



Analyzing Teachers' Views on Education and Teaching Process within the Context of "Banking Education"¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.09.2023	01.27.2024	03.06.2024

Ayhan Ural ²
Gazi University

Adem Nefayaz ³
Ministry of National Education

Abstract

The aim of this research is to analyze teachers' views on the education-teaching process and teacher and student roles in the education system within the context of Paulo Freire's concept of banking education. In this qualitative research, the data were obtained by utilizing an individual interview form. The study group of the research consisted of 28 teachers selected using the maximum diversity sampling method among the teachers working at the secondary school level of public educational institutions in Ankara province. The data of the study were collected in 2021 with the semi-structured interview form developed by the researchers in line with expert opinion. The research data were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the study, within the context of Freire's concept of banking education, teachers' views on the roles of teachers in the education system have changed relatively, with "directing/mentoring" behaviors coming to the fore. Similarly, participants' opinions regarding the dimension of student roles inclined to offer that student roles have changed from "object" to "subject". On the other hand, teachers' opinions on the dimension of education and teaching processes are that as expressed in the banking education model, the practices of recitation-oriented, rote-learning, and summative assessment continue. It is expected that the results of the study will provide practical ideas to all educational members, especially teachers and school administrators, and contribute to the development and practice of universal education policies.

Keywords: Paulo Freire, banking education, mainstream education, critical pedagogy, teacher.

Citation: Ural, A., & Nefayaz, A. (2024). Analyzing teachers' views on education and teaching process within the context of 'banking education'. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 207-249. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1280039>

¹This study is presented as a paper at the 3rd International Educational Research and Teacher Education Congress at Uşak University on 1-3 December 2021.

²Corresponding Author: Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration. E-mail: urala@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2548-3745>

³Teacher, Ministry of National Education, E-mail: nefayazadem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9707-3868>

The criticisms of traditional or mainstream education practices have survived to the present day by increasing in the second half of the twentieth century. These criticisms are based on various grounds (Althusser, 2016; Apple, 1978; Baker, 2013; Chomsky, 2007; Freire, 1991; Glasser, 2019; Holt, 2020; Kincheloe, 2018; Moulin, 2018; Pennac, 2019; Rose, 2019; Spring, 2014; Ural, 2004, 2006, 2011, 2016) and mostly focus on the characteristics of mainstream education such as control, exclusion, standardization, restraint, adaptation, processing, suppression of differences, and alienation. Particularly with the social reproduction function of mainstream education (Apple, 1978; Apple, 2011; Bourdieu & Passeron, 1990; Bowles & Gintis, 1977; Freire, 1991; Willis, 2017), it is pointed out that economic and cultural inequalities in society are deepened and reproduced.

Bourdieu (2013), noting that education systems in modern societies have the largest share in the production and maintenance of social inequalities, states that school is an act of social regulation and expresses that this social regulation positions people into certain distinctions (Bourdieu, 2015). Bowles and Gintis (1977) also argue that schools perpetuate the division of labor in society, serve the interests of an oppressive capitalist order, and reinforce class inequalities. In his works on the working class, Willis (2017) draws attention to how education links culture and class in the reproduction of social hierarchy. Althusser (2016) argues that schools, which he describes as an ideological state apparatus, place certain skills or the dominant ideology in the minds of children, and states that the educational process actually functions in accordance with the class position to be occupied after school. Illich (2016), who draws attention through his more radical criticisms, points out that schools are authoritarian and rigid and claims that true liberty can be achieved by eliminating schools. On the other hand, the field of critical pedagogy (Kincheloe, 2018), largely founded on Paulo Freire's ideas and practices in the 1960s, also has an important place among the criticisms directed at mainstream educational practices.

Freire (2000) states that critical pedagogy treats education as a political act with the aim of eliminating inequalities in society and bringing freedom to the oppressed. According to McLaren (2009), instead of embracing the possibility of decolonizing the conceptual, philosophical, epistemological, and cultural dimensions of learning that are censored along the antipolitical lines of postmodernism, critical pedagogy offers a major rejection of the reproduction of dominant ideologies and practices inherent in capitalist schooling and, more broadly, globalized capitalism.

Arguing that critical pedagogy seeks to reclaim its vital role as a language of both critique and possibility by addressing the growing threat of rigid authoritarianism and market fundamentalism, Giroux (2008) marks neoliberalism as one of the most pervasive and dangerous ideologies of the twenty first century. At a time when market culture is colonizing everyday life and social forms are gradually losing their shape or disappearing, educational institutions are, nevertheless, rising to prominence as a solution (Giroux, 2011). Critical pedagogy encourages students to learn to influence intellectual dissent as well as to take risks in creating the conditions for the forms of

individual and collective representation that are instrumental to an essential democracy (Giroux, 2008). Being one of the Marxist educators, Hill (2016) as an organic intellectual (Gramsci, 1985) emphasizes the fact that Marxism is the main option against capitalism/neoliberalism through his statement that: "We Marxists and critical educators in general aim to serve and develop the interests of the working class."

Mainstream education practices that have received a lot of criticism encountered many alternative school experiments in the process. Approaches of alternative education, in which the theses of Ferrer, Godwin, Rousseau, Marx, Freire, Illich, Stirner, Tolstoy, Reich, and Neill are discussed, emphasize a society in which individual autonomy increases, rather than a social structure in which order and efficiency are prioritized (Spring, 2014). Among these approaches, Paulo Freire, known to be very influential in the intellectual infrastructure and practices of the critical pedagogy approach, has a significant place (Blackburn, 2000). With a life dedicated to liberty and pedagogy (Kaymak, 2021), Freire, according to Uddin (2019), built critical pedagogy through a gradual cultural revolution designed to give a voice and understanding to the oppressed and to liberate people from oppression, domination and ignorance. One of the major criticisms of critical pedagogy against mainstream education is the method of learning applied. This method, characterized by Freire (1991) as accumulative education, is explained in detail through the concept of banking education model. Freire's definition of mainstream education as banking education with the bank metaphor stems from the idea of being able to more clearly show the active and passive elements and oppressors in the educational process (Bybee, 2020). In his concept of banking education concerning mainstream education, Freire (1991) explained the members and elements involved in the education process by using banking terms such as savings, investor, investment object, account, and interest. With the banking model of education, teachers in the mainstream education system are seen as investors and students as elements - accounts - through which investment objects are transferred. Teachers, who are considered active, transfer knowledge to students in the form of depositing money into an account without building any dialogue with them. Students in a passive position receive, accept and memorize the information conveyed by the teacher, without questioning or comprehending it, in order to store it in a manner appropriate to their account number role. This memorized knowledge is returned to the teacher with interest at the end of the exams. Instead of dialoguing, interacting, and communicating with the students, the teacher as an investor invests by transforming the knowledge, which he or she is going to transfer, into bonds - valuable paper that can be bought and sold and that earns interest - which the students patiently absorb, memorize and repeat. This situation, as Abraham (2013) emphasizes, obliges the student to accept whatever is transferred by the teacher. Seen as an account -number-, the leeway given to students is limited to accepting, sorting, and piling up what is deposited. The mainstream educational practice, dominated by the banking approach to education, seeks to mythologize reality. It resists dialogue, hinders creativity, and tames people. This

orientation of the mainstream education system is also described by Ural (2011) as the Mario Education Model, and it is highlighted that the students' originality, freedom, and independence are being destroyed.

Freire (1991) emphasizes that the mainstream understanding of education is based on narrative and that this process consists of a narrating subject, the teacher (by possessing all the knowledge), and students who listen patiently (by knowing nothing). This, in a way, resembles John Locke's proposition of the mind interaction of *tabula rasa* (blank slate) (Cardinal, 2017). However, Freire (2019) defines teaching and learning not as the transmission of some content and the student's general memorization of the content transmitted by the teacher, but as teachers' methodological critical work that initiates the process of understanding things as well as their advance along the students' equally critical cognition. Freire (2021) criticizes the content of the traditional banking education curriculum as it can never lead to developing students' critical consciousness. This is seen to be stemming from the fact that this curriculum is not connected to students' lives, and it focuses on teaching isolated vocabulary and lacks concrete activities. As an alternative approach, he proposes mutual participation between teachers and students and criticizes the external imposition of curriculum on schools. One of Freire's most notable arguments is his belief in the possibility of combining freedom with responsibility, and therefore, he suggests seeking a balanced approach to designing educational plans and programs that can account for both (Saleh, 2013). For Freire, evaluation is an essential part of the learning process. However, the assessment procedures of banking teaching, which aim to silence constructive diversity and constructive criticism, are seen as tools of manipulation used by teachers (Freire, 2021). Freire (1991) rejects all these mainstream educational practices, which he describes as banking education, and proposes the problem-posing model of education as a means of liberation.

In Türkiye, the education system is governed by the Ministry of National Education and its systems based on the Constitution of the Republic of Turkey and the National Education Basic Law No. 1739. Turkish education as defined in the Constitution is modern, scientific, and secular education. However, although this is the case on paper, it is debatable to what extent the national education system is actually based on contemporary scientific and educational principles (Adem, 2000). Özoğlu (1986) states that the Turkish education system is centralized, authoritarian, overly disciplinary, eliminative rather than developmental, transmissionist, far from social needs, does not follow scientific developments, is carried out with temporary policies, does not include specialization, and receives a smaller share of national income. Ural (2004) points to a competitive approach to education and states that this approach renders the individual passive, is oriented towards continuous information overload, and is based on the "apparent" assumption that those who express the desired information at the desired time are considered successful.

Objective

The aim of this study is to analyze teachers' views on the education-teaching process and teacher and student roles in the education system within the context of Paulo Freire's concept of banking education. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought.

1. Within the context of Freire's concept of banking education, what are teachers' views on the role of teachers in the education system?
2. Within the context of Freire's concept of banking education, what are teachers' views on the role of students in the education system?
3. Within the context of Freire's concept of banking education, what are teachers' views on the education-teaching process in the education system?

Method

In this section, explanations about the research model, the characteristics of the study group, and data collection and analysis are given.

Research Model

In this study, the phenomenological design of the qualitative research method was used. The phenomenological design focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Its practice emphasizes subjective experiences (Sart, 2015). Occurrences, also called phenomena, can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts, and situations (McMillan, 1999; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2005). The phenomenological design appears to be based on individual experiences. In this design, the researcher is interested in the subjective experiences of the participants, examining their perceptions and the meanings they attribute to events. In other words, phenomenology, also called "görüngübilim" in Turkish, is a design that seeks to answer the question: What is reality? Creswell (2015), Merriam (2013), and Patton (1990) further argue that one of the significant aims of descriptive phenomenological design is to define phenomena.

Study Group

In this study, maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods or non-probability-based sampling methods (Ural & Kılıç, 2005), was used to determine the participants. The aim here was to create a relatively small sample and to maximize the diversity of individuals who may be parties to the problem under study. The purpose was not to ensure diversity in order to make generalizations; on the contrary, it attempted to find out whether there are common or shared facts and differences between the diverse situations and present different dimensions of the problem according to the diversity (Yıldırım & Şimşek, 2005). Through the literature

review, it was ascertained that 25-40 participants tend to be used in the studies concerning the research topic and implementing the interview method. Accordingly, considering the purpose and sub-objectives of the research along with the maximum diversity sampling method, three participants were reached in the pre-implementation and 28 participants in the implementation. In the pre-implementation, it was observed that the participants expressed what should be, rather than describing the current situation. Essential arrangements were made in the interview form and the implementation was started. The study group of the research consisted of 28 teachers working at the secondary school level of public educational institutions within the borders of Ankara province in the first semester of the 2021-2022 academic year. In the study group of the research, maximum variation was taken into consideration and efforts were made to diversify demographic characteristics such as gender, educational status, professional seniority, branch of education, and age in order to obtain the maximum variation.

