



Eleştirel Pedagojinin Eğitim Sistemindeki Görünümü: Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma¹

The Reflection of Critical Pedagogy on the Educational System: A Study among Teachers

Hilal Büyükgöze, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, buyukgoze@hacettepe.edu.tr
Leyla Yılmaz Fındık, Hacettepe Üniversitesi, leylayilmazfindik@hacettepe.edu.tr

Öz. Bu çalışmada, öncelikle öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarını incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmanın ikincil amacı ise katılımcıların tutumlarının cinsiyet, kıdem, kademe, sendika üyeliği ve eğitim durumu gibi demografik değişkenlere göre fark gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları 199 kadın ve 166 erkek olmak üzere 365 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 2014-2015 akademik yılı bahar döneminde Ankara’da ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırma verisi, ‘Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği’ ile toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa değeri ile, yapı geçerliği ise doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Araştırma verisi, *t* testi, ANOVA, Fisher LSD testi, Cohen’s *d* (δ), eta kare (η^2) ve omega kare değeri (Ω^2) ile incelenmiştir. Bulgular, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu meslektaşlarına göre eleştirel pedagoji ilkelerine daha yüksek düzeyde katıldığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemlerine, sendika üyeliğine ve çalıştıkları eğitim kademesine göre işlev boyutunda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilip tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel pedagoji, eğitim sistemi, okulun işlevi, özgürleştirici okul

Abstract. The current paper primarily aims to investigate teachers’ attitude toward critical pedagogy principles. The second aim of the study is to figure out whether participant teachers’ attitudes differ significantly in relation to their gender, school level, years of experience, membership to an educational union, and level of education. The study group consists of 199 females and 166 males with a total of 365 teachers. Data was collected from teachers working in primary and secondary education schools located in Ankara during the spring term of 2014/2015 academic year. The data collection tool was ‘Critical Pedagogy Principles Scale’ developed by Yılmaz (2009). The reliability of the instrument was examined by Cronbach’s alpha value, and construct validity of the scale was tested by confirmatory factor analysis. Data was analyzed by *t* test, ANOVA, Cohen’s *d* value (δ), eta squared (η^2) and omega squared values (Ω^2). Findings demonstrated that female teachers agreed on the critical pedagogy principles more than their male colleagues, and teachers with graduate degrees showed more positive attitude toward critical pedagogy principles than teachers with undergraduate degrees. It was also found that teachers’ attitude differ in the function of education dimension in relation to their years of experience, membership to a union, and school level. Results were assessed, and discussed within the related literature.

Keywords: Critical pedagogy, education system, school functions, emancipator school

¹ Bu çalışma, 11-13 Eylül 2014 tarihleri arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde düzenlenen 5. Eğitim Yönetimi Forumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

SUMMARY

Introduction

Critical pedagogy, based on the development of teachers' and learners' capacities, enables teachers and students to obtain the required skills and competencies. There has been a quantitative increase in the number of the studies conducted on *critical pedagogy* recently, one of those alternative emancipatory pedagogy approaches, along with the intense discussions among field experts on the understanding of traditional education's effectivity and productivity (Kesik and Bayram, 2015; Sarıgöz and Özkara, 2015; Yılmaz, 2009; Yılmaz and Altinkurt, 2011). Accordingly, the starting point of the current study was to investigate teachers' opinions on the present education system, and to enhance their awareness toward critical pedagogy principles. In other words, the current paper primarily aims to investigate teachers' attitude toward critical pedagogy principles. The second aim of the study is to figure out whether participant teachers' attitudes differ in relation to their gender, school level, years of experience, membership to an educational union, and education level.

Method

The study group consists of 199 (54,5 %) female teachers and 166 (45,5 %) male teachers with a total of 365 teachers. Data was collected from teachers working in primary and secondary education schools located in Ankara during the spring term of 2014-2015 academic year. The data collection tool was 'Critical Pedagogy Principles Scale-CPPS' developed by Yılmaz (2009). The scale consists of 31 items in 5-point Likert-type. The CPPS is composed of (1) education system, (2) functions of the school, and (3) emancipator school dimensions. *The education system dimension* of the scale consists of 15 items, *functions of the school dimension* has 11 items, and *the emancipator school dimension* is composed of five items.

The data was analyzed by SPSS 22.0 version. Descriptive statistics such as percentage, average scores, variance, frequency, range and standard deviation were utilized in data analysis process. The attitudes of the participant teachers toward critical pedagogy principles in relation to their gender, membership to an educational union and educational level were investigated via independent groups' t-test, Cohen's *d*, eta square and omega square values. Teachers' attitudes in relation to the school level they work, and years of experience were examined by ANOVA. Fisher's LSD test of post hoc tests was used to determine the groups which differ statistically significantly. The reliability of the CPPS was examined by the Cronbach's alpha value, and the construct validity of the scale was tested by confirmatory factor analysis.

Results

Results of the present study showed that participant teachers agreed moderately on the critical pedagogy principles ($\bar{X} = 3.12$). Participants agreed the least on the emancipator school dimension of the scale ($\bar{X} = 2.79$). Results also revealed that teachers' overall attitude toward the critical pedagogy did not differ in relation to the school level they were working at ($F_{(2-364)} = .168$, $p > .05$). However, participants' attitude was found to differ on the functions of the school dimension ($F_{(2-364)} = 5.265$, $p < .05$). Findings demonstrated that teachers working at primary level agreed on the critical pedagogy principles more than their colleagues working at high schools on the functions of the school dimension. Findings also demonstrated that female teachers agreed on the critical pedagogy principles more than their male colleagues, and teachers with graduate degree showed more positive attitude toward principles than teachers with undergraduate

degree. It was also found that teachers' attitude differ in the function of education dimension in relation to their years of experience, membership to a union, and school level.

Discussion and Conclusion

The current study showed that participant teachers agreed moderately on the critical pedagogy principles. Yılmaz and Altinkurt (2011), Taşgın and Küçüköğlü (2014), Yılmaz, Altinkurt and Özçifçi (2016), and Terzi, Şahan, Çelik and Zöğ (2015) reported similar levels of results in their studies conducted on pre-service teachers and teachers. Critical pedagogy has an ideal of changing large population of people by impressing them. Thus, it can be stated that the teachers who participated in the current study did not have a positive attitude toward critical pedagogy principles relatively. Hofstede (1984; 2001), having conducted numerous studies on different cultures' characteristics, indicated that Turkey has a cultural structure showing collectivist characteristics. In collectivist cultures, individuals perceive themselves as a component or a member of a family, a network consisting of colleagues, a tribe or a nation primarily. In collectivist culture dominant societies, individuals usually behave in accordance with the behavior patterns or tasks imposed by that collective identity (Fu, Anderson, Courtney, & Hu, 2007; Oyserman, Sakamoto, & Lauffer, 1998). Accordingly, it could be specified that Turkey's collectivist culture structure might have been influential on participant teachers' attitude. Further results were assessed, and discussed within the related literature, as well.

