

Eleştirel Pedagojinin Özelliklerine İlişkin Bir Envanter Çalışması *

An Inventory Study on the Characteristics of Critical Pedagogy

Ayhan URAL¹

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı urala@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 17.07.2023 *Yayına Kabul Tarihi: 14.11.2023*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin bir envanter oluşturmaktır. Betimsel bir çalışma olan araştırmada, Delphi tekniği ve literatür taraması -dökümün analizi- kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliliğe dayalı amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 24 katılımcının görüşlerinden yararlanılmıştır. İki oturum sonucu toplanan araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek verilerde açıkça görülmeyen özellikler; tema, kod ve kategoriler -sınıflamalar- aracılığıyla ortaya çıkartılmıştır. Çözümlenen veriler, eleştirel pedagojinin temel kaynaklarındaki eleştirel pedagojinin temel özellikleri ile birlikte değerlendirilerek 43 özelliğin yer aldığı bir eleştirel pedagoji envanteri oluşturulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Freireyen pedagoji, Eleştirel pedagoji, Eleştirel pedagojinin özellikleri, Delphi tekniği, Eleştirel pedagoji envanteri.

ABSTRACT

The aim of this study is to create an inventory of the features of critical pedagogy. Delphi technique and literature review - analysis of the document- were used in the research, which is a descriptive study. In the research, the opinions of 24 participants were used by using the purposive sampling method based on maximum diversity, which is one of the purposive sampling methods. The research data collected as a result of two sessions were analyzed by content analysis method and the features that were not clearly seen in the data were revealed through themes, codes and categories -classifications-. The analyzed data were evaluated together with

***Alıntılama:** Ural, A. (2024). Eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin bir envanter çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 467-496.

the basic features of critical pedagogy in the main sources of critical pedagogy, and a critical pedagogy inventory was created with 43 features.

Keywords: *Freireian pedagogy, Critical pedagogy, Features of critical pedagogy, Delphi technique, Critical pedagogy inventory.*

GİRİŞ

Freireyen pedagoji (Au, 2007; Au ve Apple, 2007; Bartlett, 2005; Blackburn, 2000; Darder, 2002; Hodgkins, 2008; Joldersma, 2001; Krank ve Steiner, 2000; Perry, 2000; Roberts, 2010; Shudak ve Avoseh, 2015; Taylor, 1993) olarak da ifade edilen eleştirel pedagoji; eleştirel eğitim felsefesi (Cevizci, 2011; Quantz, 2015; Villanueva ve O’Sullivan, 2019), eleştirel eğitim bilimi (Berner, 2013; Wulf, 2010) ve eleştirel kuram (Cho, 2012) içerisinde yer alan bir çalışma alanıdır. Eleştirel pedagoji, Giroux’ya (1997) göre 1980’lerde eleştirel eğitimin içinde bir *olasılık dili* (McLaren, 1995; Simon, 1987, 1992) bulma iddiasıyla görece yeni bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Gottesman (2016) her ne kadar eleştirel pedagoji hareketini -Giroux’un (1981) eleştirel pedagoji kavramını kullanarak tanımlamasına dayandırarak- Henry A. Giroux’ya tarihlendirse de Giroux (1985), teorileri dünyanın her yerinden eğitimcileri etkileyen Paulo Regulus Neves Freire’yi (1921-1997), hareketin merkezi haline getirdiğini ifade etmiştir. Harmon (1975), Freire’nin çalışmaları üzerine yazdığı doktora tezinde *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabının *Eleştirel Pedagoji Üzerine Düşünceler* adını hak ettiğini ifade ederek, Freire’nin eleştirel pedagoji alanındaki merkezi rolüne vurgu yapmıştır. Bu görüş, Freire’nin, eleştirel pedagojinin kurucusu (Guilherme, 2002), ilk (McLaren, 1989, 2000) ve tüm kıtalarda (Gadotti 1994; Mayo 2004; Torres 2008) en etkili filozofu (Darder, Baltodano ve Torres 2003; Kincheloe 2004) olduğu şeklindeki düşüncelerle de desteklenmiştir. Freire ile birlikte ve ölümünden sonraki süreçte de birçok eleştirel pedagog, eleştirel pedagoji teorisini eleştirel bir pedagojiye dönüştüren (Gore, 1993; Shor, 1996) uygulamanın içerisinde yer almıştır. Bütün bu çabalarla gelişen eleştirel pedagoji söyleminin kapsamı, zenginleşerek genişlemiş ve farklılaşmıştır. Breunig (2006), eleştirel pedagojik söylemin bu farklılaşma sürecine ilişkin belirlediği temaları ve bu temaları öne çıkaran temsilcileri ile birlikte aşağıdaki gibi tasnif etmiştir:

- Demokrasi; (Paulo Freire),
- Kültürel okuryazarlık; (Douglas Kellner; Donaldo Macedo),
- Postyapısalcılık; (Patti Lather; Wanda Pillow),
- Sınıf söyleminde somutlaşan kimlik ve farklılık politikası; (Michael W. Apple; Henry A. Giroux; Peter McLaren),
- Cinsiyet; (Carolyn Shrewsbury; Kathleen Weiler),
- Irk; (bell hooks),
- Cinsellik; (Suzanne de Castell; Mary Bryson).

Porfilio ve Ford (2015) tartışmalı ve dinamik bir eğitim müdahalesi olarak gördükleri eleştirel pedagojinin, birkaç on yıldır eğitim bilimi insanlarına, öğretmenlere ve yeni nesil aktivistlere çeşitli şekillerde ilham verdiğini, ateşlediğini, sorun çıkardığını ve hüsrana uğrattığını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Apple, Au ve Gandin (2009) ve Apple ve Au (2014) de aynı dönemlerde bir Freire mirası olarak görülen eleştirel eğitim alanının/çalışmalarının, eğitim araştırmaları içinde merkezi hale geldiğini ve böylece eleştirel eğitimin eğitim alanındaki en yaşamsal ve büyüyen hareketlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Eleştirel pedagoğlar arasında, eleştirel pedagojinin köklerinin Frankfurt Okulunun eleştirel kuramında olduğu (Gur-Ze'ev, 1998; Porfilio ve Ford, 2015) konusunda genel bir uzlaşma mevcuttur. Devrimci bir nitelik taşıyan (Blackburn, 2000) ve popüler eğitim hareketine yeni bir ivme kazandıran (Schugurensky, 1998) Freireyen pedagoji, Marxist eğitimin (Allman, 2001; Au, 2018; Breunig, 2011; Rikowski, 2004) eleştiri, insan gereksinimlerine uygunluk ve özgürlük yöneliminin izlerini taşımaktadır. Özgürlük/kurtuluş pedagojisi (Berthoff, 1990; Burbules, 2000; Krank ve Steiner, 2000; Shore ve Freire, 1987) olarak da adlandırılan eleştirel pedagoji; eğitim kuramı (Elias, 1974), özgürleştirici eğitim yaklaşımı (Freire, 1990; Gordon, 1985), toplumsal dönüşüm eylemi (Breunig, 2011; Brookfield, 2003) ve aynı zamanda bir öğretim yöntemi (Giroux, 1997) -Aronowitz (2013) bu görüşe karşı çıkıyor-anlamında da kullanılmaktadır. Ayrıca direniş ile de ilişkilendirilen (Giroux, 2001) eleştirel pedagoji bu farklı betimleme, ilişkilendirme ve anlam yüklemeler ile bir yandan zenginleşmekte diğer yandan da karmaşıklaşmaktadır. Eleştirel pedagoji,