Table 1*Personal Information of the Teachers in the Study Group*

Variable	Group	Teachers	
		n	%
Gender	Female	17	60.7
	Male	11	39.3
	Total	28	100
Districts	Mamak	9	32.1
	Çankaya	8	28.5
	Yenimahalle	4	14.2
	Altındağ	2	7.1
	Elmadağ	2	7.1
	Kızılcahamam	2	7.1
	Çamlıdere	1	3.5
Total	28	100	
Branch of Education	Physical Sciences	3	10.7
	Mathematics	4	14.2
	Information Technologies	1	3.5
	Visual Arts	1	3.5
	Visual Arts	2	7.1
	Religious Culture	5	17.8
	Turkish	3	10.7
	Social Studies	2	7.1
	English	1	3.5
	Psychological Counseling	1	3.5
	Music	1	3.5
Physical Education	1	3.5	

(continued)

Table 1 (continue)

	Total	28	100
Professional Seniority (year)	1-10	10	35.7
	11-20	12	42.8
	21 and above	6	21.4
	Total	28	100
Age	20-25	6	21.4
	26-30	4	14.2
	31-35	5	17.8
	36-40	7	25
	41 and above	7	25
	Total	28	100
Educational Status	Undergraduate	20	71.4
	Masters	8	28.6
	Total	12	100

As seen in Table 1, 17 of the teachers in the study group were female and 11 were male. According to the districts in which they were assigned, nine teachers were from Mamak, eight teachers were from Çankaya, four teachers were from Yenimahalle, two teachers each were from Altındağ, Elmadağ, and Kızılcahamam and one teacher was from Çamlıdere. In terms of professional seniority, there were 10 teachers in the 1–10-year range, 12 teachers in the 11–20-year range, and six teachers 21-year range and above. Six of the participants were between the ages of 20-25, four were between the ages of 26-30, five were between the ages of 31-35, seven were between the ages of 36-40, and seven were 41 years and above. The distribution of teachers according to branches is as follows: Guidance and Psychological Counseling one teacher, Social Sciences three teachers, Mathematics four teachers, Foreign Language two teachers, Religious Culture and Moral Knowledge two teachers, Turkish five teachers, Physical Sciences three teachers, Visual Arts, Music, Physical Education, Information Technologies and Software one teacher each.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form prepared by the researchers was used in the study. The interview form, for which the necessary ethics committee permissions were obtained before the implementation, consisted of two parts. In the first section, where information about the purpose of the study was given, questions were included to determine the gender, district, branch of education, professional seniority, age, and educational status of the teachers. This section also includes an explanation that aims to inform the participants about Paulo Freire and banking education. In the second part, there were three questions about teacher roles, student roles, and educational

processes in that teachers could reflect their opinions on the concept of banking education. Since a clear comprehension of questions in the interview form by the participants would ensure that the interview was effective (Yıldırım & Şimşek, 2005), the opinions of three experts familiar with the Freirean literature were sought for the validity of the questions in the draft interview form, and the opinions of two Turkish teachers were sought for the correction of grammatical errors. A pilot study was conducted on the interview form, and the form was finalized by receiving final feedback regarding its content and comprehensibility from three teachers who participated in this study.

Ethical Committee Approval

The ethical committee approval was obtained from the Ethics Committee of Educational Sciences of Gazi University, dated 10.08.2021 and numbered E.130549.

Data Analysis

The content analysis method was used to construe the data obtained in the study. In order to avoid data loss in content analysis and to express the relationships between codes, categories, and themes more clearly, the analysis was carried out with the help of the NVivo 12 package program. In this way, it was aimed to analyze and manage all qualitative data in depth without losing data richness (Bazeley & Richards, 2000). In the analysis of the data, the interview texts studied by the researchers were transferred to the relevant program. Each analyzed interview form was assigned a number.

Themes and categories were identified by analyzing the responses to the questions. It was ensured that the data obtained from the interview were represented without a reductionist attitude. In the data analysis, the members were grouped under three themes and 19 sub-themes by fulfilling the validity and reliability conditions. The themes that emerged as a result of the analysis were modeled and visualized so as to show the connections and frequencies among them. The sentences that were determined to be used as verbatim quotations were identified, presented and interpreted under the title of findings.

Validity and Reliability

The collected data have been kept available for disclosure when necessary. Expert opinion was sought for the suitability of the data collection tool. The criteria for external reliability can be listed as defining the people participating in the research and the general outlines of the research; explaining the concepts related to the research topic; presenting information about the decoding of the data (collection, analysis, interpretation, etc.) and explaining the research steps. Direct disclosure of the data obtained with a descriptive approach, approval of the results of the research by a field expert, and conducting data analysis within the limits of the conceptual framework were applied in the research as the internal reliability criteria offered by Yıldırım and Şimşek (2015). Peer validation was used for the internal validity of the study. Creswell

(2015) states that this validation is one of the methods used to ensure credibility in qualitative research. The analysis results obtained to test the consensus in the study were coded independently by both researchers. In order to test the consensus, Miles and Huberman's (2015) formula (Consensus Percentage) = $[\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100]$ was used and the reliability was calculated as ~89%. According to Miles and Huberman's (2015) statement that the percentage of consensus should be 70% and above to ensure reliability in qualitative research, it was concluded that the analyses conducted were reliable. A coding system was used by making one-to-one quotations from the opinions of the study group. Expert opinion was utilized during the analysis and the analysis was conducted twice by the researchers to ensure reliability. At the same time, two expert opinions were taken and the categories were agreed upon.

Results

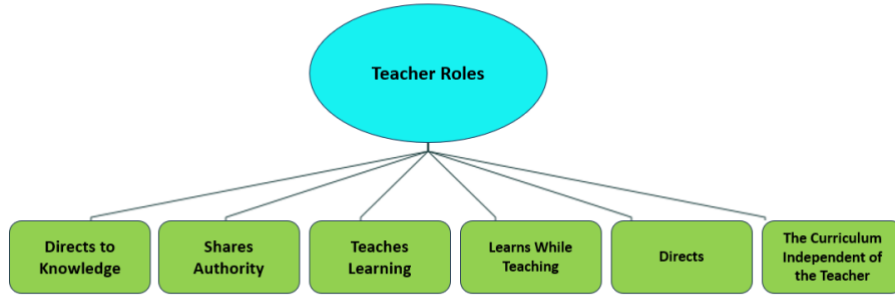
The findings obtained in the study are presented under three headings in accordance with the sub-objectives of the research.

Findings Regarding Teacher Roles

In line with the objective of the study, the participants were asked to evaluate judgements as in the below regarding the role of the teacher implemented in Paulo Freire's concept of banking education, by taking the current education process into consideration:

- The teacher teaches.
- The teacher knows everything.
- The teacher thinks.
- The teacher speaks.
- The teacher disciplines.
- The teacher chooses and implements his/her choice.
- The teacher does/makes.
- The teacher chooses the curriculum.
- The teacher confuses the authority of teacher knowledge with her/his own professional authority and asserts this authority in opposition to the liberty of students.
- The teacher is the subject of the learning process.

As a result of the analysis of the teacher opinions collected for the first sub-objective of the study, the six themes related to teacher roles are: The teacher "leads to knowledge", "shares authority", "teaches learning", "learns while teaching", "guides" along with "the curriculum independent of the teacher". These themes are presented in Figure 1.

Figure 1*Themes Related to Teacher Roles*

Examples of participant views and frequency distributions of these themes are presented in Table 2.

Table 2*Frequency Distributions and Examples of Opinions on Teacher Roles*

Themes	Opinions	<i>f</i>
Leads to Knowledge	P11: "In the current education process, the teacher, instead of teaching, tries to reveal the inventive side of the students by showing the way of learning." P13: "The teacher leads as a guide in accessing information."	119
Shares Authority	P8: "Educational activities are carried out by teacher-student cooperation." P15: "The teacher and the student think, talk, choose, apply, and do/make together."	221
Teaches Learning	P22: "As teachers in the 21st century, we are not only teachers but also learners." P20: "The teacher teaches learning."	117
Learns while Teaching	P28: "The teacher knows that he/she does not know everything." P7: "We should be (innovative) and open to innovation. We should be in the position of learning leader, acting with the student, learning, planning according to the student's status, participative and moving towards integrity."	223

(continued)

Table 2 (continue)

The Curriculum Independent of the Teacher	P18: "The teacher implements the selected curriculum. He/she is not active in the selection process." P12: "The teacher does not choose the curriculum, she/he applies the available curriculum."	112
Guides	P16: "Today, individual creativity has come to the fore due to the rapid development of technology. In order to carry it further, the teacher needs to fulfill her/his role of directing." P13: "The teacher is only a guide for the student to reach the information presented with methods and techniques appropriate to his/her interests and needs."	332
Total		1124

According to Table 2, a total of 28 participants expressed 135 opinions ($f=135$) about the role of the teacher. Under the theme of "guides" regarding the teacher roles, the highest number of participants was reached by 19 participants and the highest number of opinions was reached by 32 opinions. Among the other themes, 15 participants expressed opinions on the theme of "leads to knowledge", 13 on the theme of "learns while teaching", 13 on the theme of "shares authority", 12 on the theme of "curriculum independent of the teacher", and 10 on the theme of "teaches learning". As can be seen from these findings, the participants emphasize the "guidance" role foremost among the teacher roles. The following opinion of one participant (P9) is important in terms of showing the central position of the student in the learning and teaching processes with the new teacher roles that come to the fore in parallel with the change in education:

P9: Although the teacher is the active subject of the learning process, the fact that the teacher is completely active in the learning process and conducts the process completely independently of the student will make learning tiring for the teacher and boring for the student and will not create an effective learning environment. For this reason, it is ensured that the student is to be at least an active subject as much as the teacher.

This can be interpreted as Freire's (2019a) assertion that teachers define being a teacher, and therefore teaching, as a professional job that requires, above all, constant intellectual attention and epistemological curiosity, the capacity to love, creativity, the stimulation of scientific competence, and the rejection of scientific reductionism. A progressive educator should not teach in a mechanistic way, and should not be content with merely conveying a profile of the comprehension of the object to students (Freire, 2000).

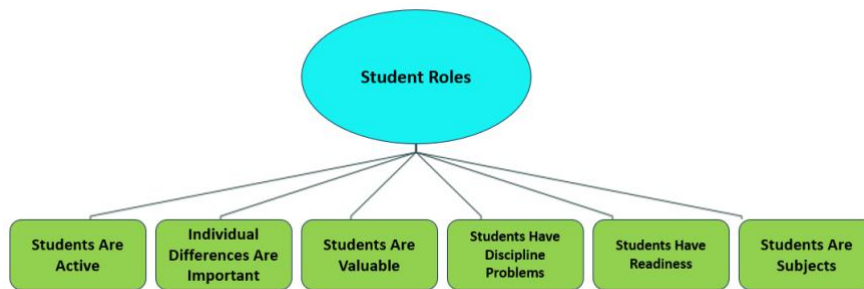
Findings Related to Student Roles

The participants were asked to evaluate Paulo Freire's judgments about the student in the traditional education process within the concept of banking education, by taking the current education and teaching process into consideration:

- Students take lessons. Students do not know anything.
- Students are thought of.
- Students listen quietly.
- Students are disciplined.
- Students follow teachers' choices.
- Students have the illusion of doing through the action of the teacher.
- Students, who are not consulted, follow the chosen topics.
- The professional and informational authority of the teacher restricts students' liberty.
- Students are only objects in the education process.

