



## ÖĞRETMEN ADAYI PERSPEKTİFİNDEN ELEŞTİREL PEDAGOJİ (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)\*

**Adnan TAŞGIN\*\***

**Adnan KÜÇÜKOĞLU\*\*\***

*Geliş Tarihi: Mayıs, 2017*

*Kabul Tarihi: Haziran, 2017*

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz yarısında üniversite öğrenimine yeni başlayan 1. ve üniversite öğreniminden mezun olacak olan 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi yoluyla belirlenen 585 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen ve "Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleştirici Okul" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan "Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları eleştirel pedagojiye ilişkin olarak en yüksek katılımı özgürleştirici okul alt boyutuna gösterirken, en düşük katılımı eğitim sistemi alt boyutuna göstermişlerdir. Ayrıca cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre de öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinde farklılıklara rastlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen adayları, eleştirel pedagoji, özgürleştirici okul, eğitim sistemi.

### CRITICAL PEDAGOGY: PROSPECTIVE TEACHER'S PERSPECTIVES (ATATÜRK UNIVERSITY SAMPLE)

#### Abstract

The aim of this research is to examine the views of prospective teachers regarding critical pedagogy in terms of various variables. The population of the research model in the survey model constitutes the freshmen who will start their university education in the fall semester of 2012-2013 academic year in Atatürk University Kazim Karabekir Faculty of Education and the final year undergraduate prospective teachers who will graduate. The sample consists of 585 prospective teachers determined by simple random sampling method. The data of the study were collected through "Principles of Critical Pedagogy Scale" which was developed by Yılmaz (2009). It consists of three sub-dimensions as "Education System, Functions of School and Liberating School". For the data analysis, descriptive statistics were used; and Mann-

\* Bu çalışma, 29-31 Mayıs 2014 tarihleri arasında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nde düzenlenen 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin geliştirilmiş hâlidir.

\*\* Atatürk Üniversitesi, K. K.Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, atasgin@atauni.edu.tr.

\*\*\* Atatürk Üniversitesi, K. K.Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, adnank@atauni.edu.tr.

Whitney U test and Kruskal Wallis test were used for non-parametric tests. According to the research findings, while prospective teachers showed the highest participation regarding critical pedagogy for the liberating school sub-dimension, the lowest participation was shown for the education system sub-dimension. Moreover, according to gender, class and department variables, there were differences in the views of prospective teachers regarding critical pedagogy.

**Keywords:** Prospective teachers, critical pedagogy, liberating school, education system.

## Giriş

Geleneksel eğitime olan eleştiriler günümüzde eğitim sisteminde bazı değişimlerin yaşanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu eleştirilerden bazıları yüklü program ve kalabalık sınıflar, davranışsal amaçların belirlenemeyişi, geleneksel öğretim yöntemleri, eğitim-öğretim ortamlarının alışlagelmiş düzenlemesi, eğitim öğretimin merkezindeki öğretmen, dikey iletişim ve otoriter denetleme ile görev yaptırma, pasif öğrencilik anlayışı, düzensiz okul binası ve araç-gereçleri, idareci yönetim anlayışı, geleneksel okulun bürokratik yapısı, geleneksel okulun daimici ve esasici eğitim felsefesinin benimsenmesidir (Duruhan, 2004). Geleneksel eğitimin baskıcı ve otoriter tutumuna, karşıt görüş olarak ortaya çıkan bazı eğitim savunucuları; okullar aracılığıyla eğitimin yaygınlaştırılmayacağını (Illich, 2009), bankacı eğitim modelinin olumsuzluklarını (Freire, 2010) ve zorunlu olmayan eğitim anlayışını (Baker, 2006) savunmaktadır.

Pedagoji Yunanca da çocuk anlamına gelen “paid” ve yol gösterici anlamına gelen “agogus” sözcüklerinden türetilmiştir. Sözcük anlamıyla “çocuk eğitimi bilimi ve öğretim sanatı” (Ada ve Baysal, 2013) ve “çocukların sevk ve idare edilmesi” (Akyüz, 1991) anlamları taşıyan pedagoji “çocuk eğitimi” olarak dilimizde karşılık bulmaktadır. Teorik olarak pedagoji, çocuk ya da birey yetiştirme biçimi olarak tanımlanabilse de pratikte sosyal kurumlarla doğrudan ilişkili olan ve toplumun sahip olduğu ideolojik ve politik rolü de açık bir biçimde üstlenen (Yıldırım, 2010) kavram olarak ifade edilmektedir. Eğitim, biçimlendirmenin değil özgürleşmenin aracı olmalıdır. Bu anlamda genel olarak özgürlükçü pedagoji kuramcıları eğitimi, insanlaşmanın bir aracı olarak görmektedir. Özgürlükçü pedagoji olarak sınıflanan akımlardan biri de eleştirel pedagojidir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Son yirmi yıla kadar akademik literatürde kendine yer bulamayan eleştirel pedagoji öğretim süreci ve hedefleri hakkında yeni bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Savunucuları mevcut okul düzenine karşı değişim çağrısı yapan hırslı ve açık sözlü kişiler olarak tanınmaktadır (Palmer ve Emmons, 2004). John Dewey, Frankfurt Okulu Düşünürleri, Paulo Freire, Henry Giroux, Basil Bernstein, Douglas Kellner, Gordon Marshall, David Sholle, Michael W. Apple, Peter McLaren ve Dugald Williamson’ın temellerini oluşturduğu eleştirel

pedagoji bireyin özgürleşmesi için hem bir araç hem de bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Yazgan, 2010).