GİRİŞ

Eğitim, geleneksel eğitim öğretim anlayışından sıyrılarak değişimlere fırsat veren bir anlayışa doğru değişim göstermektedir. Geleneksel eğitimde öğretmenler, görevleri yalnızca kendi bilgilerini öğrencilerine aktarmak olan sınıftaki tek otorite görünmekte ve bu sebeple geleneksel okul yapılarına yönelik eleştiriler artmaktadır (Freire, 1972; Kumaravadivelu, 2003). Geleneksel eğitim anlayışında, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında sosyal bir bağ olduğundan söz etmek çok da mümkün görünmemektedir ve öğrenciler daha çok pasif alıcılar olarak düşünülmektedir. Bu geleneksel eğitim anlayışı Freire (1972) tarafından *bankacılık metodu* olarak tanımlanmaktadır. Freire geleneksel eğitim anlayışında süregelen bu bankacılık yöntemine karşı çıkmış ve problem kurma eğitim modelini tanıtmıştır. Freire'ye (1972) göre problem kurma eğitim modelinde baskıcı sosyal koşulları eleştirmek ve bunlarla mücadele etmek için bilinçlendirme yapılarak öğrencilerin gücü ortaya çıkarılmaktadır. Freire tarafından öne sürülen bu eleştiri ve teoriler sonrasında, Gramsci (1988), Apple (1979), Giroux (1992), McLaren (2003) ve Shor (1992) tarafından eleştirel pedagoji teorisi, alternatif eğitim düşüncesi olarak geliştirilmiştir (Kinchelo, 2004). Eleştirel pedagoji, bireyi, kendi içinde ve toplum içerisindeki dönüşüme hazırlayan devrimci bir yaklaşıma sahiptir (Allman, 2010) ve genel olarak eğitim sisteminde ve özellikle sınıfta egemen olan örtülü güç yapılarını açıklamak amacıyla geliştirilmiştir. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin özgürleştirici bilinç geliştirmelerine, otorite eğilimlerini fark etmelerine ve güç-yetenek arasında bağ kurmasına yardımcı olabilecek tutku ve ilkelerle şekillenen bir eğitim akımıdır (Giroux, 2004). Eleştirel pedagoji, okulun sosyo-politik ve tarihi yapısını eleştirmek ve anlamaya çalışmakla birlikte sadece okulun doğasını değil aynı zamanda daha geniş toplumları değiştirmeyi amaçlayan pedagojik uygulamalar geliştirmektedir (Pennycook, 1999: 33). Eleştirel pedagoji ile değişimi başlatacak olan eleştirel zihniyeti öğrencilere aşılacak ve öğrencilerin ilgi ve kişiliklerine odaklanarak öğretmen-kitap merkezli müfredattan uzaklaşmaya çalışmaktadır (Freire, 1972; Hook, 1994; McLaren, 1998).

Freire'ye (1972) göre eğitim bireylere problemin sunulması, problem üzerine düşünme ve probleme yönelik eyleme geçilmesinin sağlanması ile eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu sayede olgunun ne olduğunu anlamak için duruma ilişkin derinlemesine sorular sorularak gerçeklik sorgulanıyor (Freire, 1974). Problem kurma eğitimi ile öğrenci bilginin gelişimine yöneltilmektedir (Joldersma, 1999). Problem kurma süreci ile öğrencinin yaşamındaki sorunlu konulara işaret ederek gerçeklerle yüzleşmesi, bilinçlenmesi ve eleştirel bakış açısı ile gerçekliği yorumlaması sağlanmaktadır. Bu bilinçlenme aynı zamanda öğrencinin yaşamı ile ilgili gerekli tedbirleri almasına imkân sağlamaktadır. Nixon-Ponder (1995) problem kurma süreçlerini tartışma konusunun ya da problemin tanımlanması, problemin kişiselleştirilmesi ve problemin alternatifleri ile tartışılması şeklinde özetlemiştir. Problem kurma süreci ile öğretmen öğrenciyi dinlemekte, bilinen koşullar ile ilgili örnekler sunmakta ve koşulların tartışılması için bir dizi sorular yönelterek öğrencilerin durumu keşfedebilecekleri öğrenme ortamı sunmaktadır (Freire, 1972). Bu anlayışla eleştirel pedagoji, öğretmen ve öğrenci birlikte kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkin olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmayı öngörmektedir (Giroux, 1997).

Giroux'a (1997) göre, eleştirel pedagoji öğretimin nasıl yapılacağı, neyin öğretileceği ve bireyin nasıl öğreneceği kavramlarını kapsayan bir tanımdır. Eleştirel pedagoji, 'bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç' olarak ifade etmektedir. Wink (2005), bu süreçte ortaya atılan her bir yeni görüşün daha öncekileri yok edebileceğini ya da içerik açısından yenilik kazandırabileceğini belirtmiştir. Eleştirel pedagoji, bilginin üretileceği yeni mekânları sağlamak üzere, disiplinler arası katı duvarları yıkacak yeni bilgi biçimleri oluşturmaktadır (Somersan, 2004, akt. Aslan, 2012).

