ve ücretli öğretmen alımları tercih edilmeye başlanmıştır. Örneğin Türk Eğitim Sen’in (2010) araştırmasına göre 2010 yılı itibari ile Türkiye’de 327 bin işsiz öğretmen bulunmaktadır ve yılsonu itibariyle bu rakamın 360 bine ulaşacağı öngörülmektedir. Bu işsiz öğretmenlerden şanslı olanlar (!) sözleşmeli olarak kamuda istihdam edilmekte geri kalanı da özel dersanelere mahkûm olmaktadır. Türkiye’de özel derslane sektörünün yaklaşık olarak 6–8 milyar Amerikan doları gibi çok büyük bir pazara sahip olduğu ileri sürülmektedir. Özel derslane sektörü çok büyük bir sektör olmasına rağmen bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları oldukça kötüdür. Araştırmalar (Gök, 2004b, 2005; Çağlayan, 2008; Uğraş, 2009) iş güvencesi, ücret güvencesi ve çalışma koşulları açısından en olumsuz koşullardaki eğitim çalışanlarının özel derslane öğretmenleri olduğunu göstermektedir.

Neo-liberal politikalar çerçevesinde nüfus artış hızının aksine bütçeden eğitime ayrılan pay azalmış, kamusal bir hak olarak anayasada yer alan eğitim hakkı ve eğitime ulaşma, nitelikli eğitimden yararlanma (fiziki donanım, öğretmen niteliği vb) gibi imkânlar büyük çoğunluk için ulaşılmaması hedeflenen amaçlar olmaktan çıkmıştır (Gök, 2004a). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin araştırma sonuçları da bu yorumu doğrulamaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu araştırmada öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sisteminin başlıca sorunları;

merkezi sınavlar, ezberci eğitim, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, özel dersaneler ve bütçeden eğitime ayrılan payın azlığıdır. Alanyazındaki birçok araştırmada da (Okçabol ve Gök, 1998; Türk Eğitim Sen, 2001, 2007; Gedikoğlu, 2005; Eğitim Bir Sen, 2006; Yaman, 2006; Arı, 2007; Özdem, 2007; Eğitim Sen, 2008, 2009; Yılmaz, 2009a; Erdem, 2010; Yolcu ve Kartal, 2010) benzer bulgulara ulaşılmıştır. 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sistemi [PISA] sonuçları da Türkiye’de eğitimin niteliğini gözler önüne sermektedir. PISA sonuçlarına göre Türkiye OECD şemsiyesi altındaki 34 ülke arasında fen bilimleri ve matematik puanları açısından sondan ikinci, okuma/anlama puanları açısından ise sondan üçüncü sıradadır (OECD, 2010).

Türk eğitim sisteminin en temel sorunlarından biri, eğitimde eşitsizliğin gün geçtikçe artıyor olmasıdır. Bu artış, toplumsal tabakalaşmayı derinleştirmektedir. Özellikle yapılan son on yıldaki yapısal müdahaleler, eğitimde eşitsizliği derinleştirmiş ve toplumu kastlaştırmıştır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Örneğin Türkiye’de öğrenciler istedikleri kamu ilköğretim okullarına kayıt yaptıramamaktadır. Devlet hangi öğrencinin hangi ilköğretim okuluna kayıt yaptıracığına karar vermektedir. Bu durum da özellikle alt sosyo-ekonomik bölgelerde ikamet eden ailelerin çocuklarının istedikleri okullarda nitelikli eğitim almalarını kamu gücü ile engellenmektedir. Bunun yanında eğitimde cinsiyete dayalı eşitsizlikler de üst düzeydedir. Kadın ve erkeklerin toplam nüfus içindeki oranları hemen hemen aynı olsa da eğitimden yararlanma konusunda kadınların aleyhine bir eşitsizlik bulunmaktadır. Alanyazındaki pek çok çalışmada da (Büyüköztürk, 1992; Buluç, 1997; Akkan, 2000; Akbey, 2006; Tanman, 2008; Eğitim Reformu Girişimi, 2009; Mete, 2009) Türk eğitim sistemindeki bölgesel, ekonomik ve cinsiyete dayalı eşitsizliklere vurgu yapılmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi (2009) raporuna göre, kız çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranı, erkek çocuklarının eğitime katılım olasılığı oranından % 21 daha düşüktür. Güneydoğu Anadolu’nun kırsal kesiminde yaşayan bir kız çocuğunun ilköğretime erişim olasılığı % 48-52’dir. En zengin kesim, en yoksul kesimin 21 katı eğitim harcaması yapmaktadır. Buna paralel olarak, en zengin kesimdeki 7–23 yaş arası nüfusun % 28’i yükseköğretime erişebilirken, en yoksul kesimdeki aynı yaş grubunun yalnızca % 0,4’ü yükseköğretime erişebilmektedir. Devlet ve onun kurumları, bireylerin üst katmanlarda yer edinmemesini, bireylerin başarısızlığına bağlamaktadır. Bu sistemde düşük gelir düzeyindeki insanlara mevcut toplumsal yapıyı kabullenmeleri öğretilmektedir. Böylece fakirler, üst katmanlarda yer edinebilmeleri için çok fazla çalışmaları gerektiğine inandırılmaktadır. Bu durum ise egemen kesimler lehine sonuçlanmakta ve mevcut düzenin devamı sağlanmaktadır (Yılmaz, 2009b). Dolayısıyla Kanpol’un (1999) da dediği gibi, iktidarı elinde bulunduranlar, ebeveyn beklentileri, öğretmenin beklentisi ve bizim adımıza kendi gerçekliklerimizi kuran değerler sistemi gibi dış baskılarla kontrol uygulamaktadır.