Eleştirel pedagojinin dayandığı temel öğeler, eğitim faaliyetleri ve özellikle okulun pozisyonudur. Eleştirel pedagoji için eğitim ve okullar, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği alanlar olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır. Zira eğitim eleştirel pedagoğlara göre, ayrıcalıklara karşı daha demokratik bir dünya tahayyülü içinde imkânlar sağlar (Yıldırım, 2010: 64). Eleştirel pedagoji, “dünyayı iyileştirmek, onarmak ve dönüştürmek” anlamına gelen İbranice *tikkun* deyiminin duyarlılığı ile hareket etmekte ve eğitim camiasının içinde hala umudunu yitirmemiş bireyler için, tarihsel, kültürel, siyasi ve etik açıdan yönlendirmelerde bulunmaktadır (McLaren, 2011). Bir alan olarak eleştirel pedagoji, özgürleştirici ve özgürlüğü savunan, dönüşüme açık eğitim olarak adlandırılan bir çeşit eğitim yaklaşımını kapsamaktadır (Freire, 1971; Grioux ve McLaren, 1989). Eleştirel pedagoji, Lawrence Grossberg ve Stuart Hall’ın İngiltere’deki çalışmalarından, Henry Giroux ve McLaren’in Amerika eğitim sistemindeki çok kültürlülüğün zorluklarına yönelik yoğun olarak yaptıkları çalışmalardan etkilenen Paulo Freire’nin çalışmalarıyla ilişkilidir (Hovey, 2004).

Giroux eğitimde öğrenciye imkân yaratılması gereğini ve eleştireliliği vurgulamasının yanı sıra, öğretmenin, öğrencinin ve eğitim kurumlarının özgünlüğünün altını çizerek eğitimde özerkliği ve bağımsızlığı savunmaktadır (Guilherme, 2006). Freire’e göre ise, tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim, ya insanların var olan sistemin mantığıyla bütünleşmesini kolaylaştırarak düzene uygunluk sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler; ya da onların kendilerini içinde buldukları gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bir zihinle baktıkları dünyaların dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç ve bir özgürlük pratiği haline gelir. Freire’e göre; eğitimin özündeki amaç, öğrenenlerde topluma ilişkin eleştirel bir anlayış ve toplumu dönüştürme yönündeki kendi kapasitelerinin farkında oluş olarak özetlenen “bilinçlenme” ya da bu bilincin gelişmesine aracı olmaktır (Freire, 1991; akt. Ayhan, 1995). Freire’e göre ezme/ezilme sürecinin yaşandığı sömürü toplumlarında eğitim süreci, bir cansızlaşma ve taşlaşma eğilimi içerir. Buna göre temel anlatı ekseninde bir anlatan özne (öğretmen) ve dinleyen nesne (öğrenci) vardır. Öğretmen, gerçeklikten kopuk içeriklerle öğrenciyi doldurur ve bu sürecin sonunda da ezbercilik oluşur. Bu süreçte boş bir kap olarak kabul edilen öğrenci doldurulur ve “bankacı eğitim modeli” devreye sokulur (İnal, 1992).

Eleştirel pedagoji anlayışı, entelektüel ve pratik faaliyetlerin birliğini vurgulamaları, öğrenenler ve öğrenenler arasındaki ilişkilerin hiyerarşik olmaktan ziyade eşitleyici ve özgürleştirici bir biçimde düzenlenmesini içermeleri, eğitimin öğrenenlerde içinde buldukları gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmesinin yanında bu gerçekliği dönüştürmek için

eylemde bulunmasını sağlayan bir süreç olarak görerek öğrenmeyi bir özgürleşme aracına dönüştürmeyi hedeflemektedir (Aytemur-Sağiroğlu, 2013). Eleştirel pedagoglar bütün öğrencilerin akademik başarılarını tartışır. Her öğrencinin demokratik toplumun aktif bir vatandaşı olarak eğitilmesi gerektiği anlayışına sahiptirler. Onlara göre eğitimin amacı demokratik toplum için sosyal dönüşümü sağlamaktır (Bercaw ve Stooksberry, 2004). Giroux (2009) da üniversitelerin öğrencilere eleştirel düşünme alışkanlığı ve toplumsal sorumluluk tutkusu kazandırması gerektiğini belirtmektedir.