karmaşık ve çok yönlü doğası gereği çeşitli eleştirilere (Breunig, 2005; Burbules, 1986; Cho, 2012; Ellsworth, 1989; Filax, 1997; Gore, 1993; Gottesman, 2016; Joldersma, 2001; Kanpol, 1997; Lather, 1998) de muhatap olmaktadır. Ellsworth'un (1989), oldukça soyut ve ütöpik bulduğu eleştirel pedagoji söyleminin baskıcı mitlere yol açan rasyonalist sayıtlara dayandığı şeklindeki saptaması ile Lather'in (1998) eleştirel pedagojilerin genel eğitimde uygulanabilirliğinin uzun bir süreye yayılmasına yönelik endişelerden bahsetmesi, bu eleştirilere örnek gösterilebilir. Kanpol (1999); eleştirel pedagoğların ezilenler adına konuşma hakları, eleştirel pedagoğlar tarafından kullanılan anlaşılma ve tahakküm aracına dönüşen dil ve sosyal değişimi uygulamak için pratik araçların eksikliğine ilişkin eleştirileri ayrıntılı bir şekilde yanıtlamıştır. Cho (2012) ise eleştirel pedagojinin; umut, aşk, demokrasi, ütopya ve ilgi gibi soyut ve etik ideallerde ifade edildiğini savunmuştur. Cho (2014), eleştirel pedagoji alanyazınının içinde yer alan; deneyim, praksis olarak pedagoji, diyalog ve fikir birliği gibi temel kavramların da yanlış anlaşılma, kafa karışıklığı yaratma, kötüye kullanılma ve aşırı kullanımlarının olduğuna dikkat çekmiştir. Quantz (2015), eleştirel pedagoji kavramının hem felsefe hem de ideoloji anlamında kullanılabilineceğini ve bu kullanımın hangi anlama geldiğini ise eğitimcilerin anlamasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel pedagoji kavramına ilişkin bu karmaşıklık (Leistyna ve Woodrum, 1996) durumu, onun betimlenmesi -tanımlanması/açıklanması- amacıyla farklı kavramların -felsefe, ideoloji, kuram, praksis, akım, okul, yönelim, yaklaşım, eylem, yöntem ve benzeri- kullanılmasına ve eleştirel pedagojinin *neliği* (Ural, 2020) tartışmalarına (Liston ve Zeichner, 1987; Shudak, 2014) yol açmıştır. Eleştirel pedagoji teriminin bu durumuna dikkat çeken Apple ve Au (2009), terimi -politik içeriğe sahip işbirlikçi sınıfların, eğitimin amacı ve nasıl yapıldığının kapsamlı bir şekilde yeniden inşasını içerebilecek daha sağlam bir tanımını yapana kadar- nerdeyse her şeyi ifade edebilen, birden çok şeyi tanımlamak için çeşitli şekillerde kullanılan esnek yapıya bir belirtece benzetmişlerdir. McLaren (1998) de eleştirel pedagojinin farklı şekillerde ifade edilmesini, uygulamacıları kadar çeşitlilik gösterebileceğine işaret ederek, homojen bir fikirler dizisi oluşturmasa da uygulayıcılarının; güçsüzleri güçlendirmek, mevcut eşitsizlik ve adaletsizlikleri dönüştürmek hedefinde birleşeceklerini belirterek açıklık

getirmiştir. Lather (1998) ise *büyük çadır* olarak tanımladığı bu durumu, eleştirel pedagojinin kaygan ve taşkın doğasından ve içinde sınıflandırılacak şeyleri adlandırmaya ilişkin karmaşık görevinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Eleştirel pedagojinin bu çoklu ve çeşitli anlamlarından kaynaklanan dağınık görüntüsüne rağmen, eleştirel pedagoğların -eleştirel eğitimcilerin-, eleştirel pedagojinin merkezi amacı olan; eğitimin, özgür ve adil bir toplum yaratma aracı olarak kullanımından türetilmiş tema ve yapılar üzerinde uzlaştıklarından (Kanpol, 1999; Kessing-Styles, 2003; Kincheloe, 2004; McLaren, 2002) da söz edilebilir. Benzer bir şekilde, McArtur (2010) da eleştirel pedagoji teriminin geniş bir alanyazını ve bir grup yazarı kapsarken, ortak özelliklerinin eğitim ve toplumun doğası gereği birbiriyle ilişkili olduğu ve temel amacın sosyal adaleti geliştirmek olduğu inancında birleştiklerine işaret etmiştir. Bu uzlaşma, Greene'nin (1986) eleştirel bir pedagoji geliştirebilmenin ön koşulu olarak gördüğü; daha insancıl, daha adil ve daha demokratik seçenekler tasavvur etmeyi gerektirir şeklindeki görüşünü doğrular niteliktedir. Bütün bu tartışmalar, Ruiz ve Fernández-Balboa'nun (2005) eleştirel pedagoji araştırma ve uygulamalarında dikkatli olunması ve özenli davranılması gerektiği yönündeki uyarılarını haklı çıkarmaktadır.

Cho (2012), eleştirel pedagoji alanyazını aşağıda sunulan, kuramsal, pedagojik ve politik kategoriler üzerinden ele alarak çözümlemiştir:

- *Kuramsal Çalışmalar:* Bu çalışmalar, eleştirel pedagojinin temelini oluşturan eleştirel kuram; neoMarxist kuram; postyapısalcı kuram; postmodern kuram; feminist kuram ve postkolonyal kuram gibi kuramlara odaklanmaktadır.
- *Pedagojik Çalışmalar:* Eleştirel pedagojinin mikro düzeyine odaklanan bu çalışmalar, neyin, nasıl öğretildiği/öğretileceği konuları ile öğretim süreç ve ortamlarındaki -okullar/sınıflar- eylem, ilişki ve etkileşimlerle ilgilidir.
- *Politik Çalışmalar:* Küresel kapitalizm, neoliberalizm, ırk, cinsiyet, cinsellik, kitle iletişim araçları, popüler kültür ve teknoloji, yüksek riskli testler ve kentsele okullar gibi geniş bir yelpazeyi kapsayan bu çalışmalar, eğitim

politikalarını ve uygulamalarını etkileyen konu ve sorunlara ilişkin eleştirel çözümlenmeleri kapsamaktadır.

Bu sınıflandırma, eleştirel pedagojinin sınırlarının ve yönelimlerinin kavranmasına yardımcı olacak kavramsal bir araçtır. Gerçekte birçok çalışma, tek bir kategoriye ait olmayıp odak noktası pedagojik ve/veya politik olsun genellikle teorik temellere de sahiptir. Joldersma (2001) ise etik bir girişim olarak pedagojinin, Freireyen pedagojinin merkezinde yer aldığı görüşündedir.

Shudak (2014) eleştirel pedagojiyi, felsefenin klasikleşmiş ayrımına uygun olarak aşağıdaki gibi konumlandırmıştır:

- Ontolojik konum; insanları oluş sürecinde, koşullu bir tamamlanmamışlık durumunda kabul eder.
- Epistemolojik konum; bilginin insanlar arasındaki diyalogdan, birbirleriyle, dünyayla ve bir bilgi nesnesiyle olan ilişkiden doğduğunu düşünür.
- Aksiyolojik konum; güveni, temel bir ahlaki değer olarak gören etik bir konumdur.

Özgürlük ve pedagojiye adanmış bir yaşam süren (Kaymak, 2021) ve Educational Theory (1985) tarafından, post-modern solun melankolik ve umutsuz söylemini olasılık ve insan şefkatiyle değiştirmeyi başarmış büyük bir öğretmen olarak nitelendirilen Freire, insanlar arasındaki tüm etkileşimlerin pedagojik olduğu görüşündedir (Patton, 2017). Freire (1985), kalıcı insan özgürlüğü hizmetinde bir politik praksis olan eğitimi, *eylemi dönüştürme aracı* olarak düşünmektedir. Freireyen pedagojinin genel amacı, özgürleştirici bir pedagojik sürecin geliştirilmesiyle toplumda, ezen ile ezilen arasındaki güç ilişkilerini anlamak için gerekli bilgi, yaratıcılık ve sürekli eleştirel dönüşlü kapasiteler uyandırmak yoluyla bir kurtuluş düşüncesi ve eylemi başlatmak şeklinde ifade edilebilir. Darder (2005), ilerici eğitim hareketleri ile ilişkili; uzun bir eleştirel sosyal düşünce geleneğini ve farklı radikal görüşleri bir araya getirmek için önemli bir girişimi

temsil eden eleştirel pedagojiyi; yirminci yüzyılda ortaya çıkan bir düşünce okulu olarak nitelendirmiş, eleştirel pedagojinin altında yatan açık niyetin de tarihsel değişim olasılığına ve ezilenlerin kurtuluşuna sarsılmaz bir inançla bağlılık olduğunu ifade etmiştir. Burbules (2000) ise eleştirel pedagojinin, eleştiri pratiği ve pratiğin eleştirisi yoluyla kültürü ve failliği yeniden yaratmakla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Quantz'a (2015) göre toplumsal yeniden inşacılığın çağdaş bir örneği olan eleştirel pedagojinin, müfredatı ve öğretimi statükoyu yeniden üretmek yerine dönüştürmeye çağırdığını belirtmektedir. Brosio (2000) da eleştirel demokratik eğitimin inşası için eleştirel pedagojinin önemli bir katkı sunacağını ifade etmiştir. Eleştirel pedagoji alanı Türkiye'de de benzer bir gelişim göstererek, politik (Eleştirel Pedagoji, 2023; Ural ve Açar, 2019) ve akademik (Gazi Üniversitesi, 2023) çalışmalarla desteklenmiştir. Genel olarak, Freireyen pedagojinin yaygın kullanılan, tanım, anlam, kavram, amaç, işlev, konu, tema ve ilkelerinin belirlenmesini hedefleyen bu çalışma, özel olarak da yukarıda ifade edilen kullanımlardan damıtılmış bir envanter geliştirmeye odaklanmaktadır.