Teachers' opinions on student roles were analyzed and six purposive themes were reached. The themes generated from the teachers' opinions are named "students are active", "individual differences are important", "students are valuable", "students have discipline problems", "students have readiness" and "students are subjects", and these themes are presented in Figure 2.

Figure 2



Themes Related to Student Roles

Examples and frequency distributions of participant views on the themes in Figure 2 are presented in Table 3.

Table 3

Frequency Distributions of Student Roles and Examples of Opinions

Themes	Opinions	f
Students Are Active	P13: "The student is not in the role of listening constantly. She/he is more in the role of talking, asking questions, and participating actively." P15: "Students should not be passive; they should be active and involved in the process."	226
Individual Differences Are Important	P27: "The curriculum is determined in line with students' interests and needs. Individual differences are taken into account." P7: "Each student is an individual, so each individual's learning level, interest, and needs are different. The learning environment is created based on the student and her/his different interests and needs."	113
Students Are Valuable	P15: "We can improve ourselves in our teaching technique by taking student opinions into consideration during the education and teaching process. We can ensure that more students enjoy the process and improve themselves." P3: "The student is the one who dreams, and expects respect and value. They are made to believe that they can succeed."	119
The Students Have Discipline Problems	P11: "Today's students have difficulties with discipline and authority." P14: "While discipline is good, self-discipline is always beneficial; disciplinary rules enforced from outside are useless."	113
Students Have Readiness	P18: "When students are involved in the process with a certain level of readiness, it is not considered normal that they do not know anything. They come with a little bit of knowledge." P19: "Students come to school with a certain background."	117
Students Are Subjects	P11: "Students have become the subjects of the education process, not objects." P19: "The student is the practitioner and doer. The subject of the learning process is the student."	224
Total		1106

According to Table 3, a total of 28 participants expressed 106 opinions ($f=106$) about student roles. Under the themes of "students are active" and "students are subject" regarding student roles, the highest number of participants was reached with 21 participants, and these themes involved 26 and 24 opinions, respectively. The other themes, "students are valuable" involved 18 participants, "students have readiness" involved 15 participants, "individual differences are important" involved 13

participants and “students have discipline problems” involved 13 participants. One participant expressed her/his views on student roles as follows:

P7: Since a student-centered system is applied, the student is active and the teacher plays a coordinating role. It is almost impossible to talk about the permanence of learning in a learning environment where the teacher is active in the teaching environment and the students remain passive, so the interaction continues in one direction. Students are generally active participants in the process. Any knowledge where the student is completely passivized, where he/she is only the “receiving” party, where he/she learns without experiencing it, is not useful and permanent.

This finding can be considered as a reflection of the studies aimed at improving the school system by developing student-centered, subject-oriented lessons and content (Parlar, 2012). This is supported by Soysal and Radmard’s (2018) view that as learners become co-authorities through specific pedagogical moves at the right time and in the right context, they would be intellectually responsible for contributing to the learning phenomenon in the classroom, and they would be more deeply engaged in classroom processes and tend to exhibit minimal negative behaviors.

The participants also drew attention to the disciplinary process in their views on student roles and expressed their opinions on the problems they experienced in the process. The evaluations of one participant on this issue are as follows:

P11: Yes, we adopt a student-centered approach. I also believe that students should be active and participatory, and I apply such an educational approach. However, while putting the student at the center, perhaps we miss something at some points. Because today’s students have difficulties with discipline and authority. The solution to this is to carry out discipline and authority in cooperation with teachers, administrators, and parents.

This supports Freire’s (2000) view that a democratic educator should express himself in a way that does not allow his authority to weaken in order to support the liberty of students, does not reduce himself neither in favor of his authority nor in favor of the liberty of students, and is neither authoritarian nor unruly.

Findings Related to Education and Teaching Processes

Participants were asked to express their opinions on Paulo Freire’s judgments about the traditional education system in the concept of banking education, by taking the current education and teaching processes into consideration:

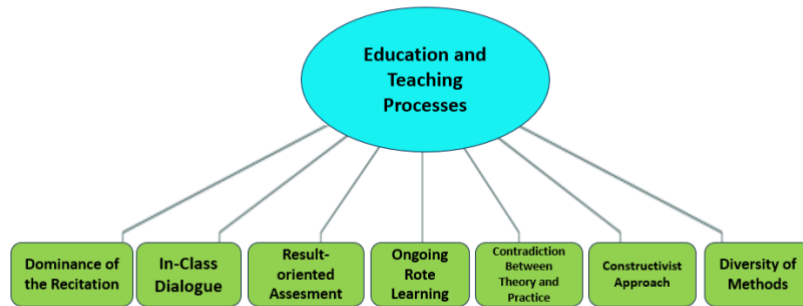
- There is an education and teaching process based on rote memorization.
- The education and teaching processes are far from developing students’ problem-solving skills.
- “Recitation” is a constantly-used method.
- Classroom dialog is limited.
- Student opinions are not taken into account in matters related to the education and teaching processes.

- Filled with knowledge, students are asked to demonstrate this knowledge in pencil and paper tests.

By analyzing the research data, seven themes were reached based on teachers' views on education and teaching processes which is associated with the third sub-objective of the research. These themes, termed as "dominance of the recitation method", "in-class dialogue", "result-oriented assessment", "ongoing rote learning", "contradiction between theory and practice", "constructivist approach" and "diversity of methods", are presented in Figure 3.

Figure 3

Themes Related to Education and Teaching Processes



Examples of participant opinions and frequency distributions of these themes in Figure 3 are presented in Table 4.

Table 4

Frequency Distributions and Examples of Opinions Regarding Education and Processes

Themes	Opinions	<i>f</i>
Dominance of Recitation Method	P6: "“Recitation” is a constantly-used method." P1: "Recitation is a method that is constantly used because children need to complete certain curricula."	19

(continued)

Table 4 (continue)

In-Class Dialogue	P12: "Students' in-class dialog is not limited; they can consult their teachers and peers about the topics they want and they can easily establish dialog in classroom practices." P19: "The questions asked by the students and their curiosity about the subject have an important place in shaping the learning process."	16
Result-Oriented Assessment	P21: "I can say that in the education process, rote memorization and recitation methods are used and student knowledge is measured by paper and pencil tests." P20: "The written process continues in measurement."	19
Ongoing Rote Memorization	P2: "There is rote learning. The best example of this is the tests we do." P14: "Today, there are still processes based on rote learning and traditional methods."	23
Contradiction between Theory and Practice	P14: "Written exams and tests are still a way of evaluation today; I personally think it is not right, it is against the principles adopted; although current studies have been tried to be done regarding this, no results have been obtained yet." P16: "When we look at the actuality of the education and teaching processes, which are constructivist in theory but traditional, rote-based education structure continues in practice."	10
Constructivist Approach	P4: "Although some of these judgments have lost their theoretical effectiveness with the transition to constructivist education in Türkiye in 2004, some of them are still current in practice for various reasons." P24: "Education is mostly implemented in a student-centered constructivist model."	45
Diversity of Methods	P23: "We are now in the age of technology and we use it as a material. These methods-techniques attract the student's attention more and it becomes inevitable for them to get involved." P19: "We use various teaching methods for students to construct knowledge. Six hats, brainstorming, station, which include active learning techniques, provide permanent learning for students."	114
Total		146

As seen in Table 4, 28 participants expressed 146 opinions ($f=146$) on education and teaching processes. Under the theme of "constructivist approach" regarding education and teaching processes, the highest number of participants was reached by 25 participants and the highest number of opinions was reached by 45 opinions. For the other themes, 18 participants expressed opinions on the theme of "ongoing rote memorization", 17 on the theme of "dominance of the recitation method", 15 on the

theme of "result-oriented assessment", 15 on the theme of "in-class dialogue", 14 on the theme of "diversity of methods" and nine on the theme of "contradiction between theory and practice".

In general, the mainstream education system, which has a widespread disease of recitation (Kalsoom et al. 2020), finds it very difficult to avoid the banking model of education, given the challenge of changing the entrenched structure of socio-cultural norms (Alam, 2013). The fact that the constructivist approach theme was prominent among the participants' views is similar to the findings of the studies conducted by Çınar et al. (2006) and Evrekli et al. (2009). The evaluations of the two participants quoted below regarding the education and teaching processes are important in terms of revealing the differences among opinions:

P7: Learning by doing and experiencing, which puts the student at the center of the learning environment, has made knowledge and learning permanent. I have observed that learning is more permanent when the education and teaching environment is organized according to student needs, materials appropriate to the learning outcomes are used and the learning environment is made fun.

P12: Although today's education system contradicts the above views with its student-centered structure, it cannot be called completely student-centered or teacher-centered in terms of applicability. Today, students are expected to take an active role in the education and teaching processes, but there are shortcomings in terms of applicability. The educational process aims to develop problem solving skills, but it cannot be said to be very successful in this.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the participants' opinions on the role of the teacher used by Paulo Freire in the concept of banking education are analyzed, it is observed that by changing the teacher's subject role and authoritarian attitude, the concept exhibited a more democratic attitude. Participant opinions on the role of the teacher focused on the themes of "guides", "leads to knowledge", "learns while teaching", "shares authority" and "teaches learning". This finding is in contrast to the findings of another study conducted by Akpınar and Gezer (2010), which showed that despite the discourses of change and innovation that have been frequently voiced in recent years, the traditional understanding of education is still dominant in schools and teachers do not fully adopt new educational approaches, while it is similar to the results of studies on teacher roles conducted by Çakmak (2011) and Küçük (2015). In addition, the tendency of teachers to emphasize their guidance role in this study supports the findings of the study conducted by Akpınar and Aydın (2007) that teachers are open to development and change.

According to the results of the experimental study conducted by Koç (2006) aiming to determine the characteristics of teacher-learner roles and interaction system in constructivist learning classrooms, it was concluded that teacher-learner and learner-learner interactions in constructivist classrooms were quite intense. Freire

(2000), who attaches great importance to classroom dialogue, expresses his views on this issue as follows:

The dialogue is full of curiosity and restlessness. It is full of mutual respect between the subjects engaged in dialogue. Dialogism requires maturity, a spirit of adventure, confidence in questioning and seriousness in finding answers. In a dialogical environment, the questioning subject knows the reason for being a questioner. It does not ask questions just for the sake of asking or just to appear alert to the listener (pp. 99).

According to the findings of a study conducted on the effects of constructivist learning approach practices on classroom management, it was concluded that constructivist learning approach had a positive effect on classroom management in general (Yıldırım & Dönmez, 2008). According to the findings of another study examining the classroom models used by teachers, it was concluded that teachers did not use the traditional model, while almost all of them used the developmental model (Babaoğlu & Yıldırım, 2011).

When the participants' opinions on the role of student used by Paulo Freire in the concept of banking education are examined, it is observed that the student leaves the passive role and increases her/his participation in the process. This interpretation is confirmed by the fact that the participant views on the role of the student are concentrated in the themes that the student is in the role of subject and active, is valuable, and has an appropriate readiness. These themes, which were reached as a result of the analysis of the data of the research, show that the participants have more positive thoughts about Paulo Freire's concept of banking education in a different way from the negative - passive - expressions he used about the student in the traditional education process.

When the views of the participants on the education and teaching processes used by Paulo Freire in the concept of banking education were examined, the themes of ongoing rote memorization in the education and teaching processes, the dominance of the recitation method, result-oriented assessment and the continuation of the contradiction between theory and practice stood out. These findings show that the participants' evaluations of the educational process were influenced by the efforts to change the curricula based on the constructivist approach, which has been implemented in the education system since 2004 to cover all levels of formal education.