Araştırmada cinsiyet, bölüm, sınıf gibi değişkenlere göre öğretmen adaylarının görüşleri de karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt boyutu, okulun işlevleri alt boyutu ve eleştirel pedagoji toplam puandaki görüşleri

cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Özgürleştirici okul alt boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eğitim sistemi alt boyutunda ve eleştirel pedagoji toplam puanda en yüksek katılımı erkek öğretmen adayları gösterirken, okulun işlevleri alt boyutunda ise en yüksek katılımı kadın öğretmen adayları göstermiştir. Yılmaz'ın (2009b) ilköğretim okulları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyinin düşüklüğü dikkat çekicidir. Kadın öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha yüksek katılım göstermesi beklenirdi. Çünkü Türkiye'de özellikle eğitime erişimde kadınlar aleyhine bir eşitsizlik söz konusudur. Konunun daha derinlemesine araştırılarak bu bulgunun nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Lisans öğretmen adaylarının okulun işlevleri alt boyutundaki görüşleri öğrenim gördükleri programa ve sınıfa göre değişmektedir. Farklılık okulöncesi öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği öğrencileri ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasındadır. Bu boyutta en yüksek katılımı okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri gösterirken en düşük katılımı sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri göstermiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek katılım göstermişlerdir. Son sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha olumlu görüşlerinin olması anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü son sınıf öğrencilerinin eğitime ve eğitim sistemine ilişkin alt sınıftaki öğrencilere göre daha fazla bilgilerinin olması beklenen bir durumdur. Ayrıca yüksek öğretimde aldıkları eğitimin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağladığı sonucunun çıkartılması açısından da umut vericidir. Ancak bölümler arası farklılığın kaynağının araştırılması gerekmektedir.

Lisans öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarına göre eğitim sistemi alt boyutu, özgürleştirici okul alt boyutu ve eleştirel pedagoji toplam puandaki görüşleri daha olumludur. Türkiye'de tezsiz yüksek lisans uygulaması eğitim fakültesi dışında fen-edebiyat fakültesinden mezun olmuş kişilere iki yarıyıldaki pedagojik formasyon eğitimi verilerek öğretmen olmalarını sağlayan bir programdır. 2010–2011 öğretim yılından itibaren bu program isim değiştirilerek sertifika programına dönüştürülmüştür. Eğitim fakültesinde dört yıl okuyan öğrenciler, Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden farklı olarak, eğitim gördükleri süre içerisinde eğitim ile ilgili alternatif bakış açılarına ve eleştirel düşünmeye yönelik bazı dersler almaktadırlar. Dolayısıyla bu durum görüşler arasındaki farklılığın nedeni olarak düşünülebilir. Aynı zamanda ilk başta öğretmen olmayı tercih etmiş öğrenciler ile sonradan öğretmen olmaya karar vermiş öğrencilerin güdülenme düzeyleri de doğal olarak farklı olacaktır. Bu farklılık da görüşlerin farklılaşmasının nedeni olabilir.