Çalışmanın giriş kısmında da ifade edildiği gibi eleştirel pedagojiye ilişkin çok sayıda ve farklı anlatımlar mevcuttur. Doğal olarak bütün bu anlatı zenginliği, eleştirel pedagojinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Ancak, zaman zaman bir anlatı dağınıklığı ve karmaşasına da dönüşebilen bu durum, eleştirel pedagoji alanına yeni girenler ile araştırmacılar için bazı sorunlar yaratabilmektedir. Genel bir eleştirel pedagoji envanteri, bu sorunların giderilmesine önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu düşünceden hareketle çalışmanın amacı; eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin genel bir envanter oluşturabilmektir. Nesnel gerçeklik ile durumsal/bağlamsal gerçeği sentezleyen, bu envanter ile araştırmacı ve uygulayıcılara yol gösterecek bir dayanak sunma hedeflenmiştir. Bu envanter, eleştirel pedagojinin alanının daha geniş bir araştırmacı ve uygulamacıya ulaşabilmesini sağlamak açısından önemlidir. Çalışma ile eleştirel pedagoji araştırmacı ve uygulayıcılarına, eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin kesin ve tek bir araç sunma amaçlanmamakla birlikte yeni bir seçenek olasılığı yaratılmıştır. Envanterin oluşturulması sürecinde, sembolik -nominal- bir ölçme aracı

(Neuman, 2006; Ural ve Kılıç, 2005; Yıldırım, 1991) geliştirme çalışmalarından esinlenilerek mantıksal bir yaklaşım sergilenmiştir. Oluşturulan envanter, herhangi bir standartlaştırma işlemine -istatistiksel geçerlik ve güvenilirlik çalışması- tabi tutulmadan öznel yönü öne çıkan bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Betimsel bir çalışma olan araştırmada Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniği, ilgili alanyazına (Dalkey ve Helmer, 1963; Delbecq, Van de Ven ve Gustafson, 1975; Linstone ve Turoff, 2002; Machi ve McEvoy, 2016; Powell, 2003; Xiao ve Watson, 2019) dayalı olarak, bir grup uzmanın gerektiği kadar değerlendirilip denetimli geri bildirimle tekrarlanarak toplanan herhangi bir konudaki görüşlerinin birleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Araştırmada kullanılan Delphi tekniği gereği ilk olarak, görüşlerine başvuru katılımcılar belirlenmiş ve katılım onayları alınmıştır. Çalışmanın 24 katılımcısı, eleştirel pedagoji çalışmalarıyla ilişkileri esas alınarak maksimum çeşitliliğe dayalı amaçlı örnekleme yaklaşımı ile belirlenmiştir. Katılımcıların 16'sı Türkiye'deki farklı üniversitelerde öğretim elemanı, 8'i öğretmendir. Araştırmanın katılımcılarının tamamı Türkiye'de yayımlanan Eleştirel Pedagoji Dergisiyle okuyucu, yazar ve/veya yayın kurulu üyesi olarak ilişkilidir. Katılımcıların tamamı, 2011 yılından itibaren farklı ülkelerde yapılan Uluslararası Eleştirel Eğitim Kongresinin katılımcıdır. Katılımcıların seçiminde; eleştirel pedagoji çalışmalarıyla ilişki durumları, farklı özgeçmişlere sahip olma, deneyim çeşitliliği ve farklı / karşıt bakış açıları gibi gözetilen ölçütlerin, geliştirilen envanterin; diline, özgünlüğüne ve etkisine yansiyarak katkı yapacağı öngörülmüştür. Araştırma verilerinin toplanması 2020 yılında gerçekleştirilen ilk Delphi tekniği turu ile başlatılmış ve katılımcılardan eleştirel pedagojinin temel özelliklerine -tanım, amaç, kavram, tema, tanım ve ilke- ilişkin görüşleri, herhangi bir sınırlama olmaksızın yaptıkları yazılı açıklamalarla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi tekniği (Bengtsson, 2016; Crabtree ve Miller, 1999; Creswell, 2002; Merriam, 1998) kullanılmıştır. Birinci Delphi tekniği turu sonucu katılımcılardan gelen görüşler,

araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun ortak kod, kategori ve temalara göre düzenlenerek listelenmiştir. Listede yer alan 236 madde, katkısı istenen iki uzmanın bağımsız olarak yaptıkları aynılık, benzerlik, yazım, anlatım ve anlam olarak değerlendirmeleri sonucu, üzerinde görüş birliği sağlanan 195 ifadeye düşmüştür. Likert türü ölçek kurma tekniği (Krech ve Cruthcfield, 1967; Likert, 1939) bilgisinden de yararlanılarak oluşturulan 195 önermenin yer aldığı soru kağıdı -anket-, Delphi tekniğinin ikinci turu için katılımcıların değerlendirmesine sunulmuştur. İkinci tur sonucu katılımcılardan dönen soru kağıtları değerlendirilerek, uygun bulunma düzeyi yüksek -4 ve 5 düzeyi- olarak belirtilen 84 madde eleştirel pedagoji envanteri için değerlendirme havuzuna aktarılmıştır. Eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin uygulanan Delphi tekniği sonucu oluşturulan listede yer alan her bir madde, araştırmacı tarafından eleştirel pedagoji alanyazınına uygunluk durumuna göre eleştirel pedagoji envanterinde yer alıp almamasına karar verilmiştir. Bu süreçte, kullanılan alanyazın taraması -doküman analizi- yöntemi (Baumeister ve Leary, 1997; Karasar, 2005; McCullocah, 2004; Patton, 2002; Travers, 2001) gereği çalışmanın amacına koşut eleştirel pedagoji alanyazınında öne çıkan ulaşılabilen yayınlar taranmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla her bir kaynakta yer alan ilgili amaç, kavram, tema ve ilkeler diğer kaynaklarla ilişkilendirilerek listelenmiştir. Bu süreçte Collingwood'un (2022) *formlar ölçeği* fikri ve tartışmalarından da yararlanılmıştır. Oluşturulan 54 maddelik taslak envanter, çalışmanın veri toplama ya da çözümlenme aşamasında doğrudan rol almamış iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ile Delphi turlarına katılmayan üç alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın kapsam geçerliğini desteklemek -artırmak- amacıyla gerçekleştirilen bu işlem sonucu uzmanların envanterde yer alan özelliklerin, tekrar edilme, benzerlik durumu, kavramsal belirsizlik, konuyla ilişki durumu ve benzeri konulardaki eleştiri ve önerileri doğrultusunda madde sayısı 43'e düşürülerek maddelerin aşırı öznel ya da yanlış yorumlanmasının önüne geçilmiştir. Böylece, araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan 43 maddelik bir Eleştirel Pedagoji Envanteri -EPE- oluşturulmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında, çalışmanın amacına uygun olarak uygulanan iki türlü *Delphi tekniği* sonucunda ulaşılan *eleştirel pedagojinin özellikleri* ve oluşturulan *eleştirel pedagoji envanteri* alt başlıklarına yer verilmiştir.

Delphi Tekniği Uygulaması Sonucunda Ulaşılan Eleştirel Pedagoji Özellikleri

Bu başlık altında, araştırma verilerinin toplamasında kullanılan iki türlü Delphi tekniği sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Eleştirel pedagoji envanterinde yer alacak ifadelerin seçilmesine kaynaklık edecek madde havuzunun oluşturulabilmesi için Delphi tekniğinin birinci turunda katılımcılara, *eleştirel pedagojiyi bütün yönleriyle açıklayabilen özellikler nelerdir* sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların yanıtları birleştirilerek oluşturulan 236 madde sayısı, yapılan düzenlemeler sonucunda Tablo 1'de görülebileceği gibi 195 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ifadesi olan ve Tablo 1'de sunulan her bir maddenin içerik ve anlamına müdahale edilmemiş, sadece var olan yazım ve anlatım bozuklukları giderilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. *Delphi Tekniği Birinci Turu Sonuçları*

No	Eleştirel pedagoji:
1	Eşitlikçi bir eğitim anlayışına sahiptir.
2	Eğitimin politik bir eylem olduğunu kabul eder.
3	Öğrenenleri özne olarak kabul eder.
4	Öğrenme sürecinin demokratikleştirmesi için çalışır.
5	Üretken temaların önemini vurgular.
6	Öğretmenleri de öğrenenler olarak görür.
7	Öğrenme sürecinde dayanışmayı öne çıkarır.
8	Ayrımcılık karşıtıdır.
9	Ezilenlerin yanında yer alır.
10	Pozitivizme mesafeli durarak, hakiki gerçeklik algısını yeniden düşünmeyi önerir.