Eleştirel pedagoji ile geleneksel pedagoji arasında öğretmen-öğrenci iletişimi ve bunların rolleri konusunda da önemli ayrılıklar bulunmaktadır. Geleneksel pedagojide, öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması şeklindedir. Eğitim ortamında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Geleneksel pedagojide öğrencilerin, içinde yaşadıkları dünyaları ve kendilerine gerçeklik olarak sunulan bilgileri sorgulamalarına imkân verecek eleştirel düşünce yeteneği geliştirilmemektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Alan yazın incelendiğinde eleştirel pedagojiye yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları; öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin inceleyen (Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Altinkurt, 2011), öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiyi inceleyen (Baş, 2014), İranlı öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilklerine ilişkin algılarını inceleyen (Aliakbari ve Allahmoradi, 2012), eleştirel pedagoji ve postmodern bölünmeyi ele alan (Giroux, 2004), öğretmen eğitimi ve eleştirel pedagojiyi tartışan (Bartolomé, 2004; Palmer ve Emmons, 2004), yeni bir paradigma olarak eleştirel pedagojiyi ele alan (Dehler, Welsh ve Lewis, 2001) öğretmen eğitimi, eleştirel pedagoji ve standartlar üzerine teori ve uygulamayı açıklayan (Bercaw ve Stooksberry, 2004), Giroux'un çalışmalarının yansımalarını tartışan (Kellner, 2001), dil öğretiminde eleştirel pedagoji inceleyen (Friedricks, 2007; Norton ve Toohey, 2004), eleştirel pedagoji-demokrasi ve kapitalizmi ele alan (Stevenson, 2010) çalışmalardır. Bu araştırmanın amacı da, eleştirel pedagojiye inanan insanların özgürlükçü bir eğitimi savunacağı (Freire, 2009) görüşünden hareketle, eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmen adaylarının, mevcut eğitim sistemini, okulun işlevini ve özgürleştirici okula yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan tarama (survey) türünde bir çalışmadır. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir

örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013). Tarama çalışmaları ile olgunun ne olduğu, olabildiğince ve ulaşılabildiğince aynen ortaya konmaya çalışılır (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46-47). Dolayısıyla bu araştırmada, evrenden seçilen bir örneklem de yer alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin olabildiğince ve ulaşılabildiğince incelenmesi amaçlandığı için tarama türünde bir araştırmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise küme örnekleme yöntemi yoluyla belirlenen bölümlerden seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 1. ve 4. sınıftan toplam 585 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının örnekleme dâhil edilmelerindeki amaç eleştirel pedagojiye ilişkin öğretmen adaylarının üniversite öncesi bakış açıları ile üniversite öğrenimi sonrası bakış açıları arasında farklılık olup olmadığının tespit edilmesidir.

**Tablo 1.** Örnekleme ilişkin bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	422	72.1
	Erkek	163	27.9
	<b>Toplam</b>	<b>585</b>	<b>100.0</b>
Sınıf	1. Sınıf	335	57.3
	4. Sınıf	250	42.7
	<b>Toplam</b>	<b>585</b>	<b>100.0</b>
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	110	18.8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	101	17.3
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	79	13.5
	Sınıf Öğretmenliği	82	14.0
	Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği	67	11.5
	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	51	8.7
	Türkçe Öğretmenliği	50	8.5
	Almanca-Fransızca Öğretmenliği	45	7.7
<b>Toplam</b>	<b>585</b>	<b>100.0</b>	

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Eğitim Sistemi (15 madde)”, “Okulun İşlevleri (11 Madde)” ve “Özgürleştirici Okul (5 Madde)” olmak üzere 3 alt boyut ve toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Kesinlikle Katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Orta Derece Katılıyorum(3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum(5) olmak üzere 5’li likert tipinde hazırlanmıştır ve (1)= 1.00- 1.79, (2)= 1.80-2.59, (3)= 2.60-3.39, (4)= 3.40-4.19 ve (5)= 4.20-5.00 puan aralığında tanımlanmıştır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi eleştirel pedagoji ile ilgili ilkelere katılma düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri

alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61'dir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .77; eğitim sistemi alt boyutu için .74; okulun işlevleri alt boyutu için .70; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .62'dir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bağımlı değişkenler üzerinde yapılan normallik testi sonucunda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerinin ( $p < 0.05$ ) anlamlı çıktığı ve basıklık-çarpıklık katsayılarının normal sınırlar arasında olmadığı, dolayısıyla normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılımın sadece bir değere bağlı kalınarak sağlanıp sağlanmadığının çok sağlıklı sonuçlar doğurmayacağından dolayı verilerin karesi alınarak yapılan bir dönüştürme işlemi uygulanmıştır. Bu dönüştürme işleminin ardından da yine sonuç anlamlı çıkmıştır. Ayrıca verilerin uç değerlerden etkilenip etkilenmediklerini kontrol etmek amacıyla hesaplanan Mahalanobis değerlerinden hiçbir uç değer kritik değerin üzerinde olmadığı anlaşılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

İki grubun karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi, üç ya da daha çok grubun bir sürekli değişken bağlamında karşılaştırılmasında ise non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunun anlamlı çıkması halinde ise, hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu gösterebilmek için ayrı ayrı Mann-Whitney U Testleri yapılmıştır.

### Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri alt boyutlarından eğitim sistemi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Eğitim Sistemi Alt Boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
1	Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır.	2.75	1.41
13	Okullar mevcut durumu devam ettiren yerlerdir.	3.14	1.11
15	<b>Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir.</b>	<b>2.09</b>	<b>1.29</b>
17	Okul fakirliği (sosyal konumu) yeniden üretmektedir.	2.80	1.28
19	<b>Okul sosyal bir kontrol aracıdır.</b>	<b>4.01</b>	<b>.91</b>
20	Okullar resmi ideolojinin aktarıldığı yerlerdir.	3.37	1.20
23	Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir.	2.93	1.27
24	Okullar eşitsizliğin yeniden üretildiği yerlerdir.	2.67	1.29
25	Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilirler, gelişme gösterebilirler, ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar.	3.41	1.09
26	Devlet okulları egemen toplumsal yapı tarafından desteklenmekte ve bunun karşılığında yapıyı desteklemek için çalışmaktadır.	3.53	.92
27	Eğitim politikalarında muhafazakâr görüş egemendir.	2.99	1.19

28	Eğitim sistemi gün geçtikçe liberalleşmektedir.	3.27	1.01
29	Toplumdaki güç ilişkileri eğitim üzerinde etkilidir.	3.70	1.01
30	Büyük şirketler eğitim üzerinde etki kurmaya çalışmaktadır.	3.24	1.19
31	Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir.	3.84	1.20
<b>Genel Toplam</b>		<b>3.18</b>	<b>.54</b>

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim sistemi alt boyutunda yer alan maddelerden en fazla katılımı gösterdikleri madde “Okul sosyal bir kontrol aracıdır ( $\bar{X} = 4.01$ )” iken, en az katılımı gösterdikleri madde ise “Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir ( $\bar{X} = 2.09$ )”. Eğitim sistemi alt boyutu genel ortalaması ise  $\bar{X} = 3.18$  ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinden eğitim sistemi alt boyutuna katılım düzeyleri “orta” düzeydedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri alt boyutlarından okulun işlevleri alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Okulun İşlevleri Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
2	Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır.	4.40	.82
3	<b>Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır.</b>	<b>4.49</b>	<b>.75</b>
4	Disiplin, okulların vazgeçilmez bir parçasıdır.	4.10	.96
5	Sınıftaki tek otorite öğretmendir.	2.79	1.39
6	İyi öğrenci kurallara uyan öğrencidir.	3.14	1.27
7	Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılabilir.	3.58	1.22
10	Mevcut eğitim programları (müfredat) yeterlidir	2.29	1.14
12	<b>Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir</b>	<b>2.18</b>	<b>1.23</b>
14	Okulda öğretmen ve bilginin merkezde olması gerekmektedir	3.16	1.29
16	Okul olmazsa olmaz bir kurumdur	4.11	1.13
22	Okulun asıl amacı bilgi aktarmaktır	3.05	1.21
<b>Genel Toplam</b>		<b>3.39</b>	<b>.55</b>

Öğretmen adaylarının okulun işlevleri alt boyutuna ilişkin görüşleri tablo 3’te incelendiğinde en fazla katılımın “Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır ( $\bar{X} = 4.49$ )” maddesine gösterildiği, en az katılımın ise “Öğrencilerden katkı payı alınması normaldir ( $\bar{X} = 2.18$ )” maddesine gösterildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları mevcut eğitim programlarının yeterli olması ve sınıftaki tek otoritenin öğretmen olması yönündeki maddelere de düşük bir katılım göstermişlerdir. Öğretmen adayları okulun işlevleri alt boyutunun geneline ise “orta derecede ( $\bar{X} = 3.39$ )” katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri alt boyutlarından özgürleştirici okul alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Özgürleştirici Okul Alt Boyutuna ilişkin maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

M.No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
8	İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır	4.16	.96
9	<b>Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır</b>	<b>4.32</b>	<b>.97</b>
11	<b>Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır</b>	<b>3.76</b>	<b>1.11</b>
18	Okulun görevi çocukları topluma hazırlamaktır	4.18	.90
21	Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlukları öğrencilerle paylaşmalıdır	4.06	.96
<b>Genel Toplam</b>		<b>4.10</b>	<b>.54</b>