KAYNAKLAR

- Akbeý, S. S., 2006, "Güneydođu Anadolu bölgesinde eğitim in fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akkan, H., 2000, "Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim birinci kademe okullarının eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2009). Müfredatın ve eğitim in yeniden yapılandırılması / Neo-liberalizmin ve yeni-muhafazakarlığın gündemi. *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kakedon Yayınları.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way: markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge-Falmer.
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elamanlarının sorunları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 65–74.
- Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır*. (Çev. A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bartolomé, L. I. (2004). Critical pedagogy and teacher education: radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 97–122.
- Bercaw, L. A. ve Stooksberry, L. M. (2004). Teacher education, critical pedagogy, and standards: an exploration of theory and practice. *Essays in Education*, 12. [Online]: <http://www.usca.edu/essays/vol122004/Bercaw.pdf> adresinden 29 Kasım 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Bulu, B. (1997). Türkiye’de, ilköğretim ikinci kademe okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (1), 11–21.
- Büyüköztürk, ř., 1992, "Türkiye’de nüfus ve eğitimde fırsat eşitsizliği", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Chomsky, N. (2007). *Chomsky, demokrasi ve eğitim*. (Çev. E. Abaoğlu ve diğ.). İstanbul: BGST Yayınları.
- ağlayan, H. (2008). Muz kabuğu piyasasında dershane öğretmenleri. *Bayan Eğitimcilerin Sosyal Hakları Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen.
- Çetinkaya, S., 2008, "Bilinçli medya kullanıcıları yaratma sürecinde medya okuryazarlığının önemi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A. ve Lewis, M. W. (2001). Critical pedagogy in the 'new paradigm'. *Management Learning*, 32 (4), 493–511.
- Eğitim Bir Sen (2006). *Eğitim alışanları sorunları araştırması*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayını.
- Eğitim Sen (2008). *Üniversite öğrencilerinin profili araştırması*. [Online]: <http://www.egitimsen.org.tr> adresinden 20.06.2008 tarihinde indirilmiştir.
- Eğitim Sen (2009). *2009–2010 eğitim-öğretim yılı basında eğitim in durumu*. [Online]: http://www.egitimsen.org.tr/down/230909_egitimrapor.pdf adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 270–287.
- Eğitim Reformu Girişimi (2009). *Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- Fredricks, L. (2007). A rationale for critical pedagogy in EFL: the case of Tajikistan. *The Reading Matrix*, 7 (2), 22–28.

- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi*. (Çev. Ö. Orhangazi). Ankara: Üyopya Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek): İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2009). Dönüşümün riskleri ve hissettirdiği korkular. *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66–80.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 31–47.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon yayınları.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? *Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Glenn, C. B. (2002). Critical rhetoric and pedagogy: (Re) considering student-centered dialogue 1. *Radical Pedagogy*, 4 (1). [Online]: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue4_1/02_Glenn.html adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Glisczinski, D. J. (2007). Transformative higher education: a meaningful degree of understanding. *Journal of Transformative Education*, 5 (4), 317–328.
- Gök, F. (2004a). Eğitimin özelleştirilmesi. (ed. N. Balkan ve S. Savran) *Neoliberalizmin tahribatı*. İstanbul: Metis Yayınları, sf. 94–110.
- Gök, F. (2004b). Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. (sf. 413–421). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Gök, F. (2005). Üniversiteye girişte umut pazarı: özel dershaneler. *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 3 (11), 102–109.
- Holst, J. D. (2003). Revolutionary critical education: in defense of a theory and a challenge to seek out those who practice it. *Journal of Transformative Education*, 1 (4), 341–348.
- Hovey, R. (2004). Critical pedagogy and international studies: reconstructing knowledge through dialogue with the subaltern. *International Relations*, 18 (2), 241–254.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz toplum*. (Çev. M. Özey). İstanbul: Şule Yayınları.
- James, K. (2008). A critical theory and postmodernist approach to the teaching of accounting theory. *Critical Perspectives on Accounting*, 19, 643–676.
- Kanpol, B. (1998). Critical pedagogy for beginning teachers: The movement from despair to hope. *Journal of Critical Pedagogy*, 2 (1). [Online]: <http://www.lib.wmc.edu/pub/jcp/jcp.html> adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: an introduction*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Keesing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *Radical Pedagogy*, 5 (1). [Online]: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_1/03_keesing-styles.html adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Kincheloe, J. L. (2004a). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.,
- Kincheloe, J. L. (2004b). The knowledges of teacher education: developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 49–66.
- Leistyna, P., Lavandez, M. ve Nelson, T. (2004). Critical pedagogy: revitalizing and democratizing teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 3–15.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Routledge.