According to the results of another study investigating the level of implementation of constructivist learning theory by branch teachers in secondary schools, it was observed that teachers did not sufficiently encourage students to take part in group activities and work in cooperation, did not use information and communication technologies at a level that would improve their knowledge and skills, did not ask questions that could measure their prior knowledge, or could not spread this throughout the class (Küçük, 2015). Freire (2000) advocates an education that

consists of questions rather than answers, suggesting an education that involves "reading the context" and "reading the world" rather than an education limited to "reading the word" or "reading the text". Freire's approach requires critical analysis of the situation, coordination, dialogue and action, and such is relevant and useful in today's world (Rugut & Osman, 2013). Freire emphasizes the consideration of theory and practice together and draws attention to the importance of praxis. He marks an educational practice in which there is no consistent relationship between what educators say and what they do as a disaster (Freire, 2019a). In Freire (2019b) who says "It is my practice, but my theoretically enlightened practice that evaluates what I do." (pp. 57) it is not possible to separate action and reflection in the process of praxis. Otherwise, it is either mindless activism or empty theorizing (Mayo, 2011).

With this study, which aims to determine the opinions of the participants on Paulo Freire's concept of banking education, it was concluded that

- the dominant role of the teacher in Paulo Freire's concept of banking education has changed and evolved into the role of directing,
- similarly, the passive student role in Paulo Freire's concept of banking education has also changed and evolved into the role of subject,
- the characteristics and practices related to the education and teaching processes in Paulo Freire's concept of banking education continue without any significant change.

This research, which aims to examine the actuality of Paulo Freire's banking education model, is limited to the opinions of the branch teachers working in public secondary schools in Ankara. Therefore, it only provides information about the education and teaching processes of schools at this level.

Based on these results, it may be recommended to conduct detailed research on the reasons why the educational process has not changed despite the change in teacher and student roles. In particular, new research on the subject can be focused on the basis of the continuation of rote memorization, the prevalence of the recitation method and the continuation of the summative assessment approach in the education processes.



Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin “Bankacı Eğitim” Bağlamında Çözümlemesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.04.2023	27.01.2024	06.03.2024

Ayhan Ural ²
Gazi Üniversitesi

Adem Nefayaz ³
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemindeki eğitim-öğretim sürecine, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Paulo Freire'nin “bankacı eğitim” betimlemesi bağlamında çözümlenmesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, bireysel görüş formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'daki devlet okullarının ortaokul düzeyinde görevli öğretmenleri arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 28 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüş formu ile 2021 yılında toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında, eğitim sistemindeki öğretmen rollerine ilişkin öğretmen görüşleri; görece değişiklik göstererek “rehberlik etme/yol gösterici” davranışların öne çıktığı yönündedir. Benzer bir şekilde katılımcıların öğrenci rolleri boyutuna ilişkin görüşleri, öğrenci rollerinin “nesne” rolünden “özne” rolüne dönüştüğü yönündedir. Buna karşın, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri boyutuna ilişkin görüşleri, bankacı eğitim modelinde ifade edilen şekilde, anlatım odaklı, ezbere dayalı ve sonuç değerlendirme uygulamalarının devam etmekte olduğu yönündedir. Çalışma sonuçlarının başta öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere tüm eğitim bileşenlerine uygulamaya dönük fikir vermesi, evrensel eğitim politikalarının geliştirilmesine ve pratiğine dönük katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Paulo Freire, bankacı eğitim, ana akım eğitim, eleştirel pedagoji, öğretmen.

¹Uşak Üniversitesi'nde 1-3 Aralık 2021 tarihinde gerçekleştirilen Education Research and Teacher Education Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Sorumlu Yazar: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: urala@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2548-3745>

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nefazadem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9707-3868>

Geleneksel veya ana akım eğitim uygulamalarına yönelik yapılan eleştiriler, yirminci yüzyılın ikinci yarısında büyük bir artış göstererek günümüze kadar gelmektedir. Çeşitli gerekçelere dayandırılan bu eleştiriler (Althusser, 2016; Apple, 1978; Baker, 2013; Chomsky, 2007; Freire, 1991; Glasser, 2019; Holt, 2020; Kincheloe, 2018; Moulin, 2018; Pennac, 2019; Rose, 2019; Spring, 2014; Ural, 2004, 2006, 2011, 2016), daha çok ana akım eğitimin kontrol, dışlama, standartlaştırma, dizginleme, uyarılma, işleme, farklılıkları bastırma, yabancılaştırma gibi özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle ana akım eğitimin toplumsal yeniden üretim işlevi (Apple, 1978; Apple, 2011; Bourdieu ve Passeron, 1990; Bowles ve Gintis, 1977; Freire, 1991; Willis, 2017), ile toplumdaki ekonomik ve kültürel eşitsizliklerin derinleştirildiği ve yeniden üretildiğine dikkat çekilmektedir.

Bourdieu (2013), modern toplumlardaki eğitim sistemlerinin toplumsal eşitsizliklerin üretilmesinde ve sürdürülmesinde en büyük paya sahip olduğuna dikkat çekerek okulun bir toplumsal düzenleme edimi olduğunu belirtmiş ve bu toplumsal düzenlemenin insanları belli ayrımlara konumlandığını (Bourdieu, 2015) ifade etmiştir. Bowles ve Gintis (1977) de okulların, toplumdaki işbölümünü devam ettirdiğini; baskıcı, kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiğini ve sınıfsal eşitsizlikleri pekiştirdiğini savunmaktadır. Willis (2017) ise işçi sınıfı üzerine yaptığı çalışmalarda, toplumsal hiyerarşinin yeniden üretiminde eğitimin, kültür ve sınıfı nasıl birbirine bağladığına dikkat çekmiştir. Althusser (2016) ideolojik devlet aygıtı olarak betimlediği okulların birtakım becerileri ya da egemen ideolojiyi çocukların kafasına yerleştirdiğini öne sürerek eğitim sürecinin aslında okul sonrası içinde yer alacak sınıfsal konuma uygun biçimde işlediğini belirtmektedir. Daha radikal eleştirileriyle dikkat çeken Illich (2016) ise okulların yetkeci ve katı olduğuna dikkat çekerek, gerçek özgürlüğün okulların ortadan kaldırılmasıyla sağlanabileceğini iddia etmektedir. Öte yandan büyük ölçüde Paulo Freire'nin 1960'lardaki düşünce ve pratikleriyle kurulmuş olan eleştirel pedagoji alanı (Kincheloe, 2018) da ana akım eğitim uygulamalarına yöneltilen eleştiriler arasında önemli bir yere sahiptir.

Freire (2000), eleştirel pedagojinin toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve ezilenlere özgürlük getirmek amacıyla eğitimi, siyasal bir eylem olarak ele aldığını ifade etmektedir. McLaren'e (2009) göre ise eleştirel pedagoji, postmodernizmin antipolitik çizgisiyle sansürden geçirilen öğrenmenin kavramsal, felsefi, epistemolojik ve kültürel boyutlarının sömürgeleştirilmesi olasılığını kucaklamak yerine kapitalist okullaşmanın ve daha geniş bağlamda küreselleşmiş kapitalizmin doğasında var olan baskın ideoloji ve uygulamaların yeniden üretilmesine karşı büyük bir reddediştir.

Eleştirel pedagojinin, artan katı otoriteryanizm ve piyasa köktenciliği tehdidine seslenerek hem bir eleştiri hem de bir olanak dili olarak oynayabileceği yaşamsal rolü yeniden elde etmek istediğini ifade eden Giroux (2008), neoliberalizmi yirmi birinci yüzyılın en yaygın ve tehlikeli ideolojilerinden biri olarak belirtmektedir. Piyasa kültürünün gündelik yaşamı kolonileştirdiği ve sosyal formların giderek şeklini yitirdiği veya ortadan kaybolduğu bir zamanda, yine eğitim kurumları çözüm olarak

öne çıkmaktadır (Giroux, 2011). Eleştirel pedagoji, öğrencilerin özsel bir demokrasiye aracı olan bireysel ve toplumsal temsil biçimleri için gerekli koşulları yaratmadaki riskleri almalarının yanı sıra fikri muhalefeti etkilemeyi öğrenmeleri için onları cesaretlendirmektedir (Giroux, 2008). Marxist eğitimcilerden Hill (2016) ise bir organik aydın (Gramsci, 1985) olarak; biz Marksistler ve genel olarak eleştirel eğitimciler, işçi sınıfının çıkarlarına hizmet etmeyi ve onları geliştirmeyi amaçlamaktayız ifadesiyle Marxizmin kapitalizm/neoliberalizm karşısında temel seçenek olduğu gerçeğine vurgu yapmaktadır.

Oldukça fazla eleştiri aldığı görülen ana akım eğitim uygulamaları süreç içerisinde kendisine alternatif olan birçok okul denemesiyle karşılaşmıştır. Ferrer, Godwin, Rousseau, Marx, Freire, Illich, Stirner, Tolstoy, Reich ve Neill'in tezlerinin tartışıldığı alternatif eğitim yaklaşımları, düzen ve verimliliğin öncelendiği bir toplumsal yapıyı değil, bireysel özerkliğin arttığı toplumu önemsemektedir (Spring, 2014). Bu yaklaşımlar arasında yer alan eleştirel pedagoji yaklaşımının düşünsel alt yapısı ve pratiklerinde oldukça etkili olduğu bilinen Paulo Freire, önemli bir yere sahiptir (Blackburn, 2000). Özgürlüğe ve pedagojiye adanmış bir yaşama (Kaymak, 2021) sahip olan Freire; Uddin'e (2019) göre ise ezilenlere bir ses ve anlayış vermek, insanları baskı, tahakküm ve cehaletten kurtarmak için tasarlanmış kademeli bir kültür devrimi gerçekleştirerek eleştirel pedagojiyi inşa etmiştir. Eleştirel pedagojinin ana akım eğitime yönelttiği önemli eleştirilerden biri, kullanılan öğrenme yöntemine ilişkindir. Freire (1991) tarafından yığmacı eğitim olarak nitelenen bu yöntem, "bankacı eğitim" modeli belirlemesiyle ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Freire'nin ana akım eğitimi, banka eğretilmesi ile bankacı eğitim şeklinde betimlemesi, eğitim sürecindeki aktif ve pasif unsurlar ile baskı yapanları daha açık bir şekilde gösterebilme düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Bybee, 2020). Freire (1991) ana akım eğitime ilişkin yaptığı bankacı eğitim belirlemesinde, eğitim sürecinde yer alan bileşen ve unsurları, tasarruf, yatırımcı, yatırım nesnesi, hesap, faiz gibi bankacılık terimleri kullanarak açıklamıştır. Bankacı eğitim modeli ile ana akım eğitim sistemindeki öğretmenler yatırımcı, öğrenciler ise yatırım nesnelерinin aktarıldığı unsurlar -hesap- olarak görülmektedir. Aktif olarak kabul edilen öğretmenler, öğrencilerle herhangi bir diyaloga girmeden hesaba para yatırma şeklinde ellerindeki bilgiyi öğrencilere aktarır. Pasif konumda olan öğrenciler de öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi, sorgulama ve anlamaya tabi tutmaksızın hesap numarası rollerine uygun bir şekilde saklamak üzere alır, kabul eder ve ezberler. Ezberlenen bu bilgiler, sınavlar sonucunda faizleriyle birlikte öğretmene geri verilir. Yatırımcı olarak öğretmen, öğrencilerle diyalog kurmak, etkileşim ve iletişim içinde olmak yerine aktaracağı bilgiyi, öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı tahvile -faiz getiren ve alınıp satılabilen değerli kâğıt- dönüştürerek yatırımlar yapar. Bu durum, Abraham'ın (2013) da vurguladığı gibi öğrencinin öğretmenden ne gelirse gelsin kabul etmesini zorunlu kılmaktadır. Bir hesap -numarası- olarak görülen öğrencilere tanınan hareket alanı, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibarettir. Bankacı eğitim anlayışının egemen olduğu ana akım eğitim uygulaması, gerçekliği mit haline getirme çabasıdır, diyaloga direnir, yaratıcılığı engeller ve insanları evcilleştirir.