11	Bilimin düzenleme gücünden yararlanır.
12	Bağlamı anlama ve açıklamanın peşindedir.
13	Eğitimin, ekonomi politik eleştirisinin yanında kültürel eleştirisini de yapar.
14	İndirgemecilikten sakınarak karmaşık bilgiyi önemser.
15	Egemenlik kurmaktan kaçınır.
16	Eleştirel bir ruhla beslenen radikalleşmeyi, daima yaratıcı görür.
17	Eğitimin amaçlarını kavramaya çalışır.
18	Eğitim uygulamalarını kurama dayandırır.
19	Eğitim alanının yapılandırılmasını sorunsallaştırır.
20	Özeleştirici aracılığıyla özdönüşümü hedefler.
21	Adaletsizliklere karşı mücadele eder.
22	Çatışmaları görünür kılarak özendirir.
23	Yanlış bilinç yerine eleştirel rasyonelliği öne çıkarır.
24	Demokratik karar almayı savunur.
25	Öğrencilerin sınıflandırılarak yönlendirilmesini reddeder.
26	DeneySEL bilgiyi önceler.
27	Eleştirel kuramın temel kavramlarından yararlanır.
28	Demokratik bir toplum/dünya inşa etmeyi hedefler.
29	Eğitimin/okulun siyasal düzenleme işlevini çözümleyerek ifşa eder.
30	Ezilenlerin bilinçlenmesi için çalışır.
31	Eğitimin tarafsız olamayacağını savunur.
32	İnsanların ezilmesine yol açan asimetrik güç -iktidar- ilişkilerini eşitlikçi yönde değiştirmeyi hedefler.
33	İnsanlaşmayı engelleyen unsurlarla mücadele eder.
34	Öğrenenlere eleştirel bilinç kazandırır.
35	Teori ve eylem bütünlüğüne -praksis- dayalıdır.
36	Eğitim sistemlerinin üretim araçlarının mülkiyetine ve üretim ilişkilerinin hiyerarşisine dayanan toplumsal sınıflar bağlamında tezahür ettiğini kabul eder.
37	Güç ilişkilerini çözümlemeyi hedefler.
38	Eşitlikçi ilişkilerin kurulmasını hedefler.
39	Üretim ilişkilerini çözümler.
40	Bireyin kendini ve toplumu sorgulayarak dönüştürmesini hedefler.
41	İnsan ve doğa ilişkisi üzerine eleştirel düşünme ve pratik geliştirir.
42	Benmerkezciliğin eleştirisini yapar.
43	Bilimin üstünlüğünün kabulü dışındaki bütün hiyerarşileri reddeder.
44	Eğitimin ve öğrenmenin ekonomi politik eleştirisini yapar.
45	Eğitimi, bir özgürleşme pratiği olarak tanımlar.
46	Özgürleşme ve kendi kendini yönetmenin gücüne inanır.
47	Toplumsal adaletsizlikleri ve gücün aşırılıklarını -ezilme, nesneleştirme, şeyleşme ve kendine yabancılaşma üzerinden- açığa çıkarmaya çalışır.
48	İktidarın eğitim sistemi üzerindeki etkisini azaltmaya çalışır.
49	Üretim ilişkilerinin doğasını çözümleme ve dönüştürme yollarını açıklamaya

	çalışır.
50	Eğitimdeki yabancılaşmayı aşmak için eğitim sürecinde üretilenler üzerinde egemenlik kurmayı hedefler.
51	Öğrenenleri güçlendirmeyi hedefler.
52	Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi eşitler arası diyaloga dayalı olarak kurar.
53	Eşitlikçi, barışçıl, laik, bilimsel ve kamusal eğitimi savunur.
54	Bilimde güç ilişkilerini analiz eder ve eşitlikçi ilişkilerin kurulmasında bu analizlerden yararlanır.
55	Sınıfsal -sınıflı toplumda eğitim içeriklerinin tarafsız değil güç/iktidar ilişkilerine göre ya da toplumsal mücadeleler sonucunda oluştuğunun farkında olma ve eğitim içerik, ortam ve süreçlerini bunu bilerek yapılandırma-içeriklidir.
56	Öğretmenlerin, öğrenenlerin entelektüel gardiyanları olduğu görüşüne karşı çıkar.
57	Ezilenlerin özgürleşmesini ve güçlenmesini sağlayan bir işleve sahiptir.
58	Dünyanın ve sözün diyalektiğine ilişkin bilinçtir.
59	Bilinçlenme ve bilinç kazandırma çabasıdır.
60	Eleştireldir.
61	Dönüşümün ezilenlerin bilinçlenmesiyle gerçekleştirilebileceğine inanır.
62	Eleştiriye dışarıdan getirir.
63	Meritokraziyle mücadele eder.
64	Süreci değerlendirmeyi savunur.
65	Kübaşık -işbirlikçi- öğrenmeyi savunur.
66	Sorun tanımlayıcı öğrenme yöntemini benimser.
67	Eşitlikçi, demokratik, özgürlükçü ve adil bir toplum için mücadele eder.
68	Eğitimin özelleştirilmesine karşıdır.
69	Hak temelli eğitimi savunur.
70	Dönüştürücüdür.
71	Özel ve genelin iç içeliğine ilişkin farkındalıktır.
72	Bireyciliğe ve rekabete karşıdır.
73	Sorumluluklara vurgu yapar.
74	Okullaşmayı diyalektik olarak anlamlandırır.
75	İşbirlikçidir.
76	Toplumsalcıdır.
77	Kamu yararını savunur.
78	Dayanışmacıdır.
79	Öğrenme süreçleri ve mekanlarının yapılanmasıyla ilgilidir.
80	Özgürleşme -kişinin kendi iradesi ve çabası ve başkalarıyla dayanışma içinde yürütülen süreç- sürecinin sancılı bir süreç olduğunu tanır; kimsenin kimseyi kendi iradesi dışında özgürleştiremeyeceğini bilir.
81	Özgürleştiricidir.

82	Yarışmacı eğitim anlayışına karşıdır.
83	Demokrasiyi savunur.
84	Eğitimi bir yandan toplumun bir işlevi, diğer yandan zamansal süreklilik içindeki toplumu da eğitimin bir işlevi olarak ele alır.
85	Eğitim ile toplumsal, siyasal ve kültürel değişme arasındaki ilişkiyi ele alır.
86	Ezilenlerin haklarını savunur.
87	Eleştiriye, değerlendirmeden çok açıklama olarak kullanır.
88	Politiktir.
89	Eğitimin politik doğasını keşfetmeye çalışır.
90	Kapitalist bir düzlemde eşitlik, özgürlük, demokrasi ve adalet ilkelerinin sağlanabileceğini düşünmez; okulun devletin ideolojik aygıtlarından biri olduğunun altını çizer; bununla birlikte okulların karşı-hegemonik söylem ve eylem yaratma potansiyelini de tanır.
91	Eğitim düşüncesinin sosyo-politik sınırlarına ulaşmayı hedefler.
92	Eşitsizlikleri kader olarak değil politik süreçlerin sonuçları olarak görür ve değiştirmek için olanaklar sunar.
93	Eğitim süreçlerini politik bir alan olarak görür.
94	Bütüncül bir kavrayışa sahiptir.
95	Eğitim sorunlarına politik yanıt üretir.
96	Demokratiktir.
94	Ezilenlerin durumlarını kader olarak tanımlamaz, politik olarak betimler.
98	Eğitimi, siyasal, ekonomik ve toplumsal ilişkiler içinde ele alır.
99	Eğitimin ve öğrenmenin ekonomi politik eleştirisini yapar.
100	Eşitlikçi bir kültür embriyosuna sahip eğitim sürecidir.
101	Pedagoji ile politika ayrımı yapmamayı tercih eder, pedagojik-politik ayrımı ya hiç yoktur ya da çok zayıftır.
102	Ezilenlerin koşullarına odaklanır.
103	Propagandayı bir meşrulaştırma aracı olarak kullanmaz.
104	Özgürlük mücadelesini ezilenlerle birlikte verir.
105	Her türden ezilme ve dışlanmışlıklarla ilgilidir.
106	Öğrenme araçlarını öğrenenlerin kültür evrenini dikkate alarak, onların özgürleşme yönünde dönüşümüne yardımcı olacak biçimde hazırlar.
107	Neo-Marxist literatürden beslenir.
108	Bilimsel çalışmalarını, kapitalizme karşı bir mücadele aracı olarak görür.
109	Anti-kapitalist bir pedagojik anlayışa sahiptir
110	Çalışma alanının sınırları belli değildir, her türlü eğitim olgusu eleştirel pedagojinin ilgi alanına girebilir.
111	Alanında çalışanların ortak bir anlayışı olmadığı gibi çalışma alanları da belirsizdir.
112	Hümanisttir.
113	Paulo Freire'yi kurucu filozofu olarak kabul eder.
114	İlişkiselidir. -eğitim ve diğer alanlar (ekonomi, kültür, toplumsal güç ilişkileri,