Freire'ye (1972) göre eğitim kendini bilmek yani yaşadığın dünyanın ekonomik, politik ve psikolojik boyutlarını anlamaktır. Eleştirel pedagojiye göre eğitim öğrenciye yaşamları boyunca kullanabilecekleri eleştirel bakış açısı sunmakta ve öğrenciyi bu donanımla güçlendirmektedir. Eleştirel pedagoji, öğrencilere eleştirel düşünme yöntemleri sunmanın ötesinde öğrencilere derinlemesine sorgulama kapasitelerini artıracak gerekli bilgi ve beceriyi de sağlamaktadır (Giroux, 2007). Öğrenciler artık pasif dinleyici olmanın ötesinde öğretmenleri ile birlikte kavramları keşfeden konumundadır. Bu sayede birlikte öğrenen öğretmen ve öğrenciler otoritenin ve entelektüel yabancılaşmanın üstesinden gelerek eğitim sürecinin birer parçası haline dönüşmektedir. Bireyler eleştirel pedagoji ile birlikte bağımsız öğrenen, düşünen ve düşündüğünü hayata geçiren yeterliklere sahip olmaktadır (Freire, 1972). DeLeon (2007) ise eğitim için yeni bir hedef ortaya koymaktadır. Buna göre, eğitimin amacı var olan sosyal yapıyı sorgulamak ve sosyal dönüşümü başlatmaktır. Eleştirel bir bakış açısı ile yetişen öğrenciler, eğitimlerini ve sonrasında toplumu şekillendirme kapasitesine sahip olacaktır (Shaw, 2010).

Eleştirel pedagojinin temel hedefi eğitimi daha sosyal bir toplum yaratmak için kullanmaktır (Kanpol, 1999; Kessing-Styles, 2003; Kincheloe, 2004). Bu nedenle Kincheloe (2008), eleştirel pedagojinin temel varsayımlarını; güç kaynaklarının tanınması; eğitimin politik doğasının keşfedilmesi; eğitimde adalet ve eşitliğin sağlanması; öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu değişimi ve özgürleşme olarak savunmaktadır. Eleştirel pedagoji, sosyal adalet ile ilgili bilinci artırma potansiyeline sahiptir (Abraham, 2014) ve öğrencilere eleştirel bir bilinç ve sosyal farkındalık kazandırmaktadır (McKernan, 2013). Bu kapsamda eleştirel pedagoji öğrencilerin güçlenmesi, sosyal adalet, özgürlük, demokrasi ve sorumlu vatandaşlığı temele alan bir eğitim anlayışı sunmaktadır (Kincheloe, 2008). Bireylerin kişisel gelişimini destekleyen, özgürleştirici ruhunu açığa çıkaran ve içinde bulunduğu gerçekliğe eleştirel bir bakış açısı geliştirerek kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan ve sonuç olarak toplumun demokratikleşme yönünde değişimini teşvik eden eleştirel pedagoji anlayışı alternatif bir eğitim modeli olarak görülmektedir (Aytemir-Sağiroğlu, 2008).

Öğretmen ve öğrencilerin kapasitelerinin geliştirilmesini temele alan eleştirel pedagoji ile öğretmen ve öğrenciler bilgiye ulaşabilecekleri beceri ve yeterlikler ile yetiştirilmektedir. Son yıllarda Türkiye'de geleneksel eğitim anlayışının işlevliliği ve verimliliğinin alan uzmanları tarafından yoğun olarak tartışılmasıyla birlikte alternatif özgürlükçü pedagoji yaklaşımlarından birisi olan *eleştirel pedagoji* üzerine yapılan çalışmalarda nicel olarak bir artış olduğu gözlemlenmektedir (Kesik ve Bayram, 2015; Sarıgöz ve Özkara, 2015; Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Kesik ve Bayram (2015), çalışmalarında sendika değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar olduğunu ve öğretmenlerin genel olarak eğitim sisteminin, demokratiklik, demokratikleşme, sosyal adaleti sağlama, tarafsızlığı sağlama, ideolojiktikten kaçınma, özgür ve eleştirel bireyler yetiştirme ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirme bağlamında çok etkili olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Sarıgöz ve Özkara (2015) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin, eleştirel pedagojinin ilkelerine yönelik çok az bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2009), öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine kısmen katıldığı ve öğretmen görüşlerinin eğitim geçmişi, mesleki deneyim ve çalışılan okul çevresi bağlamında herhangi bir değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin 'özgürleştirici okul, okulun işlevleri ve eğitim sistemi' alt boyutlarına yüksek katılım gösterdiği rapor edilmiştir.

Öğretmenlerin kapasitesinden öteye gidemeyen eğitim sisteminde öğretmenlerin sistem hakkında görüşleri ve eleştirel pedagojiye yönelik farkındalıklarını artırmak araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Sendika üyeliği değişkeninin öğretmenlerin eğitime ve eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerine farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin en etkili aktörlerinden öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının

belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda, çalışma ile öğretmenlerin genel olarak eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumlarının cinsiyet, kıdem, çalışmakta oldukları eğitim kademesi, öğrenim düzeyleri (lisans/ lisansüstü), branş ve sendika üyesi olup olmamalarına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin genel olarak eleştirel pedagojiye yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları sendika üyesi olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Eğitim sisteminin farklı kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırma, var olan durumu ortaya koymak amaçlandığında betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008). Bu kapsamda, nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında uygun (elverişli) örnekleme yöntemine dayalı olarak veri toplanmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmaya, 2014-2015 akademik yılının bahar döneminde Ankara'da görev yapmakta olan 199 kadın (% 54,5) ve 166 erkek (% 45,5) olmak üzere toplam 365 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 130'unun (% 35,6) 1 ila 10 yıl arasında kıdeme sahip olduğu, 169'unun (% 46,3) 11-20 yıl arasında değişen kıdeme sahip olduğu ve 66'sının ise 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyiminin olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının lisede ($n = 202$, % 55,3) görev yapmakta olduğu saptanırken, 116'sının (% 31,8) ortaokullarda ve kalan % 12,9'lük bölümünün ($n = 47$) ise ilkokullarda görev yapmakta olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar sendika üyeliği açısından incelendiğinde, % 61,4'ünün ($n = 224$) sendika üyesi olduğu ve % 38,6'sının ($n = 141$) ise herhangi bir eğitim sendikasına üye olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ($n = 294$, % 80,5) lisans mezunu olduğu ve % 19,5'lik ($n = 71$) kısmının ise lisansüstü eğitim görmüş olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen *Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği* (EPIÖ) ile incelenmiştir. Ölçek, 5li Likert tipinde 31 maddeden oluşmaktadır. EPIÖ'de *eğitim sistemi*, *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* boyutları bulunmaktadır. Eğitim sistemi boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Boyutta yer alan maddelere örnek olarak *'Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır'* ve *'Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir'* verilebilir. Okulun işlevleri boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutta *'Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır'* ve *'Okullarda verilen bilgiler hayatta kullanılabilir'* (T) gibi maddeler yer almaktadır. Özgürleştirici okul boyutuysa toplamda beş maddeden oluşmaktadır. Boyutta yer alan maddelere örnek olarak *'İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır'* (T) ve *'Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmalıdır'* verilebilir. EPIÖ'da yer alan maddeler, *hiç katılmıyorum (1)* ile *tamamen katılıyorum (5)* arasında puanlanabilmektedir. Ölçekte 12 madde ters kodlanmaktadır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa değeri .75 olarak rapor edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ise