Ana akım eğitim sisteminin bu yönelimi Ural (2011) tarafından da Mario eğitim modeli şeklinde betimlenerek öğrencinin özgünlük, özgürlük ve bağımsızlığının yok edilmesine dikkat çekilmiştir.

Freire (1991), ana akım eğitim anlayışının anlatı üzerine temellendirildiğini ve bu sürecin anlatan bir özne olan öğretmen (tüm bilgiye sahip) ve sabırla dinleyen öğrencilerden (hiçbir şey bilmeyen) oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu bir nevi John Locke önermesi olan tabula rasa (boş levha) zihin etkileşimi gibidir (Cardinal, 2017). Oysa Freire (2019) için öğretme ve öğrenmeyi; birtakım içerikleri aktarmak ve öğrencinin de öğretmen tarafından aktarılan içerikleri genel hatlarıyla ezberlemesi değil, öğretmenin bir şeyin anlaşılması sürecini başlatan metodolojik eleştirel çalışmaları ve öğrencilerin de aynı derecede eleştirel idrakleri ile birlikte yürümek olarak tanımlamaktadır. Freire (2021), geleneksel bankacı eğitim müfredatının içeriğini, öğrencilerin eleştirel bilincini geliştirmeye asla yol açamayacağı için eleştirmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı olmaması, izole kelimeler öğretmeye odaklanması ve somut etkinlikten yoksun olması olarak görülmektedir. Alternatif bir yaklaşım olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı katılımı önermekte; müfredatın ise okullara dışarıdan dayatılmasını eleştirmektedir. Freire'nin en dikkate değer argümanlarından biri de özgürlüğü sorumlulukla birleştirme olasılığına olan inancıdır ve bu nedenle eğitim planları ve programları tasarlanırken her ikisinin de açıklanabileceği dengeli bir yaklaşım aramayı önermektedir (Saleh, 2013). Freire için değerlendirme, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak, yapıcı çeşitliliği, yapıcı eleştiriyi susturmayı amaçlayan bankacı eğitiminin değerlendirme prosedürleri, öğretmenlerin kullandığı manipülasyon araçları olarak görülmektedir (Freire, 2021). Freire (1991), bankacı eğitim olarak betimlediği bütün bu ana akım eğitim uygulamalarını reddederek özgürleşmenin aracı olarak problem tanımlayıcı eğitim modelini önermektedir.

Türkiye özelinde bakıldığında eğitim sisteminin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve bünyesindeki sistemlerce yönetilen bir yapıda olduğu görülmektedir. Anayasa'da betimlenen Türk eğitimi; çağdaş, bilimsel ve laik eğitimidir. Ancak kağıt üzerinde böyle olmakla birlikte, bugün gerçekten ulusal eğitim sisteminin ne ölçüde çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine göre yapıldığı tartışmalıdır (Adem, 2000). Özoğlu (1986), Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi, yetkici, aşırı disiplinli, geliştirmekten ziyade eleyici, aktarmacı, toplumsal gereksinimlerden uzak, bilimsel gelişmeleri takip etmeyen, geçici politikalarla yürütülen, uzmanlaşmaya yer vermeyen, ulusal gelirden daha az pay alan bir durumda olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde benimsenen yarışmacı bir eğitim anlayışına işaret eden Ural (2004) bu yaklaşımın bireyi edilgen kıldığını, sürekli bilgi yüklemeye dönük olduğunu, istenilen bilgileri istenilen zamanda olduğu gibi ifade edenlerin başarılı sayıldığı “görünür” sayılıya dayandığını ifade etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemindeki eğitim-öğretim sürecine, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Paulo Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında çözümlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim sistemindeki öğretmen rolüne ilişkin öğretmen görüşleri, Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında nasıldır?
2. Eğitim sistemindeki öğrenci rolüne ilişkin öğretmen görüşleri, Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında, nasıldır?
3. Eğitim sistemindeki eğitim-öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüngübilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Görüngübilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu uygulamada öznel deneyimler önemszenmektedir (Sart, 2015). Fenomen de denilen olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (McMillan, 1999; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüngübilim deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Diğer bir ifadeyle, görüngübilim olarak da adlandırılan fenomenoloji, "Gerçek nedir?" sorusuna yanıt arayan bir desendir. Creswell (2015), Merriam (2013) ve Patton (1990) da tanımlayıcı bir niteliğe sahip görüngübilim deseninin önemli amaçlarından birinin, olguları tanımlamak olduğu görüşündedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemleri veya olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (Ural ve Kılıç, 2005) maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Alanyazın incelemelerinde, araştırma konusuyla ilişkili olan ve görüşme yöntemi kullanılan çalışmalarda 25-40 katılımcının olduğu belirlenmiştir. Bu

doğrultuda araştırmanın amacı ve alt amaçları ile maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de dikkate alınarak ön uygulamada 3, ana uygulamada ise 28 katılımcıya ulaşılmıştır. Ön uygulamada katılımcıların mevcut durumu betimlemekten ziyade olması gerekeni ifade ettikleri görülmüştür. Görüş formunda gerekli düzenlemeler yapılarak ana uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara İli sınırları içerisinde yer alan resmi eğitim kurumlarının ortaokul düzeyinde görevli 28 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitleme göz önünde bulundurularak en fazla farklılığı elde edebilmek üzere cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, yaş gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubunda Bulunan Öđretmenlere Ait Kişisel Bilgiler*

Deđişken	Grup	Öğretmenler	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	17	60,7
	Erkek	11	39,3
	Toplam	28	100
İlçeler	Mamak	9	32,1
	Çankaya	8	28,5
	Yenimahalle	4	14,2
	Altındağ	2	7,1
	Elmadağ	2	7,1
	Kızılcahamam	2	7,1
	Çamlıdere	1	3,5
Branş	Fen Bilimleri	3	10,7
	Matematik	4	14,2
	Bilişim Teknolojileri	1	3,5
	Görsel Sanatlar	1	3,5
	Din K. ve Ahlak Bilgisi	2	7,1
	Türkçe	5	17,8
	Sosyal Bilgiler	3	10,7
	İngilizce	2	7,1
	Psikolojik Danış. ve Reh.	1	3,5
	Müzik	1	3,5
	Beden Eğitimi	1	3,5
Toplam	28	100	
Mesleki kıdem (yıl)	1-10	10	35,7
	11-20	12	42,8
	21 ve üzeri	6	21,4

(devam ediyor)

Table 1 (devam)

	Toplam	28	100
Yaş	20-25	6	21,4
	26-30	4	14,2
	31-35	5	17,8
	36-40	7	25
	41 ve üzeri	7	25
	Toplam	28	100
Eğitim Durumu	Lisans	20	71,4
	Yüksek Lisans	8	28,6
	Toplam	12	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğretmenlerin 17’si kadın, 11’i erkektir. Görev yapılan ilçelere göre Mamak 9, Çankaya 8, Yenimahalle 4, Altındağ, Elmadağ ile Kızılcıhamam 2 ve Çamlıdere 1 öğretmen şeklinde dağılmaktadır. Mesleki kıdem olarak 1-10 yıllık aralıkta 10, 11-20 yıllık aralıkta 12 ve 21 ve üzerinde 6 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların 6’sı 20-25 yaş aralığında, 4’ü 26-30 yaş aralığında, 5’i 31-35 yaş aralığında, 7’si 36-40 yaş aralığında, 7’si 41 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık 1 öğretmen, sosyal bilgiler 3 öğretmen, matematik 4 öğretmen, yabancı dil 2 öğretmen, din kültürü ve ahlak bilgisi 2 öğretmen, Türkçe 5 öğretmen, fen bilgisi 3 öğretmen, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, bilişim teknolojileri ve yazılım branşlarından birer öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Uygulama öncesi gerekli etik kurul izinleri alınan görüş formu, iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilen birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, çalışılan ilçe, branş, mesleki kıdem, yaş ve eğitim durumunu belirlemeye dönük sorular yer almıştır. Ayrıca bu bölümde katılımcıların Paulo Freire ve bankacı eğitim hakkında bilgilendirilmesini amaçlayan bir açıklamaya da yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin bankacı eğitim belirlemesine ilişkin görüşlerini yansıtabilecekleri öğretmen rolleri, öğrenci rolleri ve eğitim-öğretim süreçlerinden oluşan üç soruya yer verilmiştir. Görüş formunda yer alan soruların, katılımcılar tarafından açık ve net bir biçimde anlaşılması, görüşmenin etkili olmasını sağlayacağından (Yıldırım ve Şimşek, 2005), taslak görüş formunda yer alan soruların geçerliği için Freireyan alanyazına hâkim üç uzmanın görüşüne ve dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi için de iki Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Düzenlenen görüş formuna ilişkin pilot çalışma yapılmış ve bu çalışmaya katılan üç öğretmen tarafından içerik ve anlaşılabilirliğe ilişkin son dönütler alınarak forma son şekli verilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Etik Kurulunun 10.08.2021 tarih ve E.130549 sayılı onayı ile yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Toplanan veriler gerektiğinde sunulmak üzere hazır bulundurulmaktadır. Veri toplama aracının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya katılan kişilerin ve araştırmanın genel hatlarının tanımlanması; araştırma konusuna dair kavramların açıklanması; verilerin çözümüne dair (toplama, analiz, yorum vb.) bilgilerin sunulması; araştırma adımlarının açıklanması dış güvenirligine ilişkin ölçütlerdir. Betimsel bir yaklaşımla ulaşılan verilerin doğrudan sunulması, araştırmanın sonuçlarının, araştırmacı/ lar tarafından onaylanması, veri çözümlemesinin kavramsal çerçeve sınırlarında yapılması Yıldırım ve Şimşek'in (2015) belirttiği iç güvenirlilik ölçütleri olarak araştırmada uygulanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliği için meslektaş doğrulamasına başvurulmuştur. Creswell (2015) bu doğrulamanın nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada görüş birliğini sınamak üzere elde edilen analiz sonuçları her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Görüş birliğini sınamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) belirttiği (Uzlaşma Yüzdesi) = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılmıştır ve güvenirlilik ~%89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) nitel araştırmalarda güvenirligin sağlanması için uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzerinde olması gerektiğini belirten ifadesine göre analizlerin güvenilir biçimde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunun görüşlerinden birbir alıntılar yapılarak kodlama sistemi kullanılmıştır. Analizler sırasında uzman görüşünden faydalanılmış ve güvenirligin sağlanması amacıyla analiz araştırmacılar tarafından iki kez yapılmıştır. Aynı zamanda iki uzman görüşü alınarak kategorilerde uzlaşmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veri kaybının yaşanmaması, kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkileri daha açık ifade edebilmek için NVivo 12 paket programı yardımıyla analizler yapılmıştır. Bu sayede veri zenginliği kaybedilmeden tüm nitel verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve yönetilmesi (Bazeley ve Richards, 2000) hedeflenmiştir. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından çözümlenen görüşme metinleri ilgili programa aktarılmıştır. Çözümlenen her bir görüş formuna, bir numara verilmiştir.