- McLaren, P. (1998). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgalciler. İmparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Mete, Y. A., 2009, “Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları: nesnel çözümleme - öznel tanıklıklar”, Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Moreno-Lopez, I. (2005). Sharing power with students: the critical language classroom. *Radical Pedagogy*, 7 (2). [Online]: <http://radicalpedagogy.icaap.org> adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde indirilmiştir.
- OECD (2010). Comparing countries’ and economies’ performance. [Online]: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf> adresinden 20 Kasım 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Okçabol, R. ve Gök, F. (1998). *Öğretmen profili araştırması*. Ankara: Eğitim-Sen Yayını.
- Özdem, G., 2007, “Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Schapiro, S. A. (2003). From andragogy to collaborative critical pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 1 (2), 150–166.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stewart, J. (2007). Teaching resistance: an exercise in critical pedagogy. *Radical Pedagogy*, 9 (1). [Online]: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue9_1/stewart.html adresinden 20 Şubat 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Tanman, S., 2008, “İlköğretim ikinci kademedeki eğitimde fırsat eşitsizliği”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Travers, A. ve Decker, E. (1999). New technology and critical pedagogy. *Radical Pedagogy*, 1 (2). [Online]: <http://radicalpedagogy.icaap.org> adresinden 20 Şubat 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Türk Eğitim Sen (2001). *Türk milli eğitimi*. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayını.
- Türk Eğitim Sen (2007). *Türkiye’de eğitim sorunu*. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayını.
- Türk Eğitim Sen (2010). *Aylık haber bülteni*. 73, 2–6.
- Uğraş, K., 2009, “Özel dersanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara il örneği)”, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Webb, R. K. (2006). From romantic humanist to postmodern pedagogy: how the alien becomes normative in contemporary education. *Radical Pedagogy*, 8 (2). Available at: <http://radicalpedagogy.icaap.org>.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 261–274.
- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009a). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 471–490.
- Yılmaz, K. (2009b). Elementary school teachers’ views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18 (1), 139–149.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 941–973.
- Yolcu, H. ve Kartal, S. (2010). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Türkiye eğitim sistemine ilişkin yaşanan sorunlar. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. (sf. 478–483). Elazığ: Fırat Üniversitesi.

SUMMARY

Critical pedagogy is a phenomenon which is organized according to the answers to the generally ignored following questions: a) Why do we do what we do? b) Why do we do things traditionally? c) Whose interests does state education-instruction serve? (Giroux, 2007, 2009). According to Giroux (2009), critical pedagogy aims at transform educational practices and schools to provide teachers and students with an atmosphere where they could actively question and argue relationships between theory and practice, critical analysis and common sense, learning and social transformation. According to Freire (2009), an educator who believes in critical pedagogy is liberatory.

The research was a survey model study. The sample of the study consisted of 567 prospective teachers from Faculty of Education, Dumlupınar University in the 2009–2010 academic year, spring semester. The participants were randomly chosen. Data was gathered by Principles of Critical Pedagogy Scale (Yılmaz, 2009b). The scale consisted of 31 Likert type items and three sub-dimensions: “Education System, Functions of School and Emancipator School”. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale is .61. Total scale scores showed how much the participants agreed with principles of critical pedagogy. As scale scores increased, levels of agreement with principles of critical pedagogy increased. Percentage, frequency, arithmetic mean, t-test and ANOVA analysis were used in the study.

The prospective teachers (n=567) moderately agreed with principles of critical pedagogy ($\bar{X}=3.22$, $S=0.29$). The prospective teachers most agreed with Emancipator School ($\bar{X}=3.87$, $S=0.61$), Functions of School ($\bar{X}=3.22$, $S=0.47$) and Education System ($\bar{X}=3.00$, $S=0.50$) respectively. The views of the prospective teachers significantly varied according to gender in education system [$t_{(565)}=4.59$; $p<.05$], functions of school [$t_{(565)}=2.90$; $p<.05$] and critical pedagogy total score [$t_{(565)}=2.07$; $p<.05$]. However, there was no significant difference in the sub-dimension of emancipator school [$t_{(565)}=0.07$; $p>.05$]. The male prospective teachers showed the highest agreement in the sub-dimensions of education system ($\bar{X}=3.14$, $S=0.52$) and critical pedagogy total score ($\bar{X}=3.26$, $S=0.30$), while the female prospective teachers showed the highest agreement in the sub-dimension of functions of school ($\bar{X}=3.26$, $S=0.46$).