	siyaset arasındaki ilişkisellik) arasındaki ilişkiselliğin farkında olma-
115	Tarihseldir. -problemleri, kavramları, onları ortaya çıkaran tarihsel süreçlerle birlikte analiz etme ve değerlendirme-
116	Ezilenlerin diyalog ve eleştirel bilinci yükseltecek sorun tanımlayıcı pedagoji aracılığıyla eşit birer yurttaş olarak demokrasiye katılımlarını artırmayı amaçlar.
117	Özgür bir ortam içerisinde teorik ve pratik düzeyde öğrenme süreçlerinin özne-özne ilişki düzeyinde geliştirilmesi ve praksis halini almasını kapsar.
118	Daha iyi bir dünyaya katkıda bulunmanın bir parçası, yolu ve yordamıdır.
119	Toplumun bütününde ve eğitim kurumlarında toplumsal adaleti, eşitliği, özgürlüğü, hakkaniyeti ve demokratik katılımı gerçekleştirmeyi amaçlar.
120	Öğrencilerin egemen kültür kodlarını ve göstergelerini ayırt edebilmelerini sağlar.
121	Bir problemi tespit etme, problemi ortaya çıkaran toplumsal koşulları ve ilişkileri -üretim, iktidar ve kültürel ilişkileri- ortaya çıkaracak eleştirel bakışı öğrenci-öğretmen, öğretmen -öğrenci (iki kişinin de özne olarak yer aldığı bir ortam ve süreç içerisinde) arasındaki birlikte öğrenme süreçlerinde öğrencilere anlamlı gelecek sorunlardan yola çıkarak birlikte tespit etmeyi, sorunu tüm yönleriyle analiz etmeyi ve birlikte çözmeyi içermesi beklenen yaklaşımdır.
122	Entelektüel bir çabadır.
123	Diyalogu varoluşsal bir gerçek olarak kabul eder.
124	Özgürlükçüdür.
125	Direnış aracıdır.
126	Eğitim ve toplum ilişkisi üzerinde eleştirel düşünme çabasıdır.
127	Dönüştürme gücüne sahiptir.
128	Okulları, toplumun istendik tipte-tek tip-insan modelinin üretildiği değil bu düşünceye karşı çıkıldığı yerler olarak görür.
129	Ezen-ezilen ilişkisini açığa çıkarır.
130	Eğitimde neoliberal politikaları reddeder.
131	Eğitimi demokratikleştirecek, özgürleştirecek, öğrenci yararını önceleyecek bir deneyime dönüştürmek için çözüm yolları arar.
132	Yaşamı diyalektik bir bilinçle sorgular.
133	Pratik bir umudun, öfkenin ve yüreğin pedagojisidir.
134	Çocuğun üstün yararını gözetir.
135	Eyleme geçmeyi gerektirir.
136	Mücadele aracıdır.
137	Okuldan topluma doğru genişleyen, toplumun genel çıkarını gözetten bir sistemi eğitim yoluyla temellendirmeye çalışır.
138	Eleştirel farkındalığa ulaşma yoludur.
139	Normatif iddialarını, iktidar ilişkileri ve kültürel/tarihsel bağlamlarla ilişki içinde üretir.
140	Kolektif bilincin oluşturulması için iş birliği içinde birlikte çalışma ve öğrenme üzerinde durur.

141	Ana bir kuramdan çok akademik grupların yaklaşımları baskındır.
142	Öğretmenliği, insanlığın öğretmeni olarak betimler.
143	Doğaya saygılıdır.
144	Sanatla iç içedir.
145	Çok dilli ve çokkültürcü eleştirel bir eğitimi savunur.
146	Evrensel bir bakış açısına sahiptir.
147	Sınıfsal bakış açısını yok etmeye çalışır
148	Homofobik ve heteroseksist bakış açısını eleştirir.
149	Postmodernizmin çoklu marjinallikleri kavramından etkilenir.
150	Sevgiyi sorgulayarak, yaşamı onaylayıcı ve güçlendirici romantik ilişkiler ile sevgi tarzları geliştirmeye çalışır.
151	Ötekileştirmeye karşıdır.
152	İnsanı bir bütün olarak ele alır.
153	Bilimseldir.
154	Lâiktir.
155	Ezen-ezilen ilişkisinde yaşanan haksızlıkları derinlemesine açığa çıkarır.
156	Toplumsal ayrışma ve tabakalaşmaya karşıdır.
157	Eğitimin yabancılaştırıcı etkileri ile mücadele eder.
158	Özneleşmeyle ilgilidir.
159	Olmakta olan bir süreci içerir.
160	Negatif diyalektiği içerir.
161	Devrimcidir.
162	Birey ve toplum yaşantısını düzenleme anlamındaki eğitimi, yaşantıya etki eden diğer faktörlerle birlikte ele alır.
163	Pedagojinin ilgi alanını sistematize etmektedir.
164	Çevre, cinsiyet, ekonomi, sınıf, dil, din vb. kaynaklı sorunların yol açtığı mağduriyetleri, düzen değişikliğine havale etmeden anında müdahale etme olanaklarını arar.
165	Düzeni değiştirecek koşulları oluşturma işleviyle Marxsızmden etkilenir ve Marxsızmin eğitim politikasına katkı sunar.
166	İnsanın bulunduğu her yer ve her türlü sorunu müdahale alanında kabul eder.
167	İnsanın değiştirme/dönüştürme potansiyelini ortaya çıkarma iddiasına ve yöntemine sahiptir.
168	Eleştirel düşünme tarzını hayatın her alanına yansıtır.
169	Eleştirel düşünmeyi eğitim öğretim süreçlerinin temeli olarak kabul eder.
170	Öğretmenlere, her yaşta öğrenenlere geleneksel ve itaatkâr düşünüş modellerinden sıyrılmanın önemini sıklıkla vurgulamalarını önerir.
171	Her şeye rağmen, kalıplardan sıyrılmanın yollarını bireylere ilham verici biçimlerde aşılama idealine sahiptir.
172	Öğretmenleri, öğrenenlerden başlayarak toplumun dönüşümünden sorumlu tutar.
173	Öğretmenlerden adalet, hakkaniyet, eşitlik ve demokrasi gibi kavramlara dinamik bir yapı kazandırarak bunları eğitim öğretim süreçlerinin merkezine

	yerleştirmelerini ister.
174	Öğretenerleri, sosyal yapının en güçlü ve aynı zamanda en kırılgan öğeleri olarak kabul eder.
175	Öğretenerleri, gerektiğinde okula, sisteme hatta kendilerine dahi karşı bir duruş sergilemeye teşvik eder
176	Mevcut programın bileşenlerinin, -ders kitapları ve materyalleri- öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri için sürekli bir revizyona tabi tutulmasını, alternatif kaynaklara başvurulmasını gerekli görür.
177	Öğrenenlerde, yerel ve evrensel toplumsal yapı hakkında; var olan sınıflar ve tabakalaşma ile ilgili güncel bilgi ve fikirlerinin olmasını sağlar.
178	Eğitimi, tüm insanlar için özgürleştirici bir sebep ve sonuç arz eden bir olgu olarak görür.
179	Hegemonik olana karşı çıkararak, egemen gruplar ile ana akım bileşkeleri/hegemonyayı okullardan başlayarak irdeler ve bunlarla mücadele eder.
180	Eğitimi hem birey hem de toplum için yeniden üretim, yenilik ve değişme olarak görür.
181	Eğitimin eşitsizlikleri yeniden üreterek derinleştiren araçsallaştırılmasına karşı çıkar.
182	Eğitimi, sınavların -ulusal ve uluslararası- kıskacından kurtarmayı hedefler.
183	Eğitimi, bireylere meslek/iş sağlayan süreç olarak değil; hayat boyu süren bir başkalaşım hali olarak kabul eder.
184	Baskılanmış, marjinalleştirilmiş ve toplumun dışına itilmiş olanların deneyim ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.
185	Eğitimi, neoliberal ve neomuhafazakar ideolojilerin tutsaklığından kurtarmayı hedefler.
186	Eğitimi, sosyal devletin önemli bir unsuru olarak kabul eder.
187	Eğitimin herkes için parasız ve nitelikli olmasını savunur.
188	Dünyada olup biten savaflara ve göçlere duyarlılık gösterir.
189	Eğitimin, piyasaya farklı donanımlara sahip eleman değil, insan yetiştirmek için var olduğunu savunur.
190	Kısıt sesli marjinal söylemlerin duyulmasını ve duyurulmasını sağlar.
191	Eğitimin nihai hedefi, daha iyi ve yaşanılabilir bir dünyanın kolektif inşasını sürdürülebilir kılmaktır.
192	Öğrenenlerin tüm eğitim öğretim süreci içinde kendi haklarının farkında olarak, aktif bir rol oynamalarını sağlar.
193	Öğreten ve öğrenenlerin mutlu, sağlıklı ve refah içinde olmasını, yoksulluk ve gelecek kaygısını bertaraf etmesini sağlayama çalışır.
194	Eleştirel zihin alışkanlıkları olan aktif vatandaşlar oluşturmayı hedefler.
195	Ezilenlerin, hem kendilerinin hem de onları ezenlerin insandılaşmasının cisimleşmeleri olduğunu fark etmelerinin bir aracıdır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi eleştirel pedagoji alanına ilişkin katılımcı görüşleri, çalışmanın giriş kısmında da ifade edildiği gibi eleştirel pedagojinin doğasına uygun farklı, çeşitli, geniş, zengin ve dağınık bir görünüm arz etmektedir. Eleştirel pedagojiye ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, Cho’nun (2012) yapmış olduğu kuramsal, pedagojik ve politik kategorileştirmeye uygun bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Geniş bir çeşitlilik gösteren katılımcı görüşleri, Shudak (2014) eleştirel pedagojiyi felsefenin klasikleşmiş ayrımına uygun olarak konumlandığı ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik konuma uygun olduğu söylenebilir.