Sorulara verilen yanıtlar incelenerek temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin indirgemeci bir tutum sergilemeden temsil edilmesi sağlanmıştır. Veri analizinde geçerlik ve güvenirlilik koşulları yerine getirilerek bileşenler 3 tema ve 19 alt tema altında toplanmıştır. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar aralarındaki bağları ve frekansları gösterir şekilde modellenmiş ve

görselleştirilmiştir. Birebir alıntı olarak kullanılabilceği düşünölen cümleler belirlenmiş ve bulgular başlığı altında sunularak yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmannın alt amaçlarına uygun olarak üç başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Rollerine İlişkin Bulgular

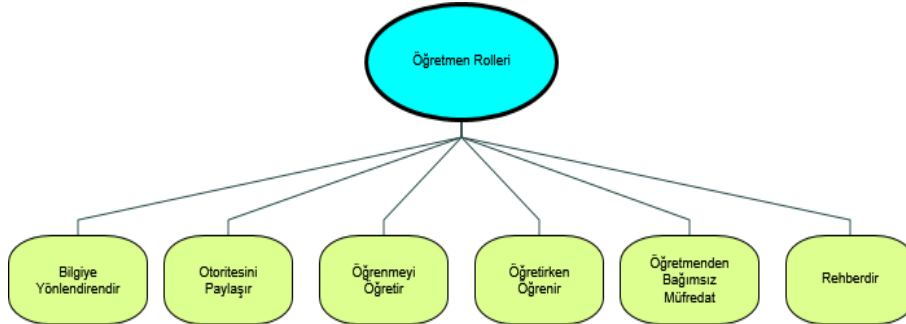
Araştırmannın amacı doğrultusunda katılımcılardan, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemesinde kullandığı öğretmen rolüne ilişkin;

- Öğretmen öğretir,
- Öğretmen her şeyi bilir,
- Öğretmen düşünür,
- Öğretmen konuşur,
- Öğretmen disipline eder,
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular,
- Öğretmen yapar,
- Öğretmen müfredatı seçer,
- Öğretmen bilgisinin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer,
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir; şeklindeki yargıları, mevcut eğitim-öğretim sürecini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Çalışmanın birinci alt amacına ilişkin toplanan öğretmen görüşlerinin çözümlenmesi sonucu öğretmen rolleri; “bilgiye yönlendirendir”, “otoritesini paylaşır”, “öğrenmeyi öğretir”, “öğretirken öğrenir”, “öğretmenden bağımsız müfredat” ve “rehberdir” şeklinde oluşturulan altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğretmen Rollerine İlişkin Temalar



Bu temalara ait katılımcı görüşlerinden örnekler ve frekans dağılımları, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Rollerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Görüş Örnekleri

Temalar	Görüşler	f
Bilgiye Yönlendirendir	K11: “Mevcut eğitim öğretim sürecinde öğretmen, öğretmek yerine öğrenmenin yolunu göstererek öğrencilerin buluşçu yönünü açığa çıkarmaya çalışmaktadır.” K13: “Öğretmen rehberlik eder, bilgiye ulaşmada yol göstericidir.”	19
Otoritesini Paylaşır	K8: “Öğretmen öğrenci iş birliğiyle eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmektedir.” K15: “Öğretmen ve öğrenci birlikte düşünür, konuşur, seçer uygular ve yapar.”	21
Öğrenmeyi Öğretir	K22: “21. yüzyılda öğretmen olarak sadece öğreten değil aynı zamanda öğrenen konumundayız.” K20: “Öğretmen öğrenmeyi öğretir.”	17
Öğretirken Öğrenir	K28: “Öğretmen her şeyi bilmediğini bilir.” K7: “İnovatif (yenilikçi) ve yeniliğe açık olmalıyız. Öğrenme lideri, öğrenciyle beraber hareket eden, öğrenen, öğrenci durumuna göre planlama yapan, katılımcı ve bütünlüğe doğru giden konumda olmalıyız.”	23
Öğretmenden Bağımsız Müfredat	K18: “Öğretmen seçilmiş olan müfredatı uygular. Seçim sürecinde aktif değildir.” K12: “Öğretmen müfredatı seçmez eldeki müfredatı uygular.”	12
Rehberdir	K16: “Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesinden bireysel yaratıcılık ön plana çıkmıştır. Bu durumu daha da ileriye taşıyabilmek için öğretmenin rehberlik rolünü gerçekleştirmesi gerekmektedir.” K13: “İlgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerle öğrenciyi sunulan bilgiye ulaşması için öğretmen sadece yol gösterici rolündedir.”	32
Toplam		124

Tablo 2’ye göre toplam 28 katılımcı, öğretmen rolü konusunda 135 görüş ($f=135$) belirtmiştir. Öğretmen rollerine ilişkin “rehberdir” teması altında 19 katılımcıyla en fazla katılımcı ve 32 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, “bilgiye yönlendirendir” temasında 15, “öğretirken öğrenir” temasında 13, “otoritesini paylaşır” temasında 13, “öğretmenden bağımsız müfredat” temasında 12, “Öğrenmeyi öğretir” temasında ise 10 katılımcı görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, öğretmen rolleri içerisinde en fazla “rehberlik”

rolünü öne çıkarmaktadır. Bir katılımcının (K9) aşağıda aktarılan görüşü, eğitimdeki değişime paralel olarak ön plana çıkan yeni öğretmen rolleri ile öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki merkezi konumunu göstermesi açısından önemlidir:

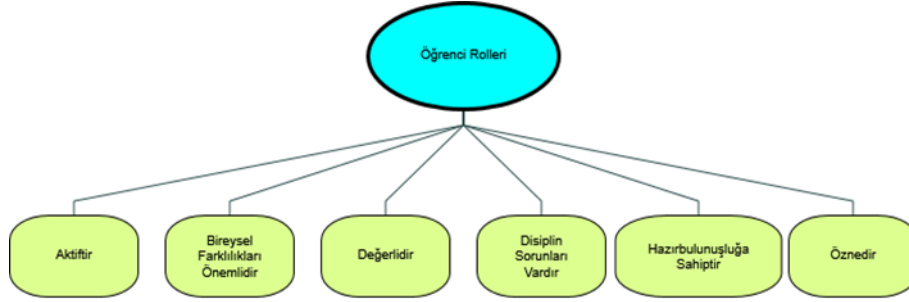
K9: Öğretmen; öğrenme sürecinin etkin öznesi olmakla birlikte öğrenme sürecinde tamamen öğretmenin aktif olması, süreci tamamen öğrenciden bağımsız bir şekilde yürütmesi öğrenmeyi öğretmen açısından yorucu, öğrenci açısından sıkıcı hale getireceğinden etkili bir öğrenme ortamı oluşturamaz. Bu sebeple öğrencinin en az öğretmen kadar etkin özne olması sağlanmaktadır.

Bu durum, Freire'nin de (2019a) belirttiği gibi öğretmenlerin öğretmenliği ve dolayısıyla öğretme işini her şeyden önce sürekli bir entelektüel dikkat ve epistemolojik merakın, sevme kapasitesinin, yaratıcılığın, bilimsel yetkinliğin kamçılanması, bilimsel indirgemeciliğin reddedilmesini gerektiren profesyonel bir iş olarak tanımladıkları şeklinde yorumlanabilir. İlerici bir eğitimci öğretme işini mekanik bir tarzda yapmamalı ve sadece nesnenin kavramının bir profilini öğrencilere aktarmakla yetinmemelidir (Freire, 2000).

Öğrenci Rollerine İlişkin Bulgular

- Katılımcılardan, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede geleneksel eğitim sürecindeki öğrenciye ilişkin kullandığı:
- Öğrenciler ders alır,
- Öğrenciler hiçbir şey bilmez,
- Öğrenciler hakkında düşünülür,
- Öğrenciler uslu uslu dinler,
- Öğrenciler disipline sokulur,
- Öğrenciler öğretmelerin seçimine uyar,
- Öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadır,
- Kendisine danışılmayan öğrenciler seçilen konulara uyar,
- Öğretmenin mesleki ve bilgi otoritesi öğrenci özgürlüğünü kısıtlar,
- Öğrenciler eğitim sürecinde sadece nesnedir,

şeklindeki yargıları, mevcut eğitim-öğretim sürecini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci rollerine ilişkin görüşleri çözümlenerek amaca yönelik altı temaya ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan temalar, öğrenciler; “aktifdir”, “bireysel farklılıklar önemlidir”, “değerlidir”, “disiplin sorunları vardır”, “hazırbulunuşluğa sahiptir” ve “öznedir” şeklinde adlandırılarak Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2*Öğrenci Rollerine İlişkin Temalar*

Şekil 2'deki temalara ait katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler ve frekans dağılımları, Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3*Öğrenci Rollerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Görüş Örnekleri*

Temalar	Görüşler	f
Aktiftir	K13: "Öğrenci sürekli dinleyen rolünde değildir. Daha çok konuşan, soru soran aktif katılım sağlayan roldedir." K15: "Sürece öğrencide katılarak yaşantı yoluyla öğrenme sağlanır öğrenci edilgen olmamalı aktif ve sürecin içinde olmalı."	26
Bireysel Farklılıkları Önemlidir	K27: "Müfredat öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir. Bireysel farklılıklar dikkate alınır." K7: "Her öğrenci bir bireydir, dolayısıyla her bir bireyin öğrenme düzeyi, ilgisi, ihtiyacı farklıdır. Öğrenme ortamı öğrenciyi baz alarak ve farklı ilgi ve ihtiyaçları baz alarak oluşturulmaktadır."	13
Değerlidir	K15: "Eğitim öğretim sürecinde öğrenci görüşleri dikkate alınarak öğretim tekniğimizde kendimizi geliştirebilir. Daha çok öğrencinin süreçten zevk almasını ve kendisini geliştirmesini sağlayabiliriz." K3: "Öğrenci hayal eden, saygı ve değer bekleyendir. Başarabileceğine inandırılır."	19
Disiplin Sorunları Vardır	K11: "Günümüz öğrencilerinde disiplin ve otorite konusunda zorlanmalar yaşanmaktadır." K14: "Disiplin iyidir fakat öz disiplin her zaman faydalıdır, dışarıdan zorlama ile uygulanan disiplin kuralları yararsızdır."	13

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Hazırbulunuşluğa Sahiptir	K18: “Öğrenciler belli bir hazırbulunuşluk birikimi ile sürece dahil olduklarında hiçbir şey bilmemeleri normal karşılanmaz. Az da olsa bir bilgi birikimine sahip olarak gelirler.” K19: “Öğrenciler belli bir birikimle okula gelir.”	17
Öznedir	K11: “Öğrenciler nesne değil, eğitim öğretim sürecinin öznesi durumuna gelmiştir.” K19: “Öğrenci bizzat uygulayan ve yapandır. Öğrenme sürecinin öznesi öğrencidir.”	24
Toplam		106

Tablo 3’e göre toplam 28 katılımcı, öğrenci rolleri konusunda 106 görüş ($f=106$) belirtmiştir. Öğrenci rollerine ilişkin “aktif” ve “öznedir” temaları altında 21 katılımcıyla en fazla katılımcıya ve sırasıyla 26 ve 24 görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalar olan “değerlidir” temasında 18, “hazırbulunuşluğa sahiptir” temasına 15, “bireysel farklılıklar önemlidir” temasında 13 ve “disiplin sorunları vardır” temasında ise 13 katılımcı görüş belirtmiştir. Bir katılımcı, öğrenci rolleri konusunda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

K7: Öğrenci merkezli bir sistem uygulandığı için öğrenci aktif öğretmen koordine edici rolünde. Öğretmenin öğretim ortamında aktif; öğrencilerin ise pasif kaldığı; dolayısıyla etkileşimin tek yönü devam ettiği bir öğrenme ortamında öğrenmenin kalıcılığından bahsetmek neredeyse olanaksızdır. Öğrenciler genel olarak sürecin aktif birer katılımcısıdır. Öğrencinin tamamen pasifize edildiği ve bilgiyi sadece “alan” taraf olduğu, deneyimlemeden öğrendiği hiçbir bilgi faydalı ve kalıcı olmamaktadır.