Critical pedagogy total scores of the prospective teachers from undergraduate programs [$F_{(3-316)}=0.62$; $p>0.05$] did not vary according to the current university program in the sub-dimension of education system [$F_{(3-316)}=1.02$; $p>0.05$] and emancipator school [$F_{(3-316)}=1.22$; $p>0.05$], but their views varied in the sub-dimension of functions of school [$F_{(3-316)}=5.34$; $p<0.05$]. The difference in this sub-dimension was between students from the Department of Pre-School Teaching ($\bar{X}=3.43$, $S=0.47$), students from the Department of Turkish Language Teaching ($\bar{X}=3.19$, $S=0.47$) and those from the Department of Social Science Teaching ($\bar{X}=3.09$, $S=0.45$). In this sub-dimension, the students from the

Department of Pre-School Teaching showed the highest agreement, while those from the Department of Social Science Teaching showed the lowest agreement.

The views of the undergraduate prospective teachers did not vary according to grade in the sub-dimensions education system [$F_{(3-316)}=0.95$; $p>0.05$], emancipator school [$F_{(3-316)}=2.13$; $p>0.05$] and critical pedagogy total score [$F_{(3-316)}=0.79$; $p>0.05$]. However, their views varied in the sub-dimension of functions of school [$F_{(3-316)}=5.10$; $p<0.05$]. The difference in the sub-dimension of functions of school was between the fourth graders ($\bar{X}=3.33$, $S=0.49$), the first graders ($\bar{X}=3.08$, $S=0.44$) and the third graders ($\bar{X}=3.09$, $S=0.46$). In this sub-dimension, the fourth graders showed the highest agreement, while the first graders and the third graders showed the lowest agreement.

The views of the prospective teachers from non-thesis master's programs did not vary according to the current university program in the sub-dimensions of education system [$F_{(5-241)}=0.78$; $p>0.05$] and emancipator school [$F_{(5-241)}=2.03$; $p>0.05$], but their views varied in critical pedagogy total score [$F_{(5-241)}=3.51$; $p<0.05$] and functions of school [$F_{(5-241)}=3.59$; $p<0.05$]. The difference in critical pedagogy total score was between the students from non-thesis master's program of Physics Teaching ($\bar{X}=3.03$, $S=0.28$), the students from non-thesis master's program of Philosophy Group Teaching ($\bar{X}=2.27$, $S=0.30$) and the students from non-thesis master's program of History Teaching ($\bar{X}=3.26$, $S=0.33$). The difference in the sub-dimension of functions of school was between the students from non-thesis master's program of History Teaching ($\bar{X}=3.43$, $S=0.36$), the students from non-thesis master's program of Biology Teaching ($\bar{X}=3.10$, $S=0.42$) and the students from non-thesis master's program of Physics Teaching ($\bar{X}=3.06$, $S=0.47$).

There was a significant difference between the views of the prospective teachers from undergraduate and non-thesis master's programs in the sub-dimensions of education system [$t_{(565)}=2.98$; $p>0.05$], emancipator school [$t_{(565)}=2.02$; $p>0.05$] and critical pedagogy total score [$t_{(565)}=2.13$; $p>0.05$]. The prospective teachers from undergraduate programs had more positive views than the prospective teachers from non-thesis master's programs in the sub-dimensions except for functions of school and critical pedagogy total score.

Although critical pedagogy principle adaptation levels of young teachers in the study on prospective teachers by Yılmaz (2009b) were not satisfactory, the research is promising because critical pedagogy aims at training critical citizenships who are able and eager to question the observed social relationships in the current transformational process in which young people become consuming objects rather than questioning subjects and citizenship is gradually exposed to marketing (Giroux, 2009). Hence, prospective teachers need to adapt these principles more.

The male prospective teachers showed the highest agreement in the sub-dimension of education system and critical pedagogy total score, while the female prospective teachers showed the highest agreement in the sub-dimension of functions of school. In the study in primary schools by Yılmaz (2009b), there was no difference between the views of prospective teachers according to gender. It was striking that the female prospective teachers agreed with principles of critical pedagogy at a lower level than the male prospective teachers on the contrary to what was expected as there is inequality in access to education in Turkey, which is particularly a disadvantage for women. Further research is needed to probe the issue and define the reasons for this finding. However, this case might be a result of the patriarchal structure of the society, manhood blessed by the dominating culture (Apple, 2006; Chomsky, 2007).