Cronbach alfa içtutarlık katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ise LISREL programında yürütülen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1996). DFA ile elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: [$\chi^2 = 1525.59$ $df = 427$; $\chi^2/df = 3,57$; RMSEA: .08; sRMR = .09; AGFI = .85; CFI = .84; IFI = .84; GFI = .89]. Kline (2011) ki-karenin serbestlik derecesine oranının 3.00 ile 5.00 arasında yer almasının kabul edilebilir uyumu, 1.00 ile 3.00 arasında yer almasının ise mükemmel uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. RMSEA (tahmin hatalarının ortalama karekökü) değerinin .05 ile .08 arasında bulunması ve sRMR (standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü) değerinin ise .05 ile .10 arasında yer alması kullanılan ölçme aracının yapısı ile toplanan veri arasında yeterli düzeyde uyumun varlığına kanıt olarak kabul edilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Shermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003), AGFI (düzenlenmiş iyilik uyum indeksi) değerinin .90 ile 1.00 arasında yer almasının mükemmel uyuma, .85 ile .90 arasında yer almasını ise kabul edilebilir uyumun bir göstergesi olabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla, EPIÖ'nün katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarını ölçmek için yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu belirtilebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2014-2015 akademik yılının bahar dönemi boyunca araştırmacılar tarafından şahsen toplanmıştır. Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Katılımcılara gönüllü katılım formu aracılığıyla çalışmanın amacı hakkında bilgi sunulmuştur. Veri toplama formunun katılımcılar tarafından doldurulması yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi ve İşlem

Araştırma kapsamında 463 ölçek formu dağıtılmış ve 421 form katılımcılar tarafından doldurularak teslim edilmiştir. Dolayısıyla, form dönüş oranı % 95,03 olmuştur. Bu formlardan 381'inin analize uygun şekilde yanıtlandığı gözlenmiştir. Elde edilen 381 form üzerinde normal dağılım, doğrusallık, eşvaryanslılık ve uç değerlere ilişkin hesaplamalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında yararlanılan ölçeğin veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği kutu grafiği ile incelenmiştir. Bu kapsamda, 16 katılımcıya ait puanların tek yönlü uç değerler olduğu saptanmış ve bu katılımcılar analizden çıkarılmıştır. Uç değerlerin çıkarılmasının ardından veri setinin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. EPIÖ'nün basıklık puanının -.236 ve çarpıklık puanının ise .162 olduğu saptanmıştır. Basıklık ve çarpıklık puanlarının +1 ile -1 arasında yer alması, veri setinin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak kabul edilmiştir.

Verilerin analizi SPSS yazılımının 22.0 sürümünde yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden yüzde, ortalama, varyans, frekans, ranj, standart sapma gibi hesaplamalardan faydalanılmıştır. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının cinsiyete, sendika üyeliğine ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin eğilimlerinin çalışmakta oldukları eğitim kademesi ve sahip oldukları öğretmenlik deneyimine göre manidar fark gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Manidar farkın ortaya çıkması durumunda ise çoklu karşılaştırma testlerinden Fisher's LSD testi yürütülerek farkların hangi alt gruplar arasında yer aldığı saptanmıştır. t-testinde grup ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı durumlarda etki büyüklüğünün hesaplamasında Cohen's d (δ) formülü uygulanmıştır (Cohen, 1988). Cohen's d formülü ile elde edilen değer 0.2'ye kadar küçük, 0.5'e kadar orta, 0.8'e kadar yüksek ve 1.3'e kadar ise çok büyük etki değerine sahip olarak yorumlanmaktadır (Sullivan ve Feinn, 2012). Varyans analizinde etki büyüklüğü hesaplamasında ise eta kare (η^2) ve omega kare (Ω^2) formüllerinden yararlanılmıştır. Eta kare değeri, örneklem tarafından kestirilen varyansa yönelik bir değer üretirken, omega kare evrene yönelik varyans oranını hesaplamaktadır (Levine ve Hullett, 2002; Özsoy ve Özsoy, 2013). Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin içtutarlılığı, Cronbach alfa değerinin hesaplanması ile

incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği ise LISREL programında yürütülen doğrulayıcı faktör analizinin ürettiği uyum iyiliği değerleri kapsamında analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları genel olarak ve boyutlar açısından incelenmiştir. Analiz sonucu Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının incelenmesi

Değişken	N	\bar{X}	Varyans	Ss
Eleştirel pedagoji (Genel)	365	3.12	.101	.318
Eğitim sistemi	365	3.23	.265	.514
Okulun işlevleri	365	3.12	.249	.498
Özgürleştirici okul	365	2.79	.257	.507

Tablo 1’den görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının ‘orta derecede katılıyorum’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 3.12$). Katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerinden en düşük katılım gösterdiği boyutu ise *özgürleştirici okul* olmuştur ($\bar{X} = 2.79$). Ölçek maddeleri arasında katılımcı öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği ifade ‘Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır’ olmuştur ($\bar{X} = 3.91$). En düşük ortalama ise ‘Okulun görevi çocukları topluma hazırlamaktır’ ifadesine aittir ($\bar{X} = 1.96$).

Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar *t* testi yürütülmüştür. Analiz sonucu Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre incelenmesi

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Eleştirel pedagoji (Genel)	Kadın	199	3.15	.343	363	2.038	.042*
	Erkek	166	3.08	.282			
Eğitim sistemi	Kadın	199	3.23	.546		-.001	.998
	Erkek	166	3.23	.475			
Okulun işlevleri	Kadın	199	3.24	.485		4.947	.003*
	Erkek	166	2.99	.481			
Özgürleştirici okul	Kadın	199	2.73	.521		-2.490	.013*
	Erkek	166	2.86	.481			

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(363)} = 2.038, p < .05$). Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının ortalama puanları incelendiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.15$) erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 3.08$) göre katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. *t*-testinde anlamlı fark çıkan sonuçlar etki büyüklüğüne göre incelendiğinde, eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik genel tutumların cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Cohen’s *d* değeri .21 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Etki büyüklüğü okulun işlevleri boyutunda orta düzeyde ($\delta = .51$), özgürleştirici okul boyutunda ise düşük düzeyde gerçekleşmiştir ($\delta = -.25$).

Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının kıdeme göre incelenmesi

Değişken	Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p*	Fark
Eleştirel pedagoji (Genel)	0- 10 yıl	G. arası	.409	2	.204	2.026	.133	
	11- 20 yıl	G. içi	36.510	362	.101			
	21+ yıl	Toplam	36.919	364				
Eğitim sistemi	0- 10 yıl	G. arası	1.337		.668	2.544	.080	
	11- 20 yıl	G. içi	95.113		.263			
	21+ yıl	Toplam	96.450					
Okulun işlevleri	0- 10 yıl	G. arası	1.836		.918	3.745	.025*	1-10yıl/ 11-20yıl
	11- 20 yıl	G. içi	88.742		.245			
	21+ yıl	Toplam	90.578					
Özgürleştirici okul	0- 10 yıl	G. arası	.986		.493	1.928	.147	
	11- 20 yıl	G. içi	92.607		.256			
	21+ yıl	Toplam	93.593					

Tablo 3'te de sunulduğu gibi katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik genel tutumları öğretmenlik deneyimi süresine göre farklılaşmamaktadır ($F_{(2-364)} = 2.026$, $p > .05$). Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumun eğitim sistemi ve özgürleştirici okul boyutlarında da benzer düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların tutumlarının okulun işlevleri boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2-364)} = 3.745$, $p < .05$). Hangi kıdem grupları arasında farkın olduğu ise LSD testi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, 1 ile 10 yıl arasında değişen kıdeme sahip öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının ($\bar{X} = 3.22$), 11 ile 20 yıl arasında ($\bar{X} = 3.06$) ve 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahip olan katılımcılara ($\bar{X} = 3.10$) göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. LSD test sonuçları, 1 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenler ile 11 ile 20 yıllık kıdeme sahip katılımcılar arasında eleştirel pedagojiye yönelik tutumların anlamlı bir fark gösterdiğine işaret etmiştir. Varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak fark çıkan gruba ilişkin yürütülen etki büyüklüğü hesaplama işlemi kapsamında eta kare değeri incelenmiştir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin okulun işlevleri boyutuna ilişkin tutumlarının örneklem genelinde yalnızca %2'sinin kıdem tarafından açıklandığı belirlenmiştir ($\eta^2 = .02$). Bununla birlikte, kıdem değişkeni tarafından okulun işlevleri boyutunda açıklanan varyansın evren genelinde ne düzeyde olduğunu belirlemek üzere omega kare değeri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin, okulun işlevlerine ilişkin tutumlarının %1,4'ünü açıkladığı saptanmıştır ($\Omega^2 = .014$).

Katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının çalıştıkları öğretim kademesine göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının eğitim kademesine göre incelenmesi

Değişken	Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p*	Fark
Eleştirel pedagoji (Genel)	İlkokul	G. arası	.034	2	.017	.168	.845	
	Ortaokul	G. içi	36.885	362	.102			
	Lise	Toplam	36.919	364				
Eğitim sistemi	İlkokul	G. arası	1.583		.792	3.021	.052	
	Ortaokul	G. içi	94.866		.262			
	Lise	Toplam	96.450					

Okulun işlevleri	İlkokul	G. arası	2.560	1.280	5.265	.006*	İlkokul/ Lise
	Ortaokul	G. içi	88.018	.243			
	Lise	Toplam	90.578				
Özgürleştirici okul	İlkokul	G. arası	1.372	.686	2.693	.069	
	Ortaokul	G. içi	92.221	.255			
	Lise	Toplam	93.593				

* $p < .05$

Tablo 4'te de sunulduğu gibi katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik genel tutumları çalışmakta oldukları eğitim kademesine göre farklılık göstermemektedir ($F_{(2-364)} = .168, p > .05$). Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumunun *eğitim sistemi* ve *özgürleştirici okul* boyutlarında benzer düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların tutumlarının *okulun işlevleri* boyutunda farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2-364)} = 5.265, p < .05$). Hangi eğitim kademesinde çalışmakta olan öğretmenler arasında farkın olduğu yürütülen çoklu karşılaştırma testlerinden LSD ile saptanmıştır. İlkokulda görev yapan katılımcıların eleştirel pedagojinin *okulun işlevleri* boyutuna ilişkin tutumlarının lisede görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte etki büyüklüğüne ilişkin hesaplamalar, öğretmenlerin okulun işlevleri boyutuna ilişkin tutumlarının örneklem geneli dikkate alındığında yaklaşık olarak %3'ünün görev yapılan kademe tarafından açıklandığını göstermiştir ($\eta^2 = .028$). Hesaplanan omega kare değeri ise öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesinin, okulun işlevlerine ilişkin tutumlarının %2,2'sini açıkladığını göstermiştir ($\Omega^2 = .022$).

Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının bir eğitim sendikasına üye olup olmama değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar *t* testi yürütülmüştür. Analiz sonucu Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının sendika üyeliğine göre incelenmesi

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Eleştirel pedagoji (Genel)	Üye	224	3.11	.298	363	-.742	.459
	Üye değil	141	3.14	.348			
Eğitim sistemi	Üye	224	3.23	.486		.233	.816
	Üye değil	141	3.22	.558			
Okulun işlevleri	Üye	224	3.06	.501		-2.926	.004*
	Üye değil	141	3.22	.480			
Özgürleştirici okul	Üye	224	2.85	.481		2.690	.007*
	Üye değil	141	2.70	.535			

* $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik genel tutumları bir eğitim sendikası üyesi olup olmama durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($t_{(363)} = -.742, p > .05$). Katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojinin boyutlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, herhangi bir eğitim sendikasına üye olmayan öğretmenlerin *okulun işlevleri* boyutuna daha yüksek katılım gösterdikleri ($\bar{X} = 3.22$), sendika üyesi olan öğretmenlerin ise *özgürleştirici okul* boyutunda daha yüksek katılım sergiledikleri saptanmıştır ($\bar{X} = 2.85$). *t*-testi ile istatistiksel olarak anlamlı fark çıkan sonuçlar etki büyüklüğüne göre incelendiğinde, katılımcıların okulun işlevleri boyutunda sendika üyeliği durumuna göre tutumlarının farklılaşmasına ilişkin Cohen's *d* değeri -.32 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Özgürleştirici okul boyutunda da etki büyüklüğü düşük düzeyde ($\delta = .29$) gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre incelenmesi

Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Eleştirel pedagoji (Genel)	Lisans	294	3.09	.316	363	-3.091	.002*
	Lisansüstü	71	3.22	.305			
Eğitim sistemi	Lisans	294	3.19	.515		-2.596	.010*
	Lisansüstü	71	3.37	.490			
Okulun işlevleri	Lisans	294	3.10	.511		-1.745	.082
	Lisansüstü	71	3.22	.436			
Özgürleştirici okul	Lisans	294	2.79	.507		-.289	.772
	Lisansüstü	71	2.81	.509			

* $p < .05$

Tablo 6'da sunulduğu üzere katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik genel tutumları eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ($t_{(363)} = -3.091$, $p < .05$). Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının ($\bar{X} = 3.22$), lisans mezunu olan katılımcılara ($\bar{X} = 3.09$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer farklılık, eleştirel pedagojinin *eğitim sistemi* boyutunda da gerçekleşmiştir. Buna karşılık, katılımcı öğretmenlerin eğitim durumuna göre eleştirel pedagojinin *okulun işlevleri* ($t_{(363)} = -1.745$, $p > .05$). ve *özgürleştirici okul* ($t_{(363)} = -.289$, $p > .05$). boyutlarında tutumlarının anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Dolayısıyla, hem lisans hem de lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* boyutlarında benzer katılım düzeyini gösterdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte, sonuçlar etki büyüklüğüne göre incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik genel tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmasının görece küçük bir etkiye ($\delta = -.41$) sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim sistemi boyutundaki tutumlarının farklılaşmasının etki büyüklüğünün düşük düzeyde ($\delta = -.35$) gerçekleştiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Ankara'da görev yapmakta olan öğretmenlerin genel olarak eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumları incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet, kıdem, çalışmakta olduğu kademe, sendika üyeliği ve eğitim durumu gibi demografik bilgilere göre farklılık gösterip göstermediği de çalışma kapsamında araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumlarının genel olarak '*orta derecede katılıyorum*' düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011), Taşgın ve Küçükkoğlu (2014), Yılmaz, Altinkurt ve Özçifçi (2016) ile Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) öğretmen adayları ve öğretmenlerin üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin benzer düzeyde katılım olduğunu rapor etmiştir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin en düşük katılım gösterdiği alt boyut, *özgürleştirici okul* olmuştur. Terzi ve diğerlerinin (2015) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak, alanyazında farklı bulgular da mevcuttur (Şahin, Demir ve Arcagök, 2016; Taşgın ve Küçükkoğlu, 2014; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Eleştirel pedagoji ve savunucuları, bazı akademisyenler tarafından eğitimin günlük ihtiyaçlarını karşılayamayan oldukça soyut ve ütopyik bir çizgiyi benimsemiş olmakla eleştirilse de (Castro ve Brawn, 2017; Ellsworth, 1989) esas amacı öğrencilerin özgürleştirici bilinç

geliştirmelerine, otorite eğilimlerini fark etmelerine ve güç-yetenek arasında bağ kurmasına yardımcı olabilmektir (Giroux, 2004). Bu açıdan, eleştirel pedagojinin geniş insan kitlelerini etkileyerek değiştirmek gibi temel bir ülküsü vardır. Ancak, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının görece olumlu olmadığı belirtilebilir. Hofstede (1984; 2001), farklı kültürlerin özelliklerini incelediği araştırmalarında, Türkiye'nin çoğulcu bir kültür yapısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Çoğulcu kültürlerde bireyler kendilerini öncelikle, aile, iş arkadaşlarından oluşan bir ağ, aşiret ya da ulus gibi bir bütünün parçası olarak algılar. Çoğulcu kültürün hakim olduğu toplumlarda bireyler çoğunlukla, kollektif kimlik tarafından empoze edilen davranış kalıpları ya da görevler doğrultusunda hareket ederler (Fu, Anderson, Courtney ve Hu, 2007; Oyserman, Sakamoto ve Lauffer, 1998). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin eleştirel pedagojinin ilkelerine orta düzeyde katılmalarında Türkiye'nin çoğulcu kültür yapısının etkisinin olabileceği ifade edilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Altinkurt (2011), erkeklerin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumunun daha olumlu olduğunu rapor ederken, bazı çalışma sonuçları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir (Sarıgöz ve Özkara, 2015; Şahin, Demir ve Arcagök, 2016; Yılmaz, 2009). Öte yandan, Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ (2015) ise bu araştırmanın bulgusu ile örtüşen sonuçlar bildirmiştir. Alanyazındaki birçok araştırmada, kadınların erkeklere göre daha özgürlükçü bir eğilime sahip olduğu belirlenmiştir (Cho, Mallinckrodt ve Yune, 2010; Darwish ve Huber, 2003). Kadınların, fikir yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini daha aktif bir şekilde kullandıkları rapor edilmiştir. Buna göre, bu araştırma kapsamında kadınların eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik genel tutumlarının öğretmenlik deneyimine göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, 1 ila 10 yıl arasında değişen kıdeme sahip öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının, 11 ila 20 yıl arasında ve 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimine sahip olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, Yılmaz'ın (2009) çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu noktada, katılımcıların öğretmenlikteki deneyim süresinin eğitimin amacına ve okulun işlevine ilişkin algılarında ve bakış açılarında anlamlı bir değişime yol açtığı belirtilebilir. Farr (1997), genç öğretmenlerin idealist hedeflere sahip olduğunu ancak bu hedefleri gerçekleştirmek üzere gerçekçi beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamdan hareketle, genç öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerini daha çok benimsemeleri kıdemli meslektaşlarına göre daha idealist bir yaklaşıma sahip olmalarından kaynaklandığı çıkarımında bulunulabilir.

Katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik genel tutumları görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumunun *eğitim sistemi* ve *özgürlükçü okul* boyutlarında benzer düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tutumları *okulun işlevleri* boyutunda farklılık göstermektedir. İlkokulda görev yapan katılımcıların eleştirel pedagojinin *okulun işlevleri* boyutuna ilişkin tutumlarının lisede görev yapmakta olan meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinesasen nesil yetiştirmek ve bireyleri ülkenin geleceğine hazırlamak gibi oldukça önemli ve bir o kadar da onurlu bir ülküsü bulunmaktadır. Bireyin karakter gelişiminin, tutumlarının, algılarının ve inançlarının erken çocukluk deneyimlerinden itibaren şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda (Lickona, Schaps ve Lewis, 2002), ilkokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin bu gerçeğin bilincinde olarak eleştirel pedagoji ilkelerinin okulun işlevi alt boyutuna daha çok katılım göstermiş olabilecekleri belirtilebilir. Bununla birlikte, ilkokul öğretmenlerinin okulun işlevleri alt boyutuna daha yüksek

katılım göstermesi, yeni nesillerin yetiştirilmesi açısından umut verici bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, herhangi bir eğitim sendikasına üyelik durumunun eleştirel pedagoji ilkelerine genel olarak katılımlarını anlamlı şekilde farklılaştırmadığı gözlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerden herhangi bir eğitim sendikasına üye olmayan öğretmenlerin *okulun işlevleri* boyutuna daha yüksek katılım gösterdikleri, sendika üyesi olan öğretmenlerin ise *özgürlükçü okul* boyutunda daha yüksek katılım sergiledikleri belirlenmiştir. Kesik ve Bayram (2015) tarafından 15 öğretmenin katılımı ile yürütülen nitel araştırmada, öğretmenlerin sendikal durumları ve sendika tercihlerinin farklı hususlara ilişkin görüş ve tutumlarında farklılığa yol açtığı rapor edilmiştir. Araştırmada, mevcut eğitim sisteminde etkili olan iktidar-güç ilişkileri, siyasi otorite, demokratiklik, öğretmen katılımı, öğretmenin temsiliyeti ve kılık-kıyafet uygulamalarına ilişkin görüşlerinin sendikal durumlarına ve sendika tercihlerine göre farklılaştığı gözlenirken, fırsat ve imkan eşitliği ve sosyal adalet gibi eleştirel pedagojinin temel tartışma alanları ve ilkelerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada, belli bir sendikaya üye katılımcı öğretmenlerin, eğitim sisteminin 'sosyal bir kontrol aracı' olarak kullanılmasını olumlu karşıladıkları ortaya konulmuştur. Herhangi bir sendikaya üye olmayan ya da diğer sendikalara üye öğretmenlerin ise 'devletin eğitim aracılığıyla bireyleri kontrol ettiği, okulların siyasi partilerin gözetiminde bulunduğu ve dolayısıyla işlevsizleştirildiği', başka bir ifadeyle okulların eleştirel pedagojinin amaçladığı özgürleştirici, adil, harekete geçirici ve çoğulcu olma ideallerinden uzak olduğu ifade edilmiştir (Kesik ve Bayram, 2015: 911). Bu noktada, öğretmenlerin sendikal durumlarının ve/ya sendika tercihlerinin eğitim sistemine ilişkin görüş ve algılarında farklılığa zemin hazırladığı belirtilebilir.

Mevcut araştırmanın son bulgusu ise katılımcı öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin genel tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyinin, lisans mezunu meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer farklılık, eleştirel pedagoji ilkelerinin *eğitim sistemi* boyutunda da gerçekleşmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin eğitim durumuna göre eleştirel pedagojinin *okulun işlevleri* ve *özgürleştirici okul* boyutlarına ilişkin katılım düzeylerinin benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir. Yılmaz (2009) da 198 öğretmen üzerinde yürüttüğü çalışmasında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin katılım düzeylerinin hem genel olarak hem de *eğitim sistemi* boyutunda lisans mezunu meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Lisansüstü eğitim, isteğe bağlı bir eğitim kademesidir. Bireyler, tercihleri doğrultusunda lisansüstü eğitime devam etmektedir. Ayrıca, lisansüstü eğitim esnasında lisans eğitimi ile karşılaştırıldığında görece daha eleştirel ve güncel sorunların temeline ışık tutabilecek felsefi yönü ağır basan ders içeriklerinin bulunduğu bilinmektedir. O nedenle, lisansüstü eğitim görmüş olan öğretmenler eğitimi, mekanik olmaktan çok, insanı odağa alan, eleştirel, adil ve eşitlikçi bir süreç olarak algılıyor olabilir (Yılmaz, 2009: 146). Eğitimin sosyal ve felsefi temellerine ilişkin daha detaylı bilgi edinip bu konu üzerinde çalışmanın, okumalar yapmanın ve dolayısıyla bilinçlenmenin, öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin tutumları üzerinde belirleyici olabileceği öngörülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve araştırmaya dönük birkaç öneri geliştirilebilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumlarının *orta düzeyde katılıyorum* düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Giroux (1992; 2004) eleştirel pedagojinin temel amacını, öğretmen ile öğrenci, teori ile uygulama, eleştirel analiz ile sağduyu ve bunların sonucunda ise öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki bağlantıları etkili bir şekilde sorgulayabilmek için gerekli ortamın okul içerisinde yaratılması olarak ortaya koymuştur. Benzer şekilde, eleştirel pedagoji ilkelerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi ve uygulanmasının, öğrencilerin bilinç ve farkındalıklarının gelişmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir (Blackledge ve Hunt, 1989). Bu doğrultuda, öğretmenliğin nesil yetiştiren bir meslek

olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde özgür düşünce ortamını sağlayacak ve öğrencilere sorgulayıcı ve sosyal adalet bilinci kazandıracak etkinliklere ağırlık vermesi, derslerini bu doğrultuda desenlemeleri önerilebilir. Sistem içerisindeki öğretmenlerin inanç ve tutumlarının ancak uzun vadede değişim gösterebileceği dikkate alınarak (Doyle, 1997; Pajares, 1992; Witcher, Jiao, Onwuegbuzie, Collins, James ve Minor, 2008), eleştirel bilinç ve eşitliğe ilişkin farkındalıkların öğretmen yetiştirme düzeyinde gelişmesine yönelik önlemler uygulamaya konulabilir

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin inanç, tutum, algı, bilgi, yönelim ve deneyimlerinin kişilikleri ile ilişkili olabileceği düşünüldüğünde (Day, Calderhead ve Denicolo, 1993; Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002), araştırmacılara öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının kişilikleri ile ilişkilendirileceği bir çalışma yürütmeleri önerilebilir. Bununla birlikte, bireyin içinde yaşadığı ve/ya yetiştiği kültürün inanç ve tutumlarında etkili olabileceği göz önüne alındığında (Cho, Mallinckrodt ve Yune, 2010; Hofstede, 2001; Witherell ve Noddings, 1991), öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine ilişkin tutumları ile kültürel değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler ağı incelenebilir. Benzer şekilde, farklı kültürlerden öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin tutumları karşılaştırmalı olarak incelenerek kültürlerarası bir araştırmanın yürütülmesinin de alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Gelfand, Triandis ve Chan, 1996; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai ve Lucca, 1988).