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının özgürleştirici okul alt boyutu maddelerinden “Toplumda iyi bir yere gelebilmek için eğitim şarttır. ( $\bar{X}=4.32$ )” maddesine en fazla katılımı gösterdikleri, “Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır ( $\bar{X}=3.76$ )” maddesine ise en az katılımı gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan öğretmen adayları özgürleştirici okul alt boyutundaki maddelerin geneline “tamamen katılıyorum ve katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri ve alt boyuta ilişkin genel ortalamalarının da ( $\bar{X}=4.10$ ) “katılıyorum” olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine İlişkin Görüşlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Eğitim Sistemi	Kız	422	281.98	118995.5	29742.5	<b>.011</b>
	Erkek	163	321.53	52409.5		
Okulun İşlevi	Kız	422	285.2	120355	31102	.072
	Erkek	163	313.19	51050		
Özgürleştirici Okul	Kız	422	298.7	126050.5	31988.5	.186
	Erkek	163	278.25	51801.5		
Genel Toplam	Kız	422	283.42	119603.5	30350.5	<b>.027</b>
	Erkek	163	317.8	51801.5		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından “Eğitim Sistemi (U=29742.500, p<.05)” ve “Genel Toplam (U=30350.50, p<.05)” da anlamlı farklılığa rastlandığı “Okulun İşlevi (p>.05)” ve “Özgürleştirici Okul (p>.05)” alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. “Eğitim Sistemi” alt boyutunda genel toplamda erkek öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (321.53), kız öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (281.98) yüksek olduğu, “Genel Toplam” da da erkek öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (317.80) kız öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (283.42) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinin geneline ve eğitim sistemi alt



boyutunda yer alan ilkelere kız öğretmen adaylarından daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Sınıf Değişkenine Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşlerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	p
Eğitim Sistemi	1.Sınıf	335	288.89	96778.5	40498.5	.496
	4.Sınıf	250	298.51	74626.5		
Okulun İşlevi	1.Sınıf	335	325.3	108974.5	31055.5	<b>.000</b>
	4.Sınıf	250	249.72	62430.5		
Özgürleştirici Okul	1.Sınıf	335	292.98	98148.5	41868.5	.997
	4.Sınıf	250	293.03	73256.5		
Genel Toplam	1.Sınıf	335	306.54	102692.5	37337.5	<b>.025</b>
	4.Sınıf	250	274.85	68712.5		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinde sınıf değişkeni bakımından “Okulun İşlevi (U=31055.500, p<.05)” ve “Genel Toplam (U=37337.50, p<.05)” da anlamlı farklılığa rastlandığı, “Eğitim Sistemi (p>.05)” ve “Özgürleştirici Okul (p>.05)” alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. “Okulun İşlevi” alt boyutunda 1. sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (325.30), 4. sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (249.72) yüksek olduğu, “Genel Toplam” da da aynı şekilde 1. sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının (306.54), 4. sınıf öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından (274.85) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu 1. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ve okulun işlevi alt boyutunda yer alan ilkelere 4. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla katılım gösterdiklerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Bölüm Değişkenine Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U Testi

		Sonuçları					
Gruplar		N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Eğitim Sistemi	A. İngilizce Öğretmenliği	110	291.09	7	11.327	.125	Yok
	B. Okul Öncesi Öğretmenliği	101	270.98				
	C. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	79	302.83				
	D. Sınıf Öğretmenliği	82	274.69				
	E. Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği	67	342.81				

	F. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	51	280.13					
	G. Türkçe Öğretmenliği	50	322.16					
	H. Almanca-Fransızca Öğretmenliği	45	271.23					
Okulun İşlevi	A. İngilizce Öğretmenliği	110	288.00					
	B. Okul Öncesi Öğretmenliği	101	212.59					A, C, D, E, F, G>B
	C. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	79	282.09					
	D. Sınıf Öğretmenliği	82	291.57					
	E. Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği	67	304.68	7	56.791	.000		F>A, C, D, H
	F. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	51	383.95					
	G. Türkçe Öğretmenliği	50	393.72					G> A, C, D, E, H
	H. Almanca-Fransızca Öğretmenliği	45	275.04					
Özgürleştirici Okul	A. İngilizce Öğretmenliği	110	316.88					
	B. Okul Öncesi Öğretmenliği	101	298.74					
	C. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	79	263.27					
	D. Sınıf Öğretmenliği	82	266.80					
	E. Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği	67	266.14	7	12.974	.076		Yok
	F. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	51	295.37					
	G. Türkçe Öğretmenliği	50	341.66					
	H. Almanca-Fransızca Öğretmenliği	45	304.91					
Genel Toplam	A. İngilizce Öğretmenliği	110	293.90					
	B. Okul Öncesi Öğretmenliği	101	239.20					
	C. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	79	292.63					
	D. Sınıf Öğretmenliği	82	279.16					A, C, E, F, G> B
	E. Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri Öğretmenliği	67	317.75	7	25.923	.001		G> A, C, D, H F > H
	F. Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	51	338.14					
	G. Türkçe Öğretmenliği	50	365.28					
	H. Almanca-Fransızca Öğretmenliği	45	269.11					