Delphi tekniğinin ikinci turunda katılımcılardan, birinci tur sonucu oluşturulan listenin her bir maddesinin uygunluk düzeyini; *1-hiç uygun değil; 2-az olarak uygun; 3-orta düzeyde uygun; 4-çok düzeyinde uygun ve 5-tam olarak uygun* şeklinde belirlemeleri istenmiştir. Katılımcıların değerlendirmesi sonucu, *4-çok ve 5-tam* düzeyinde uygun görülen 84 madde -yargı/ifade- listelenmiştir. Böylece katılımcıların üzerinde yüksek düzeyde uzlaşma sağladıkları eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin ifadeler, eleştirel pedagoji envanterinin oluşturulmasında kullanılan madde havuzuna aktarılmıştır.

Eleştirel Pedagoji Envanterinin Oluşturulması

Araştırma katılımcıları tarafından eleştirel pedagojinin özellikleri listesinde 4 ve 5 puan alarak listelenen her bir maddenin, eleştirel pedagoji envanterinde yer alıp almamasında eleştirel pedagoji alanyazınındaki (Apple, 1982; Berner, 2017; Breunig, 2006; Darder, 2002, 2005; Freire, 1970, 1978, 1979, 1993, 1994, Giroux, 1981, 1985, 1997, 2001; Kincheloe, 2004, 2018; McLaren, 1989, 1995, 2002; Rikowski, 2011; Schugurensky, 2010; Sever, 2010; Shor, 1986; Ural ve Öztürk, 2020; Wulf, 2014) eleştirel pedagojinin temel özellikleri ile ilgili uygunluk, benzerlik ve ilişki esas alınmıştır. Araştırmanın amacına uygunluğu doğrultusunda envantere yer almasına karar verilen 43 maddelik özellikler listesi, Tablo 2’de Eleştirel Pedagoji Envanteri -EPE- olarak sunulmuştur.

Tablo 2. *Eleştirel Pedagojinin Özellikleri Envanteri*

No	Özellikler
1.	Eleştirel pedagoji, Paulo Regulus Neves Freire’yi (1921-1997) kurucu filozof

	olarak kabul eder.
2.	Eleştirel pedagoji, bilinçlenmeye/bilinçlendirmeye - conscientizaçao - dayalıdır.
3.	Eleştirel pedagoji, eğitimi eleştirel bilincin uyarıcısı olarak görür.
4.	Eleştirel pedagoji, politik bilinci eylem birliği için destekler.
5.	Eleştirel pedagoji, bilinçlenmeyi dönüşümün öncülü olarak tanımlar.
6.	Eleştirel pedagoji, yaşamı diyalektik bir bilinçle sorgular.
7.	Eleştirel pedagoji, kuram ve eylem bütünlüğü -bilinçli eylem- olarak gördüğü praksise dayalıdır.
8.	Eleştirel pedagoji, praksiyi dönüştürme aracı olarak kullanır.
9.	Eleştirel pedagoji, varoluşun praksis ile olanaklı olduğunu savunur.
10.	Eleştirel pedagoji, praksisin herkese ait olduğunu savunur.
11.	Eleştirel pedagoji, insan olmanın özü -varoluşsal gerçeklik- olarak gördüğü diyaloga dayalıdır.
12.	Eleştirel pedagoji, diyalogu bilginin doğal kaynağı olarak tanımlar.
13.	Eleştirel pedagoji, diyalogu eşitlik aracı olarak kullanır.
14.	Eleştirel pedagoji, özgürleşmeye -kurtuluşa- dayalıdır.
15.	Eleştirel pedagoji, devrimcidir.
16.	Eleştirel pedagoji, dayanışmacıdır.
17.	Eleştirel pedagoji, eleştirel kurama dayalıdır.
18.	Eleştirel pedagoji, demokratik bir yaşamı hedefler.
19.	Eleştirel pedagoji, ezilenlerden yanadır.
20.	Eleştirel pedagoji, bir güçlenme/güçlendirme sürecidir.
21.	Eleştirel pedagoji, özne olmayı destekler.
22.	Eleştirel pedagoji, öğrenmeyi özne-özne yaşantısına dayandırır.
23.	Eleştirel pedagoji, dönüştürücüdür.
24.	Eleştirel pedagoji, eleştireldir.
25.	Eleştirel pedagoji, adaletten yanadır.
26.	Eleştirel pedagoji, eşitlikçidir.
27.	Eleştirel pedagoji, deneyime/deneyimlemeye dayalıdır.
28.	Eleştirel pedagoji, ilerlemecidir.
29.	Eleştirel pedagoji, politiktir.
30.	Eleştirel pedagoji, eğitimi politik bir eylem olarak görür.
31.	Eleştirel pedagoji, sorun tanımlayıcı öğrenme yöntemini benimser.
32.	Eleştirel pedagoji, öğretene öğrenen olarak kabul eder.
33.	Eleştirel pedagoji, sevgiye dayalıdır.
34.	Eleştirel pedagoji, eğitimi insanlaşma/insanlaştırma eylemi olarak tanımlar.
35.	Eleştirel pedagoji, insan onuruna sahip çıkar.
36.	Eleştirel pedagoji, güce -otoriteye/hegemonyaya- karşıdır -direnen-.
37.	Eleştirel pedagoji, bünyesinde umut barındırır.
38.	Eleştirel pedagoji, eğitim hakkını yaşam hakkıyla eş görür.
39.	Eleştirel pedagoji, sömürü karşıtıdır.
40.	Eleştirel pedagoji, sorgulamaya dayalıdır.

41.	Eleştirel pedagoji, olasılığa dayalıdır.
42.	Eleştirel pedagoji, barışçıldır.
43.	Eleştirel pedagoji, disiplinlerarası bir çalışma alanıdır.

Envantere yer alan özellikler, eleştirel pedagoji alanyazınında (Apple, 1982; Assoun, 2012; Berner, 2017; Breunig, 2006; Cho, 2012; Darder, 2002, 2005; Freire, 1970, 1978, 1979, 1993, 1994; Giroux, 1981, 1985, 1997, 2001; Kincheloe, 2004, 2018; McLaren, 1989, 1995, 2002; Rikowski, 2011; Schugurensky, 2010; Sever, 2010; Shor, 1986; Ural ve Öztürk, 2020; Wulf, 2014) yer alan bilinçlenme, praxis, diyalog, özgürlük, dayanışma, sevgi, umut gibi temalara gömülüdür. Dolayısıyla yapılacak her türlü eleştirel pedagojinin özellikleri listesi bu temaların karmaşık, geniş anlam ve anlatım zenginliğiyle ilişkili olmak durumundadır. Örneğin, Freire'nin (1973, 1979, 1990) *conscientização* şeklinde kullanılmasını önerdiği *bilinçlen-dir-me* ya da *vicdanileştirme* kavramı, dört farklı biçimde -büyülü, naif, eleştirel ve politik bilinç- ortaya çıkmakta ve özellikle eleştirel bilinç ile politik bilincin sosyal ve politik çelişkileri algılamaya, teşhis etmeye ve baskıya karşı harekete geçmeye odaklanmayı içerdiği kabul edilmektedir. Benzer bir şekilde eleştirel bilincin önemine vurgu yapan hooks (1990), eleştirel bilinç için eğitimi eleştirel pedagoğların önündeki en başat görev olarak ifade etmektedir. Elias'ın (1974) sosyal öğrenme olarak da ifade ettiği bilinçlenmeye, Macedo (2022) da dönüşüm ve özgürleşmeyi öğretmede oynadığı yaşamsal rol ile vurgu yapmaktadır. Cammarota (2012) ise farkındalık ve faillik duygusu bağlamında eleştirel bilinç ile sosyal adalet arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu açıklamalar göstermektedir ki eleştirel pedagoji bünyesinde yer alan her bir tema oldukça zengin ve karmaşık bir içeriğe sahiptir.

SONUÇ

43 özellikten oluşan **Eleştirel Pedagoji Envanteri (EPE)**, eleştirel pedagojiye ilişkin temel özelliklerin katılımcı görüşleri ile ilgili alanyazına dayandırılarak oluşturulan bir listesidir. Araştırma ile katılımcıların eleştirel pedagojiyi tanımlama/betimleme durumlarının oldukça farklı olduğu, eleştirel pedagojinin özelliklerinin katılımcılar

tarafından daha çok farklı şekillerde anlaşıldığı görülmüştür. Çalışma sonucunda katılımcıların eleştirel pedagojinin özelliklerine ilişkin görüşlerinin örtüşen ve benzerlik gösteren kısımları ortak bir listede birleştirilmiştir. Envantere son şeklinin verilmesi sürecinde ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Özgürleşim, bilinçlenme, diyalog, praxis, sorun tanımlayıcı öğretim temalarından oluşturulan eleştirel pedagoji envanteri 43 özellik ile sınırlandırılmıştır. Bu envanter, eleştirel pedagojinin kuram, felsefe, ideoloji, yaklaşım, anlayış, yöntem, uygulama ve benzeri nitelermelerini kapsayacak özelliklerden oluşturulmuştur. Envanterde yer alan özellikler, eleştirel pedagoji alanının merkez ve çevresinde yer alan bilim insanları tarafından kullanılan anahtar kavramlara dayandırılmıştır. Ayrıca oluşturulan eleştirel pedagoji envanterinin, eleştirel pedagoji alanının kuramsal, pedagojik ve politik sınırları içerisinde yer alması sağlanmıştır.