Bu bulgu, öğrenci merkezli, özne yönelimli ders ve içerik geliştirmesi yapılarak okul sisteminin geliştirilmesi (Parlar, 2012) hedeflerine yönelik çalışmaların bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Yine bu durum, Soysal ve Radmard’ın (2018) öğrenenler doğru zamanda ve bağlamda sergilenen belirli pedagojik hamlelerle eş-otoriteler hâline getirildikçe entelektüel olarak sınıftaki öğrenme olgusuna katkıda bulunma anlamında birinci dereceden sorumlu olacaklarından sınıf içi süreçlere daha derinden bağlanabilecek ve minimum düzeyde olumsuz davranış sergileme eğiliminde olabilecekleri yönündeki görüşü ile de desteklenmektedir.

Katılımcılar, öğrenci rollerine ilişkin görüşlerinde disiplin sürecine de dikkat çekerek, süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcının bu konuda yapmış olduğu değerlendirmeler şöyledir:

K11: Evet öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsiyoruz. Öğrencilerin aktif, katılımcı olması gerektiğine de inanıyorum ve böyle bir eğitim yaklaşımı uyguluyorum. Ancak öğrenciyi merkeze alırken belki de bazı noktalarda bir şeyleri gözden geçiriyoruz. Çünkü günümüz öğrencilerinde disiplin ve otorite konusunda

zorlanmalar yaşanmaktadır. Bunun çözümü disiplin ve otoritenin öğretmen-idare-veli işbirliği içerisinde yürütülmesidir.

Bu durum, katılımcıların Freire'nin (2000) de belirttiği gibi demokratik bir eğitimcinin, öğrencilerin özgürlüğü desteklenecek diye otoritesinin zayıflamasına izin vermeyen, kendini ne otoritesinin lehine ne de öğrencilerin özgürlüğü lehine küçültmeyen, ne otoriterlik ne de başıboşluk içerisinde olmayacak bir şekilde ifade etmelidir görüşünü destekler niteliktedir.

Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Bulgular

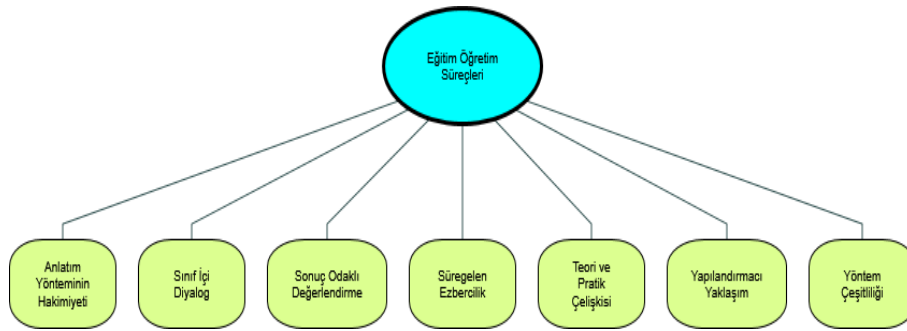
Katılımcılardan Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede geleneksel eğitim sistemi hakkında kullandığı:

- Ezbere dayalı bir eğitim-öğretim süreci vardır,
- Eğitim-öğretim süreci öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmekten uzaktır,
- “Anlatım” sürekli kullanılan bir yöntemdir,
- Sınıf içi diyalog sınırlıdır,
- Eğitim öğretim süreciyle ilgili konularda öğrenci görüşleri dikkate alınmaz,
- Bilgiyle doldurulan öğrencilerin bu bilgileri kalem, kağıt sınavlarında ortaya koymaları istenir;

yargılarına ilişkin görüşlerini mevcut eğitim-öğretim sürecini göz önünde bulundurarak belirtmeleri istenmiştir. Araştırma verileri çözümlenerek, araştırmanın üçüncü alt amacı olan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri üzerinden yedi temaya ulaşılmıştır. “Anlatım yönteminin hâkimiyeti”, “sınıf içi diyalog”, “sonuç odaklı değerlendirme”, “süre gelen ezbercilik”, “teori ve pratik çelişkisi”, “yapılandırıcı yaklaşım” ve “yöntem çeşitliliği” şeklinde adlandırılan bu temalar, Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Temalar



Tablo 4*Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Görüş Örnekleri*

Temalar	Görüşler	f
Anlatım Yönteminin Hâkimiyeti	K6: "Anlatım sürekli kullanılan bir yöntemdir." K1: "Çocukların belirli müfredatları bitirmesi gerektiği için "Anlatım" sürekli kullanılan bir yöntemdir."	19
Sınıf İçi Diyalog	K12: "Öğrencilerin sınıf içi diyalog sınırlı değil istedikleri konuları öğretmenlerine ve akranlarına danışabilmektedirler ve sınıf içi uygulamalarda rahatlıkla diyalog kurabilmektedirler." K19: "Öğrencinin sorduğu sorular ve konu ile ilgili merak ettikleri öğrenme sürecinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir."	16
Sonuç Odaklı Değerlendirme	K21: "Eğitim-öğretim sürecinde ezbere dayalı, anlatım yönteminin kullanıldığını; öğrenci bilgilerinin kağıt kalem sınavlarıyla ölçüldüğünü söyleyebilirim." K20: "Ölçmede yazılı süreci devam etmektedir."	19
Süregelen Ezbercilik	K2: "Ezberci eğitim vardır. Buna en iyi örnek yaptığımız sınavlardır." K14: "Günümüzde hâlâ ezbere dayalı, geleneksel yöntemlerle yürütülen süreçler mevcuttur."	23
Teori ve Pratik Çelişkisi	K14: "Yazılı sınavlar ve testler hala günümüzde de bir değerlendirme yollarıdır, kişisel olarak bence doğru değildir, benimsenen ilkelere aykırıdır, maalesef bununla ilgili güncel çalışmalar yapılmaya çalışılsa da henüz bir netice alınamamıştır." K16: "Eğitim-Öğretim sürecinin güncelliğine baktığımızda; teoride yapılandırmacı ama uygulamada geleneksel, ezbere dayalı eğitim yapısı devam etmektedir."	10
Yapılandırmacı Yaklaşım	K4: "Belirtilen yargıların, Türkiye'de 2004 yılı yapılandırmacı eğitime geçiş ile teorik anlamda etkinliği kalmasa da bazıları pratikte çeşitli nedenlerden dolayı hala günceldir." K24: "Eğitim daha çok öğrenci merkezli yapısalıcı bir modelde uygulanmaktadır."	45
Yöntem Çeşitliliği	K23: "Artık teknoloji çağındayız ve materyal olarak kullanılmaktayız. Bu yöntem-teknikler öğrencinin ilgisini daha çok çekiyor ve dahil olması kaçınılmaz oluyor." K19: Öğrencilerin bilgileri yapılandırması için çeşitli öğretim metotlarını kullanılmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerini kapsayan altı şapka, beyin fırtınası, istasyon öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlıyor."	14
Toplam		146

Tablo 4’te de görüldüğü gibi 28 katılımcı, eğitim öğretim süreçleri konusunda 146 görüş ($f=146$) belirtmiştir. Eğitim öğretim süreçlerine ilişkin “yapılandırmacı yaklaşım” teması altında 25 ile en fazla katılımcı ve 45 ile en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalar için “süregelen ezbercilik” temasında 18, “anlatım yönteminin hâkimiyeti” temasında 17, “sonuç odaklı değerlendirme” temasında 15, “sınıf içi diyalog” temasında 15, “yöntem çeşitliliği” temasında 14 ve “teori ve pratik çelişkisi” temasında ise 9 katılımcı görüş belirtmiştir.

Genel olarak yaygın bir anlatı hastalığına (Kalsoom ve diğ. 2020) sahip ana akım eğitim sisteminin, sosyo-kültürel normların köklü yapısını değiştirmenin zorluğuna (Alam, 2013) koşut, bankacı eğitim modelinden kaçınması oldukça zor olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım temasının katılımcı görüşleri arasında öne çıkmış olması, Çınar ve diğ. (2006) ve Evrekli ve diğ. (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aşağıya alıntılanan iki katılımcının eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin değerlendirmesi, görüşler arasındaki farklılığı ortaya koyması açısından önemlidir:

K7: Öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine alan; dolayısıyla öğrencinin bizzat yaparak yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesi; bilgiyi ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmiştir. Eğitim öğretim ortamının öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenip kazanımlara uygun materyallerin kullanılıp öğrenme ortamının eğlenceli hale getirilmesiyle öğrenmelerin daha kalıcı olduğu tarafımda gözlemlenmiştir.

K12: Günümüz eğitim sistemi her ne kadar öğrenci merkezli yapısıyla yukarıdaki görüşlerle çelişse de uygulanabilirlik konusunda tamamen öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli denilemez. Günümüzde öğrenciler eğitim öğretim sürecinde aktif rol alması beklenmektedir ama uygulanabilirlik konusunda bu hususta eksiklikler vardır. Eğitim öğretim süreci problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır ama bu konuda çok başarılı olduğu söylenemez.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların, Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesinde kullandığı öğretmen rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenin özne rolünü ve otoriter tutumunu değiştirerek daha demokratik bir tutum sergilediği gözlenmektedir. Öğretmen rolüne ilişkin katılımcı görüşleri, öğretmenin rehber olma, bilgiye yönlendirme, öğretirken öğrenme, otoritesini paylaşma ve öğrenmeyi öğretme temalarında yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, Akpınar ve Gezer (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmanın bulgularıyla -son yıllarda sıklıkla dile getirilen değişim ve yenilik söylemlerine rağmen, okullarda hala geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu ve öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemedikleri- farklılık gösterirken, Çakmak (2011) ve Küçük (2015) tarafından yapılan öğretmen rolleri konulu araştırmaların sonuçları ile ise benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bu araştırma ile ulaşılan öğretmenlerin rehberlik rollerini öne çıkarma eğilimleri, Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını -öğretmenlerin gelişim ve değişimlere açık oldukları- da destekler niteliktedir.

Koç (2006) tarafından yapılan yapılandırmacı öğrenme sınıflarındaki öğretmen-öğrenen rolleri ile etkileşim sisteminin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan deneysel çalışma sonuçlarına göre yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin oldukça yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi diyalogu oldukça önemseyen Freire (2000) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Diyalog merak ve huzursuzluk doludur. Diyaloga giren özneler arasında karşılıklı saygıyla doludur. Diyalojizm; olgunluğu, bir macera ruhunu, sorgulamada güveni ve cevaplar bulmada ciddiyeti gerektirir. Diyalojist bir ortamda sorgulayan özne sorgulayıcı olmasının nedenini bilir. Sadece sormuş olmak için ya da sadece dinleyiciye uyanık görünmek için soru sormaz (s. 99).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine yürütülen bir araştırmanın bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimine genel olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Öğretmenlerin kullandığı sınıf içi modelleri inceleyen bir başka araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerinin geleneksel modeli kullanmadıkları, gelişimsel modeli ise neredeyse tamamının kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011).

Katılımcıların, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede kullandığı öğrenci rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencinin edilgen rolünden çıkarak sürece katılımını artırdığı gözlenmektedir. Öğrenci rolüne ilişkin katılımcı görüşlerinin, öğrencinin özne rolünde ve aktif olduğu, değerli olduğu, uygun bir hazırlanışlukta olduğu temalarda yoğunlaşması bu yorumu doğrular niteliktedir. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bu temalar, katılımcıların; Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede geleneksel eğitim sürecindeki öğrenciye ilişkin kullandığı olumsuz -edilgen- ifadelerden farklı bir şekilde daha olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede kullandığı eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim-öğretim sürecinde ezberciliğin devam etmesi, anlatım yönteminin hakimiyeti, süreç yerine sonucun değerlendirilmesi ve teori-pratik çelişkinin sürmesi temaları öne çıkmıştır. Bu bulgular, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin, eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren örgün eğitimin bütün kademelerini kapsayacak şekilde uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim programlarının değiştirilmesi çalışmalarından etkilendiklerini göstermektedir.

Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeylerinin araştırıldığı bir başka araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya yeterince teşvik edemedikleri, onların bilgi ve becerilerini geliştirecek düzeyde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmadıkları, onların ön bilgilerini ölçebilecek sorular sormadıkları veya bunu sınıfın geneline yayamadıkları görülmüştür (Küçük, 2015).

Freire (2000) cevaplardan oluşan bir eğitimden ziyade sorulardan oluşan bir eğitimi savunarak “sözcüğü okumayla” ya da “metni okumayla” sınırlanmış bir eğitimden ziyade “bağlamı okumayı” ve “dünyayı okumayı” içeren bir eğitimi önerir. Freire’nin yaklaşımı, durumun eleştirel analizine, koordinasyona, diyaloga ve eyleme ihtiyaç duyar ve bu haliyle bugünün dünyasında da geçerli ve faydalıdır (Rugut ve Osman, 2013). Freire teori ve pratiği bir arada düşünmeyi vurgulamakta ve praksisin önemine dikkatleri çekmektedir. Eğitimcilerin söyledikleriyle yaptıkları arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan bir eğitim pratiğini ise felaket olarak ifade etmektedir (Freire, 2019a). “Yaptığım şeyi değerlendiren, benim pratiğimdir; ama teorik olarak aydınlanmış pratiğim.” (s. 57) diyen Freire’de (2019b) praksis süreci içinde eylem ile derinlemesine düşünmeyi birbirinden ayırmak mümkün değildir. Aksi takdirde böyle bir şeyin olması ya akılsız eylemcilik/lafazanlık ya da boş kuramsallaştırmadan ibarettir (Mayo, 2011).

Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesine ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma ile;

- Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesindeki öğretmenin baskın rolünün, değişerek rehber rolüne evrildiği,
- benzer bir şekilde, Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesindeki edilgen öğrenci rolünün de dönüşerek özne rolüne evrildiği,
- Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesindeki eğitim-öğretim sürecine ilişkin özellik ve uygulamaların önemli bir değişiklik göstermeden devam etmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesinin güncelliğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, araştırmaya katılan Ankara’daki kamu ortaokullarında çalışan branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle yalnızca bu düzeydeki okulların eğitim öğretim süreçleri hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmesine rağmen eğitim-öğretim sürecinin değişmemesinin nedenlerine ilişkin detaylı araştırmalar yapılması önerilebilir. Özellikle konuya ilişkin yapılacak yeni araştırmalar, eğitim-öğretim sürecinde ezberciliğin sürmesi, anlatım yönteminin yaygınlığı ve sonuç değerlendirme yaklaşımının devam ettirilmesi konularının dayanakları üzerinde yoğunlaştırılabilir.

References

- Abraham, G. Y. (2013). "Re-inventing" Freire for the 21st century. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 9(1), 8-17. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2>.
- Adem, M. (2000). *Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız [Our education policy in the light of Atatürkist thought]* (1. baskı). Cumhuriyet.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları [Change in education and teachers' perceptions of change]. *Eğitim ve Bilim*, 144(32), 71-8. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/>.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları [Reflections of learner-centered new educational approaches on the learning-teaching process]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47952/>.
- Alam, M. (2013). Banking model of education in teacher-centered class: A critical assessment. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(15), 27-34. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article>.
- Althusser, L. (2016). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları [Ideology and ideological apparatus of the state]* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1970)
- Apple, M. (1978). Ideology reproduction and educational reform. *Comparative Education Review*, 367-388. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1973>.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31. <https://www.researchgate.net/publication/232893904>.
- Babaoğlan, E., & Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi modelleri [Classroom management models used by classroom teachers]. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1635-1650. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file>.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır [No to compulsory education]* (A. Sönmezay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1985)
- Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book* (1st ed.). SAGE Publications.
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts and possible pitfalls of his educational approach. *Oxford University Press and Community Development Journal*, 35(1), 3-15. <https://doi.org/10.1093/cdj/35>.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (3rd ed.). Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş metinler [Choses dites]* (L. Ünsaldı, Çev.). Heretik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1987)
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler [Practical reasons]* (H. U. Tanrıöver, Çev.). Nil Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1994)
- Bowles, S., & Gintis, H. (1977). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (2nd ed.). Basic Books.
- Bybee, E. R. (2020). Too important to fail: The banking concept of education and standardized testing in an urban middle school. *Educational Studies*, 56(49). <https://www.academia.edu/43977917/>.
- Cardinal, I. (2017). A constructivist appraisal of Paulo Freire's critique of banking system of education. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 1-13. <https://www.researchgate.net/publication/342716373>.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim [Democracy and education]* (E. Abaoğlu, Çev.). BGST Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1916)
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: Öğretmen adaylarının düşünceleri [Changing teacher roles: Thoughts of teacher candidates]. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 14-26. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index>.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers and administrators about constructivist education approach and program]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/>.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative inquiry and research design]* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G., & Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi [Examining the attitudes of science teacher candidates towards the constructivist approach]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/>.
- Ferrrer, F. (2014). *Özgür eğitim: Modern okulun kökenleri [The origin and ideals of the modern school]* (H. Şahin, Çev.). Pales Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1908)
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi [Pedagogy of the oppressed]* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1968)

- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi [Pedagogy of the heart]* (Ö. Orhangazi, Çev.). Ütopya Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Freire, P. (2019a). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar [Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach]* (Ç. Sümer, Çev.), Yordam Kitap. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Freire, P. (2019b). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret [Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civil courage]* (G. Kurt Gevinç, Çev.). Yordam Kitap. (Orijinal eserin basım yılı 1996)
- Freire, P. (2021). *Education for critical consciousness* (1st ed.). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi [The promise of critical pedagogy]* (U. D. Tuna, Çev.). Kalkedon Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2010)
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy* (1st ed.). The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2010, October 17). *Lessons from Paulo Freire*. <https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo>.
- Glasser, W. (1969). *Başarısızlığın olmadığı okul [School without failure]* (K. Teksöz, Çev.). Beyaz Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1968)
- Gramsci, A. (1985). *Aydınlar ve toplum [Intellectuals and society]* (V. Günyol, Çev.). Alan Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1949)
- Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizm [Critical education and Marxism]*. Kalkedon Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2002)
- Holt, J. (2020). *Çocuklar neden başarısız olur? [How children fail?]* (G. Koca, Çev.). Beyaz Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1964)
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum [Deschooling society]* (M. Özay, Çev.). Şule Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1971)
- Kaloom, S., Kaloom, N., & Mallick, R. J. (2020). From banking model to critical pedagogy: Challenges and constraints in the university classrooms. *UMT Education Review*, 3(1), 25–44. <https://www.researchgate.net/publication/343112863>.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]* (31. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaymak, M. (2021). Özgürlüğe ve pedagojiye adanmış bir yaşam: Paulo Freire [A life dedicated to freedom and pedagogy: Paulo Freire]. *Mektepli Bülten*, 14, 4-5. <https://www.academia.edu/49126465>.

- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji [Critical pedagogy]* (K. İnal, Çev.). Yeni İnsan Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2008)
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi [Teacher-learner roles and interaction system in constructivist classrooms]. *Eğitim ve Bilim*, 142(31), 56-64. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index>.
- Koçak, S., & Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet [Social justice in classroom management]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/>.
- Küçük, Ö. (2015). *Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri [Application levels of constructivist learning theory of subject teachers in secondary schools]* (Tez No. 407065) [Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi: Dönüştürücü eylem fırsatları [Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action]* (A. Duman, Çev.). Ütopya Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 1999)
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş [Qualitative content analysis]* (A. Gümüş & S. Durgun, Çev.). BilgeSu Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1983)
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş [Life in schools: An introduction to critical pedagogy]* (M.Y. Eryaman & H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1989)
- McLaren, P. L. (2009). Peter McLaren ile söyleşi: Devrimci eleştirel pedagoji: Neoliberalizmin baskısına karşı mücadele [Interview with Peter McLaren: Revolutionary critical pedagogy: The struggle against the oppression of neoliberalism]. *Eleştirel Pedagoji*, 7, 4-25. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_7.pdf.
- McMillan, J. H. (1999). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed.). Longman.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and practice]* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2009)
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2015). *Nitel veri analizi [Qualitative data analysis]* (S. Akbaba & A.Ersoy, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 1994)

- Moulin, D. (2018). *Eğitici Tolstoy [Educational Tolstoy]* (Ö. Akçay, Çev.). Hece Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2011)
- Özoğlu, S. Ç. (1986). *Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunları [Psychological services and problems in education]* (1. baskı). Türk Eğitim Derneği.
- Parlar, H. (2012). Post-modern bir okul iyileştirme çalışması: Özne yönelimli okul geliştirme. [A post-modern school improvement study: Subject-oriented school improvement]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(3), 81-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (1st ed.). Sage.
- Pennac, D. (2019). *Okul sıkıntısı [School blues]* (B. Behramoğlu, Çev.) Can Sanat Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2007)
- Rose, T. (2019). *Ortalamanın sonu [End of average]* (T. Göbekçin, Çev.) Paloma Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2015)
- Rugut, E. J., & Osman, A. A. (2013). Reflection on Paulo Freire and classroom relevance. *American International Journal of Social Science* 2(2), 23-32. <https://www.aijssnet.com/journals/>.
- Saleh, S. E. (2013). Paulo Freire's philosophy on contemporary education. *University Bulletin Journal* 15(1), 91-109. <https://www.yumpu.com/en/document/view/>.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz [Phenomenology and interpretive phenomenological analysis]. In F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları [Qualitative research: Methods, techniques, analysis and approaches]* (pp. 70-81). Anı Yayıncılık.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Sınıf yönetimi olgusunun pedagoji, otorite tipleri ve söylemsel güç ilişkileri bağlamında yeniden değerlendirilmesi [Re-evaluation of the phenomenon of classroom management in the context of pedagogy, authority types and discursive power relations]. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 59-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uead/issue/>.
- Spring, J. (2014). *Özgür eğitim [Libertarian education]* (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1981)
- Uddin, M. S. (2019). Critical pedagogy and its Implication in the classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3(2), 109-119. <https://www.researchgate.net/publication/349692714>.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi [Criticism of the competitive education approach]. *Üniversite ve Toplum*, 4 (1). 1-7. <https://www.academia.edu/7413936/Yar%>.

- Ural, A. (2006). *Hafif ağır denenceler [Light heavy experiments]* (2. baskı). Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli (MEM) [Mario training model]. *Eleştirel Pedagoji*, 13(50). https://www.academia.edu/9004441/Mario_E%.
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme [An analysis on the effects of competitive education approach]. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24. <https://www.academia.edu/30382132>.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi [Scientific research process and data analysis with SPSS]* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Willis, P. (2017). *Leraning to labor* (6^h ed.). Columbia University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma [A study on the effects of constructivist learning approach applications on classroom management]. *İlköğretim Online* 7(3), 664-679. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/>.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The ethical committee approval was obtained from Ethics Committee of Educational Sciences of Gazi University, dated 10.08.2021 and numbered E.130549.

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Etik Kurulunun 10.08.2021 tarih ve E.130549 sayılı onayı ile yapılmıştır.

Proportion of Author’s Contribution

All authors have participated equally in the work.