Araştırma ile elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve genellenmesi sırasında çalışmaya ilişkin bazı sınırlılıkların dikkate alınması önemli görünmektedir. Bu araştırma kapsamında yalnızca kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumları incelenmiştir. Veri setinde, özel ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yer verilmemiştir. Dolayısıyla, araştırma bulgularının sadece devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin tutumlarını yansıttığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra, katılımcıların eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği dikkate alınır, öğretmenlerin tutumlarının zaman içerisinde farklı bir seyir izlemesi olasıdır (Doyle, 1997; Haralambos ve Holborn, 2004). Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarının kesitsel bir desende incelendiği göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

- Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: Origin, vision, action and consequences. *KAPET*, 10(1), 90-98.
- Allman, P. (2010). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge.
- Aytemur-Sağiroğlu, N. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 50-61.
- Blackedge, D., & Hunt, B. (1989). *Sociological interpretations of education*. NY: Routledge.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In Bollen, K.A., & Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Castro, E. L., & Brawn, M. (2017). Critiquing critical pedagogies inside the prison classroom: A dialogue between student and teacher. *Harvard Educational Review*, 87(1), 99-121.
- Cho, Y. J., Mallinckrodt, B., & Yune, S. K. (2010). Collectivism and individualism as bicultural values: South Korean undergraduates' adjustment to college. *Asian Journal of Counselling*, 17(1-2), 81-104.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Darwish, A. E., & Huber, G. L. (2003). Individualism versus collectivism in different cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education, 14*(1), 47-56. doi: 10.1080/146759803200044647
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, O. P. (1993). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. Washington, DC.: Falmer Press.
- DeLeon, A. P. (2007). *Critical pedagogy. Encyclopedia of activism and social justice* (pp. 407-410). New York: SAGE.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal, 31*, 519-532.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review, 59*(3), 297-325. doi: 10.17763/haer.59.3.058342114k266250
- Farr, J. (1997). New teachers: Becoming a balanced teacher: Idealist goals, realist expectations. *The English Journal, 86*(6), 106-109.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.
- Freire, P. (1974). *Authority versus authoritarianism. Audiotape, in series thinking with Paulo Freire*. Sydney, Australia: Australian Council of Churches.
- Fu, S. K., Anderson, D., Courtney, M., & Hu, W. (2007). The relationship between culture, attitude, social networks and quality of life in midlife Australian and Taiwanese citizens. *Maturitas, 58*(3), 285-295. doi: 10.1016/j.maturitas.2007.08.017
- Gelfand, M. J., Triandis, H. C., & Chan, D. K. (1996). Individualism versus collectivism or versus authoritarianism? *European Journal of Social Psychology, 26*, 397-410.
- Gramsci, A. (1988). *A Gramsci reader*, In D. Forgacs (ed.). London: Lawrence and Wishart.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. NY: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and school*. Boulder, GO: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and postmodern/modern divide: Towards pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly, 31*(1), 31-47.
- Giroux, H. A. (2007). "Introduction: Democracy, education, and the politics of critical pedagogy." *critical pedagogy: where are we now?* In Peter McLaren & Joe L. Kincheloe (Eds.). New York: Peter Lang.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2004). *Sociology: Themes and perspectives* (6th ed.). London: Collins Publications.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M. (2008). *Research design in counseling* (3rd ed.). USA: Thomson Brooks/Cole.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hook, B. (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9780203700280
- Joldersma, C. (1999). The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. *Journal of Educational Thought, 35*(2), 129-148.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Uppsala, Sweden: Scientific Software International.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction*. USA: Greenwood Publishing Group
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Kessing-Styles, L. (2003). The relationship between critical pedagogy and assessment in teacher education. *The Journal of Radical Pedagogy*, 5(1). Retrieved from <http://www.radicalpedagogy.icaap.org>
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2008). Critical pedagogy and the knowledge wars of the twenty-first century. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-22.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2002). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth-century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417-433.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462. doi: 10.1111/j.1741-5446.1998.00431.x
- McLaren, P. (2003). *Critical pedagogy: a look at the major concepts*. In A. Darder, M. Baltodano, & D. R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 69-103). New York: Routledge Falmer.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127. doi: 10.1080/00220670209598798
- Nixon-Ponder. S. (1995). *Using problem-posing dialogue in adult literacy education: teacher to teacher*. Washington DC.: Department of Education.
- Oyserman, D., Sakamoto, I., & Lauffer, A. (1998). Cultural accommodation: Hybridity and the framing of social obligation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1606-1618.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pennycook, A. (1999). *Introduction: critical approaches to TESOL*. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348. doi: 10.2307/3587668.
- Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkında görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 710-716.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shaw, A. (2010). What is critical pedagogy? Retrieved in February 11, 2018, from http://www.21stcenturyschools.com/What_is_Critical_Pedagogy.htm

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size or why the *p* value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282. doi: 10.4300/JGME-D-12-00156.1
- Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Taşgın, A., & Küçüköğlü, A. (2014). *Öğretmen adayı perspektifinden eleştirel pedagoji* (Atatürk Üniversitesi örneği). XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 29-31 Mayıs 2014. Dumlupınar Üniversitesi: Kütahya.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H., & Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.
- Triandis, C. H., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 323-338.
- Wink, J. (2005). *Critical pedagogy* (2nd. ed.). USA: Pearson Education
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., & Minor, L. C. (2008). Preservice teachers' perceptions of characteristics of an effective teacher as a function of discipline orientation: A mixed methods investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301. doi: 10.1080/08878730802247852
- Witherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. NY: Teachers College Press.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Özçiftçi, E. (2016). The relationship between teachers' views about the cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 191-210. doi: 10.14689/ejer.2016.66.11