Öneriler

Eleştirel pedagoji envanterinin geliştirilmesinde kullanılan Delphi tekniği yöntemi katılımcılarının Türkiye'den seçilmesi yerine uluslararası araştırmalardan seçilerek genişletilmesi araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir. Oluşturulan eleştirel pedagoji envanterinde yer alan her bir özelliğin derinlemesine ve ayrıntılı olarak ele alınması, eleştirel pedagojinin anlaşılması için önemli bir katkı sağlayabilir. Eğitim politikalarının oluşturulma ve uygulanması sürecinde eleştirel pedagojinin eleştiri ve önerilerinden yararlanılabilir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarına eleştirel pedagoji dersleri eklenebilir.

KAYNAKLAR

- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Bergin & Garvey Westport.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W., & Au, W. W. (2014). Book description. In M. W. Apple & W. W. Au (Eds.). *Critical education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Apple, M. W., Au, W. W., & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. In M. W. Apple, W. W. Au & L. A. Gandin (Eds.). *The routledge international handbook of critical education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Apple, M. W., & Au, W. W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.) *International handbook of comparative education* (1st ed., pp. 991-1007). Springer.
- Aronowitz, S. (2013). Introduction: Paulo Freire's pedagogy: Not mainly a teaching method. In R. Lake & T. Kress (Eds.). *Paulo Freire's intellectual roots toward historicity in praxis*. Bloomsbury.
- Assoun, P. L. (2012). *Frankfurt okulu* (I. Ergüder, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Au, W. W., & Apple, M. W. (2007). Reviewing policy: Freire, critical education, and the environmental crisis. *Educational Policy*, (21), 457-470. <https://doi.org/10.1177/0895904806289265>.
- Au, W. W. (2018). *A Marxist education: Learning to change the world*. Chicago, Haymarket Books.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, (49), 344-364. <https://doi.org/10.1086/430261>.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* (2), 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>.
- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar* (Z. Uludağ, Ç. Uğursal & Nevzat Bakır, Çev.). Nobel.
- Berthoff, A. E. (1990). Paulo Freire's liberation pedagogy. *Language Arts*. 67(4), 362-369. <https://www.jstor.org/stable/41961745>.
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal* (35): 3-15. <https://www.jstor.org/stable/44258814>.

- Bowers, C A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. Teachers College.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy: Theory Into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
<https://doi.org/10.1177/105382590502800205>.
- Breunig, M. (2006). *Critical pedagogy as praxis*. Published Heritage Branch.
- Breunig, M. (2011). Problematizing critical pedagogy. *The International Journal of Critical Pedagogy*, (3), 2-23.
<https://www.marybreunig.com/assets/files/Problematizing%20Critical%20Pedagogy.pdf>.
- Brookfield, S. (2003). Putting the critical back into critical pedagogy: A Commentary on the Path of Dissent. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 141-149.
<https://doi.org/10.1177/1541344603001002007>.
- Brosio, R. A. (2000). *Philosophical scaffolding for the construction of critical democratic education*. Peter Lang.
- Burbules, N. S. (1986). A theory of power in education. *Educational Theory*, 36, 95-114. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1986.00095.x>.
- Burbules, N. S. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. In P. P. Trifonas (Ed.) *Revolutionary pedagogies* (1st ed., pp. 251-273). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cammarota, J. (2012). Working to awaken: Educators and critical consciousness. In L. G. Denti & P. A. Whang (Eds.) *Rattling chains: Exploring social justice in education* (1st. ed., pp. 7-12). Sense.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Say.
- Cho, S. (2012). *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. Routledge.
- Cho, S. (2014). *Core concepts of critical pedagogy: Theory in context*. Routledge.
- Collingwood, R. G. (2022). *Felsefi yöntem üzerine bir deneme* (M. Çetin, Çev.). Ayrıntı.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River.
- Dalkey, N. C. & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2009/RM727.1.pdf.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: Pedagogy of love*. Westview Press.
- Darder, A., Marta B., & Torres, R. (2003). Critical pedagogy: An introduction. In A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (Eds), *The critical pedagogy reader* (1st. ed., pp. 1-23). Routledge.

- Darder, A. (2005). What is critical pedagogy? In W. Hare & J. P. Portelli (Eds.) *Key questions for educators* (1st. ed., pp. 113-117). Caddo Gap.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott, Foresman & Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Free.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Educational Theory. (1985). From the reviewers. In *The politics of education: Culture, power and liberation*. Paulo Freire.
- Eleştirel Pedagoji. (2023). *Eleştirel pedagoji dergisi*. <http://www.elestirelpedagoji.com>.
- Elias, J. L. (1974). Social learning and Paulo Freire. *The Journal of Educational Thought*, 8(1), 5-14. <https://www.jstor.org/stable/23768228>.
- Ellsworth, E. A. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, (59), 297-324. <https://mariaacaso.es/wp-content/uploads/2017/07/56fb22eadc6312a9894c7ad84547022b.pdf>.
- Filax, G. (1997). Resisting resistors: Resistance in critical pedagogy classrooms. *The Journal of Educational Thought*, 31(3), 259-70. <https://www.jstor.org/stable/23767343>.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. Seabury. New York.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey. Connecticut.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope. Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret* (G. Kurt Gevinç, Çev.). Yordam.
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the gramscian and freirean legacies: From organic to committed intellectuals or critical pedagogy, commitment, and praxis. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 5(4), 425-446. <https://doi.org/10.1177/15327086052797>.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. London, State University of New York Press.
- Gazi Üniversitesi. (2023). *Eğitim yönetimi anabilim dalı doktora programı dersprogramı*. <https://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/view/page/28534>.

- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey Westport.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and school*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1985): Introduction. In F. Paulo (Ed.) *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Bergin & Garvey Westport.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Temple University Press.
- Gordon, B. M. (1985). Critical and emancipatory pedagogy: An annotated bibliography of sources for teachers. *Social Education*, 49(5), 400-402.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ317526>.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Routledge.
- Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From Marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race*. Taylor & Francis.
- Greene, M. (1986). In search of a critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 56(4), 427-442.
<https://sites.middlebury.edu/teachingandwriting/files/2014/08/MaxineGreene.pdf>.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Cromwel.
- Gur-Ze'ev, I. (1998). Towards a nonrepressive critical pedagogy. *Educational Theory* (48), 463-486. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00463.x>.
- Harmon, Maryellen C. (1975). Paulo Freire: implications for a theory of pedagogy. [Doctoral thesis, University of Massachusetts Amhers. Doctoral Dissertations: 1896].
- Hodgkins, A. P. (2008). A critical analysis of freirean pedagogy: The case of development in northern canada. *Journal of Transformative Education* 6(4), 302. <https://doi.org/10.1177/1541344608322914>.
- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. South End.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Joldersma, C. W. (2001). The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *Journal of Educational Thought*, 35(2), 129-148.
<https://www.jstor.org/stable/23767150>.
- Kanpol, B. (1997). *Issues and trends in critical pedagogy*. Hampton.
- Kanpol, B. (1998). Critical pedagogy for beginning teachers: The movement from despair to hope. *Journal of Critical Pedagogy*, 2(1).
<https://foundations301.files.wordpress.com/2009/11/critical-pedagogy-for->

- beginning-teachers.pdf
<https://users.monash.edu.au/~dzyngier/Critical%20Pedagogy%20For%20Beginning%20Teachers%20Barry%20Kanpol.htm>
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction*. Bergin & Garvey, Westport.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kaymak, M. (2021). Özgürlüğe ve pedagojiye adanmış bir yaşam: Paulo Freire. *Mektepli Gazete, Tebeşir Bülten*, (14), 4-5.
https://www.academia.edu/49126465/Özgürlüğe_ve_Pedagojiye_Adanmış_Bir_Yaşam_Paulo_Freire.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji* (K. İnal, Çev.). Yeni İnsan.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. Peter Lang.
- Krank, H. M., & Steiner, S. F. (2000). A Pedagogy of transformation: An indoktrion. In S. F. Steiner, H. M. Krank, P. McLaren & R. E. Bahruth (Eds.). *Freirean pedagogy, praxis, and possibilities*. Falmer Press.
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1967). *Sosyal psikoloji: Teori ve sorunlar* (E. Güçbilmez & O. Onaran, Çev.). Sevinç.
- Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places. *Educational Theory*, 48(4), 487-497. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00487.x>.
- Leistyna, P., & Woodrum, A. (1996). What is critical pedagogy? In P. Leistyna, A. Woodrum & S. A. Sherblom (Eds.). *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Harvard Educational Review.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 5-55. <https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001>.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, (169), 117-137.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295937.pdf>.
- Macedo, D. (2022). The centrality of conscientization in critical pedagogy. In K. J. Saltman & N. Nguyen (Eds.). *Handbook of critical approaches to politics and policy of education*. Routledge.
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success*. Sage.
- Mayo, P. (2004). *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*. Sense.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- McArthur, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 493-504. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491906>.

- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. Routledge Falmer.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools*. Longman.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern age*. Routledge.
- McLaren, P. (2000). Paulo Freire's pedagogy of possibility. In S. Steiner, H. Krank, P. McLaren & R. Bahruth (Eds.). *Freirean pedagogy, praxis, and possibilities*. Falmer.
- McLaren, P. (2002). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (1st ed., pp. 69-96). Routledge/Falmer.
- Neuban, L. W. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). Yayıncısı.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE.
- Patton, M. Q. (2017). Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In M. Q. Patton (Ed.), *Pedagogy of evaluation: New directions for evaluation, Number 155* (1st ed., pp. 49-77). Wiley
- Perry, P. H. (2000). Knowledge as transformation of consciousness through action and reflection. *Counterpoints*, (101), 15-36.
<https://www.jstor.org/stable/42975871>.
- Philpot, R. (2015). Critical pedagogies in PETE: An Antipodean perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 316-332.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0054>.
- Porfilio, B. J., & Ford, D. R. (2015). Schools and/as barricades. In B. J. Porfilio & D. R. Ford (Eds.) *Leaders in critical pedagogy: Narratives for understanding and solidarity*. Sense.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x>.
- Quantz, R. A. (2015). *Sociocultural studies in education: Critical thinking for democracy*. Paradigm.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji* (C. Atay, Çev.) Kalkedon Yayınları.
- Rikowski, G. (2004). Marx and the education of the future. *Policy Futures in Education*, 2(3-4), 565-577. <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.3.10>.
- Roberts, P. (2010). *Paulo Freire in the 21st century: Education, dialogue, and transformation*. Paradigm.

- Ruiz, B. M., & Fernández-Balboa, J. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, (24), 243-264.
https://www.researchgate.net/publication/296946291_Physical_education_teacher_educators%27_personal_perspectives_regarding_their_practice_of_critical_pedagogy.
- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, (31), 17-29.
https://www.researchgate.net/publication/234755968_The_Legacy_of_Paulo_Freire_A_Critical_Review_of_His_Contributions.
- Schugurensky, D. (2011). *Paulo Freire*. Bloomsbury.
- Sever, M. (2010). *Critical qualitative research in education: Notes from the field* [Doctoral thesis, The University at Buffalo]. Ankara Üniversitesi.
<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/34536/MSeverDissertation.pdf?sequence=1>.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Greenwood.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. The University of Chicago Press.
- Shudak, N J. (2014). The re-emergence of critical pedagogy: A three-dimensional framework for teacher education in the age of teacher effectiveness. *Creative Education* (5), 989-999.
https://www.researchgate.net/publication/271293033_The_Re-Emergence_of_Critical_Pedagogy_A_Three-Dimensional_Framework_for_Teacher_Education_in_the_Age_of_Teacher_Effectiveness.
- Shudak, N., & Avoseh, M. (2015). Freirean-based critical pedagogy: The challenges of limit-situations and critical transitivity. *Creative Education*, (6), 463-471.
<https://doi.org/10.4236/ce.2015.64046>.
- Simon, R. I. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 64(4), 370-382. <https://www.jstor.org/stable/41961618>.
- Simon, R. I. (1992). Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility. Bergin & Garvey.
- Straubhaar, R. (2019). Constructing a relevant contemporary philosophy of education: Explorations of a freirean scholar. *Intersections: Critical Issues in Education*, (13):1-6.
<https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=intersections>.
- Taylor, P. V. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Open University Press.

- Torres, C. A. (2008). Paulo Freire and social justice education: An introduction. In C. A. Torres & P. Noguera (Eds.). *Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream* (1st. ed., pp. 1-11). Sense.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. SAGE.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.
- Ural, A., & Açar, A. N. (2019, July, 3-6). *The importance of "Journal of Critical Pedagogy" for critical pedagogy studies in Turkey* [Conference session]. IX International Conference On Critical Education, University of Naples Federico II & Accademia di Belle Arti, Naples, Italy.
- Ural, A. (2020, 26 Mayıs). Eleştirel pedagojinin ne'liği üzerine. *Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi*. <http://www.nirvanasosyal.com/h-684-nazmiye-hazarin-gazi-universitesi-gazi-egitim-fakultesi-ogretim-uyesi-dr-ayhan-ural-ile-elestirel-pe.html>.
- Ural, A., & Öztürk, A. (2020). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 159-195. <http://www.jceps.com/archives/9263>.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93-112. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>
- Wulf, C. (2010). *Eğitim bilimi* (H. H. Aksoy, H. Özden-Aras & A. Kayahan, Çev.). Dipnot.
- Villanueva, C., & O'Sullivan, C. (2019). Analyzing the degree of consensus in current academic literature on critical pedagogy. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, (2), 70-90. https://www.researchgate.net/publication/337872639_Analyzing_the_Degree_of_Consensus_in_Current_Academic_Literature_on_Critical_Pedagogy.
- Yıldırım, C. (1991). *Bilim felsefesi*. Remzi.
- Yılmaz, E. (2008). Bir dil bilgisi terimi/kavramı olan nitelik ve özellik eş anlamlı mıdır? *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 41-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/54656>.

SUMMARY

Introduction

As stated in the introduction of the study, there are many and different expressions of critical pedagogy. Naturally, all this narrative richness makes important contributions to the development of critical pedagogy. However, this situation, which can turn into a narrative clutter and confusion from time to time, can create some problems for researchers and new entrants to the field of critical pedagogy. A general critical pedagogy inventory will make important contributions to the elimination of these problems. Based on this idea, the aim of the study is; To be able to create a general inventory of the characteristics of critical pedagogy. Synthesizing objective reality and situational/contextual reality, it is aimed to provide a basis to guide researchers and practitioners with this inventory. This inventory is important to ensure that the field of critical pedagogy can reach a wider range of researchers and practitioners. While the study is not intended to provide a definitive and single tool for critical pedagogy researchers and practitioners regarding the characteristics of critical pedagogy, the possibility of a new option has been created. In the process of creating the inventory, a logical approach was taken, inspired by the development of a symbolic -nominal- measurement tool (Neuman, 2006; Ural & Kiliç, 2005; Yıldırım, 1991). The created inventory was carried out as a study that highlights the subjective aspect without being subjected to any standardization process -statistical validity and reliability study-.

Methodology

Delphi technique and literature review - analysis of the document- were used in the research, which is a descriptive study. In the research, the opinions of 24 participants were used by using the purposive sampling method based on maximum diversity, which is one of the purposive sampling methods. The research data collected as a result of two sessions were analyzed by content analysis method and the features that were not clearly seen in the data were revealed through themes, codes and categories -classifications-. The analyzed data were evaluated together with the basic features of critical pedagogy in the main sources of critical pedagogy, and a critical pedagogy inventory was created with 43 features.

Conclusion

The Critical Pedagogy Inventory (EPE), consisting of 43 features, is a list of key features of critical pedagogy based on the literature on participant views. With the research, it was seen that the participants' definition/description of critical pedagogy was quite different, and the characteristics of critical pedagogy were understood in different ways by the participants. As a result of the study, the overlapping and similar parts of the participants' views on the characteristics of critical pedagogy were combined and turned into a common inventory. The relevant literature was used in the process of finalizing the inventory. The critical pedagogy inventory, which was formed from the themes of liberation, awareness, dialogue, praxis, and problem-solving teaching, was limited to 43 features.

Discussion and Suggestions

The features in the inventory are embedded in themes such as awareness, praxis, dialogue, freedom, solidarity, love and hope in the critical pedagogy literature (Apple, 1982; Assoun, 2012; Berner, 2017; Breunig, 2006; Cho, 2012; Darder, 2002, 2005; Freire, 1970, 1978, 1979, 1993,

1994; Giroux, 1981, 1985, 1997, 2001; Kincheloe, 2004, 2018; McLaren, 1989, 1995, 2002; Rikowski, 2011; Schugurensky, 2010; Sever, 2010; Shor, 1986; Ural ve Öztürk, 2020; Wulf, 2014). It can be suggested to researchers that the Delphi technique method used in the development of the critical pedagogy inventory should be expanded by selecting participants from international studies instead of choosing from Turkey. In-depth and detailed consideration of each feature in the critical pedagogy inventory can make an important contribution to understanding critical pedagogy.

ORCID

Ayhan Ural <https://orcid.org/0000-0002-2548-3745>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde bir araştırmacı yer almıştır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmada dökümantasyon ve Delphi tekniği birlikte kullanıldığı için için etik kurul kararı gerekmemektedir. Delphi tekniği katılımcılarının onayları, katılımcı onam formları ile alınmıştır.