Tablo 7’de öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri bölüm değişkeni bakımından incelendiğinde “Eğitim Sistemi ( $x^2_{(7-585)}=11.327$ ,  $p>.05$ )” ve “Özgürleştirici Okul ( $x^2_{(7-585)}=12.974$ ,  $p>.05$ )” alt boyutlarında herhangi farklılığa rastlanmazken, “Okulun İşlevi ( $x^2_{(7-585)}=56.791$ ,  $p<.05$ )” alt boyutunda ve “Genel Toplam ( $x^2_{(7-585)}=25.923$ ,  $p<.05$ )” ise anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Anlamlı farklılığa rastlanan “Okulun İşlevi” alt boyutunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğuna yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucunda İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe Öğretmeni adayları eleştirel pedagoji ilkelerinden okulun işlevi alt boyutuna ilişkin görüşleri ile Okul Öncesi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinden okulun işlevi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe Öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinden okulun işlevi alt boyutuna ilişkin görüşleri ile İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf ve

Almanca-Fransızca öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinden okulun işlevi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında Fen ve Teknoloji öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinden okulun işlevi alt boyutuna ilişkin görüşleri ile İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf, Bilgisayar Öğretim ve Teknolojileri ve Almanca-Fransızca öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinden okulun işlevi alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı fark elde edilmiştir ( $p < .05$ ).

Ayrıca tablo 7’de eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğine ilişkin genel toplamda da bölümler arasında anlamlı farklılıklara rastlandığı görülmektedir. Bu farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu tespit etmek için ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin genel toplamda öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde İngilizce, İlköğretim Matematik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe Öğretmeni adayları eleştirel pedagoji ilkelerine görüşleri ile Okul Öncesi öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri arasında İngilizce, İlköğretim Matematik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe Öğretmeni adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri ile İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf ve Almanca-Fransızca öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri arasında Türkçe öğretmeni adayları lehine anlamlı fark elde edilmiştir ( $p < .05$ ). Fen ve Teknoloji öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri ile Almanca-Fransızca öğretmeni adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri arasında Fen ve Teknoloji öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $p < .05$ ).

### Sonuç

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adayları eleştirel pedagoji ilkeleri alt boyutlarından “Eğitim Sistemi” ve “Okulun İşlevi” alt boyutuna “orta “ düzeyde katılım gösterirken, “Özgürleştirici Okul” alt boyutuna ise “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Alt boyutlara ilişkin öğretmen adaylarının katılım düzeyleri incelendiğinde en yüksek katılım gösterilen alt boyutlar sırasıyla “Özgürleştirici Okul”, “Okulun İşlevleri” ve “Eğitim Sistemi” alt boyutudur. Elde edilen bu sonuçlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin ilkeleri benimsediklerini göstermektedir. Bu sonuç Yılmaz (2009)’ın öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucuyla da paralellik göstermektedir. İlgili araştırma sonucunda da öğretmenler en yüksek katılımı “Özgürleştirici Okul” alt boyutunda gösterirken; en düşük katılımı “Eğitim Sistemi” alt boyutunda göstermişlerdir. Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) ise yaptıkları araştırma

sonucunda öğretmen adaylarının “Eğitim Sistemi” boyutuna “orta” düzeyde, “Özgürleştirici Okul” boyutuna ise “az” düzeyinde katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Şahin, Demir ve Arcagök (2016) tarafından yapılan benzer bir diğer çalışmada da öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin genel toplam değerleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerini benimsemeleri olumlu bir durum olarak algılanabilir. Çünkü eleştirel pedagojinin amacı, bütün insanların ırkına, sınıfına, cinsiyetine bakmaksızın eğitilmesi ve özgürleştirilmesidir (Vandrick, 1994). Ayrıca eleştirel pedagojiyi benimseyen bireylerin mesleğe başladıklarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha fazla önemseyeceği (Freire, 2010) de ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının da bütün insanlığın ayırım yapılmaksızın eğitilmesine ve özgürleştirilmesine yönelik sahip oldukları görüşlerin gelecek için umut verici bir durum olduğu söylenebilir. Yılmaz ve Altinkurt (2011)’un öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik orta düzeyde bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Korkmaz (2009) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucu da hem mesleki gereklilikler hem de akademik başarı açısından çok yeterli olmadığı şeklinde yorumlamıştır. Yapılan bu çalışmada ise daha yüksek düzeyde katılımın elde edilmesi eleştirel pedagoji açısından istenilen bir sonuç olarak ifade edilebilir. Eleştirel pedagojinin amacı bireylerin farkındalıklarını geliştirmek (Blackledge ve Hunt, 1989) olduğu için öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalık düzeylerinin yüksek olması, mesleğe başladıklarında da öğrencilerin farkındalıklarını geliştirecekleri hakkında ipuçları vermektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise “Eğitim Sistemi” alt boyutunda ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin tamamında erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç erkek öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerinin geneline ve eğitim sistemi alt boyutunda yer alan ilkelere kız öğretmen adaylarından daha fazla katılım gösterdiklerine işaret etmektedir. Bu sonuç Yılmaz ve Altinkurt (2011)’un araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada Yılmaz ve Altinkurt (2011) “Eğitim Sistemi” ve eleştirel pedagoji toplam puanda en yüksek katılımı erkek öğretmen adaylarının gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğretmen adayları lehine anlamlı sonuç çıkması beklenen bir durum değildir. Çünkü daha fazla eşitsizliklere maruz kaldığı belirtilen kız öğretmen adaylarından eleştirel pedagoji ilkelerini daha fazla benimsemeleri ve görüş

belirtmeleri beklenirdi. Korkmaz (2009) ise yaptığı çalışma sonucunda erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarından daha meraklı ve daha fazla güven duymalarını, erkeklerin sosyal yaşamda kız öğrencilerden daha dışa dönük olmalarına ve daha etkin olmalarına bağlamıştır. Aliakbari ve Allahmoradi (2012)'nin İranlı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin algılarını inceledikleri araştırma sonucunda da erkek öğretmen adayları lehine anlamlı sonuç bulmuşlar ve bu anlamlı sonucu da İran toplumunda erkeklerin kızlardan daha özgür ve kendi düşüncelerini daha rahat bir biçimde ifade etmeleri şeklinde yorumlamışlardır. Sarıgöz ve Özkara (2015) ise yaptıkları çalışma cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinde kızlarla erkekler arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin sınıf değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise “Okulun İşlevi” alt boyutunda ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin tamamında 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığa rastlandığı ve bu sonuçta 1. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ve okulun işlevi alt boyutunda yer alan ilkelere 4. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla katılım gösterdiklerine işaret etmektedir. Eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik 1.sınıf öğretmen adayları lehine elde edilen sonuç dikkat çekicidir. Çünkü beklenen üniversite öğreniminin son yılına gelen ve bu 4 yıllık süreçte birçok ders alan ve uygulamalara katılan 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha fazla katılım göstermeleri beklenirdi. 1. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı sonuç çıkması 1. Sınıf öğretmen adaylarının eğitim sistemini daha eleştirel bir bakış açısıyla ele aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Yılmaz ve Altinkurt (2011)'un yaptığı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. İlgili çalışmada 4. Sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark elde edilmiş ve bu sonucu da son sınıf öğrencilerinin eğitime ve eğitim sistemine ilişkin alt sınıftaki öğrencilere göre daha fazla bilgilerinin olmasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Korkmaz (2009)'ın eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisini incelediği araştırma sonucunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okudukları, duydukları veya gördüklerinin doğruluğunu araştırma ya da merak etme eğilimlerinin olmadığı; bilgiyi, sorgulama ihtiyacı duymaksızın kullanmaya yöneldikleri belirlenmiştir. Bu sonuç bu araştırma sonucunda elde edilen 1. sınıflar lehine anlamlı farklılığı da açıklar niteliktedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinin bölüm değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde “Okulun İşlevi” alt boyutunda ve eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin tamamında anlamlı farklılığa rastlandığı anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların ise “Okulun İşlevi” alt boyutunda İngilizce, İlköğretim Matematik, Sınıf,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe Öğretmeni adayları lehine; Fen ve Teknoloji öğretmen adayları lehine; Türkçe öğretmeni adayları lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin genel toplamda ise İngilizce, İlköğretim Matematik, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fen ve Teknoloji ve Türkçe Öğretmeni adayları lehine; Türkçe öğretmeni adayları lehine; Fen ve Teknoloji öğretmeni adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların öğretmen adaylarının aldıkları derslerle ve dersi yürüten farklı öğretim üyelerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Korkmaz (2009) da eleştirel düşünme eğilimi üzerine yaptığı araştırmasında bölümler arası anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkeni bakımından farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan özellikle erkek öğretmen adaylarının ve 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık çıkmasının nedenleri başka araştırmalarda derinlemesine incelenebilir. Ayrıca bölüm değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin görüşlerinde farklılık bulunması da üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer sonuçtur. Bu farklılıkların kaynağının belirlenmesi için her bölümün öğretim programı ve bölümlerdeki öğretim üyelerini eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri incelenebilir.

### Kaynaklar

- ADA, S. ve BAYSAL, Z. N. (2013). *Pedagojik-Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AKYÜZ, Y. (1991). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ALİAKBARI, M. and ALLAHMORADI, N. (2012). On Iranian School Teachers’ Perceptions Of The Principles Of Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 154-171.
- AYHAN, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitimi Felsefe ve Uygulaması Üzerine. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2). <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5714.pdf>. Erişim Tarihi: 02.03.2015.
- AYTEMUR-SAĞIROĞLU, N. (2013). Özgürleştirici Eğitim Arayışları: Köy Enstitüleri ve Eleştirel Pedagoji Okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(1), 81-98.
- BAKER, C. (2006). *Zorunlu Eğitime Hayır*. (Çev. A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BARTOLOMÉ, L. I. (2004). Critical Pedagogy and Teacher Education: Radicalizing Prospective Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97-122.
- BAŞ, G. (2013). The Corelation Between Primary Teachers’ Views on Critical Pedagogy and Their Student Control Ideologies. *European Journal of Research on Education*, 2(1), 27-34.

- BERCAW, L. A. ve STOOKSBERRY, L. M. (2004). Teacher Education, Critical Pedagogy, and Standards: An Exploration Of Theory And Practice. *Essays in Education*, 12. <http://www.usca.edu/essays/vol122004/Bercaw.pdf>. Erişim Tarihi: 02.03.2015.
- BLACKLEDGE, D. and HUNT, B. (1989). *Sociological Interpretations of Education*. London: Routledge.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Nicel Yöntemler* (Çev. M. Bursal). *Araştırma Deseni* içinde (ss. 155- 182) . Ankara: Eğiten Kitap.
- DEHLER, G. E., WELSH, M. A., and LEWIS, M. W. (2001). Critical Pedagogy In The New Paradigm: Raising Complicated Understanding İn Management Learning. *Management Learning*, 32(4), 493-511.
- DURUHAN, K. (2004, Temmuz). Türkiye’de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirmenin Olumsuz Etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- FREIRE, P. (2009). *Dönüşümün Riskleri ve Hissettirdiği Korkular. Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- FREIRE, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek): İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- FRIEDRICKS, L. (2007). A rationale for Critical Pedagogy İn Efl: The Case of Tajikistan. *The Reading Matrix*, 7, 22-28.
- GIROUX, H. A. (2004). Critical Pedagogy and The Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- GIROUX, A. H. (2009). *Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var Mıdır? Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*, (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- GIROUX, H. and MCLAREN, P. (Ed.) (1989). *Critical Pedagogy, The State, and The Struggle for Culture*. Albany, N.Y.: SUNY press.
- GUILHERME, M. (2006). *Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var Mıdır? (Çev. E. Ç. Babaoğlu). Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* içinde (ss. 7-28). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- HOVEY, R. (2004). Critical Pedagogy and International Studies: Reconstructing Knowledge Through Dialogue With The Subaltern. *International Relations*, 18(2): 241-254.
- ILLICH, I. (2009). *Okulsuz Toplum*. (Çev. M. Özey). İstanbul: Şule Yayınları.
- İNAL, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KELLNER, D. (2001). Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy At The Turn of The Millennium: Reflections on The Work Of Henry Giroux. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 1(2), 220-239.
- KORKMAZ, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.

- MCLAREN, P. (2011). Eleştirel Pedagoji: Genel Bir Bakış (Çev. Ed. M. Y. Eryaman ve H. Arslan-Bölm. Çev. M. Tekin). *Eleştirel Pedagojiye Giriş* içinde (ss. 271-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- NORTON, B. and TOOHEY, K. (Ed.) (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- PALMER, J. and EMMONS, K.. (2004). *Critical Pedagogy: An Overview*. [http://www.onlinecef.net/file.php/1/CEF\\_Resources/Articles/critical.pdf](http://www.onlinecef.net/file.php/1/CEF_Resources/Articles/critical.pdf). Erişim Tarihi: 17.02.2015.
- SARIGÖZ, O. ve ÖZKARA, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ve İlkeleri Hakkındaki Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 710-716.
- SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- STEVENSON, N. (2010). Critical Pedagogy, Democracy, and Capitalism: Education Without Enemies Or Borders. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32, 66-92.
- ŞAHİN, Ç., DEMİR, M. K., ve ARCAGÖK, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İlkelerine Yönelik Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- TERZİ, A. R., ŞAHAN, H. H., ÇELİK, H. ve ZÖĞ, H. (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Eleştirel Pedagoji İlkeleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.
- VANDRICK, S. (1994). *Feminist Pedagogy and ESL*. *College ESL*, 4(2), 69-92.
- YAZGAN, A. D. (2010). Eleştirel Medya Okuzyazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar-Kitap İncelemesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 3-5.
- YILDIRIM, A. (2010). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- YILMAZ, K. (2009). Elementary School Teachers' Views About The Critical Pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
- YILMAZ, K. ve ALTINKURT, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.